



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO- CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SÔNIA FORTES MACIEL

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA POR
MEIO DO RELATO PESSOAL

MAMANGUAPE/PB

2019

SÔNIA FORTES MACIEL

**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA POR
MEIO DO RELATO PESSOAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis
Miranda

MAMANGUAPE/PB

2019

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M152p Maciel, Sônia Fortes.

As práticas avaliativas e o desenvolvimento da escrita
por meio do relato pessoal / Sônia Fortes Maciel. -
João Pessoa, 2019.
195 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Práticas avaliativas. 2. Desenvolvimento da escrita.
3. Relato pessoal. I. Miranda, Joseval dos Reis. II.
Título.

UFPB/BC

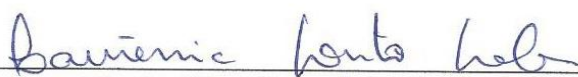
SÔNIA FORTES MACIEL

**AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA POR
MEIO DO RELATO PESSOAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 25/03/2019.


Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador - UFPB/PROFLETRAS


Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Examinadora Interna – UFPB/PROFLETRAS


Profa. Dra. Célia Regina Teixeira
Examinadora Externa – UFPB/DED

Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Examinadora Interna Suplente – UFPB/PROFLETRAS

MAMANGUAPE – PB
2019

Dedico este trabalho a Deus, por ser essencial em minha vida, é Ele o meu guia e sem Ele eu não teria chegado até aqui. Dedico também ao meu filho, minha primeira inspiração para falar sobre avaliação, me estimulando a buscar sempre mais, bem como ao meu marido, por amenizar as minhas dores e nunca titubear, na certeza que eu conseguiria concluir o curso.

AGRADECIMENTOS

Foi um longo caminho até eu chegar à conclusão do curso. Durante esse período, Deus colocou, em seu tempo, tudo em seu devido lugar, e apresentou pessoas (anjos) que me ajudaram e fortaleceram a minha fé. Eu sou muito grata a essas pessoas.

Ao meu filho, João Guilherme, por me incentivar, ignorar minhas ausências por conta dos estudos e ser exatamente como ele é.

Ao meu marido, Diego, que, mesmo sem eu pedir, foi tudo que eu precisei: um marido /amigo/amante/pai paciente e dedicado e aquele que simulava ser a plateia para eu praticar os seminários.

Aos meus pais, por todas as demonstrações de orgulho, e pelo constante desejo de ver este trabalho concretizado.

Aos meus irmãos, que acreditam, valorizam e apoiam os meus sonhos e investidas.

Aos meus sobrinhos, por sentirem minhas incertezas e felicidades, se mantendo na fé que tudo daria certo.

Ao meu orientador Joseval, pelos empréstimos de livros e por disponibilizar seu tempo e seu conhecimento, se dedicando na elaboração deste trabalho.

Às professoras Laurênia, Célia Regina e Carla, pela valiosa e indispensável contribuição no momento da qualificação.

A todos os professores da turma IV do *Campus* UFPB Mamanguape/PB, pelo compartilhamento dos conhecimentos necessários em minha jornada. Em especial, aos professores Erivaldo e Laurênia, pelas preciosas colaborações.

Aos meus queridos alunos, grandes *Escritores de Vidas*, por acreditarem em meu trabalho, levarem a sério e me surpreenderem.

Aos meus amigos de estrada: Betânia, Iraneide e Moreira. Entre orações, gargalhadas, choros e encontros de estudos, trilhamos um caminho bonito, de confiança, fortalecido pela parceria. Em especial, à Betânia, pela amizade e dicas de escrita.

À turma IV, do PROFLETRAS, pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências. Em especial à Raíssa, pela amizade consolidada.

Aos representantes das Secretarias Municipais de Educação das cidades de Bayeux e Santa Rita, pela credibilidade. Em especial, aos meus amigos de trabalho desses dois órgãos, por estarem sempre na torcida.

À Genilda, pelos empréstimos de livros.

À equipe da escola local da pesquisa, por contribuir com este trabalho. Em especial, à gestora Josenilda, por todas as contribuições, e ao professor Jalisson, por abrilhantar a divulgação do projeto *Escritores de Vidas*.

À minha amiga Jandilene, pelo incentivo constante.

A todos os meus amigos e amigas que não foram citados. São muitos e cada um exerceu um papel fundamental durante a minha caminhada.

RESUMO

Em nossa prática pedagógica, a ação de avaliar as produções de textos dos alunos sempre nos fez refletir acerca de como poderíamos contribuir para o desenvolvimento da escrita dos mesmos. Associada às nossas reflexões estava a necessidade de trabalharmos com os gêneros discursivos/textuais. Daí surgiu o objetivo geral de pesquisa: compreender de que maneira o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal. Nesse contexto, demos início à pesquisa em uma escola pública situada no município de Santa Rita/PB. Para tanto, selecionamos algumas obras que consideramos essenciais para o estudo. Algumas delas foram: para compreendermos como as práticas avaliativas podem estar a serviço da aprendizagem, recorremos à Villas Boas (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001) e Luckesi (2005); para viabilizarmos o trabalho acerca do gênero adotado e o desenvolvimento da escrita dos estudantes, fundamentamo-nos em Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2007; 2012), Koche *et al* (2015), Antunes (2003), Geraldi (2011), Ruiz (2013), Serafini (1998) e alguns documentos oficiais. Sobre a metodologia, privilegiamos a pesquisa participante, o trabalho de campo, com abordagem qualitativa, de natureza intervencionista e de aspectos descritivos. Contudo, nos valem de instrumentos ou procedimentos de coleta como o questionário, a roda de conversa, a observação participante e a análise de conteúdo. A partir desse contexto, elaboramos um projeto, que intitulamos *Escritores de Vidas*, adaptado do esquema apresentado por Lopes-Rossi (2011). Desse modo, por meio de práticas avaliativas, estimulamos os alunos a planejar, escrever, revisar e reescrever seus relatos pessoais. Esse processo culminou em três versões de produções textuais. A partir dos resultados obtidos com a análise dessas versões, afirmamos que o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa, por intermédio do estudo do gênero discursivo/textual relato pessoal, de atividades interativas, do bilhete textual-interativo, da conversa individual e do acompanhamento sistemático contribuem, consideravelmente, com o desenvolvimento da escrita dos estudantes.

Palavras-chave: Práticas avaliativas. Desenvolvimento da escrita. Relato pessoal.

ABSTRACT

In our pedagogical practice, the action to evaluate the students texts productions always made us reflect on how we could contribute to the development of writing. Linked to our reflections was the need to work with the discursive/textual genres. Then came the general goal of the research: understand how the evaluation process carried out by the Portuguese Language teacher can contribute to the development of student writing to a class of eighth grade of elementary school when working the genre personal account. In this context, we began to research in a public school in the city of Santa Rita/PB. To this end, we have selected some works that we consider essential to the study. Some of them were: to understand how evaluative practices may be in the service of learning, we resorted to the Villas Boas (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001) and Luckesi (2005); to provide the work about the genre adopted and the development of students writing, we base ourselves on Bakhtin (2011), Depends (2008), Koch and Elias (2007; 2012), Koche *et al* (2015), Antunes (2003), Geraldi (2011), Ruiz (2013), Serafini (1998) and some official documents. About the methodology, we privilege the participant research, field work, with a qualitative approach, interventionist nature and descriptive aspects. However, in the worth of instruments or collection procedures as the questionnaire, the conversation, the participant observation and content analysis. From this context, we draw up a project, which we titled Writers of lives, adapted the scheme presented by Lee Rossi (2011). Thus, through evaluative practices, we encourage students to plan, write, review and rewrite their personal accounts. This process culminated in three versions of textual production. From the results obtained from the analysis of these versions, we can say that the evaluation process carried out by the Portuguese Language teacher, by the intermediate study of discursive genre/personal account of textual interactive activities, the textual-interactive, the individual and systematic follow-up conversation contribute considerably, with the development of the students writing.

Keywords: Evaluative practices. Development of writing. Personal account.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PF – Produção Final

PI – Produção Inicial

PN – Produção Intermediária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UOL - Empresa brasileira de conteúdo, serviços, tecnologia etc.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Os elementos essenciais no texto.....	37
FIGURA 2	Variação linguística.....	46
FIGURA 3	Conhecimento enciclopédico.....	47
FIGURA 4	Intertextualidade.....	48
FIGURA 5	Relato pessoal escrito por Paulo Freire.....	53
FIGURA 6	Aplicação do questionário.....	77
FIGURA 7	Esquema da proposta de projeto por Lopes-Rossi (2011)	85
FIGURA 8	Primeiro relato pessoal em vídeo.....	86
FIGURA 9	Segundo relato pessoal em vídeo.....	87
FIGURA 10	Desenvolvimento das atividades referentes aos primeiros exemplares.....	91
FIGURA 11	Incentivando a paragrafação e a informatividade.....	98
FIGURA 12	Produção do relato pessoal.....	100
FIGURA 13	Incentivando as convenções de escrita.....	103
FIGURA 14	Preparativos para a divulgação.....	106
FIGURA 15	Divulgação ao público.....	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Elementos essenciais no relato pessoal de Paulo Freire.....	54
QUADRO 2	Análise do questionário.....	78
QUADRO 3	Sugestão de roteiro para o planejamento do relato pessoal.....	93
QUADRO 4	Texto PI1.....	109
QUADRO 5	Texto PN1.....	110
QUADRO 6	Texto PF1.....	111
QUADRO 7	Análise comparativa entre a PI1, PN1 e PF1.....	112
QUADRO 8	Texto PI2.....	115
QUADRO 9	Texto PN2.....	116
QUADRO 10	Texto PN2.....	116
QUADRO 11	Análise comparativa entre a PI2, PN2 e PF2.....	117
QUADRO 12	Texto PI3.....	121
QUADRO 13	Texto PN3.....	122
QUADRO 14	Texto PF3.....	122
QUADRO 15	Análise comparativa entre a PI3, PN3 e PF3.....	122
QUADRO 16	Texto PI4.....	126
QUADRO 17	Texto PN4.....	127
QUADRO 18	Texto PF4.....	127
QUADRO 19	Análise comparativa entre a PI4, PN4 e PF4.....	128
QUADRO 20	Texto PI5.....	131
QUADRO 21	Texto P51.....	132
QUADRO 22	Texto PF5.....	132
QUADRO 23	Análise comparativa entre a PI5, PN5 e PF5.....	132

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	19
1.1	Reflexões sobre a avaliação.....	19
1.2	Práticas avaliativas a serviço da aprendizagem.....	23
1.3	O professor frente ao texto do aluno: corrigir x avaliar.....	27
2	O GÊNERO RELATO PESSOAL EM SALA DE AULA.....	33
2.1	Os gêneros discursivos/textuais no ensino da Língua Portuguesa.....	33
2.2	Relato pessoal: definição e funcionalidade.....	50
2.3	Possibilidades para avaliar o gênero em foco.....	59
3	TRILHA METODOLÓGICA: O FAZER PEDAGÓGICO.....	63
3.1	Opções metodológicas.....	63
3.2	Os instrumentos ou procedimentos de geração de dados.....	65
3.3	Cenário da pesquisa.....	69
3.4	O delinear do <i>corpus</i>	70
3.5	Estrutura do projeto de pesquisa.....	72
3.6	Análise de conteúdo.....	75
4	ESCRITORES DE VIDAS: A ANÁLISE DO QUE FOI TRILHADO.....	76
4.1	As impressões da avaliação no processo da escrita.....	77
4.2	Práticas avaliativas a serviço da produção textual.....	80
4.3	O desenvolvimento do projeto <i>Escritores de Vidas</i>	85
4.4	Principais dificuldades observadas na primeira versão das produções.....	94
4.5	Divulgação ao público.....	105
4.6	Análise comparativa das produções inicial, intermediária e final.....	108
4.6.1	Textos PI1, PN1 e PF1.....	109
4.6.2	Textos PI2, PN2 e PF2.....	115
4.6.3	Textos PI3, PN3 e PF3.....	121
4.6.4	Textos PI4, PN4 e PF4.....	126
4.6.5	Textos PI5, PN5 e PF5.....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136

REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES.....	144
Apêndice A – Roteiro do questionário.....	144
Apêndice B – Roteiro para a roda de conversa.....	147
Apêndice C – Plano de aula para a 1ª etapa do módulo didático 1.....	148
Apêndice D – Plano de aula para a 2ª etapa do módulo didático 1.....	150
Apêndice E – Atividade para o primeiro exemplar impresso.....	152
Apêndice F – Plano de aula para continuar a 2ª etapa do módulo didático 1.....	153
Apêndice G - Atividade para o segundo exemplar impresso.....	154
Apêndice H – Plano de aula para a 1ª etapa do módulo didático 2.....	155
Apêndice I – Plano de aula para as 2ª e 3ª etapas do módulo didático 2.....	156
Apêndice J – Folha para a produção textual.....	157
Apêndice K – Plano de aula para a 4ª etapa do módulo didático 2.....	159
Apêndice L – Bilhetes referentes a produção inicial.....	160
Apêndice M – Plano de aula para a 5ª etapa do módulo didático 2.....	162
Apêndice N - Atividades para a 5ª etapa do módulo didático 2	163
Apêndice O – Bilhetes referentes a produção intermediária.....	164
Apêndice P – Plano de aula para o módulo didático 3.....	167
Apêndice Q - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.....	168
Apêndice R - Carta de anuência para autorização de pesquisa.....	169
ANEXOS.....	170
Anexo A - Primeiro exemplar escrito.....	170
Anexo B – Vocabulário do 2º exemplar escrito.....	171
Anexo C – Texto e atividade para a 4ª etapa do módulo didático 2 (1).....	172
Anexo D – Atividade para a 4ª etapa do módulo didático 2 (2).....	173
Anexo E – Texto e atividade para a 4ª etapa do módulo didático 2 (3).....	174
Anexo F – Relatos pessoais: P1.....	175
Anexo G – Relatos pessoais: P2.....	181
Anexo H – Relatos pessoais: P3.....	184
Anexo I – Relatos pessoais: P4.....	187
Anexo J – Relatos pessoais: P5.....	192
Anexo K – Tópicos do relato oral do representante da turma realizado na divulgação ao público.....	195

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem teve início como proposta compreendida e disseminada em 1930, com o intuito de alertar os professores sobre a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2005). De acordo com Luckesi (2005), o professor deve verificar o que os alunos necessitam apreender e, em decorrência das necessidades, estabelecer objetivos de ensino. A partir daí, devemos articular o que fazer para alcançar os objetivos estabelecidos e realizar o acompanhamento pedagógico. Desta forma, precisamos organizar o trabalho da seguinte maneira: ensinar, diagnosticar e acompanhar todo o processo de maneira sistêmica (HOFFMANN, 2001), a fim de verificar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Sendo a aprendizagem satisfatória, seguir em frente, caso contrário, proceder a reorientação, a fim de obter um resultado satisfatório.

Segundo Luckesi (2005), no final dos anos sessenta e início dos anos setenta essa proposta de avaliação começou a ser disseminada no território brasileiro, ou seja, há quase cinquenta (50) anos nós discutimos sobre esse tema e continuamos a discutir, porque é possível afirmar que pouco tem sido feito acerca do trabalho organizado e focado nas necessidades dos alunos, que são diagnosticadas a partir da avaliação e do acompanhamento realizados. Acerca do ensino da Língua Portuguesa, especificamente o ensino da produção textual, existem alguns trabalhos acadêmicos que sugerem essa orientação apresentada por Luckesi (2005). Contudo, na escola, espaço em que a ação deve ser efetivada, são raras as práticas que seguem essa recomendação. O mesmo se aplica ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais¹. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) orientam que as propostas de trabalho com os gêneros discursivos/textuais cheguem às salas de aula, como implementação para o ensino da língua materna.

Alinhada a essa discussão está a abordagem enunciativo-discursiva proposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC² (BRASIL, 2017), ao sugerir atividades a partir de gêneros discursivos/textuais. Contudo, apesar de existirem vários trabalhos acadêmicos que

¹ Bakhtin (1992) usa a terminologia *gênero discursivo*, enquanto Marcuschi (2008) usa a terminologia *gênero textual*. Ambas nomenclaturas são indissociáveis, uma vez que se trata de um mesmo objeto. Apenas enfatizamos que o maior evento da área linguística, embora tenha sido batizado como Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), assumiu o termo *textual/discursivo*, porque trouxe, segundo Bezerra (2017), “[...] como temáticas recentes (2015) os ‘diálogos no estudo de gêneros *textuais/discursivos*’ e a ‘pesquisa e ensino de gêneros *textuais/discursivos* para a participação social’ (2017)” (BEZERRA, 2017, p. 17-18, **grifos do autor**). Portanto, é possível empregar qualquer dos termos citados. A nossa opção foi por utilizar as duas expressões: gênero discursivo/textual.

² A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) foi elaborada à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

sugerem a proposta dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017), de acordo com Lopes-Rossi (2011), “[...] fora dos meios acadêmicos [...] o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70), ou seja, ainda são poucas as obras que chegam às escolas com a finalidade de ensinar o professor a conduzir o trabalho com os diversos e/ou infinitos gêneros discursivos/textuais. Entretanto, um dos problemas que enfrentamos nas salas de aula são referentes às limitações dos alunos para produzirem um texto, ressaltando que pouco se entende do que eles escrevem.

Compreendemos que produzir um texto não é uma tarefa simples, afinal, para essa prática são necessárias várias habilidades. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), além de saber ler, para compor um discurso é necessário que a pessoa que escreve consiga articular “[...] o que dizer, a quem dizer e como dizer” (BRASIL, 1998, p. 75). Nesse contexto, projetamos a construção de um trabalho focado no desenvolvimento da escrita dos alunos, a partir de nossas práticas de atividades avaliativas. Para essa atuação, destacamos a passagem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, Lei nº 9.396 de 1996, que estabelece: “[...] é preciso avaliar sistematicamente [...], verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar” (BRASIL, 2017, p. 65). Dessa forma, procuramos realizar uma avaliação que trabalhe a serviço da aprendizagem. Nessa conjuntura, iniciamos o processo a partir da questão geral, sendo ela:

✓ Como o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir com o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal?

A questão geral deu origem às questões específicas, que são:

✓ Quais as impressões que os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental trouxeram ou possuíam sobre o processo de avaliação no que diz respeito à escrita de textos?

✓ Quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental na produção escrita do relato pessoal?

✓ Que práticas avaliativas podem ser empregadas a partir do trabalho com o gênero relato pessoal para contribuir com o desenvolvimento da escrita dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental?

✓ Como verificar o desenvolvimento da escrita dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental?

Com base na questão geral, elaboramos o seguinte objetivo geral:

✓ Compreender de que maneira o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal.

Para o detalhamento da pesquisa e corroborando com as questões específicas, elencamos os seguintes objetivos específicos:

✓ Identificar as impressões que os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental trouxeram ou possuíam sobre o processo de avaliação no que diz respeito à escrita de textos.

✓ Elencar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental na produção escrita do relato pessoal.

✓ Propor um projeto de escrita com o gênero relato pessoal, fazendo uso de práticas avaliativas que possibilitem o desenvolvimento da escrita de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.

✓ Realizar uma análise comparativa das versões dos relatos pessoais produzidos pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental para verificar o desenvolvimento de suas escritas.

Quanto a nossa metodologia, priorizamos a pesquisa participante e contemplamos um trabalho de campo, com abordagem qualitativa, de natureza intervencionista e aspectos descritivos. Utilizamos instrumentos ou procedimentos de coleta que englobaram a aplicação de um questionário com perguntas preferenciais (ZANELLA, 2009), a roda de conversa, a observação participante e a análise de conteúdo, e adotamos o diário de campo (TRIVIÑOS, 1987) como recurso de apoio para garantir o registro de dados e informações. Os participantes da pesquisa foram os alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública situada no município de Santa Rita/PB, por se tratar da instituição em que a professora/pesquisadora atuava.

Nesse íterim, recorreremos às fundamentações teóricas que preconizam uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem da produção textual, para trabalharmos os três elementos essenciais que compõem um texto, assim como as teorias que respaldam os aspectos que devemos considerar ao escrever, e adotamos o gênero discursivo/textual relato pessoal para a construção do texto. A escolha pelo relato pessoal partiu dos alunos participantes da pesquisa, ao justificarem que se tratava de um gênero mais próximo a eles. Da mesma forma, ponderamos que se trata de um gênero que favorece o trabalho com o discurso oral e o discurso escrito, e promove o processo narrativo.

Apoiados na concepção dialógica e interacionista da linguagem (BAKHTIN, 2011), realizamos durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, avaliações diagnósticas

(SANT'ANNA, 1995) para constatar o ensino e a aprendizagem desenvolvidos, assim como qualificar, tomando decisões (LUCKESI, 2005). Desse modo, ao verificarmos as dificuldades mais relevantes observadas na produção inicial dos alunos, propusemos, considerando o *feedback* das ações (VILLAS BOAS, 2008), um plano de trabalho com atividades interativas que pudessem oferecer progresso e diminuir as dificuldades observadas. Além das avaliações diagnósticas e das atividades propostas como práticas avaliativas, adotamos o uso do “bilhete” textual-interativo (RUIZ, 2013), mediado pela conversa individual (GERALDI, 2011) e o acompanhamento sistemático (HOFFMANN, 2001).

Segundo Ruiz (2013), os bilhetes orientadores estimulam e procuram: “[...] ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto” (RUIZ, 2013, p. 52). Compreendemos que se trata de uma prática avaliativa que está a serviço da aprendizagem, por trabalhar, como afirma a autora: “[...] intervenções de tipo textual-interativo, que se dão no formato ‘bilhete’” (RUIZ, 2013, p. 56, **grifo da autora**). Entretanto, para promover uma aproximação maior entre os interlocutores, nomeamos os “bilhetes” textuais-interativos de Ruiz (2013) de *bilhetinho orientador* e especificamos essa expressão no “bilhete” que produzimos.

Sobre a conversa individual, baseados em Geraldi (2011), compreendemos que a conversa estimula a mudança de atitude do professor diante do aluno, ao promover um cenário em que nós, professores, respeitamos a voz do aluno. Segundo Geraldi (2011): “[...] respeitando-lhe a palavra, agimos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2011, p. 128). Nossa intenção foi minimizar possíveis dificuldades que as orientações realizadas pelas atividades orais e escrita e o “bilhete” não fossem suficientes.

Para desenvolvermos o trabalho, planejamos e adaptamos uma proposta de projeto baseada em Lopes-Rossi (2011), por apresentar as etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos objetivando a produção de gêneros discursivos/textuais, e incentivamos, por meio de práticas avaliativas, os alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental a planejarem, escreverem, revisarem e reescreverem seus textos. Sempre exercendo *feedbacks*³ relacionados às nossas práticas avaliativas.

³ “*Feedback* é o elemento chave na avaliação formativa; diz respeito a informação, ao próprio aluno, a quão bem-sucedido ele foi no desenvolvimento do seu trabalho” (BLACK e WILIAM; SADLER, 1989, p. 120, *apud* VILLAS BOAS, 2008, p. 39). “É a informação sobre a distância entre o nível atual e o nível de referência de um parâmetro sistêmico usado para alterar essa distância de alguma forma” (RAMAPRASAD, *apud* VILLAS BOAS, 2008, p. 40). O *feedback* atende ao professor e ao aluno. De acordo com Villas Boas (2008), “O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam

Sobre a estrutura deste trabalho, além desta introdução, apresentamos cinco capítulos. No primeiro, traçamos uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem e mantemos uma discussão sobre as nossas práticas e concepções frente ao texto escrito pelos alunos: correção x avaliação. Utilizamos, para esse contexto, entre outros autores, Villas Boas (2008), Hoffmann (2001), Hadji (2001), Luckesi (2005), Geraldi (2011) e Antunes (2003). No segundo capítulo, apresentamos um panorama sobre gêneros discursivos/textuais e as concepções de ensino acerca da construção do texto e o desenvolvimento da escrita, a partir do gênero discursivo/textual relato pessoal, as características desse gênero, as estratégias para produzi-lo e as possibilidades de avaliá-lo. Tudo isso sob o ponto de vista trazido por alguns autores, entre esses estão Bakhtin (2011), Koch e Elias (2007; 2012), Marcuschi (2008), Koche *et al* (2015), Guedes (2002), Antunes, (2003; 2007), Lopes-Rossi (2011), Geraldi (2011) e Ruiz (2013).

No terceiro capítulo, discorremos sobre as nossas opções metodológicas, bem como sobre os instrumentos ou procedimentos de coleta utilizados, o cenário da pesquisa, o delinear do *corpus* escolhido, que é composto por 15 (quinze) relatos pessoais em três versões de produções. Sendo cinco produções iniciais (PI), cinco produções intermediárias (PN) e cinco produções finais (PF). Apresentamos também, no terceiro capítulo, a estrutura do projeto e a fundamentação teórica utilizadas para a metodologia da pesquisa. Para desenvolvermos esses aspectos nos valem de alguns teóricos como Demo (2008), Triviños (1987), Vieira (2009), Richardson (1999), Moura e Lima (2014), Lopes-Rossi (2011) e Bardin (2006).

No quarto capítulo, apresentamos a análise do que foi trilhado durante a pesquisa e contextualizamos com as práticas avaliativas que desenvolvemos a partir dos objetivos de estudo. Nesse contexto, discorremos sobre as impressões trazidas pelos alunos acerca do processo de avaliação de suas escritas, as práticas avaliativas que utilizamos durante a pesquisa, as principais dificuldades reveladas por meio do primeiro relato pessoal e a análise comparativa entre as três versões dos relatos pessoais escritos pelos alunos. Tudo isso, a fim de verificarmos o desenvolvimento da escrita dos mesmos. Por fim, no quinto e último capítulo são disponibilizadas as nossas considerações finais acerca dos resultados obtidos com o processo desenvolvido durante a pesquisa. Desta forma, finalizamos a seção introdutória deste trabalho e iniciamos a discussão a partir das reflexões sobre a avaliação da aprendizagem no capítulo que se segue.

1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre o tema avaliação da aprendizagem. De acordo com Depresbiteris (*apud* TEIXEIRA, 2013, p. 18), “[...] as ideias iniciais e os primeiros conceitos sobre avaliação estavam relacionados com medição, competição e bonificação”. Contudo, de acordo com Teixeira (2013), tal conceito pode ter partido de um “[...] processo avaliativo formal, datado de 2205 a.C.” (TEIXEIRA, 2013, p. 18). Segundo a mesma autora, foi uma época em que oficiais chineses recrutavam homens para o serviço civil. Um tempo em que eram promovidas competições a fim de preparar e capacitar homens para o campo de batalha.

No entanto, podemos afirmar, considerando a realidade atual da educação brasileira, que a avaliação representada pela medição ainda é utilizada como condição para aferir a capacidade dos alunos, a fim de promover ou não os mesmos. Mas é sobre uma avaliação que acompanha e promove avanços e reflexões no ensino e que está a serviço da aprendizagem, que discorreremos neste capítulo.

1.1 Reflexões sobre a avaliação

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1997), a avaliação da aprendizagem é “compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 55). Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) acrescentam também que a avaliação da aprendizagem deve funcionar:

Por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades (BRASIL, 1998, p. 92).

Nesse contexto, compreendemos que a avaliação da aprendizagem é um processo e deve oferecer oportunidades e gerar conhecimento, tanto ao aluno como ao professor. Mas além de ser um processo, a avaliação, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998), também funciona como um instrumento. De acordo com Luckesi (2005), há alguns instrumentos para a realização efetiva da avaliação da aprendizagem, eles são “os recursos metodológicos que utilizamos para processar um ato

avaliativo, que são a *coleta de dados*, a *qualificação* e a *prática da tomada de decisão*” (LUCKESI, 2005, p. 88, **grifos do autor**). Segundo o mesmo autor, eles podem ser:

teste, questionário de perguntas abertas e fechadas, redação, monografia, arguição oral, tarefas, pesquisas bibliográficas, relatórios de atividades, seminários [...] por si só, são úteis para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2005, p. 90-91).

Entretanto, a função dos instrumentos é ampliar a capacidade de observação do avaliador (LUCKESI, 2005) e não medir o conhecimento. Por isso, antes de escolhermos e utilizarmos um instrumento de avaliação, precisamos verificar se está adequado aos objetivos que pretendemos alcançar com o ensino e a realidade em torno desse ensino.

Dizemos isto, porque de acordo com Luckesi (2005), o avaliador que acomoda a situação como a realidade se apresenta, “[...] observa atentamente; não a julga, porém se abre para observá-la” (LUCKESI, 2005, p. 42). Segundo este mesmo teórico, essa condição implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnóstico e decisão*. Em outras palavras, “um diagnóstico conduz sempre a uma tomada de posição” (LUCKESI, 2005, p. 43). A tomada de posição se refere à ação. Para diagnosticar é preciso conhecimento, uma vez que o conhecimento nos possibilita detectar como a situação se encontra. A partir desse conhecimento, tomamos decisões.

No entanto, na escola, é quase automática a nossa atitude docente de aplicarmos a avaliação da aprendizagem apenas no momento em que desejamos classificar os estudantes e, assim, procuramos identificar àqueles alunos que alcançaram os resultados esperados e àqueles que não alcançaram. Essa prática demonstra que a nossa preocupação é compreender quem apreendeu determinado conteúdo e quem não apreendeu. Geralmente, os conteúdos são administrados por um período e o instrumento escolhido para avaliar tem a intenção de medir o que o aluno apreendeu.

A essa forma de avaliar, que procura classificar quem alcançou ou não os objetivos esperados, alguns autores nomeiam de avaliação classificatória e outros autores intitulam de avaliação somativa/cumulativa⁴. Segundo Royce Sadler (1989, *apud* VILLAS BOAS, 2008), essa avaliação é aquela utilizada para medir o que foi assimilado no fim de cada bimestre, para promover os estudantes com o objetivo de assegurar que eles obtenham sucesso nos padrões de desempenho estabelecidos. Hadji (2001) define que essa avaliação é aquela que

⁴ Villas Boas utiliza o termo “somativa” (VILLAS BOAS, 2008, p. 34), enquanto Hadji usa o termo “cumulativa” (HADJI, 2001, p. 19). Portanto, estaremos empregando as duas terminologias no formato somativa/cumulativa.

“[...] tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas [...] sempre terminal” (HADJI, 2001, p. 19). Geralmente, compara-se o que foi adquirido ao término do período de formação com o propósito de emitir ou não a *certificação*⁵, e por ser sempre realizada ao final de um período, é mais global e relaciona-se à atividades socialmente significativas.

Neste sentido, o processo avaliativo passa a ser vinculado à proposição de ofertar um valor a cada aluno. Para isso, o professor utiliza vários recursos metodológicos para processar a ação avaliativa. Desde as provas que nomeamos de *avaliação da aprendizagem*, trabalhos extraescolares, seminários etc. Neste sentido, o maior potencial da avaliação somativa/cumulativa está para *medir* o que foi apreendido ao final de cada período/fase para promover ou reprovar os alunos. Sendo mais conveniente de ser usada, de acordo com Royce Sadler (*apud* VILLAS BOAS, 2008), em conclusões de curso ou para testar a qualidade do trabalho desenvolvido por instituições escolares. Nessa conjuntura, podemos afirmar que essa avaliação define se o estudante é superior, médio ou inferior em conhecimentos específicos, seja por meio de números ou por meio de conceitos. Dessa forma, privilegia apenas a avaliação quantitativa.

Nesse contexto, a avaliação somativa/cumulativa vai de encontro ao que é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.396 de 1996 (BRASIL, 2017, p. 18), que expressa que os critérios para a avaliação deva ser: “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. Ou seja, a hegemonia está para os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e não o contrário. Nesse contexto, é possível afirmar que a citada passagem da LDBEN (BRASIL, 2017) demonstra que nós, professores, temos autonomia para decidir os procedimentos a serem desenvolvidos para avaliar.

Na maioria das vezes, nós assumimos essa autonomia ao controlar e definir os instrumentos e os critérios a serem avaliados e estipularmos o valor a cada atividade solicitada. Como resultado, muitas vezes, nós apenas comunicamos ao aluno que ele não pode ter a responsabilidade sobre o processo de sua aprendizagem, consequentemente, sobre a sua avaliação. Essa ação do professor representa o que Antunes (2006) afirma:

⁵ Certificação no sentido de comprovação, e não, necessariamente, em seu sentido próprio da emissão de diploma (HADJI, 2001).

[...] o aluno apenas “sofre a ação” de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz. Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem. Sai de cena, enfim, para apenas tomar conhecimento, no final, sobre como “acham” a respeito de “como ele vai” (ANTUNES, 2006, p. 163-164).

Desse modo, o aluno não tem o direito de participar das decisões sobre a sua própria avaliação. Com isso, concebemos que a avaliação somativa/cumulativa apreende características conservadoras negativas, por agregar um perfil não dialético, mas reconhecer o que foi apreendido pelos alunos. Porém, não queremos com esse discurso anular a importância que essa avaliação possui para o trabalho pedagógico, uma vez que é também a partir da avaliação somativa/cumulativa que obtemos os resultados inerentes ao processo. Por meio dela viabilizamos o registro sintético das evoluções alcançadas.

Contudo, o reflexo negativo das ações que a avaliação somativa/cumulativa promove é visível quando o estudante, ao receber o resultado de algum instrumento de avaliação aplicado, apenas se interessa em saber o que errou, sem dar muita importância para o porquê errou. Essa forma de os alunos se posicionarem frente aos resultados de suas avaliações, apenas confirmam o valor dado ao erro cometido, desconsidera o direito do aluno de fazer parte do processo de aprendizagem como protagonista e oferece a ele o papel de coadjuvante. Ao fazermos uso das práticas que levam em consideração muito mais os erros, reputamos pouco do que foi apreendido pelos alunos.

Negamos, portanto, com tais práticas que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem. Ao oportunizarmos a negação, permitimos a exclusão. Resta-nos o questionamento: como fazer para que a avaliação esteja a favor da aprendizagem e não contra ela? É exatamente dentro desse contexto que nos reportamos à avaliação formativa para essa função. Aquela avaliação que acreditamos ter início com a avaliação diagnóstica/prognóstica⁶ e segue seu caminho sempre sendo trabalhada, pois ela exige um trabalho de acompanhamento e permite que o aluno esteja inserido no processo como protagonista. Nesse contexto, é sobre práticas de avaliação que estão comprometidas com o ensino e o acompanhamento ofertado ao aluno que discorreremos a seguir.

⁶ A maioria dos autores que abordam sobre avaliação, utiliza o termo avaliação *diagnóstica*, porém há quem utilize o termo *prognóstica*, a exemplo temos Hadji (2001), que faz uso das duas terminologias. Por esse motivo, optamos por adotar ambas.

1.2 Práticas avaliativas a serviço da aprendizagem

Quando falamos em práticas avaliativas, geralmente nos remetemos para os métodos que utilizamos para analisar, julgar ou controlar, e imbricamos os nossos atos com os atos do outro. Segundo Jussara Hoffman (2001), “[...] não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada” (HOFFMANN, 2001, p. 10). Neste sentido, é preciso pensar em uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem, que ofereça possibilidade de mudar o cenário escolar para melhor. Segundo a mesma autora, a avaliação estará nesse contexto se não colocarmos como objetivo, a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas observarmos, constantemente, todas as manifestações de aprendizagem para operar uma ação que potencialize os caminhos individuais (HOFFMANN, 2001). Ainda de acordo com Hoffmann (2001):

A avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas parte do processo (HOFFMANN, 2001, p. 17).

Partindo do princípio anunciado por Hoffmann (2001), afirmamos que a avaliação vai além do ato de investigar, analisar, interpretar e explicar, visto que apreende atitudes que ofereçam avanços na aprendizagem dos estudantes. Ela garante uma prática focada no futuro, que acompanha com atenção e seriedade cada fase experimentada pelo aluno, no sentido de oferecer ajustes durante todo o processo (HOFFMANN, 2001). Tudo isso para que os discentes tenham a possibilidade de reconhecer o que estão apreendendo e o que ainda não apreenderam, para que possam apreender e que neste sentido, nós, professores, tenhamos condições, ao acompanhar a aprendizagem dos estudantes, de nos reorganizarmos em nossas práticas para ensinar.

Nessa conjuntura, as práticas de avaliação exigem um trabalho contínuo, que deve estar a serviço da aprendizagem, e não temos dúvida que é sobre essa prática contínua que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.396 de 1996 (BRASIL, 2017) explicita ao atentar para os aspectos qualitativos a serem considerados no momento de avaliar. Há um equívoco por parte de muitos professores, ao acreditarem que os aspectos qualitativos que devem ser considerados no momento de avaliar, ponderados na LDBEN (BRASIL, 2017), estão atrelados à valoração dos esforços, comprometimentos e bom comportamento dos estudantes. Tais atitudes mascaram as necessidades reais dos alunos,

compensando com notas a ausência das noções em estudo, ou o mau comportamento estando para a dificuldade de aprendizagem.

Mas a natureza qualitativa está para o acompanhamento que o professor faz em relação à aprendizagem, do e com o aluno. Baseados em Hoffmann (2001), dizemos que é uma “[...] visão de quem quer conhecer para promover [...]; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa” (HOFFMANN, 2001, p. 50).

Ao acompanhar, o professor se aproxima, dialoga, incentiva, aprende e deixa com o aluno a opção pelo caminho que deseja seguir. O professor respeita o tempo, inclusive o tempo de ser e não somente o tempo de apreender. Esse processo exige que o professor conheça o estudante como sujeito principal de sua própria história. Contudo, consideramos que a avaliação da aprendizagem também está para o controle, mas no controle para acompanhar e não para oprimir ou intimidar. Como nos assegura Hoffmann (2001), ao afirmar que: “o controle é inerente a qualquer processo avaliativo que suscite a tomada de decisões sobre a vida de um indivíduo” (HOFFMANN, 2001, p. 60).

No contexto da avaliação, ao acompanharmos precisamos controlar o processo de acompanhamento para entender se o nosso planejamento precisa de adaptações. Sendo assim, podemos dizer que ficamos suscetíveis a nos perder no caminho, caso o controle não seja aplicado. Consideramos a questão de entendermos qual o sentido da avaliação, de ações que nascem da reflexão, que tem a consciência das intenções dos processos avaliativos que a depender das concepções em que se firmam são refletidas a favor ou contra o aluno (HOFFMANN, 2001).

Enfatizamos, nesse contexto, uma avaliação que forma, que eleva e estimula, denominada avaliação formativa. De acordo com Villas Boas (2008), a avaliação formativa é aquela: “[...] que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para organizar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2008, p. 39, **grifo da autora**).

Sadler (1989, *apud* VILLAS BOAS, 2008) considera que o *feedback* é o elemento-chave no processo da avaliação formativa, porque esse termo representa a responsabilidade por conceder as informações ao aluno, de como foi o desenvolvimento de seu trabalho. De acordo Villas Boas (2008), Sadler (1989) nos chama a atenção para promovermos um ambiente apoiador, que oportunize o entrelaçamento dos *feedbacks*. Assim, concebemos que o diferencial da avaliação formativa está na finalidade e no resultado (SADLER, 1989, *apud*

VILLAS BOAS, 2008). Contudo, enfatizamos a declaração de Hadji (2001) sobre a avaliação formativa:

Não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens. Mas essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica; essa legitimidade só vale, em função disso, no espaço das atividades com vocação educativa. Essa dimensão utópica possibilita compreender a impossibilidade de apresentar e de realizar o que corresponderia a um modelo acabado de avaliação formativa. Ela sempre será parcialmente sonhada. Mas isso não impossibilita trabalhar para progredir nessa direção, bem ao contrário (HADJI, 2001, p. 25).

Com essa declaração de Hadji (2001), ratificamos que devemos trabalhar na perspectiva de uma avaliação que valorize o estudante e sua aprendizagem, que possa torná-lo parceiro de todo o processo. Com base em Villas Boas (2008), dizemos que se trata de um processo que conduz à inclusão e não à exclusão, pois é essa a função da avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2008). Através da avaliação formativa o aluno é levado a aprender a aprender, uma vez que a prática dessa avaliação incentiva o desenvolvimento de estratégias essenciais e dá destaque ao processo ensino e aprendizagem, porque ela convida e não exclui.

Além de favorecer o aluno na compreensão de sua própria aprendizagem, a avaliação formativa promove a construção de habilidades de autoavaliação e avaliação de seus pares. No entanto, baseados em Villas Boas (2008), salientamos que a “[...] avaliação formativa, no seu verdadeiro sentido, ainda é um desafio a enfrentar” (VILLAS BOAS, 2008, p. 38), pois é necessário que o professor que pretende colocá-la em prática tenha o apoio de colegas, dirigentes escolares, investimento em formação profissional e incentivos políticos. Daí surgiu o motivo de utilizarmos muito mais a terminologia práticas avaliativas, em vez de apenas avaliação formativa.

Baseados em Hadji (2001), afirmamos que as práticas educativas de avaliação devem ser iniciadas e finalizadas pela avaliação diagnóstica/prognóstica, porque segundo este mesmo autor, por meio dessa ação é possível ajustar ou modificar os planos de trabalho de acordo com as necessidades dos estudantes. Ao diagnosticarmos no início, nós organizamos o plano de trabalho e seguimos realizando ajustes sempre que for necessário. Do mesmo modo, ao realizarmos a avaliação diagnóstica final, temos condições de observar as habilidades alcançadas e as que ainda não foram alcançadas, para assim tomarmos uma decisão.

De acordo com Sant’anna (1995), a avaliação diagnóstica/prognóstica é aquela que nos possibilita identificar possíveis dificuldades e evoluções dos alunos, e com o resultado dessa prática educativa é possível obtermos base para planejarmos possíveis transformações de

aprendizagem no cenário escolar, porque ela promove o reconhecimento de pressupostos e as principais dificuldades dos estudantes.

Ainda de acordo com Sant'anna (1995), a avaliação diagnóstica/prognóstica “[...] visa determinar a presença ou ausência de habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem” (SANT’ANNA, 1995, p. 33). Com base nessa mesma autora, é possível afirmar que a avaliação diagnóstica/prognóstica se constitui por uma sondagem, projeção e retrospecto da situação de desenvolvimento do aluno e promove elementos para verificarmos o que o estudante apreendeu e como apreendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram.

Com a avaliação diagnóstica/prognóstica podemos selecionar as dificuldades encontradas e planejar ações de intervenções. Luckesi (2005) apresenta dois elementos exigidos pela avaliação diagnóstica/prognóstica: a constatação e a qualificação. O autor afirma sobre a constatação que: “Constatar é configurar o estado, forma ou modo de ser de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas” (LUCKESI, 2005, p. 43). Segundo o mesmo autor, sua ação, “[...] produz uma descritiva do objeto do ato de conhecimento” (p. 43). Sobre a qualificação, Luckesi (2005) expõe:

[...] o ato de qualificar, por si, implica, obrigatoriamente, uma tomada de posição – positiva ou negativa – a respeito do objeto, pessoa ou ação, que está sendo avaliado, o que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão (LUCKESI, 2005, p. 46).

Nesse contexto, os elementos constatação e qualificação, que de acordo com Luckesi (2005) são exigidos pela avaliação, conduz a outras ações, porque é preciso considerar o que deve ser feito com os resultados obtidos (LUCKESI, 2005). Segundo esse mesmo autor, a avaliação diagnóstica/prognóstica “[...] obriga a decisão e só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados para uma ação, que está em curso” (LUCKESI, 2005, p. 55).

Podemos afirmar que cada uma dessas práticas educativas de avaliação aludidas ocupa uma função importante no processo de ensino. A avaliação formativa acompanha, a avaliação diagnóstica/prognóstica indica as dificuldades e as evoluções e a avaliação somativa/cumulativa promove os resultados quantitativos, que podem ser obtidos através de acompanhamentos realizados pelas duas anteriores. As notas precisam ser geradas, porque, de maneira formal e geral, ainda faz parte do processo de ensino.

Imbricados a esse contexto, até aqui foi possível refletir sobre a avaliação da aprendizagem como um processo. Contudo, compreendemos que a produção de texto também é um processo. Nessa conjuntura, será razoável utilizarmos o termo corrigir para avaliar as produções de texto de nossos alunos? Vejamos na próxima seção o uso desses dois termos frente às produções de texto dos estudantes: corrigir x avaliar.

1.3 O professor frente ao texto do aluno: corrigir x avaliar

Orientados pelas práticas de avaliação formativa, compreendemos que é nosso dever realizar um acompanhamento sistemático do aluno, como forma de incentivá-lo em seu processo de aprendizagem. Em relação à produção de texto escrito não poderia ser diferente, afinal, é esse acompanhamento exigido pela avaliação formativa ao aluno, durante a construção de texto, que vai dar condições de o estudantes progredir naquilo que precisa e que o professor espera. Isso só é possível se o professor avaliar o texto em construção, em vez de corrigir.

Sobre os termos corrigir e avaliar, no dicionário de Ferreira (2011), corrigir quer dizer: “[...] dar forma correta a, emendando. Eliminar (erro, deficiência, etc)” (FERREIRA, 2011, p. 258), e no dicionário de Bechara (2011), é: “apontar acertos e erros [...] reparar [...] censurar, repreender” (BECHARA, 2011, p. 369). No entanto, avaliar, segundo Ferreira (2011) significa: “[...] Apreciar ou estimar a grandeza de [...] Fazer ideia de” (FERREIRA, 2011, p. 121), e em Bechara (2011), avaliar quer dizer: “[...] fazer a apreciação, a análise de” (BECHARA, 2011, p.182). Podemos perceber a diferença na natureza semântica entre os dois termos dentro de um processo, enquanto um promove, o outro é passível de anular.

Para melhor discutirmos sobre os termos que apresentamos, tomaremos como exemplo uma pesquisa realizada por Ruiz (2013), em que a autora apresenta o resultado de uma investigação que a mesma realizou com nove professores:

A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de ‘caça erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, e não de ‘bom’; são os ‘defeitos’, e não as ‘qualidades’ que, com raríssimas exceções, são focalizadas (RUIZ, 2013, p. 33).

Quando a autora apresenta o termo corrigir neste recorte, ela remete ao ato negativo que a palavra semanticamente carrega, porque é assim que os professores, geralmente, fazem. Talvez, o professor não aceita o que leu e corrige as inadequações que encontra. Com essa

ação, nós perdemos a oportunidade de inserir o estudante no processo de desenvolvimento da escrita de maneira muito mais eficiente, porque a correção anula o que é passível de ser construído, uma vez que ela procura e aponta erros e não está preocupada com a “escrita processual” apresentada em Passarelli (2012, p. 96).

Partindo desse princípio, acreditamos que a prática de corrigir as produções de textos, muito presentes nas escolas e que leva em consideração apenas as inadequações, exclui o aluno do processo de aprendizagem. Sobre o termo corrigir, Antunes (2007) revela:

o ato de corrigir implica, naturalmente, o erro. Ninguém corrige o que está certo. Ou seja, professor e aluno já assumiram, mesmo que tacitamente, o contrato de se fixarem no erro, naquilo que precisa ser corrigido [...]. É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui uma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto (ANTUNES, 2007, p. 165).

Nas palavras de Antunes está claro que o termo corrigir é negativo para o processo, porque se trata de uma expressão que produz um ato com a intenção de buscar os erros. De certa forma, acreditamos que esse ato não se aplica a todos os professores. Mas Antunes (2003) enfatiza os motivos de realizarmos correções, em vez de avaliações. A autora afirma:

Na verdade, o professor não lê, não avalia o que os alunos escreveram: o professor ‘corrige’, porque, como revisor, só tem olhos para os erros. Nem vê as coisas interessantes que os alunos escreveram ou os progressos que eles revelaram alcançar (ANTUNES, 2003, p. 161-162).

Consideramos que essa postura promovida pelo professor, além de intimidar o progresso, pode provocar o desinteresse dos alunos para analisar o que pode ser melhorado em suas produções, porque estão acostumados a uma proposta de retorno de suas produções de textos que privilegiam e põe em evidência apenas os desvios cometidos por eles. Percebemos essa situação quando entregamos aos alunos o retorno de suas produções com poucas marcações e eles logo têm a equivocada compreensão que não foi feita a avaliação adequada.

Concebemos, todavia, que essa postura anunciada por Antunes (2003) é uma concepção enraizada ao longo dos anos e faz transparecer a conduta construída pela sociedade no século XIX, em um período que havia necessidade de se manter os padrões. Foi uma fase anterior a Saussure, quando a gramática se caracterizava por ser Normativa, uma vez que se ditavam as regras para o bem falar e bem escrever.

No entanto, precisamos considerar que a partir dos estudos sobre a linguística, a mais de 2.500 anos atrás, dois marcos alteraram as considerações da gramática. Segundo Neves (2004), são eles, o surgimento dos estudos variacionistas iniciados por William Labov no século XX, e defendidos no século XXI por Bagno (2001) e Faraco (2008), e o desenvolvimento dos estudos sobre oralidade. Tais estudos não desprezam o formato culto, mas valorizam o popular, regional, o comum falado pelas comunidades. Ainda, segundo Neves (2004), a partir da análise da conversação, passamos a relativizar o padrão (imposto pela gramática) e a vincular escolha de padrão a modalidade de língua. A autora afirma que a partir desses dois marcos, passamos a vincular padrões a usos; usos a registros, registros à eficácia, ou seja, a analisar a língua em todas as suas manifestações, valorizando todos os falares, sem preconceito, considerando a evolução da língua e seus diversos usos (NEVES, 2004).

O que queremos dizer ao trazer para o discurso noções da oralidade, é reafirmar o nosso compromisso com a escrita, porque sem a leitura que precede a oralidade, que no passado era privilégio de alguns, não teremos o desenvolvimento da escrita, que também precede a leitura. É tão provado que para desenvolvermos um projeto de escrita, devemos partir de leituras (LOPES-ROSSI, 2011). Com isso, não podemos ser bons escritores, sem antes sermos bons leitores. Dessa forma, não podemos negar que o conhecimento adquirido com o estudo da língua, no formato padrão culto, deve ser trabalhado. Porém, já entendemos que há uma necessidade de sabermos mediar esse conhecimento perante os nossos alunos. Inclusive no sentido de contemplarmos a melhor forma de trabalharmos as variedades linguísticas existentes em cada sala de aula.

Ao compreendermos sobre a capacidade que as variedades de uma língua têm para suprirem as necessidades de seus usuários e validar o ponto de vista linguístico, evitaremos ouvir os alunos dizerem que não sabem escrever ou que não conseguem escrever, e até mesmo, que odeiam escrever textos, porque as marcações realizadas por nós oferecem pouco ou nenhuma oportunidade de os alunos apreenderem ou evoluírem em suas escritas. Entranto, uma das maneiras (práticas avaliativas) de os alunos evoluírem em suas escritas é ensinado por Geraldi (2011), em sua obra *O texto na sala de aula*. Este autor nos ensina como, por meio da conversa, da palavra e da escuta, oferecer oportunidade de o aluno desenvolver a sua escrita, valorizando as variações que possam existir. Geraldi (2011) afirma:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para,

respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2011, p 128).

Percebemos com essa afirmação do autor, que nossas práticas de avaliação, pouco ou nada estão voltadas à interação para a construção. Segundo o mesmo autor, isso é visível quando nos questionamos o que precisamos avaliar nas produções de textos dos alunos, recorremos a exercícios de simulados, exigimos adequação da modalidade escrita da linguagem e desprezamos o conteúdo que o aluno apresenta em sua produção. Ao fazermos isso, autovalorizamos a língua e descaracterizamos o aluno como sujeito de uma construção.

Ainda de acordo com Geraldi (2011), o aluno deixa de ser uma pessoa que diz algo para alguém e passa a ser alguém que transfere ao professor o que a escola lhe impôs (GERALDI, 2011). Geraldi (2011) caracteriza a importância de uma conversa com o aluno sobre sua escrita e a própria escrita produzida pelo aluno no texto ao afirmar:

[...] devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas (GERALDI, 2011, p. 131).

A partir desta citação de Geraldi (2011), inferimos que o diálogo gerado entre os interlocutores sobre o texto produzido é uma atividade dialógica (BAKHTIN, 2011) e se trata de uma prática avaliativa que promove a intervenção, por aproximar e permitir a compreensão das lacunas que venham a existir no texto em construção. Atentamos que essa conversa entre os interlocutores deve dar ao aluno o direito a expressão e não intimidar. Precisa ser democrática e promover a parceria para se concretizar como uma prática avaliativa que está a serviço da aprendizagem (HOFFMANN, 2001).

Contudo, para oferecer melhor consistência às nossas práticas avaliativas em relação ao texto escrito pelo aluno, inferimos que é importante considerarmos a própria escrita. Nessa conjuntura, consideramos os “bilhetes” textuais-interativos apresentados por Ruiz (2013) em sua obra *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*, por compreendermos que é uma forma de conduzirmos as nossas práticas avaliativas. Sobre os bilhetes orientadores, de acordo com Ruiz (2013): “Trata-se de comentários [...] geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] na forma de pequenos ‘bilhetes’” (RUIZ, 2013, p. 47, **grifo da autora**). Tais “bilhetes”, segundo a mesma autora, possui duas funções: elogiar e orientar sobre os problemas do texto ou sobre a própria correção textual. Ruiz (2013) acrescenta sobre essa prática avaliativa:

Trata-se de comentários mais longos [...] geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2013, p. 47, **grifos da autora**).

Como podemos perceber, a depender do objetivo do professor com o “bilhete”, ele pode assumir várias extensões, da mais curta a mais longa. O “bilhete” é por assim dizer uma prática avaliativa de grande valia para o professor que pretende trabalhar com procedimentos que estejam a favor da aprendizagem. Mas Ruiz (2013) utiliza a expressão “correção *textual-interativa*” (RUIZ, 2013, p. 47, **grifo da autora**) para se referir à prática de uso dos “bilhetes” orientadores. Nós tomaremos a expressão *avaliação* textual-interativa, porque a função do recurso na obra está bem definida. O uso do “bilhete” tem a missão de orientar. A autora demonstra o uso do “bilhete” orientador como uma prática de avaliação que o professor pode utilizar para indicar aos alunos como desenvolverem, a partir do incentivo e da orientação, cada versão de texto. Sobre a terminologia textual-interativa, a autora utiliza para indicar a prática dialógica que o “bilhete” permite entre os interlocutores, a partir das trocas de turnos que ocorre.

Tomando como base o que é exposto em Ruiz (2013), as trocas de turnos são as discussões realizadas pela escrita do “bilhete”, sobre o texto do aluno, a fim de incentivar e orientar a escrita do mesmo. Nesse caso, o professor elogia e orienta por meio do “bilhete” e o aluno responde, ao produzir um “bilhete” como resposta e, dessa forma, dialoga com o professor por meio da escrita. De acordo com a autora: “Essa troca de “bilhetes” entre os sujeitos nada mais é do que a expressão máxima da *dialogia* (BAKHTIN, 1997)” (RUIZ, 2013, p. 50, **grifos da autora**).

Nesse contexto, da mesma forma que Geraldi (2011) revela a importância da interação das práticas de avaliação pela oralidade, Ruiz (2013) comprova com o seu trabalho de investigação a importância da interação dessas práticas avaliativas pela escrita. O próprio Marcuschi (2008) afirmou que a escrita é uma prática discursiva que pode ser entendida a qualquer momento da vida, uma vez que ela permite que a pessoa reveja e processe a construção do sentido, porque há o registro. Diferente da oralidade, que absorve um perfil imediatista e de curto prazo.

No entanto, reiteramos que algumas expressões formais e corporais que podem favorecer a aprendizagem da escrita só são possíveis pela oralidade, ou seja, caso o aluno não compreenda as orientações do professor imediatamente pela escrita do “bilhete” orientador (RUIZ, 2013), o docente tem a possibilidade de retomar as orientações e apresentar outros

argumentos ou questionamentos de maneira oral, pela conversa individual, a fim de gerar reflexões, mediar e promover os objetivos dele com a escrita do aluno. Neste sentido, consideramos que a conversa individual (GERALDI, 2011) é, ainda, um recurso metodológico eficaz na prática de avaliações de textos. Contudo, os “bilhetes” orientadores (RUIZ, 2013) são tão importantes quanto. Nesse contexto, afirmamos que unir essas duas atividades avaliativas oferece uma harmonia muito pertinente, para nos favorecer nessa missão de desenvolver a escrita dos alunos.

Ao agirmos como interlocutores/parceiros dos discentes na construção de seus textos, contemplamos uma prática de avaliação formativa. Prática essa que está a serviço da aprendizagem. A partir desse contexto e do que foi percorrido neste capítulo, consideramos que não é razoável utilizarmos o termo corrigir para avaliar as produções de texto dos alunos. Contudo, para melhor situar essa consideração; no próximo capítulo, apresentamos as nossas reflexões acerca do ensino do texto, em uma concepção do gênero relato pessoal incorporado a uma avaliação que incentiva o desenvolvimento da escrita dos estudantes.

2 O GÊNERO RELATO PESSOAL EM SALA DE AULA

Neste capítulo, damos início às nossas reflexões sobre gêneros discursivos/textuais⁷, a partir dos conceitos defendidos por Bakhtin (2011), das considerações de Marcuschi (2008), do ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), quando mostramos a importância do trabalho com o gênero discursivo/textual para o ensino da Língua Portuguesa e as concepções de ensino para fortalecer as nossas práticas avaliativas e termos condições, partindo dos estudos sobre os gêneros discursivos/textuais, de ensinar e estimular os alunos a desenvolverem melhor suas escritas. Em especial, abordamos esse contexto a partir do relato pessoal, por se tratar do gênero adotado para a nossa pesquisa.

2.1 Os gêneros discursivos/textuais no ensino de Língua Portuguesa

Iniciamos a abordagem sobre gênero a partir da linguística, porque é por meio dela que estudamos a capacidade do homem de se comunicar. Compreendemos que gênero são as convenções sociais utilizadas na comunicação de alguma língua, que é manifestada por meio dos mais variados recursos utilizados para nos expressarmos. Segundo Marcuschi (2008), os estudos sobre linguística foram iniciados há mais de 2.500 anos por Panini, na Índia, com interesse voltado estritamente para a religiosidade. No mesmo período, dava início na Grécia antiga, os estudos sobre a linguagem. Entre os pesquisadores da área estavam Platão e Aristóteles. Foi um período marcado por cenários atormentados por intrigas e conspirações dinásticas, quando o latim corria o risco de ser substituído pelos falares bárbaros, e por isso era realizado um grande esforço por parte dos estudiosos para preservar a língua da influência desses povos que invadiram o Império Romano e se estabeleceram em toda a Europa. Mas aos poucos o latim foi desaparecendo e outras línguas foram surgindo, denominadas línguas neolatinas (LOBATO, 1986).

Considerando o que é exposto por Marcuschi (2008), a partir de Platão e Aristóteles, os estudos da semântica e sintaxe, de maneira arbitrária, se intensificaram até o século XIX, quando a linguística se desenvolveu como *linguística histórica*, originando, posteriormente, todas as gramáticas ocidentais. Conforme Marcuschi (2008), nessa época, a linguística tinha a

⁷ Marcuschi utiliza a expressão *gênero textual* e Bakhtin utiliza a expressão *gênero discursivo*. A nossa opção foi por utilizar as duas expressões: discursivo/textual, independente do autor.

linguagem como segundo plano. Porém, nos dias atuais, podemos afirmar que a linguagem está presente em todas as áreas de nossa vida. De forma inerente, ela permeia nossos pensamentos, media nossas ações e relações com os outros. Com o advento da escrita e na medida em que as sociedades foram tornando-se mais complexas, surgiram condições que aos poucos foram promovendo o estudo sobre a linguagem.

No século XIX era promovido o pensamento independente da comunicação, a linguagem era considerada do ponto de vista do falante sem relação com o outro, e o enunciado era visto como conteúdo do pensamento ao seu próprio enunciador. Nesta linha, a língua requeria apenas o locutor e o objeto de seu discurso, pondo a comunicação de forma secundária. A partir de Platão, na tradição Ocidental, de acordo com Marcuschi (2008), a “[...] pelo menos vinte e cinco séculos” (MARCUSCHI, 2008, p. 147) foram iniciados os estudos sobre gêneros discursivos/textuais. Nesse período, ainda segundo este autor, os estudos sobre esse tema eram vinculados à literatura. Foi Aristóteles que apresentou uma teoria organizada e pautada na natureza do discurso, que se baseia nos três elementos que o compõem: “a pessoa que fala, aquilo sobre o que a pessoa fala e aquele a quem a pessoa fala” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). No entanto, as pesquisas sobre gênero continuaram, segundo Marcuschi (2008): “passando por Horácio e Quintiliano” (p. 147) até chegar ao século XX.

A partir daquele que é conhecido como o pai da linguística moderna, Ferdinand de Saussure, a linguística passou a ser concebida como é até hoje (MARCUSCHI, 2008). Atualmente, o estudo sobre os gêneros perdeu a ligação direta que tinha com a literatura, porque de acordo com Marcuschi (2008), hoje “[...] se usa a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística” (p. 147).

Desde então, as pesquisas acerca dos gêneros discursivos/textuais, que segundo Bakhtin (2011), são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), têm tomado grandes proporções. Nas áreas acadêmicas, o tema é bastante disseminado, e obteve destaque, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para o ensino de Língua Portuguesa, com base nos estudos da obra bakhtiana, *Estética da criação verbal* (1992) e segundo Rojo, em “releituras didáticas dessa teoria” (ROJO, 2000, p. 9) realizadas por muitos estudiosos.

Conforme Marcuschi (2008), os gêneros discursivos/textuais são ilimitados e ocupam uma posição heterogênea passível de diferenciar. Sobre essas diferenças, Bakhtin (2011) explicita que os gêneros discursivos/textuais podem ser primários e secundários (BAKHTIN, 2011). Os gêneros primários são formados da comunicação discursiva imediata por constituírem um diálogo simples, em circunstâncias de comunicação espontânea. Como

exemplo, temos os discursos do cotidiano, que são enunciados da realidade concreta. Entretanto, os gêneros secundários aparecem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, predominando o escrito. São gêneros secundários: os romances, dramas, pesquisas científicas etc. Ainda segundo Bakhtin (2001), os gêneros secundários incorporaram diversos gêneros primários, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011).

Sobre a disseminação do tema gênero discursivo/textual, a orientação discursiva (ou enunciativa) é recomendada pelos PCN (BRASIL, 1998) desde a sua publicação em 1998, ou seja, vinte anos atrás. Mas ainda são grandes os entraves para que propostas de trabalho com os gêneros cheguem às salas de aula, como implementação para o ensino de Língua Portuguesa. Dizemos isto, porque continuamos com várias indagações acerca de como trabalhar com os diversos gêneros. Entre os entraves que existem está a dificuldade de condensarmos as fundamentações teóricas e transformarmos esses ensinamentos em exemplos práticos para o trabalho com a diversidade de gêneros, afinal, de acordo com Lopes-Rossi (2011), os livros didáticos apresentam poucas ou nenhuma possibilidade de atividades, “na dimensão em que esse tema deve ser abordado” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70).

Nessa conjuntura, discorreremos neste trabalho sobre a possibilidade de trabalharmos com os gêneros discursivos/textuais, especificamente o relato pessoal. Contudo, antes de apresentarmos essa possibilidade, apresentaremos na próxima seção os elementos essenciais que caracterizam os gêneros discursivos/textuais.

2.1.1 Composição, Tema e Estilo: elementos essenciais na construção do texto

Os elementos essenciais do gênero discursivo/textual são caracterizados por Bakhtin (2011) como: *construção composicional*, *conteúdo* e *estilo*. Estando a *construção composicional* para a *composição* do texto e o *conteúdo* para o *tema*⁸. Entendemos por *composição* como a maneira de organizarmos e distribuirmos as informações segundo as características do gênero trabalhado. Pode contemplar no texto, elementos verbais e não verbais.

Em outras palavras, a composição é a estrutura ou o esquema e os elementos não verbais expostos no texto. Apresentamos como exemplo, alguns gêneros discursivos/textuais

⁸ Bakhtin utiliza as expressões: construção composicional, conteúdo e estilo. Utilizaremos as terminologias: composição, tema e estilo, independente do autor.

para distinguir os elementos nos textos. Citamos, portanto, um artigo de opinião. De acordo com Koch e Elias, o artigo de opinião é estruturado a partir de uma argumentação, um ponto de vista (KOCH; ELIAS, 2007). Tomando como exemplo o cartão postal, que traz como elementos, de acordo com essas autoras: “destinatário, informação contida em um campo à parte, além da saudação inicial, mensagem, saudação final e assinatura” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 59). No artigo de opinião, para identificarmos os aspectos verbais presentes no texto, dependemos da leitura. Habilidade que não é total necessária no segundo exemplo.

Sobre o *tema*, para identificarmos esse elemento no texto, precisamos observar o assunto abordado, que a depender do gênero, o mesmo assunto pode ser tratado de forma diferente. Vejamos o que afirmam Koch e Elias (2007) sobre o *tema* no texto:

Na poesia predomina a expressão dos sentimentos do sujeito, sujeito esse que fala de si e dá vazão a emoções, constituindo-se, preponderantemente, na primeira pessoa. Por sua vez, no artigo de opinião, veiculado em revistas ou jornais, o conteúdo, geralmente, consta de acontecimentos de ordem política, econômica, social, histórica ou cultural, e raramente sobre acontecimentos ou vivências pessoais (KOCH; ELIAS, 2007, p. 110).

Nesse contexto, inferimos que o *tema* é a maneira como as informações podem ser tratadas em um dado gênero. Mas e o *estilo*? O que seria o *estilo* no texto? De acordo com Koch e Elias (2007), o *estilo* é, de forma inseparável, vinculado às unidades temáticas determinadas e ao que é especificamente importante às unidades composicionais. Essas unidades composicionais são: tipos de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro etc.).

Baseados em Koch e Elias (2007), podemos afirmar que na maioria dos gêneros (exceto nos artístico-literários), o *estilo* individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu, mas é, por assim dizer, seu produto complementar. Inferimos, então, que o *estilo* é, também, a marca individual de cada autor impressa no texto, ou seja, o seu modo de dizer. No entanto, não podemos esquecer o que Koch e Elias (2007) afirmam sobre a nossa liberdade de expressão limitada no uso dos gêneros. As autoras alertam que nem tudo pode ser dito, porque será visto como descaso às regulações sociais, bem como, nem tudo pode ser limitado, porque estaremos totalmente submissos às prescrições sociais (KOCH; ELIAS, 2007).

Em outras palavras, se tomarmos um texto do gênero tirinha, como exemplo para explorar o elemento *estilo*, diremos que o *estilo* é a possibilidade que o autor tem de

estabelecer uma comunicação mais próxima com o leitor. O autor promove essa comunicação mais próxima quando emprega recursos verbais e não verbais no texto. Mas tal ação não é permitida quando elaboramos um documento oficial, porque estaríamos violando as regras sociais, uma vez que em um documento oficial devemos considerar um *estilo* mais formal e menos próximo que a tirinha permite. Vejamos a tirinha abaixo para entendermos melhor cada um desses elementos já percorridos:

FIGURA 1 – Os elementos essenciais no texto



Fonte: <http://blogdamarciamoreira.blogspot.com.br/2010/08/dia-dos-pais-com-mafalda.html>

Na tirinha acima, a personagem Mafalda está comprando um livro, provavelmente para dar ou a um de seus pais, ou aos dois. O desfecho é gerado no terceiro quadrinho, quando Mafalda pensa a respeito de os pais trazê-la a esse mundo confuso sem consultá-la e provavelmente, ainda, da obrigação que lhe foi imposta pela sociedade (caso seja para comemorar o dia dos pais) de presentear-los. No quarto quadrinho, Mafalda é questionada pela atendente sobre como deveria embrulhar o livro comprado. A atendente pergunta se era para embrulhar como se fosse para dar de presente, Mafalda responde que não, mas “*como se fosse para perdoar*” (último quadrinho).

Compreendemos que Mafalda aproveita o presente para sinalizar para seus pais que ela os perdoa pelo erro de tê-la colocado nesse mundo confuso. É provável que o fato se passe no período que remete ao dia dos pais (mãe ou pai), porque Mafalda situa o leitor, quando ela cita o dever de presentear os pais. Pela expressão da atendente, não ficou clara a resposta dada por Mafalda, mas para nós, leitores, que tivemos acesso a todo enredo exposto no texto, ficou compreendido e contextualizado.

Dessa forma, o *tema* da tirinha é a crítica bem-humorada à alusão feita ao dia dos pais, mas é a maneira como o tema foi desenvolvido que nos faz chegar a essa compreensão. Como o *estilo* está vinculado ao tema, que é o propósito comunicativo e que podemos fazer uso da linguagem verbal e não verbal (balão com bolinhas e a face empregada pela atendente ao ouvir a resposta da Mafalda), compreendemos, entre outras coisas, que é estabelecida uma

relação com o leitor por meio das expressões dos rostos das personagens e do recurso empregado (balões anunciando o pensamento da personagem Mafalda).

Sobre a *composição*, a tirinha é construída em quadrinhos, com enunciados curtos, balões que representam a fala dos personagens, sua sequência é na horizontal e combinam textos verbais e não verbais (o padrão gráfico, as cores utilizadas e as ilustrações). Nessa conjuntura, é notório que durante todo o enredo da tirinha, há, como anuncia Marcuschi (2008): “[...] ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). As expressões faciais, como texto não verbal, são estratégias que funcionam para contextualizar o propósito comunicativo empregado no texto. Considerando o que diz Marcuschi (2008), sabemos que as estratégias a serem utilizadas vão depender do propósito comunicativo. De acordo com este autor:

Uma monografia é produzida para obter uma nota, uma publicidade serve para promover a venda de um produto, uma receita culinária orienta na confecção de uma comida etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

Concebemos que os termos apresentados confirmam com tais exposições que os gêneros estão presentes em nosso dia a dia. Mas é função da escola trabalhar de forma sistematizada e oportunizar ao estudante o acesso aos diversos gêneros discursivos/textuais, para que os alunos apreendam e coloquem em prática. É preciso que o aluno compreenda que os gêneros estão intrinsecamente atrelados a todas as atividades sociais de que ele participa, como também que os gêneros apresentam diferentes funcionalidades ou propósitos. Quanto a sua funcionalidade ou propósito, de acordo com Bakhtin (2011):

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência (BAKHTIN, 2011, p. 301, **grifos do autor**).

Sendo uma forma de evitar que o aluno prossiga em sua vida acadêmica, ignorando a importância dos gêneros discursivos/textuais, sem dominar aqueles gêneros mais requisitados no seu dia a dia. Isto está no estudo sistemático desses gêneros, que deve ser promovido pela escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) nos chamam a atenção sobre o trabalhado com os gêneros discursivos/textuais:

Cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p.19).

Consideramos com essa passagem dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que não é cabível a ideia de sufocar os alunos com uma infinidade de gêneros discursivos/textuais, mas que devemos trabalhar de maneira sistemática alguns gêneros em cada ano letivo, sobretudo, promovendo circunstâncias. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) vem endossar, acerca de nós trabalharmos e oportunizarmos o conhecimento sobre os gêneros, entre outros conhecimentos, que esse trabalho deve mobilizar em favor do desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem, sendo uma delas a de produção textual e salientam que precisam: “estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017, p. 63). Isso implica dizer que devemos priorizar alguns gêneros mais próximos aos alunos, que possibilite a atuação dos mesmos enquanto cidadãos, e outros gêneros menos próximos ao contexto social deles, para que eles possam se familiarizar e, em dado momento, colocar em prática em ações sociais.

Sobre esse trabalho com os gêneros, de acordo com Lopes-Rossi (2011), é nossa função “criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71). No entanto, sabemos que não é tão simples ensinar aos estudantes a se apropriarem das características discursivas e estruturais de variados gêneros, seja de forma oral ou escrita. Por esse motivo é que apresentamos neste trabalho uma proposta respaldada nos estudos de Lopes-Rossi (2011), que se fundamenta nos estudos de Bakhtin (2011) e nos movimentos retóricos.

A partir dos conceitos bakhtianos e dos movimentos retóricos que Swales (1990) apresenta, Lopes-Rossi (2006) propõe uma série de procedimentos necessários para a caracterização de um gênero discursivo/textual. Ela afirma que inicialmente devemos observar os aspectos sociocomunicativos do gênero (as condições de produção e de circulação, o propósito comunicativo, a temática e o estilo típico); em seguida, devemos atentar para os elementos verbais e não verbais e procurar identificar os que são fixos, os obrigatórios e os opcionais. Mas para implementar a descrição das características composicionais de um gênero, Lopes-Rossi (2006) recomenda observarmos a organização retórica do texto verbal. Nos termos de Swales (1990), os movimentos retóricos são as orientações ou os movimentos iniciais do texto, de seu desenvolvimento e conclusão. Por

último, de acordo com Swales (1990), devemos considerar a descrição das características linguísticas típicas do gênero, que favorecem para seu estilo e as relações de interações manifestadas.

Segundo Lopes-Rossi (2006), ao analisarmos os aspectos de um gênero discursivo/textual, é interessante observarmos que gêneros e comunidades discursivas estão intimamente ligados. Dessa maneira, os alunos podem desenvolver um léxico próprio que vá ao encontro de seus objetivos discursivos. Como afirma Swales: “[...] na realização de determinadas funções retóricas” (SWALES, 1990, *apud* BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009, p. 24). De acordo com Lopes-Rossi (2006), para realizarmos os procedimentos, devemos fazer a seleção de um *corpus* para a análise do trabalho com o gênero. Em outras palavras, devemos levar para a sala de aula uma série de textos elaborados por diferentes autores e promover a análise de todos os aspectos do gênero escolhido para o estudo, com vistas a promover nos estudantes a apropriação das características típicas do gênero em estudo.

Todas essas considerações dialogam com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que a sua concepção conjectura competências e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa, em relação à língua(gem), e privilegia a abordagem enunciativo-discursiva, ao preconizar o seguinte: “[...] assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2017, p. 63). Desta forma, assegura que na sala de aula se realize uma postura de centralidade do texto a partir de atividades que, focadas na escrita, apreendam a leitura, a escuta, a discussão e, enfim, o trabalho de produção textual a partir de um dado gênero discursivo/textual.

Para tanto, é preciso que nós, professores, realizemos pesquisas sobre o gênero discursivo/textual em estudo, bem como sobre os profissionais que o elaboram e que possam descrevê-lo na perspectiva da comunidade discursiva em que ele surge. Nessa mesma linha, Sobral (2009) afirma que é preciso observar os elementos macrogenéricos (esfera de produção e circulação do gênero, elementos de discursividade e textualidade) e microgenéricos (elementos específicos de interações locutor-interlocutor) para analisarmos o gênero discursivo/textual.

Nessa conjuntura, para ensinar a partir de gêneros discursivos/textuais, o professor precisa aprofundar seus conhecimentos e dominar as características de cada um gênero que deseja trabalhar. Isto porque, como afirmam Koch e Elias (2007):

Os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo [...] todo e qualquer gênero textual possui estilo; em alguns deles, há condições mais favoráveis (gêneros literários), em outros, menos favoráveis (documentos oficiais, notas fiscais), para manifestação do estilo individual [...] os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função [...] pode assumir a forma de outro e, ainda assim, continuar pertencendo àquele gênero (KOCH; ELIAS, 2007, p. 113).

Concebemos, dessa forma, que seja importante que os estudantes tenham conhecimento de vários gêneros, suas funções e seus objetivos de acordo com o propósito a ser alcançado, uma vez que isso irá contribuir, como lembra Lopes-Rossi, “[...] para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71-72).

Sabemos que a depender da intenção da comunicação, utilizamos um dado gênero do discurso, no qual se adequa ao plano que se pretende alcançar. Todavia, os gêneros podem absorver um perfil estabilizado, regular e suscetível de estrutura, ou instável, e podem sofrer alguma mutação (transformação) com base nas intenções do contexto sociocultural e/ou da comunicação que se pretende com o texto. Lembramos que de acordo com Marcuschi (2008), os gêneros discursivos/textuais são:

Padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas [...] Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente (MARCUSCHI, 2008, p. 44).

Nesse contexto, o aluno precisa compreender que o uso dos gêneros depende da situação de comunicação, na qual o sujeito se encontra. Isto é, a variedade de gêneros existe porque há possibilidades e necessidades múltiplas de comunicação. Para cada situação haverá um gênero propício para a necessidade comunicativa do sujeito. Essas necessidades modificam-se no decorrer do tempo. Outras possibilidades de comunicação surgem, como também outras necessidades se perdem ao longo do tempo. Nessa conjuntura, os gêneros se adequam às condições de produção e aos objetivos dos usuários da língua.

Contudo, se a intenção da ação pedagógica na sala de aula for a escrita, é preciso selecionar gêneros que, de acordo com a sua função social e seus propósitos comunicativos, se prestem bem à escrita, para que o tempo do ano letivo seja otimizado e os objetivos com o ensino dos gêneros sejam alcançados. Em relação à seleção de gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa afirmam:

É preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Com essa passagem dos PCN, cabe ao professor, selecionar gêneros que estão mais presentes no contexto social dos alunos. Mas também é necessário apresentar outros gêneros que os alunos tenham pouco conhecimento para que venham a conhecer. Isto pode ser feito através de situações comunicativas reais, para que seja ofertado sentido à escrita. Além de realizarmos essa seleção que pode ser chamada de *corpus* (LOPES-ROSSI, 2006), não podemos desconsiderar a orientação dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) para o ensino da produção de texto, ao nos chamar a atenção com o dever de ensinarmos aos alunos que, “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (BRASIL, 1998, p. 75).

Nessa conjuntura, ponderamos que as orientações dos PCN mencionadas têm como fundamento os elementos que compõem o discurso. Como já dissemos, segundo Marcuschi (2008), os elementos que compõem o discurso foram apresentados por Aristóteles, são eles: a pessoa que fala, aquele a quem a pessoa fala e aquilo sobre o que a pessoa fala (MARCUSCHI, 2008). Desta forma, entendemos que tais aspectos vão depender da situação de comunicação. Quando vamos escrever, precisamos definir para quem eu vou dirigir o meu discurso e qual a finalidade.

É fato que mesmo o escritor profissional põe essa atividade em prática e não as realiza de forma solitária. Dizemos isso, porque entendemos que para publicar uma obra o autor planeja o que vai escrever, segue uma sequência de atividades que incluem os objetivos que pretende alcançar e, antes de publicar, ele confere, lê sua construção várias vezes e mesmo assim, confia a alguém à leitura para que, entre outras coisas, seja verificado se os objetivos propostos em seu planejamento foram atingidos. Segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), o escritor profissional:

Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (BRASIL, 1998, p. 75-76).

Articular tantos aspectos de uma só vez não é uma tarefa simples, por isso, na sala de aula, o professor faz a função do profissional que lê a produção escrita do aluno, a fim de contribuir com as tentativas de o estudante de se fazer entendível com aquilo que colocou no papel. Dessa forma, nós, professores, somos os mediadores das construções que solicitamos. Afinal, não podemos esperar que o estudante planeje e coordene todos esses aspectos antes mesmo de ensinarmos, uma vez que, segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), somos orientados a pensar em atividades para ensinar a escrever e identificar os vários aspectos implicados na construção e refacção do texto construído pelo aluno (BRASIL, 1998).

Ainda segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), para ensinar a tarefa do que dizer, a quem dizer e como dizer, o professor precisa oferecer aos estudantes oportunidades de apreender. Devemos promover atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos e decalque. As atividades estão alinhadas com as práticas de avaliação. As atividades de reprodução, paráfrase e resumo dão oportunidade de o aluno garantir a fidelidade do registro e o domínio das convenções gráficas da escrita. Dizemos isto, porque o que dizer e como dizer já estão determinados pelo texto original. Além disso, as paráfrases e resumos liberam o estudante do exercício de refletir sobre o que escrever, uma vez que o planejamento do conteúdo está delimitado no texto exemplar, também é uma boa oportunidade de o aluno observar os aspectos coesivos de nossa língua. E o decalque possui um funcionamento próximo às atividades ou modelos lacunados. As formalidades estão, em parte, previamente determinadas pelo perfil convencionalizado do gênero trabalhado. Por exemplo, o ofício ou o *currículum*, mesmo estando, em parte, estruturados, permitem ao aluno pensar no que tem a dizer.

Contudo, quando se trata de autoria, o trabalho fica mais complexo, porque é o momento em que o aluno precisa planejar todas as ideias: o que dizer e como dizer a quem vai dizer. Nesse plano, discutiremos a seguir sobre a construção do texto do que dizer e como dizer, considerando as estratégias a serem utilizadas para promover os aspectos a serem coordenados pelos estudantes.

2.1.2 O texto e o desenvolvimento da escrita

Para a etimologia, texto significa tecido. O tecido pode ser o resultado de um entrelaçamento de fios. Esse entrelaçamento exige um contínuo para que se faça o produto. À luz dos aspectos linguísticos, para Fávero e Koch (1994), texto é “[...] qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significado, independente de sua extensão” (FÁVERO; KOCK, 1994, p. 25). Ele pode ser tido, segundo Fávero e Koch, como “[...] uma unidade de

sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto” (FÁVERO; KOCK, 1994, p. 25) e compreende um leque de situações implícitas, dos mais diferentes tipos, advindos de um contexto sociocognitivo por parte dos envolvidos na interação que o texto exige em sua construção (KOCH; ELIAS, 2012). De acordo com Koch e Elias, para tecer o texto, ativamos várias estratégias, tais como:

Conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34).

Mais uma vez recorremos ao aspecto abordado anteriormente, do cuidado que o professor deve ter ao mediar a escrita que exige do aluno, tantas habilidades para conseguir tecer um texto e reafirmamos que a pessoa que pretende escrever precisa planejar o que irá dizer, a quem irá dizer e como irá dizer (BRASIL, 1998). Respalamos essa tarefa de planejar com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), no componente de Língua Portuguesa, no eixo de Produção de Textos sobre o tratamento das práticas de produção de textos, que reafirma a nossa obrigação de ensinar aos alunos a realizarem um planejamento das ações de escrita, ao orientar que dentro das estratégias de produção, devemos, entre outras coisas: “desenvolver estratégias de planejamento” (BRASIL, 2017, p. 74). Sobre esse planejamento, Koch e Elias (2012) afirmam:

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escreve?), do interlocutor/leitor (para quem escreve?), do quadro espacio-temporal (onde? Quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS, 2012, p. 36).

A produção de texto é, nesse contexto, o resultado de uma escrita que envolve a escolha. De acordo com Koch e Elias (2012), a escolha por algum “gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação”

(KOCH; ELIAS, 2012, p. 36). Em uma sequência planejada, é preciso que o aluno escreva, leia o que foi escrito e reescreva quantas vezes for necessário. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) indicam que devemos ensinar os alunos a aprender a produzir diferentes tipos de textos da seguinte forma:

Estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das artes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis a interpretação; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as as circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51-52).

Com essa concepção dos PCN (BRASIL, 1998), compreendemos que os procedimentos a serem ensinados devem vir de maneira organizada, de modo que os alunos utilizem os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, interacionais e as estratégias apresentadas por Koch e Elias (2012). Concebemos que os conhecimentos linguísticos, a forma de organizar esses elementos e a interação pretendida do escritor induzirão uma atitude responsiva do leitor. Tendo isso dentro de um contexto para preservar a progressão, “mantendo o fio discursivo” que é anunciado por Koch e Elias (2007, p. 151).

Sobre os conhecimentos linguísticos apresentados por essas autoras, eles referem-se aos **“conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua”** (KOCH; ELIAS, 2012, p. 37, **grifos das autoras**), construídos e apreendidos ao longo da vida, através dos contatos sociais e por intermédio da escolarização. Segundo as mesmas autoras, é importante para a produção do texto escrito que os estudantes saibam como são grafadas corretamente as palavras, de acordo com as convenções da Gramática Normativa, porque de maneira interacional, esse conhecimento irá produzir uma boa imagem da pessoa que escreve, por transparecer que o escritor se importa com o evento da comunicação e dispensa atenção ofertada a quem vai lê a construção (KOCH; ELIAS, 2012).

À luz dos conhecimentos ortográficos, uma possibilidade é verificarmos no dicionário a escrita de palavras que por algum motivo levantaram dúvidas quanto à grafia empregada ou acentuação gráfica. Sobre os conhecimentos gramaticais, podemos considerar o que é exposto por Koch e Elias (2012): “[...] a pontuação, entendida não apenas com a função de marcar

contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, mas, sim, em uma visão textual-discursiva” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 39), que podem ser ditas como marcas do ritmo da escrita. Como afirma Chacon (1998): “[...] o escrevente sinaliza para o leitor as relações entre as partes da oração, bem como uma forma preferencial de leitura” (CHACON, 1998, p. 133).

Nesse contexto, o uso indevido ou mal colocado de uma vírgula pode mudar todo o contexto. Da mesma forma, escrever palavras parônimas que possuem grafia e pronúncia parecidas, mas significados diferentes podem modificar o objetivo pretendido com a escrita. Afinal, o sentido da escrita está na interação, e se essa interação estiver comprometida, corre o risco de não acontecer.

Quanto ao léxico, que também faz parte dos conhecimentos linguísticos operados pelo sujeito, sabemos que são aqueles conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo da vida e que podem ser aprendidos e desenvolvidos no convívio acadêmico, e ensinados durante as aulas. Todavia, não podem ser entendidos como estanques. O uso de uma palavra ou de uma expressão não é melhor que outro, mas certa palavra pode se adequar melhor em dada situação, haja vista termos que considerar as variações linguísticas existentes. Entendemos que é dever do professor atentar para o ensino e o uso de várias palavras, em diversos contextos, a fim de enriquecer o vocabulário dos alunos e torná-los participantes de diversas formas e momentos de comunicação nos mais variados contextos da sociedade, elevando o conhecimento e procurando evitar o que acontece no texto a seguir:

FIGURA 2 – Variação linguística



Fonte: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2015/05/variedade-linguistica-normas-urbanas-de.html>

Podemos notar que a comunicação entre os personagens da tirinha foi firmada a partir do primeiro quadrinho, quando por meio dos olhares, os sujeitos se comunicam. No entanto, a interação entre eles se rompe no momento em que a figura masculina promove a comunicação oral, estimulando a figura feminina a sumir da cena. Percebemos de maneira muito marcante, a existência do preconceito linguístico imperado na tirinha. Tal situação nos remete ao

fascínio anunciado por Neves (2004), quando diz que não é dos gramáticos, embora o reconheçamos como normativos, a responsabilidade por sustentar uma visão de valorização da *boa linguagem*, mas é nossa, do povo, porque o povo tem o fascínio pela *boa linguagem* e rejeita os diversos falares, uma vez que essa *boa linguagem* nos garante, nas mais diversas situações de comunicação, a ascensão social e o prestígio ou desprestígio de quem fala ou escreve (NEVES, 2004).

No entanto, não se trata de valorizar tais situações, mas permitir que os alunos tenham oportunidades de melhorar e ampliar o uso do léxico. Da mesma forma, fiquem à vontade para colocar em prática ou não. Sobre os conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos de textos e conhecimentos interacionais. O conhecimento enciclopédico, segundo Koch e Elias (2012), se realiza quando:

Recorremos a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas (KOCH; ELIAS, 2012, p. 36).

Em outras palavras, são os conhecimentos de mundo adquiridos ao longo da vida, ativados diante de uma necessidade, de um contexto social, quando partimos de pressupostos relacionados ao conhecimento do outro, daquele que faz parte da interação. Vejamos um exemplo na tira:

FIGURA 3 – Conhecimento enciclopédico



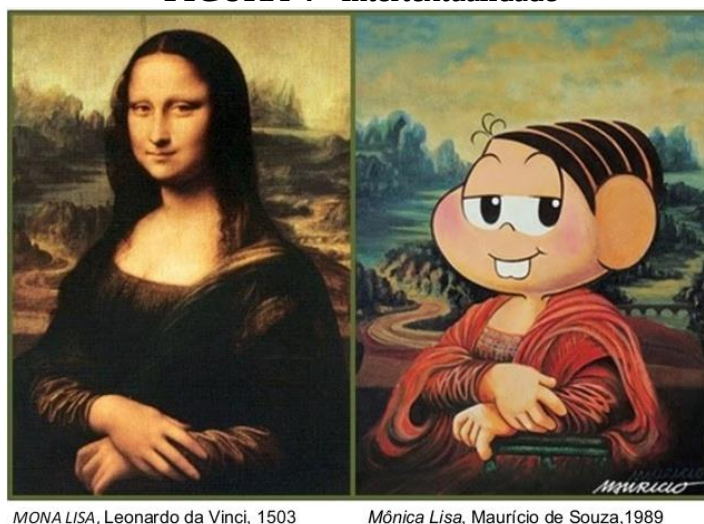
Fonte: <http://letrasnoite08.blogspot.com.br/2016/05/o-texto-construcao-de-sentidos.html>

As personagens da tira não sabem que a leitura solicitada pela máquina é feita por meio de duas opções: colocando a imagem do código, contida no documento, embaixo do leitor ou digitando a sequência numérica que corresponde ao código solicitado, que encontramos no documento. O humor da tira se encontra na ausência desse conhecimento, o qual está relacionado às experiências intelectuais e culturais a que somos expostos

diariamente, quando empregamos para compreender as questões relacionadas a fatores de processo de construção e produção de sentidos.

Diferentemente dos conhecimentos enciclopédicos, para colocar em prática os conhecimentos de texto são necessários que os alunos ativem as marcas referentes ao gênero escolhido para discorrer. Eles devem ser ensinados a empregar os elementos que compõem o texto. De acordo com Koch e Elias (2012), “[...] Além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 43), é necessário que o estudante saiba perceber a presença da intertextualidade, quando um texto é gerado a partir de outro, sofrendo influências, havendo interação entre o texto exposto com outro texto e estando esse processo implícito ou não. Observemos o texto não verbal a seguir:

FIGURA 4 - Intertextualidade



Fonte: <https://www.slideshare.net/DeniPMiranda/intertextualidade-75535252>

O exemplo de texto não verbal revela que a intenção da comunicação é de que Mônica, personagem de Maurício de Souza, seja comparada a Monalisa. Nesse caso, o aluno precisa fazer uma alusão à Monalisa e retomar a imagem da obra mais notável e reconhecida de Leonardo da Vinci. Caso contrário, não compreenderá a intenção do autor e nem o efeito de sentido, o humor, produzido pela tirinha. São necessários o conhecimento enciclopédico e a intertextualidade da tirinha com a obra de da Vinci para compreender o texto.

Sobre os conhecimentos interacionais, esses resultam da escolha pelo gênero, que vai depender da intenção comunicativa. No entanto, devemos saber que alguns gêneros vêm com a intenção explícita, outros não; o propósito comunicativo define o número de informação que é preciso para que o leitor tome conhecimento do objetivo da produção, porque o estudante, segundo Koch e Elias (2012), também “[...]seleciona a variante linguística adequada à situação de interação [...] faz adequação do gênero discursivo/textual à situação

comunicativa” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 46-48) e procura assegurar a compreensão da escrita com o intuito de receber a aceitação de quem lê. Esses exemplos do quanto é importante que os alunos tenham conhecimento das convenções de escrita, da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, como já dito, dará a oportunidade de consolidar a interação pela escrita, uma vez que, segundo Koch e Elias (2012), quem escreve:

[...] escreve sempre para alguém, ainda que esse alguém sejamos nós mesmos; se revê o que se escreve uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em *ajustar* o texto à interação do seu produtor e à compreensão do leitor (KOCH; ELIAS, 2012, p. 50, **grifos da autora**).

No entanto, baseados em Marcuschi (2008), devemos alertar que o ensino de texto escrito não deve se prender apenas às convenções de escrita e às regras impostas a essas convenções, mas segundo esse autor:

O trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva de uma linguística de texto, teria de se ocupar com algo a mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária (MARCUSCHI, 2008, p. 76).

Por isso, é importante considerarmos o uso pragmático e semântico da língua. É preciso atentar para as variações linguísticas, para o contexto de produção textual e para os elementos do discurso, visto que os elementos linguísticos e as estratégias para escrever, exigidos na formação de um texto, são indicativos para possibilitar a construção e o entendimento, e não regras inflexíveis e formais como exigência para uma boa produção textual, porque como bem friza Marcuschi (2008) sobre competência textual-discursiva:

Todos temos uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que ensinar propriamente. Nosso papel neste momento é compreender como isto funciona e como podemos fazer com que funcione ainda melhor (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

Da mesma forma, Passarelli (2004) nos chama a atenção ao expor que “todos os indivíduos possuem habilidades para realizar processos e, portanto, têm estratégias próprias de produção textual escrita e ritmo de trabalho” (PASSARELLI, 2004, p. 80). Concebemos com tais afirmações que todos os alunos já compreendem ou têm dada consciência do funcionamento da língua. Sendo o nosso interesse, ensiná-los a desenvolverem melhor. Desta forma, podemos trilhar um caminho de ensino da língua que precisa seguir uma prática mais reflexiva sobre o fazer da linguagem. Um ensino que acredita na evolução a partir de mudanças de paradigmas e adaptações de nossas práticas, principalmente as avaliativas. Para

articularmos esse processo dentro do estudo, adotamos o gênero relato pessoal. Na próxima seção, vejamos um pouco sobre o gênero adotado, sua definição, funcionalidade e as possibilidades de avaliá-lo.

2.2 Relato pessoal: definição e funcionalidade

Antes de adentrarmos na discussão sobre o gênero escolhido para a nossa pesquisa, o relato pessoal, apresentamos uma discussão acerca das ideias de relatar acontecimentos vivenciados por nós, seres humanos.

Desde muito tempo o homem primitivo relatou ou registrou situações vivenciadas por ele. Dessa forma, certamente os relatos pessoais vêm de muito tempo atrás. Segundo Kato (1986), a própria escrita surgiu da expressão pessoal. Por meio do desenho (pictograma), o homem primitivo representou a informação sobre a superfície de algum objeto com a intenção de se expressar. Isto porque, de acordo com Kato (1986), “o homem tem inerentemente uma necessidade individual de se expressar e uma necessidade social de se comunicar” (KATO, 1986, p. 12).

Com o passar dos tempos, se tornou possível registrar informações por meio da escrita sobre formas de vida de habitantes que viveram há milhares de anos ou publicar sobre outras pessoas que vivem em locais muito distantes das áreas mais acessíveis às informações. Contudo, a preservação do sinal grafado e a perspectiva de acesso à informação multiplicada a um maior número de pessoas modificou a história da humanidade. Segundo Chartier (1994), com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg no século XV, foi possível reproduzir livros e oferecer acesso à leitura para mais pessoas do que até então era possível. Sendo assim, relatar fatos ou histórias se tornou bastante comum entre nós, porque precisamos nos comunicar para viver em sociedade, e naturalmente sentimos necessidade de dividir assuntos pessoais com outras pessoas, a depender do contexto, sejam elas próximas a nós ou não.

Acerca da escrita do relato pessoal, segundo Koch e Elias (2012), ao escrevermos criamos estratégias para orientar o leitor dentro do texto. Essas estratégias devem ser postas de acordo com o gênero discursivo/textual utilizado. Sendo assim, é preciso compreendermos as características do gênero relato pessoal, haja vista ter sido o gênero escolhido para a nossa pesquisa. Segundo Koche *et al* (2015), apesar de não possuir uma estrutura rígida, o relato pessoal compõe-se de *apresentação, complicação, resolução e avaliação*. Vejamos mais detalhadamente cada uma dessas características segundo Koche *et al* (2015):

a) apresentação: situa o leitor a respeito dos fatos que serão narrados, localiza esses fatos no tempo e no espaço, e identifica as personagens envolvidas; **b) complicação:** relata o momento em que o equilíbrio no desenrolar das ações é rompida; **c) resolução:** mostra o desfecho da complicação; **d) avaliação:** expõe comentários do narrador e sua avaliação dos fatos, e mostra a repercussão desses fatos em sua vida (KOCHE *et al*, 2015, p. 36, **grifos das autoras**).

Podemos dizer também, baseados em Guedes (2002), que o relato pessoal faz parte da ordem do relatar, possui a narração como tipologia de base e tem como foco narrativo a primeira pessoa do discurso. Trata-se de um gênero marcado pelo sujeito que narra um fato real, uma experiência de vida. Este autor nos chama a atenção para o cuidado que devemos ter, ao escrevermos um relato pessoal, para narrar uma história que contenha uma questão que chame a atenção e prenda o leitor em relação ao assunto envolvido no enredo (GUEDES, 2002). Essa caracterização apresentada por Guedes (2002) é prevista no *estilo* do texto. Nesse contexto, apresentamos o que afirma Bakhtin (2011):

[...] o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2011, p. 283-284).

Nesse contexto, o estilo é, de maneira inseparável, relacionado às características específicas do gênero utilizado na comunicação e a maneira como o escritor conduz a sua narrativa acerca do gênero empregado. Além disso, para o citado autor, os gêneros são empregados conforme as condições específicas de dado campo e os estilos correspondem a esses gêneros. Segundo Guedes (2002), ao escrever um relato pessoal, o escritor pode participar dos fatos como protagonista da ação ou assumir a posição de uma personagem secundária, narrando o acontecimento observado. A depender do *estilo* empregado pelo narrador, de acordo com Guedes (2002), o tempo verbal pode ser o pretérito perfeito do indicativo (quando a ação verbal se passou em um momento do passado, tendo o seu início e o seu fim no passado) ou o presente histórico (quando narramos fatos passados, nos valendo do presente do indicativo).

Respaldados em Koche *et al* (2015), dizemos que nas produções do relato pessoal pode ser utilizada desde uma linguagem simples, que empregamos em nosso cotidiano, quando apresentamos um vocabulário e sintaxe simples até a mais elaborada, a depender do interlocutor. Para Bronckart (1999), a narração acontece quando selecionamos e organizamos fatos que geram uma história ou uma ação completa que tenha começo, meio e fim (BRONCKART, 1999, p. 219-220).

De acordo com Guedes (2002), além dessas características composicionais, um relato bem escrito, apresenta *unidade temática, concretude, objetividade e questionamento* (GUEDES, 2002, p. 117-159). O autor, ora mencionado, afirma que a *unidade temática* fornece todos os elementos necessários para que o leitor compreenda e avalie o que lhe está sendo relatado. A *concretude* está para os detalhes dos acontecimentos. Por exemplo, quando fornecemos exemplos concretos ao leitor, buscando manifestar a realidade. Segundo Koche *et al* (2015), para contemplar a *concretude* não basta anunciar ao leitor aquilo como *ela é bonita*, mas “mostrar *como ela é bonita*, quem a acha bonita, por qual padrão está sendo avaliada e, principalmente, qual é o papel de sua beleza no drama das personagens” (KOCHE *et al*, 2015, p. 36, **grifos das autoras**).

Sobre a *objetividade*, segundo Guedes (2002), o escritor deve deixar evidente na sua construção que ele é o sujeito mais indicado para narrar a história, seja porque ele deixa claro que vivenciou os fatos ou, porque consegue transportar as melhores informações, de maneira clara sobre os acontecimentos. Vale ressaltar que ser objetivo não é sinônimo de ser sintético. Koche *et al* (2015) situa a *objetividade* como “as ideias que dão sentido aos conceitos e argumentos do texto” (p. 37). Contudo, Guedes (2002) apresenta uma forma de desenvolver um texto com *objetividade*, por exemplo, “Um homem forte entrou na sala informa muito menos do que Um homem entrou. Segurava uma bengala e, por alguma razão, quebrou-a ao meio como se fosse um pequeno galho de árvore” (GUEDES, 2002, p. 114, **grifos do autor**).

Todavia, acerca do *questionamento*, observamos que está relacionado à seleção de um enredo em que, segundo Koche *et al* (2015), “o narrador escolherá a questão mais profunda entre as várias questões que a história coloca” (KOCHE *et al*, 2015. p. 37). Sendo os elementos da narrativa, de acordo com Barbosa (1991): personagens, tempo, espaço e ação (BARBOSA, 1991, p. 39). Nesse contexto, Koche *et al* (2015) enfatizam e orientam que “relatar fracassos é quase sempre mais interessante do que relatar vitórias” (p. 37), porque o ser humano tanto tem a tendência à curiosidade, como a tendência a se compadecer. Assim, o desejo por saber o que ocasionou o fracasso gera expectativas que oportunizam a quem está lendo, a vontade de continuar a leitura.

No entanto, não pode ser interesse do professor impor ao aluno a escolha pela seleção do assunto, mas orientar e fornecer caminhos para que os estudantes possam melhor estruturar suas escolhas, assim como manifestar seu *estilo*. Para contextualizar o que estamos dicorrendo nesta seção, apresentamos um relato pessoal que faz parte dos exemplares que trabalhamos no projeto de pesquisa, que nomeamos *Escritores de Vidas*, escrito por Paulo Freire para a revista Nova Escola (1994).

FIGURA 5 – Relato pessoal escrito por Paulo Freire

OBRIGADO, PROFESSORA

QUE SAUDADE DA PROFESSORINHA

POR PAULO FREIRE

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de “sentenças”.

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

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

Quando Eunice me ensinou era uma meninota, uma jovenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu

ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!...” É como se ela me tivesse chamado.

Eu me entregava com prazer à tarefa de “formar sentenças”. Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma.

Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua — os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

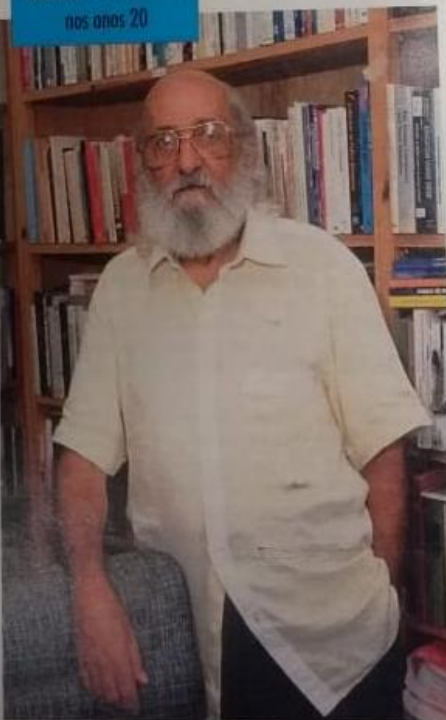
Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou. Talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu termino transformando a docência no fim da minha vida.

Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: “Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá”.



Eunice Vasconcelos (1909-1977), a primeira, inesquecível mestra do educador Paulo Freire, nos anos 20



Paulo Freire, 73 anos, é autor do célebre método de alfabetização que leva seu nome. Recebeu dezenas de prêmios internacionais por sua obra

58

NOVA ESCOLA-DEZEMBRO 1994

Fonte: FREIRE, Paulo. Que saudade da professorinha, n. 81, Dez/1994. Revista NOVA ESCOLA.

Segundo Bakhtin (2011), todo texto deve apresentar três elementos essenciais, são eles: *tema, composição e estilo*. No relato pessoal de Paulo Freire, percebemos que estão contemplados todos esses elementos anunciados por Bakhtin (2011). Para melhor

visualizarmos esses elementos no relato pessoal de Paulo Freire, apresentamos um quadro contendo a nossa análise referente a esses elementos essenciais:

QUADRO 1 - Elementos essenciais no relato pessoal de Paulo Freire

Caraterísticas estruturais e discursivas		Espaço do exemplar em que estão contempladas as características estruturais e discursivas do relato pessoal
Composição	Apresentação	(1º, 2º e 3º parágrafos): Paulo Freire contextualiza os fatos. Fala sobre quem marcou seu aprendizado, como, onde e porquê. O autor identifica a personagem principal e as situações envolvidas: uma professora que ensinava a partir de experiências vividas pelos alunos.
	Complicação	(4º e 5º parágrafos): O narrador relata o momento em que o equilíbrio no desenrolar das ações é rompida: “[...] <i>quando Eunice me ensinou era meninota [...] sem que eu percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje [...] ‘Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!...’ É como se ela me tivesse chamado [...] Eu me entregava com prazer à tarefa de ‘formar sentenças’ [...] Eu ia dando forma às sentenças</i> ”. Ele apresenta como o processo de aprendizado era conduzido pela professora. O relator não estava acostumado com a língua padrão, mas a professora o ensinava, envolvendo-o no contexto.
	Resolução	(6º parágrafo): O narrador apresenta o desfecho da complicação. Ele mostra que foi envolvido pela metodologia empregada pela professora para ensiná-lo a norma padrão da Língua Portuguesa: “[...] <i>Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos...</i> ”
	Avaliação	(7º, 8º e 9º parágrafos): Paulo Freire apresenta a sua avaliação dos fatos, e mostra a repercussão desses fatos em sua vida: “[...] <i>Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua - os verbos, seus modos, seus tempos [...] Mais tarde ficamos amigos</i> ”. ele vai conduzindo o leitor ao final da história, ao tempo presente. Fala de como a professora viveu e morreu, e de sua saudade: “[...] <i>Hoje, a presença dela são saudades [...] Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá</i> ”.
Tema	Paulo Freire relata sobre a sua aprendizagem e foca na metodologia empregada por sua primeira professora. Trata-se de uma metodologia que o envolvia, porque partia das experiências de vida dele. Um dos destaques está quando ele diz: “ <i>Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência [...] Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências</i> ”. Portanto, o tema está explícito. Ele assegura que ensinar a partir das próprias experiências dos alunos produz um resultado positivo para a aprendizagem.	

Estilo	Paulo Freire foi bastante eclético em suas opções. Entre outros aspectos, a sua narração trouxe os elementos linguísticos necessários ao entendimento do leitor. Sem fugir às regras gramaticas, ele apresentou uma linguagem simples, utilizou ora o discurso direto, ora o discurso indireto para caracterizar alguns fatos e situar o leitor na história e finaliza o relato de maneira poética, demonstrando seu apreço pela professora: “Ai, <i>que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá</i> ”. Ele deixa transparente que o termo que ele utiliza, <i>professorinha</i> , se trata de um carinho profissional, fruto da admiração pelo trabalho desenvolvido pela professora.
--------	---

Fonte: Elaboração própria, João Pessoa, 2018.

É possível notarmos que, além de todas as características anunciadas por Bakhtin (2011), no relato pessoal de Paulo Freire, foram contempladas as ideias anunciadas por Guedes (2002) para tornar um texto bem escrito. No entanto, não foi nosso interesse marcar tais ideias no quadro. Contudo, crendo na possibilidade de serem ensinados, consideramos importante indicar de maneira sucinta a existência dessas habilidades no relato.

O que Guedes (2002) intitula de *unidade temática* pode ser encontrada na apresentação do relato de Paulo Freire, quando ele situa o leitor na história e fornece todos os elementos para podermos entender e avaliar o que está sendo relatado. A *concretude* está presente em muitos episódios, um deles é quando Paulo Freire apresenta detalhes dos fatos narrados e manifesta a realidade desses fatos ao leitor. A *objetividade* está presente por meio da expressividade de Paulo Freire para narrar como acontecia sua aprendizagem na infância, ele envolve o leitor na história, porque ele demonstra claramente que participou dos fatos narrados e ninguém melhor que ele para relatar, e o *questionamento* foi a escolha do assunto abordado no tema pelo relator, a aprendizagem. O assunto chama a atenção de qualquer leitor da Revista Nova Escola, suporte escolhido por Paulo Freire para abordar o assunto de sua temática.

O texto está publicado em uma revista de circulação social escolar, dessa forma, falar da aprendizagem é um assunto tanto adequado, como pertinente. É claro que irá chamar a atenção do público leitor, porque relatar como se deu a aprendizagem de um homem renomado, conhecido mundialmente como o patrono da educação é bastante motivador e envolvente, principalmente na área acadêmica.

Sendo assim, finalizamos a nossa discussão sobre as características do gênero relato pessoal e as ideias de Guedes (2002) para tornar o texto bem escrito e facilitar a leitura de quem lê. Nesse contexto, apresentamos na próxima seção o que é válido considerarmos, além da apropriação das características discursivas e estruturais do gênero escolhido, durante o processo de construção de um texto.

2.2.2 O texto no processo de construção

Não basta que o aluno compreenda os elementos estruturais e discursivos do gênero empregado para escrever um texto, pois, já sabemos, levando em consideração o que afirma Koch e Elias (2012), que a pessoa que escreve também precisa utilizar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, interacionais e as estratégias de escrita. Para tanto, como tudo que fazemos, é necessário planejamento e revisão. Partindo desse princípio, o escritor precisa ter habilidade para retirar, acrescentar e ser conduzido pelo processo de interação promovido pelo professor. Sobre esse processo de interação, tomamos como base Antunes (2003), e reafirmamos que o trabalho de produção escrita na escola depende da dimensão interacional (dialógica) da linguagem (ANTUNES, 2003). Contudo, para que essa dialética aconteça, é preciso trabalhar em grupo e com interação. Segundo essa autora:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45, **grifos da autora**).

Nessa visão interacionista, formamos um trabalho dependente, em que o que um faz depende do que o outro oferta. Quando realizamos atividades interacionais, formadas por duas ou mais pessoas, nossas ações passam a se interdependem em busca dos mesmos objetivos, denominando o que Antunes chama de “inter-ação” (ANTUNES, 2003, p. 45), o mesmo que ação entre. Contudo, destacamos que a prática da produção textual por muito tempo esteve distante de ser entendida como um processo dependente de interação e assim, composto por etapas: o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Sabendo que cada etapa cumpre um lugar que merece e deve ser considerado para que se obtenha uma ação comunicativa com eficácia.

Mas Antunes (2003) também explica que sendo a escrita uma atividade interacionista, são necessários parceria e envolvimento entre os atores para a construção do que se pretende. Assim, se realize a união das ideias, informações e intenções. A autora acrescenta:

[...] aí as palavras virão, e a crescente competência para a escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto (ANTUNES, 2003, p. 46)

Baseados em Antunes (2003), compreendemos que sempre existirá um outro sujeito que irá ler o que produzimos, porque quando escrevemos, precisamos pensar que haverá um

outro para avaliar o que construímos, mesmo que esse outro seja nós mesmos, afinal, sem um interlocutor, essa atividade de escrita se torna ineficiente pela ausência da referência do outro.

Nesse contexto, concebemos que não é cabível pensarmos na prática de uma escrita sem leitor, porque ao planejarmos, precisamos imaginar quem estará lendo. De acordo com Antunes, nessa atividade de interação, não podemos esquecer que a escrita cumpre funções de comunicações sociais específicas (ANTUNES, 2003), cuja escrita tem sempre um propósito. Desse modo, ela varia na forma, em consequência das diversas funções e em decorrência dos vários gêneros discursivos/textuais que se realizam, adotando formas diferentes, de acordo com o objetivo. Vejamos em síntese o que afirma Antunes:

Uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro trino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares (ANTUNES, 2003, p. 50).

Essas variadas condições de produção da escrita concedem a pessoa que escreve, tempo para planejar, compor, rever e recompor o texto em construção. Nessa conjuntura, é preciso que o aluno tenha tempo, espaço e oportunidades para escrever uma primeira versão. Salientando, todavia, que dentro desse espaço de oportunidades que devemos promover aos alunos para construir o texto são contempladas as variações linguísticas. Cabe ao professor ter o cuidado de lembrar que da mesma maneira que não existe um padrão de fala, não há um padrão de escrita, porque ninguém fala ou escreve do mesmo jeito que outro alguém, muito embora haja coincidências e semelhanças. No entanto, é preciso ensinar as características típicas do gênero a ser trabalhado e permitir que o aluno apresente sua primeira versão para só a partir daí realizarmos as intervenções necessárias.

Sobre a escrita formal, é bastante natural mudarmos o nosso modo de falar a depender do interlocutor. Na escrita não é diferente. Antunes explicita que “há momentos, de fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente planejado e controlado” (ANTUNES, 2003, p. 52). A depender do momento e da situação, com quem e onde estamos, pois são esses dois fatores que determinam o nosso grau de monitoramento, como nos lembrou LABOV. Nesse contexto, Antunes (2003) explica como ensinar os alunos a desenvolverem a compreensão da escrita formal. Essa autora afirma que:

Só pelo contato com textos escritos formais é que se pode apreender a formulação própria da escrita formal. Consequentemente, só com textos orais os alunos não chegam à competência para o texto escrito (e não esperemos por milagre!) (ANTUNES, 2003, p. 53).

Como já dissemos, não se trata de uma tarefa simples. Mas é preciso promover aos alunos, espaços e momentos que os possibilitem o acesso a textos formais e permitir que tenham tempo para planejar, escrever e reescrever. Antunes (2003) contempla esses momentos, sugerindo três etapas a serem levadas em consideração para a construção do texto escrito, são elas:

A etapa do planejamento, corresponde todo o cuidado de quem vai escrever para: a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; b. Eleger os objetivos; c. Escolher o gênero; d. Delimitar os critérios de ordenação das ideias; e e. Prevê as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir (ANTUNES, 2003, p. 54).

Esse momento de planejamento se refere a primeira etapa da construção do texto. Antunes (2003) nos chama a atenção nesse ponto do planejamento para o cuidado com o que se pretende construir, alertando para o que é necessário: como se dará o enredo, no que se refere a divisão dos parágrafos e seja adotada uma sequência, elaborando o que ela chama de “planta do edifício que se vai construir” (ANTUNES, 2003, p. 55).

Por sua vez, a segunda etapa é o momento da escrita, que corresponde a atividade de colocar no papel e catalogar o que foi pensado. É voltada à ordem lexical, sintática e semântica com o intuito de garantir sentido, coerência e relevância. E a terceira etapa, nomeada de etapa da revisão e da reescrita, porque após a escrita, o escritor⁹ confirma seus objetivos, se foram ou não alcançados, sendo o momento de analisar o que fica e o que sai. Ocasão em que àquele que escreve pode confirmar o que é exposto por Antunes (2003):

Se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica – conforme preveem as regras de estruturas da língua – se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos (ANTUNES, 2003, p. 56).

Como podemos perceber, trata-se de um processo de interação exigido pela escrita, em que uma etapa depende e complementa a outra, com o intuito de promover resultados satisfatórios. Essa qualidade de satisfação pode ser vista em nossos alunos mediante a oportunidade de tempo e espaço para que eles planejem e revisem seus textos, que devem ser

⁹ O termo escritor está sendo utilizado com referência a pessoa que escreve o texto, não no sentido de escritor profissional, aquele que atua nessa profissão.

escritos a partir de um dado gênero e acompanhado pelo professor por meio de práticas avaliativas. Dessa forma, vejamos na seção seguinte, algumas possibilidades para avaliar o gênero escolhido para a pesquisa.

2.3 Possibilidades para avaliar o gênero em foco

De maneira reflexiva, não há dúvidas do quanto é importante que nós professores trabalhemos a produção de texto escrito nas escolas. Porém, a forma como os textos dos estudantes são avaliados expressa sobre o que é discutido em relação a essas construções textuais, a necessidade de muitas contribuições, tanto teóricas quanto práticas no planejamento do professor. Tal confirmação é fruto dos estudos realizados e apontados por Antunes (2003), Serafini (1998), Geraldi (2011) e Ruiz (2013). Os autores citados ratificam que as intenções dos professores ao procurar avaliar a produção de texto escrito de seus alunos são focadas, de maneira exclusiva, nas expressões gramaticais, tais como: a regência, ortografia, pontuação, concordância, acentuação, entre outros elementos. Havendo pouca ou nenhuma consideração para o que o estudante tem a dizer com a construção de sua escrita.

Ponderamos que as impressões negativas que o professor deixa, que são relacionadas aos desvios gramaticais da escrita do aluno, defende uma visão que texto adequado é um texto sem inadequações, ou seja, em concordância com a Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Essa prática revela que o importante de um texto é que ele tenha o menor número possível de desvios segundo a gramática e, assim, o aluno desfrutará de mais oportunidades para alcançar uma boa nota.

Sabendo que essa prática está longe de ser funcional, consideramos o que diz Serafini (1998) sobre a produção de texto escrito pelo aluno. A autora diz que “[...] o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno” (SERAFINI, 1998, p. 111). Essa autora deixa claro que nós professores, não precisamos “[...] dar importância exagerada aos erros localizados (como os de tipo ortográfico)” (SERAFINI, 1998, p. 112). Ainda de acordo com esta autora, precisamos ser cautelosos ao avaliar o texto do aluno, procurando observar poucos desvios em cada versão de produção.

Serafini (1998) nos chama a atenção também sobre a necessidade de compreendermos que em textos que apreendam um perfil cotidiano, podemos citar como exemplo o relato pessoal, é possível permitir expressões coloquiais, sem a necessidade de alterá-las para uma linguagem mais categórica. Um exemplo a esse contexto é quando a autora diz que “[...] não é

preciso corrigir ‘me diga onde você foi’ para ‘diga-me onde você foi’” (SERAFINI, 1998, p. 112, **grifos da autora**).

A autora, ora mencionada, acrescenta sobre o cuidado que devemos ter no momento de avaliar a produção textual dos alunos e não correremos o risco de sermos incoerentes, solicitando a alteração em uma mesma produção de estilo e linguagem. Dessa forma a autora afirma que: “[...] não tem sentido alterar estilos e linguagens numa mesma redação” (SERAFINI, 1998, p. 112). Tudo isso para que o texto que devia ser parte de uma construção para se obter a coerência, não passe a ser definitivo e marcado por correções que apenas intimidam o aluno e não permitem progredir.

É nessa linha que deve o professor se fundamentar no momento de avaliar as construções dos alunos, porque ao escrever o discente acredita que estará se fazendo entender. Não queremos com isso ignorar o fato de que aquele (o professor) que vai ler, acredita que o produto estará pronto numa perspectiva de ser compreendido e, não estando, o professor tem as opções de se frustrar, de punir o aluno ou de manifestar um contrato de cooperação ao buscar a coerência no texto do estudante. A respeito desse contrato de cooperação, que podemos nomear de cumplicidade, Ruiz (2013) afirma:

O recebedor dá um ‘crédito de coerência’ ao produtor: tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência. O produtor, por sua vez, conta com essa ‘cumplicidade’ do recebedor para com o texto, assim como com sua capacidade de pressuposição e inferência. Eventuais falhas do produtor, quando não percebidas como significativas, são cobertas pela tolerância do recebedor: supondo que o discurso é coerente, ele se empenha em captar essa coerência, recobrindo lacunas, fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe. A comunicação se efetiva, portanto, porque se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores (RUIZ, 2013, p. 34).

Essa postura apresentada por Ruiz (2013), advinda do professor que avalia, revela um perfil de cumplicidade, porém, não pode ser pretenção do docente, facilitar o trabalho dos alunos ao escrever, mas promover condições de oferecer um ensino que gere o desenvolvimento da escrita, porque o que deve estar em jogo, não são as lacunas outrora deixadas, mas o porquê foram deixadas? Como podem ser preenchidas? O que faltou possibilitar a coerência? Entre outras questões necessárias à construção do texto, para que esse se torne entendível e, assim, haja a coerência textual, formando o que Koch e Elias chamam de “fio discursivo” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 151).

Nesse contexto, não podemos esquecer, como afirma Hoffmann, que “[...] a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada” (HOFFMANN, 2001, p. 17) e

não contra ela. No contínuo, ao avaliarmos os textos dos alunos, devemos observar, inicialmente, sem dar importância exagerada para detalhes formais e desvios localizados; se o tema, a composição e o estilo utilizados cumprem suas funções. Contudo, quando os desvios gramaticais estiverem muito evidentes, Serafini (1998) recomenda aos professores:

[...] frente a muitos erros de ortografia, gramática, sintaxe, léxico e organização, o professor tente descobrir também algum mérito, de maneira que o aluno tenha consciência clara não só dos seus erros mas também dos seus progressos. Uma sugestão é começar o comentário de todos os textos com um elogio (SERAFINI, 1998, p. 113).

Esse perfil de professor cooperador, que promove a cumplicidade e a parceria tem como base a avaliação que está a serviço da aprendizagem, porque valoriza o aluno e suas ações. Mas não anula a importância do ensino da ortografia, gramática, sintaxe, léxico e organização, e não se trata, como diz Antunes (2003, p. 160) de: “[...] aceitar qualquer coisa que o aluno escreve”, o que pretendemos é reafirmar um perfil positivo de professor que sabe respeitar e procura promover o desenvolvimento da escrita dos alunos de maneira gradual, oferecendo oportunidades de crescimento por meio da avaliação realizada, do vai e vem das construções, conversando e gerando reflexões que permitam a aprendizagem, pois como alerta Antunes (2003), a avaliação focada na procura das inadequações “inibe a expressão do aluno e condiciona, de certa forma, o bloqueio com que, mais tarde, as pessoas encaram a prática social da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 161). Daí um dos motivos de os alunos, ao se depararem com uma produção sem rabiscos, levantarem questionamentos sobre onde estão os erros cometidos.

Nessa perspectiva, ao avaliar a primeira versão do texto em processo de construção pelo aluno, o professor deve ter como base os critérios por ele ensinados. Sendo assim, inicialmente devemos observar se o aluno segue a estrutura do gênero solicitado e contempla os elementos essenciais do texto: *tema, composição e estilo*. Tomando como exemplo o relato pessoal, gênero em foco neste trabalho, o professor verifica se dentro das características essenciais do texto, o aluno narra uma experiência vivenciada, se utiliza a narração como tipologia textual de base, se emprega o pretérito perfeito do indicativo ou o presente histórico, se faz uso do foco narrativo em primeira pessoa e se apresenta o tema solicitado.

Caso o aluno não consiga, o professor deve orientar o estudante, por meio de práticas avaliativas, como atividades orais e escritas, seguidas pela conversa, como solicita Geraldi (2011) e pelo uso do “bilhete” orientador de Ruiz (2013), oferecendo *feedback* de suas ações e

o acompanhamento sistêmico (VILLAS BOAS, 2008), porque o intuito é que os alunos contemplem os elementos essenciais do texto em sua próxima versão.

Sobre os aspectos linguísticos, tomamos como base Koch e Elias (2012) para afirmar que só precisamos considerar tais aspectos nas versões posteriores, quando os alunos já conseguirem vencer a primeira etapa da escrita, que compreende os elementos essenciais do texto. Ao vencer a primeira etapa, podemos observar as dificuldades mais relevantes verificadas na primeira versão solicitada. Se for o caso, trabalhamos as questões ortográficas, gramaticais, sintaxe, léxico e organização. Na sequência do que é mais relevante ao menos relevante, por meio de práticas de atividades avaliativas, como: atividades orais e escritas, em grupo e individual e as discussões. Para só depois solicitarmos a próxima versão.

Nesse contexto, o professor solicita que o aluno reescreva, suprima ou acrescente o que é necessário, e procura oferecer aos alunos, possibilidades para que eles percebam onde e como podem melhorar, em um contínuo, sendo conduzidos pelo princípio interacional da avaliação que promove a aprendizagem. Dessa forma, devemos fazer uso articulado de atividades orais e escritas, do acompanhamento sistemático, de *feedbacks*, da conversa individual e dos “bilhetes” orientadores, para agirem em favor dos alunos.

Ao apresentarmos às nossas considerações acerca das possibilidades para avaliar o gênero em foco, ora fundamentadas nos autores estudados, discorreremos no próximo capítulo sobre a trilha metodológica que percorremos para, por meio de nossas práticas avaliativas e o relato pessoal, alcançarmos o desenvolvimento da escrita dos alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Santa Rita/PB.

3 TRILHA METODOLÓGICA: O FAZER PEDAGÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que trilhamos no decorrer de nossa pesquisa. Durante a mesma, elaboramos e desenvolvemos um projeto de intervenção baseado na proposta que Lopes-Rossi (2011) apresenta, para promover projetos pedagógicos que visem à produção do texto escrito. Essa proposta é dividida em três módulos. A partir desse contexto, apresentamos as nossas opções metodológicas, os instrumentos ou procedimentos de coleta utilizados, o cenário da pesquisa (participantes e local), o *corpus* analisado, a estrutura do projeto e a análise de conteúdo.

3.1 Opções metodológicas

Amparados pela pesquisa participante, contemplamos um trabalho de campo, de natureza qualitativa, com abordagem intervencionista e de aspectos descritivos. Partindo desse princípio, justificamos as nossas opções. Para apoiar a nossa escolha pela pesquisa participante, recorremos a Demo (2008), porque este autor enfatiza que a “[...] grande pretensão da PP¹⁰ é contribuir para que as comunidades se tornem sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, para saberem pensar sua condição e intervenção alternativa” (DEMO 2008, p. 20). Destacamos, contudo, que essas características dão oportunidade a pesquisadores e participantes da pesquisa se envolverem de modo cooperativo e favorecer o processo exigido pela atuação de nossas práticas avaliativas.

A escolha pelo trabalho de campo foi baseada em Zanella (2007), por afirmar que: “[...] A palavra campo quer dizer que o estudo é realizado num ambiente real” (ZANELLA, 2009, p. 88). Dessa forma, interpretamos que é fundamental para o pesquisador que deseja trabalhar com práticas avaliativas, que ele esteja em um ambiente real, diretamente comprometido com os participantes da pesquisa, em uma relação de interatividade, para que o processo de atuação dessas práticas avaliativas; seja observando, selecionando, interpretando, registrando, envolvendo, estimulando, enfim, “acompanhando” (LUCKESI, 2005), para que essas práticas se desenvolvam e se concretizem. Lembrando que a pesquisadora é a professora da turma que foi pesquisada.

¹⁰ Forma abreviada do termo *pesquisa participante* utilizado por Pedro Demo (2008).

A opção por uma pesquisa de natureza qualitativa é fundamentada no que Pérez Serrano destaca: “[...] considera-se a pesquisa qualitativa como um processo *ativo, sistemático e rigoroso* de indagação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está em campo de estudo” (SERRANO, 1994, p. 46, **grifos da autora**). Nesse contexto, compreendemos que essa natureza qualitativa está alinhada a obtenção de dados descritivos, alcançados no contato direto entre os interlocutores com a situação estudada, porque ela procura dar ênfase ao processo muito mais que o produto, e se preocupa em desenhar a perspectiva dos participantes. Dessa forma, foi possível utilizarmos práticas avaliativas de maneira ativa, envolvendo e estimulando os alunos a refletirem, discutirem, questionarem escreverem e pesquisarem, mas sobretudo, valorizando cada desenvolvimento alcançado (HOFFMANN, 2011).

Sobre a abordagem intervencionista, se justifica por termos focado em estratégias de intervenções a partir de práticas avaliativas, que pudessem promover avanços ao desenvolvimento das escritas dos estudantes. Pondo em ação as práticas que estivessem a favor da aprendizagem, procuramos exercer influência na organização do trabalho e aplicamos, inicialmente, atividades (questionário e roda de conversa) que estimulassem a discussão sobre o processo de avaliação de suas escritas, já vividos pelos alunos.

Em seguida, ensinamos e incentivamos por meio de atividades de leitura e escrita os alunos a escreverem a primeira produção de texto (avaliação diagnóstica) com o gênero relato pessoal, para em seguida identificarmos as maiores dificuldades dos alunos. Após um estudo avaliativo em todas as produções de texto, verificamos as principais dificuldades dos alunos e tratamos como problemas mais relevantes. Elencamos esses problemas e planejamos o trabalho a partir de práticas avaliativas que pudessem intervir nas problemáticas observadas e contribuir com o desenvolvimento da escrita dos estudantes.

A partir de nossas opções metodológicas, adotamos o diário de campo como recurso de apoio para garantir o registro de dados e informações, coletados durante a pesquisa. O uso do diário de campo é justificado por Triviños (1987), ao destacar a importância desse recurso na investigação. De acordo com este autor:

O diário de campo nos torna possível compreender que cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades (TRIVIÑOS, 1987, p. 157).

Nesse contexto, reafirmamos que o diário de campo foi um grande aliado durante o processo de construção e desenvolvimento da pesquisa, por esse motivo, comprovamos a eficácia do recurso, ratificando que ele assumiu a base de registro de nossas coletas (VIANNA, 2003). No diário de campo foi possível elencarmos, rascunharmos e acrescentarmos ideias que surgiram no percurso da investigação, bem como das conversas informais com os professores, funcionários da escola e a diretora da instituição.

Nessa conjuntura, os aspectos descritivos se justificam, porque descrevemos as características das ocorrências. Nesse contexto, tendo discorrido sobre as nossas opções metodológicas, seguimos para apresentação dos instrumentos ou procedimentos de coleta que utilizamos.

3.2 Os instrumentos ou procedimentos de coleta

Para conhecer melhor a realidade pesquisada, desenvolvermos as atividades necessárias ao processo e contemplar, como afirma Hoffmann (2001) “[...] uma visão de quem quer conhecer para promover” (HOFFMANN, 2001, p. 50), optamos por utilizar instrumentos ou procedimentos de coleta os quais nos auxiliaram durante a pesquisa. Dessa forma, os instrumentos ou procedimentos de coleta foram o questionário, a roda de conversa e a observação participante. Vejamos cada um desses instrumentos ou procedimentos de coleta utilizados.

3.2.1 Questionário

O questionário concebe um instrumento de coleta de dados que utilizamos, a fim de conhecermos um pouco mais sobre o que pensam e como estavam consolidados os saberes dos alunos em relação à avaliação de suas produções de texto escrito. Segundo Viera (2009), o questionário:

É um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados *respondentes*, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal (VIEIRA, 2009, p. 15, **grifo da autora**).

No entanto, além de apresentar o questionário para os alunos, realizamos a leitura coletiva das questões, discutimos um pouco sobre cada uma, enfatizamos a importância do

questionário para a pesquisa, o objetivo de sua aplicação e esclarecemos que nada era obrigatório e não traria dano algum para nenhum dos discentes, caso respondessem ou não.

Para escolhermos o questionário como instrumento adotado para a pesquisa, recorremos a Richardson (1999). De acordo com este autor, o questionário compreende perguntas abertas e fechadas. Ele afirma que: “As perguntas fechadas, destinadas a obter informações sociodemográfica [...] e respostas de identificação de opiniões [...] e as perguntas abertas, destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistador” (RICHARDSON, 1999, p. 193).

A vantagem de associar perguntas objetivas e subjetivas nos ofereceu liberdade para incluir questões que nos permitisse realizar inferências. Todavia, baseados em Zanella (2009), a nossa opção foi por perguntas preferenciais. De acordo com esta autora, as perguntas preferenciais “[...] buscam avaliar a opinião de alguma condição ou circunstância que tem relação com a problemática da pesquisa” (ZANELLA, 2009, p. 113).

Situados na abordagem qualitativa, o questionário foi semiestruturado e está presente no apêndice A. Contudo, as respostas estão contextualizadas no capítulo 4, referente às análises. O instrumento foi estruturado com uma apresentação que explica a importância de sua aplicação, seu objetivo para a pesquisa, a solicitação de alguns dados pessoais, bem como as 15 (quinze) questões: 5 (cinco) sobre escrita e 10 (dez) sobre avaliação da aprendizagem.

O objetivo desse instrumento foi conhecer sobre aspectos ligados à produção de texto e as avaliações submetidas ao longo das séries já estudadas. Esse momento destinado ao questionário concentrou duas aulas sequenciais e todos os 15 (quinze) alunos responderam o instrumento, entre eles, 06 (seis) meninas e 09 (nove) meninos. Dessa forma, sendo expostas as considerações acerca do questionário, apresentamos na próxima seção às nossas considerações em relação à roda de conversa.

3.2.2 Roda de conversa

Vimos na roda de conversa, a oportunidade de entender melhor algumas respostas ofertadas pelos estudantes no questionário aplicado. Para justificar o uso desse instrumento, recorremos a Moura e Lima (2014). Segundo estas autoras, a roda de conversa é:

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produzir dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um

processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

A fim de gerar dados concretos e desenvolvermos um trabalho que promovesse resultados satisfatórios e suscetíveis de intervenção, motivamos os alunos a refletirem sobre as atividades propostas como uma prática avaliativa que está interessada em promover o ensino, e seguimos as orientações de Afonso e Abade (2008), *apud* Figueirêdo e Queiroz (2012). Segundo estas autoras: “[...] as rodas devem ser desenvolvidas em um contexto onde as pessoas possam se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves” (AFONSO; ABADE, 2008, *apud* FIGUEIRÊDO; QUEIROZ, 2012, p. 2).

Nesse contexto, projetamos a roda de conversa como um espaço aberto para discussões em que participantes e a professora/pesquisadora ficassem à vontade para se colocarem a respeito do que estivessem sentindo em relação às suas dificuldades e detalharem o que de fato queriam dizer com algumas respostas ofertadas no questionário aplicado. Foi um momento planejado e por isso foi possível agendar o espaço onde funcionam a biblioteca, a sala de apoio pedagógico e de vídeo. Desse modo, combinamos o horário e a data com a turma e a gestora escolar. Não participou desse momento apenas uma aluna, mas a mesma justificou a sua ausência. Sendo assim, estiveram presentes 14 (catorze) alunos, 05 (cinco) meninas e 09 (nove) meninos.

Nessa conjuntura, a única roda de conversa realizada durante toda a pesquisa teve a duração de duas aulas seguidas. Não houve necessidade de mais rodas de conversa, porque as discussões que se seguiram foram acontecendo, apesar de organizada dentro do plano de aula, de maneira espontânea, no decorrer da pesquisa. Para garantir a prática das atividades avaliativas, que estão a serviço da aprendizagem, iniciamos a discussão com um *feedback* (VILLAS BOAS, 2008) sobre as respostas dos alunos apresentadas no questionário. Agradecemos pela participação e justificamos a necessidade daquele momento.

Enquanto justificávamos o motivo da realização da roda de conversa um dos alunos entrevistou. Ele afirmou que não quis perguntar no momento em que estava respondendo as questões, porque não se interessou, mas que havia ficado com uma dúvida acerca do processo de reescrita e não sabia se havia fornecido a resposta de maneira coerente. A partir desse discurso do primeiro aluno, outros alunos aproveitaram para justificarem suas repostas. Contudo, não deixamos de abordar algumas questões elencadas no roteiro de questões, que elaboramos para a única roda de conversa, que está presente no apêndice B.

Desse modo, tendo finalizado a opção por desenvolver uma roda de conversa, passamos a discorrer na próxima seção sobre a observação participante.

3.2.3 Observação participante

Por meio da observação participante sabemos que é possível realizar o contato mais estreito entre pesquisadores e o fenômeno pesquisado e desencadearmos uma série de vantagens. Contudo, como afirma Richardson (1999): “Aparentemente fácil de ser realizada, a observação exige preparo do observador e requer cuidados especiais para cada tipo de estudo” (RICHARDSON, 1999, p. 264). Podemos dizer que, imbricados a esses cuidados apresentados por este autor, está o cuidado em traçar os objetivos que se pretende alcançar com esse procedimento. Em relação aos objetivos, Selltiz *et al* (1967, *apud* VIANNA, 2003, p. 20), orientam quatro questões a serem consideradas ao longo da pesquisa:

- O que deve ser efetivamente observado?
- Como proceder para efetuar os registros dessas observações?
- Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações?
- Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação? (SELLTIZ *et al*, 1967, *apud* VIANNA, 2003, p. 20).

Inferimos, dessa forma, que todas essas questões levam em consideração o acompanhando sistemático exigido pela avaliação formativa (HOFFMANN, 2001). E podemos reafirmar essa inferência ao destacarmos as ponderações de Vianna (2003). Este autor realça sobre a observação de qualquer tipo, que ela deve considerar os participantes envolvidos na pesquisa, a fim de conhecer os problemas e os reais motivos para, conseqüentemente, encontrar soluções que os superem. Este autor acrescenta:

[...] A observação ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador (VIANNA, 2003, p. 41).

Partindo desse princípio, a observação não se concentra de maneira isolada nos alunos, mas em todos os sujeitos envolvidos com a pesquisa, inclusive, nos pesquisadores. Com isso, podemos dizer que a observação participante se alinhou adequadamente à nossa pesquisa, uma vez que o estudo teve a intenção de compreender de que maneira o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa poderia contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos envolvidos na pesquisa, e a observação participante foi uma das práticas avaliativas utilizadas. Vejamos na próxima seção, o cenário da pesquisa.

3.3 Cenário da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os participantes da pesquisa e o local onde foi desenvolvido o processo percorrido neste trabalho.

3.3.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, composta por 20 (vinte) estudantes matriculados, dos quais apenas 15 (quinze) frequentavam as aulas. A faixa etária desses quinze alunos era entre 13 (treze) e 19 (dezenove) anos de idade. Para seguir o objetivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que visa qualificar professores de Língua Portuguesa para desempenhar suas atividades docentes no Ensino Fundamental, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País, a pesquisadora era professora dos alunos. Este aspecto favoreceu o estudo realizado para que fosse possível desenvolver um fazer pedagógico alinhado com as necessidades dos alunos, tendo em vista ser do conhecimento da professora/pesquisadora algumas dificuldades que os alunos apresentavam em relação à escrita.

Todos os alunos que frequentavam às aulas participaram da investigação e foram autorizados pelos pais e/ou responsáveis para contribuírem com ela. Aproveitamos para salientar que o nosso compromisso ético e os termos de compromisso sobre o sigilo dos dados obtidos, o anonimato da escola e dos alunos participantes da pesquisa foram expostos para a turma, por meio do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, presente no Apêndice Q. Acrescentamos que a participação dos alunos não agregou nenhuma despesa para os mesmos, tampouco para a instituição escolar. Vejamos na próxima seção o local da pesquisa.

3.3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino que fica localizada na zona urbana de Santa Rita/PB. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), ela foi construída com recursos do município, na administração do Prefeito Antonio Joaquim Moraes e foi inaugurada em 31 de março de 1975. Tendo como ato de criação o Decreto Lei nº 10/94 em 30 de maio de 1994.

Segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP, os alunos são oriundos dos bairros vizinhos, inclusive da zona rural. Por este motivo, há a necessidade de transporte para a locomoção dos mesmos. Alguns dos alunos são usuários do transporte coletivo público, outros do transporte escolar disponibilizado pela prefeitura. Durante o ano letivo 2018 ocorreram vários empecilhos gerados pela dependência dos transportes, que impediam os alunos de participarem de maneira mais assídua das aulas.

De acordo com o PPP, a instituição escolar é localizada em uma comunidade constituída por famílias de baixo rendimento financeiro. Muitos não possuem emprego, e àquelas famílias que se encontram empregadas possuem uma renda per capita inferior a um salário mínimo mensal e estão incluídas no Programa Bolsa Família do Governo Federal. A maioria convive com a violência, a fome e as drogas.

Essas dificuldades enfrentadas pelos estudantes são de conhecimento da pesquisadora, por ser a professora da turma pesquisada. É possível verificar que os alunos não apresentavam apenas problemas de ordem financeira, mas também psicossocial e, conseqüentemente, problemas de aprendizagem em várias áreas, em especial, em produção textual.

No ano 2018, a instituição funcionou com 160 (cento e sessenta) alunos matriculados no Ensino Fundamental, distribuídos no turno matutino, único turno em funcionamento, distribuídos da seguinte forma: 144 (cento e quarenta e quatro) estudantes do 6º ao 9º ano, com faixa etária entre 13 (treze) e 42 (quarenta e dois) anos de idade; e 16 (dezesesseis) alunos do 5º ano, com faixa etária entre 10 (dez) e 14 (catorze) anos de idade.

Aproveitamos para destacar que o nosso projeto de pesquisa foi autorizado pela escola local de pesquisa, por meio da gestora, ao declarar na carta de anuência presente no apêndice R, assim como também foi apresentado ao Conselho de Ética do Instituto Federal da Paraíba – IFPB. Desta forma, passamos a discorrer, na próxima seção, sobre o *corpus* deste trabalho.

3.4 O delinear do *corpus*

A partir dos resultados que obtivemos com o desenvolvimento da pesquisa, contemplamos um *corpus* que priorizou as produções de 05 (cinco) alunos participantes da pesquisa. Os alunos selecionados representam as dificuldades apresentadas por outros alunos que não tiveram seus textos selecionados. Sendo assim, o nosso *corpus* é formado por 05 (cinco) relatos pessoais em três versões, totalizando 15 (quinze) produções.

Escolhemos para compor o *corpus* as produções que possibilitassem a percepção da evolução em três diferentes processos¹¹ de desenvolvimento da escrita. Os processos são: a escrita desenvolvida, a escrita mais desenvolvida e a escrita bem mais desenvolvida. A escolha se deu da seguinte maneira: escolhemos as produções do aluno que apresentou o resultado da escrita desenvolvida e dois daqueles estudantes que nos demais processos, marcaram mais presença nas aulas em que aplicamos o projeto de pesquisa.

A referência que utilizamos para destacar os termos empregados (a escrita desenvolvida, a escrita mais desenvolvida e a escrita bem mais desenvolvida) é a produção inicial de cada aluno. Por exemplo, para afirmar que o aluno obteve bem mais desenvolvimento de escrita, tomamos como base a versão inicial das produções do próprio aluno.

Ressaltamos que o nosso desejo foi trilhar um caminho de ensino da língua que siga uma prática mais reflexiva sobre o fazer da linguagem. Um ensino que acredita na evolução a partir de mudanças de paradigmas e adaptações de nossas práticas, principalmente às avaliativas. À luz das práticas avaliativas, não foi a nossa intenção julgar o processo de desenvolvimento da escrita de cada aluno, mas conhecer esses processos para termos condições de trabalharmos.

Essa postura está alinhada com a afirmação de Luckesi (2005), uma vez que, segundo este autor, o avaliador que acolhe a situação como realmente se mostra, “[...] observa atentamente; não a julga” (LUCKESI, 2005, p. 42). Sobre esse julgamento, concebemos o que é exposto por Marcuschi (2008) sobre a competência para escrever:

Todos temos uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que ensinar propriamente. Nosso papel neste momento é compreender como isto funciona e como podemos fazer com que funcione ainda melhor (MARCUSCHI, 2008, p. 81).

Concordamos com Marcuschi (2008) e reafirmamos a nossa ciência que os alunos já compreendem ou têm dada consciência do funcionamento da língua. Nesse contexto, o nosso interesse foi mediar o processo e compreender, ao utilizarmos práticas avaliativas, como poderíamos contribuir para que os alunos desenvolvessem melhor ainda a escrita. Por conseguinte, estruturamos um projeto de pesquisa que descrevemos a seguir.

¹¹ Utilizaremos o termo processo para nos referir aos diferentes níveis de desenvolvimento da escrita, por considerarmos o que é exposto em Passarelli (2004), sobre a escrita ser um processo, e em Passarelli e Cintra (2012), sobre a escrita ser processual.

3.5 Estrutura do projeto de pesquisa

A nossa pesquisa contemplou uma proposta de projeto baseada e adaptada da obra de Lopes-Rossi (2011), teve seis meses de duração, que compreenderam os meses de junho até novembro de 2018 e somaram 41 (quarenta e uma) aulas. Lopes-Rossi (2011) fundamenta a sua obra, a partir dos conceitos bakhtianos e dos movimentos retóricos expostos por Swales (1990). Segundo Swales, os movimentos retóricos são os direcionamentos ou os movimentos iniciais do texto, de sua progressão e conclusão. Ainda de acordo com Swales (1990), é preciso considerarmos a descrição das características peculiares do gênero discursivo/textual, que vão favorecer para seu estilo e as relações de interações que ocorrem.

Certos de considerarmos as devidas necessidades inerentes ao processo, articulamos algumas adaptações, como práticas avaliativas que estão a serviço da aprendizagem, na proposta que Lopes-Rossi (2011) apresenta, para desenvolvermos o projeto de pesquisa que intitulamos *Escritores de Vidas*. São elas: dividimos os módulos didáticos em etapas; acrescentamos como exemplar do relato pessoal a projeção de vídeos (cada vídeo possui cerca de 3 a 5 minutos de duração) de pessoas famosas; acrescentamos atividades escritas para trabalharmos os elementos essenciais do texto e as características do gênero discursivo/textual relato pessoal; incluímos atividades escritas para trabalharmos os problemas mais relevantes que encontramos nos relatos, utilizamos o “bilhete” textual-interativo (RUIZ, 2013) e a conversa individual (GERALDI, 2011) para orientarmos, por meio da escrita e da oralidade os alunos acerca de suas produções, realizamos o acompanhamento sistemático e imbricamos as nossas práticas avaliativas à revisão colaborativa.

Ponderamos, como já anunciado na introdução, que a escolha pelo gênero discursivo/textual relato pessoal para ser trabalhado durante a pesquisa, partiu dos alunos, por se tratar de um gênero mais próximo a eles, bem como por possibilitar o trabalho com o discurso oral e o discurso escrito e dessa forma, promover o processo narrativo. Portanto, nessa tarefa de relatar uma experiência marcante em suas vidas e refletir sobre ela, nós trabalhamos o desenvolvimento da escrita dos alunos. Desse modo, o título do projeto de pesquisa, *Escritores de Vidas*, adaptado do esquema de Lopes-Rossi (2011) foi construído durante o processo de desenvolvimento, entre uma aula e outra, enquanto discutíamos e planejávamos os detalhes para a divulgação das produções. Vejamos como se deram os módulos didáticos do projeto na próxima seção.

3.5.1 Os Módulos didáticos – (trinta e sete aulas)

Tendo exposto os princípios norteadores de nossas escolhas, passamos a descrever cada módulo didático do projeto.

3.5.1.1 Módulo didático 1 (nove aulas)

Neste módulo, Lopes-Rossi (2011) sugere: “[...] atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72). Para essa atividade de leitura que objetiva a apropriação das características típicas do relato pessoal, trabalhamos quatro exemplares, entre textos em vídeos e impressos (dois vídeos que possuem cerca de 3 a 5 minutos de duração e dois textos impressos) do relato pessoal, e dividimos o módulo didático 1 em duas etapas, que somaram nove aulas: 1ª etapa - apropriação das características do gênero adotado por meio de exemplares em vídeos; e 2ª etapa - apropriação das características do gênero adotado por meio de exemplares impressos.

3.5.1.2 Módulo didático 2 – (vinte aulas)

No módulo didático 2, Lopes-Rossi (2011) orienta o planejamento da produção de texto dos alunos, a coleta de informações, a escrita e reescrita, até a última versão da produção escrita com o suporte para a circulação do texto. Por se tratar de um módulo mais extenso, dividimos em seis etapas que somaram vinte aulas. As seis etapas são referentes ao planejamento, organização da coleta de informações para a escrita do relato pessoal, a produção inicial (PI), a produção intermediária (PN) e a produção final (PF). Por meio da avaliação que realizamos, após os alunos finalizarem a versão inicial de seus relatos pessoais, percebemos, baseados nos estudos bakhtinianos, que os elementos essenciais do texto cumpriram suas funções e tratamos de elencar os problemas mais relevantes observados.

Dividimos as principais dificuldades dos estudantes, verificadas na PI em dois momentos de desenvolvimento de atividades, porque entendemos que dessa forma o processo seria viabilizado. Planejamos dois momentos de desenvolvimento de atividades da seguinte maneira: o primeiro momento após a produção inicial (PI) e o segundo momento após a produção intermediária (PN). No entanto, além de desenvolvermos atividades, antes de os alunos iniciarem as PN e produção final (PF), entregamos o “bilhete” orientador (RUIZ, 2013) e durante o processo de escrita de seus relatos pessoais, realizamos a conversa individual

(GERALDI, 2011) sobre os seus textos. Ao finalizarmos o processo de escrita, tratamos de organizar a divulgação da versão final, que foram digitadas pelos alunos. Na próxima seção, explicitamos essa organização.

3.5.1.3 Módulo didático 3 – oito aulas

Para o módulo didático 3, Lopes-Rossi (2011) instrui a divulgação ao público das produções de acordo com a forma típica de circulação do gênero. Segundo a mesma autora, esse momento propõe algumas decisões como: “[...] montar uma exposição ou distribuir os textos ao público-alvo” (LOPES-ROSSI, 2011, p.78). Ressaltamos que o gênero discursivo/textual escolhido pelos alunos, o relato pessoal, promoveu um certo receio por parte dos estudantes para distribuir seus textos ao público, uma vez que eles apresentaram assuntos delicados que a princípio eles acharam que não teria problema e, por esse motivo planejamos uma divulgação mais discreta, contudo, muito proveitosa.

O planejamento contemplou duas etapas que somaram oito aulas. Convidamos o professor de arte da escola, para discutir conosco sobre as nossas propostas e nos ajudar na construção do cenário e, a partir daí, providenciamos o que havíamos planejado durante as aulas e agendamos a divulgação, que pode ser aferida na próxima seção.

3.5.1.4 A divulgação: *Escritores de Vidas (Uma manhã, que representa cinco aulas)*

O evento foi realizado no dia 13 (treze) de novembro de 2018. Participaram desse momento os alunos das demais turmas que estudam na escola, o corpo docente e demais funcionários. Todas as versões finais dos relatos pessoais digitados estavam expostas. A ação desse evento se deu na seguinte sequência: visita de alguns alunos da turma pesquisada às demais turmas e repartições da escola para apresentar a organização do evento e sinalizar o seu início. O aluno representante da turma já havia sido sugerido pela turma para comandar a divulgação¹², junto com os demais alunos. Dessa forma, com a ajuda da professora/pesquisadora, eles também haviam organizado uma pauta e elaborado os slides para esse momento final.

¹² No anexo K é possível encontrar os tópicos do relato pessoal oral apresentado pelo representante da turma, no dia da divulgação das produções finais.

Nesse contexto, o representante da turma acompanhou a sequência da divulgação em *datashow*, relatou de maneira oral o desenvolvimento da pesquisa, as dificuldades da turma e as evoluções alcançadas. Ao finalizar a apresentação, ele e os demais alunos da turma presentes convidaram o público participante para ler as produções expostas e manusearem os materiais confeccionados (televisão e computador). Os materiais representavam o suporte de circulação dos relatos pessoais escritos. Dentro da televisão e do computador estavam os relatos pessoais digitados pelos alunos. Os textos também estavam colados em estrelinhas penduradas por barbantes no teto da sala de aula, para representar o modo oral do relato pessoal.

Tendo finalizado como se deram a organização e o desenvolvimento do projeto, passamos para a fase de análise. Vejamos como se deu esse processo de análise baseado em Bardin (2006), na próxima seção.

3.6 Análise de conteúdo

Para analisar o desenvolvimento da pesquisa, recorremos a análise de conteúdo de Bardin (2006). Segundo esta autora, a análise de conteúdo possui “três fases” (BARDIN, 2006, p. 89), são elas:

- a) A pré-análise: é o momento de escolha e organização do material. Diante dos objetivos de nossa pesquisa analisamos o Projeto Político Pedagógico da instituição, os questionários, as anotações do diário de campo e, com isso, iniciamos o processo de leitura geral, que Bardin (2006, p. 90) chama de “leitura flutuante”.
- b) A exploração do material: essa fase depende da primeira. Nesse momento, aprofundamos os nossos estudos do material existente, orientados pela pergunta de pesquisa, pelos objetivos e pela metodologia aplicada.
- c) O tratamento dos resultados e a interpretação: nessa etapa, apresentamos a síntese e a seleção dos resultados sobre a pesquisa, a análise do que foi trilhado e do *corpus* deste trabalho.

Reafirmamos o nosso compromisso com a metodologia escolhida e passamos a discorrer, no próximo capítulo, sobre a análise do que foi trilhado.

4 ESCRITORES DE VIDAS: A ANÁLISE DO QUE FOI TRILHADO

Neste capítulo, apresentamos a análise do que foi trilhado durante o estudo e contextualizamos com as práticas avaliativas desenvolvidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa: identificar as impressões que os alunos trouxeram ou possuíam sobre o processo de avaliação realizado em suas produções textuais, elencar as principais dificuldades apresentadas por eles na primeira versão do relato pessoal (gênero discursivo/textual escolhido para a pesquisa), bem como as práticas avaliativas desenvolvidas para incentivar os alunos a superarem as dificuldades observadas e realizar uma análise comparativa das versões dos relatos pessoais produzidos. Esse contexto foi trilhado durante a investigação e desenvolvimento do projeto que nomeamos *Escritores de Vidas*.

O projeto foi adaptado da proposta de Lopes-Rossi (2011), que apresenta as etapas do desenvolvimento de projetos pedagógicos para estimular a produção do texto escrito de gêneros discursivos/textuais. Segundo Bakhtin (2011), os elementos essenciais. São eles: *composição, tema e estilo*. De acordo com Koche *et al* (2015), o relato pessoal, apesar de não possuir uma estrutura rígida, pode compor-se de *apresentação, complicação, resolução e avaliação*.

A partir dessa organização, elaboramos um planejamento que contemplou o acompanhamento de todas as manifestações de aprendizagem para operar ações que potencializassem os caminhos individuais (HOFFMANN, 2001), incentivamos os estudantes a planejarem, escreverem, revisarem e reescreverem seus relatos pessoais. Esse planejamento deu origem a três versões de produções textuais: produção inicial (PI), produção intermediária (PN) e produção final (PF). Tudo isso para que fosse possível compreender como as práticas avaliativas realizadas pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Para destacar os avanços inerentes ao desenvolvimento da escrita dos discentes, realizamos uma análise comparativa de seus relatos, em três versões. Desse modo, tendo apresentado a estrutura deste capítulo, iniciamos a apresentação das análises realizadas a partir do questionário aplicado e das discussões referentes as impressões que os alunos possuíam em relação ao processo avaliativo de suas escritas.

4.1 As impressões da avaliação no processo da escrita

A fim de identificar as impressões que os alunos possuíam sobre o processo de avaliação da escrita de seus textos, aplicamos um questionário. Essa investigação tem a ver com a avaliação diagnóstica anunciada por Sant'ana (1995). De acordo com esta autora, por meio da sondagem é possível: “[...] detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem” (SANT'ANA, 1995, p. 33). Contudo, antes de aplicarmos o instrumento, discutimos sobre a proposta de pesquisa com a turma. Todo o processo foi discutido com eles, desde a necessidade da aplicação do questionário até a produção dos textos, inclusive os objetivos e a metodologia da pesquisa. Foi nesse momento que os alunos, durante a discussão, escolheram o gênero a ser trabalhado na pesquisa: o relato pessoal. Segundo eles, por se tratar de um gênero mais próximo, conseqüentemente, seria, para eles, menos difícil produzir um texto.

Essa atitude de comunicar e discutir todos os passos da pesquisa com e para os discentes está alinhada a avaliação que considera o estudante como protagonista do processo e promove autonomia ao mesmo. Antunes (2003) nos chama a atenção para desenvolvermos essa autonomia no aluno para que ele também tenha poder de decisões e busque alternativas para desenvolver a sua aprendizagem. Esta autora acrescenta que essas atitudes são: “[...] essenciais para quem empreende qualquer aprendizagem não mecanicista” (ANTUNES, 2003, p. 163). Partindo desse contexto, após apresentarmos a proposta e discutirmos sobre ela, iniciamos a aplicação do questionário composto por perguntas abertas e perguntas fechadas (RICHARDSON, 1999). Todos os 15 (quinze) alunos participantes da pesquisa responderam ao questionário. A seguir, uma imagem desse momento:

FIGURA 6 – Aplicação do questionário



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A imagem retrata o momento inicial da pesquisa. Apresentamos a proposta, discutimos um pouco sobre a importância e abordamos o objetivo do questionário e da

pesquisa, bem como os benefícios que poderíamos alcançar com o estudo. No caso da professora/pesquisadora, de maneira específica, conseguir compreender como o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa poderia contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos. No caso dos alunos, desenvolverem suas escritas.

Nesse contexto, apresentamos a proposta e solicitamos que os alunos respondessem o instrumento. Contudo, baseados em Hoffmann (2001), com uma: “[...] visão de quem quer conhecer para promover” (HOFFMANN, 2001, p. 50). Nesse primeiro momento, a nossa motivação aos alunos foi por meio da conversa, para que eles se interessassem em responder o questionário. A princípio, alguns dos alunos não manifestaram interesse algum em participar da pesquisa, tampouco em responder ao questionário. Contudo, por estarem naquele espaço de discussões e reflexões, embora, aparentemente apenas como ouvintes; aos poucos, esses mesmos alunos foram participando dos debates e, assim, discutiam e/ou escreviam, até solicitarem uma folha de questionário para participar do processo. Dessa forma, todos, de livre e espontânea iniciativa foram incluídos no contexto da pesquisa.

Ponderamos que ao responderem o instrumento, informamos para os alunos que as respostas seriam transcritas e analisadas, que isso levaria alguns dias e, após a conclusão da análise, daríamos início ao desenvolvimento do projeto de pesquisa. Contudo, durante a análise, percebemos a necessidade de organizarmos uma roda de conversa com os estudantes, com o intuito de melhor compreendermos algumas respostas ofertadas por eles no questionário.

Para incentivar a discussão na roda de conversa, planejamos o roteiro e combinamos o dia, a hora e o local. No dia agendado, organizamos o espaço da escola que se divide em biblioteca, sala de apoio pedagógico e sala de vídeo, e realizamos a única roda de conversa da pesquisa. Após as discussões, chegamos às seguintes impressões:

QUADRO 2 – Análise do questionário

Impressões		Número de alunos
Alunos que aprendiam com a avaliação da produção escrita		quatro
Alunos que não souberam explicar se aprendiam com a avaliação da produção escrita		três
Alunos que ficavam chateados por não entenderem o que era avaliado		oito
Alunos que não se importavam por não entenderem o que era avaliado		sete
A resposta para o que mais agradava na avaliação da produção escrita	A nota, quando o valor atribuído era a partir de 7,0	treze
	A correção, independente da	dois

	nota atribuída.	
A resposta para o que mais desagradava na avaliação da produção escrita	A nota, quando o valor atribuído era abaixo de 7,0	treze
Tudo era agradável na avaliação da produção escrita		dois
Alunos que compreendiam o que era avaliado na produção escrita		Não foi possível obter um resultado
Alunos que nunca reescreveram o próprio texto		quinze
Alunos que receberam orientações por escrito em suas produções		quatro

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Após a roda de conversa, concluímos sobre as possíveis orientações por escrito, realizadas por professores da Língua materna aos respectivos alunos, que os estudantes que responderam de maneira positiva, afirmando que haviam recebido orientações escritas pelos professores em suas produções, se referiram a um recado do tipo: “*Parabéns, você está melhorando*”, ou, “*Sucesso*”, ou, “*Você pode fazer melhor*”, e não sobre alguma prática avaliativa semelhante aos “bilhetes” textuais-interativos de Ruiz (2013). Mesmo assim, quatro dos quinze alunos relataram que após essas orientações, por meio da escrita, ofertadas pelos professores, eles percebiam que aprendiam, porque para os estudantes era como uma espécie de estímulo para eles estudarem um pouco mais, e oito dos alunos disseram que ficavam chateados, porque não conseguiam entender o que haviam errado em seus textos e três não souberam explicar.

Em relação às orientações que os alunos receberam dos professores, por meio de uma conversa, foram orientações gerais, como uma sugestão para prestarem mais atenção, que os alunos precisavam melhorar a escrita, que deviam ter mais atenção no momento de escrever ou que precisavam ler mais. Em uma proposta de conversa geral sobre as avaliações ou correções de seus textos e não acerca da proposta de Geraldi (2011), sobre uma prática avaliativa de dialogia (BAKHTIN, 2011) a respeito do texto produzido por cada um deles.

No contínuo, ao estimularmos a discussão sobre o que mais os agradavam e o que menos os agradavam nas avaliações realizadas nas suas produções de texto, os alunos que responderam que era agradável ver a avaliação para saber o que erraram, foi porque assim, eles tinham a chance de, na próxima produção solicitada não errarem as mesmas palavras ou expressões, ou seja, para eles não havia momento desagradável ao receberem o retorno da avaliação.

Ao iniciarmos as discussões relacionadas a reescrita de textos, percebemos uma enorme fragilidade na compreensão dos alunos acerca do significado de reescrever o texto.

Os alunos demonstraram que não compreendiam o sentido real de reescrita de texto, porque para eles, reescrever o texto era o mesmo que apagar uma palavra durante qualquer atividade e escrevê-la novamente. Eles deixaram claro, por exemplo, que quando o (a) professor (a) indicava que alguma palavra estava escrita de maneira inadequada em qualquer atividade solicitada, eles apagavam essa palavra e reescreviam segundo a Gramática Normativa. Essa ação, para eles, significava reescrever o texto. Desse modo, inferimos que nenhum dos alunos haviam reescrito o próprio texto.

Quando o questionamento foi direcionado para se eles compreendiam o que era avaliado em suas produções de escrita, todos os alunos demonstraram dúvidas, por isso não foi possível estabelecer um parâmetro de resposta, já que elas foram do tipo: *“Eu compreendia, porque o que estava errado era riscado ou escrito certo”*. Outra resposta dada por outro aluno: *“Eu acho que eu compreendia, porque eu ia tentando fazer melhor”*. E mais um aluno: *“Eu não sei dizer”*.

Ressaltamos que o nosso interesse pelos dados em números foi para ter um parâmetro mais próximo do real a respeito das impressões da turma e, com isso, não correremos o risco de abordar práticas que viessem ser negativas ao estudo. Dessa maneira, tendo exposto a análise do questionário e da roda de conversa, observemos as práticas avaliativas que utilizamos para incentivar o desenvolvimento da escrita dos estudantes na próxima seção.

4.2 Práticas avaliativas a serviço da produção escrita

Nossas práticas avaliativas tiveram início no primeiro momento do processo, ao planejarmos em casa as atividades iniciais. Na escola, a partir da discussão sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa com a gestora escolar, a supervisora e os demais professores, quando acolhemos todas as ideias que foram expostas pelo grupo, necessárias para o sucesso da pesquisa. Com a turma, no primeiro encontro da pesquisa, ao apresentarmos a proposta e aplicarmos o questionário, uma vez que já estávamos coletando e inserindo no diário de campo todas as observações e informações prestadas pelos alunos e as nossas inferências desses momentos.

Nesse contexto, a partir das práticas avaliativas iniciais foi possível propor um projeto guiado por práticas avaliativas. Ressaltamos que há várias maneiras de conduzir o trabalho de ensino da língua, e que este deve ser realizado de modo a propiciar atividades guiadas por meio dos mais variados gêneros discursivos/textuais, sejam eles orais ou escritos. De acordo

com Lopes-Rossi (2011):

[...] isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Vimos na proposta de Lopes-Rossi (2011) o alinhamento ao nosso objetivo com este trabalho, por se preocupar com o acompanhamento. Levamos em consideração também a afirmação da autora sobre os projetos pedagógicos propiciarem: “[...] o desenvolvimento da autonomia no processo de leitura e produção textual com uma sequência de domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Sendo guiados pela proposta dessa autora, estimulamos por meio de atividades orais e escritas as características típicas do gênero adotado para a pesquisa e por meio da primeira produção (PI) de texto, realizamos uma avaliação dianóstica/prognóstica (SANT’ANNA, 1995), que se constituiu por uma sondagem, para entendermos o que os alunos já sabiam e suas principais dificuldades. Contudo, segundo Luckesi (2005), a avaliação dianóstica/prognóstica exige dois elementos: constatar e qualificar. Constatar, de acordo com este autor, é desenhar a realidade e qualificar é tomar decisões a partir da realidade.

Durante a pesquisa fomos desenvolvendo avaliações diagnósticas/prognósticas que nos impulsionava à tomada de decisões. Uma dessas avaliações diagnóstica/prognóstica foi a produção inicial (PI) dos alunos. Com a PI elaborada, constatamos a realidade (LUCKESI, 2005) e elencamos os problemas mais relevantes da PI. Os problemas foram: paragrafação, ausência de termos ou palavras que compromete a informatividade e convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia). Em seguida, qualificamos (LUCKESI, 2005) ao escolhermos as práticas avaliativas para estimularmos os alunos a superarem as principais dificuldades observadas.

Salientamos que a nossa opção foi dividir as principais dificuldades observadas e elencadas em dois momentos distintos da seguinte forma: a princípio, trabalharmos os problemas de paragrafação e ausência de termos ou palavras que compromete a informatividade. Em seguida, solicitamos a produção intermediária (PN). Posteriormente, trabalharmos os problemas de convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia) e em seguida solicitamos a produção final (PF).

Trabalhamos os problemas por meio de atividades, ora em grupo e ora individual, antes de cada versão de produção, elaboramos o “bilhete” textual-interativo (RUIZ, 2013),

realizamos a conversa individual (GERALDI, 2011) durante a elaboração de cada versão de produção pelos alunos e realizamos um acompanhamento sistemático durante toda a pesquisa.

Como já dissemos, a escolha pela proposta de Lopes-Rossi (2011) foi por percebermos que era a orientação mais alinhada com os objetivos de nossa pesquisa. Contudo, houve a necessidade de realizarmos algumas adaptações relacionadas ao acompanhamento sistêmico (VILLAS BOAS, 2008), que está diretamente ligado às práticas avaliativas. Esse acompanhamento organizado e cuidadoso se deu ao longo de todo o processo de pesquisa e desenvolvimento do projeto *Escritores de Vidas*. Uma de nossas estratégias foi disponibilizar em todas as aulas, dicionários para a consulta dos alunos. Entendemos que nem sempre acontecia de os alunos se interessarem pela consulta, contudo, além de disponibilizá-lo, incentivávamos o seu uso por meio da conversa e de exemplos práticos.

No contínuo, durante o desenvolvimento do projeto, baseado e adaptado em Lopes-Rossi (2011), os alunos foram estimulados, por meio de exemplares do relato pessoal em vídeos e impressos e das atividades orais e escritas, relacionadas aos exemplares, a refletirem sobre os aspectos estruturais e discursivos do gênero adotado. A partir dessas atividades, incentivamos os discentes a construírem a primeira produção (avaliação diagnóstica), que deu origem às nossas intervenções.

Durante as intervenções, nós trabalhamos os problemas mais relevantes que observamos na produção inicial (PI) por meio de discussões, de atividades orais e escritas, com trabalhos realizado ora em grupo e ora individual. Além das discussões e das atividades orais e escritas trabalhadas em grupo e individual, trabalhamos com os “bilhetes” textuais-iterativos (RUIZ, 2013), como uma prática avaliativa de orientação para a reescrita dos relatos pessoais dos alunos. Os “bilhetes” orientadores são apresentados por Ruiz (2013) em sua obra *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. Trata-se de uma das maneiras que encontramos para conduzirmos as atividades necessárias ao processo de desenvolvimento da escrita dos estudantes.

Para tanto, além de registrar o “bilhete” orientador entregue aos alunos, nós registramos no diário de campo as observações referentes a cada “bilhete” que elaboramos. Fizemos isto para nos auxiliar nas conversas individuais (GERALDI, 2011) e não correremos o risco de não conseguir situar os alunos, fosse por meio dos “bilhete” ou das conversas individuais. Ruiz (2013) apresenta o “bilhete” textual-interativo como recurso dialógico (BAKHTIN, 2011) em um processo de troca de turno entre os interlocutores. A autora sugere que o “bilhete” seja escrito na mesma folha da produção textual, no espaço que a autora denomina de “pós-texto” (RUIZ, 2013, p. 47). Em nosso caso, para ajustarmos às

necessidades da pesquisa, elaboramos o “bilhete” em uma folha específica e nomeamos de *bilhetinho orientador*, por acreditarmos que seria um termo para aproximar mais os interlocutores, e antes de entregarmos o recurso aos alunos, conversamos sobre ele e explicamos o seu objetivo.

Salientamos que a nossa escolha pelo “bilhete” textual-interativo como anexo e não como é anunciado em Ruiz, no “pós-texto” (RUIZ, 2013, p. 48), foi pelo motivo de desejarmos facilitar a concentração dos alunos, porque alguns estudantes produziram a primeira versão de seus relatos em mais de uma lauda. Dessa forma, previmos que eles teriam a necessidade de movimentar essas folhas para encontrar o recado na última lauda. Mas como o bilhete estava em anexo, não houve essa necessidade.

Após entregarmos o “bilhete” e suas produções iniciais (PI), solicitamos que os alunos lessem o bilhete, procurando compreender as orientações a partir do texto que eles produziram. Para tanto, eles precisavam ler o próprio texto e conferir as orientações do “bilhete”. Contudo, o princípio dialógico era formado antes, durante, e após a entrega do “bilhete”, por meio da conversa individual (GERALDI, 2011) e do acompanhamento sistemático (HOFFMANN, 2001). Essas ações estão alinhadas com as práticas avaliativas, porque de acordo com Hoffmann: “[...] observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas parte do processo” (HOFFMANN, 2001, p. 17). Por isso nos preocupamos em acompanhar o processo, observando o desenvolvimento durante a produção dos relatos em cada versão.

Pautamos que os recursos empregados nos ajudaram a mediar a escrita dos estudantes e promover, por exemplo, a reflexão dos mesmos sobre como poderiam preencher os elementos ausentes ou com inadequações em suas produções e indicar parâmetros de orientação para os mesmos. Foi um passo para os alunos melhor situarem os leitores nos parágrafos, melhorarem a coerência de seus textos, bem como terem a chance de construir o que Koch chama de “fio discursivo” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 151). Baseados em alguns autores, dentre esses está Hoffmann (2001), compreendemos que essa tarefa está vinculada às práticas avaliativas, porque como afirma a autora:

A avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas parte do processo (HOFFMANN, 2001, p. 17).

Podemos citar também o que é exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (1997), sobre como é compreendida a avaliação: “[...] como um

conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 55). Dessa maneira, não há como desvincular o trabalho desenvolvido durante o desenvolvimento do projeto, de nossas práticas avaliativas.

Nessa conjuntura, detalhamos as nossas práticas avaliativas vinculadas à pesquisa. Iniciamos o trabalho pela aplicação do questionário e a realização da roda de conversa, em seguida, planejamos o projeto que partiu, como recomenda Lopes-Rossi (2011), do módulo didático de leitura. Ressaltamos que a nossa proposta teve um perfil interativo, por possuir características de parceria e envolvimento entre os interlocutores. Segundo Antunes (2003): “Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Esse perfil interativo tem a ver com uma prática avaliativa que está comprometida com o ensino e com o acompanhamento ofertado ao aluno. Para garantir as condições de acompanhamento, tomamos como exemplo o que é exposto por Lopes-Rossi (2011), ao afirmar:

O sucesso dessa proposta pedagógica depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita que requer, entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções; um contexto que favoreça a interação entre os alunos, a troca de conhecimentos, a valorização das habilidades individuais – diferenças, mas que podem se complementar na consecução do objetivo final do projeto (LOPES-ROSSI, 2011, p. 78).

Desse modo, consideramos que as práticas avaliativas devem estar sempre vinculadas ao processo interativo/cooperativo e, como é exposto por Villas Boas (2008) a importância do *feedback* das ações, vinculados aos objetivos da pesquisa, porque atende ao professor e ao aluno. De acordo com esta autora:

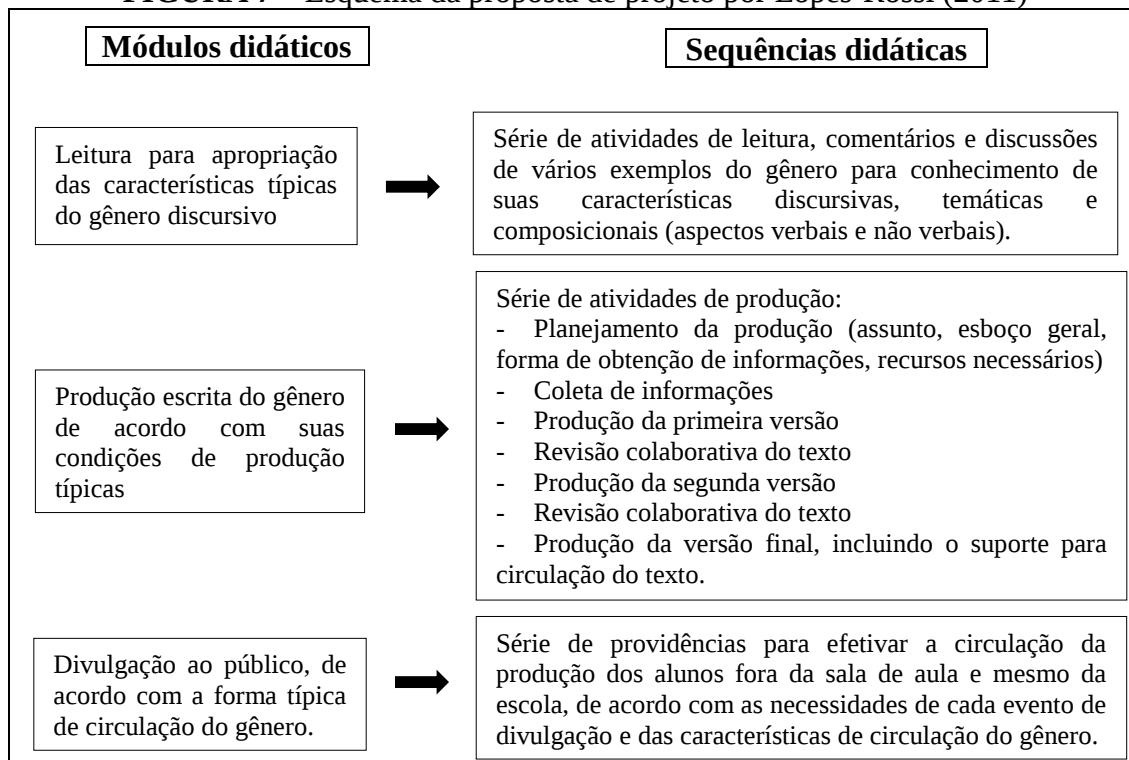
O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados a sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados (VILLAS BOAS, 2008, p. 40).

Partindo desse princípio, reafirmamos a nossa visão de que não basta diagnosticar: constatar e decidir; é preciso acompanhar sistematicamente, proporcionando meios de o processo ser desenvolvido. Vejamos, então, como se deu esse processo de diagnóstico e acompanhamento organizado e cuidadoso da escrita dentro do projeto.

4.3 O desenvolvimento do projeto *Escritores de Vidas*

Para contemplar o nosso projeto de pesquisa *Escritores de Vidas*, iniciamos o planejamento baseado e adaptado da proposta de Lopes-Rossi (2011), representado pelo esquema transcrito para a figura a seguir.

FIGURA 7 – Esquema da proposta de projeto por Lopes-Rossi (2011)



Fonte: Lopes-Rossi, 2011, p. 72

Como podemos perceber, a autora divide o esquema em três módulos didáticos dependentes. São eles: leitura, escrita e divulgação. Nesse contexto, Lopes-Rossi (2011) convida o professor para conhecer o que ela chama de: “[...]as etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos visando a produção escrita” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72). Contudo, acreditando que algumas adaptações eram necessárias, as articulamos para desenvolvermos o projeto de pesquisa que intitulamos *Escritores de Vidas*.

As adaptações são: dividimos os módulos didáticos em etapas; no módulo I, acrescentamos como exemplar do relato pessoal a projeção de vídeos (cada vídeo tem cerca de 3 a 5 minutos de duração) de pessoas famosas; acrescentamos atividades escritas para trabalharmos os elementos essenciais do texto e as características do gênero discursivo/textual relato pessoal; no módulo II, incluímos atividades escritas para trabalharmos os problemas

mais relevantes que encontramos nos relatos, utilizamos a conversa individual (GERALDI, 2011) e o “bilhete” textual-interativo (RUIZ, 2013) para orientarmos, por meio da conversa oral e da escrita, os alunos acerca de suas produções, realizamos o acompanhamento sistemático e imbricamos as nossas práticas avaliativas à revisão colaborativa.

4.3.1 Módulo didático 1 (nove aulas)

Nesse módulo, seguindo a sugestão de Lopes-Rossi (2011), planejamos e realizamos um trabalho de leitura com a turma, para o conhecimento das propriedades discursivas, temáticas e composicionais do relato pessoal. Para esse procedimento, selecionamos quatro exemplares (dois vídeos e dois textos impressos) do gênero relato pessoal, a fim de oferecermos condições de os alunos refletirem sobre as características do gênero escolhido, e dividimos o módulo didático 1 em duas etapas: na primeira etapa - apropriação das características do gênero adotado por meio de exemplares em vídeos; e na segunda etapa - apropriação das características do gênero adotado por meio de exemplares impressos, que podemos observar a seguir.

1ª etapa - três aulas

Na primeira aula, organizamos a turma em “U”, de maneira que todos tivessem boa visão da lousa (espaço que projetamos os slides) e considerando o aluno como protagonista, apresentamos o planejamento do dia e explicamos tudo que seria realizado (HOFFMANN, 2001). Como estávamos no período de preparativos para a copa 2018, iniciamos as leituras pelo relato em vídeo do goleiro titular da seleção brasileira, Alisson Becker. Na sequência, apresentamos uma imagem do goleiro retirada do relato explorado com a turma. Para ter essa imagem, pausamos o vídeo e fizemos o *print* da tela.

FIGURA 8 – Primeiro relato pessoal em vídeo



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/6751652/>

A imagem retrata o relato projetado para os alunos. No relato, o famoso fala sobre sua trajetória de vida, suas dificuldades, as superações, frustrações, desejos, amigos, família e as etapas que viveu como jogador até se firmar como goleiro da seleção brasileira. Foi um momento mágico e marcado por muita atenção dos estudantes. Ao final da exibição do vídeo, promovemos uma discussão. Perguntamos se os alunos gostaram do relato. Eufóricos, alguns alunos expuseram como se identificaram com o famoso. Assim, nós deixamos a turma a vontade para falar de maneira geral, mas aos poucos fomos focando a discussão nas características discursivas e estruturais do gênero discursivo/textual.

Para concentrarmos o debate acerca do gênero, elencamos os questionamentos presentes no plano de aula, que pode ser encontrado no apêndice C. Os questionamentos estimulam a reflexão e promove inferências para facilitar a compreensão dos alunos no contexto da produção em que o relato está imerso. Seja as condições de produção ou suportes de circulação. Essas concepções estão alinhadas à perspectiva enunciativo-discursivo, preconizada na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) de Língua Portuguesa. De acordo com Lopes-Rossi os questionamentos proporcionam: “[...] a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74).

Nesse contexto, ao final das discussões, aproveitamos para apresentar o segundo exemplar. O relato em vídeo de uma adolescente nordestina, Eduarda Brasil, que venceu o último *the voice kids* (programa exibido pela rede globo de televisão para promover, em um formato competitivo, crianças que cantam e que possuem entre 9 e 15 anos de idade). A final do programa aconteceu em abril de 2018. Destacamos a imagem da cantora, que retiramos do vídeo que projetamos para a turma. Para ter a imagem, pausamos o vídeo e fizemos o *print* da tela.

FIGURA 9 – Segundo relato pessoal em vídeo



Fonte: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/jpb-1edicao/videos/t/edicoes/v/jpb-conhece-a-escola-de-eduarda-brasil-no-sertao-da-paraiba/6641743/>

Essa imagem recorda o relato pessoal oral promovido por Eduarda Brasil, que foi apresentado e discutido com os alunos, a fim de se apropriarem das características estruturais e discursivas do gênero trabalhado. No vídeo, a relatora mostra a escola pública que estuda e fala sobre sua vida, amigos, família, dificuldades, esperança e suas investidas com a música até chegar a final do programa *the voice kids* e vencer. Essa prática de levar para a sala de aula textos que apresentam assuntos próximos ao aluno está alinhada às perspectivas da avaliação formativa, uma vez que valoriza o aluno e suas manifestações (HOFFMANN, 2001).

Ao finalizarmos a projeção do vídeo, mais uma vez, houve as inquietações acerca das identidades. Os estudantes desejavam falar sobre a atuação e as semelhanças com a cantora por esse motivo, a discussão, novamente, começou pelo caminho das identificações até adentrarmos nas características do gênero. Para iniciarmos a discussão acerca do gênero, utilizamos os questionamentos geradores incluídos no plano de aula, presente no apêndice C.

Salientamos que os dois vídeos produziram atenção e envolvimento dos alunos. Talvez, porque ambos traziam propostas recentes e próximas a vida deles. Estávamos nos primeiros dias do mês de junho de 2018. O resultado final do programa *the voice kids*, que culminou na vitória de Eduarda Brasil havia acontecido em 8 de abril do mesmo ano, e a copa do mundo estava para ser iniciada na semana seguinte, 14 de junho. Como se tratava de uma turma marcada por sua característica frágil, que apresentamos no terceiro capítulo, pensamos que iniciar com vídeos em vez do texto impresso pudesse surtir um efeito mais positivo. De fato foi o que houve.

Nesse contexto, ao finalizarmos a 1ª etapa, cujos trabalhos eram baseados nos relatos em vídeos, iniciamos a 2ª etapa, cujos trabalhos se basearam em exemplares impressos.

2ª etapa – seis aulas

Para a segunda etapa, a proposta foi continuar incentivando a discussão para a apropriação das características composicionais (condições de produção e circulação) do gênero adotado. Utilizamos, dessa vez, exemplares impressos. Seguindo o plano de aula presente no apêndice D, entregamos o primeiro exemplar impresso e incentivamos os alunos a observarem os suportes, que também determinam o gênero, o foco narrativo e as características verbais e não verbais presentes nos textos. No início da aula, apresentamos em tela uma página do site UOL (empresa brasileira de conteúdo, serviços, tecnologia etc.) que contempla histórias marcantes de pessoas comuns ou famosas. Essa página é chamada de *minha história*. Com o objetivo de incentivar os alunos a refletirem sobre as exposições de

relatos pessoais, discutimos um pouco sobre as influências na exposição da página. Fizemos isto para dar uma visão geral e preparar os estudantes para o suporte de circulação do gênero e a divulgação que o módulo 3 (três) do projeto sugere, antes deles decidirem sobre o que iriam expor em seus relatos pessoais.

Em seguida, com a intenção de provocar nos alunos o desejo por ler o texto que entregamos, projetamos a imagem retratada no relato, presente no anexo A. Perguntamos se algum dos alunos havia visto aquela imagem ou se conheciam aquelas pessoas. Todos disseram que não. Então prosseguimos. Era a imagem da relatora com a sua filha adotiva. A mesma imagem estava exposta no texto impresso que entregamos para os estudantes. O texto intitulado *Adotei minha sobrinha com microcefalia após rejeição dos pais* aborda sobre a adoção de uma criança com microcefalia, por uma pessoa diagnosticada com leucemia, as dificuldades enfrentadas e aprendizados conquistados pela relatora.

A essa altura, os alunos já estavam envolvidos, mesmo àqueles menos participativos, demonstraram curiosidade por saber a história daquelas pessoas na imagem. Mas antes de iniciarmos a leitura, solicitamos que os alunos enumerassem cada linha do texto para nos auxiliar no momento das discussões. Essa marcação nos situou quanto à localização e identificação de cada característica do gênero escolhido e conduziu melhor o processo. Em seguida, fizemos um trabalho de reconhecimento acerca do conteúdo do texto com o propósito de não correremos o risco de abordarmos assuntos estranhos aos estudantes. Na sequência, sugerimos que alguns dos alunos pudessem se habilitar a fazer a leitura, cada um, um trecho do texto. Ao final da leitura, nós iniciamos o debate a partir dos questionamentos geradores presentes no plano de aula, exposto no apêndice D.

Quando questionamos sobre a apresentação (uma das características do relato pessoal) no texto, todos os alunos ficaram quietos, com exceção de Kevin, que indagou: *“A apresentação no relato pessoal é quando a pessoa diz tudo que vai falar? Assim, no primeiro parágrafo, de cara a gente entende o que a mulher da parada vai contar da vida dela.”* Júlia interferiu: *“Ah! Na linha 9, Mirian disse que vai adotar a menina doente, porque ela tava com medo dela morrer.”* Nesse contexto, fomos trabalhando cada característica do gênero e o suporte.

Após discutirmos sobre os elementos essenciais no texto, fizemos algumas abordagens acerca do que é discutido por Guedes (2002), em relação às características do relato pessoal. Assim, perguntamos o que os alunos entendiam sobre concretude. Carlos respondeu com humor: *“O cimento pode ser concreto.”* Dissemos que sim, ao mesmo tempo que questionamos os motivos de o cimento ser concreto? Então, Pedro falou: *“Porque é forte!”*

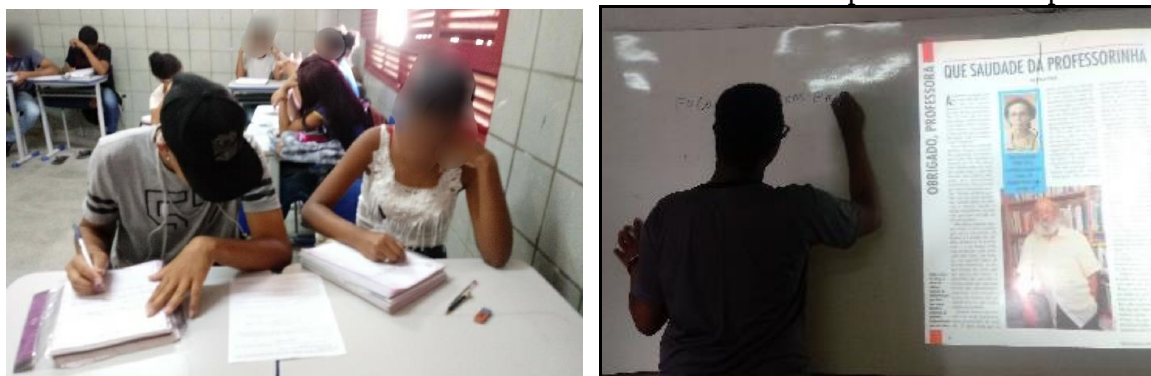
Confirmamos, acrescentamos e discutimos um pouco sobre o termo consistente e solicitamos que os alunos observassem no texto, que passagem demonstrava a consistência das informações e, assim, fomos seguindo o debate. Dessa forma, entre escutas e intervenções, o debate e o processo foram, paulatinamente, sendo construídos.

Ao término da discussão, sugerimos que os alunos formassem duplas para discutirem e responderem a atividade presente no apêndice E, referente ao relato estudado. Foram formados cinco duplas e um trio. Todos os grupos solicitaram ajuda em alguns momentos. Ao final da atividade, incentivamos uma discussão acerca das respostas propostas pelos grupos. Na medida em que os grupos faziam suas exposições, nós incentivávamos e auxiliávamos. Foi um momento bastante cansativo, porque a maioria dos alunos não gostava de participar de exposições sobre suas respostas.

Na aula seguinte foi a vez de apresentar um relato de Paulo Freire. Assim, orientados pelo plano de aula presente no apêndice F, projetamos a imagem de Paulo Freire na lousa e questionamos se os alunos sabiam de quem se tratava a imagem. Então, Júlia respondeu: “*Eu já vi esse homem em um cartaz na parede de uma escola.*” De maneira expressiva Kevin retrucou: “*Esse homem não! Ele é Paulo Freire. Eu já ouvi falar dele. Ele é importante! Né, professora?*”. Foi quando Vinícius adiantou a sua fala e disse: “*Tem uma escola com o nome de Paulo Freire aqui em Santa Rita, lá em Marcus Moura*”. A partir daí, fomos falando um pouco sobre Paulo Freire: quem era aquele homem para a educação científica, método de trabalho, obras publicadas, homenagens e prêmios conquistados.

Nesse ínterim, entregamos um relato de Paulo Freire e antes de iniciarmos a leitura, apresentamos na tela projetada o vocabulário presente no anexo B. O relato foi copiado da revista Nova Escola (1994), tem como título *Que saudade da professorinha* e pode ser encontrado na seção *Estratégias para escrever o relato pessoal*, do segundo capítulo deste trabalho. Na sequência, iniciamos a leitura individual, depois coletiva e discutimos sobre alguns aspectos estruturais e discursivos presentes no texto, assim como o suporte de circulação daquele relato. Após a discussão, entregamos para os alunos uma atividade relacionada ao relato de Paulo Freire, que pode ser encontrada no apêndice G, e sugerimos que os alunos formassem grupos para que pudessem discutir e responder. A seguir, algumas imagens desse momento.

FIGURA 10 – Desenvolvimento das atividades referentes aos primeiros exemplares



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Na primeira imagem são os grupos de trabalho e na segunda imagem o aluno apresenta a resposta de seu grupo. A figura representa os momentos de desenvolvimento das atividades e acompanhamento das mesmas, por meio de ações de intervenções (SANT'ANNA, 1995). Após os alunos concluírem a atividade em grupo, iniciamos a discussão acerca das respostas. Sempre com a mesma estratégia: incentivamos, auxiliamos e quando necessário, intervimos. Além de os alunos responderem as questões de maneira oral, solicitamos que eles respondessem na lousa, como mostra a segunda imagem. Com as atividades desenvolvidas, finalizamos o desenvolvimento do módulo I e tratamos de desenvolver o planejamento elaborado para o módulo didático 2, referente a produção escrita.

4.3.2 Módulo didático 2 – (vinte aulas)

Neste módulo, Lopes-Rossi (2011) orienta “a produção escrita do gênero de acordo com as condições de produção típicas” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72). Fizemos isto por meio de seis etapas.

4.3.2.1 A produção escrita

Reiteramos que se trata de um módulo que exige vários processos. Sendo assim, dividimos em 06 (seis) etapas que mobilizaram 20 (vinte) aulas. Ao final, os alunos produziram três versões de texto: Produção Inicial **(PI)**, Produção Intermediária **(PN)** e Produção Final **(PF)**.

1ª etapa – uma aula

Seguindo o plano de aula presente no apêndice H, realizamos uma revisão do que havia sido abordado na últimas aulas e em seguida iniciamos o planejamento da primeira produção dos alunos, para a organização da coleta de informações sobre o relato a ser escrito pelos estudantes. Propomos para os alunos que eles refletissem e pontuassem no caderno sobre um episódio de suas vidas que gerou algum impacto e tenha resultado em um aprendizado ou algo positivo.

Pedimos também para os alunos listarem as pessoas que participaram da vivência para coletar informações dessas pessoas. Explicamos que devia ser algo que pudesse ter trazido ensinamentos ou provocado mudanças pessoais. Em seguida, solicitamos uma tarefa para ser realizada em casa e apresentada na aula seguinte: os alunos deviam buscar de outras pessoas (parentes, amigos etc.) que também estivessem envolvidas no evento pensado por eles, fatos que ocorreram para ajudá-los a melhor relatarem a experiência. Contudo, agendamos o dia em que os alunos deveriam trazer as coletas de informações

2ª etapa – duas aulas

No dia agendado, os alunos já estavam com as informações coletadas em mãos. Para ajudá-los, guiados pelo plano de aula presente no apêndice I, entregamos uma sugestão de roteiro para o planejamento de seus relatos pessoais, presente no final deste parágrafo, para construírem o planejamento da escrita com base nas informações que cada um havia coletado. O planejamento é tratado por Antunes (2003) como o momento que vamos alicerçar o que ela nomeia de “planta do edifício” (ANTUNES, 2003, p. 55) do texto. A seguir, a sugestão de roteiro que entregamos aos alunos, para eles planejarem a primeira versão de seus relatos pessoais:

QUADRO 3- Sugestão de roteiro para o planejamento do relato pessoal

1.	Seu relato deve partir de uma experiência que marcou a sua vida e resultou em um aprendizado ou algo positivo. - Planeje para relatar o que aconteceu, o que sentiu, como, por que, quais as pessoas envolvidas... Para organizar o planejamento, faça uma lista das ideias. Depois da lista pronta, enumere os acontecimentos a serem relatados. Para ajudá-lo (a) leia a sugestão abaixo e acrescente o que achar necessário. Vamos lá...
1.1	Para quem você irá relatar? - Público.
1.2	O que você irá relatar? - A temática... - Personagens envolvidos: personagem principal e personagens secundários - A ideia principal... - A ideia secundária...
1.3	Como você irá relatar? - Onde aconteceu... - Quando aconteceu... - Como aconteceu... - Recursos para concretizar o propósito comunicativo... - Procure ser claro ao narrar. Para isto, descreva detalhes dos fatos. - Siga uma sequência lógica: começo, meio e fim. - Forneça exemplos concretos ao leitor.
2.	Após escrever, revise:
2.1	Reveja seu planejamento e observe se tudo foi contemplado na produção
2.2	Veja se você escreveu com início, meio e fim.

Fonte: Elaboração própria, João Pessoa, 2018

A partir da sugestão de planejamento apresentada, os alunos construíram a “planta” (ANTUNES, 2003) de seus relatos pessoais e, ao finalizarem, solicitamos que os mesmos realizassem a revisão. Em seguida, iniciamos o processo de construção da produção inicial (PI).

4.3.2.2 Produção Inicial¹³ – três aulas – 3ª etapa

Antes de os alunos iniciarem seus textos, sugerimos que eles observassem o planejamento e entregamos a folha para a produção, conforme o apêndice J, mas não delimitamos quantidade mínima ou máxima de linhas para serem escritas. Nesse momento, Kevin¹⁴ perguntou o que faria, caso precisasse escrever mais que a quantidade de linhas ofertadas na folha, mas não havíamos projetado essa possibilidade. Contudo, respondemos que daríamos outra folha e aproveitamos para estender a resposta para toda a turma. Então explicamos que nessa primeira

¹³ A versão manuscrita da produção inicial dos alunos pode ser encontrada nos anexos de F a J. A fim de preservar as identidades dos alunos participantes da pesquisa e garantir o sigilo, as datas e nomes pessoais foram apagada, em todas as versões, com corretivo.

¹⁴ Lembramos que se trata de um codinome.

versão nós iríamos avaliar se o relato de cada um deles contemplavam os aspectos estruturais e discursivos do gênero que trabalhamos. Aproveitamos para relembra-los o tema exposto no roteiro do planejamento e as características do gênero adotado.

Tomando como base Koche *et al* (2015), na composição de suas produções, eles precisavam utilizar a narração como tipologia textual de base, empregar o pretérito perfeito do indicativo ou o presente histórico, lembrar que o foco narrativo é em primeira pessoa do singular ou plural, e contemplar, na estrutura composicional: a apresentação, complicação, resolução e avaliação. Sobre o estilo, os alunos poderiam usar uma linguagem comum, sem esquecer o que Koch e Elias (2007) afirmam sobre a nossa liberdade de expressão limitada.

As autoras orientam que nem tudo pode ser dito, porque será visto como descaso às regulações sociais, bem como, nem tudo pode ser limitado, porque estaremos totalmente submissos às prescrições sociais (KOCH; ELIAS, 2007). Lembramos que de acordo com Guedes (2001), um relato bem feito pode apresentar unidade temática, concretude, objetividade e questionamento. São características que sinalizam o estilo empregado no texto.

Ressaltamos que é possível relatar que alguns dos resultados que obtivemos com a primeira produção foram percebidos de imediato, nos extensos relatos que eles produziram. Não houve insistência ou resistência, nem protestos, pelo contrário, tudo caminhou naturalmente. Ao final, recolhemos todos os textos e explicamos que o retorno da primeira versão seria apresentado após avaliarmos todas as produções.

Para melhor organizamos a estrutura de nosso trabalho, apresentamos a seguir, a nossa avaliação sobre as principais dificuldades observadas na produção inicial (PI) e na seção 4.6, apresentamos a análise das produções dos alunos nas três versões.

4.4 Principais dificuldades observadas na primeira versão das produções

Para avaliar as produções iniciais (PI) dos alunos, nós levamos em consideração o que sugere Jussara Hoffmann (2001), sobre ofertarmos uma avaliação que esteja a serviço da ação, a fim de estimularmos e elevarmos a aprendizagem dos alunos (HOFFMANN, 2001). Tratamos de observar, inicialmente, o que nos interessava acerca das contribuições de Bakhtin (2011), sobre os elementos essenciais do texto e procuramos considerar os aspectos estruturais e discursivos dos relatos pessoais escritos pelos alunos.

Observamos que os elementos essenciais cumpriram suas funções nos relatos dos alunos e, dessa forma, conduzimos a nossa atenção para alguns dos aspectos apresentados por Koch e Elias (2012), referentes as estratégias que o escritor ativa quando vai escrever, em

seguida, observamos as dificuldades mais relevantes em cada relato, filtramos essas dificuldades e tratamos como problemas mais relevantes observados.

Esses problemas foram: paragrafação, ausência de termos ou palavras que compromete a informatividade e convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia). Os problemas observados justificam-se porque compreendemos que sem a organização dos parágrafos e a ausência de termos ou palavras que compromete a informatividade (elemento da textualização, segundo Marcuschi, 2008) o enunciado é prejudicado. Sobre a concepção de parágrafos, Bakhtin (2002) afirma:

A composição sintática dos parágrafos é extremamente variada. Eles podem conter desde uma única palavra até um grande número de orações complexas. Dizer que um parágrafo deve conter a expressão de um pensamento completo não leva a nada. O que é preciso, afinal, é uma definição do ponto de vista da linguagem, e em nenhuma circunstância pode a noção de ‘pensamento completo’ ser considerada como uma definição linguística (BAKHTIN, 2002, p. 141, **grifo do autor**).

Sendo a composição dos parágrafos variada, dizemos que ela pode ser estruturada de diversas formas, desde que haja coerência entre as partes, levando em consideração na estruturação dos parágrafos, segundo Bakhtin (2002), o ponto de vista da linguagem. Sobre essa organização, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) esperam:

[...] o aluno, ao redigir textos, coerentemente com o projeto textual em desenvolvimento, saiba organiza-los em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos e utilizando recursos do sistema de pontuação e outros sinais gráficos (BRASIL, 1998, p. 97).

Essa passagem dos PCN (BRASIL, 1998) justifica a nossa preocupação com a ausência total ou pouca organização dos parágrafos nos relatos pessoais produzidos pelos alunos na primeira versão. Em relação às convenções de escrita, nosso trabalho se concentrou nos problemas de pontuação e desvios ortográficos. Entretanto, observamos alguns outros problemas que, por terem surgido pontualmente em algum texto, não indicaram marcas muito recorrentes no uso da Língua Portuguesa no Brasil. Segundo Serafini (1998), precisamos ser cautelosos ao avaliar o texto do aluno, procurando observar poucos desvios em cada versão de produção.

Nesse contexto, reconhecemos que a obediência às convenções de escrita não é, obrigatoriamente, levando em consideração os estudos bakhtinianos que fundamentam o nosso trabalho sobre os gêneros discursivos/textuais, um dos elementos que caracterizam os gêneros. Todavia, fundamentados em alguns documentos e autores, entre eles, Koch e Elias

(2012), ponderamos que é dever da escola assegurar ao aluno o acesso ao “padrão valorizado” ou “idealizado” da língua, sendo justificado pelo fato que ter conhecimento desse “padrão” inclui-se no processo para contribuir com o desenvolvimento das habilidades linguísticas (KOCH; ELIAS, 2012), o que possibilita o domínio da fala e da escrita. E como já dissemos no referencial teórico, segundo Koch e Elias (2012), é importante para a produção textual que os alunos tenham conhecimento de como são grafadas adequadamente as palavras, de acordo com as convenções da Gramática Normativa.

Nessa conjuntura, tendo concluído que os elementos essenciais cumpriram suas funções dentro da primeira versão dos relatos pessoais dos estudantes, decidimos planejar atividades para a reescrita em duas fases. Consideramos que dividindo as atividades em duas fases seria mais produtivo ao processo. Essa tomada de decisão suscitou em três versões de produções. Primeiro, trabalhamos a questão dos parágrafos e a ausência de termos ou palavras que compromete a informatividade, em seguida, solicitamos a produção intermediária (PN). Depois, trabalhamos os problemas de convenções de escrita (pontuação e ortografia), em seguida, solicitamos a produção final (PF). Vejamos como o processo e a organização das atividades foram desenvolvidas a seguir.

4.4.1 Atividades de Paragrafação e informatividade – (cinco aulas) - 4ª etapa

Pontuamos como problemas relevantes observados na produção inicial (PI), a ausência ou má organização e estruturação dos parágrafos e a falta de termos ou palavras que compromete a informatividade, porque compreendemos que essa ausência ou má organização comprometem o enunciado. Vejamos o que diz Bechara (2010) sobre como deve ser a organização das palavras e orações no enunciado: “[...] se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica” (BECHARA, 2010, p. 654). Koch e Elias (2012) acrescentam que deve existir “[...] uma visão textual-discursiva” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 39). Partindo desse princípio, dizemos que sem a organização das palavras e orações e elementos de informação que situam o leitor, a função da comunicação no enunciado fica prejudicada. Neste sentido e a fim de diminuir a problemática observada, planejamos¹⁵ atividades para estimular os alunos a estruturarem os seus textos, tomando decisões durante todo o processo.

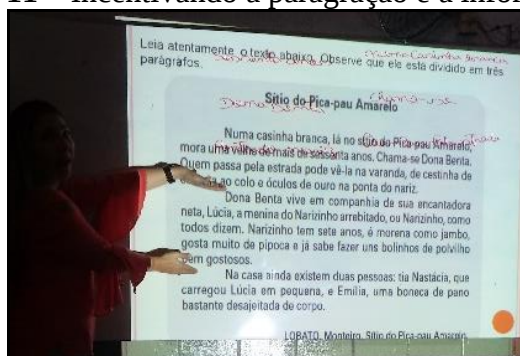
¹⁵ O plano de aula referente a atividade de paragrafação e palavras e termos para promover a informatividade está presente no apêndice K.

Entretanto, antes de iniciarmos as atividades, informamos para os alunos que eles contemplaram em suas produções os aspectos estruturais e discursivos do gênero relato pessoal e, desse modo, nós tratamos de observar outros aspectos relevantes a serem considerados quando escrevemos. Apresentamos para a turma os aspectos observados na produção inicial (PI) e como havíamos dividido as atividades. A partir das atividades e discussões, procuramos estimular nos estudantes a ampliação das ideias de estruturação de parágrafo.

Contudo, levamos em consideração a importância das palavras ou termos ausentes que compromete a informatividade e constituem os parágrafos que são pertinentes para dar sentido e conceber um bom texto. Segundo Antunes (2010, p. 74) “[...] O bom texto é aquele que traz um grau de informatividade adequado às suas circunstâncias de circulação.” A autora enfatiza, ainda, que “[...] Um texto, em princípio, pode até não estar correto, mas se estiver social e discursivamente adequado a seu contexto de circulação, é um bom texto” (ANTUNES, 2010, p. 66).

Nessa conjuntura, tratamos de orientar e estimular os alunos a organizarem seus relatos, a partir do texto de Lobato, que contempla a primeira atividade (Anexo C), como também a segunda atividade (Anexo D) e um texto de Cecília Meireles (Anexo E), que contempla a terceira atividade trabalhada. Ressaltamos que os textos e todas as atividades foram copiados do Programa Gestar (BRASIL, 2007).

As atividades foram realizadas ora individuais e ora em grupos. Porém, tivemos o cuidado de sempre incentivar a turma a formular hipóteses e impulsioná-los a responderem oralmente e escrevendo na lousa. Tudo isso, a fim de ampliar a compreensão dos alunos sobre os parágrafos e as palavras e termos para dar sentido a informatividade no texto. Sobretudo, estimulando os estudantes a desenvolverem o princípio da autonomia, que segundo Antunes (2003): “[...] requer procura crítica, autoavaliação, levantamento de hipóteses e busca da melhor alternativa, atitudes essenciais para quem empreende qualquer aprendizagem não mecanicista” (ANTUNES, 2003, p. 163). Para demonstrar uma parte desse processo, ilustramos com a imagem a seguir:

FIGURA 11 – Incentivando a paragração e a informatividade

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A imagem retoma o momento que trabalhamos, por meio da atividade e das discussões promovidas pela atividade os alunos a compreenderem que cada parágrafo deve apresentar uma unidade de sentido. Como pode ser visualizado na imagem, este é um dos momentos em que abordamos as ideias e progressão do parágrafo. Mostramos a partir do texto, que é preciso haver coerência no desenvolvimento das ideias de cada parágrafo, bem como o encadeamento dos segmentos para promover a clareza das informações contidas, como é exposto em Antunes (2003).

Demonstramos com exemplos dos textos trabalhos, que a ausência de termos ou palavras compromete a informatividade. E a cada atividade escrita proposta, os alunos compartilhavam suas respostas de maneira oral e escrevendo na lousa. No primeiro momento, deixamos os aspectos relacionados às normas de sintaxe observados na primeira produção: pontuação e ortografia, para depois da produção intermediária (PN), caso ainda fossem necessários realizar as intervenções. Sendo assim, nos preocupamos em exercer uma dinâmica de retomar a leitura do texto por meio de questões que pudessem permitir aos alunos realizarem inferências e explorarem o conteúdo: a sequência das informações e estruturação do texto. A imagem ilustrada representa esse contexto.

Procuramos, durante as atividades, manter um conjunto de atuação que alimenta e orienta as ações, como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (1997) e conduzimos o trabalho com o intuito de estimular a turma a terem responsabilidade sobre a aprendizagem, envolvendo-os no processo, como orientam: Hoffmann (2001), Hadji (2001), Geraldi (2011), entre outros autores. Sabemos que essa atuação tem base na avaliação formativa e está a serviço da aprendizagem.

Nos preocupamos em incentivar, por meio das práticas avaliativas utilizadas, ora com atividades escritas impressas e expostas em *datashow*, bem como através de discussões sobre as atividades que os alunos respondiam no caderno e na lousa, os alunos a

refletirem sobre a divisão do texto em parágrafos e compreenderem que essa divisão funciona para agrupar as frases com ideias relacionadas entre si e promove o conjunto de períodos que representam uma ideia central em consonância com outras secundárias e dá origem a um efetivo entrelaçamento que forma um todo coeso.

Trabalhamos ideias de como começar e como terminar cada parágrafo, a fim de os estudantes observarem o recuo em relação à margem esquerda, bem como evitarem ultrapassar a margem direita da folha e, tendo finalizado esse momento de atividades voltadas às nossas práticas avaliativas, solicitamos a segunda versão dos relatos pessoais, que nomeamos, como já dissemos, produção intermediária (PN).

4.4.2 Produção intermediária - três aulas

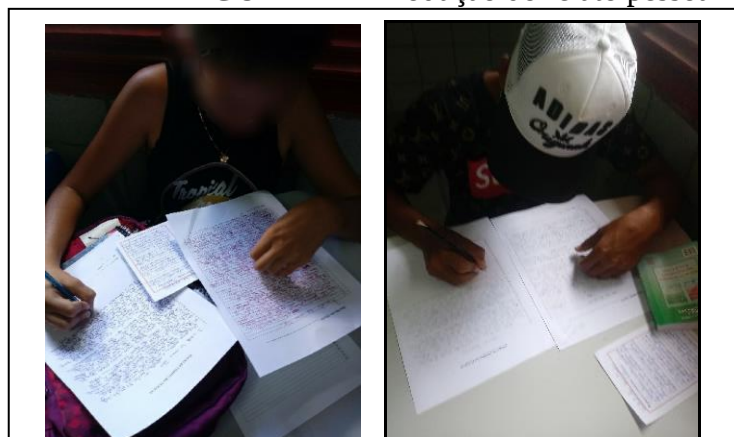
Para iniciarmos a PN, apresentamos para os alunos o “bilhete”, explicamos a sua função, entregamos a cada estudante o seu *bilhetinho orientador*, conforme o apêndice L e solicitamos que os estudantes realizassem a leitura do mesmo para afastarem suas dúvidas no tocante ao que estava escrito no bilhete. Em seguida, entregamos a cópia¹⁶ de suas produções e solicitamos que eles se manifestassem caso tivessem alguma dúvida acerca do recurso.

Alguns minutos depois, Pedro falou: “*Professora, eu já entendi. Aqui no bilhete, a senhora está pedindo para eu detalhar o que eu aprendi com essa experiência (risos). Oxe, é engraçado, porque a gente escreve o texto e pensa que está dando para entender. Mas lendo agora, nem eu tô entendendo*”. Com essa iniciativa de Pedro, alguns alunos foram se manifestando a respeito do “bilhete”, a fim de anularem as dúvidas existentes, outros expressando sua compreensão do que estava escrito no “bilhete” textual-interativo.

Para dar uma visão da construção da produção intermediária (PN), apresentamos algumas das imagens registradas:

¹⁶ Com a preocupação de não ocorrer algum imprevisto com os textos originais da PI, optamos por trabalhar com as cópias.

FIGURA 12 – Produção do relato pessoal



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A imagem retoma o momento em que os alunos estavam elaborando a produção intermediária (PN) a partir do “bilhete”. De acordo com Ruiz (2013), os bilhetes orientadores são: “comentários [...] na forma de pequenos ‘bilhetes’” (RUIZ, 2013, p. 47, **grifo da autora**), e sua função, segundo a mesma autora, é orientar sobre os problemas do texto ou sobre a própria avaliação. Nesse contexto, o uso do “bilhete” foi importante, porque pudemos iniciar a sua elaboração apresentando o que Ruiz (2013) nomeia de: “[...] ‘qualidades’ que, com raríssimas exceções, são focalizadas (RUIZ, 2013, p. 33, **grifo da autora**). Os nossos comentários acerca da qualidade, nesse primeiro “bilhete”, estavam centrados nos aspectos característicos do texto, elaborado por eles, e especificamente, nos elementos que observamos que seria importante destacar para valorizar os alunos e suas escritas.

Após os comentários de valoração no “bilhete”, apresentamos as orientações acerca dos problemas do texto, porque essa é também a função do instrumento. Essa função está alinhado às nossas práticas avaliativas. Sendo assim, o que nós realizamos foi uma prática de qualificação a partir do que constatamos ao observamos os problemas mais relevantes na produção inicial (PI) dos alunos. Segundo Luckesi (2005), a ação de qualificar exige: “[...] uma tomada de posição – positiva ou negativa – a respeito do objeto, pessoa ou ação, que está sendo avaliado, o que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2005, p. 46). Desse forma, uma de nossas decisões foi o uso do “bilhete” textual-interativo.

No entanto, inferimos que apenas o “bilhete” não seria suficiente para incentivar os alunos a superarem as principais dificuldades apresentadas em suas PI. Por esse motivo, tomamos a decisão de planejar e desenvolver atividades referentes aos problemas observados, antes de solicitarmos a produção intermediária (PN), e imbricamos à conversa sobre o texto com o “bilhete” durante a PN, para garantir que os alunos estivessem bem assistidos e sendo acompanhados sistematicamente.

A conversa individual foi importante porque alguns alunos sentiram a necessidade de ratificar as orientações que estavam expostas no “bilhete”, para terem a certeza do que estavam entendendo das orientações ofertadas ou para acrescentarem alguma interpretação relacionada ao bilhete. Dessa forma, afirmamos que essas duas práticas avaliativas promoveram a consistência no acompanhamento desenvolvido durante a elaboração da produção intermediária (PN) pelos alunos.

No entanto, somos conscientes de que os problemas mais relevantes observados na PI, trabalhados por meio das atividades, das orientações do “bilhete” e da conversa individual para os alunos produzirem a PN, não foram resolvidos em sua totalidade. Todavia, esclarecemos que há muito por fazermos ainda. Nesse contexto, finalizamos as nossas observações acerca dos procedimentos realizados durante a elaboração da produção intermediária (PN) pelos alunos participantes da pesquisa e discorremos na próxima seção sobre a avaliação realizada nessa versão.

4.4.3 Avaliação da produção intermediária

Na avaliação da PN, procuramos manter o contrato de cooperação já promovido na avaliação da produção inicial (PI). Segundo Ruiz (2013), no contrato de cooperação: “[...] o recebedor dá um ‘crédito de coerência’ ao produtor: tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência” (RUIZ, 2013, p. 34, **grifo da autora**). Partindo desse princípio, realizamos, novamente uma avaliação diagnóstica/prognóstica para constataremos (LUCKESI, 2005) as superações alcançadas pelos alunos e baseados em Ruiz (2013), tratamos de observar as evoluções e seus efeitos. Nesse contexto, percebemos o desenvolvimento nas formações das frases e parágrafos, inclusive os avanços no estilo empregado pelos alunos.

Verificamos ainda a presença de algumas supressões e adições de palavras e termos para promover a informatividade, que deram sentido aos textos e, ainda, a superação de alguns desvios verificados na primeira versão, referentes às convenções de escrita. Baseados em Koch e Elias (2007), essas superações sinalizam para o estilo empregado pelos alunos, porque houve uma preocupação com o evento comunicativo, haja vista ainda não ter sido trabalhado ou diretamente indicado pela professora/pesquisadora no ato de sua avaliação.

Após constataremos as evoluções, realizamos a qualificação (LUCKESI, 2005) e decidimos aplicar as atividades referentes às convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia). Até o momento, não havíamos focado nos problemas relacionados às convenções de escrita. Todavia, elas foram trazidas ao contexto, porque estávamos

acompanhando o processo e como é exigência da avaliação diagnóstica, fomos constatar a realidade para termos condições de qualificar. Dessa forma, recorreremos a aplicação das práticas avaliativas referentes as atividades para incentivarmos os alunos a superarem as principais dificuldades já observadas na produção inicial (PI). Essas práticas foram: desenvolver atividades para estimular os alunos a superarem as dificuldades de convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia), antes da elaboração da produção final (PF).

Essas atividades foram realizadas, ora em grupo e ora individual, por meio de estudos escritos e discussões. Nos preocupamos em realizar o acompanhamento sistêmico. Dessa maneira, tendo finalizado a abordagem referente a avaliação da PN, vejamos na próxima seção, como se deram alguns dos direcionamentos que realizamos acerca das atividades relacionadas às convenções de escrita (pontuação e ortografia).

4.4.4 Atividades sobre as Convenções de escrita – (três aulas) – 5ª etapa

Salientamos que a nossa preocupação com as convenções de escrita não esteve relacionada a subordinação às normas cultas, mas por considerarmos plausível para o ensino da língua, que os alunos apreendam como são grafadas algumas palavras e como são usados alguns elementos da pontuação, segundo as regras gramaticais. De acordo com Koch e Elias (2012), esse conhecimento promove uma boa imagem daquele que escreve de maneira a se importar com o evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012).

A fim de contribuir para a intervenção dos problemas mais relevantes que elencamos, planejamos algumas atividades que podem ser encontradas no apêndice N, e trabalhamos o emprego de algumas regras de sintaxe: pontuação e ortografia, já observadas na produção inicial (PI), com o intuito de reforçarmos a percepção dos alunos acerca da utilidade prática do emprego formal, da pontuação e da ortografia, e não estimular os estudantes a decorar regras.

Esta é uma reflexão apresentada por Campos em sua obra *Por um novo ensino de gramática* (CAMPOS, 2014) e está alinhada às nossas concepções de ensino. Por esse motivo, nos limitamos a trabalhar apenas algumas das ocorrências verificadas nas produções, como: o ponto-parágrafo, o ponto simples, separação silábica, a vírgula para separar orações completas, termos coordenados, entre partículas ou locução de explicação e entre aposto e vocativo, o uso da conjunção, mas e o advérbio mais. Lembramos que não optamos por

utilizar os recortes dos textos dos alunos para planejarmos atividades referentes às problemáticas, porque durante a escrita dos relatos os estudantes externavam que sabiam o conteúdo escolhido pelo outro para escrever.

Dessa forma, seria desconfortável apresentar os recortes de seus relatos, porque, possivelmente, os autores seriam identificados. Sendo assim, elencamos as maiores ocorrências referentes aos elementos da sintaxe, observados nos textos dos alunos, e as reproduzimos em um relato pessoal que elaboramos e intitulamos *Um dia na praia*, incluída nas atividades disponível no apêndice N, para discutir e gerar reflexões acerca das inadequações.

Para seguirmos o plano de aula presente no Apêndice M, falamos um pouco sobre as evoluções verificadas nas produções intermediárias (PN), referentes a inclusão de palavras e termos para promover a informatividade e explicamos a pauta do plano de aula referente às convenções de escrita. No contínuo, entregamos o texto e a atividade impressos, sugerimos que os alunos formassem grupos de trabalho, colassem o material que entregamos em seus cadernos e realizassem uma leitura silenciosa de toda a atividade, para identificarem e refletirem sobre as inadequações presentes. Enquanto isso, tentávamos pregar o cartaz com o mesmo texto impresso na parede da sala.

Nesse momento, Kevin questionou: “*Professora, está ruim demais de entender esse texto! Dá uma agonia!*” A partir daí, tratamos de promover uma discussão acerca das inadequações que eles já haviam observado. Para isso, iniciamos uma leitura coletiva e os alunos foram revelando seus posicionamentos e pedindo para ir até a lousa escreverem as ocorrências encontradas.

FIGURA 13 – Incentivando as convenções de escrita



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A imagem representa um dos momentos em que trabalhamos algumas ocorrências de convenções de escrita, como: o ponto-parágrafo, o ponto simples, separação silábica, a vírgula para separar orações completas, termos coordenados, entre partículas ou locução de explicação e entre aposto e o uso da conjunção, mas e o advérbio mais. A promoção das atividades surtiram um efeito muito positivo para o desenvolvimento da pesquisa, porque os alunos assumiram, como sugerem Hadji (2001), Hoffmann (2001), Geraldi (2011) e Antunes (2006), uma postura de responsabilidade com a própria aprendizagem, uma vez que sem a professora/pesquisadora solicitar, eles tiveram iniciativas para marcarem no texto exposto na catolina, colada na parede da sala, as ocorrências com inadequações e reformulá-las.

Contudo, algumas das ocorrências não foram identificadas por eles nas atividades realizadas. No entanto, tomando como base Campos (2014), fomos incentivando as reflexões acerca das inadequações com perguntas geradoras que pudessem fazer os alunos observarem, refletirem e compreenderem algumas regras da Gramática Normativa, não para decorá-las, mas para internalizarem aos poucos. Além disso, tivemos o cuidado de pontuar cada observação realizada pelos alunos, fosse no cartaz, na lousa ou oralmente, para que os estudantes que preferissem não se manifestarem, pudessem compreender o sentido do que estávamos trabalhando.

Ao concluirmos essa fase de atividades referentes às convenções de escrita, solicitamos a produção final (PF), conforme comentamos na próxima seção.

4.4.5 Produção final - três aulas – 6ª etapa

Antes de solicitarmos a produção final (PF), falamos um pouco sobre a produção intermediária (PN), de nossas alegrias com o processo e apresentamos o “bilhete” textual-interativo em *datashow*. Dessa vez, os “bilhetes” (RUIZ, 2013) apresentavam as orientações a respeito das convenções de escrita já trabalhadas. Entregamos o *bilhetinho orientador* de cada aluno, conforme o apêndice O, assim como a cópia de suas PN. Nesse contexto, solicitamos que os alunos realizassem a leitura dos “bilhetes”, fazendo um comparativo com as suas PN e por solicitação dos próprios alunos discutimos algumas regras de convenções de escrita e após a nossa discussão, entregamos a folha para a PF.

A PF representou um processo longo, que suscitou em bastante cansaço aos alunos, porque alguns deles produziram relatos extensos e o fato de reescrevê-lo novamente, prática nunca realizada por eles antes, gerou um pouco de desânimo em alguns. Esses desânimos foram verificados por meio de seus relatos orais, tais como: “*Professora, eu me arrependi de*

produzir um texto tão longo. Fui escrevendo sem pensar, quando eu vi já havia escrito um monte”. Entre outros comentários de mesmo sentido. No entanto, percebemos que eles estavam bem familiarizados com o processo: o “bilhete” e as nossas conversas individuais.

Contudo, o fato de estarem familiarizados com o processo não eliminou o cansaço de alguns. Nesse contexto, após os alunos finalizarem a elaboração da PF, recolhemos as produções e conversamos sobre a divulgação para o público e agendamos o dia e o local para os alunos digitarem a versão final. Vejamos como se deu essa organização na próxima seção

4.5 Divulgação ao público

A divulgação ao público, segundo Lopes- Rossi (2011), deve ser de acordo com: “a necessidade de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72). Nesse contexto, levamos em consideração o modo de circulação do gênero adotado e as necessidades do evento segundo as necessidades dos alunos. Vejamos na próxima seção como se deram os preparativos.

4.5.1 Preparativos para a divulgação ao público – três aulas

Planejamos a divulgação com a exposição dos relatos pessoais dos estudantes na versão final. A digitação da versão final das produções foi feita em um ambiente fora da escola, porque o local da pesquisa não possui laboratório de informática. Nos deslocamos a outra instituição escolar utilizando o transporte fornecido pela Secretaria Municipal de Educação.

A escola utilizada para os alunos digitarem a última versão de seus relatos pessoais está localizada em um bairro vizinho, na mesma cidade da escola local da pesquisa. Contudo, foi necessário para essa ação, que os pais autorizassem a saída dos alunos da escola em que estudam para a outra escola, e tendo os pais autorizado, por meio de documento elaborado pela escola local de pesquisa e assinado pela gestora, as produções finais (PF) foram digitadas pelos alunos.

Em seguidam, convidamos o professor de arte da escola (local da pesquisa) para discutir conosco e organizar de maneira coletiva, durante as aulas, o material para o cenário da divulgação. Já havíamos criado o tema da divulgação: *Escritores de Vidas*. A partir daí estruturamos uma imagem para representar o momento e providenciamos uma camiseta com essa imagem estampada para toda a turma usar no dia da divulgação. Com a ajuda da

professora/pesquisadora, os alunos organizaram uma pauta de divulgação e elaboraram os slides para esse momento final. Para isto foram formados grupos de trabalho que se dividiram entre as tarefas e a professora/pesquisadora mediava todo o desenvolvimento dos grupos.

Paralelo foram construídos com a ajuda do professor de arte, o painel do cenário, que ilustrou o tema do projeto de pesquisa, uma casa com plantas, flores e árvore, bem como um computador e uma televisão, e móveis no formato de estrelas para colar as produções textuais e pendurar no teto da sala (local da divulgação). Tudo isso para representar o modo de circulação do gênero relato pessoal.

O painel e as estrelas representaram o modo oral do gênero discursivo/textual relato pessoal. No município local de pesquisa é muito comum no final da tarde ou durante as primeiras horas da noite, as pessoas se reunirem nas calçadas de suas casas para relatarem episódios do cotidiano de suas vidas. O computador representou o modo de circulação escrito. Havia também a televisão construída e revistas para representar o modo escrito do gênero trabalhado na pesquisa. Para destacar o momento de produção dos materiais, ilustramos com algumas imagens:

FIGURA 14 – Preparativos para a divulgação



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A figura retoma o momento de construção dos materiais para compor o cenário da divulgação. Os alunos foram orientados pelo professor de arte a elaborarem a televisão e o painel do cenário. Ao finalizarmos os preparativos, agendamos a divulgação. Foi um momento de expor as produções na versão final e inclusive, como afirma Lopes-Rossi: “[...] Sentimentos como emoção e orgulho” (2011, p. 78). Dizemos isto, por estarmos convictos de termos encerrado um processo de muito envolvimento, grandes desafios e contribuído para o desenvolvimento da escrita dos alunos participantes da pesquisa. Na próxima seção, nós abordamos como se deu a divulgação das produções finais (PF).

4.5.2 Projeto Escritores de Vidas – cinco aulas

No dia 13 (treze) de novembro de 2018, a divulgação foi realizada. Escolhemos a própria sala, espaço onde acontecem as aulas do 8º ano para organizar o cenário da divulgação. Foram convidados todos os alunos da escola, corpo docente e os funcionários. Articulamos um grupo de alunos para confirmarem o evento e informar sobre a organização das turmas na ordem que seriam deslocadas para a sala do evento. Por questões de espaço, foi necessário dividirmos as turmas e oferecer três apresentações relacionados a divulgação com a mesma pauta.

O Cenário foi composto por um painel que trouxe o título do projeto, em um contexto do relato pessoal muito comum na cidade de Santa Rita/PB, município onde se localiza a instituição escolar escolhida para a pesquisa. É comum, nessa cidade, no final da tarde ou ao anoitecer, as pessoas se sentarem a frente das portas de suas casas para relatarem sobre diversos assuntos, contemplando o relato pessoal. Outros recursos empregados foram as revistas, um computador confeccionado para representar os suportes de veiculação do relato pessoal escrito. Para representar o modo oral colamos os relatos pessoais digitados em estrelinhas e penduramos no teto da sala de aula e a televisão.

Como havíamos planejado, a turma pesquisada elegeu um de seus colegas para representá-los e se responsabilizar por apresentar, acompanhando pelo *datashow*, o processo desenvolvido com a pesquisa, as dificuldades percebidas por eles e as principais evoluções alcançadas. O aluno eleito foi o representante da turma. Para ilustrar a sua apresentação, destacamos a imagem a seguir:

FIGURA 15 – Divulgação ao público



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A figura representa um dos momentos da divulgação. Foi um momento marcado por muita emoção e aprendizado. Enquanto o aluno representante da turma realizava a exposição

de como se desenvolveu a pesquisa, as dificuldades e superações da turma, o público ouvia atentamente. Após cada apresentação, o público convidado sinalizava interesse em saber mais sobre aquele trabalho e na medida do possível, o próprio aluno representante da turma, com a ajuda dos demais alunos participantes da pesquisa presentes respondiam. A professora/pesquisadora se conteve à poucas intervenções, apenas quando era solicitada.

Ao final de cada discussão, todos os alunos da turma pesquisada convidaram o público presente a ficarem à vontade para ler as produções expostas e manusearem os materiais confeccionados (televisão e computador) com os relatos pessoais na versão final. Salientamos que os materiais representavam o suporte de circulação dos relatos pessoais.

Apresentamos na próxima seção a análise comparativa das produções dos alunos nas versões inicial (PI), intermediária (PN) e final (PF), a fim de observarmos o desenvolvimento da escrita dos discentes, alcançados por meio de nossas práticas avaliativas.

4.6 Análise comparativa das produções inicial, intermediária e final

Iniciamos a análise comparativa pelos aspectos estruturais e discursivos do gênero. Para tanto, partimos dos estudos bakhtinianos. De acordo com Bakhtin (2011), são elementos essenciais do texto: a *composição*, o *tema* e o *estilo*. Segundo Koche *et al* (2015), o relato pessoal não possui uma estrutura rígida, mas pode compor-se de *apresentação*, *complicação*, *resolução e avaliação*. Ponderamos que não tivemos interesse em destacar “erros”, mas apresentar os avanços revelados na análise.

A análise tem um perfil avaliativo, uma vez que revela o diagnóstico (SANT’ANNA, 1995) da escrita dos alunos em cada versão realizada por eles. Contudo, segundo Luckesi (2005), o diagnóstico exige a constatação e a qualificação. Desse modo, observamos por meio da constatação, a superação de alguns problemas verificados na escrita dos alunos, ao mesmo tempo, qualificamos com a nossa missão de continuar o trabalho de práticas avaliativas a serviço da aprendizagem, a fim de superar as dificuldades linguísticas não desenvolvidas.

Para apresentar os elementos essenciais do texto (BAKHTIN, 2011) e destacar a composição do relato pessoal (KOCHE *et al*, 2015) em cada produção, transcrevemos os 15 (quinze) textos, *corpus* deste trabalho e em seguida transcrevemos os elementos essenciais do texto, destacados em cada produção. Essas transcrições foram feitas de forma integral. Entretanto, com o intuito de preservar as identidades dos alunos participantes da pesquisa e garantir o sigilo, em todas as produções que apresentam datas e substantivos próprios, trocamos por datas e substantivos próprios fictícios. A identificação dos textos foi realizada

em uma ordem numérica de 1 a 5, estando 1 para a produção que apresenta menos avanços em relação à produção inicial, 2 e 3 para as produções que revelaram mais avanços em relação à produção inicial e 4 e 5 para as produções que obtiveram bem mais avanços em relação à produção inicial.

A primeira produção, identificada como P1, revelou em sua produção inicial uma escrita bem desenvolvida em relação às demais produções (P2, P3, P4 e P5), por este motivo os avanços revelados nas segunda e última versões são menos visíveis. No contínuo, evidenciamos que a ordem numérica de identificação das produções é acompanhada da sigla **PI** (produção inicial), **PN** (produção intermediária) e **PF** (produção final). Os bilhetes orientadores referentes a PI, para a construção da PN estão no apêndice L, e os bilhetes orientadores referentes a PN, para a construção da PF estão no apêndice O.

4.6.1 Textos PI1, PN1 e PF1:

QUADRO 4 – Texto PI1

O Preconceito na minha família

1	Tudo começou quando meu pai foi passar um tempo em Recife. Ele saiu do interior da Paraíba à
2	trabalho, com o passar do tempo por lá, ele conheceu minha mãe Carla, nessa época ela já tinha uma filha
3	de dois anos de idade e estava grávida de um outro relacionamento.
4	Pelo fato de ser negra, ela sofreu preconceito pela minha avó Maria Alice, foi xingada varias vezes,
5	chamada de macaca por ser negra. como a família do meu pai eram todos de pele branca, tudo de ruim era
6	culpa da minha mãe por ser negra.
7	Passando uns anos minha mãe engravidou da minha irmã Maria, meu pai saiu do emprego, e tiveram
8	que voltar para Paraíba. minha avó não aceitava que minha também viesse junto, mas meu pai trouxe ela
9	mesmo assim.
10	Com o passar dos anos minha mãe engravidou do meu outro irmão Mario. Em 1999 eu nasce.
11	Depois de maltratar muito minha mãe, minha avó foi ficando cada vez mais doente, a idade avançando
12	e seus filhos todos longe dela, não tinha nenhum filho pra cuidar dela, não tinha nenhum filho pra cuidar
13	dela, a não ser meu pai que trabalhava bastante e não podia estar sempre presente.
14	Minha mãe foi a única pessoa que à cuidou ajudou ela na velhice, apesar de tudo o que passou, minha
15	mãe deu a mão pra ela.
16	Depois de varias internações, com o corpo fraco de lutar pela sobrevivência, dia 12 de junho de 2014,
17	tenho a minha última lembrança da avó que eu sempre fui muito apegado.
18	Era na faixa de 23:00hs da terça feira, eu estava jogando no computador, ela saiu do banheiro e me
19	falou.. – Kevin meu filho, saia desse computador, vá dormir, isso faz mal pra sua visão. Eu respondi.. – Já
20	vou vó.
21	Naquela madrugada ela entrou em sua última internação, acordei no outro dia sem ela na cama já.
22	Passou a quarta, quinta e a sexta feira. na manhã do sabado dia 16 de junho, às 06:00hs minha mãe
23	recebe uma ligação do Hospital, falando que ela não iria resistir mais tempo.
24	Minha mãe correu pro Hospital, chegando lá, ela se aproximou do leito onde ela estava, minha avó
25	chorou e disse.. – Mércia quero te pedir perdão por tudo que te fiz, quero agradecer por tudo e dizer que
26	você foi uma mãe pra mim.
27	Minha mãe não aguentou a emoção e voltou pra casa, no mesmo dia o Hospital voltou a ligar mas
28	dessa vez foi dar a notícia que minha avó havia falecido.
29	
30	
31	

Transcrição do texto **PI1** – Versão inicial

QUADRO 5 – Texto PN1

1	O preconceito na minha família
2	
3	Entre tantos episódios que aconteceram em minha vida, resolvi contar um dos mais marca-ntes e com
4	certeza uma lição que irei levar para a vida inteira.
5	Tudo começou quando meu pai foi passar um tempo em Recife-PE, ele era jovem quando saiu do
6	interior da Paraíba à trabalho, com o passar do tempo por lá, meu pai conheceu a mulher que no futuro
7	daria a luz à mim e meus irmãos.
8	Naquela época ela (Carla, minha mãe) já tinha uma filha de dois anos e estava grávida de um
9	relacionamento passado.
10	Pelo fato de ser negra, ela sofria bastante preconceito por parte da minha avó paterna (Roberta),
11	xingamentos e apelidos eram constantes, como a família do meu pai são todos de pele branca e eram
12	financeiramente bem, e a minha mãe era bastante humilde, tudo aquilo foi motivo pra todos eles não
13	aceitarem minha mãe na família.
14	Já tendo Maria a mais velha, e Mario, do seu primeiro relacionamento, minha mãe engravidou da minha
15	Marília, durante essa gravidez meu pai à trouxe para a Paraíba, com dois anos ela engravidou do meu
16	irmão Marcelo, essa gravidez foi a mais difícil, o bebê nasceu com uma doença muito grave, minha
17	bastante humilde não podia pagar o tratamento, a família do meu pai negou qualquer ajuda, minha avó
18	chegou a falar.. – Enterra esse menino, ele já está morto.
19	Meu pai alcoótra não tentou nem sequer cuidar do seu filho, ela sem ninguém teve que pedir de casa
20	em casa para o tratamento do meu irmão, com muita e fé em Deus ela conseguiu juntar o dinheiro e meu
21	irmão sobreviveu.
22	Em 1999 eu vim ao mundo, foi daí pra frente que as coisas começaram a mudar, meus tios e tias
23	casaram e foram morar longe da minha avó, a idade foi avançando e os problemas de saúde aumentando,
24	com seus filhos longe, a minha avó teve que ficar com minha mãe, apesar de tudo o que ela sofreu, não
25	abandonou minha avó, por que sabia que sem ela minha avó não teria mais ninguém.
26	Depois de varias internações, muitos remedios por dia, lutar bastante pela vida, ela teve começo de
27	AVC, e foi internada mais uma vez, o que ninguém imaginava é que seria sua última internação.
28	Dia 12 de junho de 2014, tenho minha última lembrança dela com vida, sempre fui muito apegado a
29	ela por ser o mais novo da família, na faixa das 23:00hs de uma terça-feira, eu estava jogando no
30	computador, ela saiu do banheiro olhou para mim e falou: – Kevinho meu filho, saia desse computador,
31	vá dormir, isso faz mal pra sua visão.
32	Na manhã seguinte ela já estava no Hospital, não imaginei que seria tão grave, por ela ter sido
33	internada outras vezes e voltado pra casa, isso foi passando a quarta, quinta, sexta, no sábado às 06:00hs
34	da manhã, eu acordo com minha mãe preocupada e rezando intensamente, ela tinha recebido uma ligação
35	do Hospital falando que minha avó estava muito mal, com isso ela correu pra lá, chegando no Hospital ela
36	se aproximou do leito onde estava minha avó.
37	Chorando e já sem forças ela fala.. – Mércia, quero te pedir perdão por tudo o que te fiz, agora eu sei o
38	valor que você tem, também quero agradecer por tudo o que você fez por mim... você foi uma mãe que
39	Deus enviou pra mim.
40	Com todas aquelas palavras minha mãe voltou pra casa, e naquele mesmo dia o Hospital liga
41	novamente, mas dessa vez foi para dar uma má noticia, minha avó havia falecido, foi um choque pra
42	mim, por conta que sempre apegado a ela, com toda essa história eu aprendi uma enorme lição de vida,
43	seja humilde, não desvalorize ninguém, porque o mundo dá voltas e a gente não sabe o dia de amanhã.

Transcrição do texto **PN1**– Versão intermediária

QUADRO 6 – Texto PF1

1	O preconceito na minha família
2	
3	Entre tantos episódios que aconteceram em minha vida, resolvi contar um dos mais marcantes e com
4	certeza uma lição que irei levar para a vida inteira.
5	Tudo começou quando meu pai foi passar um tempo em Recife-PE, ele era jovem quando saiu do
6	interior da Paraíba a trabalho. Com o passar do tempo por lá, meu pai conheceu a mulher que no futuro
7	daria a luz a mim e meus irmãos.
8	Naquela época ela (Carla, minha mãe) já tinha uma filha de dois anos e estava grávida de um
9	relacionamento passado.
10	Pelo fato de ser negra, ela sofria bastante preconceito por parte da minha avó paterna (Roberta),
11	xingamentos e apelidos eram constantes. Como a família do meu pai são todos de pele branca e eram
12	financeiramente bem, e minha mãe era bastante humilde, tudo aquilo foi motivo pra todos eles não
13	aceitarem minha mãe na família.
14	Já tendo Maria, a mais velha, e Mario, do seu primeiro relacionamento, minha mãe engravidou da
15	minha irmã Marília. Durante essa gravidez meu pai a trouxe para a Paraíba. Com dois anos ela engravidou
16	do meu irmão Marcelo. Essa gravidez foi a mais difícil, o bebê nasceu com uma doença muito grave,
17	minha mãe bastante humilde, não podia pagar o tratamento, a família do meu pai negou qualquer ajuda,
18	minha avó chegou a falar.. – Enterra esse menino, ele já está morto.
19	Meu pai, alcoótra, não tentou nem sequer cuidar do seu filho. Ela sem ninguém teve que pedir de casa
20	em casa para o tratamento do meu irmão, com muita fé em Deus ela conseguiu juntar o dinheiro e meu
21	irmão sobreviveu.
22	Em 1999 eu vim ao mundo. Foi daí pra frente que as coisas começaram a mudar. Meus tios e tias
23	casaram e foram morar longe da minha avó, a idade foi avançando e os problemas de saúde aumentando.
24	Com seus filhos longe, a minha avó teve que ficar com minha mãe, apesar de tudo o que ela sofreu, não
25	abandonou minha avó, por que sabia que sem ela minha avó não teria mais ninguém.
26	Depois de várias internações, muitos remédios por dia, lutar bastante pela vida, ela teve começo de
27	AVC, e foi internada mais uma vez, o que ninguém imaginava é que seria sua última internação.
28	Dia 12 de junho de 2014, tenho minha última lembrança dela com vida, sempre fui muito apegado a
29	ela por ser o mais novo da família, na faixa das 23:00hs de uma terça-feira, eu estava jogando no
30	computador, ela saiu do banheiro olhou para mim e falou: “Kevinho meu filho, saia desse computador, va
31	dormir, isso faz mal pra sua visão.” Eu respondi: “Já vou”
32	Na manhã seguinte ela já estava no hospital, não imaginei que seria tão grave, por ela ter sido
33	internada outras vezes e voltado pra casa. Isso foi passando a quarta, quinta, sexta, no sábado às 06:00hrs
34	da manhã, eu acordo com minha mãe preocupada e rezando intensamente. Ela tinha recebido uma ligação
35	do Hospital falando que minha avó estava muito mal. Com isso ela correu pra lá. Chegando no Hospital
36	ela se aproximou do leito onde estava minha avó.
37	Chorando e já sem forças ela fala: “Mércia, quero te pedir perdão por tudo o que você fez por mim...
38	você foi uma mãe que Deus enviou para mim.
39	Com todas aquelas palavras minha mãe voltou pra casa, e naquele mesmo dia o Hospital liga
40	novamente, mas dessa vez foi para dar uma má notícia, minha avó havia falecido, foi um choque pra
41	mim. Com toda essa história eu aprendi uma enorme lição de vida, seja humilde, não desvalorize
42	ninguém, por que o mundo dá voltas e a gente não sabe o dia de amanhã.

Transcrição do texto **PF1**– Versão final**QUADRO 7 – Análise comparativa entre a PI1, PN1 e PF1**

Caraterísticas estruturais e discursivas		Transcrição das características estruturais e discursivas do texto		
		PI1	PN1	PF1
Composição	Apresentação	“Tudo começou quando meu pai foi passar um tempo em Recife. Ele saiu do interior da Paraíba à trabalho, com o passar do tempo por lá, ele	“Entre tantos episódios que aconteceram em minha vida, resolvi contar um dos mais marca-ntes e com certeza uma lição que irei levar para a vida	“Entre tantos episódios que aconteceram em minha vida, resolvi contar um dos mais marcantes e com certeza uma lição que irei levar para a vida

		conheceu minha mãe Carla, nessa época ela já tinha uma filha de dois anos de idade e estava grávida de um outro relacionamento.”	inteira. Tudo começou quando meu pai foi passar um tempo em Recife-PE, [...] meu pai conheceu a mulher que no futuro daria a luz à mim e meus irmãos.”	inteira. Tudo começou quando meu pai foi passar um tempo em Recife-PE, [...] meu pai conheceu a mulher que no futuro daria a luz a mim e meus irmãos.”
	Complicação	“[...]Pelo fato de ser negra, ela sofreu preconceito pela minha avó Maria Alice, [...] como a família do meu pai eram todos de pele branca, tudo de ruim era culpa da minha mãe por ser negra.”	“[...] Pelo fato de ser negra, ela sofria bastante preconceito por parte da minha avó paterna (Roberta), [...] Como a família do meu pai são todos de pele branca e eram financeiramente bem, e minha mãe era bastante humilde, tudo aquilo foi motivo pra todos eles não aceitarem minha mãe na família.”	“[...] Pelo fato de ser negra, ela sofria bastante preconceito por parte da minha avó paterna (Roberta), [...] Como a família do meu pai são todos de pele branca e eram financeiramente bem, e minha mãe era bastante humilde, tudo aquilo foi motivo pra todos eles não aceitarem minha mãe na família.”
	Resolução	“[...]Depois de maltratar muito minha mãe, minha avó foi ficando cada vez mais doente, a idade avançando [...] Minha mãe foi a única pessoa que à cuidou ajudou ela na velhice”	“Em 1999 eu vim ao mundo, foi daí pra frente que as coisas começaram a mudar, meus tios e tias casaram e foram morar longe da minha avó, [...] apesar de tudo o que ela sofreu, não abandonou minha avó”	“Em 1999 [...] eu vim ao mundo. Foi daí pra frente que as coisas começaram a mudar. [...] minha mãe, apesar de tudo o que ela sofreu, não abandonou minha avó”
	Avaliação	“[...] apesar de tudo o que passou, minha mãe deu a mão pra ela”	“[...] com toda essa história eu aprendi uma enorme lição de vida, seja humilde, não desvalorize ninguém, porque o mundo dá voltas e a gente não sabe o dia de amanhã.”	“[...] Com toda essa história eu aprendi uma enorme lição de vida, seja humilde, não desvalorize ninguém, porque o mundo dá voltas e a gente não sabe o dia de amanhã.”

Fonte: Elaboração própria, 2018

4.6.1.1 Características estruturais e discursivas do gênero

Constatamos que os elementos estruturais do gênero, trabalhados na pesquisa, estão contemplados desde a PI1, conforme está destacado no quadro comparativo 7. O aluno contextualiza os fatos, identifica a personagem principal e as situações envolvidas, relata o momento em que o equilíbrio no desenrolar das ações é rompida, expõe o desfecho da complicação, faz uma avaliação dos fatos, amplia essa avaliação na PN1, mostrando a repercussão desses fatos em sua vida e mantém a sua avaliação na PF1.

O tema solicitado está evidente em todo o texto, desde a PI1. Trata-se da história de humildade e superação versada por sua mãe, fato que marcou a vida do escritor. Mas foi o *estilo* empregado pelo estudante que nos chamou a atenção, porque ele incorporou expressões

utilizadas pela professora/pesquisadora durante as atividades propostas, após a primeira versão das produções. Como exemplo temos na linha 3 da PN1: “Entre tantos episódios que aconteceram em minha vida”. Além disso, ele inclui elementos linguísticos para manter o entendimento do leitor, como a figura de linguagem anafórica “Ele”, na linha 1 da PI1, para reaver o substantivo “pai”; a inclusão do advérbio “lá”, na linha 2, se referindo ao interior da Paraíba e o pronome “ela”, na linha 4, para retomar o substantivo “mãe”.

O escritor destaca também o espaço onde iniciaram os fatos, trazendo na linha 5 da PN1, a sigla do estado: “Recife-PE”, ausente na PI1, acrescenta na linha 6 um período expressivo de sinonímia para representar a sua mãe: “[...] a mulher que no futuro daria a luz à mim e meus irmãos”. E comprova total responsabilidade com o evento comunicativo ao apresentar fatos ocorridos com uma precisão no tempo: “dia 12 de junho de 2014”, na linha 18 da PI1; “23:00hs da terça feira”, na linha 20; e “sabado dia 16 de junho, às 06:00hs”, na linha 24.

Sobretudo, o estudante procura utilizar ora o discurso direto (linha 28 da PI1), marcado pelas aspas, introduzido pelo verbo *dicendi* e pela tentativa do uso dos dois pontos: “[...] minha avó chorou e disse.. – Mércia quero te pedir perdão por tudo que te fiz”, e ora o discurso indireto, para caracterizar alguns fatos e situar o leitor na história; e finaliza o seu relato pessoal (linha 43 da PN e 42 da PF) com uma metáfora, ao citar um ditado popular: “[...] o mundo dá voltas e a gente não sabe o dia de amanhã.”, querendo demonstrar a sua atenção para o comportamento humano em relação às outras pessoas.

Sobre o recurso das aspas, de acordo com Nascimento (2012) “[...] elas servem para marcar a voz de um locutor e possuem diferentes funções” (NASCIMENTO, 2012, p. 54). Essas funções estão apresentadas em Koch (2007). Segundo esta autora, trata-se de um recurso linguístico de polifonia que apreende algumas funções, dentre essas funções, apresenta “[...] as aspas de diferenciação (para mostrar que nos distinguimos daquele(s) que usa(m) a palavra, que somos ‘irredutíveis’ às palavras mencionadas” (KOCH, 2007, p. 69, **grifo da autora**). Outro recurso empregado pelo aluno é o parêntese discursivo (NEVES, 2012) nas linhas 8 e 10 das PN1 e PF1, como estratégia de “interrupção com retomada” (SILVA e CRESCITELLI, 2006, p. 82) ou como afirma Neves (2012), “como segmento de fala adendando a um primeiro, depois da sua formulação” (NEVES, 2012, p. 144), evidenciando o cuidado na elaboração do seu relato pessoal e assim, marca o estilo empregado.

Portanto, afirmamos que houve avanços consideráveis, evidenciando que o aluno apreendeu as características estruturais e discursivas do gênero adotado para esta pesquisa.

4.6.1.2 Paragrafação e informatividade

Acerca da paragrafação e da informatividade, observamos que o relato pessoal, a partir da PI1, apresenta estrutura de organização dos parágrafos bem resolvida. O escritor exibe o título, mesmo fora da linha de marcação da folha. Esse título é expressivo e marcado pela contextualização do modelo de assunto que é apresentado. Na parte introdutória (os dois primeiros parágrafos), ele contextualiza o assunto a ser abordado na temática, vinculando-o aos conflitos e problemas que marcaram o processo de preconceito passado pela personagem principal. No segundo parágrafo (linha 4 da PI1), ele situa o leitor, apresentando o seu ponto de vista acerca dos acontecimentos que serão narrados: “[...]Pelo fato de ser negra, ela sofreu preconceito pela minha avó”, nos conduzindo a perceber que esse ponto de vista orienta a elaboração do título, que de forma concisa e direta, estimula o leitor a refletir sobre o assunto que será desenvolvido dentro do tema.

Contudo, é possível observar a inconsistência das informações, na linha 12 da PI1, quando o escritor destaca a doença da avó: “[...] Depois de maltratar muito minha mãe, minha avó foi ficando cada vez mais doente”. Essa doença até esse ponto não é mencionada. A dúvida é se se tratava de uma doença pré-existente ou se a avó adoeceu de tanto maltratar a mãe do relator.

Essa inconsistência é reparada na PN1 e ratificada na PF1, quando o escritor apresenta a informação na linha 23 de ambas, PN1 e PF1: “[...] a idade foi avançando e os problemas de saúde aumentando”, revelando que aos poucos a avó foi desenvolvendo problemas com a saúde, promovidos pelo avanço da idade cronológica.

Nesse contexto, é possível verificar o bom desenvolvimento das habilidades de escrita empregados desde a PI1. Mas percebemos maior evolução dos aspectos de organização dos parágrafos e inclusão de palavras de termos que promove a informatividade, prestados nas versões intermediária e final.

4.6.1.3 Convenções de escrita

Quanto às convenções de escrita, mantemos o perfil cooperador e observamos poucas inadequações na produção inicial. Dentre elas, apresentamos o desvio no emprego do acento grave, a ausência inadequada do hífen e emprego da pontuação, assim como a separação silábica ocorrido na PN. Ressaltamos que se tratou de um problema isolado, acerca da escrita

de um aluno que possuía uma escrita bem desenvolvida e por esse motivo trabalhamos individualmente, a fim de não perder a oportunidade, por meio da conversa e do “bilhete”.

Sobre o uso inadequado do acento grave, verificamos o equívoco na PI1, em: “à trabalho” (linha 1) e “à cuidou” (linha 16) da PI1. Tendo persistido na PN1, em: “à trabalho” (linha 6), “à mim” (linha 7) e “à trouxe” (linha 15). Entratanto, na PF1, esses desvios foram superados. O escritor deixou o acento grave, utilizado desde a PI1, apenas na linha 33 da PF1: “às 06:00hs”, obedecendo ao que é determinado em uma das condições apresentada por Bechara (2010), para ocorrência da crase: “Diante de palavra feminina, clara ou oculta, que não repele artigo” (BECHARA, 2010, p. 302).

Em relação a ausência inadequada do hífen na PI, em: “terça feira” (linha 20) e “sexta feira” (linha 24). Contudo, esse desvio foi superado na PN1 e PF1, obedecendo a regra normativa, que segundo Bechara (2009): “Emprega-se o hífen nos compostos sem elemento de ligação quando o 1º termo, por extenso ou reduzido, está representado por forma substantiva, adjetiva numeral ou verbal” (BECHARA, 2009, p. 96).

No emprego da pontuação, a maioria dos desvios percebidos na PI1 e outros que surgiram na PN1 foram superados na PF1. Algumas dessas superações é destacada pela inclusão adequada de vírgulas e pontos simples. Das adequações referentes a vírgula, enfatizamos as ocorrências das linhas 14, 17 e 19. Na linha 14, após o substantivo “Maria”, por se tratar de apostro. Na linha 17, após “humilde” por se tratar de oração completa e na linha 19, antes e após “alcoólotra” por se tratar de apostro. O ponto simples nos chamou à atenção, porque em alguns casos, o escritor havia usado nas versões anteriores, PI1 e PN1, a vírgula, e na PF1, ele trocou, adequadamente, por ponto simples, quando se tratou de estrutura com período finalizado. É o que acontece nas linhas 6, 11, 15 e 22 da PF1.

Dessa forma, a partir da análise comparativa, verificamos que houve considerável desenvolvimento na escrita do aluno, que mesmo apresentando menos avanços em relação à produção inicial, podemos afirmar e reconhecer, há muitas ocorrências de superação.

4.6.2 Textos PI2, PN2 e PF2:

QUADRO 8 – Texto PI2

1	
2	Tudo aconteceu em 2014 Eu tinha 12 anos em uma noite normal como sempre Eu tinha acabado de
3	jantar com a minha família depois disso fui assistir TV aí do nada eu comecei a sentir uma Leve dor na
4	minha barriga na hora Eu pensei que era normal no dia seguinte a dor que almentou meus pais
5	comesaram a ficar preocupados comigo os dias iam pasando e a dor que sentia na barriga so almentava
6	Eu passava noites sem dormi não conseguia comer Eu sentia tanta da dor que Eu pensava que neste dia

7	ia ser meu Fim minha mãe chorava vendo eu sofrer em cima da cama meu pai não sabia oque fazer
8	mais um dia a noite meu pai resolveu mim levar ao hospital chegando La eu fui consultado ele Falo
9	pra mim bater um outro som chegando no dia Eu e meu pai fomos La de novo para bater um outro som
10	chegando no dia Eu e meu pai fomos La de novo para bater a outro som ai chando Terminei de Fazer o
11	exame o medico Falo que eu estava com duas pedra no rim chegando em casa meu pai contou a mão
12	noticia para minha mãe Ela chorou muito todos que mim conheciam amigos Parentes Ficaram triste
13	com a noticia aí todos mim apoiaram nesta hora ai Eu comesei os tratamentos para mim curar e Eu so
14	pensava no pior pelo ano novo fiquei muito triste porque via todos se divertindo e Eu sem poder fazer
15	nada os dias se passaram e a dor que eu sentia foram passando e a Esperança que eu não tinha mais
16	foram voltando ai com meus 13 anos conheci o RAP através dos meus amigos com isto aprendi que
17	mesmo Estando em um Leito de Hospital nunca pode perde as esperansa e nunca desistir dos seus
18	sonhos e tentar fazer o melhor possível ajudar o próximo

Transcrição do texto **PI2** – Versão inicial

QUADRO 9 – Texto PN2

1	Minha historia
2	
3	Tudo aconteceu 2014 Eu tinha 12 anos em uma noite normal como sempre. Eu tinha acabado de
4	jantar com a minha familia depois disso fui assistir TV ai do nada eu comecei a sentir uma Leve do na
5	minha barriga não Sabia que estava com pedra no rim. Na hora Eu pensei que era normal no dia
6	seguinte a dor que eu sentia aumentou. Meus pais comeram a ficar preocupados com minha situação.
7	Os dias iam passando e a dor que sentia na barriga
8	Eu não mim alimentava bem não conseguia dormi eu sentia tanta dor que eu pensava que neste dia
9	ia ser o fim da minha vida. Minha mãe chorava vendo eu sofrer. Meu pai não sabia Oque fazer.
10	Um dia a noite meu pai resolveu mim levar au hospital chegando la eu fui consultado o medico
11	mim falo que eu precisava bater uma outro som chegando no dia de fazer os exames o medico mim
12	falo que eu estava com duas pedra no rim
13	Quando cheguei do do Hospital meu pai contou a mau noticia para minha mãe ela chorou muito
14	todos que mim conheciam amigos Parentes ficaram triste com a noticia. Todos mim apoiaram nesta
15	hora
16	Eu comecei o tratamento para mim curar e eu so pensava que todo este esforso ia ser invão. Pelo
17	ano novo fiquei muito triste porque eu via todos se divertindo e eu sem pode fazer nada.
18	Os dias se passaram e a dor que eu sentia foram passando e a Esperança que eu não tinha de viver
19	mas foram voltando. com meus 13 anos conheci o Rap através dos meus amigos com isto eu aprendi
20	com as letras das musicas que mesmo estando na pior nunca pode fala que tudo acabou. Ainda sinto
21	algumas leves dores mais eu agora so penso em curti a vida com meus amigos.

Transcrição do texto **PN2** – Versão intermediária

QUADRO 10 – Texto PF2

1	Minha historia
2	
3	Tudo aconteceu 2014. Eu tinha 12 anos. Em uma noite normal como sempre. Eu tinha acabado de
4	jantar com a minha familia. Depois disso fui assistir TV. Do nada eu comecei a sentir uma Leve dor
5	na minha barriga, não sabia que estava com pedra no rim. Na hora, eu pensei que era normal, no dia
6	seguinte a dor que eu sentia aumentou. Meus pais começaram a ficar preocupados com minha
7	situação.
8	Os dias iam passando e a dor que sentia na barriga. Eu não mim alimentava bem, não conseguia
9	dormi. Eu sentia tanta da dor que eu pensava que neste dia ia ser o fim da minha vida.
10	Minha mãe chorava vendo eu sofrer. Meu pai não Sabia oque fazer. Um dia, a noite, meu pai
11	resolveu mim levar ao hospital, chegando la eu fui consltado, o medico mim falo que eu precisava
12	bater uma ultrassonografia. Quando chegou o dia e fazer o exame o medico mim falo que eu estava
13	com duas pedra no rim.
14	Quando cheguei do Hospital meu pai contou a mau noticia para minha mãe. ela chorou muito.
15	Todos que mim conheciam. amigos. parentes ficaram tristes com a noticia. Todos mim apoiaram nesta

16	hora.
17	Eu comecei o tratamento para mim curar e eu so pensava que todo este esforço ia ser em vão. Pelo
18	ano novo fiquei muito triste porque eu via todos se divertindo e eu sem pode fazer nada.
19	Os dias se passaram e a dor que eu sentia foram passando e a Esperança que eu tinha de viver foram
20	voltando. Com meus 13 anos conheci o Rap. através dos meus amigos. com isto eu aprendi com as
21	letras das musicas que mesmo estando na pior, nunca pode fala que tudo acabou.
	Ainda sinto algumas leves dores, mais eu agora so penso em curti a vida com meus amigos.

Transcrição do texto **PF2** – Versão final

QUADRO 11 – Análise comparativa entre a PI2, PN2 E PF2

Caraterísticas estruturais e discursivas		Transcrição das características estruturais e discursivas dos textos		
		PI2	PN2	PF2
Composição	Apresentação	“Tudo aconteceu em 2014 Eu tinha 12 anos em uma noite normal como sempre [...] do nada eu comecei a sentir uma Leve dor na minha barriga na hora Eu pensei que era normal”	“Tudo aconteceu 2014 Eu tinha 12 anos em uma noite normal como sempre. [...] do nada eu comecei a sentir uma Leve do na minha barriga não Sabia que estava com pedra no rim. Na hora Eu pensei que era normal”	“Tudo aconteceu 2014. Eu tinha 12 anos. Em uma noite normal como sempre. [...] Do nada eu comecei a sentir uma Leve dor na minha barriga, não sabia que estava com pedra no rim. Na hora, eu pensei que era normal”
	Complicação	“[...] no dia seguinte a dor que aumentou meus pais comesaram a ficar preocupados comigo os dias iam pasando e a dor que sentia na barriga so alimentava Eu passava noites sem dormi não conseguia comer Eu sentia tanta da dor que Eu pensava que neste dia ia ser meu Fim minha mãe chorava vendo eu sofrer em sima da cama meu pai não sabia oque fazer”	“[...] no dia seguinte a dor que eu sentia aumentou. Meus pais comesaram a ficar preocupados com minha cituação. Os dias iam pasando e a dor que sentia na barriga Eu não mim alimentava bem não conseguia dormi eu sentia tanta dor que eu pensava que neste dia ia ser o fim da minha vida. Minha mãe chorava vendo eu sofrer. Meu pai não sabia Oque fazer”	“[...] no dia seguinte a dor que eu sentia aumentou. Meus pais começaram a ficar preocupados com minha situação. Os dias iam passando e a dor que sentia na barriga. Eu não mim alimentava bem, não conseguia dormi. Eu sentia tanta da dor que eu pensava que neste dia ia ser o fim da minha vida. Minha mãe chorava vendo eu sofrer. Meu pai não Sabia oque fazer”
	Resolução	“[...] um dia a noite meu pai resouveu mim levar ao hospitão [...]o medico Falo que eu estava com duas pedra no rim [...] Eu comesei os tratamentos para mim curar [...] a dor que eu sentia foram passando e a Esperança que eu não tinha mais foram voltando”	“[...] Um dia a noite meu pai resouveu mim levar au hospitão [...]o medico mim falo que eu estava com duas pedra no rim [...] Eu comecei o tratamento para mim curar [...] Os dias se passaram e a dor que eu sentia foram passando e a Esperança que eu não tinha de viver mas foram voltando”	“[...] Um dia, a noite, meu pai resoulveu mim levar ao hospital [...]o medico mim falo que eu estava com duas pedra no rim. [...] Eu comecei o tratamento para mim curar [...] Os dias se passaram e a dor que eu sentia foram passando e a Esperança que eu tinha de viver foram voltando ”
	Avaliação	“[...] com meus 13 anos conheci o RAP através	“[...] com meus 13 anos conheci o Rap através dos	“[...] Com meus 13 anos conheci o Rap. através

		dos meus amigos com isto aprendi que mesmo Estando em um Leito de Hospital nunca pode perde as esperansa e nunca desistir dos seus sonhos e tentar fazer o melhor possível ajudar o prosímo.”	meus amigos com isto eu aprendi com as letras das musicas que mesmo estando na pior nunca pode fala que tudo acabou. Ainda sinto algumas leves dores mais eu agora so penso em curti a vida com meus amigos.”	dos meus amigos. com isto eu aprendi com as letras das musicas que mesmo estando na pior, nunca pode fala que tudo acabou. Ainda sinto algumas leves dores, mais eu agora so penso em curti a vida com meus amigos.”
--	--	---	---	--

Fonte: Elaboração própria, 2018

4.6.2.1 Características estruturais e discursivas do gênero

É possível perceber no quadro 11, exposto acima, que a partir da PI2, o escritor apresenta os elementos essenciais do gênero trabalhado. Ele apresenta os fatos e os personagens nas primeira linhas e há uma preocupação em situar o leitor no tempo e no espaço: “Tudo aconteceu em 2014 Eu tinha 12 anos em uma noite normal” (linha 2 da PI2), “no dia seguinte” (linha 4 da PI2), “em cima da cama” (linha 7 da PI2), “um dia a noite” (linha 8 da PI2), entre outras ocorrências que sinalizam para a experiência que marcou a sua vida.

Na sequência, é apresentado o momento em que a estabilidade é rompida (linhas 4 a 7 da PI2), o desfecho da complicação (linhas 7 a 15 da PI2) e ao final a sua avaliação (linhas 16 a 18 da PI2) dos fatos e a repercussão dessa experiência para a sua vida.

Notamos também que houve uma preocupação com o evento comunicativo evidenciado pelo *estilo*. O aluno manteve o discurso indireto, marcado pelo verbo *dicendi* nas linhas 8 e 11 da PI2 e continua fazendo uso nas demais versões: linhas 11 e 12 da PN2, e 10 e 11 da PF2. Ele traz uma linguagem simples, com inadequações nos campos da sintática e semântica na PI2. Mas é possível compreendermos o enunciado, que apresentou avanços nas construções PN2 e PF2.

Ainda sobre o estilo empregado pelo aluno, ao compararmos as três versões das produções, uma de nossas conclusões é que o aluno demonstrou receio em ir até o canto da margem direita da folha. Concluímos que ele tem conhecimento da existência de regras de separação silábica no texto, porém, não havendo segurança, optou por seguir os períodos na linha seguinte, a fim de não correr o risco de separar as palavras de maneira inadequada. Nesse contexto, por se tratar de uma recorrência que revela muito sobre o estilo do autor, que se preocupa com o evento da comunicação e sua enunciação, optamos por apresentá-la também nesta seção, em vez de apenas na seção de paragrafação.

Desta forma, o aluno demonstra na PI2 que compreendeu as características típicas do gênero adotado e apresenta mudanças nas versões intermediária (PN) e final (PF), que tornaram o seu relato pessoal mais objetivo (GUEDES, 2002), evidenciando, assim, evolução no que tange à apreensão da composição do relato pessoal.

4.6.2.2 Paragrafação e informatividade

Analisando a PI2, concluímos, inicialmente, como já dissemos na seção anterior, que houve certa insegurança por parte do aluno em relação a separação das palavras dentro do relato e por esse motivo, ele não tenha ido, em nenhuma das linhas da folha até o canto da margem direita. Essa ação que revela problemas com ortografia, além disso, é possível observarmos na PI2, a ausência completa de paragrafação, porque não há qualquer recuo da margem esquerda e/ou segmentação entre as ideias apresentadas. Essa ocorrência, embora não comprometa a compreensão global do contexto e do assunto a ser avaliado, demonstra ausência de conhecimento do aluno, sendo assim, suscetível a equívoco.

Entretanto, é possível percebermos que a partir da PN2 foram gerados avanços consideráveis. O escritor conseguiu melhor estruturar o seu texto, embora a ocorrência de não ir até o fim da margem direita tenha se mantido. Ele organizou a margem esquerda, produziu seis (6) parágrafos na PN2 e sete (7) na PF2 e trouxe em ambas, elementos para manter o “fio discursivo” (KOCHE, 2007).

Dentro dos elementos de inadequações, marcamos na linha 4 da PI2 a incoerência provocada pela ausência de termo que promovesse sentido ao enunciado: “[...] a dor que alimentou meus pais comestaram”. A expressão é truncada e prejudica a informatividade do texto. Contudo, esse truncamento é superado na linha 6 da PN2, pelo verbo “sentia” no pretérito imperfeito: “[...] a dor que eu sentia alimentou.”, porque com o uso desse verbo já não há mais o comprometimento da ideia que o aluno deseja transmitir ao leitor. Ele acrescenta o ponto simples no final do período, recurso estilístico ausente na PI2 e promove a sequência na leitura do relato.

Outro ponto marcado pela ausência de palavra que prejudica a informatividade para promover sentido está no período formado nas linhas 15 e 16 da PI2: “[...] a Esperança que eu não tinha mais foram voltando”, superada com o verbo “viver” no infinitivo, apresentada no período iniciado na linha 18 e finalizado na linha 19 da PN2: “[...] a Esperança que eu não tinha de viver mas foram voltando.”. Esse verbo, apesar de previsível, fez toda a diferença, porque sem ele o enunciado estava comprometido. Em vez do verbo “viver” poderia ser

utilizado outro verbo, como por exemplo: brincar, comer, estudar etc. ou qualquer outro termo ou expressão, por exemplo: *a esperança de realizar um sonho*.

Na PF2 o escritor modifica a estrutura sintática do enunciado: “[...] a Esperança que eu tinha de viver foram voltando.” marcada, inicialmente, nas PI2 e PN2, pela presença do advérbio de intensidade “mais”, utilizado para enfatizar a ausência da esperança em viver. Esse recurso é suprimido na PF1, sem alterar a estrutura semântica, nem comprometer a ideia geral do período. Em um contexto breve, ele revelou nos três recortes das produções o retorno de uma esperança que estava adormecida.

Verificamos com essa análise que houve evolução considerável, porque o relato evidencia mudanças de estratégias do escritor nas versões intermediária e final, no que diz respeito a organização dos parágrafos e uso de termos ou palavras que compromete a informatividade, situam o leitor e permite que a leitura tenha progressão.

4.6.2.3 Convenções de escrita

Comparando as duas primeiras versões das produções, PI2 e PN2, destacamos algumas recorrências. São elas: o pronome “eu” iniciado várias vezes, inadequadamente, segundo a norma padrão, por letra maiúscula, o equívoco no registro de palavras e termos e pontuação. A recorrência do pronome “eu” iniciado por letra maiúscula se manteve nas linhas 2, 4, 6, 9, 10, 13 e 14 da primeira versão (PI), continua nas linhas 3 e 5 da versão intermediária (PN) e enfim, é superada na versão final. Os equívocos quanto ao registro escrito de palavras e termos nas PI2 e PN2, como: “comesaram” (linha 5 da PI2, e 6 da PN2), “cituação” (linha 6 da PN2), “pasando” (linha 7 da PN2). Desvios que estão relacionados às regras que norteiam o uso das consoantes c, ç, s ou ss, porque graficamente representam o mesmo som /s/. E “hospitão” (linha 8 da PI2, 10 e 13 da PN2), “outro som” (linhas 9 da PI2 e 11 da PN2), para se referir a “ultrassom”; “izame” (linha 11 da PI2) e “insames” (linha 11 da PN2), para se reportar a *exame* e “invão” (linha 16 da PN2), querendo dizer *em vão*. No entanto, a maioria das dificuldades dessa natureza são superadas, podendo ser verificadas nas linhas 6, 7, 8, 11, 12 e 17 da PF2.

Sobre as inadequações mais relevantes que se referem a pontuação, são destacadas pela ausência de vírgula, o uso do mais e mas, ponto simples e ponto-parágrafo, observadas na PI2 e se manteve na PN2. Observamos que possa ter havido insegurança do aluno para pontuar na linha 2 da PI2, porque é possível verificar que ele termina uma estrutura e inicia

outra com letra maiúscula, mas oculta a pontuação. Não podemos confirmar a veracidade dessa ponderação, mas tratar apenas como uma reflexão.

Contudo, observamos que na PF2 que o autor traz os pontos simples ocultados na primeira linha das produções anteriores e apesar de persistirem alguns desvios de pontuação, consideramos que houve evolução, uma vez que muitos dos desvios empregados foram superados na PF2, como a inclusão do ponto simples nas linhas 4 e 5 e o ponto-parágrafo nas linhas 6 e 8. Assim como pode ser verificado na linha 4 da PF2 o uso adequado da vírgula após os substantivos “família” e “TV”, justificada por finalizar um período e na linha 5, após o substantivo “barriga”, por separar orações completas. Já o ponto-parágrafo, observamos algumas das evoluções com o uso após “situação” (linha 6) e “vida (linha 8), justificado pelo sentido de o enunciado estar completo. Contudo, verificamos que muitas ocorrências persistiram e precisam ser trabalhadas, como a troca do mais e mas. No entanto, afirmamos que houve desenvolvimento de escrita considerável por parte do escritor, em relação aos elementos observados como dificuldades iniciais, por ter havido muitas evoluções relacionadas as convenções de escrita.

4.6.3 Textos PI3, PN3 e PF3:

QUADRO 12 – Texto PI3

1	Um incidente num Dia comum
2	
3	fui ao Rio de Janeiro Para reencontrar meu avô e minha tia, foi um grande momento da minha vida.
4	aproveitei Bastante o tempo que eu passei lá junto com eles, fiz novas amizades andei Pra caralho com
5	meus amigos ia pras Balada, Baile. funk, jogava muita Bola com eles, ia pra igreja também com meus
6	familiares etc... ainda lembro como hoje, foi um momento da minha vida que nunca vou esquecer. Dia
7	00/00/00 eu e meu amigo Paulo sofremos um grande acidente de carro quando voltamos da Balada mais
8	graças a Deus não Saímos machucados, só com poucos arranhões, esse Dia foi um Dia de muitas
9	preocupações para nossa família o carro Dele, nós Deixamos na pista mesmo e saímos correndo pra não
10	Ser presos porque nós estava embriagados, e também eu Sou menor de idade, mais nesse Dia cara só
11	tenho a agradecer a Deus por ter dado um grande livramento a nós... esse Dia vou lembrar por toda minha
12	vida.

Transcrição do texto **PI3** – Versão inicial

QUADRO 13 – Texto PN3

1	Um incidente num Dia comum
2	
3	Fui ao Rio de Janeiro Para reencontrar meu avô e minha tia, foi um Dia muito emocionante ao revê-lo. aproveitei bastante o tempo que passei com eles, fiz novas amizades, andei bastante com meus colegas. ia pra Balada, Baile Funk, jogava Futebol etc...
4	
5	Ainda lembro, no Dia 00/00/00 eu e meu amigo Paulo levamos um acidente de carro. Mais graças a Deus, estamos vivo para contar historia, nesse Dia nós já estamos voltando para casa qua-ndo isso aconteceu.
6	
7	Ele ia em alta velocidade qua-ndo o outro carro entrou na Frente. Só que só fizemos bater graças a Deus não Saiu Ninguém ferido.
8	
9	O carro Dele nós Deixamos na BR e Saimos correndo por ele não ter habilitação e ter usado Bebida alcólica, foi um choque para no-ssa família, não só para minha Mais para a Dele também.
10	
11	Esse Dia ficou marcante em minha vida vou lembrar por toda minha vida. após deixar o carro nós saímos andando até pegar um carro para chegar em casa. nós estavam com Bastante medo das pessoas chamarem a polícia e apreender o carro.
12	
13	Depois Deste Dia eu aprendi muitas coisas. hoje quando alguém me chama para passear eu penso mais um pouco para que não venha passar por essa decepção novamente.
14	
15	
16	
17	

Transcrição do texto **PN3** – Versão intermediária

QUADRO 14 – Texto PF3

1	Um incidente num Dia comum
2	
3	Fui ao Rio de Janeiro Para reencontrar meu avô e minha tia, foi um dia muito emocionante ao revê-lo. Aproveitei bastante o tempo que passei com eles, fiz novas amizades andei bastante com meus colegas, ia pra balada, baile Funk, jogava futebol, etc.
4	
5	Ainda lembro, no dia 00/00/00, eu e meu amigo, Paulo, levamos um acidente de carro, mas graças a Deus estamos vivo para contar história.
6	
7	Nesse dia nós já estavam voltando para casa quando isso aconteceu. Ele ia em alta velocidade quando o outro carro entrou na frente. só que só fizemos bater graças a Deus não saiu ninguém ferido. E saímos correndo por ele não ter habilitação e ter usado bebida alcólica. Foi um choque para nossa família, não só para a minha mas para a dele também, esse dia ficou marcante em minha vida. Vou lembrar por toda minha vida.
8	
9	Após deixar o carro nós saímos andando até pegar um carro para chegar em casa. Nós estavam com bastante medo das pessoas chamarem a polícia e apreender o carro.
10	
11	Depois Deste Dia eu aprendi muitas coisas. Hoje quando alguém me chama para passear eu penso mais um pouco para que eu não venha passar por essa decepção novamente.
12	
13	
14	
15	
16	

Transcrição do texto **PF3** – Versão final

QUADRO 15 – Análise comparativa entre a PI3, PN3 E PF3

Caraterísticas estruturais e discursivas		Transcrição das características estruturais e discursivas do texto		
		PI3	PN3	PF3
Composição	Apresentação	“fui ao Rio de Janeiro Para reencontrar meu avô e minha tia, foi um grande momento da minha vida. aproveitei Bastante o tempo que eu passei lá junto com eles, [...] ainda lembro como hoje, foi um momento da minha vida que nunca vou esquecer ”	“Fui ao Rio de Janeiro Para reencontrar meu avô e minha tia, foi um Dia muito emocionante ao revê-lo. aproveitei bastante o tempo que passei com eles, fiz novas amizades, andei bastante com meus colegas. [...] Ainda lembro ”	“Fui ao Rio de Janeiro Para reencontrar meu avô e minha tia, foi um dia muito emocionante ao revê-lo. Aproveitei bastante o tempo que passei com eles, fiz novas amizades andei bastante com meus colegas, [...] Ainda lembro”

Complicação	“[...] Dia 00/00/00 eu e meu amigo Paulo sofremos um grande acidente de carro quando voltamos da Balada”	“[...] no Dia 00/00/00 eu e meu amigo Paulo levamos um acidente de carro. [...] nesse Dia nós já estamos voltando para casa quando isso aconteceu.”	“[...] no dia 00/00/00, eu e meu amigo, Paulo, levamos um acidente de carro, [...] Nesse dia nós já estavam voltando para casa quando isso aconteceu.”
Resolução	“[...] mais graças a Deus não Saímos machucados, só com poucos arranhões”	“[...] Só que só fizemos bater graças a Deus não Saiu Ninguém ferido. [...] após deixar o carro nós saímos andando até pegar um carro para chegar em casa.”	“[...] só que só fizemos bater graças a Deus não saiu ninguém ferido. [...] Após deixar o carro nós saímos andando até pegar um carro para chegar em casa.”
Avaliação	“[...] só tenho a agradecer a Deus por ter dado um grande livramento a nós...”	“[...] Depois Desse Dia eu aprendi muitas coisas. hoje quando alguém me chama para passear eu penso mais um pouco para que não venha passar por essa decepção novamente.”	“[...] Depois Desse Dia eu aprendi muitas coisas. Hoje quando alguém me chama para passear eu penso mais um pouco para que eu não venha passar por essa decepção novamente.”

Fonte: Elaboração própria, 2018

4.6.3.1 Características estruturais e discursivas do gênero

Observamos que os elementos essenciais, que compõem as características do gênero são contemplados em todas as versões. Mas há um avanço considerável a partir da segunda versão no que se refere a estrutura *composicional* e ao *estilo* empregado pelo escritor.

Na linha 10 da PI3, o escritor faz um comentário acerca de sua avaliação dos fatos: “[...] mais nesse Dia cara só tenho a agradecer a Deus por ter dado um grande livramento a nós...” e a partir da PN3, linha 16, ele acrescenta a repercussão desses fatos em sua vida: “[...] Depois Desse Dia eu aprendi muitas coisas. hoje quando alguém me chama para passear eu penso mais um pouco para que não venha passar por essa decepção novamente” e ele mantém a mesma estrutura na linha 15 da PF3. Essa é uma observação que favorece ao *estilo* empregado pelo autor, uma vez que esse elemento do texto está vinculado ao propósito comunicativo do tema, que solicitamos para o relato pessoal.

Percebemos que o aluno se preocupa com o evento comunicativo no primeiro parágrafo da PN3, ao iniciar o texto com letra maiúscula e, desde a PI3 ele faz uso da vírgula e ponto simples na linha 3, adequadamente. Há a presença da tentativa dos três pontinhos na linha 6 da PI3 e linha 5 da PN3, a fim de informar que há continuidade nas informações que estão sendo prestadas, porque ele faz uso dos três pontinhos e da abreviação de uma expressão do latim *et cetera*, que segundo Bechara (2011) significa: “E as demais coisas” (BECHARA, 2011, p. 555). Os três pontinhos são empregados novamente na linha 11 da PI3, mas como

tentativa de marcação dos parênteses discursivos (NEVES, 2012). Contudo, é possível verificar que essas ocorrências são superadas na PF3.

Consideramos, dessa forma, que houve aprendizagem em relação as características composicionais do gênero adotado para esta pesquisa a partir da PI3, que revelam avanços nas PN3 e PF3 em relação a primeira versão. Tais avanços demonstram que o aluno assimilou bem a estrutura composicional do relato pessoal. Desta forma, passamos para a próxima seção.

4.6.3.2 Paragrafação e informatividade

Comparando a PI3 com as PN3 e PF3, percebemos a diferença na organização dos parágrafos. Na PI3, vemos um título pertinente a história narrada, mas os fatos estão organizados em um amontoado de informações formadas por um único parágrafo, que possivelmente revela a falta de atenção ou de segurança por parte do escritor em relação a organização do texto. Essa situação é fortalecida pela conduta de escrita do aluno, marcada pelo avanço da margem direita da folha usada para escrever a produção, como é possível verificar na PI3 original, presente no anexo H.

Essas observações são reparadas pelo escritor nas PN3 e PF3, porque os relatos apresentam uma organização estrutural dos períodos melhor elaborada, possíveis de visualizar com a formação de 6 (seis) e cinco (cinco) parágrafos respectivamente PN3 e PF3, e não há avanço das margens como ocorreu na PI3.

Em relação aos elementos que promove a informatividade, observamos que na PI2 o escritor inicia o relato situando o leitor no espaço (linhas 3 a 6 da PI3): "[...] fui ao Rio de Janeiro Para reencontrar meu avô e minha tia"; apresenta alguns fatos para chegar no assunto da temática (linha 5 da PI3): "[...] ia pras Balada, Baile. funk, jogava muita Bola com eles, ia pra igreja também com meus familiares etc...", até adentrar no assunto do tema (linha 7 da PI3): "[...]eu e meu amigo Paulo sofremos um grande acidente de carro"; e embora continue discorrendo sobre os fatos, ele não apresenta detalhes que possam oferecer condições da leitura progredir e dessa forma, em poucas linhas tudo acaba.

Mas na PN3, ele amplia o discurso e apresenta detalhes que faz toda a diferença no contexto. O escritor situa melhor o leitor sobre o momento em que ocorreu o acidente que marcou a sua vida e acrescenta informações que explicam um dos motivos do acidente ter acontecido e como os personagens envolvidos se salvaram (linhas 9 e 10 da PN3): "[...] Ele ia em alta velocidade qua-ndo o outro carro entrou na Frente. Só que só fizemos bater graças a

Deus não Saiu Ninguém ferido.”; e linha 14 da PN3: “[...] saímos andando até pegar um carro para chegar em casa”.

Tendo observado o uso de estratégias retóricas e linguísticas que contribuem para o cumprimento do objetivo desta seção, expressamos que houve evolução na escrita do aluno a partir das atividades realizadas com a pesquisa.

4.6.3.3 *Convenções de escrita*

Inicialmente, chamamos a atenção para a presença marcante da conotação expressada pelo escritor com o uso do termo “caralho”, na estrutura: “[...] andei Pra caralho” na linha 4 da PI3. Chamamos atenção, porque entre os textos produzidos pela turma pesquisada, apenas ele trouxe uma linguagem tão informal. Fizemos essa observação, porque segundo Serafini (1998), em gêneros com perfis cotidiano, como o relato pessoal, é possível permitir expressões coloquiais sem a necessidade de alterá-las para uma linguagem mais categórica. No entanto, segundo a mesma autora, “[...] é claro que a escolha de um estilo e uma linguagem informais deve ser coerente” (SERAFINI, 1998, p. 112). Como podemos perceber, o aluno tentou utilizar um termo conotativo que expressasse a intensidade do momento vivido por ele. O desvio está na escolha da expressão conotativa para a elaboração de uma produção de texto. Segundo Vanoye, a conotação representa:

Tudo aquilo que uma palavra pode sugerir, implicar, clara ou confusamente, além do seu significado propriamente dito. É o conjunto dos valores afetivos que se dá à palavra, ou ainda o conjunto dos valores que lhe dá o contexto onde ela é empregada (VANOYE, 2007, p. 181).

O uso da expressão utilizada pelo aluno, embora esteja ortograficamente correta, possui um campo semântico impróprio e por esse motivo, após a avaliação da primeira versão, promovemos orientações que gerou a permuta da expressão conotativa nas PN3 e PF3, pelo termo “bastante”, que dentro da estrutura: “[...] andei bastante” (linha 4 da PN3 e PF3), denota intensidade. Para Carvalho (1996), o uso de expressões conotativas: “permite uma abertura em leque de significado, enquanto a denotação transmite a informação (CARVALHO, 1996, p. 20). Concebemos também no enunciado, a presença da metonímia estabelecida pela permuta do termo inadequado por um que objetiva projetar vivacidade ao enunciado.

Aferimos na PI3 alguns equívocos quanto ao uso de grafemas maiúsculos no meio do

discurso e o não uso no início das frases, sendo contrário ao que é estabelecido pelo padrão culto da língua. Esses equívocos permanecem na PN3, com exceção do verbo ir no pretérito perfeito: “Fui”; que aparece no início do primeiro parágrafo. Contudo, podemos verificar na PF3 a superação dessa recorrência, sendo mantida apenas nos termos: “Para” (linha 3), “Baile Funk” (linha 5), “Desse” e “Dia” (linha 16).

Percebemos na segunda versão (PN3), a recorrência de desvios de separação silábica, que podem ser melhor verificadas na versão original, conforme o anexo H, das palavras: “reenco-ntrar” (linha 3), “qua-ndo” (linha 7) e “no-ssa” (linha 12), transparecendo a dificuldade do aluno para essa habilidade de separação silábica. Mas esses desvios são superados na PF3, porque todas as vezes que o escritor precisou separar as sílabas das palavras, fez isso com competência. Como pode ser aferido na versão original, presente no anexo H. As palavras: “reencon-trar” (linha 3), “a-proveitei” (linha 5), “fute-bol” (linha 9), “voltan-do” (linha 16) e “cha-marem” (linha 32).

No que concerne ao emprego da pontuação, a maioria dos desvios percebidos nas PI3 e PN3 foram superados na PF3. A título de exemplo, destacamos o uso da vírgula e do ponto simples na PF3, ausentes na PI3 e PN3. A vírgula na linha 6, entre o substantivo próprio “Paulo”, porque sintaticamente o substantivo assume a função de aposto, e na linha 11, após o substantivo “vida”, sendo justificado pelo encerramento de um período.

Com esta análise é possível afirmar que houve um bom desenvolvimento da escrita do estudante, uma vez que o mesmo alcançou evoluções consideráveis a respeito das dificuldades iniciais.

4.6.4 Textos PI4, PN4 e PF4:

QUADRO 16 – Texto PI4

1	Confiança
2	
3	Tudo começou a alguns anos atrás a minha discofiaça com as pessoa porque eu tinha uma mania
4	de confia em todo mundo eu achava que só porque as pessoa tava com mingo toda hora andava com
5	mingo queria ver eu bem mais não eles só tava com por interreso só queria mim ver por baixo eles só
6	tava alí com mingo que era pra ver de perto eu na lama eu triste mas, eu fui crescedo e fui vendo que
7	e que, que era meus amigos de verdade apesa que ainda hoje eu não confio totalmente em todo
8	mundo porque quando a pessoa é traída uma vez nunca mas a confiaça volta porque desde do dia
9	que eu fui traída pela minha própria irmã a confiaça que eu tinha por ela acambou desde desse dia
10	mas hoje eu sei que são meu amigos de verdade hoje eu sei em que confia tenho minhas amizades
11	certas, falo sim com todo mundo até com os falso mas agora eu sei em que confia tenho minhas
12	amigas de verdade que tá com mingo até quando eu não preciso min apoiado toda hora min dando
13	conselho minda broncas e depois min abraça e tá com migo no meu próximo erro elas sim são
14	minhas amiga de verdade que em devo confia.

Transcrição do texto **PI4** – Versão inicial

QUADRO 17 – Texto PN4

1	Confiança
2	
3	Tudo começou a alguns anos atrás a minha discórdia com as pessoas porque eu tinha uma mania
4	de confia em todo mundo eu achava que só porque as pessoas tava com mim todo hora, andava com
5	mim queria ver eu bem.
6	Mais infelizmente eu fui traída pela minha própria irmã que foi isso que marcou minha vida. Os
7	detalhe dessa traição me incomoda muito e por isso eu não vou dar detalhe dessa traição mais eu
8	percebo que as pessoas só se aproximam de mim por interesse e quando eu não tinha nada pra oferecer
9	elas se afastavam de mim mais além do tempo o tempo foi passado e eu fui vendo que era quem que são
10	meus amigos de verdade apesar que hoje eu ainda não confio totalmente em todo mundo porque
11	quando a pessoa é traída uma vez a confiança nunca mais volta ser a mesma.
12	E nesse tempo que aconteceu tudo isso eu fiquei muito triste a minha reação foi que eu pensei que
13	ninguém prestava pra mim fiquei muito magoada mesmo porque eu pensava em que eu mais confiei
14	mim traio e o que os outros não podiam fazer com mim então eu fiquei muito triste mesmo com isso.
15	No dia que eu descobri tudo eu pensei eu bate nela e dá um castigo nela, em casa e ver várias
16	outras coisas na minha cabeça mais eu deixei minha cabeça esfriar porque naquele momento eu
17	estava com a cabeça muito quente mas não fiz nada com ela porque eu parei e pensei direito nisso tudo
18	e vi que não era só ela que estava errada ela também estava errada de ter ficado com minha irmã porque
19	ela sabia muito bem que ela era minha irmã e vi que a traição não foi só dela e também dele.
20	Mas com tudo isso eu percebi que eu não tinha futuro pra mim não tinha nada de bom pra mim
21	oferece eu percebi que com ele eu não ia ter um futuro que prestasse não ia dar orgulho a minha mãe,
22	só ia dar desgosto a ela e com um tempo a minha irmã também viu que ela não ia ter também futuro
23	pra ela e acabou terminando com ele.
24	E depois que ela terminou com ele tudo ficou melhor entre a gente a nossa amizade voltou ela me
25	pediu uma segunda chance e eu vi que ela estava realmente arrependida e dei a segunda chance a ela
26	e hoje eu vejo que o mundo de verdade e nós voltamos a ser tudo que antes tudo bom tudo
27	perfeito.
28	Isso tudo trouxe de positivo pra minha vida uma lição boa de não confiar tanto nas pessoas hoje eu
29	sei as pessoas certas de falar das minhas coisas não quero amizade com todo mundo tenho
30	poucos amigos sim às vezes eu jantei mais hoje eu sei que uns poucos amigos que eu tenho são
31	meus amigos de verdade isso tudo trouxe muitas coisas boas pra minha vida foi uma lição e tanto
32	mais com isso aprendi muitas coisas também.
33	Aprendi não confiar tanto nas pessoas aprendi também que por mais que sua família erre com você
34	sempre vai tá ali quando você precisa e que é seu amigo vai além até quando você não merece isso que
35	amigo de verdade foi isso que eu aprendi com tudo isso.

Transcrição do texto **PN4** – Versão intermediária**QUADRO 18 – Texto PF4**

1	Confiança
2	
3	Tudo começou a alguns anos atrás a minha desconfiança com as pessoas por que eu tinha uma
4	mania de confiar em todo mundo. Eu achava que só porque as pessoas estavam comigo toda hora,
5	andava comigo queria ver eu bem.
6	Mas infelizmente eu fui traída pela minha própria irmã. Que foi isso que marcou minha vida. Os
7	detalhes dessa traição me incomoda muito e por isso eu não vou dar detalhe dessa traição. Mas eu
8	percebo que as pessoas só se aproximam de mim por interesse e quando eu não tinha nada pra oferecer
9	elas se afastavam de mim.
10	Mas o tempo foi passado e eu vi quem eram meus amigos de verdade apesar que hoje eu ainda
11	não confio totalmente em todo mundo porque quando a pessoa é traída uma vez a confiança nunca
12	volta ser a mesma.
13	E nesse tempo que aconteceu tudo isso eu fiquei muito triste. A minha reação foi que eu pensei
14	que ninguém prestava pra mim. Fiquei muito magoada mesma por que eu pensava que eu mais
15	confiei mim traio aí eu pensei se a minha própria irmã fez isso comigo e o que os outros de fora podiam
16	fazer comigo, então eu fiquei muito triste mesmo com isso.

Transcrição do texto **PF4** – Versão final

QUADRO 19 – Análise comparativa entre a PI4, PN4 E PF4

Caraterísticas estruturais e discursivas		Transcrição das características estruturais e discursivas dos textos		
		PI4	PN4	PF4
Composição	Apresentação	“Tudo começou a alguns anos atrás a minha discofiaça com as pessoa porque eu tinha uma mania de confia em todo mundo [...] só porque as pessoa tava com mingo toda hora andava com mingo queria ver eu bem mais não eles só tava com por interesseo”	“Tudo começou a alguns anos atrás a minha discofiaça com as pessoas porque eu tinha uma mania de confia em todo mundo [...] Mas infelizmente eu fui traida pela minha própria irmã. Que foi isso que marcou minha vida.”	“Tudo começou a alguns anos atrás a minha desncofiança com as pessoas por que eu tinha uma mania de confia em todo mu-ndo. [...] Mas infelizmente eu fui traida pela minha própria irmã. Que foi isso que marcou minha vida.”
	Complicação	“[...] mais não eles só tava com por interesseo só queria mim ver por baixo eles só tava alí com mingo que era pra ver de perto eu na lama eu triste”	“[...] eu fui traida pela minha própria irmã. Que foi isso que marcou minha vida. [...] eu percebo que as pessoas so se aproxima de mim por interesseo e qua-ndo eu não tinha nada pra olferese eles se anfastava de mim”	“[...] eu fui traida pela minha própria irmã. Que foi isso que marcou minha vida. [...] eu percebo que as pessoas só se aproxima de mim por enterreso e quando eu não tinha nada pra oferecer eles se anfastava de mim.”
	Resolução	“[...] eu fui crescedo e fui vendo que e que, que era meus amigos de verdade”	“[...] o tempo foi passado e eu fui vendo que era quem que são meus amigos de verdade”	“[...] o tempo foi passado e eu vendo quem era meus amigos de verdade”
	Avaliação	“[...] agora eu sei em que confia tenho minhas amigas de verdade”	“[...] Isso tudo trouxe de pósito pra minha vida uma lições boa de não confia tanto nas pessoa hoje eu sei as pessoas certas [...] Apredi não confia tanto nas pessoas aprendi também que por mai que sua familiar erre com você sempre vai tá alí quando você precisa”	“[...] Isso tudo trouxe de pósito pra minha vida uma lição boa: de não confiar tanto nas pessoa. Hoje eu sei as pessoas certas [...] Aprendi a não confia tanto nas pessoas. Apredi também que por mai que sua familiar erre com você sempre vai tá alí quando você precisa”

Fonte: Elaboração própria, 2018

4.6.4.1 Características estruturais e discursivas do gênero

Considerando os elementos essenciais do gênero trabalhado, notamos que todos eles são contemplados desde a primeira versão. A escritora procura situar o leitor no tempo e nos fatos que marcaram a sua vida. Como podemos notar no quadro comparativo 19, tanto na PI4, como nas PN4 e PF4, ela procura, aos poucos, promover a sequência dos acontecimentos, faz a apresentação, exhibe o momento em que a estabilidade é rompida, o desfecho da complicação e ao final apresenta a sua avaliação dos fatos e a repercussão dessa experiência em sua vida.

Entretanto, a partir da PN4 ela amplia o discurso e estrutura melhor a avaliação ao trazer a expressão: “[...] Isso tudo” (linha 28 da PN4 e 32 da PF4), fazendo referência a tudo que é relatado, para a partir daí seguir com a avaliação e o aprendizado alcançado com a experiência que marcou a sua vida.

Outra evolução marcante está no segundo parágrafo das PN4 e PF4, ambas na linha 6. Percebemos que a aluna se preocupou em contextualizar de maneira mais incisiva o *tema* de sua proposta. Ela escreve na PN4: “[...] Mais infenlismamente eu fui traída pela minha própria irmã que foi isso que marcou minha vida.” e na PF4: “[...] Mas infelizmente eu fui traída pela minha própria irmã.” e com isso destaca o *estilo* utilizado.

Além disso, a escritora manteve o discurso indireto e embora haja muitas inadequações nos campos da sintática e semântica de todas as produções, sendo mais evidente na PI4, tais fatos não comprometeram a composição do gênero relato pessoal. Desta forma, afirmamos que a aluna apreendeu os elementos essenciais do gênero discursivo/textual trabalhado.

4.6.4.2 Paragrafação e informatividade

Ao compararmos a primeira versão com as duas últimas versões, logo percebemos a diferença estética na estrutura dos parágrafos. Na PI4, concebemos um bloco maciço de linhas formado por um parágrafo, o assunto é germinado em torno do conteúdo temático, ou seja, um parágrafo que emprega vários períodos, sem qualquer subdivisão gráfica, há inclusive a ausência de noção de espaço por parte da escritora, uma vez que ela ultrapassa a linha da margem direita, conforme a PI4 original, presente no anexo I.

Destacamos também a ausência de informações para promover sentido ao leitor na linha 9 da PI4, quando a escritora cita que a sua confiança nas pessoas acabou desde o dia que foi traída pela própria irmã, e sem justificar termina o enunciado apenas afirmando: “[...] mas hoje eu sei que são meu amigos de verdade”.

Após as atividades relacionadas às nossas práticas avaliativas, nas PN4 e PF4, a autora faz uma macroestruturação (RUIZ, 2013) em seu texto. Ela organiza o relato pessoal em 08 (oito) e 10 (dez) parágrafos, respectivamente, estrutura melhor suas ideias e concebe o aspecto formal da coerência textual global. A escritora faz isso por meio de estratégias de compreensão e estabelece diversos níveis de significação para o texto e nos dá condições de realizar inferência do tema proposto em seu relato.

A partir do segundo parágrafo, linha 6 da PN4, é possível percebermos que a escritora amplia o discurso e apresenta o assunto escolhido para ser desenvolvido dentro do conteúdo temático, ao expressar: “[...] fui traída pela minha própria irmã que foi isso que marcou minha vida”. Ao mesmo tempo que ela assume um estilo próprio, faz o texto crescer e aos poucos progredir, apresentando detalhes pouco previsíveis.

Na sequência, a escritora separa na PF4 o segundo parágrafo formado na PN4 e promove o efeito de sentido do terceiro parágrafo, construído a partir da conjunção adversativa “Mas” (linha 10 da PF4): “[...] Mas o tempo foi passado”, recurso utilizado na PN2, na linha 9: “[...] mais além do tempo o tempo foi passado”. Com isso, ela faz uma retrospectiva dos fatos e na sequência, produz ideias para o leitor dar continuidade à leitura. Ela deixa claro, através de seu discurso, que ela foi adquirindo maturidade por meio dos eventos expostos e as reflexões que realizou até chegar nos dias atuais. Para isso, a aluna faz uso do advérbio de tempo “hoje” (linha 26 da PN4 e 30 da PF4) e situa o leitor no espaço temporal.

Com esta análise, consideramos que a aluna produziu nas PN4 e PF4 grandes evoluções no que diz respeito aos elementos empregados para atender aos objetivos esperados nesta seção. Vejamos na próxima seção, a análise referente às convenções de escrita.

4.6.4.3 *Convenções de escrita*

Ao compararmos as duas primeiras versões das produções (PI4 e PN4), verificamos a incerteza por parte da aluna no uso da conjunção “mas” e o advérbio de intensidade “mais”. Em decorrência desse fato, houve o uso inadequado da forma “mais” na linha 5 da PI4 e nas linhas 6, 7, 9, 16 e 30 da PN4, em enunciados cujas relações de sentido são de contraposição, concernindo, assim, o uso da conjunção “mas”. Todavia, ao analisarmos semanticamente, percebemos que não houve problema de sentido, ou seja, de coesão. Na realidade, existiu uma dificuldade da escritora para escrever a palavra, porque ambas, “mas” e “mais”, embora articuladas de maneiras diferentes, são proferidas da mesma forma. Para esclarecer essa troca da aluna no uso dos termos, apresentamos o que afirma Bagno:

Em muitas variedades do PB, ocorre uma ditongação das vogais tônicas finais (palavras oxítonas) quando seguidas de [s]. [...] Com isso, pares de palavras como mas/mais, paz/pais etc. só diferem na grafia, uma vez que têm a mesma pronúncia. Daí a frequente hesitação de muitas pessoas na hora de escrever “mas” ou “mais” (BAGNO, 2011, p. 317, **grifos do autor**).

Essa afirmação apesar de justificar o uso inadequado, não elimina o desvio, por isso foi trabalhada. Consequentemente, essa troca realizada pela aluna foi superada, em partes, na PF4. Podemos verificar no quadro 18, quando a escritora faz uso da conjunção “mas” de maneira adequada nas linhas 6, 7, 10, 18 e 36. Dizemos em partes, porque ela mantém a confusão entre os termos nas linhas 11 e 34 da PF, ao tomar um termo por outro, demonstrando, assim, que ainda há insegurança no uso dos termos.

Sobre o registro escrito de palavras nas PI4 e PN4. Podemos perceber uma certa frequência de inadequações, como: “tava” para *estava* e “com migo” para *comigo*, na linha 4 das PI4 e PN4, “pesei” para *pensei* e “bate” para *bater*, na linha 15 da PN4, superados, como pode ser aferido nas linhas 4, 5 e 17 da PF4.

Os desvios que se referem a pontuação são destacados pela ausência de vírgulas e pontos simples na PI4. Mas na PN4 alguns dos desvios são reparados. Mas é na PF4 que ela supera a maioria das ocorrências, como o ponto simples nas linhas 7 e 14 e a vírgula nas linhas 20 e 23. Na linha 7, após o substantivo “traição” e na linha 14, após o pronome oblíquo “mim”, motivado pelo encerramento de um período. Nas linhas 20 após o adjetivo “errada”, linha 23 após o pronome oblíquo “mim”, porque a regra determina que se separe as orações completas. Sendo assim, observamos, por meio desta análise, que houve considerável desenvolvimento na escrita da aluna. Vejamos na seção seguinte a análise referente aos últimos textos de nosso *corpus*.

4.6.5 Textos PI5, PN5 e PF5:

QUADRO 20 – Texto PI5

1	
2	
3	Foi assim minha vó estava com uma doenç-a, e essa doença era um tumor na cabeça, é muito tempo
4	ele sem saber o q era sentindo muita dor de cabeça, e acabou indo no medico ai quando chegou bateu
5	um eletro da cabeça e descobriu que era um tumor.
6	Ai começaram a tratar o tumor ele ficando magrinh-a, ficou triste a o saber que era um tumor e já
7	estava muito grande e tinha que tratar logo.
8	Muito tempo tratando dela, ai, foi mora lá em casa ai deu um negócio nela ela apagou ficou toda
9	mole, eu fiquei doído em casa correndo por lado correndo por outro ai ela voltou ao normal, passou uns
10	tempo lá em casa ai ela foi lá pra casa da minha tia, porque minha mãe ficou com medo porque ficava
11	só eu e minha irma com ela, ai ela foi mora la na casa da minha tia, passou um tempo ai ela apagou
12	ficou toda mole, ai, levaram ele pra o hospital, quando chegou la ela faleceu.

Transcrição do texto **PI5**– Versão inicial

QUADRO 21 – Texto PN5

1	
2	
3	Um fato recente que aconteceu e mudou minha vida. Minha vó estava com uma doença, e essa doença
4	era um na cabeça, e muito tempo ela sem saber oque era, sentindo muita dor de cabeça e acabou indo no
5	médico, então quando chegou lá bateu um elet-ro de cabeça e descobriu que era um tumor.
6	A parti desse momento começaram a trata o tumor ela já estava ficando magrinha, a família ficou
7	trister ao saber que era um tumor e já estava muito grande e tinha que trata logo.
8	Depois de muito tratando dela, ele sofreu um AVC, então comecei a cuida dela com muito carinho.
9	Ajudava ao alim-enta, conversava com ela e outras coisa, minha mãe decidiu que minha vó fosse mora
10	com minha tia, porque minha mãe ficou com medo porque ficava so eu e minha irma com ela.
11	Mais com pouco tempo depois minha vó chegou a falecer. Eu fiquei muito triste, eu sentia falta dos
12	abraços dela, do conselhos que ela me dava
13	Ter cuidado da minha vó quando ela mais precisou, fez eu entende que a vida e pansageira que tudo
14	que acontece passa muito já que a vida passa muito rapido, ama ao seu próximo na hora que ele precisar a
15	pessoa ta do lado dele.

Transcrição do texto **PN5** – Versão intermediária

QUADRO 22 – Texto PF5

A história da minha avó

1	Um fato recente que aconteceu e mudou minha vida. Minha vó estava com uma doença, e essa doença
2	era um tumor na cabeça e muito tempo ela saber oque era, sentindo muita dor de cabeça e acabou indo no
3	médico. Então quando chegou lá bateu eletro de cabeça e descobriu que era um tumor.
4	A partir desse momento começaram a tratar o tumor ela já estava ficando magrinha, A família ficou
5	triste ao saber que era um tumor e já estava muito grande e tinha que trata logo.
6	Depois de muito tempo tratando da minha vó, ela sofreu um AVC, então comecei a cuidar dela com
7	muito carinho. Ajudava ao alimentar, conversava com ela, entre outras coisas. Minha mãe decidiu que
8	minha vó fosse mora com minha tia, porque minha mãe ficou com medo porque ficava so eu e minha
9	irma com ela. Mas com pouco tempo depois minha vó chegou a falecer. Eu fiquei muito triste eu sentia
10	falta dos abraços dela dos conselhos que ela me dava.
11	Ter cuidado da minha vó quando ela mais precisou fez eu entender que a vida e pansageira que tudo
12	que acontece passa muito rápido, já que a vida passa muito rápido, devemos amar ao seu próximo e na
13	hora que ele precisar a pessoa ta do lado dele.

Transcrição do texto **PF5** – Versão final

QUADRO 23 – Análise comparativa entre a PI5, PN5 E PF5

Caraterísticas estruturais e discursivas		Transcrição das características estruturais e discursivas do texto		
		PI5	PN5	PF5
Composição	Apresentação	“Foi assim minha vó estava com uma doença, e essa doença era um tumor na cabeça, é muito tempo ele sem saber o q era sentindo muita dor de cabeça”	“Um fato recente que aconteceu e mudou minha vida. Minha vó estava com uma doença, [...] e acabou indo no médico, então quando chegou lá bateu um elet-ro de cabeça e descobriu que era um tumor.”	“Um fato recente que aconteceu e mudou minha vida. Minha vó estava com uma doença, e essa doença era um tumor na cabeça e muito tempo ela saber oque era, sentindo muita dor de cabeça”
	Complicação	“[...]indo no medico ai quando chegou bateu um eletro da cabeça e descobriu [...] começaram a tratar o tumor ele ficando magrinh-a, ficou trister	“[...] A parti desse momento começaram a trata o tumor ela já estava ficando magrinha, a família ficou trister ao saber que era um tumor e já estava muito grande e	“[...] acabou indo no médico. Então quando chegou lá bateu eletro de cabeça e descobriu que era um tumor. [...] A família ficou triste ao saber que era um tumor e já estava muito

		a o saber que era um tumor e já estava muito grande e tinha que tratar logo”	“tinha que trata logo”	grande e tinha que trata logo”
	Resolução	“[...] foi mora lá em casa ai deu um negócio nela ela apagou ficou toda mole, eu fiquei doido em casa correndo por lado correndo por outro ai ela voltou ao normal [...] passou um tempo ai ela apagou ficou toda mole, ai, levaram ele pra o hospital, quando chegou la ela faleceu.”	“[...] comecei a cuida dela com muito carinho. Ajudava ao alim-enta, conversava com ela e outras coisa [...] Mais com pouco tempo depois minha vó chegou a falecer. Eu fiquei muito triste, eu sentia falta dos abraços dela, do conselhos que ela me dava”	“[...] comecei a cuidar dela com muito carinho. Ajudava ao alimentar, conversava com ela, entre outras coisas. [...] Mas com pouco tempo depois minha vó chegou a falecer. Eu fiquei muito triste eu sentia falta dos abraços dela dos conselhos que ela me dava”

Fonte: Elaboração própria, 2018

4.6.5.1 Características estruturais e discursivas do gênero

Como podemos observar, com excessão da *avaliação*, os demais elementos estruturais que compõem as características do gênero são contemplados desde a PI5. Ressaltamos que ao identificarmos a ausência dos comentários avaliativos na primeira versão, concluímos que não seria necessário planejarmos uma atividade para preencher essa ausência, porque seria possível trabalharmos essa lacuna nas próximas versões, por meio da conversa individual (GERALDI, 2011) e do bilhete orientador (RUIZ, 2013) e como havíamos projetado, os comentários avaliativos ausentes na PI5 foram revelados no último parágrafo da PN5 e reafirmados na PF5.

Verificamos a presença do *tema* no texto desde a PI5, porque o aluno narra os eventos que passou, a partir da descoberta da doença da avó e o que aprendeu com tudo. Sobre o *estilo* empregado por ele, o escritor inicia a PI5 no primeiro parágrafo (linha 3) de maneira bastante informal, fazendo uso da linguagem coloquial: “[...] Foi assim” e segue direto ao assunto. Contudo, na PN5, ao iniciar o relato pessoal, ele demonstrou ter incorporado expressões utilizadas pela professora/pesquisadora, assim como ampliado o uso de seu léxico, ao trazer ao enunciado: “Um fato recente que aconteceu e mudou minha vida.”. Ele faz também, uso de alguns conectivos, entre eles a conjunção “então” na linha 5 e 8 da PN5, a locução adverbial “A parti” (linha 6) e o advérbio “Depois” (linha 8), revelando preocupação com o evento comunicativo.

Essa preocupação é percebida também nos parágrafos seguintes (segundo e terceiro parágrafos), porque ele tenta conectar as partes do texto. No segundo parágrafo, ele emprega o

termo “ai”: “[...] Ai começaram a tratar o tumor ele ficando magrinh-a, ficou triste a o saber que era um tumor”, manifestando a tentativa de usar um termo mais adequado. Esse termo mais adequado é revelado na PN5, quando ele suprime o termo usado na PI5, “ai” e apresenta a expressão: “[...] A partir desse momento começaram a tratar”.

No que se refere às características estruturais e discursivas do gênero trabalhado, observamos grandes avanços que demonstram que o aluno compreendeu a estrutura composicional do relato pessoal, contemplou o tema e apresentou estilo próprio.

4.6.5.2 Paragrafação e informatividade

Ao analisarmos a PI5, concluímos que o escritor tem conhecimento da estrutura de organização dos parágrafos e da necessidade de termos e palavras para promover o sentido do texto e orientar o leitor a dar sequência à leitura e, embora apresente várias inadequações quanto aos recursos de coesão, é possível identificarmos a tentativa de progressão entre as partes do texto, porque no primeiro parágrafo o escritor apresenta o assunto que integra o tema. No segundo e terceiro parágrafos ele procura desenvolver esse assunto e nesse mesmo parágrafo (terceiro) ele finaliza o seu relato pessoal, apresentando o desfecho da situação.

Na PN5, o escritor procura melhorar a organização dos parágrafos formados e reestrutura melhor os períodos. Ele amplia de três parágrafos na PI5, para cinco parágrafos na PN5 e na PF5 reestrutura novamente, formando quatro parágrafos.

Sobre os efeitos de informatividade, na linha 6 da PI5, o escritor menciona a tristeza de alguém que parece ser da avó: “[...] ficando magrinh-a, ficou triste a o saber que era um tumor”. Contudo, nas linhas 6 e 7 da PN5, o aluno revela que a tristeza mencionada nesse trecho da PI5 se refere à dor da família por receber a notícia sobre o tumor da avó: “[...] a família ficou triste” e não a dor da avó, como inferimos ao avaliarmos a primeira versão.

Essa análise comparativa referente à má organização dos parágrafos e ausência de termos e palavras que compromete a informatividade deixa evidente que os textos PN5 e PF5 apresentaram avanços na própria constituição do texto. Desta forma, afirmamos que foram geradas mudanças e evolução na escrita do aluno no que diz respeito.

4.6.5.3 Convenções de escrita

Verificamos, ao observarmos nas duas primeiras versões, o desvio relacionado à ausência da desinência verbo nominal indicativa do infinitivo “r” no substantivo “tumor”,

ocorrido nas linhas 3, 5 e 6 da PI5, que permaneceu nas linhas 5, 6 e 7 da PN5, assim como em “parti” e “trata” na PN5, mas que foram superadas na PF5. Essa ocorrência é justificada pela influência da oralidade na escrita. De acordo com Costa (2009), a supressão da consoante [r] em posição pós-vocálica no português brasileiro acontece de maneira voluntária, ao tomar o padrão canônico da sílaba, consoante e uma vogal (CV).

Há nas primeiras versões a recorrência de desvios na separação silábica, que podem ser melhor verificadas na versão original, conforme o anexo J, das palavras: “doenç-a” (linha 3 da PI5), “magrinh-a” (linha 6 da PI5), elet-ro (linha da PN5) e “alim-enta” (linha 9 da PN5). Demonstrando a dificuldade do aluno com essa habilidade. Contudo, essa recorrência é superada na linha 9 da PF5 original, única vez que houve a necessidade de separação silábica e o escritor o fez, adequadamente, com a separação do verbo: “fi-cou”. Também é só na PF5 que o aluno inclui o título de seu texto, que embora esteja fora da linha de marcação da folha, está em perfeita sintonia com o assunto relatado.

Desse modo, verificamos que houve evolução dos problemas iniciais na produção do relato pessoal do aluno e com isso, o desenvolvimento de sua escrita. Nesse contexto, a partir dos resultados obtidos com a análise, compreendemos que o ensino da escrita, viabilizado por práticas avaliativas que estão a serviço da aprendizagem, por meio de atividades de leitura, escrita, reescrita, da conversa individual (GERALDI, 2011), do uso do bilhete orientador (RUIZ, 2013) e do acompanhamento sistemático contribui, consideravelmente, para a superação das dificuldades e para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Desse modo, acrescentamos as nossas considerações finais no próximo capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, propomo-nos a apresentar algumas considerações sobre os resultados obtidos e promover uma reflexão acerca das práticas avaliativas que utilizamos durante o desenvolvimento da pesquisa. Ressaltamos que o nosso estudo partiu da questão geral, que foi: como o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir com o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal?

Para respaldar a questão geral, elaboramos o objetivo geral, sendo este: compreender de que maneira o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal. Todavia, para alcançar essa compreensão, iniciamos a pesquisa por meio da aplicação de um questionário, que deu origem à única roda de conversa. O intuito foi conhecermos sobre aspectos ligados às avaliações de produções textuais, submetidas ao longo das séries já estudadas pelos alunos.

Com os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário e do desenvolvimento da roda de conversa, planejamos o projeto de pesquisa, adaptado do esquema que Lopes-Rossi (2011) apresenta para desenvolver projetos pedagógicos que estimulem a produção de escrita de gêneros discursivos/textuais. Esse projeto deu origem a primeira versão do relato pessoal dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. A partir da produção inicial (PI) foi possível verificarmos as principais dificuldades e elencarmos os problemas mais relevantes apresentados pelos alunos em seus relatos pessoais, que foram: paragrafação, ausência de termos ou palavras que compromete a informatividade e convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia).

Nesse contexto, baseados em Hoffmann (2001), nos preocupamos em manter o controle do planejamento que elaboramos para a pesquisa, reformulando-o e/ou adequando-o todas às vezes que percebemos haver necessidade. Todavia, propomos aos alunos trabalharmos um projeto de pesquisa que favorecesse o uso de práticas avaliativas que possibilitassem o desenvolvimento de suas escritas. Nesse contexto, nossas práticas consideraram o *feedback* das ações (VILLAS BOAS, 2008), sendo elas: atividades interativas (ANTUNES, 2003), o uso da avaliação diagnóstica/prognóstica (LUCKESI, 2005), do bilhete orientador (RUIZ, 2013), da conversa individual (GERALDI, 2011) e do acompanhamento sistemático (HOFFMANN, 2001).

A decisão por propor um projeto no formato anunciado, culminou em três versões de produções textuais, sendo elas: produção inicial (PI), produção intermediária (PN) e produção final (PF). Após o desenvolvimento do projeto, realizamos uma análise comparativa entre as três versões de produções, a fim de diagnosticarmos as evoluções e o que ainda precisava ser desenvolvido. Dos resultados obtidos com a análise comparativa dos relatos pessoais, verificamos que todas as versões de todas as produções contemplaram os elementos essenciais do texto, que segundo Bakhtin (2011) são: composição, tema e estilo. Os elementos da narrativa, que segundo Barbosa (1991) são: personagens, tempo, espaço e ação e as características composicionais do gênero trabalhado, que de acordo com Koche *et al* (2015) são: apresentação, complicação, resolução e avaliação, que por sua vez cumpriram suas funções dentro dos relatos pessoais.

Um dos aspectos mais relevantes foi a presença marcante do elemento estilo nos enunciados. Como exemplo, tanto na PI, quanto na PN, verificamos que os alunos se sentiram à vontade e estimulados, a partir das atividades propostas e das expressões utilizadas pela professora/pesquisadora, a incorporarem e ampliarem o uso do léxico. Quanto ao desenvolvimento da organização e estruturação dos parágrafos e de termos e palavras que compromete a informatividade, concluímos ter sido bastante significativo, uma vez que na maioria dos casos a ausência de paragrafação, de recuo da margem esquerda e/ou blocos entre as ideias, assim como termos e palavras ausentes que comprometia o contexto da PI, foram superados a partir da PN, como pode ser verificado na análise comparativa.

Contudo, houve algumas produções que ocorreram a macroestruturação (RUIZ, 2013) do texto, porque os alunos melhoraram os parágrafos e as suas ideias. Inclusive, alguns alunos apresentaram em suas produções, ao longo do processo, um amadurecido do conhecimento enciclopédico, anunciado por Koch e Elias (2012). Sobre o trabalho relacionado às convenções de escrita, entre usos inadequados de pontuação e escritas de palavras, que foram em grande parte superados na PF, como pode ser aferido na análise. Podemos citar o uso, inicialmente inadequado, de grafemas maiúsculos no meio do enunciado e o não uso no início das frases. Essa ocorrência é contrária as regras estabelecidas pela norma culta da língua, e na maioria das produções foram superados; o desvio na troca da conjunção “mas” e o advérbio de intensidade “mais” nos discursos cujos sentidos são de contraposição, na maioria superados.

Ressaltamos a presença marcante do emprego conotativo, adotado por um dos escritores, de uma expressão semanticamente imprópria, permutada por um termo denotativo. É válido ressaltar que se tratou de uma expressão comum no ciclo social dos alunos

participantes da pesquisa e por ser um elemento comum para eles, passível de ser incluída na escrita, mesmo com todas as orientações que ofertamos.

Retomando a discussão, ao dizermos em “grande parte” do trabalho relacionado às convenções de escrita foram superados na PF, é porque somos conscientes que há muitos elementos linguísticos que não foram superados, por assim dizer, compreendemos que o trabalho precisa continuar e nós assumimos a reponsabilidade de prestar esse serviço de continuidade dessas práticas avaliativas mais ativa e mais controlada aos alunos. Nessa conjuntura, a partir dos resultados apresentados, aferimos a eficácia de práticas avaliativas no desenvolvimento de pesquisas que visam a produção textual. Por um lado, por orientar os professores para o planejamento de um trabalho de acompanhamento, de valoração de todas as manifestações dos alunos e troca de experiências e conhecimentos com os mesmos, e por outro lado, por proporcionar aos alunos momentos de autonomia e de incentivo para se sentirem parte do processo, bem como de responsabilidade com a sua aprendizagem e de reflexão sobre o próprio fazer e refazer.

Nesse contexto, ponderamos que se tratou de uma pesquisa que trouxe benefícios para todos os interlocutores envolvidos no processo. Para a professora/pesquisadora, porque pôde desfrutar e crescer em conhecimento a partir das leituras e das trocas de experiências com os alunos. Para os alunos, por terem assumido a função de protagonistas do processo e desenvolverem suas escritas. Portanto, sendo expostas as considerações finais, a nossa conclusão é que o ensino da escrita realizado de maneira processual, à luz das práticas avaliativas a serviço da aprendizagem, estruturada por meio do estudo do gênero discursivo/textual relato pessoal, de atividades interativas, do bilhete textual-interativo, da conversa individual e do acompanhamento sistemático contribuem para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Português do ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** (um convite à pesquisa). São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 261-306, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002 [1981].

BARBOSA, Severino Antonio M. **Redação: Escrever é desvendar o mundo**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2006.

BECHARA, Ivanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BECHARA, Ivanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BECHARA, Ivanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev. ampli. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, MEC/SEF. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>> Acesso em 21 de dez. de 2017.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: 2001.

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

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BRASIL, MEC. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

CHACON, Lourenço. **O ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARTIER, Roger. **Do código ao monitor: a trajetória do escrito**. Estud. av.[online]. 1994, vol.8, n.21. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 12 de dezembro de 2018.

COMPERVE (Núcleo Permanente de Concurso). **Editais e manuais**. Disponível em <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201601/edital.php>> Acesso em 03 de dez. de 2018.

COSTA, Gisela Barbosa da. Reflexões sobre o apagamento do rótico na escrita das séries iniciais. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Revista Philologus**. Rio de Janeiro, ano 15, n. 45, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgibin/wxis.exe/iah/>> Acesso em: 02 de jan. de 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora. 2. ed. 2008.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL XXX¹⁷. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Rita, 2017.

ESTEVÃO, A. G.; DUARTE, P. Uma proposta de encaminhamento didático para o gênero relato de viagem. In: **Seminário de Iniciação Científica – SOLETRAS, CLCA- UENP /CJ**, 7. ed., Paraná: Universidade Estadual Norte do Paraná, 2011.

¹⁷ Com o intuito de manter o sigilo e preservar a identidade dos alunos o nome da escola não está sendo exposto.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FIGUEIRÊDO, Alessandra A. Ferreira; QUEIROZ, Tacinara Nogueira. **A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo**. Seminário Internacional. Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. v.1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto**: um manual de redação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KATO, Mary. **A natureza da linguagem escrita**. In: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. 2. ed. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 2015.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **Sintaxe gerativa do português**. Belo Horizonte: Belo Horizonte, 1986.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** In: Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Procedimentos para estudos de gêneros discursivos da escrita.** Intercâmbio: São Paulo. v.15, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

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

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: **Roda de conversa:** um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação. João Pessoa. v. 23. n.1. p. 98-106, jan./jun. 2014. (Artigo Científico).

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A argumentação na redação comercial e oficial:** estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo:** conceitos, análise e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?:** Norma e uso na Língua Portuguesa. Editora Contexto. 2. ed. 2004.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro; CINTRA, Anna Maria Marques. **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares.** São Paulo: Blucher, 2012.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensinando a escrita:** o processual e o lúdico. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: EDUC. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar?:** Como Avaliar? Critérios e Instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos.** 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SERRANO, Glória Pèrez. Investigación qualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos. Madri: La Muralla, 1994.

SOBRAL, Adail. **Ver o texto com os olhos do gênero**: uma proposta de análise bakhtiniana. São Paulo, 2009.

SOUTO, Ângela Maria da Silva; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Textualização do discurso de relato**. Currículo Básico Comum – Língua Portuguesa Ensino Médio. Centro de Referência Virtual do Professor – SEE-MG: 2009.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-46.

TEIXEIRA, Célia Regina. **Avaliação educacional**: campo em (re)construção. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

UOL. **Minha história**: Adotei minha sobrinha com microcefalia após rejeição dos pais. Disponível em <<https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/06/01/adotei-minha-sobrinha-com-microcefalia-apos-rejeicao-dos-pais.htm>> Acesso em 01 de jan. de 2018.

VANOYE, Francis. **Uso das linguagens**: problemas e técnicas na produção oral e escrita. Coordenação da edição brasileira Haquira Osakabe: tradução e adaptação Clarice Madureia Sabóia *et al.* 13. ed. São Paulo: Martins, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: A observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação. v. 5).

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências e Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

Apêndice A – Roteiro do questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Prezado (a) Aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa no curso de Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba que tem como objetivo geral, compreender de que maneira o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal, orientada pelo prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda. Solicito à sua colaboração, fornecendo as informações neste primeiro questionário, que tem como finalidade buscar e conhecer sobre aspectos ligados à produção de texto escrito e as avaliações submetidas ao longo das séries já estudadas. Sua identificação é opcional e será mantido o sigilo das informações postadas neste questionário.

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.

Sônia Fortes Maciel
 Professora do município de Santa Rita
 Estudante do Profletras – Mestranda em Letras

I – Dados pessoais:

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

II – Sobre a escrita

1. Gosta de escrever? Como você aprendeu a escrever?

2. Utiliza a internet? () Sim () Não. Caso responda sim:

Que páginas da internet, que possibilitem a escrita, mais lhe agradam?

3. Para você, qual é o significado de escrever bem?

4. Compreende as características do gênero discursivo/textual relato pessoal?

() Sim () Não

5. Já escreveu um relato pessoal?

() Sim () Não () Não me lembro

Observação (caso exista) _____

III – Sobre a avaliação da aprendizagem:

1. Para você, qual é a importância da avaliação realizada na escola?

2. Qual era a importância da correção (avaliação) realizada nas suas produções de texto escrito?

3. Com a produção de texto já corrigida (avaliada) em mãos, qual era a sua primeira reação?
Marque todas as alternativas que corresponde a sua vivência:

3.1 () Ouvir ou ler as orientações ofertadas pelo (a) professor (a) para reescrever o mesmo texto.

3.2 () Ouvir ou ler as orientações ofertadas pelo (a) professor (a) mas não para reescrever o mesmo texto.

3.3 () Nunca houve orientação alguma.

3.4 () Sempre houve orientação para eu reescrever, mas a minha opção era guardar o resultado

4. Responda apenas se você já recebeu orientação sobre o texto produzido. Como eram as orientações ofertadas a você?

4.1 () Por meio de uma conversa.

4.2 () Eram deixados recados na folha.

4.3 () Por meio de uma conversa e de recados escritos na folha.

5. Você percebia que aprendia mais a partir das orientações ofertadas para que você pudesse reescrever seu texto?

() Sim () Não.

Justifique sua resposta: _____

6. Conte de que maneira eram realizadas as orientações para a reescrita do texto:

7. O que mais lhe agradava nas avaliações realizadas nas suas produções de texto escrito?

8. O que menos lhe agradava nas avaliações realizadas nas suas produções de texto escrito?

9. Você compreendia o que era avaliado?

() Sim () Não

Justifique: _____

10. A mesma proposta de texto era construída e revisada várias vezes? Como acontecia?

Obrigada por sua participação!

Apêndice B – roteiro para a roda de conversa

- Por que alguns de vocês ficavam chateados ao receber o resultado da avaliação das produções?
- O que vocês entendem por avaliação da produção de texto?
- O que vocês entendem por reescrever um texto?
- Qual a importância da avaliação na produção de texto?
- E da correção?
- Vocês veem diferenças entre a correção e a avaliação?
- Vocês compreendiam o que era avaliado em suas produções de textos?

Apêndice C – Plano de aula para a 1ª etapa do módulo didático 1

1ª etapa do módulo didático 1 (duas aulas sequenciais, mais uma aula) – os dois vídeos

Objetivo Geral:

Trabalhar as características típicas do gênero relato pessoal

Objetivos específicos:

- Investigar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero relato pessoal: o que sabem a respeito do gênero;
- Incentivar a apropriação das características típicas do gênero discursivo/textual relato pessoal.
- Reconhecer o contexto em que se dará a produção do relato: interlocutor, finalidade e suporte;
- Reconhecer as principais características do gênero adotado;
- Identificar os elementos essenciais (tema, composição e estilo);

Conteúdo

Aspectos interpretativos do gênero relato pessoal

Procedimento metodológico

- Apresentar o planejamento do dia.
- Organizar as cadeiras em “U” de modo que todos os alunos tenham a visão da lousa (espaço destinado a projeção do *datashow*).
- Promover uma discussão acerca do perfil dos personagens dos vídeos: quem são, o que fazem... Antes de iniciar os vídeos.
- Apresentar os vídeos na sequência.
- Utilizar **questionamentos geradores** para promover a discussão sobre as características estruturais e discursivas dos dois vídeos: quem é o personagem primário? Que assunto ele aborda? Percebem a apresentação desenvolvida? A complicação? Qual a tipologia empregada? Como o relator obteve as informações? Quem assiste a esse gênero? Por que assiste? Quem se habilita a relatar as principais ideias do relato de Alisson? Onde mais podemos encontrar esse gênero, além de no formato vídeo? Qual foi o propósito comunicativo? Que influências foram geradas em vocês a partir do relato assistido? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular em nossa sociedade? Alguém se habilita a relatar as principais ideias do relato de Eduarda?
- A cada apropriação de uma das características composicionais do relato pessoal, solicitar que um dos alunos escrevam no cartaz em branco, fixado na parede, a compreensão formada pela turma

Recursos didáticos

- *Datashow*
- Papel.
- Caneta.
- Marcador de quadro
- Cartazes em branco

Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo, por meio do acompanhamento das atividades orais, da observação, estimulando a discussão, ouvindo, interagindo e intervindo. Contudo, mesmo que os alunos não venham a interagir na discussão, as observações serão registradas no diário de campo.

Apêndice D – Plano de aula para a 2ª etapa do módulo didático 1

2ª etapa do módulo didático 1 (duas aulas sequenciais mais uma aula) – 1º exemplar impresso

Objetivo Geral

Aprofundar o conhecimento sobre as características típicas do gênero relato pessoal

Objetivos específicos

- Gerar reflexões nos alunos que colaborem com a escolha do assunto a ser abordado em seus relatos pessoais.
- Incentivar a apropriação das características composicionais (condições de produção e circulação) do relato pessoal.

Conteúdo

O gênero relato pessoal e seus elementos constituintes

Procedimentos metodológicos

- Organizar as cadeiras em “U” de modo que todos os alunos tenham a visão da lousa (espaço destinado a projeção do *datashow*).
- Fazer um breve comentário sobre o conteúdo da aula passada: características estruturais e discursivas do relato pessoal.
- Apresentar o plano de aula do dia.
- Promover discussões para contemplar os objetivos deste plano:
- Apresentar a página da UOL que contempla histórias marcantes de pessoas e discutir sobre os pontos positivos e negativos dessa exposição.
- Projetar a imagem da relatora e sua filha adotada para discutirmos o significado dos termos adoção, microcefalia e leucemia.
- Entregar o texto¹⁸ para a leitura silenciosa, depois fragmentada e, em seguida, incentivar a discussão e comentários sobre as características discursivas do relato pessoal.
- Solicitar que os alunos enumerem cada linha do texto.
- Utilizar **questionamentos geradores** para esse objetivo: vocês podem me dizer as linhas do texto que encontramos a apresentação? E quando a relatora apresenta a complicação? É possível identificarmos a avaliação? Qual a temática? Quais os personagens secundários? Qual o tempo verbal empregado? Quais os recursos que a relatora utilizou para concretizar o propósito comunicativo? Qual o foco narrativo? Podemos identificar o discurso direto? Quais as características verbais e não verbais empregadas? Conseguem identificar o suporte?
- Abordar sobre os aspectos característicos de um relato pessoal.
- A cada apropriação de uma das características do relato pessoal discutida, solicitar que um dos alunos escreva no cartaz em branco, fixado na parede, a compreensão formada pela turma, a compreensão formada pela turma.
- Aplicar a atividade referente ao texto: sugerir que os alunos formem duplas para responder a atividade.
- Socialização das respostas apresentadas pelos grupos.

¹⁸ O texto está no anexo A e a atividade no apêndice E.

Recursos didáticos

- *Datashow*
- Atividade impressa
- Papel
- Caneta
- Marcador de quadro
- Marcador permanente
- Cartazes em branco

Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo, por meio do acompanhamento das atividades orais e escritas, da observação, estimulando a discussão, ouvindo, interagindo e intervindo. Contudo, mesmo que os alunos não venham a interagir na discussão, as observações serão registradas no diário de campo.

Apêndice E – Atividade para o primeiro exemplar impresso

1. Marque o assunto abordado no texto *Adotei minha sobrinha com microcefalia após rejeição dos pais*

() Comunicação () Educação () Adoção

2. Qual é a temática apresentada no texto?
3. Qual é o tempo verbal prevalente no texto?
4. Que característica do relato, fornecida no primeiro parágrafo do texto, situa o leitor a respeito dos fatos que serão narrados, localiza os fatos no tempo e no espaço e identifica as personagens envolvidas?
5. Leia o trecho e responda as questões 5, 6 e 7.

“Tive de mudar tudo para me dedicar à minha filha. Eu trabalhava como faxineira e lavadeira. Minhas patroas marcavam as faxinas e eu não conseguia ir porque eu vivia em hospital com ela. Como precisava de dinheiro para pagar as contas, lavava e passava as roupas delas em casa. Meu filho é instalador de som e disse para eu largar o serviço, que ele iria trabalhar e não faltaria nada para a nossa família. Sobrevivemos com o salário dele, com um benefício que a Duda recebe por ser deficiente e com a ajuda financeira de um projeto social.”

6. A relatora detalha as mudanças que passou para se dedicar a filha. Que característica do relato pessoal pode ser?

() apresentação () complicação () resolução () Avaliação

7. Qual é a finalidade dessa característica?

- () relatar o momento em que o equilíbrio no desenrolar das ações é rompido.
- () mostrar a repercussão dos fatos em sua vida.
- () mostrar o desfecho da complicação

8. Segundo Guedes (2002), um texto bem redigido apresenta *unidade temática, concretude, objetividade e questionamento*. Aponte as linhas que demonstram pelo menos duas dessas qualidades e indique qual ou quais.
9. Transcreva uma passagem que demonstra a característica composicional avaliação do relato de Miriam.
10. O texto apresenta uma experiência vivida pela narradora em um período definido. Quanto tempo dura os fatos? Como podemos afirmar?

Apêndice F – Plano de aula para continuar a 2ª etapa do módulo didático 1

Continuação da 2ª etapa do módulo didático 1 (duas aulas sequenciais, mais uma aula) - 2º exemplar impresso

Objetivo Geral

Aprofundar o conhecimento das características típicas do gênero relato pessoal

Objetivos específicos

- Incentivar a apropriação das características composicionais (condições de produção e circulação) do relato pessoal.
- Interpretar e compreender o texto, reconhecendo os efeitos e intenções do locutor;
- Contribuir para a reflexão dos alunos acerca dos elementos que compõe o texto: estilo, composição e tema.

Conteúdos

- Discussão e atividade sobre as características estruturais e discursivas do relato pessoal.
- Discurso direto e indireto

Procedimento metodológico

- Apresentar o plano de aula do dia.
- Promover discussões para contemplar os objetivos deste plano
- Projetar a imagem de Paulo Freire, explanar um pouco de sua vida, obras publicadas, método de trabalho, homenagens e prêmios conquistados.
- Entregar o texto¹⁹ para leitura silenciosa, depois fragmentada e, em seguida, incentivar a discussão e comentários sobre alguns aspectos estruturais e discursivos presentes no texto.
- Solicitar que os alunos enumerem cada linha do texto.
- A cada apropriação de uma das características do relato pessoal, solicitar que um dos alunos escreva no cartaz em branco, a compreensão formada.
- Aplicar a atividade referente ao texto: sugerir que os alunos formem grupos para responder às questões da atividade.
- Socialização das respostas pelos grupos.

Recursos didáticos

- *Datashow*
- Papel e caneta
- Cartazes em branco
- Atividade impressa
- Textos impressos

Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo, por meio do acompanhamento das atividades orais e escritas, da observação, estimulando a discussão, ouvindo, interagindo e intervindo. Contudo, mesmo que os alunos não venham a interagir na discussão, as observações serão registradas no diário de campo.

¹⁹ O texto pode ser encontrado na figura 5 e a atividade no apêndice G.

Apêndice G - Atividade para o segundo exemplar impresso

1. O relato pessoal foi escrito por Paulo Freire em 1994. Pela leitura realizada, explique o que leva você a ter a certeza de que a narração é um relato de uma história verdadeira?
2. Transcreva o exemplo que Paulo Freire utilizou no 2º parágrafo para construir o seu propósito comunicativo.
3. Qual o assunto abordado?
☐ aprendizagem ☐ saudade ☐ escola ☐ Língua Portuguesa
4. Retire do 3º parágrafo uma passagem que estabelece a temática do relato de Paulo Freire.
5. Leia o excerto e responda as questões 6, 7, 8 e 9:

“Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: *"Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!..." É como se ela me tivesse chamado.*”

6. Neste excerto, Paulo Freire demonstra:
☐ objetividade ☐ unidade temática ☐ questionamento
7. Transcreva o discurso direto encontrado no excerto
8. Qual a finalidade do narrador ao introduzir o discurso no estilo direto?
9. Como o discurso direto está sinalizado no excerto?
10. Apesar de não ser engessada, apreendemos que o relato pessoal pode ter a estrutura apresentada abaixo. Localize no texto cada uma dessas características estruturais. Faça isso identificando os parágrafos e linhas:

Apresentação: _____
 Complicação: _____
 Resolução: _____
 Avaliação: _____

11. Escreva alguns elementos que marcam a passagem do tempo.

Apêndice H – Plano de aula para a 1ª etapa do módulo didático 2 - uma aula

Objetivo Geral

Estimular a coleta de informações

Objetivos específicos

- Estimular a reflexão para a escolha de um assunto para o relato pessoal dos alunos.
- Delimitar o conteúdo temático para o relato pessoal
- Incentivar a coleta das informações para o relato pessoal.

Conteúdos

Composição do texto - tema: O relato pessoal de uma experiência que marcou a sua vida e resultou em um aprendizado ou algo positivo.

Procedimento metodológico

- Breve comentário sobre o conteúdo aplicado na aula anterior: características estruturais e discursivas do relato pessoal, discurso direto e indireto.
- Reapresentar cada texto impresso, mas focar no conteúdo temático para ajudar os alunos a refletirem sobre o tema previsto em seus relatos.
- Solicitar que os alunos pensem sobre que episódio de suas vidas irão relatar. Façam uma lista das pessoas que participaram dessa vivência e procurem coletar informações dessas pessoas para ajudar em seus relatos. Trazer na próxima aula.
- Agendar a próxima aula com os alunos, porque eles podem encontrar dificuldade para coletar as informações.

Recursos didáticos

- Textos impressos.
- Papel e caneta.

Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo, por meio do acompanhamento das atividades orais, da observação, estimulando a discussão, ouvindo, interagindo e intervindo. Contudo, mesmo que os alunos não venham a interagir na discussão, as observações serão registradas no diário de campo.

Apêndice I – Plano de aula para as 2ª e 3ª etapas do módulo didático 2

Plano de aula para a 2ª e 3ª etapas (duas aulas sequenciais, mais três aulas sequenciais) – 2ª etapa da escrita e primeira versão

Objetivo Geral

Planejar o roteiro e escrever a primeira versão do relato pessoal

Objetivos específicos

- Orientar o planejamento das produções de textos dos alunos.
- Estimular o empenho dos alunos.
- Incentivar a escrita da primeira versão da produção de texto dos alunos.

Conteúdos

- Planejamento das produções de textos.
- Primeira versão da escrita das produções de textos.
- O que será avaliado na primeira versão: os elementos essenciais do texto.

Procedimento metodológico

- Breve comentário sobre o conteúdo aplicado na aula anterior: conteúdo temático.
- Entregar a sugestão de roteiro para o planejamento do texto.
- Explicar o passo a passo do roteiro e solicitar que os alunos construam seu planejamento: deve contemplar o assunto, o evento, os espaços onde ocorreram os fatos, os personagens envolvidos, o que faziam, ordem das informações etc.
- Revisar o planejamento com os alunos: mediar, intervir e incentivar.
- Produzir a primeira versão

Recursos didáticos

- Roteiro do planejamento impresso
- Folha impressa para a produção.

Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo, por meio do acompanhamento do planejamento e da primeira versão do relato pessoal. Contudo, estaremos estimulando a discussão, ouvindo, interagindo e intervindo. Contudo, mesmo que os alunos não venham a interagir na discussão, as observações serão registradas no diário de campo.

Apêndice J – Folha para a produção textual _____

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	

41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	
51	
52	
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	
60	
61	
62	
63	
64	
65	
66	
67	
68	
69	
70	
71	
72	
73	
74	
75	
76	
77	
78	
79	
80	

Apêndice K – Plano de aula para a 4ª etapa do módulo didático 2

Plano de aula para a 4ª etapa – (duas aulas sequenciais, mais duas aulas sequenciais, mais uma aula)

Objetivo Geral

Contribuir para a intervenção dos problemas mais relevantes relacionados a paragrafação e informatividade

Objetivos específicos

- Ampliar a compreensão dos alunos sobre parágrafo e palavras e termos ausentes para promover a informatividade.
- Desenvolver nos alunos o princípio da autonomia.

Conteúdo

Paragrafação e informatividade

Procedimento metodológico

- Breve comentário sobre a primeira produção: elogiar, discutir sobre os aspectos que merecem mais cuidado, a divisão das atividades para solicitar as próximas versões...
- Entregar o texto²⁰ e uma atividade impressa por vez, levando em consideração o tempo dos alunos em cada aula: ler, discutir e responder de maneira coletiva com a mediação da professora/pesquisadora.
- Acompanhar todo o trabalho pelo *datashow*.
- Explorar onde inicia e onde termina o parágrafo, o conteúdo do parágrafo, a sequência das informações, a organização das frases em cada parágrafo, a importância de palavras e termos para promover a informatividade.
- Explicar, marcando ora no cartaz, ora utilizando o lápis na lousa.
- Incentivar as hipóteses e inferências referentes as respostas da atividade.
- A cada parágrafo do texto, solicitar a leitura por um aluno diferente.
- Explorar o conteúdo, a sequência em que aparecem as informações, a organização das frases. Exemplo no 1º parágrafo: onde mora Dona Benta, que características há no lugar em que ela mora (casinha branca, com varanda)
- Explorar o diminutivo “casinha”, a descrição de dona Benta; qual a sua idade etc.
- Observar que na organização do parágrafo, destaca-se primeiro o lugar, para depois apresentar a personagem (fazer isso com cada parágrafo).
- Seguir a mesma proposta com o texto de Cecília Meireles.

Recursos didáticos

- Atividade impressa.
- Marcador de quadro.
- Cartaz com o texto.
- *Datashow*.

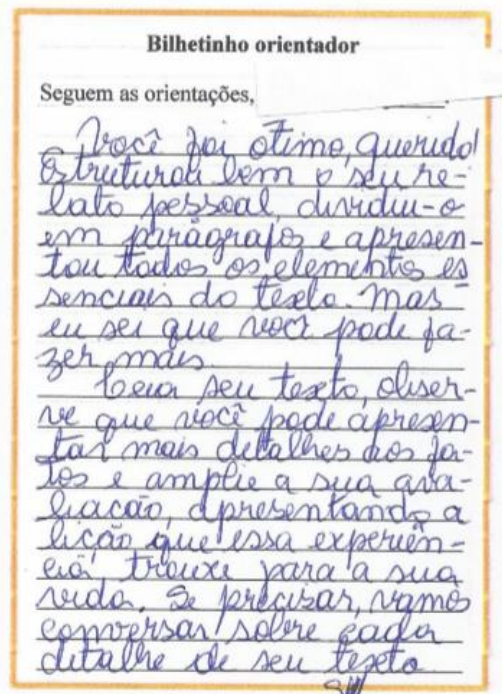
Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo, por meio do acompanhamento das leituras e atividades, da observação, estimulando a discussão, ouvindo, interagindo e intervindo. Contudo, mesmo que os alunos não venham a interagir na discussão, as observações serão registradas no diário de campo.

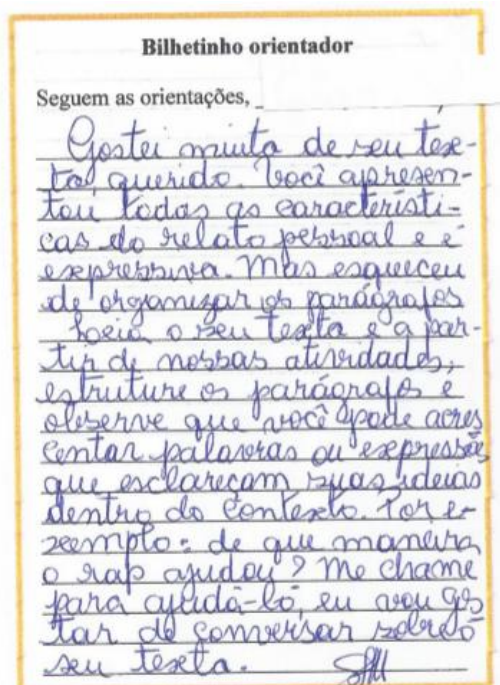
²⁰ Os textos estão nos anexos C e E e as atividades estão nos anexos C, D e E.

Apêndice L: Bilhetes²¹ referentes a produção inicial, para a construção da produção intermediária

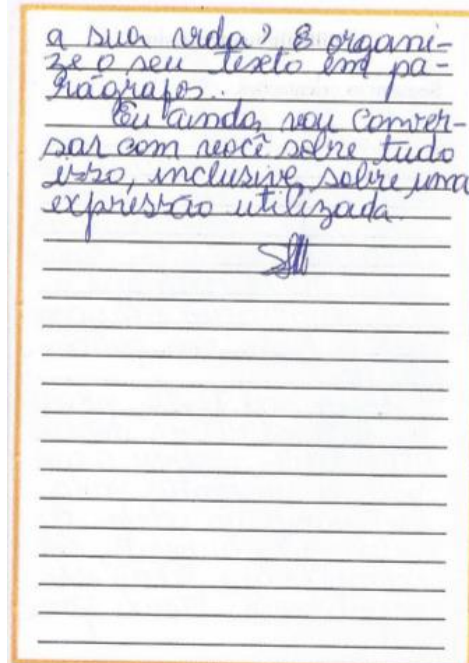
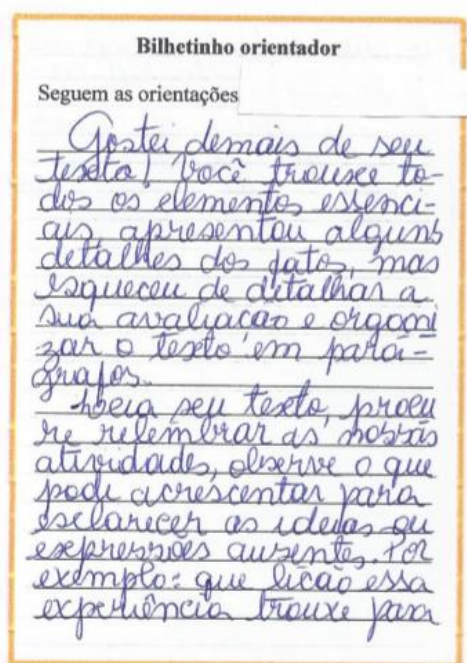
Bilhete para a versão intermediária da P1



Bilhete para a versão intermediária da P2



Bilhete para a versão intermediária da P3



²¹ A fim de preservar a identidade dos alunos, os nomes escritos na linha inicial de cada bilhete foram cobertos por uma fita antes do bilhete ser digitalizado.

Bilhete para a versão intermediária da P4

Bilhetinho orientador	
Seguem as orientações,	
Muito bem, querida! Você desmembrou todas as características essenciais do texto, mas faltou dividi-lo em parágrafos e esclarecer algumas ideias. Por exemplo: a partir dos fatos ocorridos, qual foi a sua reação? O que sentiu? O que fez? Apresente e relate como ou em que essa experiência foi positiva em sua vida. Procure relembrar as nossas atividades, leia o seu texto para estru-	levar os parágrafos e me chame para ajudá-la, eu vou gostar de conversar sobre o seu texto III

Bilhete para a versão intermediária da P5

Bilhetinho orientador	
Seguem as orientações,	
Você está indo bem! Estruturou o seu relato, dividiu-o em parágrafos e apresentou quase todas as características do texto; faltou a sua avaliação dos fatos. Mas não tem problema, podemos fazer isso agora. Leia o seu texto e procure observar o que você pode acrescentar para esclarecer as ideias. Por exemplo: o que essa experiência trouxe de positivo para a sua vida? Procure lembrar	o nome do "negócio" que a sua grá sabeu. Eu posso ajudá-la, vamos conversar? III

Apêndice M – Plano de aula para a 5ª etapa do módulo didático 2

Plano de aula para a 5ª etapa – (duas aulas sequenciais, mais uma aula) – três aulas

Objetivo Geral

Contribuir para a intervenção dos problemas mais relevantes relacionados as convenções da escrita (pontuação e ortografia)

Objetivos específicos

- Apreender como são grafadas algumas palavras e como são usados alguns elementos da pontuação e ortografia, segundo as regras gramaticais.
- Desenvolver nos alunos o princípio da autonomia.

Conteúdo

Pontuação e ortografia

Procedimento metodológico

- Comentar, elogiando a segunda produção
- Explicar sobre a necessidade da atividade referente às convenções de escrita mais recorrentes verificados nas produções, como: o ponto-parágrafo, o ponto simples, separação silábica, a vírgula para separar orações completas, termos coordenados, entre partículas ou locução de explicação e entre apostro e vocativo e o uso da conjunção mas e o advérbio mais.
- De maneira individual (aluno), tratar sobre o uso do hífen, do acento grave indicativo de crase.
- Entregar o texto *Um dia na praia* para colar no caderno e realizar a leitura para a reflexão sobre os desvios existentes.
- Fixar o texto na parede.
- Pontuar, na lousa, cada observação realizada pelos alunos no cartaz e/ou oralmente.
- Entregar a atividade²² impressa para ser discutida e respondida em grupo e em seguida de maneira coletiva com a mediação da professora/pesquisadora.
- Explorar o conteúdo do texto para gerar reflexões acerca dos desvios.
- Convidar os alunos para responderem na lousa.

Recursos didáticos

- Atividade impressa.
- Cartaz com o texto.
- Papel e caneta.
- Marcador de quadro.

Avaliação

A avaliação será realizada durante todo o processo, por meio do acompanhamento das leituras e atividades, da observação, estimulando a discussão, ouvindo, interagindo e intervindo. Contudo, mesmo que os alunos não venham a interagir na discussão, as observações serão registradas no diário de campo.

²² A atividade realizada está no apêndice N.

Apêndice N: Atividades para 5ª etapa do módulo didático 2

1ª atividade

1. Você é um corretor. Leia o texto, observe as ocorrências e faça as correções que julgar necessárias:

Um dia na praia

Eu José e Carlos. Foi na praia. A gente se divertiu muito na praia porque entre outras coisas nós nadamos. Aninha do 7º ano nem foi, ela nem sabe o que perdeu. Faz 6 anos que a gente não ia na praia, eu nem sabia mais como era. Mais antes da gente ir, a gente compramos bolo, refrigerante, pirulito e Pipoca pra levar pra comer junto. Ainda bem que a gente decidiu e fomos cedo pra praia e aproveitamos bastante, por que a tarde choveu e nós teve que vir embora rápido pra não ficar gripado com a chuva.

MACIEL, Sônia Fortes.

2. Para identificar alguns elementos que sugerem a vírgula, sublinhe os termos coordenados, circule as locuções de explicação e risque o apostrofo.
3. Reescreva o texto em seu caderno de forma contextualizada, contemplando as correções necessárias.
4. Explique o uso da vírgula em:
 - a) Crianças, vamos entrar.
 - b) A vida de Moisés, grande profeta, foi filmada.
 - c) A vida, minha amada, é feita de escolhas.
 - d) Ela correu durante uma hora, sinal de preparo físico.
5. Separe as sílabas das palavras:

Praia
Carroça
Descida
Compramos
Embora

Apêndice O: Bilhetes²³ referentes a produção intermediária, para a construção da produção final

Bilhete para a versão final da P1

Bilhetinho orientador

Seguem as orientações

Fantástico! Você ampliou o discurso, apresentou a repercussão dos fatos e incorporou expressões que eu utilizei durante as atividades. Você me orgulha muito! Vamos apenas observar alguns elementos relacionados às convenções de escrita.

Lembre as atividades e observe as orientações

- Use o ponto simples ao finalizar um período.
- A vírgula pode ser usada para separar ora-

ções completas, termos coordenados e entre a-posto e vocativo.

- O ponto-parágrafo é bem-vindo quando o sentido do enunciado estiver completo.
- Não utilizamos o acento grave, indicativo de crase, antes de palavras masculinas e alguns pronomes pessoais, "mim" é um deles.
- Observe a palavra que eu sublinhei para entender o que está faltando.

Você foi incrível, parabéns!

Bilhete para a versão final da P2

Bilhetinho orientador

Seguem as orientações,

Parabéns!!! Você estruturou o seu texto, apresentou os parágrafos, trouxe palavras e termos antes ausentes, e deu um toque especial à sua avaliação dos fatos, muito bem!

Agora, vamos para as convenções de escrita. Observe o seu texto e lembre as atividades para seguir as orientações a seguir:

- O ponto simples deve ser usado ao termi-

navmos um período.

- A vírgula separa orações completas, termos coordenados, entre partículas ou locução de explicação e entre a-posto.
- O ponto-parágrafo é bem-vindo quando o sentido do enunciado estiver completo.
- Eu sublinhei algumas palavras para que você observe a grafia.

Estou muito orgulhoso por você ter evoluído tanto!

²³ A fim de preservar as identidades dos alunos, os seus nomes contidos na linha inicial de cada bilhete foram cobertos por uma fita, antes de ser digitalizado.

Bilhete para a versão final da P3

Bilhetinho orientador	ao finalizar um período	você observe a grafia.
Seguem s orientações, Estou muito feliz! Você foi ótimo! Detalhei a sua avaliação, contextualizei melhor as ideias, dividi o texto em parágrafos e permutou a expressão de campo semântico impróprio para o texto por uma expressão adequada. Agora vamos relembrar alguns detalhes referentes às convenções de escrita que trabalhamos e observe as orientações: • Use o ponto simples	• A vírgula pode ser usada para separar orações completas, termos ligados, entre partículas ou locução de explicação e entre vocativos. • O ponto-parágrafo é bem-vindo quando o sentido do enunciado estiver completo. • Lembre-se de separar adequadamente as sílabas das palavras. • Eu sublinhei algumas palavras para que	você observe a grafia. Você está indo muito bem, continue assim! ///

Bilhete para a versão final da P4

Bilhetinho orientador	quando finalizar um período	Você evoluiu bastante e eu estou muito orgulhosa por ti
Seguem s orientações, É isso aí, você organizou os parágrafos, ampliou as ideias, incluiu, mudou a sua avaliação dos fatos, enriquecendo o contexto, eu gostei demais! Agora, vamos relembrar alguns detalhes relacionados às convenções de escrita. Vejamos quais são eles: • Observe o uso de "mas" e "mais". • Use o ponto simples	• A vírgula separa as orações completas, e usada entre partículas ou locução de explicação. • O ponto-parágrafo é bem-vindo quando o sentido do enunciado estiver completo. • Lembre-se de separar adequadamente as sílabas das palavras. • Eu sublinhei algumas palavras para que você observe a grafia.	Você evoluiu bastante e eu estou muito orgulhosa por ti ///

Bilhete para a versão final da P5

Bilhetinho orientador

Seguem as orientações,

É isso aí! Você apresentou a organização dos fatos, contextualizou melhor as ideias e até enriqueceu o discurso ao iniciar o texto com uma frase que eu utilizei durante as atividades. Estou tão orgulhosa!

Agora vamos observar alguns elementos das convenções de escrita. Relembre as nossas atividades e siga as orientações:

- Usamos o acento agu-

do na letra "e" quando ela vier sozinha, se se tratar do verbo ser.

- Observe o uso de "mim" e "meus".

• Ao finalizar um período, você pode utilizar o ponto simples.

• A vírgula separa orações completas, termos coordenados e entre partículas ou locução explicativa.

• O ponto-parágrafo é bem-hind quando o sentido do enunciado estiver completo.

• Lembre-se de separar, adequadamente, as sílabas das palavras.

• Eu sublinhei algumas palavras para que você observe a grafia.

!!!

Apêndice P - Plano de aula para o módulo didático 3

Objetivo Geral

Providenciar a divulgação da versão final dos relatos pessoais

Objetivos específicos

Estimular os alunos a providenciarem a divulgação de suas produções finais ao público

Procedimento metodológico

- Confeccionar com a turma, alguns materiais para o cenário para representar o modo de circulação do gênero relato pessoal: painel, computador, TV e móveis de estrelas
- Pedir sugestões aos alunos de alguma imagem que represente o título do projeto *Escritores de Vidas* para estampar as camisas, para usarmos no dia da divulgação
- Elaborar com os alunos a pauta da divulgação, os tópicos²⁴ para a exposição oral, os slides para a exposição oral
- Solicitar que os alunos providenciem revistas para compor o cenário e representar o modo de circulação do relato pessoal escrito
- Convidar o professor de arte para discutir sobre as propostas conosco
- Dividir as tarefas entre a turma
- Confeccionar os materiais necessários com o professor de arte
- Agendar o dia, horário e local da divulgação com a direção da escola

Materiais

- Cola, papel ofício, cartolina, EVA, lápis de cor, papelão, papel laminado, TNT, tesoura, fita adesiva e fita decorativa.

²⁴ Os tópicos estão no anexo K

Apêndice Q - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Responsável pelo projeto: Sônia Fortes Maciel
Mestranda do Profletras pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____, abaixo assinado, declaro ter sido informado (a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada *As práticas avaliativas e o desenvolvimento da escrita por meio do relato pessoal*, tem como objetivo geral: *compreender de que maneira o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal*. Ao mesmo tempo que tenho conhecimento dos seus objetivos específicos, que são: *Identificar as impressões que os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental trouxeram ou possuíam sobre o processo de avaliação no que diz respeito à escrita de textos; Elencar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental na produção escrita do relato pessoal; Propor um projeto de escrita com o gênero relato pessoal, fazendo uso de práticas avaliativas que possibilitem o desenvolvimento da escrita de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e Realizar uma análise comparativa das versões dos relatos pessoais produzidos pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental para verificar o desenvolvimento de suas escritas*. Sei que nessa pesquisa será realizado um trabalho de produção escrita com o gênero discursivo/textual relato pessoal. Estou ciente que não é obrigatório a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma. Sei que a pesquisadora/professora manterá o caráter confidencial de todas as respostas que comprometam a minha privacidade. Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar participando. Estas informações poderão ser obtidas com Sônia Fortes Maciel – tel. (83) 98709-2429 ou e-mail: soninha.fm@hotmail.com. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científicos-acadêmicos, mantendo-se a minha identidade em sigilo. E por estar em pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Mamanguape, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Responsável Legal

Apêndice R - Carta de anuência para autorização de pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Responsável pelo projeto: Sônia Fortes Maciel
Mestranda do Profletras pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa ora intitulado *As práticas avaliativas e o desenvolvimento da escrita por meio do relato pessoal* poderá ser realizado nessa Instituição de Ensino. O projeto tem como objetivo geral: *Compreender de que maneira o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal*, e objetivos específicos: *Identificar as impressões que os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental trouxeram ou possuíam sobre o processo de avaliação no que diz respeito à escrita de textos; Elencar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental na produção escrita do relato pessoal; Propor um projeto de escrita com o gênero relato pessoal, fazendo uso de práticas avaliativas que possibilitem o desenvolvimento da escrita de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e Realizar uma análise comparativa das versões dos relatos pessoais produzidos pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental para verificar o desenvolvimento de suas escritas*. O projeto será desenvolvido sob a orientação da professora/pesquisadora **Sônia Fortes Maciel**, residente na rua Huerta Ferreira de Melo, 300, Jardim Oceania, João Pessoa/PB, com a participação dos (as) alunos (as).

_____, ____ de _____ de 2018

Gestor (a) da Instituição escolar

Anexo A - Primeiro exemplar escrito

Adotei minha sobrinha com microcefalia após rejeição dos pais

Quando a Duda nasceu, ela foi diagnosticada com microcefalia. O médico disse que a situação dela era crítica e que ela só teria três meses de vida. Eu liguei para a mulher que iria adotá-la para avisar que ela podia ir buscá-la no hospital. Quando eu falei da deficiência dela, ela respondeu que não estava pronta para cuidar de uma criança especial. Eu contei à minha cunhada e ao meu irmão o que tinha acontecido e perguntei se eles iriam ficar com a filha. Imaginei que diante daquela realidade,



eles iriam reconsiderar a decisão. O meu irmão ficou quieto e a minha cunhada disse que não queria e que não saberia criar um bebê com microcefalia. Fiquei triste com a atitude deles, deu uma dor no coração. Senti dó da minha sobrinha porque ela não pediu para vir ao mundo e com apenas um dia de vida já havia sido rejeitada duas vezes. Uma assistente social foi ao hospital, analisou o caso, conversou com os pais e constatou que eles não estavam aptos e nem tinham condições financeiras para criar a menina. Ela seria encaminhada para a adoção. Eu disse que a adotaria porque sabia que ela não sobreviveria se não recebesse os cuidados adequados. Olhava para ela tão pequena e sem proteção e já sentia um amor incondicional por ela. Não seria fácil, mas tendo amor e carinho tudo se resolveria.

Eu tinha acabado de vencer uma leucemia que havia lutado por cinco anos. Recebi alta no dia 15 de novembro de 2015. A Duda nasceu sete dias depois, no dia 22. Todos os pacientes que fizeram o tratamento comigo morreram, só eu sobrevivi. Naquele momento tive a certeza que Deus me curou para me tomar mãe da Duda. Na época eu estava com 40 anos, já tinha dois filhos, uma moça de 23 e um rapaz de 18. Eles e minha nora me apoiaram e juntos começamos a cuidar da nossa princesa. Logo depois de deixar a maternidade, a Duda sofreu a primeira parada cardíaca e precisou ficar internada por dois meses. Foi doloroso vê-la sofrendo daquele jeito. Nesse período, ela colocou uma sonda no nariz para se alimentar. Após alguns exames e avaliações, o médico disse que ela não iria engurgitar, escutar, falar e nem andar. Ele explicou que ela precisaria fazer um tratamento complexo, mas falou para eu me conformar e ter força porque ela não viveria por muito tempo. Tive de mudar tudo para me dedicar à minha filha. Eu trabalhava como faxineira e lavadeira. Minhas patroas marcavam as faxinas e eu não conseguia ir porque eu vivia em hospital com ela. Como precisava de dinheiro para pagar as contas, lavava e passava as roupas delas em casa. Meu filho é instalador de som e disse para eu largar o serviço, que ele iria trabalhar e não faltaria nada para a nossa família. Sobrevivemos com o salário dele, com um benefício que a Duda recebe por ser deficiente e com a ajuda financeira de um projeto social.

Hoje minha filha está com dois anos e meio. Nossa rotina é bem puxada. Ela faz fisioterapia duas vezes por semana, estimulação visual e auditiva, terapia ocupacional e fonoaudiologia.

É um processo lento, confesso que me machuca quando vejo as outras crianças respondendo aos estímulos e a Duda não escuta e não fala nada, fica quietinha. Mas também aprendi a celebrar cada detalhe, como no dia em que ela tirou a sonda e passou a se alimentar pela boca com a comida que preparo no liquidificador. Muitas pessoas comentam o que seria da Duda sem mim, mas eu penso o contrário. Antes dela, eu era uma pessoa estourada, que só murmurava. Hoje sou mais paciente e humilde. Ela me trouxe alegria e esperança. Ela é uma criança que luta todos os dias para sobreviver, é uma guerreira. Ela me ensina a não reclamar e a ser grata pela vida. Meu maior sonho é vê-la andar e enxergar para ela ver quem são as pessoas que a amam. Acredito no milagre de Deus. Tenho fé que a Maria Eduarda vai ser uma missionária mirim de microcefalia, vai viver muitos anos e vai cuidar de mim quando eu ficar velha.

Fonte:
<https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/06/01/adotei-minha-sobrinha-com-microcefalia-apos-rejeicao-dos-pais.htm>

Anexo B – vocabulário do 2º exemplar escrito

Vocabulário	
Sentenças	Qualquer despacho (liberação) ou decisão
Enfadonha	Cansativo
Ruptura	De romper, interromper, cortar
Tolher	Embaraçar, dificultar
Exilar	Isolar-se, afastar-se
Abnegação	Sacrifício em benefício de alguém

Fonte: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário escolar da língua portuguesa. 2 edição; Curitiba: Positivo, 2011.

Anexo D – Atividade para a 4ª etapa do módulo didático 2

2ª atividade

1 Leia novamente o texto *Sítio do Pica-pau Amarelo* para responder às questões:

- A) Você acha que existe alguma relação entre o segundo parágrafo e o primeiro? Explique:

- B) Como o autor inicia o 2º parágrafo? A expressão Dona Benta já havia sido usada no primeiro parágrafo? Relate.

- C) Releia a primeira frase do 2º parágrafo

“Dona Benta vive em companhia de sua encantadora neta, Lúcia, a menina do Narizinho arrebitado, ou Narizinho, como todos dizem.”

Ao começar a frase dessa forma, o autor retomou uma ideia que já tinha aparecido no primeiro parágrafo? Qual ideia?

- D) Nessa frase, há alguma ideia nova, que ainda não havia aparecido? Qual?

2 Leia o 3º parágrafo do texto:

“Na casa ainda existem duas pessoas: tia Nastácia, que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo.”

- A) O parágrafo começa com “Na casa...” Que casa é essa?

- B) Há informações nos parágrafos anteriores que permitiram a identificação dessa casa? Quais? Em que parágrafo?

Fonte: BRASIL, MEC/SEEB/ FNDE/DAPE. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I. Língua Portuguesa. Atividades de apoio à aprendizagem 1: **linguagem, língua, discurso e texto**. 2007, p. 67 - 68.

Anexo E – Texto e atividade para a 4ª etapa do módulo didático 2
3ª atividade

Leia o texto abaixo.

A visitante pequenina

Seu rostinho apareceu na abertura da porta: era manso, louro, com um sorriso discreto. Entrou como na pontinha dos pés e disse docemente que era Maria Cândida.

Falou-me de Sabará, de Belo Horizonte, do Rio de Janeiro, das coisas de que gosta e não gosta. Falava com sabedoria tranqüila, acompanhando às vezes as palavras com um pequeno gesto.

Conversamos de periquitos, salsichas, pizza napolitana, e eu me sentia entretida com essas conversas puras e naturais.

Cecília Meireles

Em que parágrafo o autor descreve a chegada de Maria Cândida?

Quantos parágrafos tem o texto?

Releia o parágrafo em que é descrita a chegada da menina. Ele é formado de duas frases:

1ª: Seu rostinho apareceu na abertura da porta: era manso, louro, com um sorriso discreto.

2ª: Entrou como na pontinha dos pés e disse docemente que era Maria Cândida.

Agora você vai desmontar o 2º parágrafo do texto nas frases que o compõem (como fizemos anteriormente):

Faça o mesmo com o último parágrafo.

Ao fazer esse exercício, o que você pôde observar?

Anexo F- Relatos pessoais: P1

Versão inicial da P1 – 1ª lauda

1	O primeiro na minha família
2	
3	tudo começou quando meu pai foi fazer um teste
4	no hospital. Ele saiu do interior do hospital, à noite.
5	Mãe, com o passar do tempo foi lá, ele conheceu
6	minha mãe. Nesse período ela já tinha
7	uma filha de dois anos de idade e estava grávida
8	de um outro relacionamento.
9	Pelo fato de não saber, ela nasceu propozi-
10	ta pelo primeiro filho. Foi assim.
11	Quando chegou, chamada de criança para não pagar.
12	Como a família de meu pai eram todos de
13	pele branca, tudo de quem era culpa da minha
14	mãe por não saber.
15	Perdendo uma outra minha mãe, sabendo
16	da minha mãe, meu pai não se importou
17	com a situação que estava para família.
18	Minha mãe não queria que minha mãe tam-
19	bém, estava junto, mas não foi isso que
20	aconteceu depois.
21	Como o pai da minha mãe não sabia
22	da minha mãe, meu pai não se importou
23	em 1999 em casa.
24	Depois de muitas vezes minha mãe, quando
25	meu pai ficou doente, ela não sabia, e não
26	avisoando e não sabia tudo sobre ela, não
27	havia nenhuma filha para cuidar dela, a mãe
28	do meu pai que trabalhava sozinho e não
29	podia sair sempre sozinho.
30	Minha mãe foi a única pessoa que cuidou
31	quando ela não sabia, depois de tudo o que
32	passou, minha mãe deu a mão para ela.
33	Depois de muitas dificuldades, com o tempo que
34	ela estava pela voluntária, ela não sabia de
35	1994, tendo minha última experiência da vida
36	que eu sempre fui muito apressado.
37	Eu não sou de escrever da terceira pessoa, eu não
38	me preocupo com computadores, eu não sou de escrever
39	e não sei. Meu filho, não sabe tam-
40	bém, ele não sabe, não sabe por uma razão.

Versão inicial da P1 - 2ª lauda

41 Eu respondi... - já vou lá.
 42 naquela madrugada ela entrou em sua
 43 última internação, acabei no outro dia sem
 44 ela na cama já.
 45 Passou a quarta, quinta e a sexta-feira.
 46 na manhã do sábado dia 16 de junho, às 08:00 horas
 47 minha mãe recebeu uma ligação do Hospital,
 48 falando que ela não iria sentir mais tempo.
 49 Minha mãe correu pro Hospital, chegando
 50 lá, ela se aproximou do leito onde ela estava,
 51 minha avó chorou e disse... - quero
 52 Te pedir perdão por tudo que te fiz, quero opor-
 53 tões por tudo e dizer que você foi uma mãe pra
 54 mim.
 55 Minha mãe não aguentou a emoção e voltou pra
 56 casa, no mesmo dia o Hospital voltou a ligar
 57 mas dessa vez, foi dar a notícia que minha
 58 avó havia falecido.
 59
 60
 61
 62
 63
 64
 65
 66
 67

Versão intermediária da P1 – 1ª lauda

1	O presente na minha família
2	
3	Entre tantas experiências que aconteceram em
4	minha vida, resolvi contar um dos mais mara-
5	vilos e com certeza uma lição que irei levar pa-
6	ra a vida inteira.
7	Tudo começou quando meu pai foi passar
8	um tempo em Recife-PE, ele era jovem quando
9	saiu do interior da Paraíba e trabalhou com o
10	passar do tempo por lá, meu pai conheceu a mulher
11	que no futuro daria o lugar a mim e meus irmãos.
12	Nessa época ela já tinha uma filha, minha mãe já
13	tinha uma filha de dois anos e estava grávi-
14	da de um relacionamento passado.
15	Pelo fato de ser negra, ela sofria bastante
16	presente por parte da minha avó paterna.
17	Nenhuma e apelidos eram constantes, como
18	a família do meu pai não todos de pele branca
19	e eram financeiramente bem, a minha mãe era
20	extremamente humilde, tudo aquilo foi motivo para todos
21	eles não aceitarem minha mãe na família.
22	Já tendo a mais velha, e do
23	seu primeiro relacionamento, minha mãe engrá-
24	vidou de minha mãe durante essa gravidez,
25	meu pai à trouxe para a Paraíba, com dois anos
26	ela engravidou do meu irmão, essa
27	gravidez foi a mais difícil, o bebê nasceu
28	com uma doença muito grave, minha mãe
29	extremamente humilde não podia pagar o tratamento,
30	a família do meu pai negou qualquer ajuda,
31	minha avó chegou a falar: "Então esse meni-
32	no, ele já está morto."
33	Meu pai alcoólatra não tentou nem sequer
34	visitar o meu filho, ela nem ninguém teve que
35	pedir de casa em casa para o tratamento do meu
36	irmão, com muita fé em Deus ela conseguiu
37	junta o dinheiro e meu irmão sobreviveu.
38	Em 1999, eu vim ao mundo, foi daí para frente
39	que as coisas começaram a mudar, meus tios
40	e tias casaram e foram morar longe da minha

Versão intermediária da P1 – 2ª lauda

41 avô; a idade foi avançando e os problemas de saúde
 42 de aumentando, com seus filhos longe, a minha
 43 avó teve que ficar com minha mãe, apesar de tudo
 44 o que ela sofreu, não abandonou minha avó, por
 45 que sabia que sem ela minha avó não teria
 46 mais ninguém.

47 Depois de várias internações, muitos remédios
 48 por dia, lutar bastante pela vida, ela teve come-
 49 ço de AVC, e foi internada mais uma vez, o que
 50 ninguém imaginava e que seria sua última
 51 internação.

52 Dia 22 de junho de 2014, tenho minha
 53 última lembrança dela com vida, sempre fui
 54 muito apegado a ela por ser o mais novo da fami-
 55 lia, na noite das 23:00hrs de um terça-feira,
 56 eu estava jogando no computador, ela saiu do
 57 banheiro abriu para mim e falou: -
 58 meu filho, saia desse computador, vai dormir,
 59 isso faz mal pra sua vida.

60 Na manhã seguinte ela já estava no Hospital,
 61 não imaginei que seria tão grave, por ela ter sido
 62 internada outras vezes e voltado pra casa, isso
 63 foi ficando a gente, quinta, sexta, no sábado
 64 às 06:00hrs da manhã, eu acordei com minha mãe
 65 preocupada e rezando intensamente, ela tinha
 66 recebido uma ligação do Hospital falando que
 67 minha avó estava muito mal, com isso ela
 68 correu pra lá, chegando no Hospital ela se apro-
 69 ximou do fato onde estava minha avó.

70 Quando e já sem forças ela falou: -
 71 quero te pedir perdão por tudo o que te fiz, agora
 72 eu sei o valor que você tem, também quero
 73 agradecer por tudo o que você fez por mim... Você
 74 foi uma mãe que Deus enviou pra mim.

75 Com todos aqueles palavras minha mãe voltou
 76 pra casa, e naquele mesmo dia o Hospital liga
 77 novamente, mas dessa vez foi para dar uma má
 78 notícia, minha avó havia falecido, foi um choque
 79 pra mim, por conta que sempre apegado a ela, com
 80 toda essa história eu aprendi uma enorme

Versão intermediária da P1 – 3ª lauda

81 lição de vida, seja humilde, não desvalorize
 82 ninguém, por que o mundo da volta e a gente
 83 não sabe o dia de amanhã.

84
 85
 86
 87

Versão final da P1 - 1ª lauda

O preconceito na minha família

Entre tantos episódios que aconteceram em minha vida, resolvi contar um dos mais marcantes e com certeza uma lição que irei levar para a vida inteira.

Tudo começou quando meu pai foi passar um tempo em Recife-PE, ele era jovem quando saiu do interior da Paraíba a trabalhar. Com o passar do tempo por lá, meu pai conheceu a mulher que no futuro daria a luz a mim e meus irmãos.

Aquela época ela (, minha mãe) já tinha uma filha de dois anos e estava grávida de um relativamente passageiro.

Pelo fato de ser negra, ela sofria bastante preconceito por parte da minha avó-paterna.

As xingamentos e apelidos eram constantes. Como a família do meu pai não todos de pele branca e eram financeiramente bem, e minha mãe era bastante humilde, tudo aquilo foi motivo para todos eles não aceitarem minha mãe na família.

Já tarde, a mais velha, e, de seu primeiro relacionamento, minha mãe engravidou de minha irmã. Durante esse gravidez meu pai a trouxe para a família. Com dois anos ela engravidou do meu irmão. Essa gravidez foi a mais difícil, o bebê nasceu com uma doença muito grave, minha mãe bastante humilde, não podia pagar o tratamento, a família do meu pai negou qualquer ajuda, minha avó chegou a falar: "Então esse menino, ele já está morto".

Meu pai, alcebatra, não tentou nem sequer cuidar do seu filho. Ele sem ninguém ter que pedir de casa em casa para o tratamento do meu irmão, com muita fé em Deus ela conseguiu juntar o dinheiro e meu irmão sobreviveu.

Em 1999 eu vim ao mundo. Foi daí pra frente que os casais começaram a mudar. Meus tios e tias casaram e foram morar longe da minha

Versão final da P1 – 2ª lauda

41 avô; a idade foi avançando e os problemas de saúde
 42 aumentando. Com seus filhos longe, a minha avó
 43 teve que ficar com minha mãe, apesar de tudo o
 44 que ela sofreu, não abandonou minha avó; por que
 45 sabia que sem ela minha avó não teria mais nin-
 46 guém.

47 Depois de várias internações, muitos remédios
 48 por dia, luto constante pela vida, ela teve come-
 49 ço de AVC, e foi internada mais uma vez, o que
 50 ninguém imaginava e que seria sua última
 51 internação.

52 Dia 12 de junho de 2014, tenho minha última
 53 lembrança dela com vida, sempre fui muito
 54 apegado a ela por ser o meu novo da família.
 55 Na faixa das 23:00hrs de uma terça-feira, eu
 56 estava jogando no computador, ela saiu do
 57 banheiro abriu para mim e falou:

58 meu filho, saia desse computador, vá dormir,
 59 isso faz mal pra sua vida." eu respondi: "já vou"

60 Na manhã seguinte ela já estava no hospital,
 61 não imaginei que seria tão grave, por ela ter sido
 62 internada outras vezes e voltado pra casa. Isso
 63 foi ficando a quarta, quinta, sexta, no sábado às
 64 06:00hrs da manhã, eu acordei com minha mãe
 65 preocupada e rezando intensamente. Ela tinha rece-
 66 bido uma ligação do hospital falando que minha
 67 avó estava muito mal. Com isso ela correu pra
 68 lá. Chegando no hospital ela se aproximou do leito
 69 onde estava minha avó.

70 Chegando e já sem forças ela fala: "
 71 quero te pedir perdão por tudo o que você fez por
 72 mim... você foi uma mãe que Deus enviou para
 73 mim.

74 Com todas aquelas palavras minha mãe voltou
 75 pra casa, e naquele mesmo dia o hospital liga no-
 76 vamente, mas dessa vez foi para dar uma má
 77 notícia, minha avó havia falecido, foi um choque
 78 pra mim. Com toda essa história eu aprendi uma
 79 enorme lição de vida, seja humilde, não des-
 80 valorize ninguém, por que o mundo da volta e

Versão final da P1 – 3ª lauda

81	a gente não sabe o dia de amanhã.
82	
83	
84	
85	
86	

Anexo G – Relatos pessoais: P2

Versão inicial da P2

1	
2	Tudo aconteceu em 2014. Eu tinha 12 anos em uma noite
3	marçal como sempre. Eu tinha acabado de jantar
4	com a minha família depois disso fui assistir TV
5	ai da nada eu comecei a sentir uma brejeira no
6	meu barriga no baba eu pensei que era marçal
7	no dia seguinte a dor que aumentou meus
8	pais começaram a ficar preocupados comigo ao
9	dia iam falando e a dor que sentia no barriga
10	no alimentando eu passando noites sem dormir
11	mãe começava a chorar eu sentia tanta dor
12	que eu pensava que neste dia ia morrer. Fim
13	minha mãe chorava vendo eu sofrer em casa
14	de casa meu pai não sabia que fazer mais
15	um dia a noite meu pai recebeu um telefonema
16	do hospital chegando lá eu fui conduzida até sala
17	que meu pai um outro dia chegando ao dia
18	eu e meu pai fomos de manhã para fazer a
19	então sem ai dando terminamos de fazer a exames
20	e médico falou que eu estava com duas pedras no
21	rim chegando em casa meu pai contou a mãe
22	notícia para minha mãe ela chorou muito todas
23	que antes conheciam amigos. Pais meus ficaram muito
24	com a notícia ai todas as coisas ficaram muito
25	para ai eu comecei os tratamentos para meu
26	urina e eu ia pensando na pior pior para mim
27	fiquei muito triste porque dia todas as coisas
28	e eu não poder fazer nada no dia de amanhã
29	e a dor que eu sentia parecia piorando e a
30	esperança que eu não tinha mais para voltar
31	ai com meus 13 anos comecei a R.A.P. através das
32	meus amigos com isto aprendi que mesmo
33	estando em um leito de Hospital nunca pode
34	perder a esperança e nunca desistir das suas
35	sonhas e tentar fazer a melhor fisioterapia ajudar
36	a família
37	
38	
39	

Versão intermediária da P2

1	Minha História
2	
3	Tudo aconteceu em 2014 eu tinha 12 anos em
4	em uma noite normal como sempre. Eu tinha acabado
5	de jantar com a minha família depois disso fui
6	assistir TV aí de nada eu comecei a sentir uma dor
7	do no minha barriga não sabia que estava com pedras
8	no rim. Opa Hora Eu pensei que era normal no dia
9	seguinte a dor que eu sentia aumentou. Meus pais
10	começaram a ficar preocupados com minha situação. Os
11	dias iam passando e a dor que sentia na barriga
12	Eu não me alimentava bem não conseguia
13	dormir eu sentia tanta dor que eu pensava que neste
14	dia ia ser o fim da minha vida. Minha mãe chorava
15	vendo eu sofrer. Meu pai não sabia o que fazer
16	Um dia a noite meu pai levou-me num hospital
17	ou hospital chegando lá eu fui examinado o médico me
18	fala que eu precisaria fazer uma outra exam
19	chegando no dia de fazer os exames o
20	médico me falou que eu estava com duas pedras
21	no rim
22	Quando eu cheguei do do Hospital meu pai
23	contou a má notícia para minha mãe ela chorou
24	muito todas as minhas amigas parentes
25	ficaram tristes com a notícia. Todas me apoiaram
26	nesta hora
27	Eu comecei o tratamento para mim curar
28	e eu me lembrava que tudo isso estava se passando
29	em mim. Pelo ano todo fiquei muito triste porque eu
30	via todas as dificuldades e eu não podia fazer nada
31	Os dias se passaram e a dor que eu sentia
32	parou passando e a felicidade que eu não tinha
33	de voltar aos meus estudos. Com meus 13 anos
34	comecei a Rap de rap das minhas amigas com isto
35	eu aprendo com as letras das músicas que
36	meus amigos me falam para eu fazer tudo
37	acabou. Ainda sinto algumas dores de vez em
38	em agora não penso em parar a vida com meus
39	amigos
40	

Versão final da P2

Minha História

Tudo aconteceu em 2014. Eu tinha 12 anos. Em um momento normal como sempre. Eu tinha acabado de jantar com a minha família. Depois disso fui assistir TV. De modo eu comecei a sentir uma dor de lado na minha barriga, não sabia que estaria com pedras no rim. No dia seguinte, eu pensei que era normal, no dia seguinte a dor que eu sentia aumentou. Meus pais começaram a ficar preocupados com minha situação.

Os dias iam passando e a dor que eu sentia na barriga. Eu não conseguia dormir, não conseguia fazer nada. Eu sentia tanto dor que eu pensava que morte dia lá ser o fim da minha vida.

Minha mãe chorava vendo eu sofrer. Meu pai não sabia o que fazer. Um dia, a noite, meu pai me levou ao hospital, dizendo lá eu fui consultado, o médico me falou que eu precisava fazer uma ultrassonografia. Quando chegou o dia e foi o exame o médico me falou que eu estava com duas pedras no rim.

Quando eu cheguei do Hospital meu pai contou a minha história para minha mãe. Ela chorou muito. Todos que eu conhecia, amigos, parentes foram trazer com a notícia. Todos me apoiaram muito bem.

Eu comecei o tratamento para minha dor e eu não pensava que tudo este esforço ia dar em nada. Pelo ano todo fiquei muito triste porque eu não podia me divertir e eu não podia fazer nada.

Os dias se passaram e a dor que eu sentia foi passando e a esperança que eu tinha de viver foram voltando. Com meus 13 anos comecei a Rap, atrair os meus amigos, com isto eu aprendi com os letras das músicas que me inspirando na vida, nunca pude falar que tudo acabou.

Ainda sinto algumas vezes dor, mas eu agora só penso em curtir a vida com meus amigos.

Anexo H – Relatos pessoais: P3

Versão inicial da P3

1 um incidente num Dia Comum.
 2
 3 fui ao Rio de Janeiro Para reencontrar
 4 meu avô e minha tia. foi um grande
 5 momento da minha vida. Aprendi
 6 bastante o tempo que eu passei lá
 7 junto com eles, fiz muitas amizades
 8 ondeiro conheci com meus amigos
 9 ia Para Balada, Baile, Funk, Joga
 10 muita Bola com eles, ia Para a
 11 Também com meus familiares etc..
 12 ainda lembro como hoje. foi um
 13 momento da minha vida que nunca
 14 Vou esquecer. Dia eu e meu
 15 amigo. sofri um grande
 16 acidente de carro quando voltamos
 17 da Balada. mais graças a Deus não
 18 saímos machucados, só com poucos
 19 arranhões. esse dia foi um dia de
 20 muitas felicidades para mim e família.
 21 O carro dele não giramos na pista
 22 mesmo e saímos andando na mão
 23 sem problemas porque nós estava embriaga
 24 des e Também eu Sou menor de
 25 idade. mais nesse dia não tenho
 26 a agradecer a Deus Por ter dado
 27 um grande presente a mim.
 28 alegria Vou lembrar Por toda minha
 29 vida.
 30
 31
 32

Versão intermediária da P3

1 um incidente num Dia Cômico.
 2
 3 Fui ao Rio de Janeiro Para reencon-
 4 trar meu avô e minha tia. Foi um
 5 Dia muito emocionante ao vê-los.
 6 Os filhos estavam lá sempre que Por-
 7 tugal eles faz novas amizades.
 8 Onde estavam com meus colegas.
 9 na Praia, Balada, Baile Funk, Joga Va-
 10 futebol, etc...
 11 Ainda lembro-me Dia
 12 eu e meu amigo levamos
 13 um acidente de carro. Mas graças
 14 a Deus, estamos vivos. Para chegar
 15 a história, nesse Dia me já estavam
 16 voltando Para Casa quando um
 17 acidente.
 18 Ele ia em alta velocidade qua-
 19 ndo o outro carro entrou na frente.
 20 Só que se fizemos outras graças a
 21 Deus não foi ninguém ferido.
 22 O carro dele me deu um abraço na BR
 23 e o carro dele me deu um abraço na BR
 24 ter a habilitação e ter usado o cinto
 25 da alcatra. Foi um cheque Para me-
 26 uza família, mas se Para minha
 27 mãe Para a Delle também.
 28 Esse Dia ficou marcante
 29 em minha vida. Eu lembro Por
 30 toda minha vida. Após deixar o
 31 carro me deu um abraço onde ele chegou
 32 um carro Para chegar em Casa.
 33 me estavam com bastante medo das
 34 pessoas chamarem a Polícia e apre-
 35 ender o carro.
 36 Depois desse Dia eu aprendi mu-
 37 itas coisas. Hoje quando alguém me
 38 chama Para brincar eu penso mais
 39 um pouco Para que não venha passar
 40 Por uma decepção novamente.

Versão final da P3

1 um incidente num Dia Comum.
 2
 3 Fui ao Rio de Janeiro Para reencon-
 4 trar meu avô e minha tia, foi um dia
 5 muito emocionante ao ver a
 6 avó e a tia, e também o tempo que passou.
 7 Com eles, fiz muitas amizades. Onde
 8 bastante com meus colegas da casa
 9 da escola, e aí juntei, jogava futebol
 10 etc.
 11 Ainda lembro, no dia
 12 eu e meus amigos, e lá vamos
 13 um acidente de carro, mas graças
 14 a Deus, estamos vivos Para contar
 15 história.
 16 Nesse dia, meu pai estava voltando
 17 do Paraíso quando um acidente aconteceu.
 18 Ele ia em alta velocidade quando
 19 o outro carro entrou na frente.
 20 e o que aconteceu foi muito grave.
 21 a Deus, não foi ninguém ferido.
 22 e os danos foram de R\$ 10 milhões. Ter
 23 a alta velocidade e ter um acidente de alta
 24 velocidade. Foi um cheque para minha
 25 família, mas não Para a minha mãe
 26 Para a dele também. Esse dia ficou
 27 marcante em minha vida. Vou
 28 lembrar por toda minha vida.
 29 Após deixar o carro nos danos
 30 andando até chegar em casa Para
 31 chegar em casa. Mas estava muito
 32 com bastante medo das pessoas cha-
 33 manarem a polícia e apreender o carro.
 34 Depois desse dia eu aprendi muitas
 35 coisas. Hoje quando alguém me chama
 36 Para falar eu falo mais uma vez
 37 Para que eu não tenha problemas com
 38 essa situação novamente.
 39
 40

Anexo I – Relatos pessoais: P4

Versão inicial da P4

1	Confiança
2	
3	Tudo começou a alguns anos
4	atrás a minha divórcio com a
5	primeira parceira eu tinha uma mágoa
6	de confiança em todo mundo eu acho
7	na época eu porque as pessoas não
8	com muito tudo acontecendo com mim
9	queria ser eu quem mais não era eu
10	tava com por intenção de querer
11	meu ser por baixo das coisas ali
12	com mim que era para ser de
13	perda eu não sabia eu tinha mais eu
14	que cresci e fui sendo que e
15	que, que era meus amigos de verdade
16	aparece que ainda hoje eu não confio
17	totalmente em todo mundo porque
18	quando a pessoa é traidor não
19	seu nunca mais a confiança volta
20	porque desde o dia que eu fui traidor
21	da pela minha própria irmã a
22	condição que eu tinha por ela o amor
23	desde esse dia, mas hoje eu sei que
24	são meu amigos de verdade pois eu
25	sei em que confio tenho minhas
26	amizades, então, não tem com todo
27	mundo ali com os outros mas agora
28	eu sei em que confio tenho minhas
29	amizades de verdade que tá com mim
30	ali quando eu não preciso mais apoi
31	ado todo isso não preciso mais
32	verano e depois meu futuro e tá
33	com mim no meu próximo ano ali
34	sem mais minhas amizades de verdade
35	que em caso confio.
36	

Versão intermediária da P4 – 1ª lauda

1
 2 Tudo começou a alguns anos atrás
 3 a minha discórdia com as pessoas porque
 4 eu tinha uma mania de confiar em todo
 5 mundo eu achava que não, porque as pe-
 6 rsoas tava com mimgo todo hora, andava
 7 com mimgo queria ser eu bem.
 8 Mais inesperadamente eu fui traido pela
 9 minha própria irmã que foi isso que
 10 marcou minha vida. Os detalhe dessa
 11 traição mim incomoda muito e por is-
 12 so eu não vou dar detalhe dessa traiçã-
 13 o mais eu percebo que as pessoas não
 14 se aproxima de mim por interesse e quer-
 15 ndo eu não tinha nada pra oferecer elas
 16 se afastava de mim, mais ali do tempo o
 17 tempo foi passado e eu fui ficando que era
 18 quem, que não meus amigos de verdade q-
 19 brar que hoje eu ainda não confio totalmen-
 20 te em todo mundo porque quando a pessoa
 21 é traido uma vez a confiança nunca mais
 22 volta ser a mesma.
 23 E nesse tempo que aconteceu tudo isso eu
 24 fiquei muito triste a minha reação foi que
 25 eu pensei que ~~ninguém~~ ninguém prestava pra
 26 mim. Fiquei muito magoada mesmo porque
 27 eu pensava em que eu mais confiei mim
 28 traiu e aque os outros não podia fazer com mi-
 29 ngo então eu fiquei muito triste mesmo com
 30 isso.
 31 No dia que eu disculhari tudo eu pensei
 32 eu bate nela em da um castigo nela, em
 33 mata e ser várias outras coisas na min-
 34 ha cabeça mais eu deixei minha cabeça
 35 esfria porque no quelomomento eu estava com
 36 a cabeça muito quente mas não fiz nada
 37 com ela porque eu parei e pensei direito
 38 nisso tudo e sei que não era só ela que
 39 tava errada ele também tava errado de ter
 40 ficado com minha irmã porque ele sabia mi-

Versão intermediária da P4 – 2ª lauda

41 ito quem que ela era minha irmã e não
 42 que a traição não foi só dela e também
 43 dele.
 44 Mas com tudo isso eu percebi que ele
 45 e não tinha futuro pra mim não tinha
 46 nada de bom pra mim, porque eu percebi
 47 que com ele eu não ia ter um futuro
 48 que prestasse não ia dar orgulho a minha
 49 mãe, só ia dar desgosto a ela e com um
 50 tempo a minha irmã também viu que ele
 51 não ia ter também futuro pra ela e achou
 52 terminou com ele.
 53 E depois que ela terminou com ela tudo
 54 ficou melhor entre a gente a nossa amizade
 55 volta ela mim pediu uma segunda chance e
 56 eu não que ela estava realmente arrependida
 57 e dei a segunda chance a ela e hoje eu
 58 vejo que ela mudou de verdade e não volta
 59 a ser tudo que era antes tudo bom tudo
 60 perfeito.
 61 Isso tudo trouxe de positivo pra minha
 62 vida uma lição boa de não confiar tanto
 63 nas pessoas hoje eu sei as pessoas certas de
 64 fala da minhas coisas não quero amizade com
 65 eles como todo mundo tenho pouco amigos sim
 66 as vezes isso mim fazei mais hoje eu sei
 67 que uns poucos amigos que eu tenho e
 68 meus amigos de verdade isso tudo trouxe
 69 muitas coisas boa pra minha vida foi uma
 70 lição e tanto mais com isso aprendi muitas
 71 coisas também.
 72 Aprender não confia tanto nas pessoas apre-
 73 di também que por mais que sua família vive
 74 com você sempre vai lá até quando você precisa
 75 e que é seu amigo vai lá até quando
 76 você não ~~precisa~~ merece isso que amigo de
 77 verdade foi isso que eu aprendi com tudo isso
 78

Confiância

Tudo começou a alguns anos atrás a minha desconfiança com as pessoas, porque eu tinha uma mania de confiar em todo mundo. Eu achava que só porque as pessoas estavam comigo toda hora, andava comigo queria dizer eu quem.

Mas ingenuamente eu fui, traída pela minha própria irmã. Que foi isso que marcou minha vida. Os detalhes dessa traição me incomodam muito e por isso eu não vou dar detalhes dessa traição. Mas eu percebo que as pessoas não se aproximam de mim por amor e quando eu não tinha nada pra oferecer elas se afastavam de mim.

Mas o tempo foi passando e eu pensando quem era meus amigos de verdade, apesar que hoje eu ~~ainda~~ ainda não confio totalmente em todo mundo porque quando a pessoa é traída uma vez a confiança nunca mais volta ser a mesma.

E nesse tempo que aconteceu tudo isso eu fiquei muito triste. A minha reação foi, que eu pensei que ninguém prestaria pra mim. Fiquei muito magoada mesmo por que eu pensava que em que eu mais confiei mim, traísse aí eu pensei se a minha própria irmã fez isso comigo e que os outros de fora podiam fazer comigo; então eu fiquei muito triste mesmo com isso.

No dia que eu descobri tudo eu pensei em bater nela, em dar um castigo nela, em maltratar e tirar várias outras coisas na minha cabeça mas eu deixei minha cabeça esquiada porque naquele momento eu estava com a cabeça muito quente e eu não queria agir de cabeça quente pra mim não fazer besteiras aí eu parei e pensei direito nisso tudo e não que não pra mim, ela que lava a roupa, de também lava

Anexo J – Relatos pessoais: P5

Versão inicial da P5

1
2
3 Foi assim minha mãe estava com uma doen-
4 ça, e essa doença era um tumor na cabeça, e muito
5 tempo ele usava um aparelho que era umintendo muita dor de
6 cabeça, e acabou indo no medico ai quando chegou la-
7 teve um eletro da cabeça e descobriu que era um tumor.
8 Ai começaram a tratar o tumor ele ficando magrinho.
9 a, ficou triste o o usava que era um tumor e já estava
10 muito grande e tinha que tratar logo.
11 Muito tempo tratando dela, ai foi mora lá em casa
12 ai deu um negócio nela ela apaguei ficou toda mole, eu
13 fiquei do lado em casa correndo por lado correndo por outro
14 di ela voltou ao normal, passou um tempo lá em casa
15 ai ela foi lá pra casa da minha ~~tia~~ tia, porque minha
16 mãe ficou com medo porque ficava só eu e minha irmã com
17 ela, ai ela foi mora lá na casa da minha tia, passou um
18 tempo, ai ela apaguei ficou toda mole, ai levaram ela pra o
19 hospital, quando chegou la ela faleceu.
20
21

Versão intermediária da P5

1	
2	
3	Um fato recente que aconteceu e mudou minha
4	vida. Minha vó estava com uma doença, e essa
5	doença era um na cabeça, e muito tempo ela vem
6	usar o que era, usando muita dor de cabeça e acabou
7	indo no médico, então quando chegou lá bateu um elet-
8	ro de cabeça e descobriu que era um tumor.
9	A partir desse momento começaram a tratar o tumor
10	ela já estava ficando magrinha, a família ficou triste
11	ao saber que era um tumor e já estava muito grande
12	e tinha que tratar logo.
13	Depois de muito tratando dela, ele usou um Ave,
14	então comecei a cuidar dela com muito carinho. Ajudava as alimen-
15	ta, conversava com ela e outras coisas, minha avó mãe
16	decidiu que minha vó fosse morar com minha tia, porque minha
17	mãe ficou com medo porque ficava uso eu e minha irmã com ela.
18	Mais com pouco tempo depois minha vó chegou a falecer.
19	Tu fiquei muito triste eu sentia falta das atenções dela, do
20	amor conselhos que ela me dava.
21	Ter cuidado da minha vó quando ela mais precisou, fez
22	eu entender que a vida é passageira que tudo que acontece
23	passa muito, já que a vida passa muito rápido, pois ao ver
24	próximo na hora que ele precisar a presença do lado dele.
25	
26	
27	
28	

Versão final da P5

A história da minha avó

Um fato recente que aconteceu e mudou minha vida. Minha vó estava com uma doença, e essa doença era um tumor na cabeça e muito tempo ela usou saber o que era, sentindo muita dor de cabeça e acabou indo no médico. Então quando chegou lá batui eletro de cabeça e descobriu que era um tumor.

A partir desse momento começaram a tratar o tumor, ela já estava ficando magrinha. A família ficou triste ao saber que era um tumor e já estava muito grande e tinha que tratar logo.

Depois de muito tempo tratando da minha vó, ela usou um Ave, então comecei a cuidar dela com muito carinho. Ajudava a alimentar, conversava com ela, entre outras coisas. Minha mãe decidiu que minha vó fosse morar com minha tia, porque minha mãe ficou com medo porque ficava só eu e minha irmã com ela. Mas com pouco tempo depois minha vó chegou a falecer. Eu fiquei muito triste e sentia falta das abraços dela das conselhas que ela me dava.

Ter cuidado da minha vó quando ela mais precisou fez eu entender que a vida é passageira, que tudo que acontece passa muito rápido, já que a vida passa muito rápido, devemos amar ao seu próximo e na hora que ele precisar a pessoa lá do lado dele.

Anexo K – Tópicos do relato oral do representante da turma realizado na divulgação ao público

Slide 1

Boas-vindas ao público presente;
Introdução para situar o público.

Slide 2

Como a professora/pesquisadora iniciou o trabalho;
Nossas impressões iniciais.

Slide 3

Comentário sobre o relato em vídeo de Alisson Becker, goleiro titular da seleção brasileira;
Comentário sobre a atividade relacionada às características do relato pessoal.

Slide 4

Comentário sobre o relato em vídeo de Eduarda Brasil, vencedora do *the voice kids* deste ano;
Comentário sobre a atividade relacionada às características do relato pessoal.

Slide 5

Relatos impressos: objetivos das atividades realizadas;
Metodologia aplicada para as atividades realizadas.

Slide 6

A 1ª produção de texto: como aconteceu;

Slides 7 ao 13

Descrever alguns momentos de reescritas: 2ª e 3ª versões.

Slides 14 ao 18

Digitação das produções, após a 3ª versão.

Slide 19

Impressões da turma em relação a experiência de escrever e reescrever;
Impressões da turma em relação as atividades exploradas; os bilhetes; as conversas individuais com a professora/pesquisadora.
Impressões da turma em relação às avaliações realizadas.

Slide 20

Suportes e meios de circulação dos relatos pessoais;
Principais dificuldades durante o processo de aplicação do projeto;
Principais evoluções alcançadas pela turma;
Convidar o público para explorar os nossos relatos;
Agradecer a presença de todos.

Fonte: turma pesquisada, 8º ano.