



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

**ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES**

**GÊNERO RELATO PESSOAL:  
ARTICULANDO O VIVIDO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO  
“NEM TE CONTO!”**

**MAMANGUAPE-PB  
2018**

ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES

**GÊNERO RELATO PESSOAL:**  
ARTICULANDO O VIVIDO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO  
“NEM TE CONTO!”

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, como requisito para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**MAMANGUAPE-PB**  
**2018**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M357g Marques, Zenaide Pereira Bernardo.

Gênero relato pessoal: articulando o vivido às práticas pedagógicas do projeto "nem te conto!" / Zenaide Pereira Bernardo Marques. - Mamanguape, 2018.

155 f. : il.

Orientação: Carla Alecsandra de Melo Bonifácio.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Gênero discursivo - Relato pessoal. 3. Projeto pedagógico - Nem te conto. I. Bonifácio, Carla Alecsandra de Melo. II. Título.

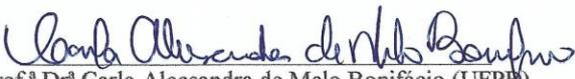
UFPB/BC

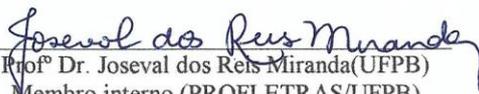
ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES

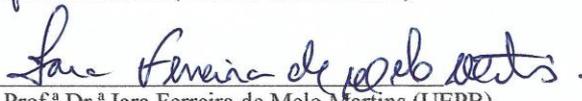
**GÊNERO RELATO PESSOAL: ARTICULANDO O VIVIDO ÀS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO “NEM TE CONTO”**

Aprovada, em 26 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (UEPB)  
Orientadora (PROFLETRAS/UEPB)

  
Prof.<sup>o</sup> Dr. Joseval dos Reis Miranda (UEPB)  
Membro interno (PROFLETRAS/UEPB)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)  
Membro Externo (PROFLETRAS/UEPB)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela sorte e bênçãos concedidas em diferentes trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, em especial nesta que ora agradeço e comemoro;

A minha mãe, pelo amor incondicional e pelo apoio oferecido desde a minha aventureira e feliz decisão de encarar mais essa etapa acadêmica e, principalmente, por embalar meus filhos quando tantas vezes estive ausente, estendendo a eles todo amor e zelo que jamais me deixou faltar;

Ao meu amado pai, que mesmo sem nunca ter me dito “eu te amo”, sempre me ofereceu um amor que eu também nunca vou saber dizer;

Ao meu marido Edson Marques, por permitir e proporcionar a minha melhor escrita: a da nossa história. Por suportar a minha ausência e ainda assim manter-se “presente”, mesmo a quase 700 quilômetros de distância, mergulhando nos meus sonhos como se estes também fossem os seus, pelo Heitor, pela Liz, por nós;

Aos meus filhos Heitor e Liz; na realidade, não é bem um agradecimento o que lhes faço, mas sim um eterno pedido de desculpas pelas tantas vezes ausente, pelos “nãos” que precisei dizer em razão das horas dedicadas a este estudo, pelas vezes que, após o doloroso abraço de despedida, não pude ficar para acalotá-los e confortá-los em meu colo;

As minhas amadas irmãs Zaide e Zeneide, pelo exemplo aguerrido com que conduzem suas vidas, pela oportunidade de tê-las como minhas;

Aos meus sobrinhos, pela feliz torcida, em especial ao Caio, que no florescer do seu fazer pedagógico, enquanto acadêmico do curso de Pedagogia, suscitou ideias e contribuiu substancialmente, mesmo em meio às conversas despreziosas;

Aos meus sogros, cunhados e cunhadas, em especial à minha querida sogra, pelo constante desejo de ver este trabalho realizado;

À minha orientadora, Profa. Dra. Carla Aleksandra, pela paciência e estratégias de se fazer presente, contrariando os limites físicos e geográficos para que, indispensavelmente, a

orientação acontecesse desde a “rodoviária” até a concretização deste trabalho. Meu agradecimento, estima e admiração perde-se em quilômetros!

Aos professores da turma 3 do Mestrado PROFLETRAS da UFPB, pela partilha solidária e competente de conhecimentos fundamentais nesta caminhada, em especial aos professores Joseval e Marluce, pelos valorosos apontamentos ofertados no Exame de Qualificação;

Às minhas inesquecíveis mestrandas da estrada: Eliete, Cida e Jane, pelos sorrisos, pela companhia e pela partilha da tapioca com café, que tantas vezes saciou nossa fome de saudade e ansiedade, mais do que propriamente a fome física;

À inesquecível turma 3 do Mestrado PROFLETRAS/UFPB, pelo acolhimento, solidariedade, cumplicidade e pelos necessários e felizes momentos de descontração;

Aos meus alunos, estimados pequenos-grandes-escritores e extremadamente cúmplices, que de maneira ímpar viajaram comigo nesta “brincadeira séria” de escrever relatos;

À professora Diana, pelo compromisso e dedicação durante o projeto, que a partir da proposta interdisciplinar contribuiu valorosamente no aprimoramento das ilustrações dos relatos dos alunos;

À minha amiga e comadre Katyane, pelos empréstimos dos livros, pelas dicas de escrita acadêmica e pela fiel torcida;

À competente equipe da escola ETI Diogo Vital de Siqueira, pelo engajamento e apoio necessário para a realização do projeto “Nem te conto!”;

À Capes, pelo apoio financeiro tão importante para a manutenção, prosseguimento e conclusão do curso.

## RESUMO

Provavelmente a causa dos maiores insucessos em sala de aula é a falta de planejamento e orientação necessária para a produção escrita de textos que sejam efetivamente relevantes para os alunos e para a sociedade na qual estão inseridos. A preocupação com esse problema deu origem à pesquisa ora apresentada, que teve como objetivo geral aplicar o projeto didático “Nem te conto!” e, a partir dos módulos didáticos deste, constatar se as produções finais foram elaboradas e aperfeiçoadas atendendo aos elementos composicionais do gênero discursivo relato pessoal, bem como verificar o alcance do seu propósito comunicativo e função social. O estudo foi realizado numa escola municipal de tempo integral, localizada em Fortaleza-CE, e teve como colaboradores alunos do sexto ano. Este trabalho fundamentou-se, principalmente, nas pesquisas sobre sequência didática desenvolvidas por Lopes-Rossi (2003, 2008), na abordagem de gêneros discursivos à luz de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010) e Koch e Elias (2012, 2014), e ainda nas reflexões didáticas trazidas por Hernández (1998), Vasconcellos (2002, 2007) e Nogueira (2005) acerca do trabalho com a pedagogia de projetos. Para a realização desta pesquisa, optamos por um estudo de investigação qualitativa e definimos a modalidade pesquisa-ação como procedimento. As análises foram feitas mediante comparação entre as produções iniciais e finais dos discentes participantes do projeto. Por fim, a pesquisadora enxergou, no projeto didático “Nem te conto!”, um importante aliado para amenizar os obstáculos manifestados na produção escrita de textos em sala de aula, e, apostando nisso, alcançou resultados que permitiram aos alunos a elaboração e aperfeiçoamento, a partir dos módulos didáticos, de produções escritas do gênero relato pessoal mais satisfatórias. Assim, de maneira incontestável, a sala de aula do sexto ano da escola na qual a pesquisa foi realizada tornou-se um verdadeiro laboratório de produção escrita de vidas, em que as experiências foram além dos limites físicos da escola e culminaram em brilhantes relatos, compilados no livro “Nem te conto!”.

**Palavras-chave:** Ensino. Gêneros discursivos. Projeto didático. Relato pessoal.

## ABSTRACT

Probably the cause of the greatest failures in the classroom is the lack of planning and guidance necessary for the writing of texts that are effectively relevant to the students and to the society in which they are inserted. The concern with this problem gave rise to the research presented here, whose general objective was to apply the didactic project "Nem te conto!" And, based on the didactic modules of this one, to verify if the final productions were elaborated and perfected considering the compositional elements of the gender discursive personal reporting, as well as verifying the scope of their communicative purpose and social function. The study was carried out in a full-time municipal school, located in Fortaleza-CE, and had as collaborators students of the sixth year. This work was based mainly on the researches on didactic sequence developed by Lopes-Rossi (2003, 2008), in the approach of discursive genres in the light of Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010) and Koch and Elias (2012, 2014), and also in the didactic reflections brought by Hernández (1998), Vasconcellos (2002, 2007) and Nogueira (2005) about the work with the pedagogy of projects. To carry out this research, we chose a qualitative research study and defined the research-action modality as procedure. The analyzes were made by comparing the initial and final productions of the students participating in the project. Finally, the researcher saw in the didactic project "Nem te conto!", An important ally to alleviate the obstacles manifested in the written production of texts in the classroom, and, betting on that, achieved results that allowed the students to elaborate and improve, from the didactic modules, from written productions of the genre personal story more satisfactory. Thus, undoubtedly, the classroom of the sixth year of the school in which the research was carried out became a veritable written laboratory of lives in which the experiments went beyond the physical limits of the school and culminated in brilliant accounts, compiled in the book "Nem te conto!".

**Keywords:** Teaching. Discursive genres. Didactic project. Personal report.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Poema de Paulo Leminski .....	20
Figura 2 - Tirinha .....	20
Figura 3 - Anúncio publicitário .....	20
Figura 4 - Texto 1: “No frescor da inocência” .....	45
Figura 5 - Continuação do texto 1 .....	46
Figura 6 - Texto 2: “20 de outubro de 1944” .....	48
Figura 7 - Texto 3: “O preço de pensar diferente” .....	49
Figura 8 - Proposta de produção textual escrita .....	50
Figura 9 - Elementos indissociáveis do gênero discursivo .....	54

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Considerações sobre composição, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos .....	22
Quadro 2 - Competências e habilidades para alunos do 6º ano / gêneros discursivos.....	26
Quadro 3 - Demonstrativo da sequência didática proposta por Lopes-Rossi.....	31
Quadro 4 - Exigências dos PCN na elaboração dos módulos didáticos.....	40
Quadro 5 - Questionário de Estudo do texto 1 .....	46
Quadro 6 - Questionário acerca das características do gênero relato pessoal do texto 1.....	47
Quadro 7 - Questionário de Estudo do texto 2 .....	48
Quadro 8 - Atividades de compreensão leitora do texto 3 .....	49
Quadro 9 - Considerações sobre composição, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos .....	52
Quadro 10 - Análise das produções diagnósticas .....	53
Quadro 11 - Guia orientador dos elementos constituintes do gênero relato pessoal .....	68
Quadro 12 - Questionário de compreensão leitora e apropriação das características do gênero relato pessoal aplicado ao texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo” (ANEXO E).....	69
Quadro 13 - Cronograma resumido das ações do projeto “Nem te conto!” .....	77

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 COMPREENDENDO OS GÊNEROS DISCURSIVOS</b> .....	16
2.1 A construção do texto de forma interativa.....	16
2.2 Composição, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos.....	19
2.3 O ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos.....	22
2.4 Abordagem e características composicionais do gênero relato pessoal.....	26
<b>3 A CONSTRUÇÃO DIDÁTICA DO TEXTO</b> .....	30
3.1 O modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi.....	30
3.2 Aprendendo sob a perspectiva da pedagogia de projetos.....	34
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL</b> .....	42
4.1 O contexto da pesquisa.....	42
4.2 Panorama da pesquisa: a instituição de ensino e os sujeitos.....	42
4.3 Delimitação do <i>corpus</i> .....	44
4.4 Atividade diagnóstica e proposta de intervenção.....	44
4.4.1 Atividade diagnóstica.....	44
4.4.2 Produções iniciais.....	51
4.4.3 Análises das produções iniciais.....	52
4.5 Implementação da sequência didática e apresentação do projeto “Nem te conto!”..	66
<b>5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E FINAL</b> .....	80
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>APÊNDICES</b> .....	110
APÊNDICE A - LIVRO “NEM TE CONTO!”.....	111
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125
<b>ANEXOS</b> .....	127
ANEXO A - DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO NO EXAME DE QUALIFICAÇÃO.....	128
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	129
ANEXO C - FOLHA DE ROSTO DO CONEP PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	132
ANEXO D - TRECHO DE "O DIÁRIO DE ANNE FRANK", DE ANNE FRANK. ...	133

<b>ANEXO E - SELEÇÃO DE RELATOS DO LIVRO “PAGANDO MICO”</b> .....	134
<b>ANEXO F - FRAGMENTOS DO LIVRO "DIÁRIO DE UM BANANA" (FRAGMENTOS DO LIVRO)</b> .....	137
<b>ANEXO G - TEXTO “CAMINHOS CRUZADOS”</b> .....	138
<b>ANEXO H - TEXTO “MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO”</b> .....	140
<b>ANEXO I - ATIVIDADES APLICADAS NO MÓDULO II DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRONOMES</b> .....	145
<b>ANEXO J - O PRONOME NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO</b> .....	146
<b>ANEXO K - ACENTUAÇÃO II</b> .....	147
<b>ANEXO L - ACENTUAÇÃO</b> .....	148
<b>ANEXO M - FORMAS VERBAIS</b> .....	149
<b>ANEXO N - TEMPOS VERBAIS</b> .....	150
<b>ANEXO O - O VERBO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO</b> .....	151
<b>ANEXO P - COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL</b> .....	152
<b>ANEXO Q - COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL</b> .....	153
<b>ANEXO R - COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL</b> .....	154
<b>ANEXO S - COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL</b> .....	155

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa no contexto da educação brasileira suscita muitas preocupações e questionamentos entre os educadores da área sobre como promover melhorias, sobretudo no que diz respeito à produção de textos satisfatórios dos alunos. Provavelmente a causa dos maiores insucessos em sala de aula é a falta de planejamento da escrita, e, para além disso, a falta da produção escrita de textos que sejam efetivamente relevantes para os alunos e também para a sociedade na qual estão inseridos. Há, inclusive, uma tendência definitiva em atribuir esse fracasso à falta de interesse e desmotivação por parte dos alunos, sem que, contudo, sejam avaliadas francamente nossas práticas enquanto educadores e então mediadores de práticas pedagógicas cotidianas, que colaboram, mesmo que involuntariamente, para esses indesejáveis indicadores.

Nesse sentido, minha experiência durante as aulas, enquanto professora de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, tem revelado que os alunos, em sua maioria, tendem a ser resistentes quando é proposto durante as aulas o trabalho com textos que culminam nas “temíveis” e “enfadonhas” redações. É sabido que, não raras vezes, as propostas são descontextualizadas das realidades dos estudantes, e, portanto, não fazem sentido para a maioria deles.

Posto isso, simular o que acontece no mundo lá fora e contextualizar esse mundo para o aluno configurou-se aqui como uma importante missão. Elucidar essas inquietações e outros questionamentos que circundam a funcionalidade da produção discursiva igualmente nos motivou para a realização desta pesquisa.

Dessa forma, nossa perspectiva foi a de orientar o aluno, não para um texto pronto e imediato, mas sim para um processo que o envolvesse e o conduzisse ao planejamento do texto escrito, estimulando-o a decifrar, refletir, revisar e a reescrever seu texto, até que efetivamente, por consequência dessas ações, o autor do texto atingisse uma produção escrita adequada e que representasse também sua vida social.

Fundamentamos este estudo, principalmente, nas pesquisas sobre sequência didática desenvolvidas por Lopes-Rossi (2003, 2008), na abordagem de gêneros discursivos<sup>1</sup> à luz de

---

<sup>1</sup> Para alguns autores, há distinção entre as expressões gêneros do discurso ou gêneros discursivos e gêneros textuais. Neste estudo, consideramos um termo pelo outro, sem nos prendermos às distinções e conceitos dessas nomenclaturas.

Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010) e Koch e Elias (2012, 2014), e ainda nas reflexões didáticas trazidas por Hernández (1998), Vasconcellos (2002, 2007) e Nogueira (2005) acerca do trabalho com a pedagogia de projetos.

Nesse contexto, a pesquisa ora apresentada vislumbrou o ensino de gêneros discursivos, mais especificamente o relato pessoal, através do projeto didático “Nem te conto!”, enxergando nesse gênero um importante aliado para amenizar os referidos obstáculos manifestados na produção escrita de textos em sala de aula.

Este estudo também teve como intenção identificar as boas experiências vivenciadas durante a implementação do projeto “Nem te conto!”, e, conseqüentemente, sugerir sua ampliação às demais escolas municipais de Fortaleza-CE, com o intuito de partilhar situações reais de práticas de ensino relacionadas à escrita de textos, para que estas possam contribuir com o trabalho dos demais docentes da área. Lopes-Rossi (2003, p.104) ressalta que “a divulgação de práticas pedagógicas bem-sucedidas e das características principais de seus projetos pode ser de muita valia para o professor de Língua Portuguesa”.

No campo de estudos da linguagem, foram evocados pressupostos teóricos envolvendo os trabalhos com gêneros discursivos, a fim de contribuirmos com os demais estudos da linguística aplicada que, incansavelmente, busca respostas para diferentes inquietações relacionadas à produção escrita dos discentes.

Pensando assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral aplicar o projeto didático “Nem te conto!” e, a partir dos módulos didáticos deste, constatar se as produções finais foram elaboradas e aperfeiçoadas atendendo aos elementos composicionais do gênero discursivo relato pessoal, bem como verificar o alcance do seu propósito comunicativo e a função social do referido gênero.

Quanto aos objetivos específicos, estes foram: diagnosticar as deficiências de produção escrita do gênero relato pessoal; implementar uma proposta de intervenção através do projeto de produção escrita e da aplicação de uma sequência didática; apresentar a estrutura composicional do gênero relato pessoal (composição, conteúdo e estilo), bem como os aspectos discursivos e sua função social; desenvolver a competência para a produção textual do gênero relato pessoal; analisar as produções escritas produzidas pelos alunos após a implementação do projeto; divulgar as produções escritas dos alunos no livro de relatos, com base nos discursos proferidos e registrados nas produções textuais, com o intuito de promover o encorajamento para que outros alunos recém-ingressos na modalidade de escola de tempo integral sintam-se determinados a prosseguir com suas escolhas, superando eventuais dificuldades.

Trabalhar com projeto didático requer uma nova postura e novas atitudes, dentre elas abrir mão da forma habitual das tradicionais aulas. Acerca disso, concordamos com Hernández quando este autor enfatiza que o trabalho com projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 3). Em razão disso, foi fundamental também compreendermos que cada espaço detém uma realidade única; assim, desenvolvemos as ações dos módulos didáticos privilegiando cada particularidade com a ideia de agregarmos a esse processo a tarefa de regular democraticamente os conteúdos a serem aprendidos e as demais possibilidades que o uso da escrita proporciona.

Este estudo foi realizado em uma escola de tempo integral pertencente à rede pública de ensino de Fortaleza-CE, local em que trabalho desde o meu ingresso na rede pública de ensino. Os participantes restringiram-se a uma parcela de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Optamos por alunos desse segmento tendo em vista que o gênero discursivo aqui estudado, o relato pessoal, faz parte das expectativas de aprendizagem (habilidades e competências) desejáveis para alunos matriculados nesse ano, além do aproveitamento dos discursos deles para cumprimento da função social pretendida nas produções textuais.

Para realização desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa de investigação e a modalidade pesquisa-ação de natureza colaborativa e interventiva foi definida como procedimento; nossa escolha se deve ao fato de a pesquisadora ser parte integrante do grupo de docentes da referida escola, e é justificada conforme definição dada por Thiollent:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1997, p.14).

Para a análise e interpretação dos dados, registramos em diário de campo as ações e estratégias ocorridas durante o desenvolvimento do projeto, avançando para a categorização, agrupamento e análise documental das versões escritas das produções textuais, em atendimento aos elementos composicionais do gênero relato pessoal.

Muito embora tenham participado ativamente do projeto “Nem te conto!” um total de 23 (vinte e três) alunos, o *corpus* do presente estudo foi delimitado a 20 (vinte) textos. Isso ocorreu em virtude da necessidade de não exorbitar o espaço destinado à análise das produções escritas. Assim, foram selecionados 10 (dez) participantes, estabelecendo-se como critério aqueles que apresentaram um maior número de desvios em suas produções escritas na aplicação

da atividade diagnóstica, principalmente aquelas relacionadas aos elementos constituintes do gênero relato pessoal. Ao final, as análises foram feitas mediante comparação entre as produções iniciais e finais desses discentes, sendo 10 (dez) produções escritas de cada.

No tocante ao aspecto organizacional deste trabalho, a presente pesquisa foi organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, fizemos uma breve análise acerca da compreensão sobre os gêneros discursivos. Abordamos o conceito de gênero estabelecido por Bakhtin (2011) em consonância com Marcuschi (2008, 2010). Exibimos a forma organizacional do texto enfatizando a composição, conteúdo temático e estilo do gênero, discorremos acerca do ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos ancorados nos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, doravante denominados PCN da Língua Portuguesa, bem como nas orientações estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE, doravante denominada SME/PMF, e, por fim, finalizamos o primeiro capítulo fazendo uma abordagem do gênero selecionado para este estudo, o relato pessoal.

No segundo capítulo, discorremos sobre a construção didática do texto, apresentando para tanto o modelo de sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2008). A sequência de atividades envolveu o levantamento dos conhecimentos prévios da turma acerca do gênero supracitado, além de outras atividades individuais e coletivas de identificação para apropriação das características discursivas, temáticas e composicionais próprias do gênero relato pessoal. Envolveu ainda o trabalho com a reescrita das produções a partir da correção colaborativa entre os discentes participantes do projeto “Nem te conto!”.

Essas sequências didáticas, conforme anteriormente dito, culminaram na produção escrita de um livro de relatos da turma, validando as experiências descritas e promovendo a divulgação e circulação dessas produções junto à comunidade escolar onde fora realizado o estudo. Ainda no segundo capítulo, trouxemos as reflexões e contribuições dos autores Hernández (1998), Vasconcellos (2002, 2207) e Nogueira (2005), no que diz respeito ao trabalho com a pedagogia de projetos e seus resultados positivos para a aprendizagem.

O percurso metodológico foi o assunto do terceiro capítulo; nele traçamos o contexto e o panorama da pesquisa, incluindo a instituição de ensino e seus sujeitos, e também definimos a delimitação do *corpus*. Aplicamos a atividade diagnóstica, apresentamos a situação e a produção inicial dos alunos analisando esse primeiro momento e, na sequência, apresentamos nossa proposta de intervenção. Contemplamos nesse capítulo a implementação do projeto “Nem te conto!”.

No quarto capítulo, analisamos de forma comparativa a produção inicial e final dos alunos participantes do projeto, traçando os resultados obtidos durante a pesquisa.

Nas considerações finais, quinto e último capítulo do trabalho, apresentamos os resultados da pesquisa. Nele, mostramos como os objetivos apresentados previamente neste estudo foram alcançados e tecemos reflexões sobre como esses resultados obtidos podem contribuir para pesquisas posteriores.

## 2 COMPREENDENDO OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Apresentaremos neste capítulo um breve traçado da teoria bakhtiniana, considerando que essas concepções precedem e fundamentam os conceitos do relato pessoal, gênero selecionado para aplicação do projeto didático desenvolvido neste estudo. Assim, abordaremos os pressupostos que fundamentaram a nossa pesquisa mediante a concepção de gênero conforme Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008, 2010). Posteriormente, discutiremos sobre os elementos que constituem os gêneros, como a composição, o conteúdo temático e o estilo, de acordo com Koch e Elias (2012).

Em seguida, acrescentaremos as contribuições oriundas dos documentos oficiais: os PCN e as orientações constantes nos registros da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Fortaleza-CE, que preveem como deve ser realizado o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas do citado município. Concluiremos o presente capítulo trazendo uma abordagem da produção escrita do gênero relato pessoal.

### 2.1 A construção do texto de forma interativa

Toda comunicação se dá através de gêneros; somente a partir deles conseguimos estabelecer situações comunicativas no nosso cotidiano, desde seu formato mais simples, como um bilhete, até formas mais elaboradas, como, por exemplo, uma dissertação de mestrado. Assim, para transmitirmos um aviso ou um recado, prestarmos esclarecimentos acerca de algo, divulgarmos uma notícia etc., faz-se indispensável o uso dos gêneros.

Ao estabelecer o conceito de gêneros discursivos, Bakhtin refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos através de gêneros do discurso: “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Desse modo, na perspectiva bakhtiniana:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Já Marcuschi, ao abordar o estudo dos gêneros, ressalta que este não é um tema novo, mas está na moda: “O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema” (MARCUSCHI, 2008, p.147). O autor prossegue explicitando que:

A expressão “*gênero*” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gênero já não se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990:33), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p.147).

Trazendo para a atualidade, o autor enfatiza que a relação dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas, sendo estes orais ou escritos, a partir da interação social da linguagem, com ou sem fins literários. Ainda nessa abordagem da noção de gênero, Marcuschi revela que não há outro meio de comunicação que não através dos gêneros e acerca disso comenta: “É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meios de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.150).

Essa manifestação verbal apontada pelo autor refere-se à intenção comunicativa que se materializa no gênero; aliás, a escolha de qual gênero será mais adequado à situação de uso parte justamente da intenção comunicativa do sujeito. Marcuschi (2008, p.150) a define como sendo “ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos.” Em consonância com tal afirmação, Bakhtin (2011, p. 282) declara: “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero”.

Os gêneros do discurso, em virtude de suas infinitas possibilidades e heterogeneidade, são divididos pelo autor como primários e secundários. Considerando que os primários são gêneros utilizados nas mais diferentes situações cotidianas, enquanto que os secundários compreendem os tipos mais elaborados, Bakhtin esclarece:

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares, e além disso de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (estas são diferentes das familiaridades) (BAKHTIN, 2011, p. 284).

A despeito da heterogeneidade dos gêneros discursivos, convém lembrar que os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros, considerando também que são infinitas as possibilidades de comunicação, sejam estas orais e escritas. Para Bakhtin (2011):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

É interessante perceber que aqui o autor ressalta a dinamicidade da língua, e, conseqüentemente, dos gêneros do discurso, admitindo que estes sofrerão tantas alterações quanto forem necessárias em razão de sua vasta pluralidade: “A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança”. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Nas transformações ocorridas nos gêneros discursivos, há de se considerar fatores como, por exemplo, a evolução do tempo e o surgimento de novas tecnologias. Consoante isso, Marcuschi (2008) e Bakhtin (2011) comungam entre si, ao dizerem que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Frente a essa heterogeneidade discursiva, Marcuschi aponta:

[...] uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a intervenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Percorrendo por essa mesma análise, constatamos que o enunciado corresponde à unidade discursiva estreitamente social que provoca uma atitude responsiva por parte do sujeito. Esse caráter interativo e dialógico, por sua vez, constitui-se como um importante revelador da

capacidade compreensiva do ouvinte perante os textos orais ou escritos manifestados ao se concordar ou se discordar com a palavra do outro. Para Bakhtin:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Corroborando este mesmo conceito, Cavalcante considera que os gêneros discursivos “são padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas” (CAVALCANTE, 2014, p. 44). Essas necessidades apontadas pela autora evidenciam-se perante o propósito comunicativo do sujeito, essencial, portanto, para a escolha do gênero.

Bonifácio (2015), em suas definições acerca das concepções de escrita e linguagem, também envoltas na perspectiva bakhtiniana, ressalta a célebre frase do teórico que diz: “A palavra é uma espécie de ponta lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 1995, p.113), justificando a relação interativa entre locutor e ouvinte. A autora aponta ainda que, segundo essa proposta, a linguagem é entendida como uma forma ou processo de interação, pois o que o indivíduo faz ao usar a língua não é apenas traduzir ou exteriorizar um pensamento ou transmitir informações ao outro, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte / leitor).

Estabelecido esse breve traçado, avançaremos para a seção seguinte, a qual trata das concepções acerca da composição, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos.

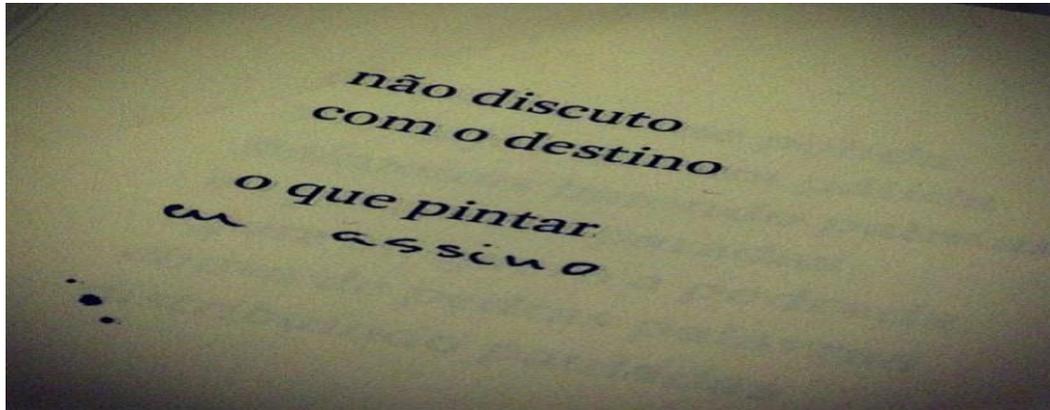
## **2.2 Composição, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos**

Embora sejam relativamente estáveis, os gêneros discursivos obedecem a uma estrutura, fazendo com que os reconheçamos e os diferenciemos de outros, conforme sejam seus formatos de composição, conteúdo temático e estilo. Koch e Elias (2012, p. 107) definem que “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolúvelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição”.

A associação desses elementos presentes na construção do texto é justamente o que constituirá o gênero. As autoras acima mencionadas, de maneira muito didática, utilizaram-se de diferentes gêneros do discurso para evidenciar essas peculiaridades em sua forma.

Adotaremos o mesmo modelo, a fim de transmitirmos uma clara mensagem acerca desses componentes do texto.

**Figura 1** - Poema de Paulo Leminski



Fonte: <<https://www.tumblr.com/search/o%20que%20pintar>>.

**Figura 2** - Tirinha



Fonte: <[http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2006\\_01\\_01\\_archive.html#.WNJ0p1Xyt1s](http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2006_01_01_archive.html#.WNJ0p1Xyt1s)>.

**Figura 3** - Anúncio publicitário



Fonte: <<http://www.premiodiariodepublicidade.com.br/peca.php?ag=69&cat=4&subcat=1&mes=3>>.

Na abordagem da composição dos gêneros, Koch e Elias (2012, p.109-110) sugerem que “devemos levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações”.

Dessa forma, ao analisarmos os gêneros das figuras 1, 2 e 3, temos, respectivamente: um poema, uma tirinha e um anúncio publicitário. Assim, em relação à **estrutura composicional** dos referidos gêneros, objetivamente temos:

**Texto 1:** Um texto distribuído em versos.

**Texto 2:** Presença de elementos não verbais e texto distribuído em balões de falas.

**Texto 3:** Presença de elementos verbais e não verbais. O texto tenta persuadir o leitor.

Já em relação ao **conteúdo temático**, observamos que no:

**Texto 1:** O poema busca impressionar o leitor e despertar nele diferentes sensações.

**Texto 2:** Aborda o assunto utilizando-se do humor e apresenta, entre outros aspectos, o cotidiano, o comportamento humano e valores sociais.

**Texto 3:** Apresenta-se como um texto curto, claro e objetivo, com predomínio da função apelativa.

Por fim, em relação ao **estilo**, temos:

**Texto 1:** Preocupação com a forma e escolhas lexicais que favorecem o sentido figurado.

**Texto 2:** Texto curto e linguagem predominantemente informal.

**Texto 3:** Texto curto e com linguagem conotativa, buscando persuadir o leitor.

Propositadamente, selecionamos os três textos versando sobre o mesmo tema “destino”, porém, claramente, estes diferem-se tipicamente, seguindo modelos relativamente padronizados e com funções específicas no âmbito social.

Ao reportar-se ao estilo do gênero discursivo, Bakhtin (2011, p. 260) afirma que “os gêneros são essencialmente marcados por um estilo de linguagem”. Para tanto, acrescenta:

[...] o autor de uma obra aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a elas vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Compreendemos, a partir das palavras do teórico russo, que ainda que exista uma forma para cada gênero do discurso, é permitido ao autor do texto registrar nele sua marca individual, ou seja, revelar seu estilo próprio, sua forma específica de escrita. Concordando com isso, Koch e Elias esclarecem dizendo que:

O autor imprime sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais (KOCH e ELIAS, 2012, p.110).

O quadro a seguir reúne algumas considerações elaboradas pelas referidas autoras e nos permite extrair uma melhor compreensão acerca dos elementos composicionais, incluindo conteúdo e estilo:

**Quadro 1** - Considerações sobre composição, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos

A noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém 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 a manifestação do estilo individual.
Os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques, o que quer dizer que “a plasticidade e a dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos gêneros, mas decorrem da dinâmica da vida social e cultural do trabalho dos autores” (Alves Filho, 2005:109)
Os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função.

**Fonte:** Koch e Elias, 2012, p.113.

Na seção seguinte abordaremos o ensino da Língua Portuguesa orientada para o ensino dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana e nos registros constantes nos documentos oficiais que regem o ensino no âmbito nacional, mais especificamente na cidade de Fortaleza-CE, local onde está situada a escola em que ocorreu a pesquisa.

### 2.3 O ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos

Os gêneros discursivos são pressupostos para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa previstos nos PCN, muito embora seu uso ainda constitua uma realidade distante. O fato é que tais gêneros ainda possuem espaço limitado nas salas de aula, e, muitas vezes, o professor não os exercita com seus alunos por não saber qual tratamento dado a eles seria o mais adequado.

É salutar definirmos que é através do trabalho com gêneros, independentemente de sua natureza, simples ou complexa, que se originam os exemplos linguísticos concretos para o estudo da língua. Em face disso, os PCN ressaltam:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem, é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunsciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Dessa forma, os PCN esclarecem que é de fundamental importância tornar o discente competente no uso que faz da linguagem, exigindo do professor uma postura que possibilite que o aluno busque alcançar o pleno exercício de sua capacidade cidadã de interagir com o mundo por meio da língua. Para tanto, torna-se fulcral que, na sala de aula, privilegiem-se situações comunicativas que façam sentido e que estabeleçam relação com as mais variadas interlocuções que os falantes podem encontrar.

Diante do exposto, fica evidente a relevância do estudo de gêneros discursivos no ensino da Língua Portuguesa, não devendo ser admitidas as velhas práticas nas quais os gêneros eram desconsiderados em sua importância, e/ou, equivocadamente, substituídos por uma prática de ensino baseada em palavras, frases soltas, ou ainda a partir de textos ou fragmentos dos gêneros discursivos, dissociados da realidade social do aluno, e, portanto, pouco ou nada funcionais.

Para exemplificar, convém conferirmos a noção de gênero trazida pelos PCN, que assim o define:

[...] refere-se à família de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneo, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p.22).

Notamos, a partir dessa concepção de gênero, uma total sintonia com as definições apresentadas anteriormente com base nas contribuições de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008, 2010), evidenciando-se, assim, o reconhecimento da imensa variedade de gêneros e a necessidade de inserirmos no ensino da Língua Portuguesa ações pedagógicas que propiciem o ensino de uma língua viva e dinâmica, a partir do uso dos gêneros.

Analisando os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza-CE, doravante denominada SME/PMF, os quais orientam o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de tempo integral daquele município, é possível perceber que as competências e habilidades desejáveis para os alunos do 6º ano das turmas finais do Ensino Fundamental contemplam o aprendizado de alguns gêneros discursivos orais e escritos, a serem compreendidos e desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

De acordo com o documento da SME/PMF denominado Expectativas de aprendizagem do Ensino Fundamental das escolas de tempo integral (2015), os gêneros discursivos selecionados para este nível de ensino (6º ano) foram: cartão, carta pessoal, bilhete, mensagem eletrônica, fábulas, lendas, contos maravilhosos, relato pessoal, poema e história em quadrinhos.

Fazendo esse mesmo levantamento a respeito de quais gêneros seriam discutidos no livro didático adotado para a turma dos participantes da pesquisa, nos deparamos com as seguintes variedades: conto maravilhoso, HQ (história em quadrinhos), relato pessoal, carta pessoal, diário, gêneros digitais (*e-mail, blog, twitter, comentário*), artigo de opinião e, por fim, exposição oral do gênero cartaz.

É notório que há uma tênue divergência entre os gêneros sugeridos pela SME/PMF e os propostos no livro didático. No entanto, não acreditamos ser este um fator impeditivo para empregá-los, bilateralmente, desde que não se deixe de cumprir com todas as etapas necessárias para que o aluno se aproprie das características típicas do gênero estudado, interpretando, produzindo e retextualizando conforme seus aspectos discursivos, temáticos e composicionais.

Sendo assim, a proposta metodológica envolvendo o estudo dos gêneros discursivos há de ser bem planejada, a fim de que não se torne inexecutável. Acerca disso, Lopes-Rossi contribui: “O benefício para os alunos decorre da quantidade de atividades que cada projeto envolve, do desenvolvimento das várias habilidades que exige dos alunos e dos inúmeros conhecimentos que mobiliza” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 68).

Do comentário acima, depreendemos que o ideal é pensar cada projeto e trabalhar pacientemente cada etapa construída nos módulos didáticos. Isso, conforme aponta Lopes-Rossi (2008), é o que irá garantir a aprendizagem plena dos alunos. A propósito da seleção de textos, os PCN da Língua Portuguesa orientam que estes sejam escolhidos a partir da sua relevância quanto ao uso público da linguagem<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> “Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e

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).

É incontestável que as práticas de ensino de Língua Portuguesa devem, portanto, privilegiar a escrita direcionada para a função social do texto. Os PCN bem dizem ao revelar que o aluno não deve escrever tencionando a correção do seu texto pelo professor, mas deve conduzir suas produções textuais para uma prática reflexiva, pensando a linguagem como sendo sua interpretação de mundo. De acordo os PCN (1998, p.19): “A razão de ser das propostas de uso de fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção”.

Aliás, é pertinente frisarmos que a expectativa do professor ao ler o texto redigido pelo aluno não é meramente saber sua opinião sobre determinado assunto, acerca da temática abordada, mas sim saber como esse aluno se posiciona criticamente e de que maneira ele pode, através dos saberes linguísticos, contribuir e posicionar-se socialmente enquanto cidadão.

Tal parecer é igualmente contemplado nas habilidades e competências registradas pela SME/PMF, inclusive para os cursistas do 6º ano. Espera-se que esses discentes possam exteriorizar opinião perante situações comunicativas diversas. Nesse sentido, os PCN sintetizam que: “Pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao se referirem às condições para o tratamento do objeto de ensino, a partir do texto como unidade e também da diversidade de gêneros, os PCN (1998, p. 23) afirmam que: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”.

Desse modo, verifica-se que o desenvolvimento dessas habilidades discursivas propicia o aprimoramento e o enriquecimento da expressão, guiando os discentes a se posicionarem de

---

no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional” (BRASIL, 1998, p. 24).

maneira autônoma perante a sociedade, dando ainda voz para que estes possam opinar construtivamente, exercendo, pois, sua cidadania por meio da linguagem como prática social.

O quadro a seguir permite uma melhor compreensão dos elementos a serem exercitados para se desenvolver as competências linguísticas nos educandos, organizados a partir das premissas constantes nas orientações pedagógicas da SME/PMF.

### **Quadro 2 - Competências e habilidades para alunos do 6º ano / gêneros discursivos**

Reconhecer os elementos de intencionalidade explícita e implícita nos gêneros textuais em estudo.
Planejar o texto oral e escrito, considerando a intencionalidade do locutor, as características do receptor, as exigências da situação e as características do gênero textual utilizado.
Produzir textos coerentes e coesos com temas diversos de acordo com os gêneros em estudo.
Utilizar marcas de segmentação em função do projeto textual: título, paragrafação, pontuação.
Produzir e retextualizar textos epistolares, poéticos, narrativos e jornalísticos utilizando elementos adequados à composição.
Empregar vocabulário adequado às condições sociolinguísticas.
Identificar a variedade linguística que se manifesta na pronúncia, no emprego das palavras e na estruturação das sentenças conforme os gêneros em estudo.
Utilizar recursos estilísticos adequados às condições de produção conforme os gêneros em estudo.
Observar as particularidades dos gêneros textuais em estudo.

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE (2015).

Assentados esses aspectos norteadores do ensino da Língua Portuguesa, com base nos PCN e nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza, avançaremos para a seção seguinte, a qual tratará notadamente sobre a produção escrita do gênero relato pessoal.

#### **2.4 Abordagem e características composicionais do gênero relato pessoal**

Ao situar o gênero relato pessoal (escrito), conforme divisão estipulada por Bakhtin, percebemos que este é classificado como gênero secundário, embora, em alguns casos, utilize linguagem informal e por vezes espontânea para relatar um acontecimento vivido. Sua forma oral, no entanto, classifica-se como um gênero primário. Fica evidente que a forma escrita do relato pessoal representa uma extensão da oralidade, constituindo assim uma forma mais elaborada, organizada e complexa desse gênero. Essa divisão classificatória, no entanto, não prioriza um em detrimento do outro. Neste caso específico, ocorreu a chamada transmutação de gênero; a esse respeito, Bakhtin esclarece:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros

discursivos primários (simples) e secundários (complexos) - não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Considerando a definição do gênero relato pessoal, feita por Costa, tal gênero é visto como uma “narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico” (COSTA, 2008, p.159). Além dessa breve definição, convém acrescentarmos que o referido gênero possui, assim como outros, características típicas, por exemplo: deve ser retratado na 1ª pessoa do singular; faz a marcação do tempo e lugar onde ocorreu o episódio; registra sinais de emoção em relação ao que aconteceu; e, quanto à linguagem, conforme já antecipamos, costuma fazer uso do nível mais formal, embora traços do nível informal também sejam uma alternativa.

Dessa forma, a **construção composicional** do gênero relato pessoal possui caráter narrativo e descritivo, definindo o local em que acontecem os fatos, as pessoas envolvidas, a sequência e o desfecho do relato, tendo o narrador como protagonista da história numa narrativa feita em primeira pessoa.

Já em relação ao **conteúdo temático**, este se revela a partir das experiências vivenciadas pelo autor do texto, ou seja, de um fato marcante, por meio do qual é possível perceber determinadas emoções como saudosismo, tristeza, alegria, superação, entre outros sentimentos.

O **estilo** empregado na escolha linguística, na estrutura sintática e nas expressões utilizadas no gênero relato pessoal é comumente marcado pela presença de uma linguagem subjetiva, formal ou informal, dependendo da intimidade estabelecida entre emissor e receptor, e caracteriza-se também pelo emprego de verbos predominantemente no pretérito, muito embora, em alguns casos, possam ser utilizados verbos no presente.

Convém ressaltar que o relato pessoal reúne, em sua estrutura composicional, elementos oportunos para a prática sociocomunicativa, propiciando o envolvimento do leitor com as experiências relatadas pelo autor, de modo que estas possam também ser proveitosas e significativas por coincidirem com o mesmo contexto vivenciado entre os interlocutores, ou seja, entre leitor e autor.

Neste estudo, por exemplo, se levarmos em conta as características, situações e contexto, veremos que estes são os mesmos dos alunos que relataram as experiências vividas e aqueles que são recém-ingressos na escola, prováveis leitores imediatos dos relatos produzidos no livro “Nem te conto!”. Dessa forma a função social do referido gênero, além de ajudar o

sujeito a se descobrir como agente no mundo, favorece que seus depoimentos e testemunhos elaborados em forma de relato escrito proporcionem ao leitor uma reflexão individual da sua própria vivência, respaldando-se em situações reais, para quem sabe influenciar sua tomada de decisão.

Acerca dos elementos extralinguísticos e linguísticos, tão essenciais na construção do sentido do texto, acrescentamos as contribuições de Lopes-Rossi (2008) relativas aos aspectos importantes na abordagem do gênero como prática discursiva. A estudiosa ratifica que ler é uma prática social, e acima de tudo uma prática situada no entorno do texto: “O modo de leitura nesse formato proposto deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários exemplos” (LOPES-ROSSI, 2008, p.74).

Ao entrar em contato com as condições de produção e circulação do texto, as inferências de leitura de vários tipos podem ser ativadas, de modo a proporcionar melhor compreensão do gênero. Ainda são importantes as escolhas linguísticas e não linguísticas decorrentes desse contexto. Lopes-Rossi (2008, p.75) explica que “no decorrer do processo de leitura do gênero, o aluno deve perceber a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão e sua forma de organização”. Ainda de acordo com esta autora, o cuidado com os aspectos citados anteriormente no trabalho com o gênero discursivo proporciona desenvolvimento das atividades e habilidades de leitura dos alunos e os prepara para a produção escrita, no sentido de dotá-los de conhecimentos, ainda que básicos, sobre o gênero. E acrescenta que:

Escrever sob a perspectiva dos gêneros discursivos requer do aluno: aquisição de informações para o texto de forma mais adequada ao gênero e não apenas ideias dele próprio sem uma ativação dos conhecimentos prévios e de motivação para a atividade a ser desenvolvida (LOPES-ROSSI, 2008, p. 75).

Buscando atingir tais objetivos, o projeto “Nem te conto!” abordou o gênero relato pessoal, a partir de momentos interativos em sala de aula, visando a captação das sensações dos alunos com base em sua imersão ao trabalho com esse gênero. Além disso, as atividades de reescrita colaborativa foram usadas não somente para investigação dos possíveis desvios de escrita cometidos pelos alunos, mas seguiram com a mesma relevância pelo encaminhamento de um estudo no campo das sensações dos sujeitos na disciplina de Língua Portuguesa, com base na experiência didática vivenciada.

No capítulo a seguir, apresentaremos o modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi (2008), bem como as contribuições trazidas por Hernández (1998), Celso Vasconcellos (2002, 2007) e Nogueira (2005) acerca do trabalho com a pedagogia de projetos.

### **3 A CONSTRUÇÃO DIDÁTICA DO TEXTO**

O presente capítulo discorre sobre a construção didática do texto mediante o uso das sequências didáticas, a partir do modelo proposto por Lopes-Rossi (2003, 2008). Também mereceu destaque neste capítulo a relevância do trabalho em sala de aula com a pedagogia de projetos, a partir das contribuições de Hernández (1998), Vasconcellos (2002, 2007) e Nogueira (2005), autores que abordam como os projetos favorecem o processo de ensino-aprendizagem a partir das práticas cotidianas em sala de aula.

#### **3.1 O modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi**

O modelo de ensino de sequência didática tem referência nos estudos apresentados pelos pesquisadores genebrinos Schneuwly e Dolz (1996), partindo de uma proposta de uma série de atividades que visam agrupar e orientar o ensino de gêneros na sala de aula. Dessa forma, o trabalho de Lopes-Rossi (2003, 2008) constitui-se como uma extensão dessa proposta, diferindo-se desta, principalmente, pela forma de construção do módulo 3, o qual diz respeito ao evento de divulgação e circulação das produções textuais dos alunos; aliás, este é o motivo pelo qual optamos por trabalhar com o modelo proposto, uma vez que este vai ao encontro dos objetivos propostos no presente estudo.

A seguir, apresentamos o modelo de sequência didática defendido por Lopes-Rossi e, na sequência, sintetizamos cada uma das etapas, mediante divisão por módulos, conforme suas necessidades e importância no desenvolvimento da produção textual do aluno.

**Quadro 3** - Demonstrativo da sequência didática proposta por Lopes-Rossi

Início do projeto: Explicitação do objetivo final do projeto quanto à divulgação ao público dos textos a serem produzidos	
Módulos didáticos	Sequência didática elaborada visando a
<b>Módulo 1</b> Leituras para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), de sua organização retórica e de seu estilo.
<b>Módulo 2</b> Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Atividades seguindo o modo de produção do gênero nas situações reais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários).</li> <li>• Coleta de informações.</li> <li>• Produção da primeira versão de acordo com movimento retóricos típicos do gênero ou possíveis, caso não haja um padrão.</li> <li>• Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados.</li> <li>• Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção.</li> <li>• Revisão do texto.</li> <li>• Diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação.</li> </ul>
<b>Módulo 3</b> Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Fonte: Lopes-Rossi, 2008.

O **módulo 1** diz respeito à leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais. A autora considera que o contato com vários textos do mesmo gênero proporcionará ao aluno melhor apropriação das características desse gênero. Além disso, ela evidencia também a necessidade de divulgação do suporte de circulação desses textos e, portanto, sugere que o professor apresente ao aluno o formato original, embora permita que se utilizem textos reproduzidos. Para ela, esse contato real permite ao discente uma melhor compreensão da organização textual do gênero escolhido.

Para a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo, Lopes-Rossi (2008) sugere a realização de várias indagações que levarão o aluno a refletir sobre seu uso, sobre que tipo de linguagem é o mais adequado, sobre o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, sobre o estilo, sobre a necessidade de inserir ou omitir informações no texto, dentre outros aspectos importantes. Os questionamentos sugeridos pela estudiosa são: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Outra observação de grande relevância neste primeiro módulo diz respeito aos aspectos não-verbais presentes no texto. São estes: cor, padrão gráfico, fotos, ilustrações, dentre outros exemplos apontados pela autora. Segundo ela, essas percepções auxiliam na orientação dos discentes acerca da circulação dos gêneros. A autora assim justifica:

A redação a partir de gêneros discursivos exige que o aluno obtenha informações para o texto da forma mais adequada ao gênero em estudo porque sua produção irá circular de fato - esse é objetivo final do projeto e a melhor motivação que se pode oferecer aos alunos (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66).

A autora finaliza a orientação desse módulo, sugerindo que o professor-mediador do projeto organize uma sequência de atividades que contemplem:

[...] seleção de uma certa quantidade de textos do gênero a ser estudado; distribuição desses textos para os alunos; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; comentários sobre aspectos discursivos do gênero; atividades para observação de seus aspectos temáticos e composicionais; opcionalmente, pesquisa dos próprios alunos para obtenção de outros exemplos; síntese dos aspectos observados. (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66).

Para aplicação do **módulo 2**, o qual refere-se à produção escrita, Lopes-Rossi (2008) recomenda que a turma seja dividida em pequenos grupos para que as experiências sejam mutuamente trocadas, o que, segundo a estudiosa, favorece o processo da escrita.

Novamente é ressaltada a necessidade de se promover o contato com situações reais de produção e circulação do gênero selecionado. No caso do relato pessoal, foram apresentados aos alunos publicações desse gênero presentes em revistas, livros e *blogs*, nos formatos de testemunho e diário.

A autora propõe ainda que as produções dos alunos sejam submetidas ao processo de correção colaborativa entre os alunos participantes do projeto. Ela define essa prática como sendo a revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos e esclarece a importância da mesma:

Revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos envolvendo o professor, outros colegas da sala e até mesmo outros leitores são atividades muito importantes nesse módulo. Não se pode esperar que a primeira versão do texto já esteja perfeita. A opinião dos colegas quanto ao conteúdo e organização geral do texto é desejável não apenas como contribuição à produção, mas também como um exercício de leitura crítica do gênero. A intervenção do professor em outros níveis de domínio da escrita - o gramatical, de organização de parágrafos, de coesão textual, de adequação vocabular - é prevista nessa fase. Refacção do texto e mais uma revisão

colaborativa são necessárias. Para alguns alunos, uma terceira refação pode ser recomendada (LOPES-ROSSI, 2008, p. 67).

Esse momento de revisão e correção colaborativa é oportuno para que o professor se aproprie das dificuldades manifestadas na escrita dos alunos, ou ainda pelos apontamentos feitos equivocadamente pelos colegas para que possam ser abordadas em determinados momentos das aulas, a fim de que se criem estratégias de aprendizagem. Para Lopes-Rossi (2008, p. 68): “Nesse contexto de ensino, os alunos se mostram mais atentos às formalidades da escrita em função do objetivo pretendido. Estão preocupados em apresentar ao público um produto final bonito, bem acabado”.

Acerca do processo de revisão para posterior reescrita ou reescritas dos textos, este é também defendido por Geraldi (1991), por entender que os alunos, ao produzirem as versões seguintes, consideram os apontamentos feitos pelos colegas, corrigindo eventuais erros, acrescentando ou retirando informações do texto de modo a promover melhorias, objetivando a apresentação de suas produções finais a serem divulgadas na culminância do projeto. Dessa forma, o autor assim se posiciona:

O trabalho sofrerá uma segunda leitura e, se necessário, outra reescrita. E é nesse movimento alternado, de escrita/leitura/reescrita/releitura, que o aluno vai se apropriando dos mecanismos da língua, optando por este ou aquele recurso expressivo e excluindo outros, selecionando as estratégias mais eficazes para “dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (GERALDI, 1991, p. 64).

Por fim, avançando para o **módulo 3**, a autora evidencia a relevância da divulgação das produções finais dos alunos ao público convidado. Aqui faz-se necessário providenciar alguns cuidados, como definir e ornamentar o espaço, montar a exposição, dentre outros detalhes pertinentes ao sucesso de divulgação dos trabalhos produzidos pelos educandos. Sobre isso, Lopes-Rossi destaca:

É uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram esse processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para ampliação de seu conhecimento de mundo (LOPES-ROSSI, 2008, p. 68).

Descritas as etapas que compõem os módulos da sequência didática, acreditamos que, embora os recursos financeiros destinados às escolas sejam precários, diria mesmo insuficientes, ainda assim é possível executar projetos didáticos bem-sucedidos. Essa desafiadora tarefa depende da dedicação, envolvimento e conhecimento teórico dos

professores, os quais, mesmo diante das dificuldades impostas, não ficam inativos e buscam estratégias para que seus alunos alcancem resultados satisfatórios através da sua prática pedagógica em sala de aula. Refiro-me aqui aos educadores que enxergam os projetos como elementos colaboradores na formação de alunos mais competentes, participativos e motivados a aprender.

Na seção seguinte, tratamos das perspectivas que envolvem a aprendizagem a partir da pedagogia de projetos, em que o professor, ao ensinar, também interage, para que assim consiga colher bons resultados.

### **3.2 Aprendendo sob a perspectiva da pedagogia de projetos**

Os projetos didáticos constituem uma alternativa dentro de uma proposta dinâmica e eficaz, propondo uma aprendizagem sintonizada com a realidade social do aluno e defendendo a escola como uma instituição reflexiva. Envolvido nessa concepção, Vasconcellos (2007) ressalta a funcionalidade dos projetos didáticos e de como estes podem contribuir na prática docente, refletindo e buscando diferentes possibilidades de consolidar a relação ensino-aprendizagem de forma criativa, produtiva e eficiente:

Nos dias atuais, com tantos modismos e solicitações, esta reflexão é indispensável para ajudar o professor a re-significar sua atividade a partir do seu núcleo, possibilitando a articulação consistente entre a prática cotidiana de sala de aula, as contraditórias demandas sociais e o horizonte de um novo histórico viável (VASCONCELLOS, 2007, p. 3)

Em conformidade com essa noção, Freire, entre outras indagações, questiona: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2002, p.34). Corroborando esta mesma maneira de pensar, Hernández (1998) evidencia o que o trabalho com a pedagogia de projetos propõe:

Oferecer possibilidades de construção da própria identidade como sujeitos históricos e como cidadãos (e não só de aprender “conteúdos”). [...] uma construção que tem presente as relações que os indivíduos estabelecem com as diferentes experiências culturais, e, em especial, com os conhecimentos que podem ter relevância para ele e ela, numa época de mudança, como a que estamos vivendo. Sem esquecer que a escola, se reinventada, pode favorecer que as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação encontrem um “lugar” a partir do qual possam escrever sua própria história (HERNÁNDEZ, 1998, p.16).

No entanto, o trabalho com projetos exige do professor uma mudança na sua prática, exigindo que este se desvencilhe da sua zona de conforto e busque cada vez mais o aprimoramento da sua prática didática. Ainda sob essa mesma perspectiva, Almeida e Fonseca Júnior (2000) acrescentam: “Na pedagogia de projetos é necessário ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes autoimpostas” (ALMEIDA e FONSECA JÚNIOR, 2000 *apud* PRADO, 2005, p.15).

Para o enfrentamento dos desafios constante no magistério, Vasconcellos aposta na formação continuada do professor em busca do domínio de estratégias diferentes de ensino, e acerca disso comenta: “Se a formação ao longo da vida é uma exigência de qualquer campo profissional, o é em especial no caso do professor” (VASCONCELLOS, 2007, p.7)

Acerca desse tema, o supracitado autor relembra pesquisas anteriores que também refletem sobre o despreparo de alguns docentes em relação a sua própria prática didática e questiona: “O que estará fazendo em sala um professor, e sabemos perfeitamente que não é um caso isolado, que sequer compreende como seu aluno aprende? Muito provavelmente não será construção de conhecimento, mas mera transmissão” (VASCONCELLOS, 2007, p. 3).

Vasconcellos conclui afirmando que esse despreparo e falta de conhecimento didático resulta muitas vezes na educação bancária tão criticada por estudiosos da área, sobretudo aqueles que pensam a educação como libertadora, comunicativa e dialógica, numa perspectiva freireana. Por oportuno, aqui convém resgatarmos as palavras de Freire:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. [...] A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1997, p.102-103).

Os docentes de Língua Portuguesa também enfrentam obstáculos relacionados, principalmente, à falta de informações didáticas suficientes que permitam a implementação e o desenvolvimento dos projetos didáticos com mais propriedade e segurança. Lopes Rossi (2008) também elenca algumas dessas dificuldades enfrentadas pelos docentes, e, neste caso, envolvendo o estudo dos gêneros discursivos:

O contato profissional com professores de diversas cidades de minha região – Vale do Paraíba (SP) – e regiões circunvizinhas leva-me a crer que, fora dos meios acadêmicos, no entanto, o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito. Os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos (LOPES-ROSSI, 2008, p. 70).

No intuito de contribuir com esses docentes, a autora faz um manifesto sobre a importância da divulgação dos projetos didáticos bem-sucedidos envolvendo os gêneros discursivos. Propõe ainda que estes possam servir de suporte, principalmente para os profissionais da educação que não dispõem dos recursos necessários à implementação de projetos tão necessários à aprendizagem dos discentes.

Muito embora ocorra o enfrentamento desses e de outros percalços, Lopes-Rossi (2008) comenta sobre a contribuição positiva dos projetos didáticos na aprendizagem e ressalta que o professor deve buscar estratégias para implementá-los:

Cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situação de comunicação real. 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, 2008, p.71).

Concordamos com o posicionamento da autora frente à relevância da inserção de projetos pedagógicos com vistas à melhoria na aprendizagem dos discentes, sendo necessária a busca constante de artifícios por parte do professor, de modo a propiciar situações favoráveis à implementação de projetos associados à leitura e produção de gêneros discursivos.

Ainda nesse contexto, a referida autora complementa: “Um projeto isoladamente não vai transformar o aluno num leitor proficiente da noite para o dia, mas é um passo à frente, e o prepara para a produção escrita no sentido de dotá-lo dos conhecimentos, ainda que básicos, sobre o gênero” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 75).

Contudo, o professor não pode pensar num projeto como sendo simplesmente um conjunto de ações que resultarão para o aluno numa apresentação de trabalho. É necessário muito mais: o aluno deve sentir-se motivado a aprender a partir daquilo que está sendo proposto e enxergar naquelas atividades valores relevantes, não só para o meio estudantil como também para a satisfação plena do seu sucesso no meio social em que vive.

Assim, a partir dessas considerações, indagamos: até que ponto os projetos podem favorecer a aprendizagem dos gêneros discursivos na escola? Uma outra questão com que nos deparamos seria: devemos permanecer somente nas aulas tradicionais, obedecendo “o passo a passo” descrito nos livros didáticos que quase sempre não contemplam atividades proveitosas, ou, ao invés disso, proporcionar um ambiente que seja favorável à aprendizagem a partir da elaboração de projetos didáticos exequíveis e condizentes com a necessidade e realidade social da turma?

Como resposta a essas inquietações, consideramos que o ideal seria estabelecer uma sintonia entre esses dois aspectos, em que o professor teria o desafio de unir simultaneamente as propostas constantes nos livros didáticos e aliá-las a momentos mais proveitosos, sobretudo na produção oral e escrita de textos.

Foi com essa preocupação que o projeto “Nem te conto!” caminhou paralelamente aos exercícios propostos no livro didático, jamais propondo a substituição de um em detrimento do outro, mas sim a junção dos dois, entendendo o projeto como mais uma opção didática que visa o desenvolvimento global do aluno em parceria com as atividades do livro didático.

Na elaboração dos módulos didáticos tivemos a sensibilidade de perceber as principais deficiências dos alunos na escrita do texto, especificamente na escrita do relato pessoal, para então traçamos estratégias que promovessem a aprendizagem das características do gênero e, por conseguinte, a produção escrita satisfatória.

Nas orientações dadas pelos PCN, observamos uma crítica em relação ao ensino da Língua Portuguesa “tradicional”; tal crítica refere-se à desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, depois da qual os PCN sugerem “a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita” (BRASIL, 1998, p.18).

Para Nogueira (2005), a forma como fomos educados pode também refletir as nossas escolhas atuais, ainda que estas não sejam, necessariamente, as mais cabíveis:

É importante levar em conta que pela própria formação que nós, professores, tivemos, podemos ainda tentar perpetuar o modelo pedagógico que recebemos em nossa trajetória de alunos, porém, este pode ser um dos motivos pelo qual nossos alunos apresentam-se desinteressados, desatentos, desmotivados, indisciplinados, com problemas de aprendizagem, etc. (NOGUEIRA, 2005, p. 44-45).

Há, portanto, no trabalho com a pedagogia de projetos, uma preocupação ao considerar a escola enquanto geradora de cultura e cidadania. Acerca disso, os próprios PCN confirmam que:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.19).

Nesse contexto, Hernández (1998) relata a atuação de algumas escolas já existentes que organizam o currículo por projetos; percebemos que existe nessas escolas o envolvimento e a valorização de toda a comunidade escolar, o que favorece a circulação e dá notoriedade aos trabalhos executados pelos discentes. A biblioteca ganha um destaque especial, diferente da situação atual da maioria das escolas, em que esses importantes espaços ocupam lugar de desprestígio, e são tidas equivocadamente e, lamentavelmente por alguns, como um depósito de livros, sendo, portanto, pouco funcional e atrativa para os alunos:

Essas escolas não se organizam a partir da estrutura de aulas fechadas, e sim de “espaços de trabalho”. Os professores orientam e ajudam a aprofundar determinados aspectos da aprendizagem que os alunos realizam. Nesse contexto, a biblioteca tem a função de centro de recursos e constitui a parte “nuclear” de uma comunidade educativa, onde a participação dos que vêm de “fora” da Escola tem um papel primordial (HERNÁNDEZ, 1998, p. 32).

Outro ponto de bastante relevância diz respeito à construção desses projetos pedagógicos; nesse tocante a orientação é a de que eles devem ser flexíveis, podendo ser alterados, adaptados ou até mesmo reconstruídos de acordo com os objetivos, participantes etc. O professor não deve jamais trabalhar sozinho na elaboração dos projetos, eles devem ser construídos numa relação dialógica entre professor e alunos. Para Hernández, esses participantes são comparados a *designers* e arquitetos, e ao defender tal analogia o autor comenta que esse modo de fazer:

[...] diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de maneira ou outra, vão contribuir para esse processo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22).

Observamos, portanto, que a participação dos alunos na elaboração dos módulos do projeto, tendo o professor como facilitador, é de fundamental relevância, uma vez que os discentes devem ser inseridos como sujeitos ativos, suscitando o protagonismo para que em uma participação atuante o projeto seja valorizado por eles.

Dentre as vantagens enumeradas por Nogueira (2005) no trabalho com projetos, destaca-se a possibilidade de auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das relações interpessoais e do espírito de cooperatividade; dessa forma, o referido autor estabelece claramente a interferência do professor na mediação do projeto e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que, para ele:

Uma coisa é definir o que os alunos vão fazer (neste caso sem dar autonomia) e outra coisa é participar e orientar, como mediador, dando sugestões de ações e procedimentos e provocando uma independência libertadora de seus alunos (neste caso dando autonomia) (NOGUEIRA, 2005, p. 48-49).

Contudo, cabe ao professor analisar cuidadosamente o contexto da atuação do projeto, desenvolvendo estratégias que favoreçam a participação ativa, espontânea e produtiva do aluno, para que essas ações procedimentais e atitudinais suscitem a construção de sentidos para a aprendizagem de conteúdos conceituais e tomadas de decisões com relação aos problemas emergentes da comunidade escolar na qual os estudantes estão inseridos. Ainda para o referido autor, o olhar atento do professor deverá estar direcionado para ações que o permitam:

Apurar muito bem a sua percepção para notar o real cenário que existe naquele momento. Quais os problemas, o histórico, as origens, as necessidades, as ansiedades, as angústias, os mecanismos de defesa apresentados, o contexto social, as potencialidades, as dificuldades e todos os outros “argumentos” tácitos ou explícitos, apresentados pelos alunos, que formam o contexto e o cenário daquela turma (NOGUEIRA, 2005, p. 56).

Com isso, Nogueira reforça que todo projeto deverá surgir de uma “problemática”, e essa problemática é perfeitamente perceptível pelo olhar curioso e sensível do professor mediador preocupado com a vida acadêmica e com o destino dos seus alunos. Nesse contexto, o autor critica a prática de algumas escolas que organizam e determinam antecipadamente incontáveis projetos que, sem qualquer razão aparente, deverão ser postos em prática durante o ano letivo.

Na seção que trata das organizações didáticas especiais, no tópico “projetos”, os PCN (1998) ressaltam que os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo do que quando essas tarefas são definidas apenas pelo professor.

Em seguida, ao tratar dos módulos didáticos, os PCN sugerem que estes sejam elaborados a partir de uma avaliação diagnóstica, a fim de que se identifique e, por fim, se priorize a superação das dificuldades identificadas nessa etapa de análise prévia. Dessa forma, os PCN enumeram algumas exigências, conforme mostrado no quadro a seguir.

#### Quadro 4 - Exigências dos PCN na elaboração dos módulos didáticos

Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
Programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
Deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
Distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
Planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
Interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
Elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
Avaliar as transformações produzidas.

Fonte: BRASIL, 1998, p. 88.

Nesse âmbito, após considerarmos os estudos que visam as propostas de transformação de ensino da Língua Portuguesa, refletimos sobre o modelo da escola atual, constatando que muitas vezes a realidade vivenciada pelos educandos é negligenciada e acaba por estabelecer limites, mediante um ensino focado primordialmente ou unicamente nos conteúdos, descumprindo com a função de formar cidadãos e de reconhecer os demais contextos que a escola é capaz de ofertar. Ainda de acordo com os PCN: “A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece” (BRASIL, 1998, p.65).

Concordando com esse ponto de vista, ressaltamos a contribuição de Hernández (1998):

Uma aula é um lugar com uma cultura própria (ou culturas) definida pelas formas de discurso que se produzem nas situações de interação e intercâmbio (mas não como sua única característica), e os problemas para aprender não se consideram como produto de certas aptidões, e sim como complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida (HERNÁNDEZ, 1998, p. 56).

Assim, fica evidente que o trabalho com a pedagogia de projetos, aliado a uma nova postura do professor, favorece a autonomia do pensar. Se levarmos em conta, por exemplo, a forma de avaliação, observamos que, geralmente, a aprendizagem pautada no tradicional ensino de conteúdos é comumente estagnada, inerte, fria, limitada unicamente à avaliação final.

Vasconcellos defende o fim da chamada avaliação classificatória e propõe, em substituição a ela, a avaliação formativa, organizada em práticas avaliativas voltadas para ações que conduzam às etapas diagnóstica, emancipatória, dialética, libertadora e dialógica. Para o

autor citado, esse chamado ciclo de formação “radicaliza e coroa esta concepção na medida em que a livra da necessidade de ter de classificar e reprovar o aluno” (VASCONCELLOS, 2002, p.1):

Aplicar um instrumento, corrigir e atribuir um conceito ainda não é avaliação! Constatar a dificuldade do aluno é muito importante, mas não para poder lhe atribuir “uma nota justa”, e sim para saber exatamente onde está o problema e intervir a fim de resgatar a aprendizagem que ainda não se deu a contento (VASCONCELLOS, 2002, p. 3).

Assim, a forma avaliativa sob a perspectiva da pedagogia de projetos tende a ser processual, não punitiva e vai gradativamente traçando caminhos para corrigir os erros dos alunos e até mesmo aqueles cometidos pelo professor enquanto mediador do projeto, fazendo o educando e o educador pesquisarem, refletirem, deixarem o texto (no caso da presente pesquisa, referimo-nos especificamente ao trabalho com o gênero relato pessoal) com a sua identidade, firmando, portanto, sua realidade social.

No capítulo seguinte, trataremos do percurso metodológico, incluindo o contexto, instituição de ensino, os sujeitos envolvidos e a delimitação do *corpus* desta pesquisa. Além disso, reservaremos nesse mesmo capítulo uma seção que contemplará a atividade diagnóstica, as análises dos textos iniciais dos alunos e, conjuntamente, o detalhamento da proposta interventiva através dos módulos didáticos desenvolvidos durante o projeto “Nem te conto!”.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Apresentamos a atividade diagnóstica seguida da situação e análise inicial das produções textuais dos participantes, bem como o detalhamento das etapas percorridas nos módulos didáticos concretizados no projeto didático “Nem te conto!”.

### **4.1 O contexto da pesquisa**

A motivação para a realização deste estudo partiu das inúmeras situações em que os alunos demonstraram, durante as aulas de Língua Portuguesa, e mais precisamente nos momentos de produção textual, notável desinteresse na elaboração de textos escritos. Era curioso perceber que quando eles eram convidados a fazer a leitura individual ou coletiva dos textos trabalhados em sala sempre colaboravam e, entusiasmados, até disputavam espaço uns com os outros para fazer as leituras, porém, ao avançarmos para a produção escrita ficava evidente a indisposição de uma relevante parcela da turma.

Envolvidas nessa inquietação e desejando reverter esse cenário, refletimos sobre diferentes possibilidades de conduzir o processo ensino-aprendizagem da produção escrita, até encontrarmos na proposta da pedagogia de projetos aliada aos módulos da sequência didática uma forma interativa de amenizar e superar tais obstáculos.

### **4.2 Panorama da pesquisa: a instituição de ensino e os sujeitos**

O presente estudo foi realizado numa escola municipal de tempo integral, localizada na cidade de Fortaleza-CE, local em que trabalho desde o meu ingresso na rede pública de ensino. A escola está situada na periferia da cidade, no bairro José Walter, e atende não somente alunos moradores do local como também das adjacências: Planalto Ayrton Senna, Pantanal, Residencial Marcos Freire, Montenegro, dentre outros bairros vizinhos.

Os sujeitos envolvidos foram alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. A faixa etária dos discentes varia entre 10 e 12 anos. A turma é composta por 38 (trinta e oito) alunos, dos quais 23 (vinte e três) participaram do projeto “Nem te conto!”, e para as análises deste estudo foram selecionados 10 (dez) textos produzidos por esses participantes.

Optamos por alunos desse segmento tendo em vista que o gênero textual aqui estudado, o relato pessoal, faz parte das expectativas de aprendizagem (habilidades e competências) desejáveis para alunos matriculados nessa série, além da funcionalidade pretendida no texto

que foi a de criar uma situação reflexiva no aluno, no tocante ao sentimento de pertencimento perante o modelo de escola de tempo integral, como também a de validar essas experiências vividas através do referido gênero discursivo.

É cabível informar que os alunos pesquisados, ao ingressarem na escola de tempo integral, passam por uma mudança abrupta em seu cotidiano escolar, uma vez que antes esses estudantes destinavam apenas um turno para suas atividades acadêmicas. Além disso, há uma grande resistência e dificuldade de adaptação relacionadas à alimentação, cumprimento de horários, novas disciplinas, dentre outras normas e diretrizes da escola.

Dessa forma, até os alunos se adaptarem à nova realidade, a possibilidade de evasão escolar era bastante provável. Pensando assim, os relatos produzidos pelos alunos durante o projeto “Nem te conto!” tiveram a função social de promover, a partir dos discursos proferidos, o encorajamento para que outros alunos recém-ingressos nessa modalidade de escola sintam-se determinados a prosseguir com suas escolhas, superando eventuais dificuldades.

Ressaltamos que a recepção dos alunos novatos é feita no início do ano letivo, na forma de acolhimento pelos alunos veteranos da escola, ocasião muito oportuna para apresentação do livro e socialização dos relatos.

Para a realização desta pesquisa, optamos pela investigação qualitativa, visto que esta refere-se a um:

[...] estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2014, p. 60).

Optamos ainda pela modalidade pesquisa-ação, em virtude de a pesquisadora ser parte integrante do grupo de docentes da referida escola, atuando, portanto, como mediadora e adotando uma nova postura frente a esta desafiadora tarefa:

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

Por fim, salientamos que a presente proposta de investigação foi apresentada e aprovada pelo Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

### **4.3 Delimitação do *corpus***

Embora tenham participado ativamente do projeto “Nem te conto!” um total de 23 (vinte e três) alunos, em razão do espaço estabelecido na análise foram delimitados para o *corpus* do presente estudo somente 10 (dez) textos, produzidos por igual número de discentes. Utilizamos como critério de escolha as produções dos alunos que mais demonstraram dificuldade na elaboração da proposta escrita da atividade diagnóstica. Assim, as análises de produção textual do gênero relato pessoal foram feitas mediante comparação entre as produções iniciais e finais dos discentes, totalizando uma amostra de 20 (vinte) textos.

### **4.4 Atividade diagnóstica e proposta de intervenção**

Consoante à fundamentação teórica acerca do ensino de gêneros discursivos, do modelo de sequência didática proposto e das colocações sobre a relevância do trabalho com a pedagogia de projetos previamente expostos, apresentaremos nossa proposta de intervenção, na qual detalhamos cada etapa desenvolvida na implementação do projeto didático “Nem te conto!”. Apresentaremos ainda a aplicação da atividade diagnóstica usada para fins de identificação de eventuais problemas ocorridos nas produções escritas do gênero relato pessoal dos participantes.

#### **4.4.1 Atividade diagnóstica**

Para aplicação desse diagnóstico, usamos o mesmo livro didático adotado para a turma. Antes, porém, convém apresentá-lo: trata-se da 9ª edição da coleção Português Linguagens, editado pela Editora Saraiva, cujos autores são Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado no ano de 2015.

Notamos que, nesse volume, ao trazerem o estudo do gênero relato pessoal, os autores iniciaram a unidade com a exposição de fragmentos de textos desse mesmo gênero. Ao analisarmos os procedimentos didáticos do livro, percebemos que a unidade oferece aos alunos uma sequência de atividades que compreendem o estudo do texto com leitura expressiva e exercícios de interpretação. Verificamos, ainda, uma breve atividade contemplando as características do gênero relato. Ao término da unidade, foi proposto um projeto intitulado “Eu também faço história”, o qual sugeria uma sequência didática que incluía a produção do relato pessoal, a reunião dos textos para montagem de um livro e, por fim, a divulgação das produções

realizadas pelos alunos. Consideramos que a proposta e os exercícios eram visualmente e didaticamente interessantes, pois sugeriam produções a partir de acontecimentos vivenciados pelos alunos, partindo da própria percepção destes, dos amigos e dos familiares.

Salientamos que a finalidade dessa prévia aplicação foi a de identificarmos os principais desvios apresentados pela turma em relação à produção escrita do gênero relato pessoal e, mediante essas deficiências, estabelecer quais alunos participariam do estudo, selecionando para o projeto “Nem te conto!” aqueles que apresentaram maiores inadequações em relação às características composicionais do gênero em questão.

A atividade diagnóstica foi aplicada em 4 (quatro) aulas, assim divididas: selecionamos 03 (três) textos constantes no livro didático, os quais eram prototípicos do gênero relato pessoal. Ressaltamos que os textos eram, na realidade, fragmentos de obras, conforme mostram as figuras 4, 5, 6 e 7. Após a leitura coletiva dos referidos textos, os alunos realizaram exercícios de compreensão leitora e as atividades acerca das características do gênero relato pessoal. A seguir, ilustramos as atividades, respectivamente aplicadas após o estudo dos textos 1, 2 e 3:

**Figura 4 - Texto 1: “No frescor da inocência”**

<p><b>CAPÍTULO</b> <b>No frescor da inocência</b></p> <p><b>1</b></p> <p><i>Para muitos, a infância é a fase mais bonita da vida. Nela, geralmente fazemos as primeiras descobertas com o prazer de quem acaba de chegar ao mundo. Até que ponto o que somos hoje ou o que seremos no futuro está relacionado com o que vivemos no passado?</i></p> <p><b>Banhos de mar</b></p> <p>Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.</p> <p>Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que nos levaria para Olinda ainda na escuridão?</p> <p>De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depressa e saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.</p> <p>Saíamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada.</p> <p>E esperávamos o bonde. Até que lá de longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.</p> <p>Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: “Olhe um porco de verdade!” gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: “Olhe um porco de verdade”.</p> <p>Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.</p> <p>Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.</p> <p>140</p>	<p>No bonde mesmo começava a amanhecer. Meu coração batia forte ao nos aproximarmos de Olinda. Finalmente saltávamos e iam andando para as cabanas pisando em terreno já de areia misturada com plantas. Mudávamos de roupa nas cabanas. E nunca um corpo desabrochou como o meu quando eu saía da cabina e sabia o que me esperava.</p> <p>O mar de Olinda era muito perigoso. Davam-se alguns passos em um fundo raso e de repente caía-se num fundo de dois metros, cálculo.</p> <p>Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva-vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras, em cada um dos braços, agarravam o banhista para lutar contra as ondas fortíssimas do mar.</p> <p>O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas, e trazia um pouco de mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele.</p> <p>Não demorávamos muito. O sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo. Mudávamos de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal. Meus cabelos salgados me colavam na cabeça.</p> <p>Então esperávamos, ao vento, a vinda do bonde para Recife. No bonde a brisa ia secando meus cabelos duros de sal. Eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo.</p> <p>Chegávamos em casa e só então tomávamos café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura.</p> <p>141</p>
---	--

**Fonte:** Livro didático Português Linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo, 2015, p.140-141.

**Figura 5 - Continuação do texto 1**

Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava límpida e sem o mar.

A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais.

Nunca.

(Clarice Lispector. *Pequenas descobertas do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 29.)

**inaudito:** que nunca se ouviu; de que não há exemplo.  
**salutar:** benéfico para a saúde, saudável.  
**ventura:** felicidade, alegria.  
 Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

**Quem é Clarice Lispector?**

Escritora e jornalista, Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia, em uma pequena cidade chamada Tchetchelnik. Veio morar no Brasil com pouco mais de 1 ano, passou a infância em Recife e, aos 15 anos, mudou-se com a família para a cidade do Rio de Janeiro.

Embora tenha se formado em Direito, Clarice Lispector nunca advogou. Começou a colaborar em jornais quando ainda estava na faculdade e exerceu o jornalismo até o fim da vida.

Seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*, publicado quando tinha apenas 17 anos, foi saudado com entusiasmo pela crítica.

Em seus romances, contos e crônicas, a ação é um aspecto secundário, prevalecendo as impressões das personagens. Segundo a escritora, quando criança, mandava histórias para a seção infantil de um jornal de sua cidade, mas elas nunca foram publicadas. Isso porque, ao contrário das histórias das outras crianças, as suas não falavam de acontecimentos e fatos, mas apenas de sensações.



Ivan Cabral

**Fonte:** Livro didático Português Linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo, 2015, p.142.

**Quadro 5 - Questionário de Estudo do texto 1**

1. O texto relata uma recordação feliz da narradora: os passeios que, na infância, fazia com a família às praias de Olinda, cidade situada na região metropolitana de Recife.
  - a) Por que a família costumava ir àquelas praias?
  - b) O passeio, como um todo, envolvia alguns costumes cultivados pelo pai. Quais eram esses costumes quanto ao banho de mar?
2. A narradora, na companhia de sua família, saía de casa para pegar o bonde ainda de madrugada.
  - a) Como ela se sentia na véspera do passeio e nos momentos que antecediam a saída de casa?
  - b) Ao relatar a viagem que fazia para Olinda, a narradora diz: “Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo”. Por que, na sua opinião, atravessar a cidade escura era algo tão marcante para a menina?
3. A narradora descreve as emoções que a viagem às praias de Olinda com a família lhe despertava.
  - a) Por que ela considera essa viagem como uma “ilha encantada” em sua infância?
  - b) O que essa viagem revelava para a menina quanto ao seu presente? E o que representava quanto ao seu futuro?
4. A família chegava à praia e se dirigia à cabine para, a seguir, tomar o banho de mar.
  - a) Ao mudar de roupa na cabine, a menina sentia-se transformada. Que imagem a narradora utiliza para representar essa transformação?
  - b) O mar de Olinda era fascinante para a menina. Que características desse lugar despertava tal sentimento?
5. A narradora descreve suas sensações ao tomar banho de mar.
  - a) Entre os cinco sentidos humanos (a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar), qual ou quais ela experimentava ao entrar no mar? Justifique sua resposta com elementos do texto.

- b) Durante o banho de mar, a menina mergulhava as mãos em concha e trazia um pouco do mar à boca. Levante hipóteses: Por que depois, adulta, ela repetia essa ação de mergulhar as mãos em concha nas águas para trazer um pouco do mar para si?
6. Com os corpos impregnados de sal, a família retornava à Recife, e a menina ficava à espera de nova “ventura e aventura”.
- a) Que atitudes da menina expressam seu desejo de se manter ligada ao mar de Olinda?
- b) Por que as palavras **ventura** e **aventura** resumem as sensações da narradora durante os banhos de mar?
7. Quando uma pessoa relata fatos do passado, é natural que aflorem nela alguns sentimentos.
- a) A narradora considera que as palavras do relato que ela faz exprimem a intensidade das emoções que ela viveu na infância? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- b) Que sentimento principal a narradora vivencia ao fazer seu relato?
8. A autora do texto lido, a escritora Clarice Lispector, viveu em Recife quando menina. Leia o boxe “Quem é Clarice Lispector” e, depois, responda:
- a) A experiência relatada pela narradora do texto pode ter sido vivida, de fato, pela autora, ou trata-se de uma história ficcional? Justifique sua resposta.
- b) No texto lido, a narradora, ao fazer seu relato, dá mais destaque às ações das personagens ou às suas próprias impressões e sensações? Justifique sua resposta com dois exemplos do texto.
9. O texto lido foi publicado na obra *Pequenas descobertas do mundo*, de Clarice Lispector. Você acha que a experiência relatada nele inclui “pequenas descobertas do mundo” feitas pela autora? Justifique sua resposta.

**Fonte:** Livro didático Português Linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo, 2015, p.142-143.

#### **Quadro 6 - Questionário acerca das características do gênero relato pessoal do texto 1**

1. O texto “Banhos de mar” pode ser considerado um **relato pessoal**, gênero em que o autor relata fatos marcantes que viveu ou presenciou.
- a) Qual é o fato marcante destacado pela narradora no seu relato?
- b) Quando e onde aconteceram os fatos?
2. Nos relatos, é comum o emprego da descrição para caracterizar pessoas, lugares, objetos, etc. No relato lido:
- a) Como era o mar de Olinda?
- b) Como era a paisagem que a menina via do bonde?
- c) Como era o pai da narradora?
3. Observe as palavras destacadas nestes trechos do texto:
- a) “**Mudávamos** de roupa, e a roupa **ficava** impregnada de sal.”
- b) “**Meu** pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos do mar”.
- c) “E quando **eu me** lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para **mim, eu** ficava séria de tanta ventura e aventura”.
4. “**Chegávamos** em casa e só então tomávamos café”.
- a) Os pronomes destacados nos trechos referem-se à 1ª ou à 3ª pessoa?
- b) Os verbos estão no passado ou no presente?
- c) Os pronomes e as formas verbais empregados nos trechos indicam que o narrador participa da história como protagonista ou como observador?
5. Observe a linguagem empregada no relato lido. Que tipo de variedade linguística predomina?
6. Reúna-se com seus colegas de grupo e conclua: O que é um relato pessoal e quais são suas características?

**Fonte:** Livro didático Português Linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo, 2015, p.146.

Figura 6 - Texto 2: “20 de outubro de 1944”

### 20 de outubro de 1944

Ainda estamos vivas. E juntas. Por aqui tudo é tão tranquilo e tão seguro que é difícil acreditar que todo o nosso passado recente seja real. Será que o pesadelo acabou? Será que vamos viver assim até o fim da guerra e finalmente sobreviver? Durante o dia, quando o sol brilha através do minúsculo quadrado de nossa janela, eu penso que sim, é isso, nós escapamos. Mas quando acordo no meio da noite, imagens horripilantes retornam como uma torrente, o medo me arrepia a alma e não consigo voltar a dormir. Então começo a pensar em nossa vida atual, em como nossa situação é de fato incerta e como estamos longe de nos sentirmos seguras. Porque *eles* ainda estão aqui, embora não se fale muito sobre isso. Estão aqui, mandando nesta tranquila zona rural, nestas pessoas que nos abrigaram sob o seu teto. E só estamos aqui porque *eles* ordenaram que os granjeiros locais acolhessem os deportados, da mesma forma que os obrigaram a entregar parte de seu gado para o Terceiro Reich. Os nazistas podem estar perdendo batalhas a oeste, podem estar feridos de morte ao leste, mas aqui exatamente eles estão em pleno comando. E assim, a qualquer dia ou noite este período de tranquilidade pode facilmente chegar a um fim abrupto. Vamos supor que alguém na aldeia deteste judeus, ou tenha uma desavença com a família que nos abriga, ou deseje receber uma recompensa. Aposto que essa senhora e seus filhos não imaginam quem somos. Talvez nem mesmo consigam identificar um judeu pela aparência. Espero que não sejam fuzilados se os nazistas chegarem até nós. Afinal, só estão fazendo o que foram obrigados a fazer — acolher refugiados de Varsóvia. E é isso que somos, refugiados de Varsóvia.

Sei que manter meu diário significa assumir um grande e desnecessário risco — ele contém a afirmação, preto no branco, de tudo aquilo que estamos tentando esconder. Mas não quero que minhas experiências caiam no esquecimento, de modo que continuarei escrevendo, se não para a posteridade, ao menos para mim mesma. Agora vou enterrá-lo no fundo do catre e dormir por cima dele.

(Janina Bauman. *Inverno na manhã — Uma jovem no Gueto de Varsóvia*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 205-6.)



Jorge Zahar Editor

**abrupto:** súbito, repentino.  
**catre:** cama de viagem, dobrável, de lona; leito tosco e pobre.  
**deportado:** desterrado, exilado, banido.  
**posteridade:** o tempo futuro; as gerações futuras.  
**refugiado:** aquele que se refugiou, asilou-se, expatriou-se.  
 Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

**163**

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo, 2015, p.142.

### Quadro 7 - Questionário de Estudo do texto 2

1. Abrigada, juntamente com a mãe e a irmã, na casa de uma senhora, Janina vive um momento de tranquilidade e medo.
  - a) No início do relato, por que ela está alegre?
  - b) A quem ela se refere quando escreve **eles** em seu diário?
  - c) Por que ela ainda tem medo?
2. Num diário, costumamos relatar fatos do nosso cotidiano.
  - a) O que um (a) adolescente geralmente registra em seu diário?
  - b) Por que o diário de Janina é diferente?
  - c) Por que o diário de Janina constitui um risco?
  - d) Apesar disso, por que ela o mantém?
3. O diário é um gênero textual que geralmente tem como leitor o próprio autor. Na sua opinião, com que finalidade esse diário se tornou público?
4. Um diário pode ser escrito em longos ou curtos períodos e suas páginas costumam ser datadas. A página do diário em estudo apresenta data?
5. O diário pode ou não ser dirigido a alguém e pode ser real ou fictício. A palavra ou expressão que nomeia essa pessoa é chamada de vocativo. Além do vocativo, um diário pode conter ou não uma assinatura.
  - a) Na página do diário em estudo, a autora se dirige a alguém?
  - b) Janina assina seu diário?
  - c) Levante hipóteses: Considerando-se o momento histórico em que o diário foi escrito, por isso acontece?
6. Observe as formas verbais empregadas na página do diário em estudo. Em que pessoa o relato é feito? Os tempos verbais empregados estão no presente do indicativo. Por que Janina usa esse tempo verbal e não o pretérito (passado)?
7. Observe a linguagem do texto. Qual é a variedade linguística empregada? Considerando-se as características desse gênero textual e a história da autora do diário, a linguagem empregada é adequada? Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do diário?

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo, 2015, p.164-165.

Figura 7 - Texto 3: “O preço de pensar diferente”

**CAPÍTULO** **2** **O preço de pensar diferente**

*Você já notou como algumas pessoas têm dificuldade de aceitar diferenças? E como às vezes querem impor a todos as suas crenças, seus valores e sua forma particular de ver o mundo? A isso se chama intolerância. Mas até onde ela pode chegar?*

**Eu sou Malala**

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muexim para as orações. [...]

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comecei a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série *Grepúsculo*, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica – isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina”.

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria.

[...]

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguimos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

“Este é o ônibus da Escola Khushal?”, perguntou a Bhai Jan. O motorista achou aquela uma pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. “Sim”, respondeu.

“Quero informações sobre algumas crianças”, o homem disse.

“Então você deve ir à secretaria da escola”, orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. “Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você”, disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

“Quem é Malala?”, perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Cai sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. Eu sou Malala. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p.13-7)

**Quem é Malala?**

Malala Yousafzai nasceu em 1997, no vale Swat, Paquistão. No início de 2009, com 11 para 12 anos de idade, Malala escreveu um *blog* sob um pseudônimo para a BBC, de Londres, detalhando como era a vida sob o regime do Talibã, as tentativas dessa organização para tomar o controle da região e sobre as dificuldades das mulheres para poderem estudar. Os posts para a BBC duraram apenas alguns meses, mas deram notoriedade à menina. Ela deu entrevistas a diversos canais de TV e jornais, participou de um documentário e foi indicada ao Prêmio Internacional da Paz da Infância em 2011. Na época, ela não ganhou — mas foi laureada com o mesmo prêmio em 2013.

Hoje, Malala vive na Inglaterra e seu sonho é voltar ao Paquistão quando as coisas estiverem diferentes.

155

156

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo, 2015, p.155-156.

### Quadro 8 - Atividades de compreensão leitora do texto 3

1. O atentado sofrido por Malala é exemplo da intolerância de um grupo de pessoas que não aceitam ideias e comportamentos diferentes. Você acha que Malala fez bem em pôr sua vida em risco para defender os direitos das mulheres? Por quê?
2. O pai de Malala sempre incentivou a filha a continuar lutando pelos direitos femininos e também ele muitas vezes discursou contra o Talibã. Na sua opinião, ele agiu corretamente mesmo pondo a vida da família em risco?
3. Na sua opinião, Malala é uma heroína, por quê?

Fonte: Livro didático Português Linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo, 2015, p.159.

A dinâmica das aulas utilizando os textos acima citados ocorreu com a leitura coletiva dos textos e em seguida foi estabelecido um tempo para que os alunos respondessem, individualmente e/ou em duplas, as questões apresentadas. Após esse tempo, foram realizadas as correções coletivas de forma oral e, conseqüentemente, a socialização das respostas da turma.

No geral, os alunos não apresentaram maiores dificuldades em responder as perguntas. Vale salientar que, durante a leitura coletiva, muitos pontos duvidosos e que causaram

estranheza foram esclarecidos, principalmente envolvendo os textos 2 (“20 de outubro de 1944”) e 3 (“Eu sou Malala”), em relação aos contextos histórico, social, político e religioso.

Concluídas as atividades, os discentes elaboraram finalmente a produção escrita proposta pelo exemplar. A proposta consistia numa investigação, a partir de fotografias e de diálogos estabelecidos com os pais, demais familiares e amigos, de fatos marcantes vivenciados na infância que compreendiam desde a escolha do próprio nome até uma breve descrição dos hábitos, desejos e eventuais situações que os deixavam tristes. Ilustramos a seguir a mencionada proposta:

**Figura 8 - Proposta de produção textual escrita**

**1. Quem sou eu?** — Você pode começar o relato dizendo seu nome e sua idade e descrevendo como você é fisicamente: cor dos olhos, do cabelo, sua altura e seu peso, seus traços particulares, com quem da família você se parece. Conte sobre sua família: como são seus pais, quantos irmãos tem, se são mais velhos ou mais novos do que você, como eles são, como é o relacionamento entre vocês, etc. Você pode falar também sobre seus gostos: livros, revistas, músicas, esportes, *games*, filmes, programas de televisão, pratos prediletos, passeios, *hobbies*, etc., sobre coisas que detesta, quais são suas manias, coisas e atitudes que lhe agradam ou que lhe desagradam, o que o(a) encanta no mundo e na natureza, quais são seus sonhos, suas vontades.

**2. No túnel do tempo** – Procure em sua casa uma fotografia em que você, bem criança, esteja em algum lugar com outras pessoas, familiares, colegas de escola ou amigos. Observe-a com atenção e embarque no túnel do tempo: inspirando-se nela, relate o que você e as pessoas retratadas faziam naquele momento, de que evento participavam, o que falavam, do que riam, o que acontecia, etc. Para tornar seu relato mais real, peça informações a seus pais sobre o que acontecia no momento em que a fotografia foi tirada.

© Alana Wesley White/Corbis Lintstock



**Planejamento do texto**

- Pense no perfil do seu leitor. Leve em conta que seus leitores serão colegas de sua e de outras classes, professores, seus pais, amigos e talvez internautas.
- Considerando o veículo e o suporte em que seu relato será veiculado, empregue uma linguagem adequada ao perfil dos leitores.
- Lembre-se de que um relato apresenta episódios marcantes da vida de quem escreve; o tempo e o espaço são bem-definidos; os fatos ocorrem predominantemente no tempo passado; o narrador é protagonista e, portanto, a maioria dos verbos e pronomes é empregada na 1ª pessoa (do singular ou do plural); há trechos descritivos; a linguagem é pessoal e subjetiva, geralmente de acordo com a norma-padrão.
- Dê um título ao relato.

Waffle pictures/Alamy/Get Images



ChaseShah/Alamy/Get Images



**Revisão e reescrita**

Antes de fazer a versão final de seu relato, reveja-o, verificando se ele apresenta os elementos tradicionais do gênero. Assim, observe:

- As ações ocorrem em um tempo e em um espaço bem-definidos? Os verbos estão no passado?
- Você, como autor do relato, é o protagonista?
- Há trechos descritivos?
- A linguagem é pessoal e subjetiva e está de acordo com a norma-padrão?
- O texto consegue traduzir suas impressões a respeito de um momento marcante de sua vida?

**147**

**Fonte:** Livro didático Português Linguagens, 6º ano. 9 ed. São Paulo, 2015, p.147.

Durante o processo de escrita, alguns alunos preocuparam-se com uma provável exposição da sua intimidade ao externarem essas informações em forma de texto. Provavelmente a reação preocupante desses alunos deveu-se ao fato de não estarem habituados a redigir sobre acontecimentos reais ou que partissem de suas realidades. Além disso, os textos

produzidos por eles em sala muitas vezes não eram postos em circulação. No entanto, vale ressaltar que outros alunos realizaram a produção textual sem maiores questionamentos.

Assim, finalizadas as produções, os textos foram recolhidos para elaboração dos módulos, os quais iriam compor a sequência didática do projeto “Nem te conto!”.

#### 4.4.2 Produções iniciais

Enumeramos a seguir os desvios mais recorrentes revelados nas produções iniciais dos alunos. Estes foram analisados, prioritariamente, com base no que se refere aos aspectos textuais; contudo, as inadequações relacionadas aos aspectos gramaticais e os equívocos relativos às convenções da escrita foram também consideradas, ainda que em menor grau de relevância.

Para a análise dos textos, consideramos o atendimento às formas discursivas, relativamente estáveis, atentando para as características composicionais, temáticas e de estilo do gênero discursivo em estudo, o relato pessoal.

A esse propósito, relembremos a concepção de Bakhtin (2011, p. 289), ao afirmar que: “Todos os enunciados possuem uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”, e ainda que: “Todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo” (*Ibidem*, p. 289). No entanto, ressaltamos que a análise ora apresentada não estabeleceu um modelo engessado no formato ou na estruturação do texto; aliás, opondo-se a isso e concordando com a concepção bakhtiniana, propomos orientar o aluno no processo de elaboração do discurso, atentando não somente para a forma, mas, principalmente, para que ocorra o alcance da função social e do propósito comunicativo do texto por ele produzido, neste caso, o relato pessoal.

Relembremos que na Fundamentação Teórica, logo no capítulo 1, ao tratarmos dos elementos constitutivos do texto, reservamos uma seção que aborda detalhadamente a associação desses três elementos empregados na elaboração da produção textual.

Vale dizer que esses componentes garantem que partes de um todo, quando adequadamente relacionadas, permitam a construção do texto em consonância com os aspectos textuais esperados para cada gênero, embora possam mostrar-se distintas, se considerarmos a individualidade expressiva dos sujeitos, reveladora de diferentes estilos. Acerca disso, Bakhtin confirma: “Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diferentes relações de reciprocidade com a língua nacional” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Trilhando por essa mesma perspectiva e objetivando uma melhor compreensão da nossa proposta de análise, resgatamos o quadro de Koch e Elias (2012), apresentado na página 22 (seção 2.2) deste trabalho, o qual sintetiza os elementos constituintes dos gêneros discursivos.

**Quadro 9** - Considerações sobre composição, conteúdo temático e estilo dos gêneros discursivos

A noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém 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 a manifestação do estilo individual.
Os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques, o que quer dizer que “a plasticidade e a dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos gêneros, mas decorrem da dinâmica da vida social e cultural do trabalho dos autores” (Alves Filho, 2005:109)
Os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função.

**Fonte:** Koch e Elias, 2012, p.113.

Diante do exposto a seção seguinte analisa, com exemplos práticos, as principais falhas encontradas em cada um desses elementos e seus respectivos momentos dentro das produções textuais dos alunos.

#### 4.4.3 Análises das produções iniciais

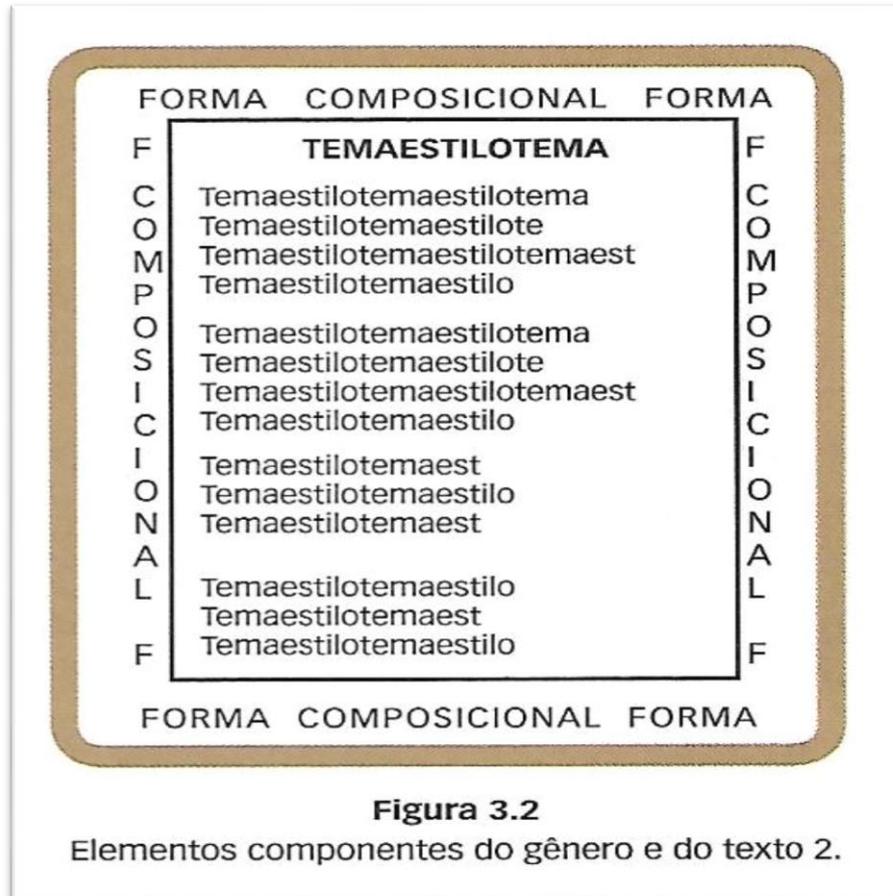
Apresentamos agora um quadro resumo contendo os desvios mais recorrentes identificados nas produções iniciais dos alunos, em consonância com os elementos observados no Quadro 10. Vale lembrar que, para aplicação dessa atividade, todos os alunos da turma foram inseridos.

### Quadro 10 - Análise das produções diagnósticas

Desvios de composição do gênero discursivo relato pessoal	Desvios de conteúdo temático do gênero relato pessoal	Desvios no estilo do gênero relato pessoal	Norma culta
Desorganização na forma do texto (texto com aspecto de questionário contendo perguntas e respostas)	Não há uma sucessão de acontecimentos interligados por um nexos lógico (salto temático)	Falta de estrutura sintática que não permite o desenvolvimento do texto com clareza	Desvios ortográficos e mau uso da acentuação gráfica
Falha na Paragrafação	Ausência de sentimentos e emoções envolvidos ao fato marcante	Não utiliza pronomes/sinônimos ou faz uso deles de maneira precária	Não atendimento às concordâncias nominal e verbal
Ausência da sequência temporal e local com relações de causa e efeito  /Ausência da situação inicial e desfecho do relato.		Ausência de elos coesivos e de marcadores conversacionais que garantem a continuidade ao que está sendo relatado em conformidade com o conteúdo temático.	Marcas de oralidade e desvios fonológicos
Ausência de título ou escolha inadequada ao desenvolvimento realizado		Emprego deficiente da pontuação (contribuindo para que o relato escrito fique com aspecto muito informal)	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Ressaltamos que os elementos que constituem os gêneros discursivos são indissociáveis, uma vez que um está imbricado no outro. Justamente por isso, as análises das produções a seguir não foram separadas pelos referidos elementos, ou seja, por sua composição, tema e estilo. Acerca disso, Rojo e Barbosa (2015, p.87) afirmam que: “O tema de um texto ou enunciado se realiza somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica”. Cabe aqui trazeremos uma ilustração elaborada pelas mencionadas autoras, na qual é possível percebemos a completa conexão desses elementos. A ilustração é mostrada na página seguinte.

**Figura 9** - Elementos indissociáveis do gênero discursivo

**Fonte:** Rojo e Barbosa, 2015, p. 87.

Passemos, a partir de agora, à análise inicial das produções textuais dos integrantes da turma pesquisada, exemplificando as citadas inadequações. Ratificamos que a partir dessa análise diagnóstica, foram estabelecidos critérios específicos para a elaboração dos módulos da sequência didática do Projeto “Nem te conto!”.

Identificaremos as produções selecionadas e analisadas nesta seção através da letra A, de aluno, seguida de um número sequencial que varia de 1 a 10, e por fim da letra I, indicando serem essas as produções iniciais; mais adiante, relacionaremos essas produções iniciais com as finais, conforme previsto em nossa proposta metodológica de aplicação da pesquisa.

## Aluno 1-I (doravante A1-I)

Atividade diagnóstica

Quem escolheu seu nome?

A minha mãe, porque o meu pai queria me chamar de outro nome.

Qual o motivo dessa escolha?

Eles acharam bonito esse nome, porque muitas pessoas falavam para botar em mim antes daí esse o motivo.

Alguém já marcou sua infância? Qual?

Quando eu arranchei o cabelo e ficou uma cicatriz.

Faça uma breve descrição dos seus hábitos, preferências.

Eu jogo bastante futebol, as vezes salto pipa, brincos de escande-escande, meu amigo às vezes me chama para brincar de videogame, o meu jogo preferido é guerra aquática, porque as pessoas ficam molhando as outras pessoas com armas d'água.

## Aluno 2-I (doravante A2-I)

Texto definitivo

Quem escolheu seu nome? Meu nome quem escolheu foi o meu pai. O interessante que o nome do meu pai é o igual a o meu. Quem marcou a sua infância? Sim sendo a da minha mãe ter trabalhado em mercados e a da que a minha mãe nasceu. Eu era tipo uma segunda mãe para ela. Faça uma breve descrição do seu hábitos? Eu acabo, tá mais tempo me comendo, e vou para escola. Depois eu volto para casa, tá mais cedo de manhã e almoço e durmo novamente. Os meus hobbies eu tenho uma mania de ficar acordado até tarde merendo tarde. Meus desejos. O meu desejo de trabalho e ser diferente de futebol ou ser desenhista também tendo o sonho de viajar para as vezes situações que me deixam triste ou me desagradar. E quando fagom Bullinger, ou esse tipo de brincadeira de não gostar. Minhas preferências. Gosto de jogos de jogos de jogos videogame e jogos futebol e sair para outras lugares.

É possível percebermos, conforme mostram as produções textuais dos alunos **A1-I** e **A2-I**, exemplos claros de inadequação às instruções da proposta textual. Em ambos os casos, os alunos produziram seus textos respondendo às questões motivadoras da proposta sugerida, demonstrando, assim, um domínio deficiente na **composição do gênero relato pessoal**, evidenciado, principalmente, pela ausência da tipologia narrativa e descritiva, que são inerentes ao gênero ora analisado.

Além disso, ainda nesses mesmos textos, ocorre a ausência e/ou deficiência na estrutura sintática, não permitindo ao leitor uma leitura fluida, uma vez que, claramente, os participantes inserem as perguntas no texto e as respondem em forma de questionário. Destacamos que tal falha configura-se, neste caso, como um desvio do **estilo do gênero relato pessoal**.

Passarelli explica que essa inadequação pode ter uma relação com a má elaboração da proposta solicitada; acerca disso, ela esclarece:

Nem sempre o título oferece pistas suficientes para que sejam esclarecidas todas as características do texto. Toda vez que o aluno lê a proposta e precisa de esclarecimentos adicionais do professor para dar início à escrita, é sinal de que a proposta não está bem redigida (PASSARELLI, 2012, p. 136).

Na opinião da autora, a falta de elementos necessários para a completa construção de sentidos contribui para deixar os alunos inseguros na elaboração do texto. É fato que, algumas vezes, o aluno não concentra o devido esforço para uma melhor compreensão da proposta sugerida, necessitando, também nesse caso, de que o professor estabeleça junto com ele um sentido para aquilo que lhe está sendo solicitado.

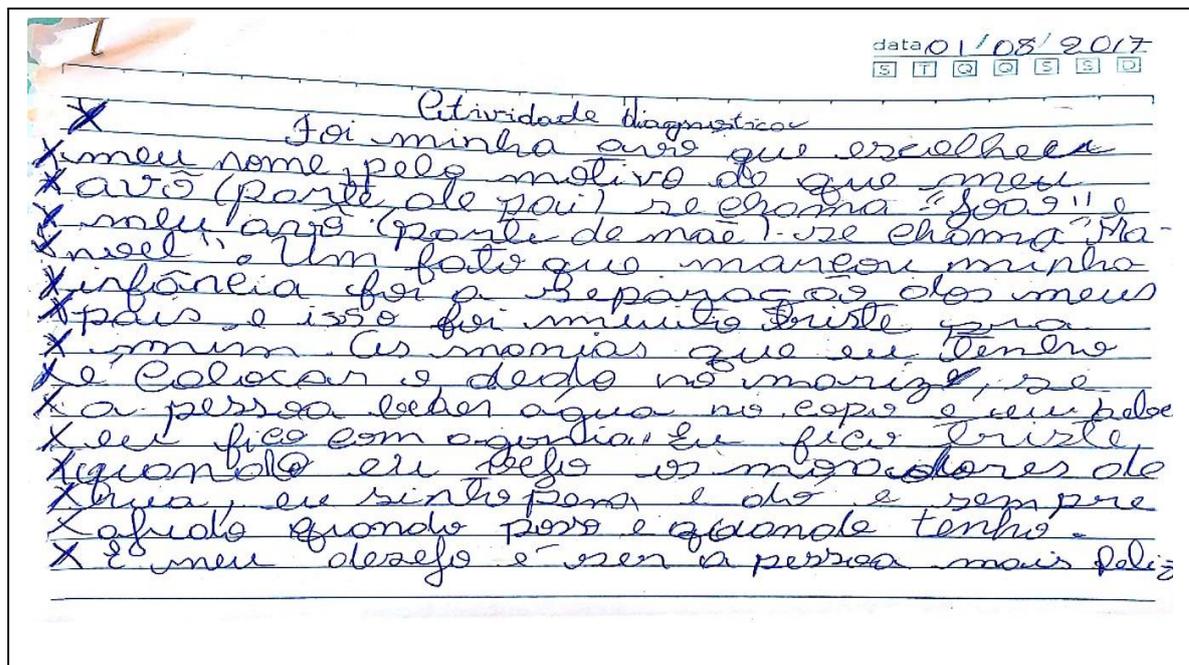
Nas palavras de Bakhtin (2011), referindo-se à forma composicional do texto, ressalta-se que a integração dos elementos indissociáveis do gênero, como o assunto, referindo-se ao tema e a escolha adequada dos recursos linguísticos, referindo-se ao estilo, são indispensáveis; contudo, a regularidade na composição do texto é fator crucial para que a língua se concretize em forma de enunciados. Para ele:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Ainda relacionado aos aspectos estruturais e composicionais do texto, outro importante critério analisado foi a tipologia textual narrativa, cuja presença, como falamos anteriormente, é também esperada quando da elaboração do gênero relato pessoal. Esse critério diz respeito à adequada paragrafação do texto escrito em prosa. A construção de um parágrafo bem fundamentado e sua correta divisão no texto faz com que o leitor não perca o referencial daquilo que está sendo dito, o que, portanto, torna-se indispensável na composição escrita.

No entanto, nenhuma das produções textuais examinadas nesta análise atendeu objetivamente às expectativas desse importante critério. O texto a seguir, identificado como **A3-I**, igualmente ilustra essa situação, visto que o formato do texto é claramente um monobloco, ou seja, não há nele qualquer segmentação entre as ideias apresentadas pelo autor.

**Aluno 3-I (doravante A3-I)**



Um fato peculiar, no entanto, pode ser observado no texto a seguir, produzido pelo participante **A4-I**, pois seu autor, ao elaborar o texto, curiosamente aparenta dividi-lo em parágrafos, já que ele faz o devido recuo entre as partes 1 e 2 do texto. Porém, se bem observarmos, ele sequer conclui a informação anteriormente dita e já avança para a linha subsequente, chegando, inclusive, a pontuar o texto, mesmo que equivocadamente. Senão, vejamos:

## Aluno 4-I (doravante A4-I)

Texto  
 Meu pai escolheu meu nome por que ele achou  
 muito bonito esse nome: fairo e o meliro foi da mãe dele  
 do meu pai mandou ter fairo que ela também gostou do  
 nome também e algum fato marcou a minha.  
 Infância no dia em que eu aprende a andar de  
 Bicicleta sozinho. Meus Hábitos Preferenciais: Quando  
 eu chego casa primeira coisa que eu faço tiro meus  
 sapatos depois tiro minha fantasia depois disso tomo um  
 banho depois do banho vou almoçar depois disso vou  
 fazer minhas tarefas.  
 Meus desejos brincar depois de fazer minhas tarefas  
 de casa algo que me deixa triste tipo eu vou a  
 um lugar ai não da certo o lugar que eu vou Parar em Pés  
 eu vou a casa de um amigo ai que a mãe dele  
 diga que não vai da certo ai eu fico muito triste.

Notemos que, na última informação escrita na primeira parte do texto, o que teoricamente deveria ser o primeiro parágrafo, o autor pretende falar de algo que marcou a sua infância, mas não consegue estruturar as informações de modo a dividi-las em seus respectivos lugares, ou melhor, em seus respectivos parágrafos, e utiliza-se da segunda parte do texto para continuar sua informação, conforme mostram as linhas 4, 5 e 6 da produção em análise.

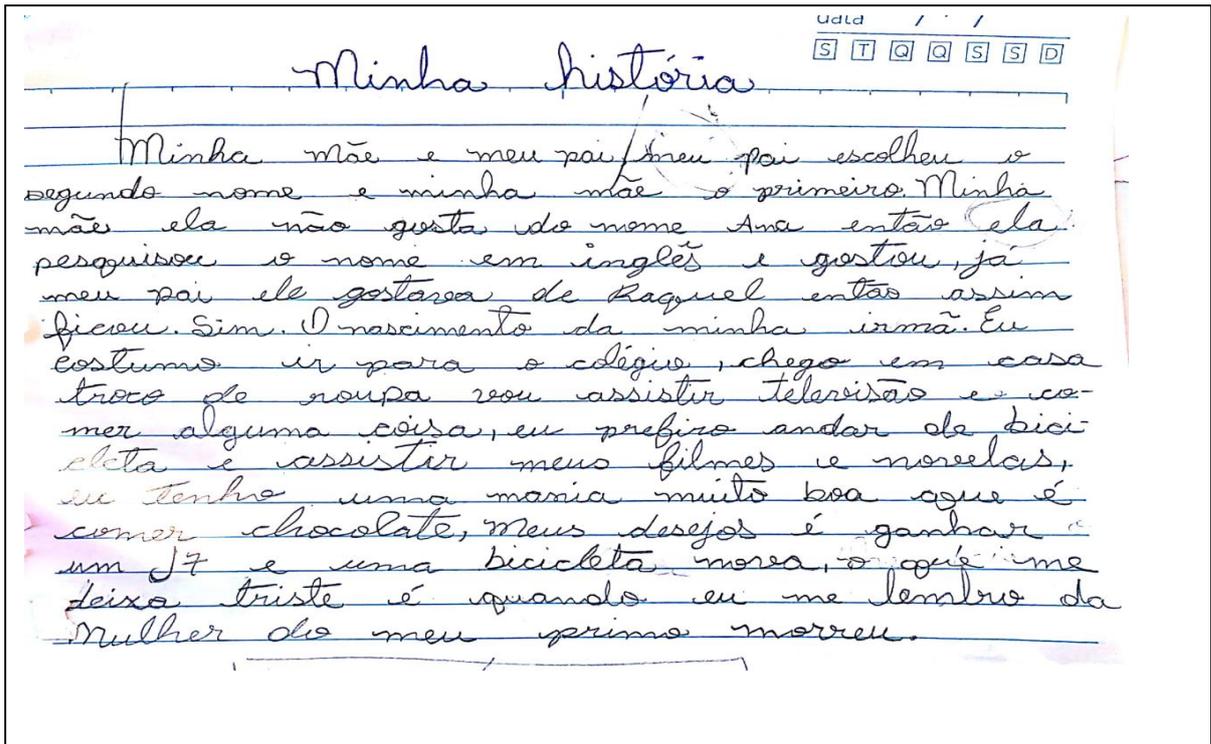
As falhas identificadas nos textos seguintes são igualmente analisadas nos elementos de **composição** e **conteúdo temático**. A respeito deste último elemento, o conteúdo temático ou tema, percebemos uma maior notoriedade por parte de Rojo e Barbosa; as autoras o apresentam como sendo o componente do texto mais importante para o Círculo de Bakhtin, e ressaltam que “um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 87). Nesse contexto, notamos que as produções textuais apresentaram falhas relacionadas à ausência da sequência temporal e local organizadas, que deveriam estabelecer relações de causa e efeito, tendo sido essa a falha cometida na **composição** e consequentemente no **tema**.

Além disso, os autores das produções **A5-I** e **A6-I** não fizeram uma delimitação do assunto; na realidade, eles enumeraram diferentes experiências pessoais vividas, sem, contudo, aprofundá-las em um único fato, ocorrendo assim o chamado salto temático, ou seja, uma mudança brusca da temática do episódio narrado, evidenciando-se assim uma outra falha no **conteúdo temático**.

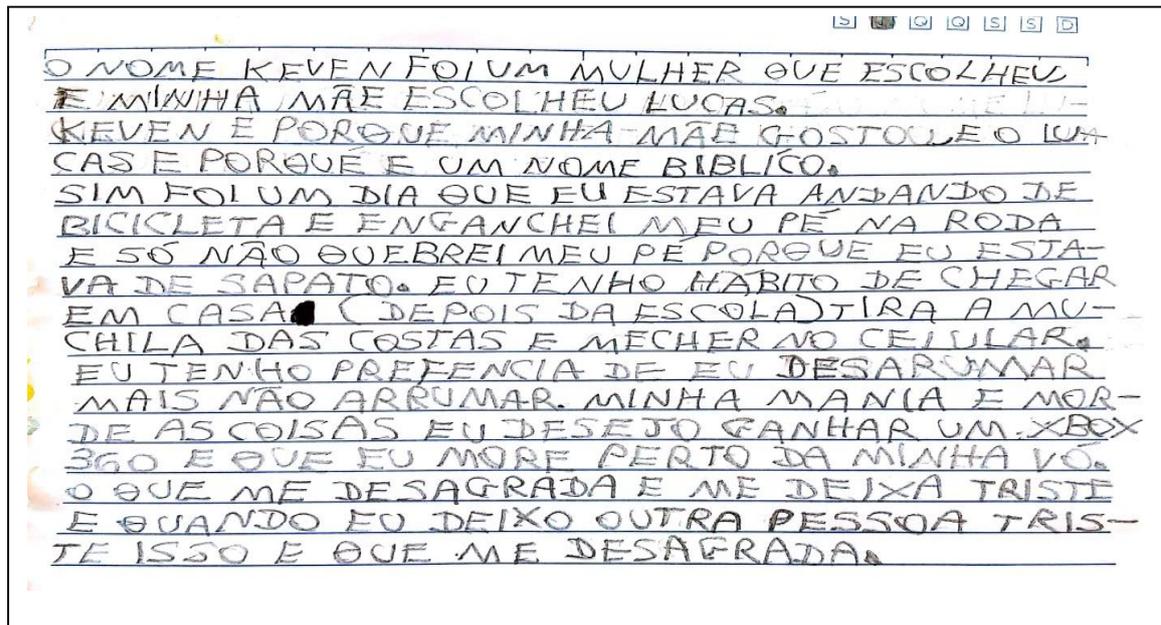
De maneira bem visível, percebemos nessas mesmas produções a existência de enunciados que não geram nenhuma relação de causa e efeito, isto é, os alunos citam diferentes episódios de maneira descontextualizada, chegando mesmo a comprometer a coerência textual, já que os trechos não correspondem a um todo significativo.

Analisemos, portanto, as referidas produções:

**Aluno 5-I (doravante A5-I)**



## Aluno 6-I (doravante A6-I)



Como dissemos, os textos revelam uma junção de ideias embrionárias motivadas pela tentativa de narrar algo, mas sem uma organização harmônica entre os fatos, o que faz com que os autores interrompam seus raciocínios, iniciando uma nova tentativa, todas elas sem conclusão.

Para Cavalcante (2014, p.15), “coerência é o principal fator de textualidade, nome que se dá ao conjunto de características que nos permitem conceber algo como um texto”. A autora acrescenta que a reconstrução de sentido e a intenção comunicativa do autor tornam-se possíveis quando há coerência textual. Marcuschi (2008, p. 88), nessa mesma perspectiva, afirma que não importa o tamanho, “o que faz o texto ser um texto é um conjunto de fatores, acionados para cada situação de interação, que determinam a coerência dos enunciados”.

Concordando com os autores citados, entendemos que os desvios revelados nas produções textuais dos alunos merecem uma atenção singular, fato que procuramos considerar na elaboração dos módulos da sequência didática. Contudo, as inadequações encontradas nas produções aqui analisadas não se esgotam com os desvios já mencionados, uma vez que outras irregularidades relacionadas aos aspectos textuais que também comprometem a coerência textual foram assinaladas.

Ratificamos que os alunos não situam o leitor em relação ao tempo e ao espaço em que os episódios do texto acontecem, observando-se em suas produções inclusive a ausência da apresentação da situação inicial e do próprio desfecho. A descrição precisa desses caracteres é fundamental e deve ser apresentada sempre na **composição** do gênero discursivo abordado, o

relato pessoal, pois permite ao leitor compreender a interação do que o autor pretende dizer com o seu contexto.

Segundo Cavalcante (2014), “quando lemos um texto, somos orientados pelas palavras que nos oferecem um contexto explícito”. Nos textos aqui explorados, os participantes deixam de fazer esses registros de forma clara e detalhada, o que compromete o entendimento das situações apresentadas por eles.

Quanto ao **conteúdo temático**, apontamos outro importante aspecto a ser considerado e sobre o qual os autores dos textos citados necessitam de orientação. Aqui nos referimos à ausência de sentimentos e emoções, comuns ao relato pessoal. No geral, os textos produzidos nesse gênero são carregados de saudosismo e garantem envolver o leitor com emoções, situações engraçadas e inusitadas. Neste caso, uma provável explicação para essa ocorrência pode ser o fato de os autores terem exposto de maneira não detalhada e conclusiva vários acontecimentos e não terem definido qual deles teria sido realmente marcante e merecedor de ser narrado no relato, comprovando-se assim que a incompletude de um componente compromete significativamente os demais. No caso em questão, a falha na composição contribuiu para a falha no conteúdo temático.

Por fim, outro fato relevante da **composição** observado nos textos analisados mostram que os participantes deixaram de fazer o registro dos títulos em suas produções, usando, ao invés destes, algumas palavras que identificam as atividades propostas, como por exemplo: “Texto definitivo”, “Atividade diagnóstica” e “Texto”, palavras estas que se tornam pouco atrativas e não convidam o leitor para apreciação do texto, o que difere, portanto, da função pretendida pelo título, que ao se mostrar criativo torna-se mais atraente para o leitor e o convida à leitura.

Os textos produzidos na atividade diagnóstica revelaram igualmente desvios no **estilo** da produção do gênero relato pessoal, inclusive relacionados normalmente à falta de estrutura sintática, não permitindo o desenvolvimento da leitura com clareza.

Outro aspecto observado nesta análise diz respeito à **coesão textual**. Antes, porém, convém trazermos sua definição. Para Cavalcante (2014, p. 30), a coesão “é uma espécie de articulação entre as formas que compõem e que organizam um texto, ajudando a estabelecer entre elas relações de sentido”. Já Antunes vai além dessa definição, estabelecendo também a sua funcionalidade, que seria:

[...] a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes - como disse, das palavras aos parágrafos - não estão soltas,

fragmentadas, mas ligadas, unidas entre si. Daí que a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade (ANTUNES, 2005, p. 47-48).

Dito isto, é possível reconhecer nos textos a seguir algumas inadequações que comprometem o entendimento global do texto em virtude do mau uso e/ou da total ausência dos elos coesivos. Vejamos os textos:

**Aluno 7-I (doravante A7-I)**

A MINHA MÃE ESCOLHEU O MEU NOME PERTO DE EU NACER POR QUE ELA E MEU PAI QUERIA KEVEM CRISTIAS AI MINHA VÓ NÃO GOSTOU E COLOCOU KEVEM GURGEL GONCALVES DAROCHA. EUTAVA BRICANDO NA MINHA BISAVO AI EU MORDI ELA EU TINHA 3 ANOS ELA MIM BATEU CO DCONA DE CABELO E EU MORDI U MEU PPIMO NA COSTA DELE E ELE FICOU 3 DIA COM FEBRE OU MAIS AI EU NÃO ENTENDI POR QUE ELE FICOU COM FEBRE AI EU COMEÇA A CHORA COM MEDO DE MINHA MÃE M'BAIE ELA NÃO ME BATEU POR CAUSA QUE EU ERA MUITO NOVO E MINHA VÓ JA TINHA M' BATIDO. MEU SONHO E SER JOGADO DE FLUTIBOL OU DE VOLEI POR QUE E LEGAL E PORTE E MUITO BOM PARA O CORPO E COMO EXEISIO E MUITO LEGAL MESMO E MUITO BOM POR QUE CONHECI NOVO AMIGOS

**Aluno 8-I (doravante A8-I)**

*História de vida*

data / /  
S T O Q S S D

A minha mãe escolheu esse nome porque ela achou lindo igual a dos meus primos e chamam Radrige e o meu também, esse nome ela achou dos primos dela. A minha nos marcou a minha infância. A minha mania é jogar videogame em casa e no lan house e querir a dia inteiro e no noite. O que mais disseu triste foi quando a meu cachorro morreu envenenado e a meu gato morreu engasgado. O meu desejo é ganhar na loteria dos sonhos e comprar uma casa grande e uma moto e um carro e ter minhas coisas como XBOX ONE e as minhas games ou faltarem eu vou comprar. O meu hábito é dormir a dia inteiro no comp e quando eu acordar eu jogar videogame de tarde e comendo a dia inteiro e eu acordar meia-noite e não comer chilito a noite. coisa de que eu nos gosto de fazer é fazer a casa fazer comida e encher as garrafas e se e chato pro mim é. coisa bag e comer a dia inteiro e jogar videogame a dia inteiro.

As situações exemplificadas evidenciaram a necessidade de orientarmos os alunos acerca do bom uso dos conectivos, sabendo que são eles que garantem a coesão textual e conseqüentemente a fluidez da leitura.

As produções textuais demonstraram que os autores articulam as partes de forma bastante irregular, principalmente no texto reproduzido pelo **A7-I**. Nessa produção, o aluno utiliza como sinal de pontuação apenas dois pontos finais durante todo o texto, o que compromete a coesão do texto em virtude do uso deficiente da pontuação. Ademais, a ausência da pontuação e dos elos coesivos contribuíram para que o texto ficasse com aspecto de total informalidade.

Já a produção textual do aluno **A8-I** é marcada pela excessiva repetição de palavras, transparecendo assim a deficiência do aluno em recorrer aos demais recursos linguísticos, como por exemplo o uso dos pronomes e sinônimos em substituição a algumas palavras que garantiriam uma construção mais coesa. Além disso, a ausência de elementos conectivos sequenciais e de marcadores conversacionais pode ser encontrada nas duas produções analisadas. A ausência desses termos, tão necessários ao entendimento das frases, tornam as ideias dos participantes vagas, soltas, e resulta na construção de trechos mal estruturados e desorganizados, justamente pela falta dos referidos conectivos, elementos textuais essenciais para que o leitor estabeleça, minimamente, a relação semântica do texto e relacione adequadamente as ideias apresentadas pelo autor.

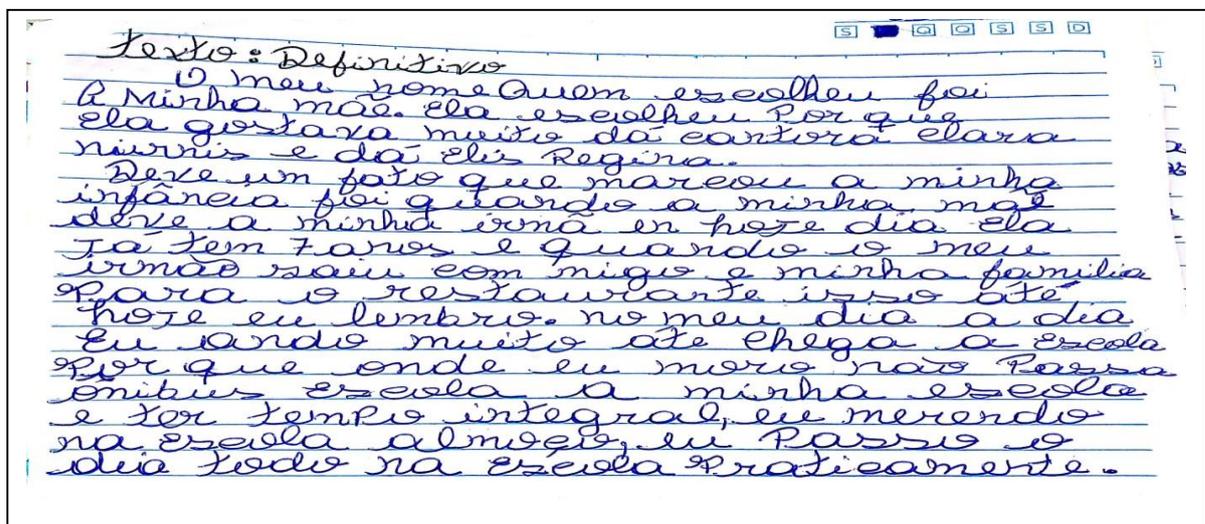
Por fim, avançaremos para a análise dos textos atentando para as **convenções de escrita da Língua Portuguesa em consonância com a norma culta**. Aqui a palavra norma refere-se ao ato normativo e não ao fator “normal” ou de uso comum da língua.

A distinção na conceituação dos termos é considerada por Faraco (2008) como sendo complexa e controversa, uma vez que, para ele, a palavra norma tanto se correlaciona com normalidade quanto com normatividade. Nas escolas, predomina o ensino de língua materna em seu caráter normativo, razão pela qual adotamos a mesma terminologia neste estudo.

Muito embora tenhamos deixado claro que o foco desta pesquisa não se limita à produção e regularização do texto em consonância com as regras gramaticais, mas sim aos avanços obtidos na elaboração composicional e temática do gênero, reconhecemos que a adequação do texto, de acordo com a norma culta, garante ao leitor uma maior compreensão e fluidez na leitura, e, justamente por isso, reservamos na sequência didática alguns módulos dedicados ao aprimoramento do texto a partir dos problemas demonstrados no quadro 10, inerentes ao emprego da norma culta da língua.

Diante disso, embora tenham sido recorrentes, nos textos anteriormente analisados, alguns dos desvios elencados nessa categoria, o que talvez se justifique se considerarmos que o estudo fora aplicado no 6º ano, um fato singular motivou a escolha de um dos textos aqui analisados. Tal episódio ocorreu quando uma das participantes demonstrou em sua produção textual que os desvios poderiam estar associados às implicações da oralidade na escrita, inerentes aos processos fonológicos. O outro texto aqui selecionado reúne inadequações habituais da turma. Passemos, portanto, para a análise desses textos.

#### Aluno 9-I (doravante A9-I)

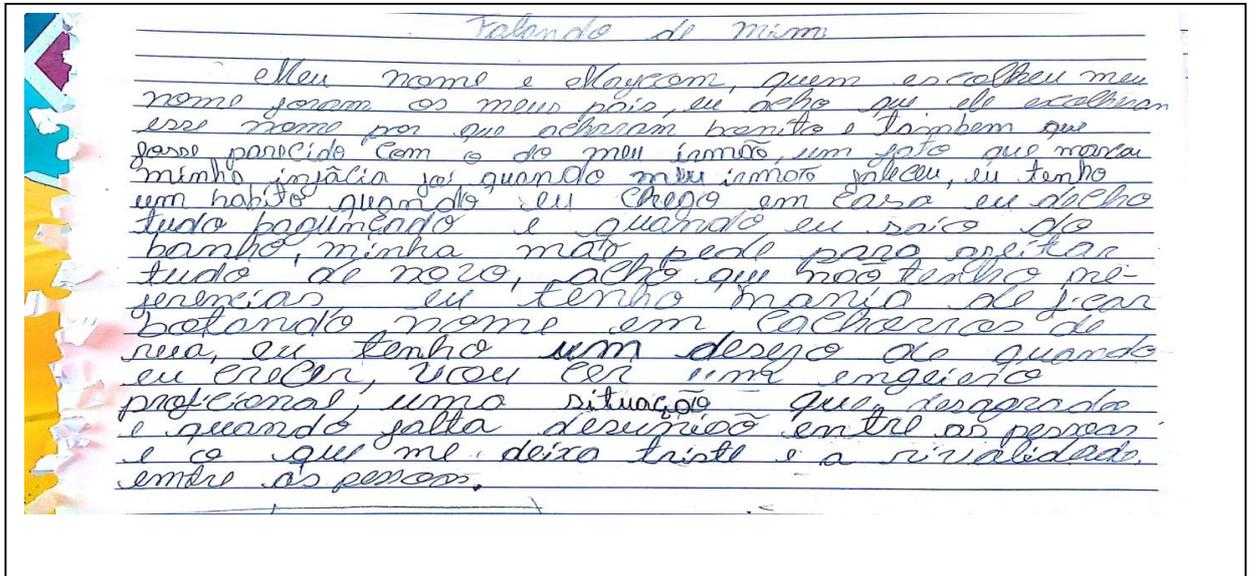


Ao analisarmos o texto acima, reconhecemos que há a pretensão da aluna em escrever algo, embora ela transcreva outra palavra. Senão, vejamos: nas linhas 5 e 7 do texto, ocorre a troca da palavra “teve” pela palavra “deve”. A frase construída pela participante só faz sentido com a palavra “teve”, no entanto, ao redigir, a aluna acaba permutando as letras “t” e “d”. Outra ocorrência dessa mesma natureza é vista na linha 15 do mesmo texto. Neste caso, há a troca inversa das mesmas letras, o “d” passa a ser “t”, ocasionando a escrita da palavra “ter”, quando na realidade a pretensão era ter escrito “der”, muito embora essa grafia também esteja em desacordo com as normas ortográficas. Assim, para fazer sentido, a construção adequada da frase deveria ser: “[...] a minha escola é **de** tempo integral”.

Assinalamos também outro deslize cometido ao se omitir a letra “r” na construção da forma infinitiva do verbo. No referido texto, isso pode ser percebido nas linhas 12 e 14, envolvendo a grafia das palavras “chega” em substituição à forma adequada que deveria ser “chegar”, e da palavra “escola”, que para fazer sentido na construção da frase elaborada pela aluna deveria ser “escolar”. Destacamos que este não se configura como um caso isolado, tendo em vista que tais

equivocos são comumente encontrados nos textos dos demais integrantes da turma. Passemos, então, para o próximo texto:

**Aluno 10-I (doravante A10-I)**



Na produção do aluno **A 10-I** identificamos inadequações, sendo a maioria delas cometidas quanto à ortografia das palavras, como por exemplo: “infância” “decho”, “crescer”, “cer”, “engenheiro”, “proficional”, “entre”. Observa-se ainda a ausência ou inadequação no uso da acentuação em determinadas palavras do texto, como em: “hábito” e “preferencias”.

Presenciamos também muitas construções fazendo uso inadequado da pontuação, chegando mesmo a comprometer a construção de sentido do texto, assim como o não atendimento às concordâncias verbal e nominal, a exemplo de: “[...] quem escolheu meu nome foram os meus pais, eu acho que **ele escolheram** [...]”.

Conforme dissemos anteriormente, no geral todos os textos considerados nesta análise apresentaram, pelo menos, uma das inobservâncias elencadas nessa categoria ora analisada. Assim, a elaboração dos módulos para a sequência didática considerou a recorrência desses desvios nas produções textuais dos alunos participantes do projeto “Nem te conto!”, de modo a minimizar as já mencionadas imprecisões em atendimento à norma culta.

Na elaboração dos módulos da sequência didática contemplada no projeto “Nem te conto!”, inserimos, estrategicamente, atividades que orientaram os discentes para organização dessas unidades composicionais, temáticas e de estilo partindo das latentes necessidades da turma revelados na aplicação desse diagnóstico.

A seguir, apresentaremos a nossa proposta interventiva sequenciada no projeto didático “Nem te conto! ”.

#### **4.5 Implementação da sequência didática e apresentação do projeto “Nem te conto!”**

Inicialmente, apresentamos à turma o projeto “Nem te conto!”. Antes, contudo, destacamos que o projeto incluiria ações lúdicas que os conduziram a diferentes conhecimentos, sobretudo aqueles envolvendo a produção de textos escritos, tal como afirma Passarelli, ao tratar das motivações dos alunos na elaboração de textos, sugerindo que devemos:

Harmonizar a interação construtiva com a dimensão lúdica – o prazer em sua gratuidade – é possibilidade de propiciar um espaço de convívio agradável, verdadeiramente interativo, em que os agentes da sala de aula se mostrem em sua personalidade, como quem sente, brinca, chora, ri, imagina, inventa, mas que também trabalha (PASSARELLI, 2012, p. 27).

Neste **módulo I**, conforme modelo apresentado por Lopes-Rossi (2008), o qual está reservado para as atividades de **leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo**, os alunos realizaram leituras individuais e coletivas, constantes não mais no livro didático, mas em suportes reais de circulação oferecidos pela professora para que estes mantivessem contato com as particularidades típicas do gênero e se apropriassem das características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais) próprias do relato pessoal.

Aqui, os alunos tiveram acesso a diferentes textos orais e escritos pertencentes ao referido gênero. A sequência de atividades envolvendo esse módulo didático foi desenvolvida em 4 (quatro) aulas consecutivas. Lopes-Rossi (2008, p. 63) recomenda que “um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”.

Há, portanto, um consenso entre a fala da referida autora com a de Passarelli, quando esta diz: “A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter sobre o que escrever. A leitura também contribui para a constituição dos modelos: ter como escrever” (PASSARELLI, 2012, p. 55).

Embora as autoras concordem entre si quanto ao fato de que a leitura de diferentes textos do mesmo modelo de gênero discursivo proporciona a assimilação das características composicionais, bem como o favorecimento das ideias a serem desenvolvidas no texto do aluno,

Passarelli critica o uso constante de cânones textuais de autores consagrados para essa prática. Para ela, o uso constante desses modelos literários, ao invés de estimular, poderia provocar no aluno um efeito de inibição perante aqueles modelos de textos “perfeitos”, daí a necessidade de disponibilizar exemplares variados aos alunos, desde os mais singelos e menos imaculados aos mais labirínticos.

Ainda citando a mesma autora, e concordando com a mesma quando diz que “como todo leitor tem sua história de leitura, ele tem uma visão determinada a respeito de um texto, protagonista que é de sua história” (PASSARELLI, 2012, p. 55), destacamos que essa noção não consiste em fazer com que o aluno imite os textos lidos, mas, sobretudo, partindo destes, que ele elabore suas produções textuais personificando-as, recriando-as e reconstruindo-as, valendo-se de sua criatividade, conhecimentos adquiridos e de sua vivência.

Para essa etapa da pesquisa selecionamos os livros “O Diário de Anne Frank” (2015), “Pagando Mico” (2012), “Diário de um banana” (2008) e o texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”. Além disso, foram lidos depoimentos retirados de revistas e *blogs*, como por exemplo o de Clarissa Veríssimo Jaffe, primeira filha de Érico Veríssimo, intitulado “Caminhos Cruzados” (2013) e publicado na revista “Na ponta do Lápis”, cujo material faz parte da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Visando propiciar uma maior interação e atendendo às solicitações da própria turma, propusemos que os participantes do projeto “Nem te conto!” ampliassem este módulo da leitura pesquisando e trazendo para o próximo encontro demais depoimentos em forma de relatos, os quais poderiam ser retirados, preferencialmente, de *blogs*, revistas e livros, e que os alunos também os apresentassem em sua forma oral. Pautados nessa proposta, os participantes apresentaram os textos e, além disso, também identificaram e apresentaram os produtores dos relatos trazidos.

Lopes Rossi (2006, p. 71) reforça a eficácia dessas ações dizendo que “o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos tornam-se eficientes quando associados à sua produção escrita e circulação social”. Sob essa mesma ótica, a autora, em outro momento, justifica:

É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel. Ainda que o professor reproduza o texto para todos, deve procurar levar o original para a sala de aula. A percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também sua organização textual (LOPES-ROSSI, 2006, p.74).

Dando sequência a esta etapa do projeto e aproveitando as discussões oportunizadas pelas leituras dos relatos trazidos e socializados pela turma, realizamos um levantamento oral

sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero relato pessoal. Descrevemos as respostas dadas pelos discentes no quadro abaixo e, a partir daí, elaboramos um material batizado pelo grupo de “guia orientador”, o qual reunia as características comuns ao relato pessoal. A seguir, ilustramos o referido material, o qual foi de muita valia, principalmente na etapa da correção colaborativa do módulo II.

### **Quadro 11** - Guia orientador dos elementos constituintes do gênero relato pessoal

- ✓ O autor é o protagonista (ou seja, o personagem principal da narrativa);
- ✓ O fato marcante é real e é narrado no tempo passado;
- ✓ Linguagem formal (já que os relatos serão publicados em livro);
- ✓ Há uma sequência lógica dos fatos com início, detalhamento do episódio e do espaço e desfecho da história;
- ✓ O texto transmite sentimentos (comoção, saudade, provoca o riso);
- ✓ Uso do pronome pessoal em 1ª pessoa do singular (eu);

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

Nessa fase, foi possível perceber que os alunos já eram capazes de identificar quem era o produtor do relato (narrador), o contexto em que os fatos aconteciam, quais eram as pessoas envolvidas, qual problema estava sendo evidenciado na narrativa, se havia ou não uma sequência nos fatos narrados e, por fim, a presença de um desfecho do relato.

Na oportunidade aplicamos, neste módulo, um questionário de estudo do texto que envolvia a compreensão leitora, a percepção da linguagem e as características do relato pessoal, como por exemplo o uso do pronome em 1ª pessoa, o tempo em que os verbos estavam flexionados e a variedade linguística utilizada.

**Quadro 12** - Questionário de compreensão leitora e apropriação das características do gênero relato pessoal aplicado ao texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo” (ANEXO E).

1. Qual episódio marcante foi relatado no texto: “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”?
2. A história narrada é produzida a partir de um fato real. Nesse caso, o narrador é observador ou personagem?
3. Qual o pronome pessoal utilizado, predominantemente, na narrativa?
4. Em que contexto (ambiente, espaço, local) ocorreu a narrativa? Há uma descrição (detalhamento) ainda que breve do espaço?
5. Quais as pessoas envolvidas na narrativa? Para você, qual destes é o protagonista da história? Por quê?
6. Os acontecimentos do relato são registrados a partir de uma sequência lógica dos fatos? Há organização das ideias?
7. É possível perceber o desfecho do relato? Ele despertou em você algum sentimento? Qual?
8. E por parte do narrador? É possível registrar sinais de emoções em relação ao que aconteceu? Aponte aqui alguns desses sentimentos.
9. O tempo verbal utilizado pelo narrador revela algo que já aconteceu, ou seja, tempo passado ou algo que ainda vai acontecer?
10. A linguagem utilizada no texto é a formal, informal ou as duas?
11. Com que intenção você acha que o autor do texto produziu esse relato? Quais seriam seus prováveis leitores?

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

Concluído o primeiro módulo, avançaremos para o **módulo II**, o qual tratou da **produção escrita do gênero relato pessoal de acordo com suas condições de produções típicas**. Aqui, os alunos participantes do projeto foram convidados a planejarem a escrita dos seus próprios relatos. Vale lembrar que a proposta sugerida pelo livro durante a avaliação diagnóstica propunha que os discentes investigassem fatos marcantes da sua infância a partir de uma fotografia e de diálogos estabelecidos com os pais, demais familiares e amigos; além disso, os participantes também fizeram uma descrição dos seus hábitos, preferências, manias, desejos e mencionaram quais situações os desagradavam ou os deixavam tristes.

Percebemos, porém, que embora o livro apresentasse uma ligação entre os textos e o projeto proposto, faltou nele uma integração com a situação real dos alunos participantes do projeto no que se refere ao seu contexto escolar, mais precisamente no contexto escolar do modelo de escola de tempo integral.

Justamente por isso, propomos que nessa segunda produção escrita os discentes escrevessem em seus relatos informações que configurassem verdadeiros espelhos de suas vidas

social e acadêmica. Relembramos aqui as palavras de Nogueira (2005, p. 43): “O contexto e as necessidades vão definir a sequência de nós/significados que o professor planejará a sua trajetória”.

Ressaltamos que o livro didático adotado para a turma também oferecia meios para a aprendizagem desse conteúdo, mas não na amplitude pretendida em nosso planejamento. Exatamente por isso, justificamos nossa opção pela sequência didática materializada no projeto “Nem te conto!” para desenvolver o ensino do gênero discursivo relato pessoal. Novamente Nogueira ressalta:

É muito mais fácil, utilizar, por exemplo, um livro didático e solicitar dos alunos que acompanhem página por página a sequência de conteúdo a serem ministrados. O professor que concebe o conhecimento dessa forma terá bastante dificuldade, por exemplo, de trabalhar com centros de interesses, pois nestes não deve haver necessariamente uma rigidez de linearidade e pré-requisitos de conteúdos, já que teoricamente cada um poderia seguir caminhos diferentes (NOGUEIRA, 2005, p. 42).

Assim, para orientar os discentes na produção escrita, utilizamos as seguintes perguntas motivadoras: *O que o levou a escolher a “escola da escolha”<sup>3</sup> como opção para estudo? Quais foram as principais dificuldades enfrentadas? O que o encorajou a prosseguir? Você indicaria essa escola para alguém da mesma idade?* Todas essas informações deveriam envolver também um fato marcante ocorrido na escola. Assim, de posse dessas informações, os alunos produziram a segunda versão escrita do gênero relato pessoal.

Passarelli, ao falar da relevância e seriedade na escolha temática dos textos a serem produzidos pelos alunos, deixa claro que instruí-los bem e tentar despertar neles a criatividade ainda não é o bastante para envolvê-los no processo de produção escrita, pois segundo a autora:

Temos de “mergulhar” na realidade vivencial dos alunos, trazendo-a para a sala de aula, a fim de fazer com que eles queiram falar de si e, depois, que desejem escrever sobre suas vivências. Neste ponto, contudo, muito tato é necessário. É delicado e complexo suscitar o desejo de escrever. [...] É preciso, sobretudo, saber acolher uma produção para cuja elaboração, por mais banal que ela possa aparecer, “o seu autor tenha bebido nas suas fontes mais íntimas” (PASSARELLI, 2012, p. 188).

Foi com base nessa proposta de escrita interativa que propomos que os textos produzidos partissem dessas inúmeras e diversificadas realidades, entendendo que a escola é

---

<sup>3</sup> Essa denominação “escola da escolha” é comumente usada pelos educadores e gestores para identificar as escolas de tempo integral que fazem parte da rede pública de ensino de Fortaleza. É assim chamada porque os alunos são previamente entrevistados durante a matrícula e então questionados se realmente pretendem estudar nessa modalidade de estabelecimento escolar. Salientamos, portanto, que embora estes alunos sejam menores de idade, seus pais não podem, sozinhos, deliberar sobre essa escolha; esta deve partir do aluno.

local de produção e não de instrumentalização. Entendemos ainda que são nesses ricos momentos de criação, através da linguagem, que os alunos se constituem como autênticos sujeitos, portadores de uma língua viva e dinâmica que toda hora cria, fala, escuta, comunica-se e interage.

Considerando que o ensino dos gêneros discursivos deve partir da realidade e estar de acordo com ela, contribuindo para que se atinjam os propósitos comunicativos dos falantes desta mesma realidade, sentimos a necessidade de acrescentar a esta proposta uma temática diretamente ligada às situações vivenciadas pelos alunos, favorecendo principalmente o contexto escolar dos participantes do projeto. Trilhando por esta perspectiva, Lopes-Rossi (2003) também contribui:

Outro aspecto a ser considerado na dificuldade que os professores enfrentam para uma mudança de sua prática pedagógica é o modelo de produção de texto mantido pelos livros didáticos. Ainda que edições mais recentes de algumas coleções refiram-se a gêneros discursivos, podemos observar que as atividades propostas não atingem a expectativa de um trabalho que realmente os aborde em toda sua dimensão (LOPES-ROSSI, 2003, p.100-101).

A crítica apontada pela autora revela falhas na qualidade dos livros didáticos, presentes mesmo naqueles que indicam compromisso no emprego de atividades envolvendo o trabalho com projetos. Em sua obra, a estudiosa destaca outros problemas, como por exemplo a enorme quantidade de projetos sugeridos para serem executados no mesmo ano letivo, o que claramente é inexecutável, como também a falta de diálogo entre os textos apresentados nos livros e suas reais formas de circulação, o que muitas vezes acaba por confundir os alunos, dentre outros equívocos assinalados por Lopes-Rossi em sua análise:

O livro apresenta um ou alguns textos sobre determinado assunto, em muitos casos apenas trechos de textos maiores, algumas perguntas visando à compreensão e, no final dessa sequência, uma proposta de produção escrita. Esta nem sempre se relaciona ao gênero dos textos lidos, mas mesmo quando o faz, o tratamento dado ao texto não atinge o aprofundamento necessário para que o aluno se aproprie das principais características do gênero que o texto representa (LOPES-ROSSI, 2003, p.102).

Convém esclarecer que anteriormente pretendíamos fazer com que, nessa segunda versão, os relatos pessoais fossem redigidos de forma anônima; no entanto, como boa parte dos alunos inseriram em seus relatos episódios envolvendo outros colegas de sala, o que já era esperado, tendo em vista que as vivências relatadas ocorreram todas no mesmo ambiente escolar, essa escolha alternativa foi abortada, de modo que a partir dessa versão todos os relatos continham a identificação dos autores.

Após todos redigirem, recolhemos os textos e, em seguida, os redistribuímos aleatoriamente entre os alunos, de modo que nenhum deles permaneceu com sua produção textual. Feito isso, solicitamos aos participantes que efetuassem uma leitura silenciosa e, posteriormente, identificassem e registrassem numa folha anexada aos textos eventuais inadequações, relacionadas tanto aos aspectos textuais quanto aos aspectos gramaticais, e que propusessem melhorias aos textos dos colegas.

Para facilitar o trabalho de correção, sugerimos que os alunos consultassem os esquemas orientadores, montados nas aulas anteriores, contendo as características típicas do gênero em estudo. A intenção era de que a correção colaborativa ocorresse de discente para discente; dessa forma, para esse momento, não houve qualquer intervenção nossa, a não ser a condução necessária para garantir a correta aplicação das ações do projeto.

Finalizadas as correções colaborativas, fizemos uma roda de leitura e propusemos que os textos fossem lidos pelos alunos “corretores” e que, após isso, eles socializassem as melhorias previamente enumeradas. Este foi um momento de muita interação entre os participantes do projeto, foi também um momento surpreendente, sobretudo pela aparente maturidade dos participantes na aceitação dos apontamentos, sem maiores contrariedades, muito embora alguns poucos alunos tivessem discordado das dicas oferecidas pelos seus “corretores”, mas sem qualquer manifestação de raiva ou ressentimentos, resolvendo apenas não as considerar.

Encerrado esse momento de correção colaborativa e socialização dos apontamentos, os alunos produziram a terceira versão dos seus relatos pessoais. Nessa etapa, eles acrescentaram, retiraram e modificaram seus textos, de modo a promover melhorias em suas produções. Esse procedimento configurou-se como mais uma etapa de revisão e reescrita dos textos, previstos no modelo de sequência didática previamente apresentada.

Finalizada a reescrita, novamente os textos foram recolhidos e, dessa vez, a correção dos textos foi feita com a nossa intervenção. Vale lembrar que todas as versões originais, incluindo rascunhos e “textos definitivos”, embora não fossem ainda os definitivos, eram sempre recolhidos ao final de cada encontro, possibilitando um acompanhamento legítimo de processo de reescrita e fornecendo “pistas” para elaboração das atividades interventivas dos módulos da sequência didática, de modo a amenizar cada vez mais as deficiências relativas aos aspectos textuais, gramaticais e de escrita.

Esse foi o procedimento mais demorado entre os módulos, pois havia uma enorme preocupação em respeitar e manter integralmente as produções dos alunos, bem como as valiosas dicas fornecidas pelos colegas durante a etapa da correção colaborativa, e ao mesmo

tempo, era indispensável pensar e agir convenientemente, a fim de alcançar o objetivo do projeto, a elaboração de textos satisfatórios do gênero relato pessoal de forma lúdica, tal como é proposto por Passarelli: “A ludicidade torna o ensino da expressão mais interessante para os alunos e para o professor. Se mais explorado, levará os alunos ao encontro do prazer de escrever, reduzindo suas dificuldades” (PASSARELLI, 2012, p.62).

Contudo, imaginarmos que apenas as correções colaborativas assegurariam produções textuais satisfatórias seria, de fato, utópico. Indiscutivelmente, os registros feitos entre os participantes do projeto contribuíram de maneira significativa, tornando-se imprescindíveis para o aperfeiçoamento dessa versão escrita, porém a ação interventiva por meio dos módulos didáticos precisaria ser aprofundada, de modo a atingir o foco das adversidades ainda persistentes nas produções textuais em andamento.

Convém acrescentarmos que, nessa etapa, uma parcela considerável dos discentes já havia superado muitas das falhas cometidas quando da escrita da primeira versão; entretanto, um caminho ainda deveria ser percorrido até concluirmos os objetivos desta pesquisa. Não podemos, todavia, desprezar esse relevante avanço, principalmente se considerarmos que, mais importante do que o produto final, o que buscamos é a valorização do percurso processual de escrita e reescrita.

Outra informação a ser acrescentada é o fato de que os alunos se mostravam motivados. Seus esforços e persistência revelavam isso a cada encontro, o que nos fez acreditar que algo era certo: aqueles alunos iriam “dizer” o que pretendiam “dizer”!

Diante dessa realidade, pensamos em diferentes formas eficientes e práticas de transformar esse “dizer” em sua forma escrita, de maneira que os futuros leitores pudessem apreciar um texto claro e conciso, que atendesse às características composicionais do gênero proposto. Nesse ínterim, as atividades elaboradas nos módulos didáticos envolvendo o aperfeiçoamento da escrita foram sendo gradativamente inseridas a cada encontro. A descrição dessas atividades pode ser conferida nos anexos deste estudo, distribuídos conforme os seguintes conteúdos:

- Anexo I: Atividade sobre o uso e funcionalidade dos pronomes;
- Anexo J: Atividade sobre o pronome na construção do texto;
- Anexo K: Atividade sobre acentuação das palavras (1ª parte);
- Anexo L: Atividade sobre a acentuação das palavras (2ª parte);
- Anexo M: Atividade sobre o emprego das formas verbais;
- Anexo N: Atividade sobre o emprego dos tempos verbais;

- Anexo O: Atividade sobre o verbo na construção do texto;
- Anexo P: Atividade sobre a coerência e coesão textuais (1ª parte);
- Anexo Q: Atividade sobre a coerência e a coesão textuais (2ª parte);
- Anexo R: Atividade sobre a coerência e a coesão textuais (3ª parte);
- Anexo S: Atividade sobre a coerência e a coesão textuais (4ª parte).

As atividades acima citadas e apresentadas em seus respectivos anexos foram seguidas de aulas expositivas propostas nos módulos didáticos. Optamos também por orientar individualmente os alunos de duas formas: presencialmente e também “à distância”, através dos bilhetes orientadores. A grande questão era fazer com que os participantes do projeto não se sentissem cansados com a reescrita, de modo a não os desmotivar.

Nesse processo foi oportuno lembrar algo que já havíamos falado de maneira bem enfática logo na apresentação do projeto “Nem te conto!”, valendo-se das palavras de Passarelli (2012, p. 45), no que se refere ao ato de escrever: “É preciso romper com a falsa ideia de dom especial, revelando que, pelo contrário, o escrever exige esforço, suor e trabalho”. Entendendo assim, todas as propostas de atividades eram cuidadosamente pensadas e repensadas, observando a cada encontro a reação e evolução dos alunos.

Como ressaltamos, nessa fase mais da metade dos participantes já haviam apresentado melhoria significativa na evolução do processo de produção escrita; outros, porém, mesmo recebendo todas as orientações e tendo participado de todos os encontros do projeto, apresentavam resultados mais lentos. Então, resolvemos começar justamente por esses alunos, porque havia de fato uma preocupação em mantê-los alinhados e valorizados em todas as etapas do processo de produção escrita.

No papel de professora-mediadora que pauta sua prática pedagógica numa interação construtiva, muito embora ciente de que tais pressupostos exigem uma maior dedicação, resgatamos a ideia defendida por Passarelli, quando esta afirma que:

Como o professor é o grande agente para desencadear mudanças, é ele quem deve conferir a requerida e devida atenção ao conjunto de relações peculiar e constitutivo das condições de produção textual, considerando os recursos expressivos mobilizados quando da construção de textos, e o aluno aprimore sua capacidade de produzir seu próprio discurso na produção textual que escreve e o revele em outros contextos situacionais de escrita (PASSARELLI, 2012, p.141).

Nesse contexto, a estratégia usada foi a de convidá-los individualmente para a leitura e discussão dos textos. Inicialmente fizemos a leitura conjunta e elogiamos diferentes episódios da produção textual; em seguida, lançamos perguntas do tipo: O que você pretende dizer aqui? Fazendo agora uma releitura do texto, você está satisfeito com a sua escrita? Poderia ser melhor? Vamos imaginar que um colega fosse escolhido para ser o leitor do seu relato, ele compreenderia tudo ou ficaria confuso? Se precisasse refazer, qual seria sua nova forma escolhida? Pedimos que os alunos refletissem e registrassem “essas novas formas” em uma folha a parte, em escrita livre.

A intenção era a de suscitar no aluno a leitura crítica de sua própria produção textual. Curiosamente, antes mesmo dos meus apontamentos, alguns alunos já haviam percebido determinadas lacunas no texto, ainda durante a leitura, e admitiram que poderiam melhorar, mas ao mesmo tempo confessaram não saber como.

Envolvida nessa inquietação, meditávamos ainda acerca de formas produtivas e aprazíveis de conduzi-los neste processo e novamente concordamos com Passarelli, quando a autora assinala que a prática docente requer uma ação reflexiva sobre o fazer pedagógico, destacando que:

O saber fazer diz respeito à aplicabilidade, à experiência com a qual o professor recupera o acervo teórico e redimensiona a prática. Isso quer dizer que o saber fazer se dá pelo conhecimento da ação, reflexão na ação e sobre a ação. Essa reflexão pressupõe uma interação com a situação vivida e exige intervenção efetiva (PASSARELLI, 2012, p.67).

O primeiro desafio já havia sido vencido, eles tinham ideias, por sinal fabulosas ideias, mas ainda não conseguiam organizá-las de modo prático e aceitável. Dessa forma, o novo desafio era fazer com que os alunos produzissem atingindo seus propósitos comunicativos, situação que nos levou a “ignorar”, provisoriamente, os demais desvios encontrados nos textos, relacionados aos aspectos gramaticais ou transgressões ortográficas, deixando claro que a eficácia do texto estava, sobretudo, na forma eficiente de comunicação. Recuperamos o que defende Irandé Antunes, quando esta ressalta que “elaborar um texto escrito é tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, por meio de palavras e frases, mas ‘supõe etapas de idas e vindas interdependentes e intercomplementares’ (ANTUNES, 2005, p. 38).

Ficou claro, portanto, que a intenção do projeto “Nem te conto!” não era fazer uso dos módulos didáticos a fim de reduzir a escrita dos alunos a uma mera correção focada nos aspectos gramaticais e de normatização da língua; muito pelo contrário, o foco do projeto estava voltado

para a escrita processual do texto, entendendo que essa, efetivamente, contribui para que o participante supere o medo do “papel em branco” e seja capaz de produzir satisfatoriamente um texto. Daí a persistência nas palavras de Passarelli ao declarar que:

Destaque-se que o termo *produção textual* (ou *produção de textos*) em lugar de exercícios de redação ou meramente redação, mais do que uma alteração terminológica, implica outra forma de (re) considerar esse ensino com base em concepções, especialmente a da escrita processual, que de fato contribuem para melhorá-lo (PASSARELLI, 2012, p. 64).

Defendemos a mesma ideia, compreendendo que o ensino da gramática deve ser envolvido, contextualizado à produção escrita do aluno. Parafraseando a autora acima citada, entendemos que essa tarefa é de grande valia quando se torna relevante na produção e recepção, de modo que tais aspectos tornem a construção de sentidos do texto mais eficaz: “A gramática, concebida aqui como ferramenta auxiliar do texto do aluno, tem a ver com a capacidade de estruturação mental para que se alcance o efeito de sentido pretendido com adequação do ato verbal à situação de interação (PASSARELLI, 2012, p.164).

Assim, dando prosseguimento à aplicação deste módulo, num processo demorado e cuidadoso, os textos foram sendo divididos em parágrafos para aperfeiçoamento dos termos e palavras anteriormente usadas de forma irregular, substituindo-as de modo a atribuir mais sentido e, conseqüentemente, garantindo coerência aos textos.

Na oportunidade, apresentamos aos alunos uma listagem contendo uma variedade de expressões de elos coesivos, ressaltando a importância desses conectivos com a relação de sentido estabelecida, de maneira que os alunos perceberam que o uso desses conectivos garantia maior fluidez ao texto, evitando possíveis truncamentos.

As demais intervenções focaram em um processo de readequação do texto, já previamente sugeridas pelos alunos durante a correção colaborativa, quando estes registraram que muitas palavras no texto estavam sendo repetidas. A ação interventiva neste módulo foi contemplada nas aulas expositivas seguidas de atividades, conforme detalhamos anteriormente nesta mesma seção e está exposta nos anexos “I ao S” deste estudo.

A etapa seguinte, numa proposta interdisciplinar e conforme prévio entendimento entre nós e a professora de artes da escola, estava direcionada às ilustrações das produções textuais, utilizando-se de desenhos, pinturas e demais atribuições sugeridas pela professora de artes.

Os alunos apreciaram muito esse momento, os textos produzidos e agora ilustrados consolidavam mais ainda as etapas percorridas durante o projeto. Os textos, após serem devolvidos pela professora de artes, foram mais uma vez distribuídos aleatoriamente entre os

participantes. Novamente a oralidade foi favorecida, os alunos leram os textos produzidos em suas novas versões corrigidas e aproveitaram para socializar suas ilustrações com os colegas, o que ocasionou um momento de bastante interação e entusiasmo.

Nesse estágio, os alunos mostraram-se, simultaneamente, autores e leitores de suas próprias aventuras, desilusões, tristezas, alegrias e tantas outras emoções ali partilhadas, além, é claro, de terem a “oportunidade de desenvolver suas competências comunicativas pela apropriação das características típicas do gênero em estudo” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 66). Em consonância, Geraldi (2011, p. 22) completa: “Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores”.

Avançamos finalmente para o tão prenunciado **módulo III**, reservado para a **divulgação ao público de acordo com a forma típica de circulação do gênero**, o qual tratou do evento de suporte de circulação e divulgação ao público. Os alunos produziram cartazes e convites para divulgação do evento e os anunciaram por diferentes pontos estratégicos na escola.

Foi promovida uma manhã de autógrafos para apresentação do livro, produto do projeto “Nem te conto!”, que reuniu todos os relatos produzidos pelos alunos no desenvolvimento dos módulos didáticos. O evento teve como público os demais alunos da turma que não participaram do projeto, professores, gestores e demais funcionários da escola. Na oportunidade foi feita a apresentação do livro, a leitura dos relatos, exposição de fotos do projeto e ao final foi servido um *coffee-break* aos convidados.

### Quadro 13 - Cronograma resumido das ações do projeto “Nem te conto!”

Ações	Previsão (em número de aulas) <sup>4</sup>
Atividade diagnóstica (a partir das atividades constantes no livro didático)	4 aulas
<b>Módulo I - Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo</b>	
Apresentação do projeto “Nem te conto!”	1 aula
Demonstração de livros, diários, revistas, <i>blogs</i> e outros suportes de circulação do gênero relato pessoal ( <b>biblioteca</b> ).	1 aula
Leituras individuais e coletivas para apropriação das características discursivas, temáticas e composicionais do gênero relato pessoal. Resolução de atividades de estudo do texto, compreensão leitora e percepção da linguagem.	4 aulas

<sup>4</sup>A carga horária a ser cumprida para a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas de tempo integral que compõem a rede de ensino de Fortaleza-CE é de 6 (seis) aulas semanais, e a duração de cada aula é de 55 (cinquenta e cinco) minutos.

Levantamento dos conhecimentos prévios do gênero relato pessoal e registros no quadro pela professora para posterior elaboração de um “guia orientador” para os alunos.	1 aula
Planejamento da escrita e segunda versão do relato partindo da investigação de informações inerentes à experiência de estudo na escola de tempo integral.	2 aulas
<b>Módulo II - Produção escrita do gênero relato pessoal de acordo com suas condições de produções típicas</b>	
Distribuição da segunda versão dos relatos entre os alunos para identificação e registro de eventuais erros cometidos pelos colegas (Correção colaborativa).	1 aula
Recolhimento dos textos e redistribuição para observação e reescrita das correções feitas pelos colegas. Para a conferência da correção colaborativa foram usados: guia orientador, dicionário, consulta às atividades realizadas e intervenção da professora-pesquisadora.	2 aulas
Devolução dos textos aos alunos para a produção da 3ª versão do relato, moldando-o conforme apontamentos feitos durante a correção colaborativa, acrescentando ou retirando informações etc.	2 aulas
Aula expositiva e resolução de atividades para readequação do texto (Pronome).	1 aula
Aula expositiva e resolução de atividades para readequação do texto (Acentuação 1ª e 2ª).	1 aula
Aulas expositivas e resolução de atividades para readequação do texto (Formas e tempos verbais).	2 aulas
Aulas expositivas e resolução de atividades para readequação do texto (Coerência e coesão).	2 aulas
Correção interativa entre aluno e professor (individual e bilhetes orientadores).	2 aulas
Encaminhamento para a reescrita (versão definitiva).	1 aula
Proposta interdisciplinar com a professora de artes da escola para ilustrações dos relatos ( <b>sala de artes</b> ).	2 aulas
Redistribuição entre os participantes do projeto para socialização dos relatos ( <b>Roda de leitura - biblioteca</b> ).	2 aulas
<b>Módulo III - Divulgação ao público de acordo com a forma típica de circulação do gênero</b>	
Organização do evento de circulação e divulgação ao público para apresentação do livro “Nem te conto!”	2 aulas
Produção e distribuição de cartazes e convites divulgando o evento.	
Evento de divulgação: Manhã de autógrafos com a presença da comunidade escolar e demais convidados dos alunos-autores.	2 aulas
Apresentação do livro, leitura dos textos, exposição de fotos do projeto e encerramento com <i>coffee break</i> .	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

No capítulo seguinte, faremos uma análise comparativa entre as produções iniciais e finais dos alunos desenvolvidas durante a atividade diagnóstica e nos módulos da sequência didática do projeto “Nem te conto!”

## 5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E FINAL

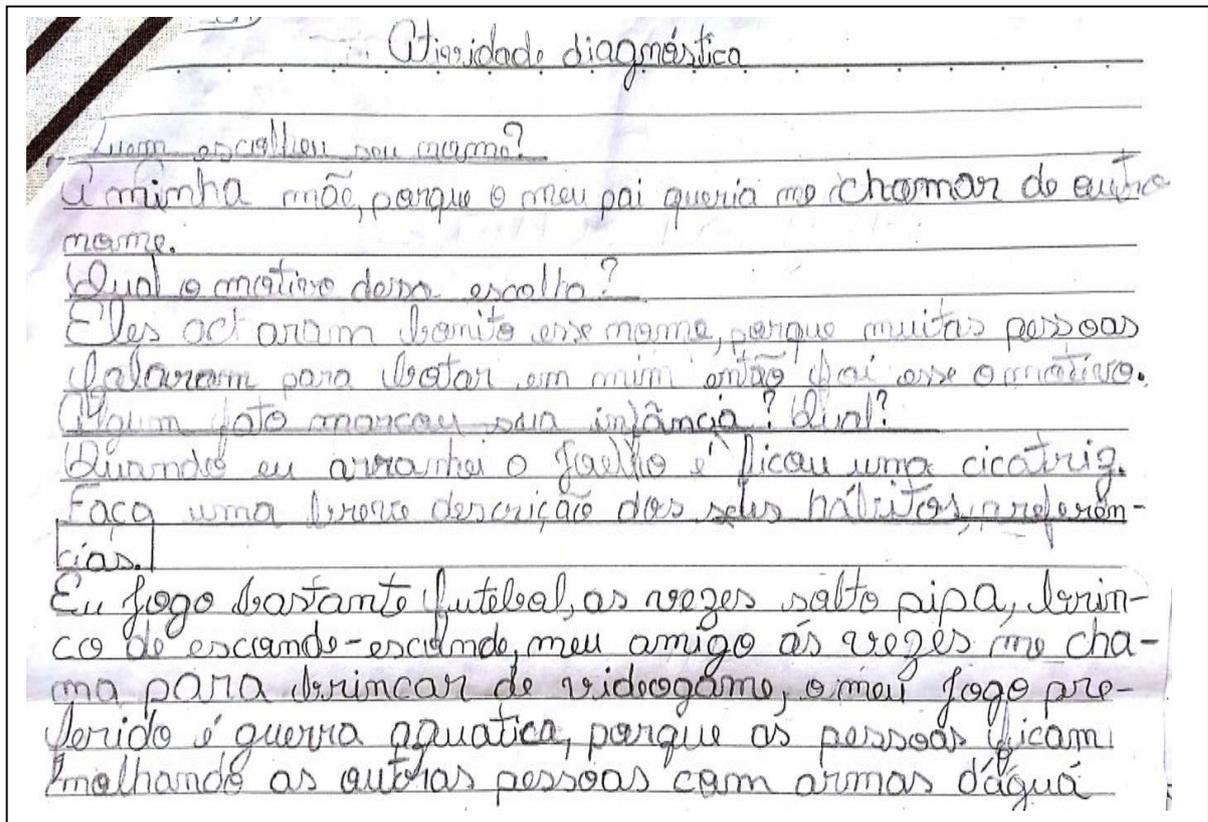
O capítulo ora apresentado analisa de modo comparativo as produções iniciais e finais dos participantes do projeto “Nem te conto!”. Para tanto, resgatamos os textos produzidos na atividade diagnóstica e a versão final após a intervenção da sequência didática realizada durante o projeto.

Ponderamos, prioritariamente, os avanços inerentes aos elementos constituintes do gênero discursivo: composição, conteúdo e estilo, e, por serem estes elementos indissociáveis, não convém os separarmos nas observações desta análise. Contudo, para uma melhor visualização das situações expostas, utilizaremos para cada um desses aspectos as produções textuais que mais se destacaram em termos progressivos dentro desses elementos.

A identificação dos textos seguirá o mesmo modelo da análise inicial deste estudo, ou seja, os identificaremos através da letra A, de aluno, seguida de um número sequencial variando de 1 a 10 e das letras I e F, indicando serem estas as produções iniciais e finais dos discentes.

Vejamos a seguir as referidas produções:

AI-1



A1-F

/ /

A escola DVS, isto é Diogo Vital de Siqueira, foi escolhida por mim porque achei que seria legal estudar numa escola nova e conhecer novas amigas, aliás, seria primeira vez que eu estudaria numa escola de tempo integral. A adaptação foi difícil no começo, pois como eu disse, sempre estudei em escolas de um só turno, também foi difícil me acostumar com a alimentação, principalmente por causa da carne moída que eu não gosto.

O que me motivou foram meus pais, eles me fizeram entender que seria o melhor para mim por causa do ensino excelente e também aqui no Diogo só entra quem tem boas notas. Achei muito bom o desempenho que a escola puxa dos alunos para conseguirem passar de ano.

Um fato que me marcou até hoje aqui na escola foi quando o meu colega me empurrou duas vezes. Quando ele me empurrou pela primeira vez bati as cartas na trave, então rasguei a calça no ferrolho e senti muita dor naquele momento.

Na segunda vez, ele me fez cair de propósito, enquanto estávamos jogando futebol, foi só para marcar uma falta e dessa vez fiquei com muita raiva.

A produção final do participante **A1** revelou notáveis avanços, principalmente na **forma composicional** do texto. Ressaltamos que, ao examinar esse aspecto, não nos pautamos na rigidez de um suposto modelo do gênero em estudo; concordando com Marcuschi (2010) compreendemos que o estudo dos gêneros discursivos, antes de tudo, deve priorizar os seus propósitos (funções, intenções e interesses) e não as suas formas. No entanto, o autor, referenciado por Bakhtin, reforça que isso não significa “eliminar o alto poder organizador das formas composicionais dos gêneros” (MARCUSCHI, 2010, p. 29), e em seguida, utiliza-se das

palavras de Bakhtin ao dizer que ele próprio sugeriu a “construção composicional ao lado do conteúdo temático e do estilo como as três características dos gêneros” (*Ibidem*, p. 29).

Ao compararmos as versões diagnóstica e final, percebemos que o aluno já não produz o último texto respondendo às questões motivadoras, mas sim elabora a estrutura dentro de uma composição esperada na produção do gênero discursivo relato pessoal, valendo-se das tipologias textuais narrativa e descritiva para o desenvolvimento da temática do texto.

Convém lembrarmos a distinção que há entre gênero discursivo e tipo textual. Os gêneros discursivos, de acordo com Marcuschi (2010, p.20), “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

Já os tipos textuais caracterizam-se como uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Dessa forma, identificamos alguns elementos típicos da tipologia narrativa presentes na versão final **A1-F**. Eles ficaram evidentes quando o aluno narrou o fato ocorrido determinando o tempo, o lugar e os personagens envolvidos no enredo, referindo-se aos empurrões sofridos, cometidos repetidas vezes por um colega durante o jogo de futebol ocorrido na quadra da escola.

Quanto aos elementos característicos da tipologia descritiva, igualmente esperada na elaboração do relato vivido, evidenciaram-se quando o autor do texto retratou os acontecimentos recorrendo aos adjetivos por sua função caracterizadora, manifestados, por exemplo, na relação entre as palavras: escola/nova, ensino/excelente entre outros exemplos.

Por tratar-se do gênero relato pessoal, o autor do texto ainda descreveu de forma abstrata os sentimentos e as sensações vividas durante o fato ocorrido, como por exemplo, a dor que sentiu ao bater as costas na trave e a raiva sentida pelo colega que o empurrou propositalmente.

O desvio apresentado na versão inicial do participante **A1** foi motivo de preocupação, uma vez que também o encontramos em demais produções, como na do aluno **A2**, que notadamente, em sua versão diagnóstica, também demonstrou desorganização na forma do texto, deixando-o com aspecto de questionário ao inserir perguntas e respostas nele:

A2-I

## Tudo diferente

Quem escolheu seu nome? Meu nome quem escolheu foi o meu pai. O interessante que o nome do meu pai é o igual a o meu. Quem mudou de Escócia? Eu sinceramente não sei. Eu nunca perguntei para o meu pai. Alguém já te mostrou a sua infância? Sim. Quando eu tinha 4 ou 5 anos eu era tipo uma segunda mãe para mim. Fazia uma grande descrição de seu hábitos? Eu acordava, tinha laço, me arrumava, e ia para a escola. Depois eu ia para casa, tinha outro banho e almoço e depois novamente ao meu trabalho. Eu tinha uma memória de detalhes acordada de tardezinha. Meus desejos, o meu desejo de trabalhar e ser ajudado de família ou ser desafiado também tendo o sentido de viajar para as várias situações que me deixam triste ou me desagrada. E quando fazem bullying, ou esse tipo de violência fora de mão. Muitas pessoas das costas de bases de laços. Vides como laços familiares e são para outras lugares.

A2-F

Amigos na Escada D.S.T.O.O.S.S

O Dia da vida de Siquiera para mim é uma escola completa de professores que dificuldades, coisas novas e coisas para lugares que eu nunca tinha ido. Mas não assim aqui para os alguns, dificuldades de conseguir com a ajuda das meus pais e dos meus amigos. Mas das coisas mais difíceis foi superar a vontade que eu tinha de minha antiga escola aqui para mim era tudo novo, eu não sabia como agir, estava meio inseguro com essa experiência, acho que eu não que morar de estudar para aprender.

Na verdade sempre fui muito preguiçoso e por causa disso tinha dificuldades em aprender, mas aqui na escola pude aprender coisas que não levo para o resto da vida, principalmente ter respeito e humildade.

Um dos dias do meu primeiro dia de aula estava dando para conquistar uns amigos, mas estava meio envergonhado, mesmo assim naquele dia fiz minha primeira amizade, foi com o Rodrigo, que estudou na mesma sala que eu. No mesmo dia dei também uma guelha para um cara do recreio, alguns riram de mim e eu fiz o que me estava dando, mas estava muito feliz com o meu dia.

Quando finalmente o sinal tocou fui para casa e depois fui colocar um cartãozinho e depois ficou tudo bem. Hoje em dia já não sinto tanta vergonha em

pedir alguma coisa para os meus colegas ou para os meus professores e dia, hoje até ~~isso~~ tendo várias amigas.

Os desvios cometidos pelo participante **A2** são análogos ao do participante **A1**, assim como os progressos verificados na composição das suas produções textuais, principalmente pelo formato não mais interrogativo dos textos iniciais. Outrossim, destacamos também nas versões finais **A2-F** e **A1-F** a adoção dos parágrafos como marca de segmentação em função do projeto textual, a qual, indiscutivelmente, colaborou para a fluidez na leitura e organização sequencial das ideias traçadas nos textos finais.

A seguir, expomos duas produções que igualmente exemplificam a evolução da escrita referente a esse importante critério analisado:

A3-I

data: 01/08/2017  
S T Q O S S D

Atividade Diagnóstica

X Foi minha avó que escolheu  
 X meu nome, pelo motivo de que meu  
 X avô (parte de pai) se chama "João" e  
 X meu avô (parte de mãe) se chama "Ma-  
 X nel". Um fato que marcou minha  
 X infância foi a separação dos meus  
 X pais e isso foi muito triste pra  
 X mim. As memórias que eu tenho  
 X de colocar o dedo no nariz, se  
 X a pessoa beber água no copo e eu poder  
 X eu ficar com o guardião eu fico triste  
 X quando eu vejo os moradores de  
 X rua, eu sinto pena e dor e sempre  
 X quando quando penso e quando tenho.  
 X e meu desejo é ser a pessoa mais feliz

A3-F

Minha primeira experiência na escola

Eu escolhi essa porque ela era diferente  
 para mim, pois nunca tinha estudado numa es-  
 cola pública, ainda mais de tempo integral. No início  
 foi difícil me acostumar com a comida e com os  
 reações professores todos dentro aula num dia  
 só, mas meus amigos me encorajaram a querer  
 continuar.

Além, fazer amigos aqui nessa escola nunca  
 foi um problema, pois no primeiro dia de aula eu  
 já tinha dois amigos, um deles foi desde a cha-  
 mada da matrícula, o nome dele é Thales.

Um fato marcante ocorreu aqui na es-  
 cola foi quando recebi a minha primeira  
 experiência. Nesse dia, eu estava na  
 aula de matemática e uma menina me  
 pediu uma moeda lavanda emprestada,  
 era a minha única moeda, mesmo assim  
 eu emprestei.

No decorrer da aula fui fazer a tarefa que  
 o professor passou e tive que pegar a moeda  
 de volta, acontece que a moeda estava con-  
 versando, e mesmo eu tendo chamado vá-  
 rias vezes, ela não me ouvia. Notei de  
 outra forma de pegar a moeda a não ser  
 tendo que desmontar e ir até a mesa dele  
 Pronto! Bem nessa hora o professor me  
 olhou e aplicou a experiência. Fiquei  
 muito chateado.

Relembramos a versão diagnóstica do texto produzido pelo aluno **A3**, que teve sua produção considerada como prototípica em virtude das acentuadas falhas na paragrafação. Na realidade, o texto do aluno configurou-se como um monobloco, não existindo nele qualquer recuo e/ou segmentação entre as ideias apresentadas.

Já na versão final, o participante elabora todo o relato separado coerentemente por 4 (quatro) parágrafos, desenvolvidos numa progressão lógica do texto, contendo todos os elementos composicionais narrados inteiramente com a descrição temporal e local. É possível também, nessa mesma produção, situar o início e o desfecho do fato marcante narrado com a descrição dos personagens envolvidos. Passemos para o próximo texto:

#### A4-I

Texto

Meu pai escolheu meu nome por que ele achou muito bonito esse nome: Jairo e o motivo foi da mãe dele do meu pai mandou ter Jairo que ela também gostou do nome também e algum fato marcou a minha.

Infância no dia em que eu aprende a andar de Bicicleta Sorzinto. Meus Hábitos Preferenciais: Quando eu chego casa primeira coisa que eu faço tiro meus sapatos depois tiro minha fantasia depois disso tomo um banho depois do banho vou almoçar depois disso vou fazer minhas tarefas.

Meus desejos brincar depois de fazer minhas tarefas de casa algo que me deixa triste tipo eu vou a um lugar ai não da certo o lugar que eu vou por exemplo eu vou a casa de um amigo ai que a mãe dele diga que não vai da certo ai eu fico muito triste.

O texto acima também foi analisado sob as mesmas falhas composicionais em relação à paragrafação, e nessa produção os desvios tornaram-se ainda mais evidentes, isso porque, na versão inicial **A4-I**, há um recuo entre as partes 1 e 2 do texto que simula a divisão do relato em parágrafos, mas o aluno sequer completa a informação anteriormente narrada e já avança para a linha seguinte.

A marcação do recuo como se fosse um parágrafo configurou-se como uma investida frustrada do aluno e comprometeu a estrutura sintática do texto, contribuindo,

substancialmente, para os demais desvios, como o de pontuação, coerência e coesão textual. Analisemos, a seguir, a versão definitiva do aluno, atentando para seus consideráveis avanços:

**A4-F**

Data: 13/11/17 6º A nº: 27 anos idade: 12

Minha inesquecível queda na escola

O que me motivou a vir para esse colégio foi o fato dele ser bom e acho ele bem legal! Foi uma dificuldade conseguir a vaga meu pai até dormiu no colégio e isso me encorajou a não desistir.

Depois do meu pai conseguir a vaga e me matricular tive que fazer uma entrevista, perguntaram se eu queria mesmo ficar e eu disse que sim aí deu tudo certo!

Já na escola, aconteceu um fato marcante foi quando tive a minha primeira queda. Eu estava brincando de Pega-Pega com o Marcos, o Lucas, o Konan, o Rodrigo e o Eduardo, nós estávamos correndo por cima do Banco da escola e quando fui pular eu caí, só que em vez de sentir dor eu comecei a rir e todo mundo também sorriu.

Depois levantei e continuei a brincar, estava sendo um dia muito legal, mas eu já estava ficando cansado e a brincadeira teve que acabar por que tocou o sinal para gente ir para casa. mesmo assim naquele dia eu fiquei ainda toda hora, foi mesmo muito engraçado, fiquei com vergonha de tanto que eu caí e sorri.

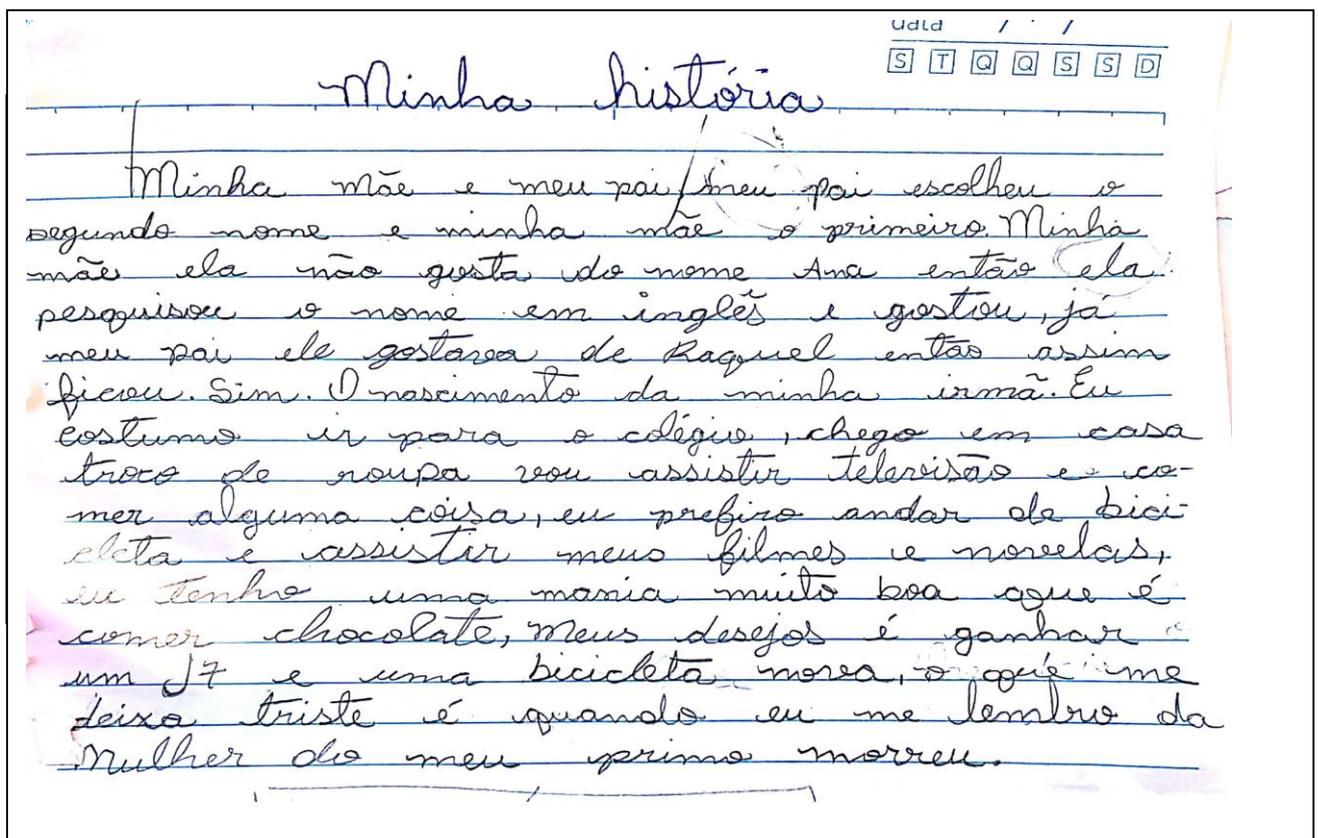
A versão final **A4-F**, segmentada em 4 (quatro) parágrafos bem distribuídos, desenvolveu o relato inteiramente numa tipologia textual narrativa e descritiva. A versão definitiva apresenta uma relação de causa e efeito do fato marcante com a marcação do tempo e do local em que ocorrera.

A reunião desses elementos contribuiu positivamente para a adequação dos outros aspectos relacionados aos demais componentes do gênero que também marcam os objetivos deste estudo, o **estilo e o tema**, uma vez que, na organização atual dos relatos **A3-F** e **A4-F**, somos capazes, durante a leitura, de precisar as situações iniciais e os desfechos dos relatos

inseridos numa sucessão de acontecimentos ligados por um nexó lógico, garantindo a coerência e a coesão textual das produções escritas.

Frisamos que outros participantes do projeto “Nem te conto!” demonstraram também, em suas versões iniciais, desvios como esses, relacionados aos **aspectos temáticos** do texto, envolvendo, além das problemáticas acima, outras notáveis falhas a serem solucionadas, como por exemplo: o salto temático e a produção dos relatos com total ausência de sentimentos e emoções envolvendo o fato marcante narrado. As produções a seguir revelam esses desvios e a evolução das produções dos participantes:

#### A5-I



A produção **A5-F** apresentou notáveis desvios relacionados ao conteúdo temático e à composição do gênero. As falhas na temática ficaram evidentes com a inserção de vários episódios sem, contudo, observar-se o relato de um fato marcante. Além disso, a narração dos fatos, expostos de maneira descontextualizada, não transmitem as sensações e os sentimentos tão característicos do gênero relato pessoal.

Quanto aos desvios de composição, destacamos novamente a ausência da marcação temporal e local e a indefinição da situação inicial e final do enredo. Essas falhas se justificam, exatamente, pelo salto temático ocorrido. A ausência de elos coesivos e de marcadores

conversacionais, apesar de serem falhas de estilo, reforçam os desvios recorrentes no conteúdo temático por não conferirem continuidade às ideias apresentadas no texto.

Desvios dessa natureza são apontados por Cavalcante, e são caracterizados pela falta da *continuidade* do texto. Acerca desse importante fator, responsável por conferir ao texto coerência e textualidade, a autora ressalta:

A continuidade é um dos principais requisitos de coerência. Ela se garante pela retomada de elementos e ideias no decorrer do texto. Tais repetições conferem unidade ao texto, pois um dos fatores que fazem com que se perceba um texto como um todo único é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes. (CAVALCANTE, 2014, p. 34).

Conferimos, a seguir, a versão definitiva do texto desse mesmo participante:

A5-F

Hora de dizer "adeus"!

Escolhi essa escola porque uma amiga bem próxima disse que seria uma boa experiência para melhorar meu ~~desempenho~~ relacionamento com os colegas e que no desempenho das minhas notas. Conserto eu indicaria essa escola para que outras pessoas também tivessem essa chance de aprender mais assim como eu aprendo aqui.

No início não foi fácil, demorei para me adaptar com a classe, com o horário dos professores e também com a comida oferecida pela escola. Meus amigos ajudaram-me a superar essas dificuldades que foram realmente ~~uma~~ <sup>muito</sup> difíceis para mim.

Um fato marcante que aconteceu aqui na escola foi quando o professor de matemática, Samuel, aposentou-se e saiu da escola. Ele já tinha avisado alguns dias antes, por isso planejamos uma festa de despedida no dia anterior e deixamos tudo preparado para o "adeus". Tivemos balões escritos com nossos nomes, homenagens escritas na lousa, tudo lindo!

No dia da despedida, tudo estava mais triste, melancólico. Pois! Cheguei à escola e fui dividido para a sala. Eu faço parte da turma do 6º ano A, mas para minha surpresa e surpresa ~~de~~ toda a turma, a turma do 6º ano B também estava na nossa sala. Para falar a verdade, ~~o~~ a turma B bagunçou tudo e fez parte de tudo que organizamos um dia antes da despedida.

Eles ~~o~~ disseram que também estavam ali para homenagear o tio Samuel e por isso acharam que poderiam ~~o~~ mudar parte do que já tinham decorado. Assim eles estouraram os nossos balões

( / / )

eles colocaram balões de aniversário mas era festa de aniversário, era uma despedida, uma coisa triste e não feliz!

No final deu tudo certo e a homenagem aconteceu, e mesmo estando ~~uma~~ <sup>muito</sup> muito triste, conseguimos fazer um momento lindo de despedida.

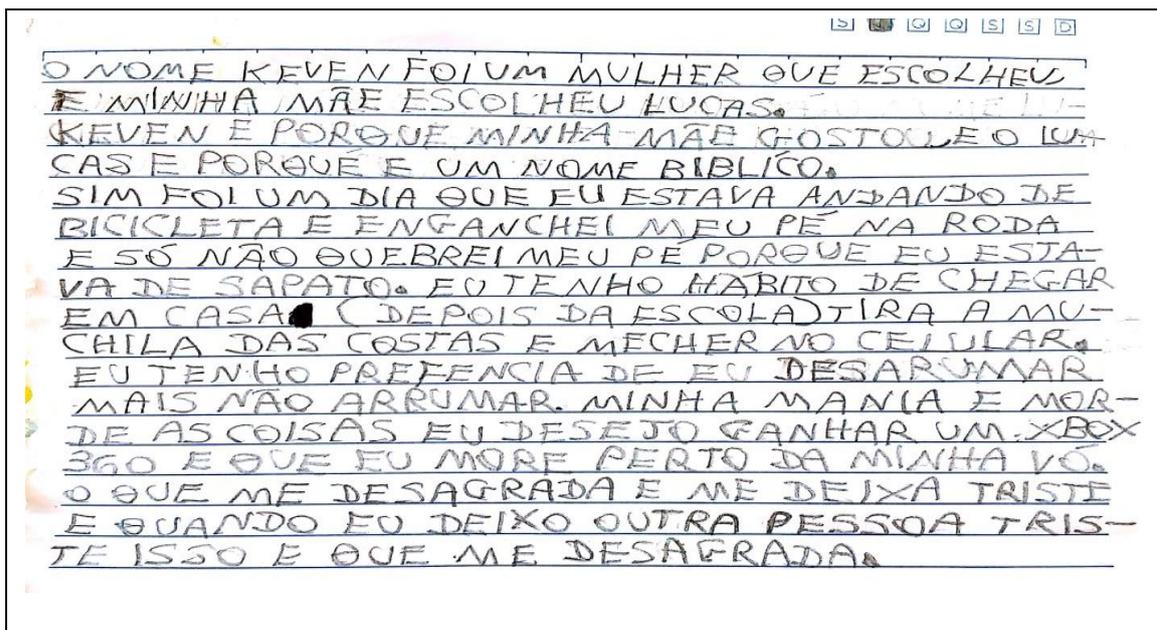
Analisando comparativamente as versões **A5-I** e **A5-F**, destacamos os avanços da última versão produzida. Em relação ao aspecto composicional, observamos que a participante desenvolveu a temática a partir de um único episódio marcante, neste caso, a despedida do professor. Essa escolha possibilitou a articulação das ideias narradas, detalhando descritivamente as ações que envolveram o fato marcante e estabelecendo uma completa relação de sentido.

Outro aspecto de bastante relevância e que também caracteriza, essencialmente, a adequação do gênero relato ao **conteúdo temático**, está relacionado às emoções transmitidas pelos autores na descrição dos textos. Na versão **A5-F**, a autora deixa transparecer os sentimentos que foram aflorados tanto ao vivenciar os fatos marcantes quanto ao rememorá-los e registrá-los no processo da escrita do relato; como dissemos anteriormente, essas situações não foram percebidas na versão inicial dessa participante.

Dessa forma, o texto final produzido pela participante **A5** exibiu uma narrativa toda produzida em torno de sentimentos como: a saudade do professor que se despede da escola em virtude da sua aposentadoria, a gratidão pelo aprendizado oferecido por ele, admiração, saudosismo e até mesmo raiva, quando foi detalhada a participação dos alunos da turma oposta “B” na festa organizada inicialmente pela turma “A”, da qual a autora do texto faz parte.

Prosseguimos com a análise, observando o progresso das produções do participante **A6**:

#### A6-I



O NOME KEVEN FOI UM MULHER QUE ESCOLHEU  
 E MINHA MÃE ESCOLHEU LUCAS. ~~EU ESCOLHI~~  
 KEVEN E PORQUE MINHA MÃE GOSTOU E O LU-  
 CAS E PORQUE É UM NOME BIBLICO.  
 SIM FOI UM DIA QUE EU ESTAVA ANDANDO DE  
 BICICLETA E ENGANCHEI MEU PÉ NA RODA  
 E SÓ NÃO QUEBREI MEU PÉ PORQUE EU ESTA-  
 VA DE SAPATO. EU TENHO HABITO DE CHEGAR  
 EM CASA (DEPOIS DA ESCOLA) TIRA A MU-  
 CHILA DAS COSTAS E MECHER NO CELULAR.  
 EU TENHO PREFERENCIA DE EU DESARUMAR  
 MAIS NÃO ARRUMAR. MINHA MANIA É MOR-  
 DE AS COISAS EU DESEJO GANHAR UM XBOX  
 360 E QUE EU MORE PERTO DA MINHA VÓ.  
 O QUE ME DESAGRADA É ME DEIXA TRISTE  
 E QUANDO EU DEIXO OUTRA PESSOA TRIS-  
 TE ISSO É QUE ME DESAGRADA.

A6-F



## NERVOSISMO NA ESCOLA

UM AMIGO ME FALOU DESSA ESCOLA E ~~ISSO~~ ISSO ME MOTIVOU A QUERER ESTUDAR NELA. DEPOIS DE ALGUNS DIAS RECEBI UM RECADADO DIZENDO QUE EU PODIA ME MATRICULAR NA ETI DVS (DIOGO VITAL DE SIQUEIRA).

AS DIFICULDADES QUE PRECISEI ENFRENTAR NESSA ESCOLA FOI A DE FAZER AMIGOS, PRIMEIRO CONHECI O KEVEN GURGEL E DEPOIS FR OUTROS AMIGOS, ISSO FOI MUITO LEGAL. OUTRA DIFICULDADE FOI QUANDO EU TIVE QUE UM TRABALHO DE MATEMÁTICA EM GRUPO, FOI MUITO DIFÍCIL. MINHA MÃE E MINHA IRMÃ ME AJUDARAM MUITO A QUERER PROSEGUIR.

UM DIA AQUI NA ESCOLA, FIQUEI BEM PREOCUPADO MESMO, EU FARIA PARTE DE UM GRUPO DE MÚSICA QUE TINHA QUE DECORAR TRÊS MÚSICAS UM POUCO GRANDES PARA UMA APRESENTAÇÃO NO PATIO. EU TENTAVA DECORAR MAS NÃO CONSEGUIA, FIQUEI BEM NERVOSO POIS ACHO QUE NÃO TENHO UMA BOA MEMÓRIA.

QUANDO FALTAVA UM DIA PARA NÓS CANTARMOS EU SÓ TINHA DECORADO DUAS MÚSICAS, SORTE QUE A PROFESSORA DEU O PAPEL PARA A GENTE ESTUDAR. NA HORA



DE CANTAR EU FIQUEI MUITO NERVOSO, CANTAMOS A PRIMEIRA MÚSICA, DEPOIS A SEGUNDA E QUANDO CHEGOU NA TERCEIRA A MÚSICA AS TRÊS MENINAS DA FRENTE CANTARAM E DEPOIS TODO MUNDO CANTOU JUNTO, QUANDO FIQUEI EXTREMAMENTE ALIVIADO, TODOS APLAUDIRAM.

ESSES MOMENTOS FAZEM VALER A PENA ESTUDAR NESSA ESCOLA.

Os desvios cometidos pelo participante **A6** são bastante parecidos com aqueles identificados e analisados na produção inicial da participante **A5**. Ressaltamos que os textos são produzidos a partir de uma junção de ideias embrionárias, motivadas pela tentativa de narrar algo, mas sem uma organização harmônica e conclusão dos fatos.

Além da falta de continuidade, o texto **A6-I** também não contempla elementos essenciais e esperados na composição do gênero relato pessoal, como a descrição dos fatos, o local, o tempo, a situação inicial e o desfecho inseridos num texto coerente e coeso. O prejuízo causado no texto, pela ausência desses elementos, já fora, inclusive, citado nas análises anteriores.

Dessa forma, além da falta de *continuidade* textual, atentamos também para falhas na *articulação*, outro importante fator da textualidade. Para Cavalcante:

A articulação se refere à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam e se organizam, ou seja, como se relacionam uns com os outros. Portanto, para que um texto seja articulado, é preciso que suas ideias tenham a ver umas com as outras; é preciso estabelecer tipos específicos de relação entre elas. (CAVALCANTE, 2014, p. 37).

Assim, as referidas falhas nas produções textuais ora analisadas foram demarcadas pela falta de construção de sentidos das ideias descritas nas versões **A5-I** e **A6-I** por não estarem devidamente articuladas, impedindo, assim, a completa textualidade do texto.

De acordo com a concepção bakhtiniana, percebemos que a interação ocorre pela apropriação do discurso entre autor, texto e leitor. Na escrita, isso também não é diferente; nesse sentido, havendo o impedimento na compreensão ocasionado por palavras mal formuladas pelo autor do texto, esse processo interativo não acontece a contento.

Justamente em razão disso, as etapas que envolveram a reescrita e revisão dos textos foram tão importantes para a evolução das versões finais desenvolvidas pelos participantes. Antunes (2003) bem reforça esse fundamental papel exercido pelo produtor do texto ao adequá-lo linguisticamente:

[...] confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica [...]. (ANTUNES, 2003, p. 55).

Notadamente, esse amadurecimento textual e linguístico pode ser conferido nas versões finais escritas **A5-F** e **A6-F**, quando os participantes, ao elegerem um único fato marcante,

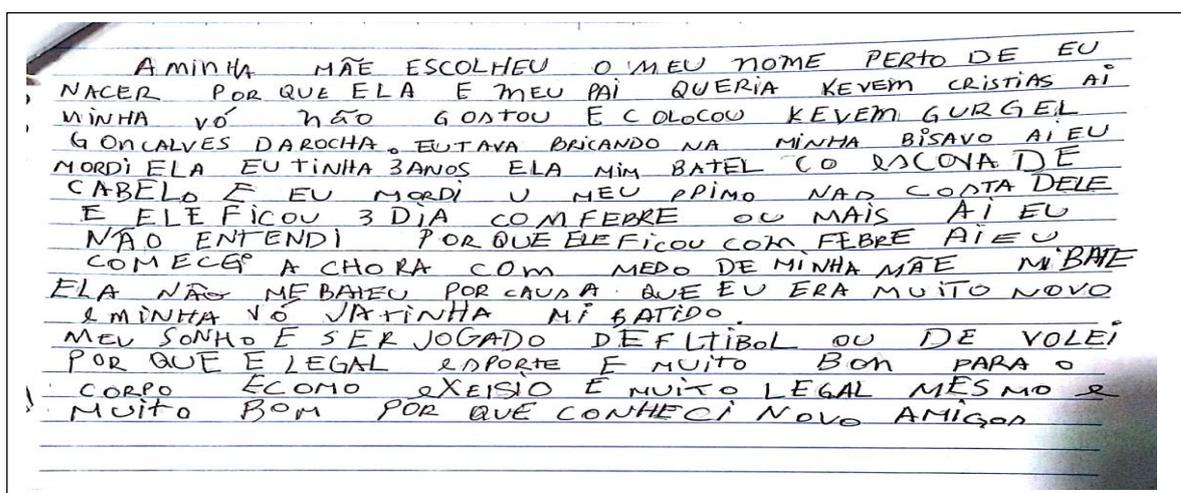
articularam as ações e os personagens envolvidos por meio de conectivos entre as frases e parágrafos, ao longo de toda a produção. Além disso, as versões finais contêm a devida marcação temporal e local do relato dentro de uma sequência lógica, com a situação inicial e o desfecho dos enredos bem definidos, superando assim as falhas de continuidade e articulação textual inicialmente cometidas nas versões diagnósticas.

Por fim, outra observação a ser acrescida quanto aos avanços composicionais das versões finais dos relatos refere-se à presença dos títulos nas narrativas. Nas versões iniciais os referidos participantes deixaram de fazer esses registros, já em suas versões finais presenciamos os relatos devidamente acompanhados de seus títulos, o que conferiu maior encantamento aos textos. Os títulos, conforme salientamos na análise inicial, caracterizam-se como um importante artifício do autor, pois tem o poder de seduzir e despertar nos seus leitores maior interesse pela leitura de seu texto.

Prosseguimos com as análises comparativas das versões iniciais e finais das produções textuais dos participantes do projeto “Nem te conto!”, trazendo agora dois textos que evidenciaram claramente os avanços dos alunos, mais especificamente no **estilo** das produções após o processo de reescrita.

Os textos a seguir inicialmente apresentaram diversificados desvios relacionados à falta de estrutura sintática, tanto que eles chegaram a comprometer substancialmente o entendimento global dos relatos escritos na primeira versão. As imagens abaixo possibilitam uma melhor percepção dessas análises:

#### A7-I



A produção inicial do aluno A7, conforme analisamos inicialmente na seção 4.4.3, revelou diferentes inadequações, inclusive no estilo do gênero, acentuadas principalmente pelo

uso inadequado e quase precário dos conectivos textuais, possibilitando o aparecimento de demais desvios como a ausência da continuidade e articulação das ideias do texto e falhas na pontuação, visto que seu autor utiliza apenas dois pontos finais (linhas 4 e 11) e mais nenhum outro sinal de pontuação em todo o texto.

Os desvios de pontuação podem ser justificados pelo uso recorrente das marcas de oralidade, já que o mencionado discente sente uma aparente dificuldade em delimitar as frases e parágrafos construídos ao longo de sua produção escrita, revelando, portanto, muitas deficiências ao tentar pontuar adequadamente o texto.

Isso se torna evidente no texto inicial do participante **A7** (ver ilustração **A7-I**) pela repetição constante da expressão "**aí**" em diferentes momentos do texto, conforme trecho a seguir:

A minha mãe escolheu o meu nome perto de eu nacer por que ela e meu pai queria Keven Cristias **aí** minha vó não gostou e colocou Keven Gurgel Gonçalves da Rocha. Eu tava brincando na minha bisavo **aí** eu mordi ela eu tinha 3 anos Ela mim batel co escova de cabelo e eu mordi u meu primo nas costa dele e ele ficou 3 dia com febre ou mais **aí** eu não entendi porque Ele ficou com febre **aí** eu comecei a chora com medo de minha mãe mi bate Ela não me bateu por causa que eu era muito novo e minha vó jatinha mi batido.

Como esperado, a reunião desses diversificados desvios prejudicou, consideravelmente, a compreensão global do texto, deixando-o com aspecto de total informalidade e contribuindo para que a leitura não fosse clara, coerente e coesa.

Podemos dizer que o referido discente foi o que mais exercitou o processo de reescrita durante a aplicação dos módulos didáticos. Os resultados obtidos nesse processo podem ser conferidos no texto a seguir:

A7-F

A MINHA ESCOLHA POR ESSA ESCOLA

A MINHA ESCOLHA POR ESSA ESCOLA FOI POR SABER QUE O ENSINO É BOM, QUEM ME INDICOU FOI UM AMIGO QUE HOJE ESTUDA NO SÉTIMO ANO AQUI NA ESCOLA. MAS EU PASSEI ALGUMAS DIFICULDADES, PRINCIPALMENTE COM A COMIDA, ELA ERA QUEIMADA E OUTRA VEZ O MACARRÃO ESTAVA ROSA, MUITA GENTE DESPERDIÇOU.

QUANDO VOLTEI DAS FÉRIAS DO MEIO DO ANO A COMIDA MELHOROU MUITO, AÍ COMECEI A ME ADAPTAR, MAS ATÉ HOJE NÃO GOSTO MUITO DO MACARRÃO. TEVE UMA VEZ QUE A MERENDA DA MANHÃ FOI CACHORRO QUENTE E O ALMOÇO FOI VATAPÁ, NESSE DIA FOI MUITO BOM, QUANDO TEM ACHOCOLATADO NA MERENDA EU TAMBÉM GOSTO MUITO, ELE TEM GOSTO DE SORVETE DERRETIDO. NO PRIMEIRO DIA DE AULA TINHA ELE NA MERENDA DA TARDE.

ALIÁS, O PRIMEIRO DIA DE AULA FOI INESQUECÍVEL, NÃO FORAM DOIS ALUNOS DO NONO ANO, NÃO ERA AULA DE VERDADE, QUE DIZER, ERA UMA AULA PARA CONHECER OS ALUNOS NOVATOS. E LEVARAM A GENTE PARA A QUADRA DA ESCOLA E A TURMA FOI DIVIDIDA EM 4 EQUIPES, CADA EQUIPE TINHA QUE FAZER UMA APRESENTAÇÃO.

UM MENINO NOVATO QUE SABIA TOCAR VIOLÃO ERA DA MINHA EQUIPE E A GENTE IA SE APRESENTAR O PÁTIO. NÓS ENSAIAMOS E TUDO, SÓ FALTAVA 1 HORA PARA O SINAL TOCAR, MAS NO FINAL NÃO TEVE APRESENTAÇÃO, O SINAL TOCOU E TODA A GENTE FOI PARA CASA.

Ao analisarmos a versão definitiva A7-F, constatamos os relevantes avanços alcançados pelo participante na elaboração do relato. A versão final do aluno destaca-se pela relevante progressão do texto ao fazer uso dos conectivos e marcadores conversacionais, e ainda por atribuir mais sinais de pontuação, conforme destacamos em negrito na transcrição a seguir:

#### A minha escolha por essa escola

A minha escolha por essa escola foi por saber que o ensino é bom, quem me indicou foi um amigo que hoje estuda no sétimo ano aqui na escola. **Mas** eu passei algumas dificuldades, **principalmente** com a comida, ela era queimada e outra vez o macarrão estava rosa, muita gente desperdiçou.

Quando voltei das férias do meio do ano a comida melhorou muito, aí comecei a me adaptar, mas até hoje não gosto muito do macarrão. Teve uma vez que a merenda da manhã foi cachorro quente e o almoço foi vatapá, nesse dia foi muito bom. Quando tem achocolatado na merenda eu também gosto muito, ele tem gosto de sorvete derretido, no primeiro dia de aula tinha ele na merenda da tarde. **Aliás**, o primeiro dia de aula foi inesquecível, não foram os professores que deram aula, foram dois alunos do nono ano. Não era aula de verdade, **quer dizer**, era uma aula para conhecer os alunos novatos. **E** levaram a gente para a quadra da escola e a turma foi dividida em 4 equipes, cada equipe tinha que fazer uma apresentação.

Um menino novato que sabia tocar violão era da minha equipe e a gente **iasse** apresentar o pátio. Nós **ensaiamos** e tudo, só faltava 1 hora para o sinal tocar, mas no final não teve a apresentação, o sinal tocou e todo mundo foi para casa.

O texto também mostra que o aluno também faz uso adequado dos pronomes, como o substantivo “comida” (sublinhado na linha 2) sendo substituído pelo pronome pessoal “ela” (sublinhado na linha 3), e do substantivo “achocolatado” (sublinhado na linha 6) sendo substituído pelo pronome pessoal “ele” (sublinhado na linha 6).

Ademais, o aluno inseriu em sua versão final dois importantes sinais de pontuação, a vírgula e o ponto final. A constatação torna-se ainda mais relevante se bem observarmos o texto inicial do participante, conforme figura **A7-I**, em que há no texto apenas dois únicos pontos finais como pontuação.

Mesmo com esse progresso, constatamos na versão final algumas inadequações, que, muito embora tenhamos contemplado nos módulos, ainda se tornaram persistentes na escrita do aluno. Na transcrição acima, assinalamos com a cor azul e em negrito esses desvios. Senão vejamos: Na linha 9, houve um truncamento no texto do aluno ocasionado pela inserção de um ponto final seguido do conectivo “e”. Uma provável solução seria a substituição do ponto final pela vírgula e uma melhor construção da frase seguinte elaborado no texto.

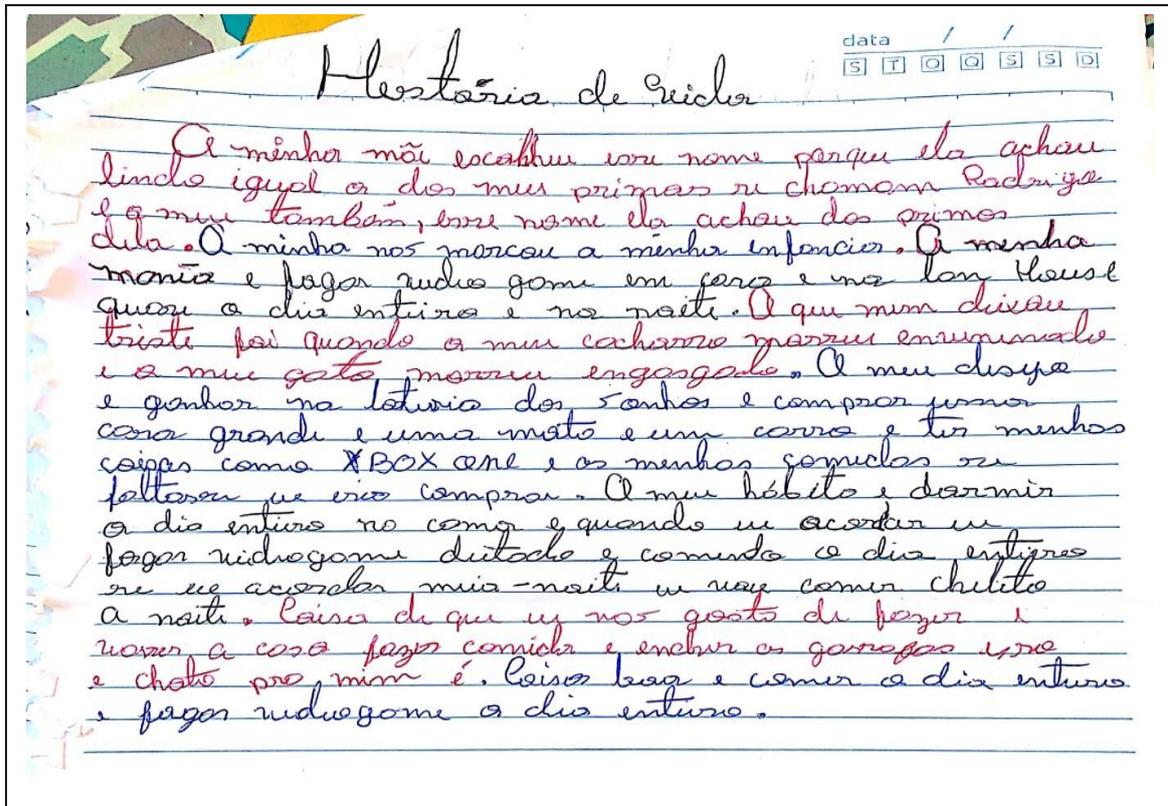
O último parágrafo da versão A7-F é também marcado por dois desvios, um na linha 11, ocasionado pela construção e ortografia inadequadas resultando na grafia: “a gente iase”, quando o adequado seria: “a gente ia se”; o segundo desvio é observado na linha 13, quando o autor do texto comete uma falha na concordância verbal entre o pronome nós e o verbo ensaiamos; no texto, o aluno escreveu “ensaiamo”.

Novamente ratificamos que o propósito do projeto nunca foi a busca pelo erro, e sim pela exaltação dos constantes e notáveis avanços dos discentes. Dessa forma, consideramos que, apesar dos desvios ainda persistentes, é inegável a relevante superação na produção final do referido aluno, principalmente pelo alcance do propósito comunicativo do texto e do atendimento do gênero discursivo, contemplando a elaboração adequada de seus elementos constituintes.

Interessa dizer ainda que as inadequações observadas na versão final, diferentemente das observadas na versão inicial, não comprometeram a compreensão global do texto do referido discente.

Sigamos com a análise comparativa das produções do aluno **A8**:

A8-I



A produção **A8-F** é marcada pela excessiva repetição dos pronomes, evidenciando a deficiência do aluno em recorrer aos demais recursos linguísticos, como por exemplo, o uso de sinônimos, os quais garantiriam uma construção mais coesa. Além disso, a ausência de elementos conectivos sequenciais e de marcadores conversacionais pode ser encontrada na produção ora analisada. Relembramos que a ausência desses termos contribuem para a falta de articulação das ideias e dos fatos narrados, resultando em trechos mal estruturados e desorganizados.

A ausência ou utilização precária dos recursos linguísticos como uso dos pronomes, dos sinônimos e dos conectivos textuais identificados na versão inicial **A8-I** contribuiu para a reunião de ideias embrionárias e não desenvolvidas de maneira coesa no texto. O chamado salto temático se caracterizou quando o aluno iniciou várias tentativas de relatar um fato sem, contudo, detalhá-los de maneira conclusiva, e situações análogas a essa foram também analisadas nos textos dos participantes **A5** e **A6**.

O participante, na versão **A8-I**, iniciou diferentes “parágrafos” utilizando seguidamente repetições como: “*a minha*” e “*o meu*”; isso demonstra claramente a dificuldade que ele tem em fazer uso diversificado e produtivo dos conectivos textuais, fundamentais por garantirem a



Analisando a versão **A8-F**, ressaltamos que o aluno produziu sua versão final recorrendo aos conectivos textuais e articulando-os, satisfatoriamente, aos episódios narrados no texto. Apesar de serem característicos do **estilo** textual, os elos coesivos e os marcadores conversacionais utilizados pelo aluno garantiram a continuidade do fato relatado pelo participante em conformidade com o **conteúdo temático**.

Como percebemos, o uso adequado desses elementos garantiu a articulação das ideias propostas pelo participante, relacionando-as semanticamente no texto por ele produzido. Destacamos, na transcrição abaixo, alguns desses elementos:

#### Futebol na escola

No começo achei bem estranha e não gostei muito de estudar numa escola de tempo integral, **na verdade** foi minha mãe quem me convenceu a estudar aqui, **mas** hoje já me acostumei com quase tudo, **até** acordar bem cedo e de ter que ficar o dia todo. A comida daqui é gostosa, **mesmo quando** ela fica queimada, meus amigos não gostam, mas eu gosto muito, **até** da canja!

Meu melhor amigo é o Maycon, ele foi o segundo que conheci na escola, o primeiro foi o Keven. No começo eu achei ele bem legal, mas agora ele quer mandar em quase tudo, mas ele não manda em nada e eu só vou ser amigo dele de verdade quando ele parar de querer mandar na sala e em tudo.

O recreio daqui tem um tempo maior do que da minha antiga escola, isso é bem legal! Costumo não brincar com alguns colegas porque acho que eles são violentos e disso eu não gosto. **Falando nisso**, outro dia eu estava brincando de futebol e sem querer chutei a bola bem na cara do Eduardo Rodrigues, eu logo pedi desculpa e ficou tudo bem.

Avançamos agora para as duas últimas produções analisadas conforme as **convenções de escrita** referentes aos aspectos textuais e gramaticais. É evidente que nos textos anteriormente analisados também foram contempladas as mesmas ações desenvolvidas nos módulos didáticos; contudo, justificamos essa divisão para que de forma mais didática o leitor desta pesquisa possa acompanhar os relativos avanços dos participantes mediante as necessidades reais dos alunos contemplados nos módulos didáticos do projeto “Nem te conto!”.

Esclarecemos que, por se tratarem de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, alguns desvios ainda são recorrentes, mesmo em suas versões finais; aliás, seria muito pretensioso de nossa parte pretender que os módulos aqui desenvolvidos solucionassem em definitivo essas ocorrências cometidas e constatadas cotidianamente nas produções escritas dos alunos.

Ademais, nosso intuito desde sempre foi o de sugerir melhorias que orientassem os alunos de forma processual e gradativa para a produção de textos mais satisfatórios e eficientes, visando prioritariamente o propósito comunicativo e a função social, mas também em obediência às regras gramaticais, por entendermos que sua correta aplicação garante melhor compreensão e completude ao texto.

Vejamos, portanto, os referidos textos em suas versões iniciais e finais:

A9-I

Texto: Definitivo  
 O meu nome quem escolheu foi a minha mãe. Ela escolheu porque ela gostava muito da cantora Clara Nunes e da Elis Regina.  
 Deve um fato que marcou a minha infância foi quando a minha mãe teve a minha irmã em sete dias ela já tem 7 anos e quando o meu irmão saiu com mim e minha família para o restaurante isso até hoje eu lembro. no meu dia a dia eu ando muito até chega a escola porque onde eu moro não passa ônibus escola a minha escola é ter tempo integral, eu merendo na escola almoço, eu passo o dia todo na escola praticamente.

A9-F

data 13/11/2014  
 Minha inesquecível aula de campo.  
 Eu escolhi essa escola porque eu fiquei curiosa em saber como era estudar numa escola de tempo integral. tive que enfrentar dificuldades sendo que a mais difícil delas foi ter que passar o dia todo sem falar com a minha família, mas sabia que iria ser bom para o meu futuro e isso me inspirou.  
 Algo que marcou muito foi a minha aula de campo para o Parque de Esportes no dia que a professora deu o aula. Sobre a aula de campo eu não estava presente na escola, pois estava doente. Então a minha PdT [Professora Diretora de turma] ligou para a minha mãe e falou sobre o passeio que daria sobre a aula de campo. Ela também disse que eu deveria ir com a roupa de educação física.  
 Finalmente o dia tinha chegado! nesse dia, ainda cheguei um pouco atrasada, quando entrei na escola a monitora do ônibus já estava entrando para buscar os alunos, então eu corri, quando minhas coisas no armário da sala e graças a Deus deu tempo.  
 Chegando ao Parque de Esportes várias coisas legais, eu gostei muito mesmo sendo uma aula de campo eu queria ter tido tempo

data / /  
 para brincar. foi um dia bem divertido, eu andei bastante, mesmo assim foi legal. inesquecível mesmo!

Conforme observamos, a versão inicial do relato produzido pela participante **A9** destacou-se por desvios rotineiramente constatados na maioria das produções escritas pela turma. Relembramos que na análise inicial, na seção 4.4.3, o aluno cometeu algumas falhas de escrita ortográfica, de domínio insuficiente na aplicação das formas nominais dos verbos, mais notadamente em sua forma do infinitivo, ao deixar de registrar em sua escrita a letra “r” ao final das palavras, bem como desvios na pontuação inadequada do texto, conforme trecho a seguir:

“No meu dia a dia eu ando muito até **chega** a escola por que onde eu moro não passa ônibus **escola**”.

Já na versão final **A9-F**, constatamos que a participante produziu seu texto recorrendo às formas infinitivas do verbo grafadas adequadamente. A falha, aparentemente associada ao processo fonológico na troca das letras “t” e “d” também foi superada. Aliás, a ausência recorrente da letra “r” final marcando a forma infinitiva do verbo também se caracteriza como uma marca da oralidade que, por vezes, influencia negativamente a escrita formal da língua, já que a pronúncia feita pelos discentes, nesse e em outros níveis escolares, raramente contempla essa variação da norma culta.

Contudo, os avanços inerentes à pontuação adequada do texto do participante **A9** foi parcialmente alcançado, uma vez que problemas dessa natureza ainda são recorrentes na versão final elaborada. Constatamos também na versão final alguns desvios relacionados à translineação pelo uso incorreto da separação silábica, como por exemplo nas palavras: “minha” (linha 11), “també-m” (linha 20), “ro-upa” (linha 21), “vári-as” e ainda pelo emprego inadequado da inicial maiúscula e minúscula na produção escrita.

Os resultados do aluno **A9** não sugerem fracasso, ao contrário, a versão final do participante revela-se tão promissora quanto as demais produções escritas. Isso se explica nas pontuais palavras de Antunes:

[...] na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui alguma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície do texto. Não é à toa que, com muita frequência, o professor de Português é identificado com uma espécie de corretor geral [...] nessa perspectiva de apenas focalizar o erro, o professor e o aluno perdem a oportunidade de perceberem também o que já foi apreendido, o que pode ser testado como competência desenvolvida [...]. (ANTUNES, 2006, p.165).

Por isso mesmo lamentamos a prática docente do professor que constantemente se ocupa em buscar os erros nas produções escritas dos alunos; em contrapartida, escolhemos reconhecer e valorizar os avanços obtidos pelos discentes. Reconstruindo o cenário, avancemos para o último relato analisado:

## A10-I

Valendo de mim

O meu nome é Maycon, quem escolheu meu nome foram os meus pais, eu acho que ele escolheu esse nome por que acharam bonito e também que fosse parecido com o do meu irmão, um fato que marcou minha infância foi quando meu irmão faleceu, eu tenho um hábito quando eu chego em casa eu deixo tudo bagunçado e quando eu saio do banho, minha mãe pede para apertar tudo de novo, acho que nos tenho preferências eu tenho mania de ficar botando nome em caixas de supermercado de rua, eu tenho um desejo de quando eu crescer, vou ser um engenheiro profissional, uma situação que aconteceu e quando falta desunião entre as pessoas e o que me deixa triste é a rivalidade entre as pessoas.

## A10-F

Mico na escola

Um dos principais motivos de eu ter escalei essa escola foi por saber que o ensino é bom. Um amigo que já estudou aqui desde o ano passado já quem me indicou, acho bem legal.

A principal dificuldade eu preciso enfrentar foi por causa da timidez, principalmente para me enturmar com meus novos amigos, ali o começo do ano eu via dizendo que não queria ir para a escola, mas meus pais me encorajaram e agora gosto muito daqui.

Logo no meu primeiro dia de aula aconteceu um fato marcante, foi a minha primeira queda na escola, isso me deixou muito envergonhado, pois como disse, era muito, muito tímido. Foi uma queda muito estranha. Lembra como se fosse hoje, eu estava em pé e do nada eu tinha caído no chão, ali não sei como foi aquilo. Quem estava ali por perto riram e o engraçado é que foi por causa dessas risadinhas que surgiram meus primeiros amigos: o Danilo, o Chaleus, o Helena, o Keven, o Rodrigo e os dois Eduardos da sala, eles foram quem me ajudaram a superar a timidez e agora tenho muitos amigos e se tornaram importantes para mim.

Na versão inicial do relato elaborado pelo participante **A-10**, constatamos inadequações relacionadas principalmente à ortografia e acentuação das palavras. Há ainda no texto desvios característicos do não atendimento às concordâncias verbais e nominais na construção das frases, conforme analisamos nas produções iniciais.

Analisando o texto final desse mesmo participante, percebemos que as palavras grafadas estão ortograficamente adequadas. Muito provavelmente isso ocorreu pelo uso constante de recursos como o dicionário, da gramática normativa e da revisão colaborativa entre os colegas, além das aulas expositivas e exercícios aplicados durante a sequência didática. Quanto às falhas de concordância, consideramos que a versão final não apresentou deficiências notáveis dessa natureza. Vale enfatizar que no módulo II da sequência didática dedicamos os penúltimos encontros para atenuar os referidos desvios. Desse modo, é importante acrescentarmos que a correção colaborativa, ocorrida também neste mesmo módulo, contribuiu valorosamente para a evolução dessas produções.

Assim, percebemos que os participantes do projeto obtiveram nessa empreitada um ganho notável no desenvolvimento dos relatos produzidos, aproximando suas versões finais daquilo que se deseja alcançar nas produções escritas de alunos pertencentes a esse nível escolar, não apenas no que diz respeito aos aspectos gramaticais e de convenções de escrita, mas, principalmente, no tocante ao desenvolvimento argumentativo manifestado na composição, conteúdo temático e estilo dos relatos produzidos.

Dito isso, enfatizamos que o nosso objetivo inicial jamais vislumbrou a plenitude da norma culta estabelecida pelas regras gramaticais e de convenção de escrita da Língua Portuguesa. Nosso foco, desde a implementação do projeto, esteve voltado para a evolução processual dessas produções escritas, interessando-nos muito mais a busca constante pelos avanços alcançados do que a consideração dos desvios ainda persistentes.

Essas situações reais nos motivam a prosseguir em busca de estratégias ainda mais eficientes que conduzam os discentes ao aprimoramento das produções textuais, estando cientes que demais percalços podem surgir. Aliás, esse desejo constante dos discentes em atribuir melhorias às suas produções revela algo bem desejável e reflete a importância que o autor do texto confere ao seu provável leitor, desejando oferecer-lhe sempre o melhor, independente de quantas vezes forem necessárias refazer o texto até colocá-lo em circulação.

Avançaremos agora para o capítulo reservado às considerações finais do presente estudo. Nele retomamos os pontos mais relevantes da pesquisa, as conclusões das análises, nossas recomendações para pesquisas posteriores e os efeitos desta pesquisa-ação na nossa prática docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após relatarmos as etapas do projeto de produção escrita do gênero relato pessoal desta pesquisa-ação, apresentamos os resultados obtidos depois da intervenção da sequência didática seguindo o modelo proposto por Lopes-Rossi (2003, 2008) e aprimorada com a adoção de ações pedagógicas pautadas nas concepções da pedagogia de projetos trazidas por Hernández (1998), Vasconcellos (2002, 2007) e Nogueira (2005).

Interessa-nos, também, suscitar uma reflexão sobre as implicações didático-pedagógicas da referida intervenção para a nossa prática docente na relação ensino-aprendizagem, numa perspectiva de guiarmos nossos alunos não em busca de um produto imediato e acabado, mas de envolvê-los num processo evolutivo da escrita de maneira lúdica e que considere suas diversificadas realidades sociais.

Para tanto, as dificuldades apresentadas pelos participantes foram diagnosticadas, através de uma proposta de produção textual escrita constante no livro didático adotado para a turma, que revelou os principais desvios na elaboração composicional do gênero e dos aspectos gramaticais do texto escrito.

Os diversificados desvios revelados nas produções iniciais dos discentes indicaram falhas relacionadas à forma organizacional, principalmente pela elaboração do texto com aspecto de questionário, e também de outros desvios, como a ausência da sequência temporal e local, a indefinição da situação inicial e do desfecho do relato e a ausência ou escolha inadequada dos títulos nas produções.

Quanto aos desvios relacionados ao conteúdo temático do gênero, destacamos as produções escritas sem uma sucessão de acontecimentos interligados por um nexos lógico; além disso, acerca desse mesmo elemento constituinte do gênero relato, identificamos nas produções escritas a inexistência de sentimentos e emoções envolvendo o fato marcante.

No que tange aos desvios no estilo, os mais recorrentes nas produções iniciais foram: a falta de estrutura sintática que não permitia o desenvolvimento do texto, a ausência de elos coesivos e de marcadores conversacionais, o mal uso dos pronomes e sinônimos, e ainda o emprego deficiente da pontuação.

Com base nesses desvios, obtivemos as pistas necessárias para a elaboração dos módulos didáticos do projeto “Nem te conto!”, com o propósito de integrar os participantes num processo de orientação de produção escrita, que resultassem, principalmente, nos avanços dos elementos de composição, conteúdo temático e estilo do gênero.

Os avanços obtidos no processo da escrita e reescrita foram lentos e processuais, mesmo assim essas aparentes barreiras possibilitaram-nos uma reflexão da nossa prática docente e aguçou nossa percepção para compreender o que os discentes já sabiam e o que eles ainda precisariam desenvolver para que relatassem com êxito suas vivências na escola, sistematizadas e materializadas no gênero relato pessoal.

Nesse contexto, a leitura de diversos exemplares do mesmo gênero e a participação ativa nas ações propostas pelos módulos da sequência didática favoreceram os resultados expostos na análise comparativa entre as produções iniciais e finais, revelando que os referidos alunos produziram suas versões definitivas dos relatos coerentemente, em consonância com os elementos composicionais, temáticos e de estilo do gênero.

Verificamos, assim, o amadurecimento textual e linguístico dos participantes, por meio do qual ampliaram a habilidade de escrever seus relatos elegendo um único fato marcante, contendo o detalhamento das ações, dos personagens envolvidos e a devida marcação temporal e local inseridos numa sequência lógica, com a situação inicial e o desfecho dos enredos bem definidos e interligados por conectivos.

Faz-se necessário acrescentar, ainda, que os relatos constantes no livro “Nem te conto!”, produto final deste estudo, reuniram, conforme seus próprios estilos, um conteúdo temático contemplado com as aventuras, medos, decepções, alegrias, superações e tantas outras emoções, orgulhosamente partilhadas na manhã de autógrafos do projeto “Nem te conto”!

Por sua vez, as dificuldades que se relacionaram aos desvios da norma culta foram parcialmente resolvidas, uma vez que problemas dessa natureza ainda são percebidos mesmo nas versões finais. Enfatizamos, porém, que jamais vislumbramos a plenitude da norma culta estabelecida pelas regras gramaticais e de convenção de escrita da Língua Portuguesa. Nosso foco, desde a idealização e implementação do projeto, esteve voltado para a evolução processual dessas produções escritas, interessando-nos muito mais a busca constante pelos avanços alcançados, que do que propriamente pelos desvios ainda persistentes.

Desse modo, com base nessa proposta de escrita interativa, bem como no entendimento de que a escola é um local de interação produtiva, e não de normatização, vivenciamos ricos momentos de criação através da linguagem, constituindo, simultaneamente, alunos autores-leitores de suas próprias vivências e fazendo surgir autênticos sujeitos protagonistas, portadores de uma língua viva e dinâmica que a toda hora cria, fala, escuta, comunica, interage e compartilha.

Ademais, é importante ressaltar: este trabalho não é apenas fruto de uma pesquisa de Mestrado, é antes de tudo o desejo de uma professora de Língua Portuguesa e aluna do Mestrado

Profissional em Letras/PROFLETRAS em querer comprovar que o terrível medo do “papel em branco” pode ser superado numa “brincadeira séria” de escrever relatos.

Por fim, pautada na figura do professor-mediador, o qual permeia sua prática pedagógica numa interação construtiva, muito embora esteja ciente de que tais pressupostos exigem dele uma maior dedicação, apostamos na formação continuada tão necessária para o enfrentamento dos desafios constantes do magistério.

Por isso mesmo, de forma bem despretensiosa e ciente dos muitos aprimoramentos que serão necessários atribuímos à proposta metodológica do projeto “Nem te conto!”, vislumbramos a divulgação e implementação do referido projeto às demais escolas municipais de Fortaleza, com o objetivo de contribuirmos para a prática docente dos demais professores de Língua Portuguesa da rede, os quais, diferentemente de mim, não tiveram ainda a oportunidade de cursar um mestrado para o aprimoramento da sua prática docente, algo que, indiscutivelmente, afeta profundamente o sucesso da aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.163-180.

\_\_\_\_\_. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. Práticas de Leitura e Produção textual em Língua Inglesa I. In: CLAUDINO, Barthyra Cabral Vieira de Andrade (Org.). **Licenciatura em Letras - Língua Inglesa a Distância**. Vol. 2. João Pessoa: Editora Universitária, 2015. v. 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Expectativas de aprendizagem do Ensino Fundamental das escolas de tempo integral**. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Fortaleza/CE: SME/PMF, 2015.

CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 6º ano. 9 ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_; CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever**: estratégias de leitura e produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Projetos pedagógicos para a produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, E.R. da; LOPES-ROSSI, M.A.G. (Orgs.). **Caminhos para a construção da prática docente**. Taubaté: Cabral, 2003, p. 93-117.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONISIO, A.P. *et al.* (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p.19-38.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de Oliveira. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

\_\_\_\_\_; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação. Salto para o Futuro, 2005, p. 12-17. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf> >. Acesso em: jul. 2016.

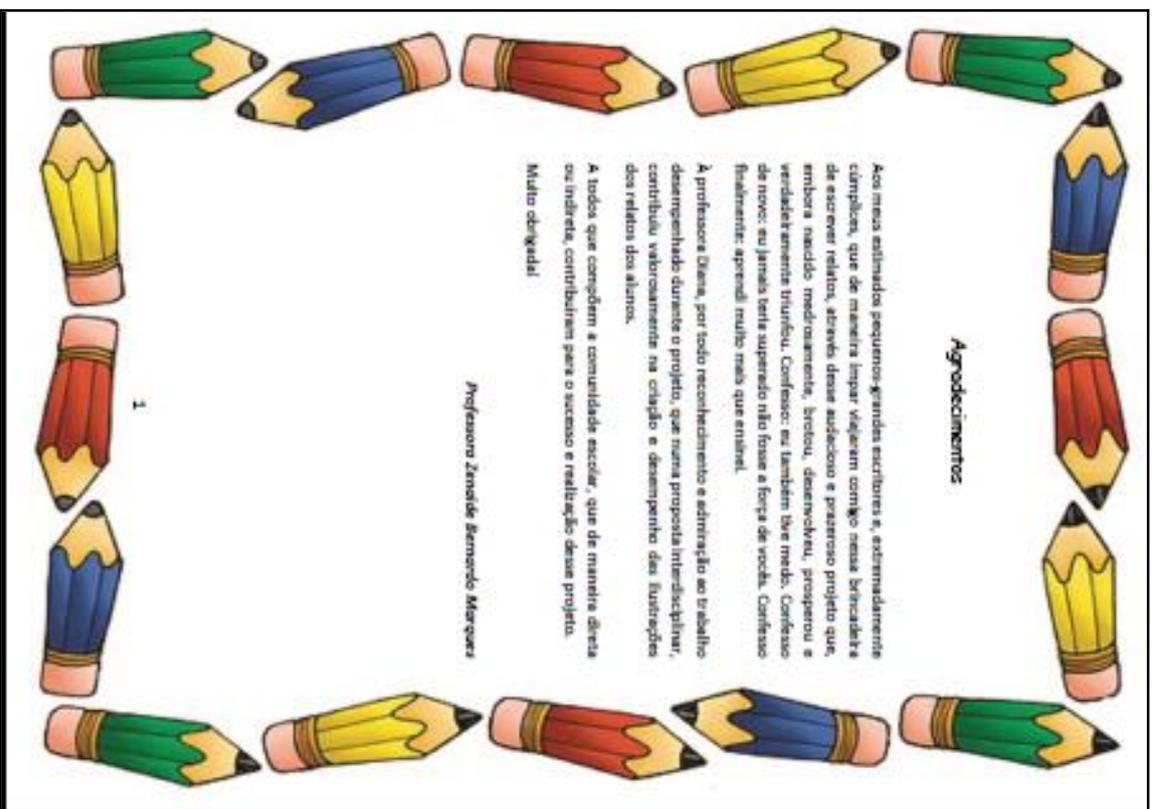
ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

THIOLLENT, M. **Pesquisa ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Atividade Docente: Aprendizagem e Desenvolvimento – Atividade Humana, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Libertad, 2007.

# APÊNDICES

## Apêndice A – Livro “Nem te Conto!”



## Apresentação

O presente livro, fruto do projeto didático testado "Nem se comor", aplicado na Escola Municipal de Tempo Integral Dilego Vital de Itaquilândia, é resultado da intervenção do Mercado Profissional em Letras (PROLET/UEL), oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do qual a professora-organizadora do livro é também pesquisadora.

A motivação, para realização do referido projeto, partiu das iniciativas e diversificadas realidades sociais dos alunos, integrando-os num processo de construção de produção escrita, atendendo, principalmente, aos aspectos composicionais do gênero discursivo/textual Fábula Literária.

Assim, numa perspectiva de gêneros, não, em busca de um produto imediato e acabado, mas de envolver os alunos num processo que os tivesse refletindo acerca das suas ideias. Os relatos, aqui, reunidos, foram produzidos de forma sistematizada e lúdica, e se configuram como excelentes exemplos de vida social/acadêmica desses alunos.

Com base nessa proposta de escrita literária, bem como no entendimento de que a escola é um local de interação produtiva e, não, de normatização, vivenciamos ricos momentos de criação, através da linguagem, compartilhando, simultaneamente, alguns aspectos-alcances de suas próprias vivências. Além disso, buscando surgir escritores sujeitos protagonistas, portadores de uma língua viva e dinâmica que a toda hora cria, fala, escreve, comunica, interage e compartilha.

Faz-se necessário acrescentar, ainda, que o livro, em apresentação, reúne suas aventuras, medos, delírios, alegrias, surpresas e tantas outras emoções que agiram, organicamente paritariamente.

Bastava, portanto, que, de maneira incontornável, a sala de aula do 5º ano, da escola Dilego Vital de Itaquilândia, tornasse um verdadeiro laboratório de produção escrita de vidas, em que se experimentada foram além dos limites físicos da escola e colaboraram em brilhantes relatos, corrigidos aqui nesta livro. Ademais, é importante ressaltar, não é apenas fruto de uma perspectiva de literatura, é antes de tudo o desejo de uma simples professora de língua Portuguesa em ver crescer que o terminal modo do "sapele em brason" possa ser superado numa "brincadeira séria".

Por fim, vale a pena perguntar: Quem si está preparado para ouvir e se emocionar? O projeto "Nem se comor", compartilhado o próprio nome, está aberto para se conferir! Encorajamos, mesmo!

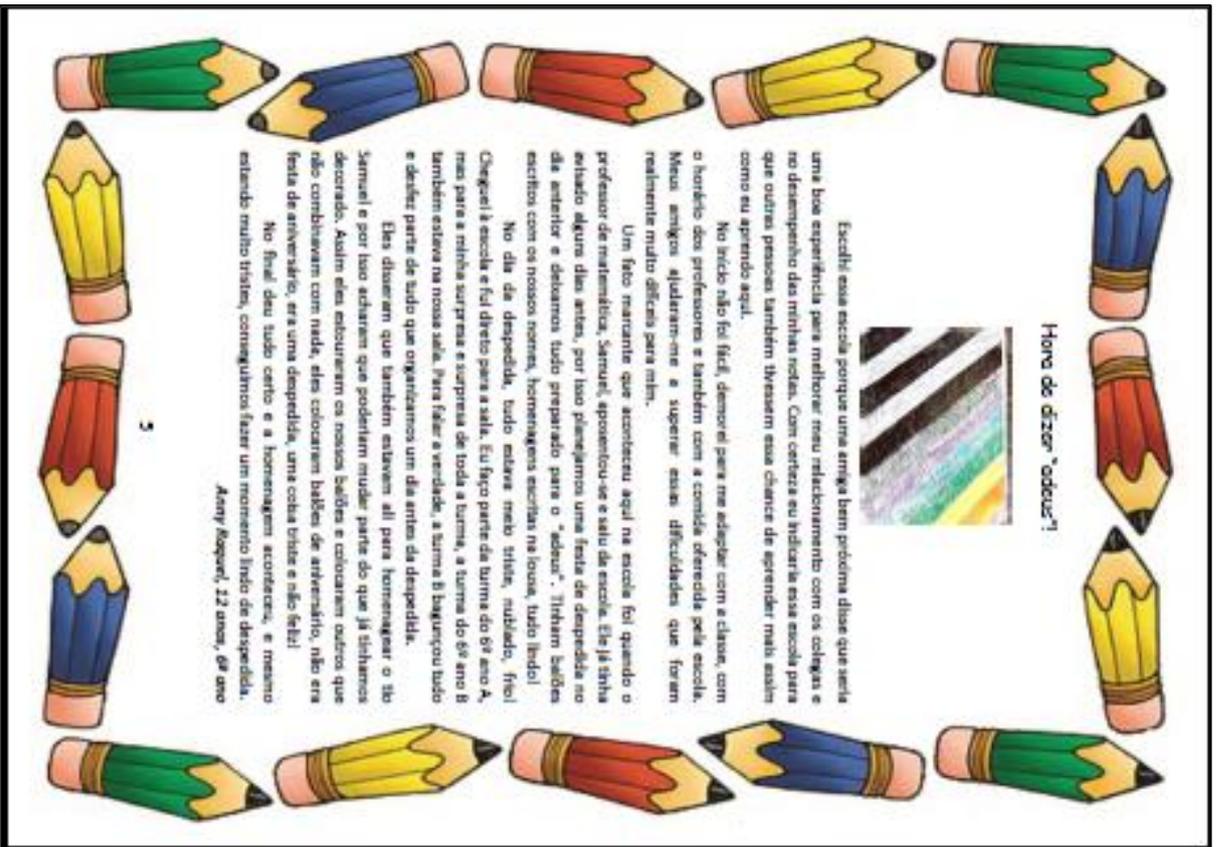
Profª Zeneide Bernardo Mouraz

2

## SUMÁRIO

Tem vida ou não tem?	4
hora de doar "Nem se comor"?	5
Mico na escola	6
Um dia e tanto!	7
Um belo dia de azar	8
Minha inseparável sala de campo	9
De sala de aula por revelar	10
Vida escolar	11
Amigos na escola	12
Primeira vez...	13
A história do amor	14
Minha inseparável quando na escola	15
Minha primeira adversidade na escola	16
O grande amigo	17
Inseparável desde o primeiro dia	18
Memórias na escola	19
Minha escola também é lugar de diversão	20
Verônica na escola	21
Bonifácio de "Nem se comor"	22
Futebol na escola	23
As aventuras seguras	24
Distanciando na escola pública	25
A escola da minha escola e uma maravilha	26

3



**Hora de dizer "adur"!**



Escolhi essa escola porque uma amiga bem próxima disse que seria uma boa experiência para melhorar meu relacionamento com os colegas e no desempenho das minhas notas. Com certeza eu gostaria de estudar na escola para que outras pessoas também tivessem essa chance de aprender mais assim como eu aprendo aqui.

No início não foi fácil, demorei para me adaptar com a classe, com o horário dos professores e também com a comida oferecida pela escola. Meus amigos ajudaram-me e superaram essas dificuldades que foram realmente muito difíceis para mim.

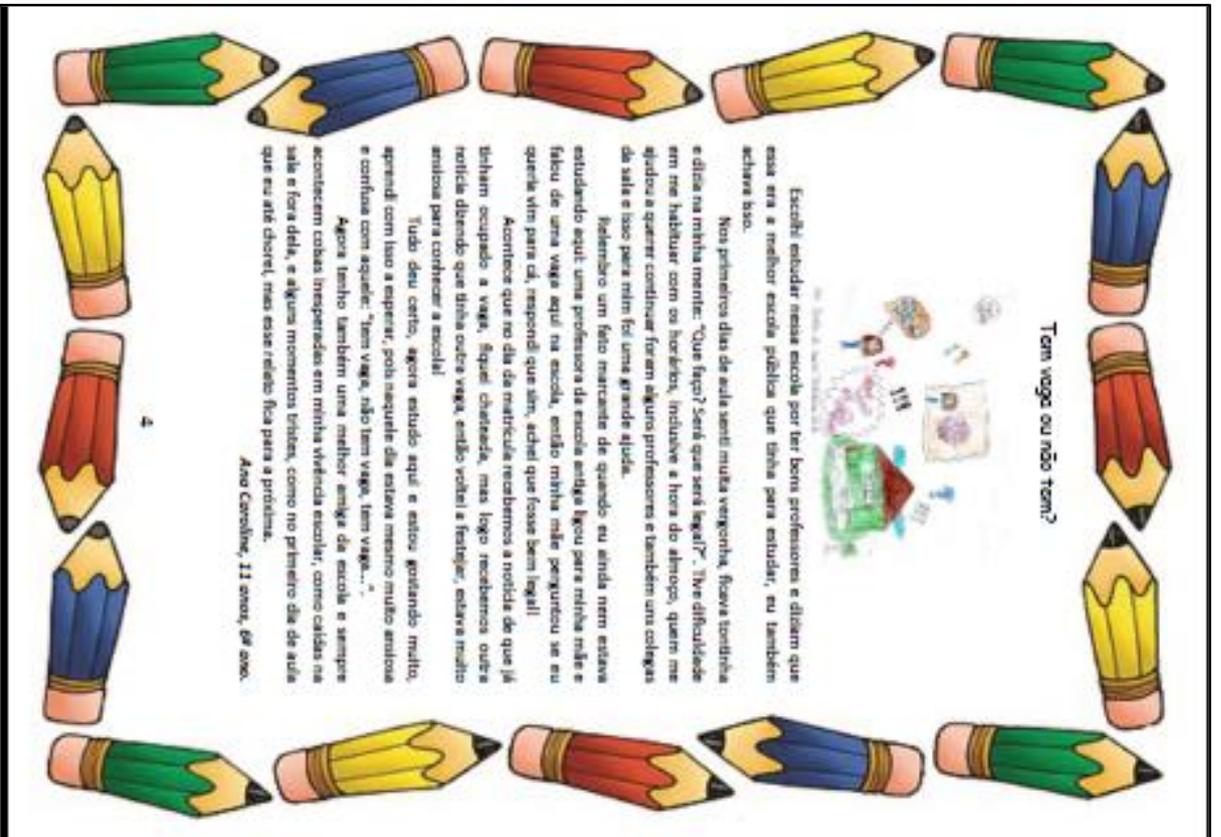
Um fato marcante que aconteceu aqui na escola foi quando o professor de matemática, Samuel, apaixonou-se e saiu da escola. Ele já tinha estado alguns dias antes, por isso planejamos uma festa de despedida no dia anterior e deixamos tudo preparado para o "adur". Tinham bilhetes escritos com os nossos nomes, homenagens escritas na lousa, tudo lindo!

No dia da despedida, tudo estava muito triste, tudo lindo! Chegamos à escola e foi direto para a sala. Eu faço parte da turma do 6º ano A, mas para a minha surpresa e surpresa de toda a turma, a turma do 6º ano B também estava na nossa sala. Para falar a verdade, a turma B bagunçou tudo e deixou parte de tudo que organizamos um dia antes da despedida.

Eles disseram que também estavam ali para homenagear o Sr. Samuel e por isso acharam que poderiam mudar parte do que já tinhamos decorado. Assim eles escuraram os nossos bilhetes e colocaram outros que não combinavam com nada, eles colocaram bilhetes de aniversário, não era festa de aniversário, era uma despedida, uma coisa triste e não feliz!

No final deu tudo certo e a homenagem aconteceu, e mesmo estando muito triste, conseguimos fazer um momento lindo de despedida.

*Amy Raquel, 12 anos, 6º ano*



**Tem vaga ou não tem?**



Escolhi estudar nessa escola por ter bons professores e dizem que essa era a melhor escola pública que tinha para estudar, eu também achava isso.

Nos primeiros dias de sala senti muita vergonha, ficava torcendo e dizia na minha mente: "Que feio? Será que será legal?". Tive dificuldade em me habitar com os horários, inclusive a hora do almoço, quem me ajudou a querer continuar foram alguns professores e também uns colegas da sala e isso para mim foi uma grande ajuda.

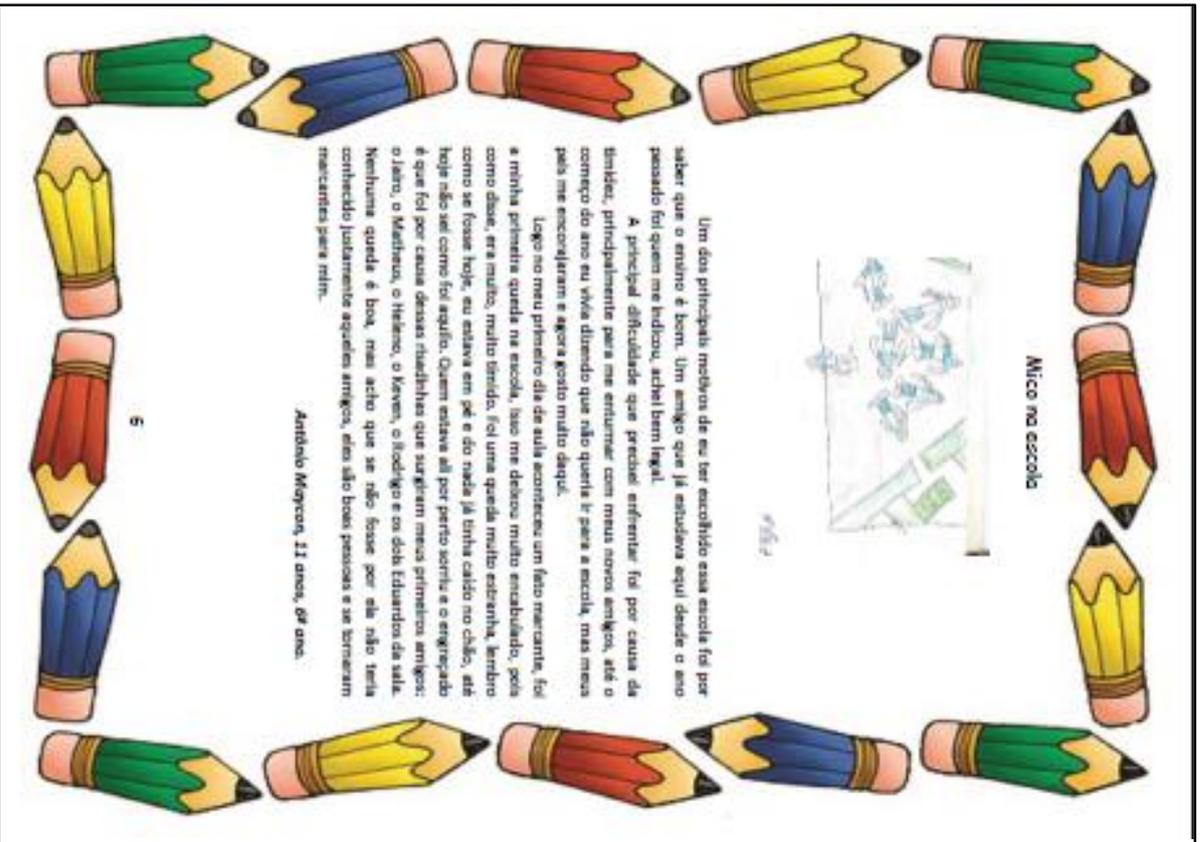
Lembro um fato marcante de quando eu ainda nem estava estudando aqui: uns professores da escola exigia bilhetes para minha mãe e ficou de uma vaga aqui na escola, então minha mãe perguntou se eu queria vir para cá, respondi que sim, acho que fosse bem legal!

Acontece que no dia da matrícula recebemos a notícia de que já tinham ocupado a vaga, fiquei chateada, mas logo recebemos outra notícia dizendo que tinha outra vaga, então voltei a festejar, estava muito ansiosa para conhecer a escola!

Tudo deu certo, agora estudo aqui e estou gostando muito, aprendi com isso a esperar, pois naquele dia estava mesmo muito ansiosa e confusa com aquilo: "Tem vaga, não tem vaga, tem vaga..."

Agora tenho também uma melhor amiga da escola e sempre conhecem coisas inesperadas em minha vida: estudar, como cuidar na sala e fora dela, e alguns momentos tristes, como no primeiro dia de aula que eu até chorei, mas esse relato fica para a próxima.

*Ano Caroline, 11 anos, 6º ano.*



**Mico na escola**



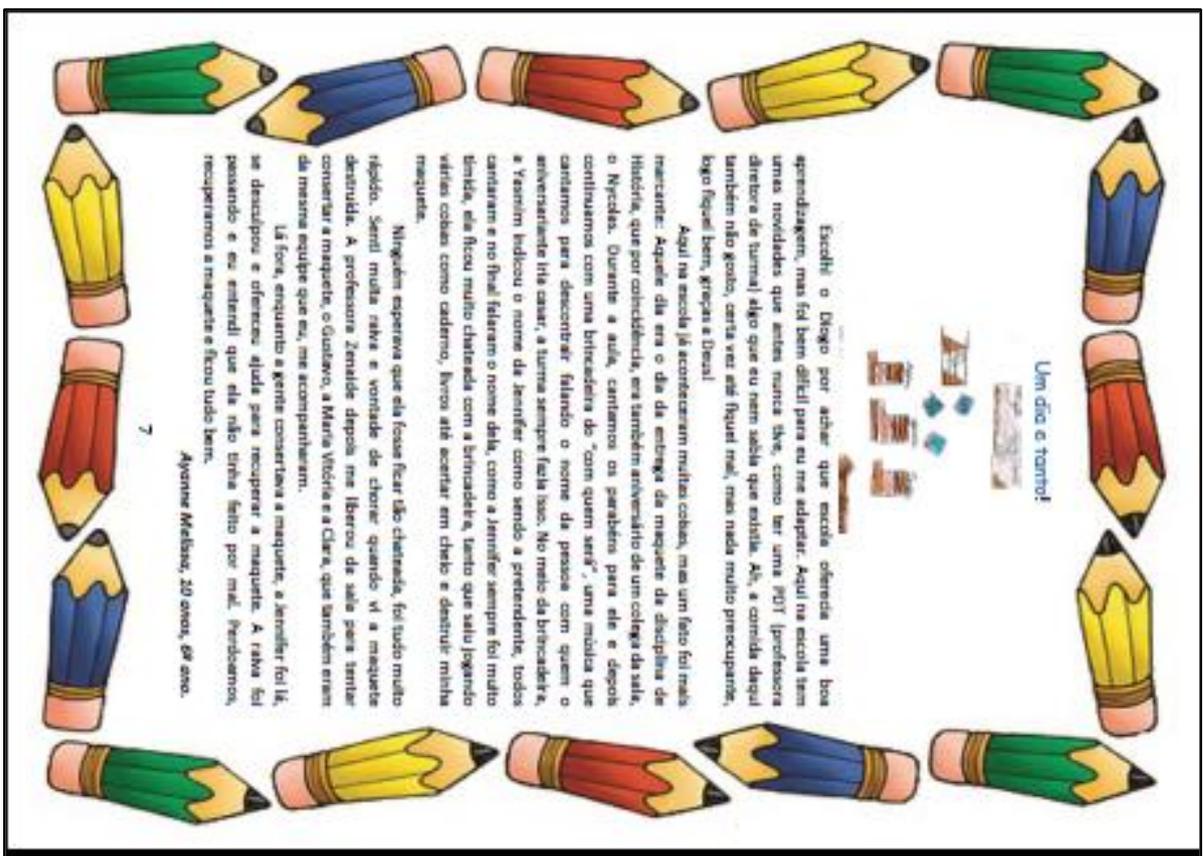
Um dos principais motivos de eu ter escolhido essa escola foi por saber que o ensino é bom. Um amigo que já estudava aqui desde o ano passado foi quem me indicou, acho bem legal.

A principal dificuldade que precisei enfrentar foi por causa da timidez, principalmente para me entusiasmar com meus novos amigos, até o começo do ano eu vivia dizendo que não queria ir para a escola, mas meus pais me encorajaram e agora gosto muito daqui.

Logo no meu primeiro dia de aula aconteceu um fato marcante, foi a minha primeira queda na escola, isso me deixou muito envergonhado, pois como disse, era muito, muito tímido, foi uma queda muito estranha, lembro como se fosse hoje, eu estava em pé e do nada já tinha caído no chão, até hoje não sei como foi aquilo. Quem estava ali por perto sorriu e o engraçado é que foi por causa dessas risadinhas que surgiram meus primeiros amigos: o Jairo, o Matheus, o Heliano, o Kenen, o Rodrigo e os dois Eduardos da sala. Nenhuma queda é boa, mas acho que se não fosse por ela não teria conhecido justamente aqueles amigos, eles são boas pessoas e se tornaram marcantes para mim.

Antonio Miycon, 21 anos, 6ª ano.

5



**Um dia e tanto!**



Escolhi o Digo por achar que escola oferece uma boa aprendizagem, mas foi bem difícil para eu me adaptar. Aqui na escola tem umas novidades, que antes nunca tive, como ter uma PDI (professora diretora de turma) algo que eu nem sabia que existia. Ah, a comida daqui também não gosto, certa vez até fiquei mal, mas nada muito preocupante, logo fiquei bem, graças a Deus!

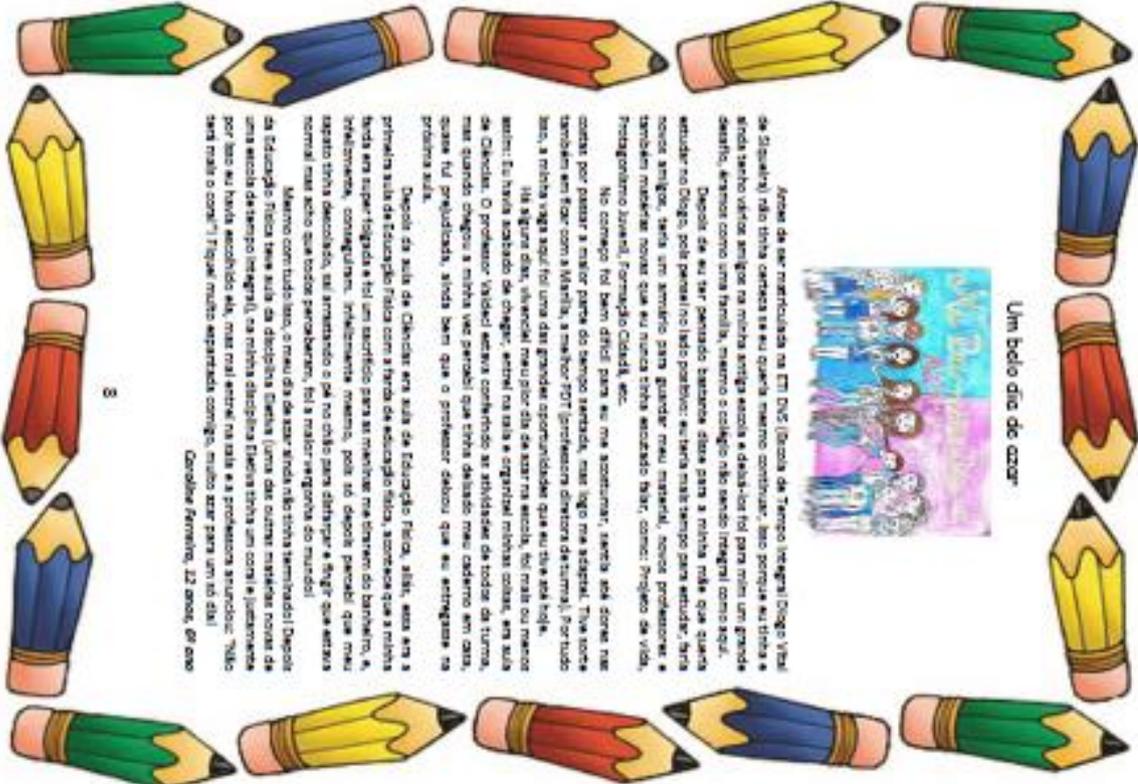
Aqui na escola já aconteceram muitas coisas, mas um fato foi mais marcante: Aquela dia era o dia da entrega da maquete da disciplina de História, que por coincidência, era também aniversário de um colega da sala, o Nicolás. Durante a aula, cantamos os parabéns para ele e depois continuamos com uma brincadeira do "com quem será", uma música que cantamos para descobrir falando o nome da pessoa com quem o aniversariante irá casar, a turma sempre fazia isso. No meio da brincadeira, a Yessim indicou o nome da Jennifer como sendo a preferente, todos cantaram e no final falaram o nome dela, como a Jennifer sempre foi muito tímida, ela ficou muito chateada com a brincadeira, tanto que saiu jogando vários cobras como caderno, livros até escrever em cheio e destruir minha maquete.

Ninguém esperava que ela fosse ficar tão chateada, foi tudo muito rápido. Sentí muita raiva e vontade de chorar quando vi a maquete destruída. A professora Zenilde depois me liberou da sala para tentar consertar a maquete, o Gustavo, a Maria Vitória e a Clara, que também eram da mesma equipe que eu, me acompanharam.

Lá fora, enquanto a gente consertava a maquete, a Jennifer foi lá, se desculpou e ofereceu ajuda para recuperar a maquete. A raiva foi passando e eu entendi que ela não tinha feito por mal. Perdemos, recuperamos a maquete e ficou tudo bem.

Aysenir Melina, 20 anos, 6ª ano.

7



**Um belo dia de cor**



Antes de ser matriculada na ETEC (Escola de Tempo Integral) Diego Vitor de Oliveira não tinha certeza se eu queria mesmo continuar, isso porque eu tinha e ainda tenho vários amigos na minha antiga escola e deixá-los foi para mim um grande desafio, assim como em família, mesmo o colégio não sendo integral como aqui.

Depois de eu ter pensado bastante disse para a minha mãe que queria estudar no Diego, pois pensava no lado positivo: eu teria mais tempo para estudar, teria novos amigos, teria um ambiente para ganhar meu material, novos professores e também muitas coisas que eu nunca tinha conhecido tão, como: Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Formação Cidadã, etc.

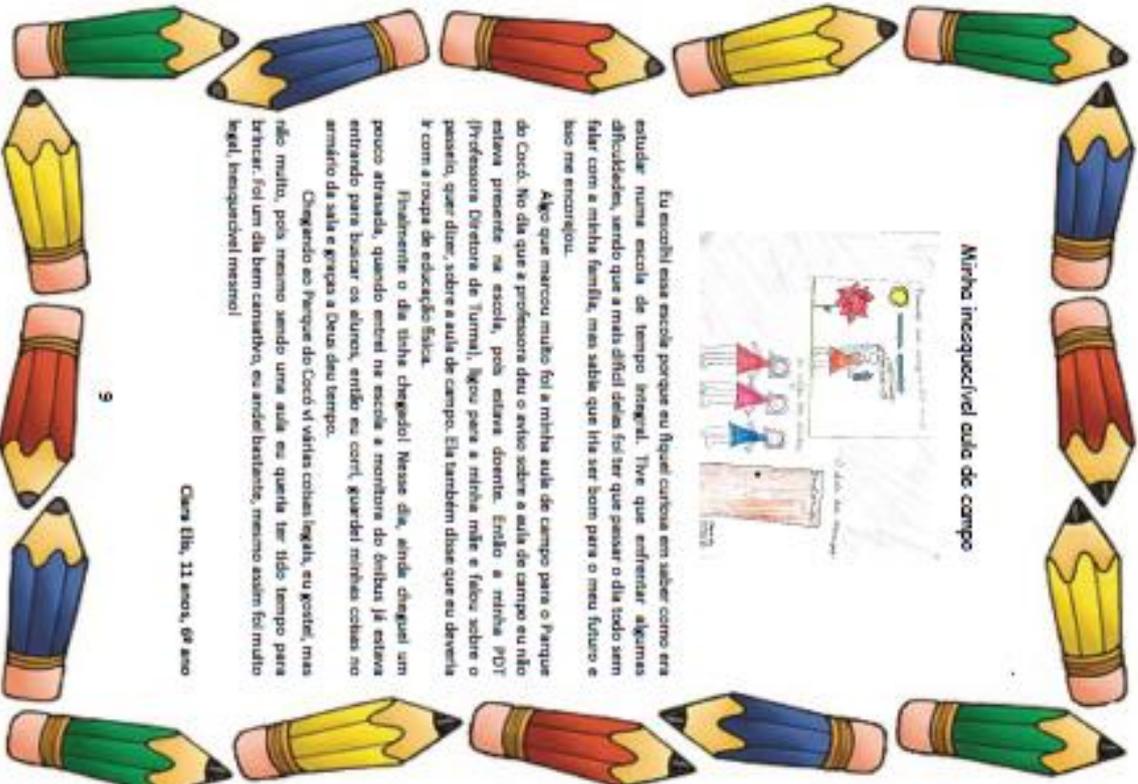
No começo foi bem difícil para eu me acostumar, sabia até como me sentir por passar a maior parte do tempo sentado, mas logo me adaptei. Tive sorte também em ficar com a Marília, a melhor PDI (professora diretora de turma), por tudo isso, a minha vida aqui foi uma das melhores oportunidades que eu tive até hoje.

Não quero dizer, vivencial meu pior dia da minha escola, foi mais ou menos assim: Eu havia acabado de chegar, entrei na sala e organizei minhas coisas, em sala de Ciências. O professor Václav estava conversando ao lado de todos da turma, mas quando chegou a minha vez percebi que tinha deixado meu caderno em casa, quase fui prejudicada, ainda bem que o professor deixou que eu entregasse na próxima aula.

Depois da sala de Ciências em sala de Educação Física, ahiii, essa era a primeira sala de Educação Física com a turma de educação física, aconteceu que a minha turma era super folgada e foi um sacrifício para eu me tornar na brava do barbeiro, a, inicialmente, conseguiram, inicialmente mesmo, pois só depois percebi que meu espaço tinha diminuído, sei amarrando o pé no chão para distrair e fingir que estava normal mas acho que todos perceberam, foi a maior vergonha do mundo!

Mesmo com tudo isso, o meu dia de sair ainda não tinha terminado! Depois da Educação Física teve sala de disciplina Diária (uma das outras matérias novas de uma escola de tempo integral), as minhas disciplina Diária tinha um coral e juntamente por isso eu havia escolhido Ah, mas mal entrei na sala a professora anunciou: "Vão ser mais o coral?" Fiquei muito separada comigo, muito ser para um só coral!

Caroline Ferreira, 22 anos, 6º ano



**Minha inesquecível aula de campo**



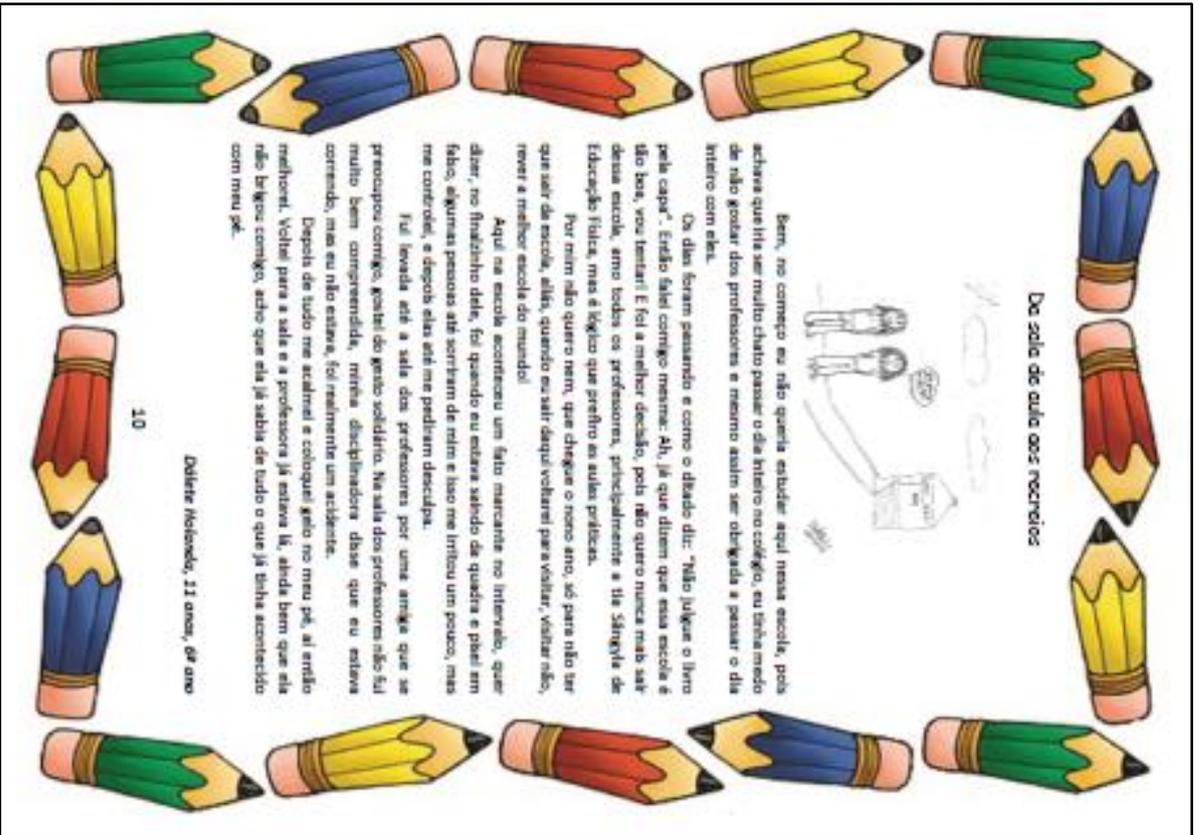
Eu escolhi essa escola porque eu fiquei curiosa em saber como era estudar numa escola de tempo integral. Tive que enfrentar algumas dificuldades, sendo que a mais difícil delas foi ter que passar o dia todo sem falar com a minha família, mas sabia que iria ser bom para o meu futuro e isso me encorajou.

Algo que me marcou muito foi a minha aula de campo para o Parque do Cocó. No dia que a professora deu o aviso sobre a aula de campo eu não estava presente na escola, pois estava doente. Então a minha PDI (Professora Diretora de Turma), ligou para a minha mãe e falou sobre o passeio, quer dizer, sobre a aula de campo. Ela também disse que eu deveria levar com a roupa de educação física.

Finalmente o dia tinha chegado! Nesse dia, ainda cheguei um pouco atrasada, quando entrei na escola a montanha do ônibus já estava entrando para buscar os alunos, então eu corri, guardei minhas coisas no armário da sala e corri para a Deus meu tempo.

Chegando ao Parque do Cocó vi várias coisas legais, eu gostei, mas não muito, pois mesmo sendo uma aula eu queria ter tido tempo para brincar, foi um dia bem cansativo, eu andei bastante, mesmo assim foi muito legal, inesquecível mesmo!

Ciana Ellis, 11 anos, 6º ano



**Da sala de aula aos recreios**

Bem, no começo eu não queria estudar aqui nessa escola, pois achava que iria ser muito chato passar o dia inteiro no colégio, eu tinha medo de não gostar dos professores e mesmo assim ser obrigada a passar o dia inteiro com eles.

Os dias foram passando e como o diazo dir: "Não julgar o livro pela capa". Então saíei comigo mesma: Ah, já que dizem que essa escola é tão boa, vou tentar! E foi a melhor decisão, pois não quero nunca mais sair dessa escola, amo todos os professores, principalmente a tia Sinytka de Educação Física, mas é lógico que prefiro as aulas práticas.

Por mim não quero nem, que chegue o novo ano, só para não ter que sair da escola, aí lá, quando eu sair daqui voltarei para voltar, voltar não, reaver a melhor escola do mundo!

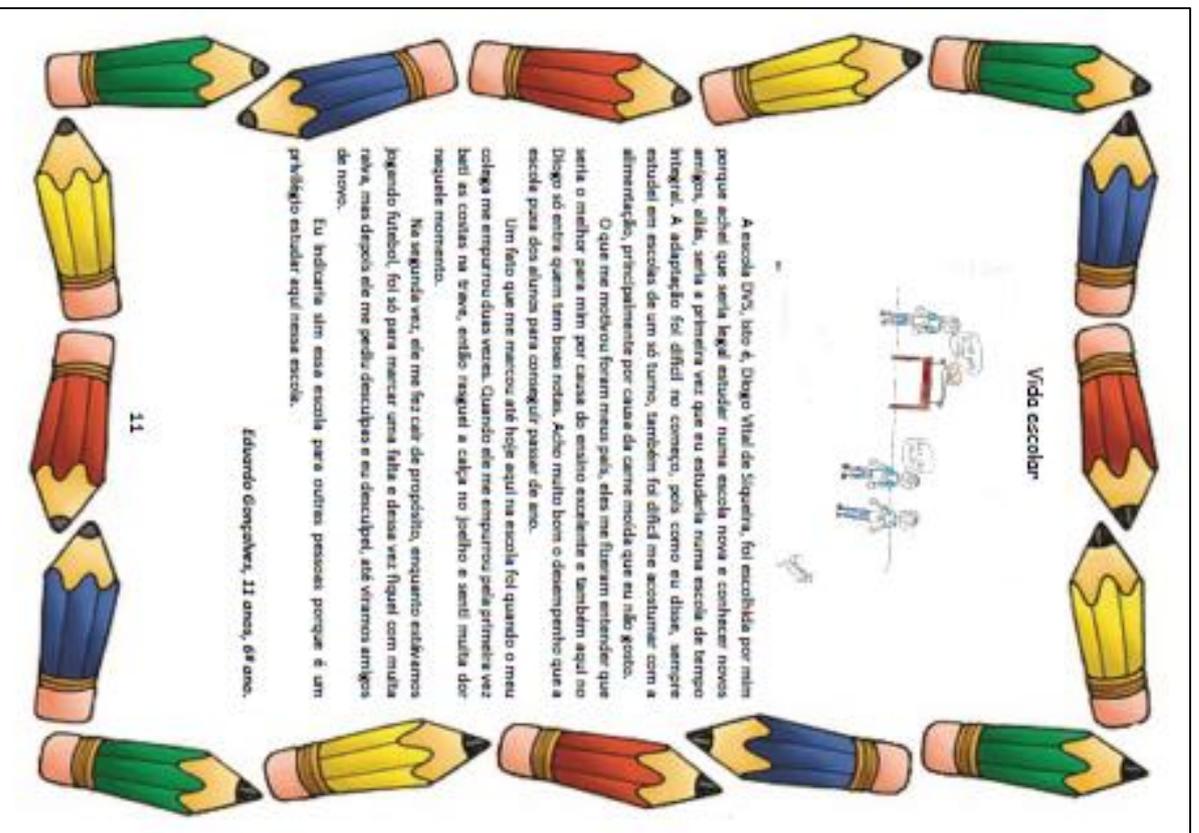
Aqui na escola aconteceu um fato marcante no intervalo, quer dizer, no finalzinho dele, foi quando eu estava saindo da quadra eabei em falso, algumas pessoas até sorriam de mim e isso me irritou um pouco, mas me controlei, e depois elas até me pediram desculpa.

Fui levada até a sala dos professores por uma amiga que se preocupou comigo, gostei do gesto solidário. Na sala dos professores não foi muito bem compreendida, minha disciplinadora disse que eu estava correndo, mas eu não estava, foi realmente um acidente.

Depois de tudo me acalmel e coloquei gelo no meu pé, aí então melhorei. Voltar para a sala e a professora já estava lá, ainda bem que ela não beijou comigo, acho que ela já sabia de tudo o que já tinha acontecido com meu pé.

Dolier Holanda, 11 anos, 6ª ano

10



**Vida escolar**

A escola DVS, lado 4, Diego Vidal de Siqueira, foi escolhida por mim porque achei que seria legal estudar numa escola nova e conhecer novos amigos, além, seria a primeira vez que eu estudaria numa escola de tempo integral. A adaptação foi difícil no começo, pois como eu disse, sempre estudei em escolas de um só turno, também foi difícil me acostumar com a alimentação, principalmente por causa da carne moída que eu não gosto.

O que me motivou foram meus pais, eles me fizeram entender que seria o melhor para mim por causa do ensino excelente e também aqui no Diego só entra quem tem boas notas. Acho muito bom o desempenho que a escola para dos alunos para conseguir passar de ano.

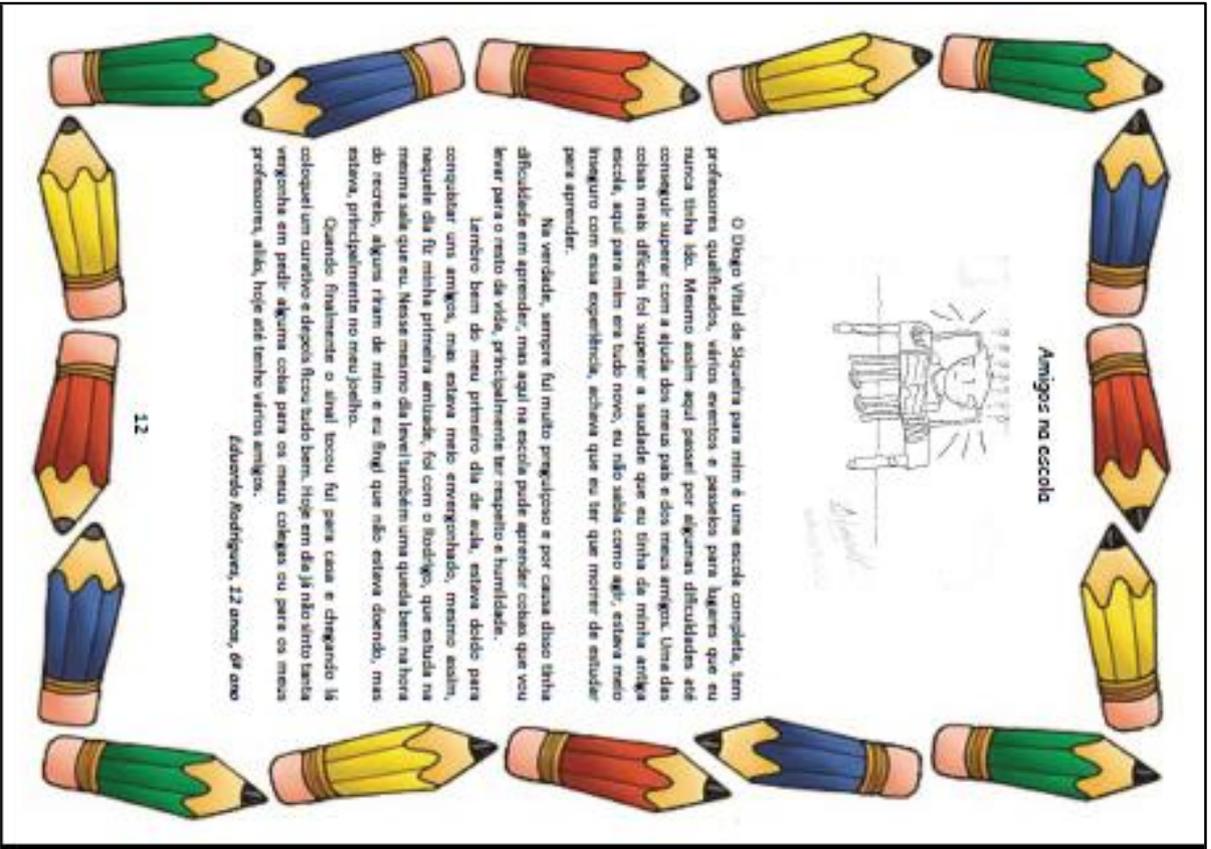
Um fato que me marcou até hoje aqui na escola foi quando o meu colega me empurrou duas vezes. Quando ele me empurrou pela primeira vez bati as costas na parede, então requei a cabeça no chão e senti muita dor naquele momento.

Na segunda vez, ele me fez cair de propósito, enquanto estávamos jogando futebol, foi só para marcar uma falta e dessa vez fiquei com muita raiva, mas depois ele me pediu desculpas e eu desculpei, até viramos amigos de novo.

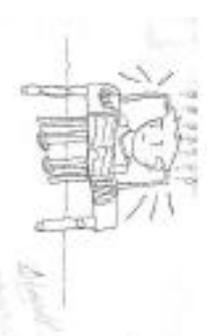
Eu indicaria sim essa escola para outras pessoas porque é um privilégio estudar aqui nessa escola.

Eduardo Gonçalves, 11 anos, 6ª ano.

11



**Amigos na escola**



O Diego Vial de Siqueira para mim é uma escola completa, tem professores qualificados, vários eventos e passeios para lugares que eu nunca tinha ido. Mesmo assim aqui passei por algumas dificuldades até conseguir superar com a ajuda dos meus pais e dos meus amigos. Uma das coisas mais difíceis foi superar a saudade que eu tinha da minha antiga escola, aqui para mim era tudo novo, eu não sabia como agir, estava meio inseguro com essa experiência, achava que eu ia ter que morrer de estudar para aprender.

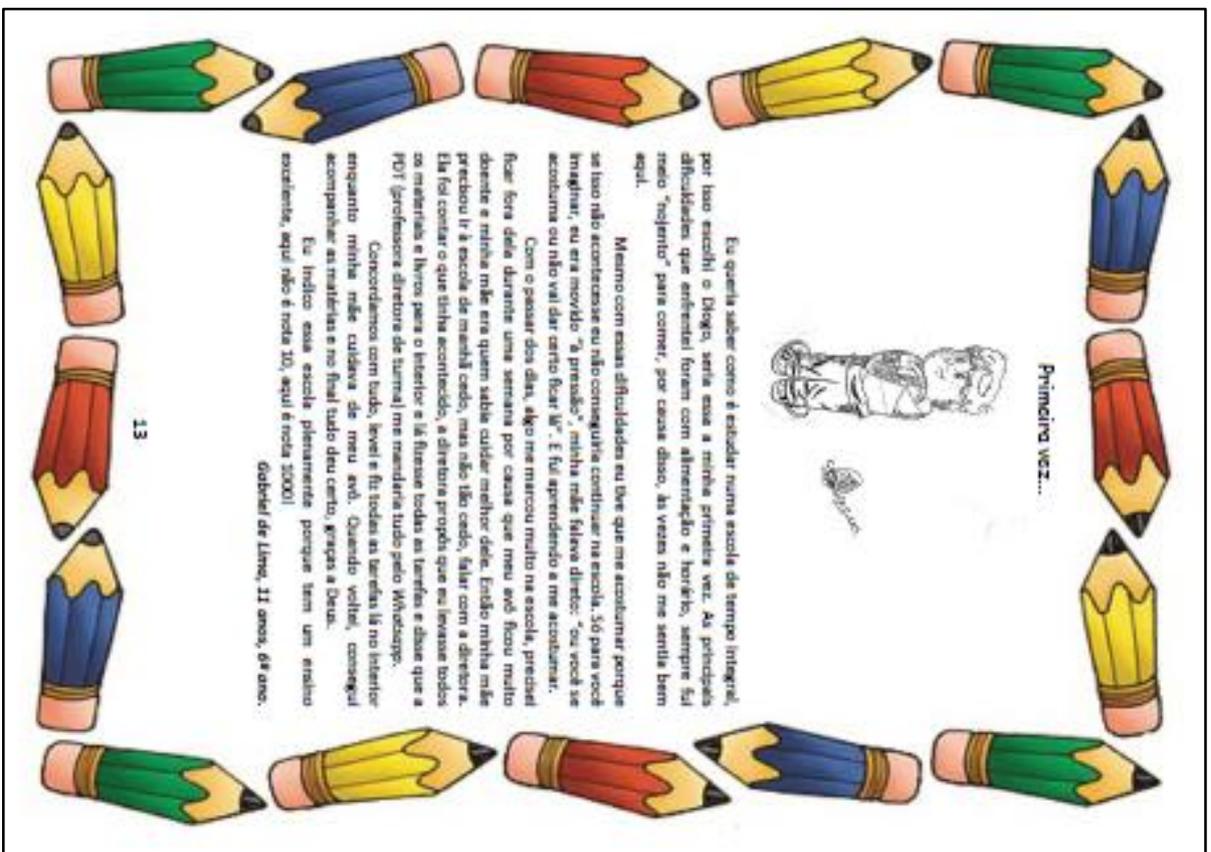
Na verdade, sempre fui muito preguiçoso e por causa disso tinha dificuldades em aprender, mas aqui na escola pude aprender coisas que vou levar para o resto da vida, principalmente ter respeito e humildade.

Lembro bem do meu primeiro dia de aula, estava doído para conquistar uns amigos, mas estava meio envergonhado, mesmo assim, naquele dia fiz minha primeira amizade, foi com o Rodrigo, que estudava na mesma sala que eu. Nesse mesmo dia levei também uma queda bem na hora do recreio, alguns riram de mim e eu fingi que não estava doendo, mas estava, principalmente no meu joelho.

Quando finalmente o sinal tocou fui para casa e dirigindo lá coloquei um currículo e depois ficou tudo bem. Hoje em dia já não sinto tanta vergonha em pedir algumas coisas para os meus colegas ou para os meus professores, aliás, hoje até tenho vários amigos.

Eduardo Rodrigues, 12 anos, 6º ano

12



**Primeira vez...**



Eu queria saber como é estudar numa escola de tempo integral, por isso escolhi o Diego, seria essa a minha primeira vez. As principais dificuldades que enfrentei foram com alimentação e horário, sempre fui meio "seletivo" para comer, por causa disso, às vezes não me sentia bem aqui.

Mesmo com essas dificuldades eu tive que me acostumar porque se não não acontecesse eu não conseguiria continuar na escola. Só para você imaginar, eu era novinho "3, prezado", minha mãe falava diretor, "ou você se acostuma ou não vai dar certo ficar lá". É foi aprendendo a me acostumar.

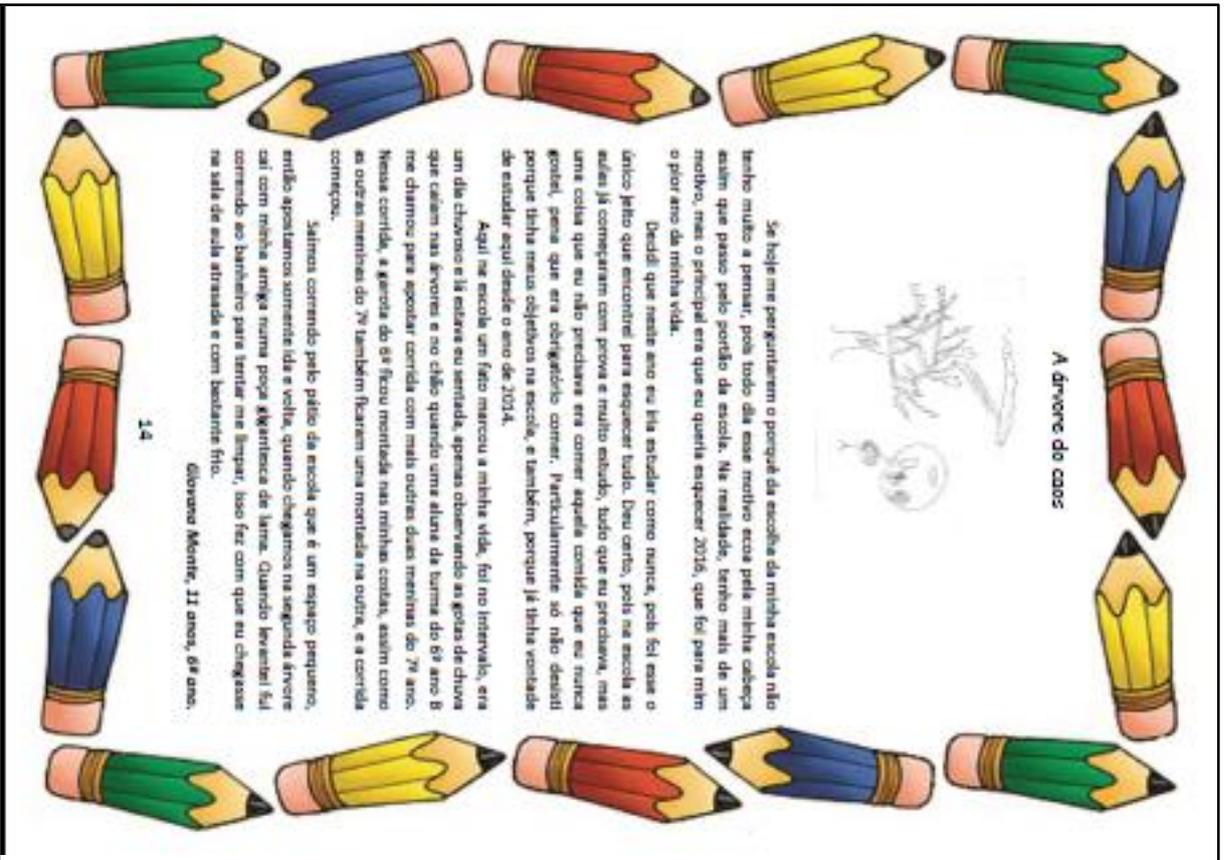
Com o passar dos dias, algo me marcou muito na escola, precisei ficar fora dela durante uma semana por causa que meu avô ficou muito doente e minha mãe era quem sabia cuidar melhor dele. Então minha mãe precisou ir à escola de manhã cedo, mas não tão cedo, falar com a diretora. Ela foi contar o que tinha acontecido, a diretora propôs que eu levasse todos os materiais e livros para o laboratório e lá ficasse todas as tardes e disse que a FOT (professora diretora de turno) me mandaria tudo pelo WhatsApp.

Concordamos com tudo, levei e fiz todas as tarefas lá no laboratório enquanto minha mãe cuidava de meu avô. Quando voltei, consegui acompanhar as matérias e no final tudo deu certo, graças a Deus.

Eu indico essa escola plenamente porque tem um ensino excelente, aqui não é nota 10, aqui é nota 1000!

Gabriel de Lima, 11 anos, 6º ano.

13



**A árvore do caos**



Se hoje me perguntarem o porquê da escolha da minha escola não tenho muito a pensar, pois todo dia esse motivo ecoa pela minha cabeça assim que passo pelo portão da escola. Na realidade, tenho mais de um motivo, mas o principal era que eu queria esquecer 2016, que foi para mim o pior ano da minha vida.

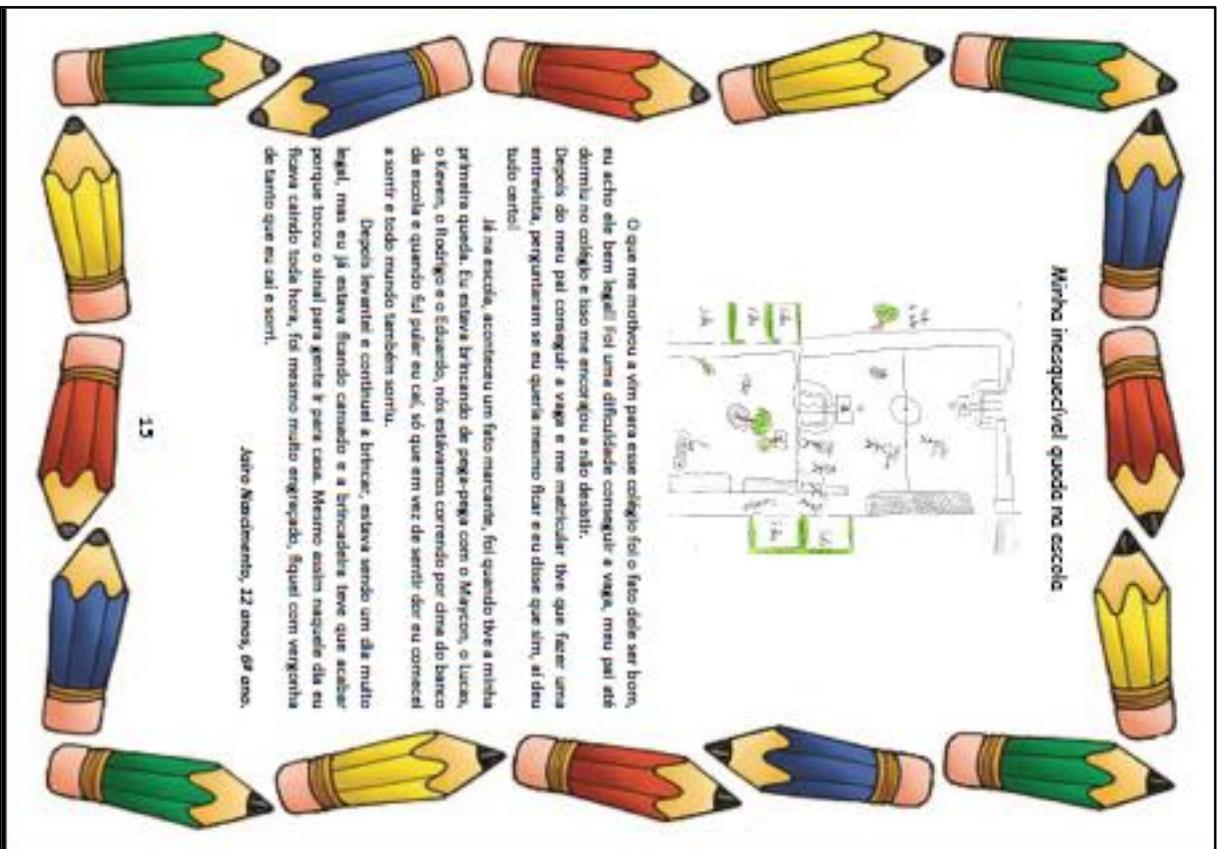
Decidi que neste ano eu iria estudar como nunca, pois foi esse o único jeito que encontrei para esquecer tudo. Deu certo, pois na escola as aulas já começaram com prova e muito estudo, tudo que eu precisava, mas uma coisa que eu não precisava era comer aquela comida que eu nunca gostei, pena que era obrigatório comer. Particularmente só não desisti porque tinha meus objetivos na escola, e também, porque já tinha vontade de estudar aqui desde o ano de 2014.

Aqui na escola um fato marcou a minha vida, foi no intervalo, era um dia chuvoso e já estava eu sentado, apenas observando as gotas de chuva que caíam nas árvores e no chão quando uma aluna da turma do 6º ano B me chamou para apostar corrida com mais outras duas meninas do 7º ano. Nessa corrida, a gente do 6º ficou montada nas minhas costas, assim como as outras meninas do 7º também ficaram uma montada na outra, e a corrida começou.

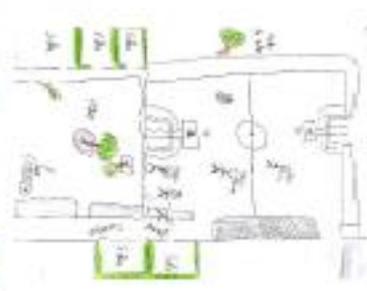
Sairmos correndo pelo pátio da escola que é um espaço pequeno, então apostamos sorrindo ida e volta, quando chegamos na segunda árvore caí com minha amiga numa poça d'água da lama. Quando levantar! Foi correndo ao banheiro para tentar me limpar, isso fez com que eu chegasse na sala de aula atrasada e com cabelo molhado.

Giovanna Monte, 11 anos, 6ª ano.

14



**Minha Inesquecível queda na escola**



O que me motivou a vir para esse colégio foi o fato de lá ser bom, eu acho ele bem legal! Foi uma dificuldade conseguir a vaga, meu pai só dormiu no colégio e isso me encorajou a não desistir.

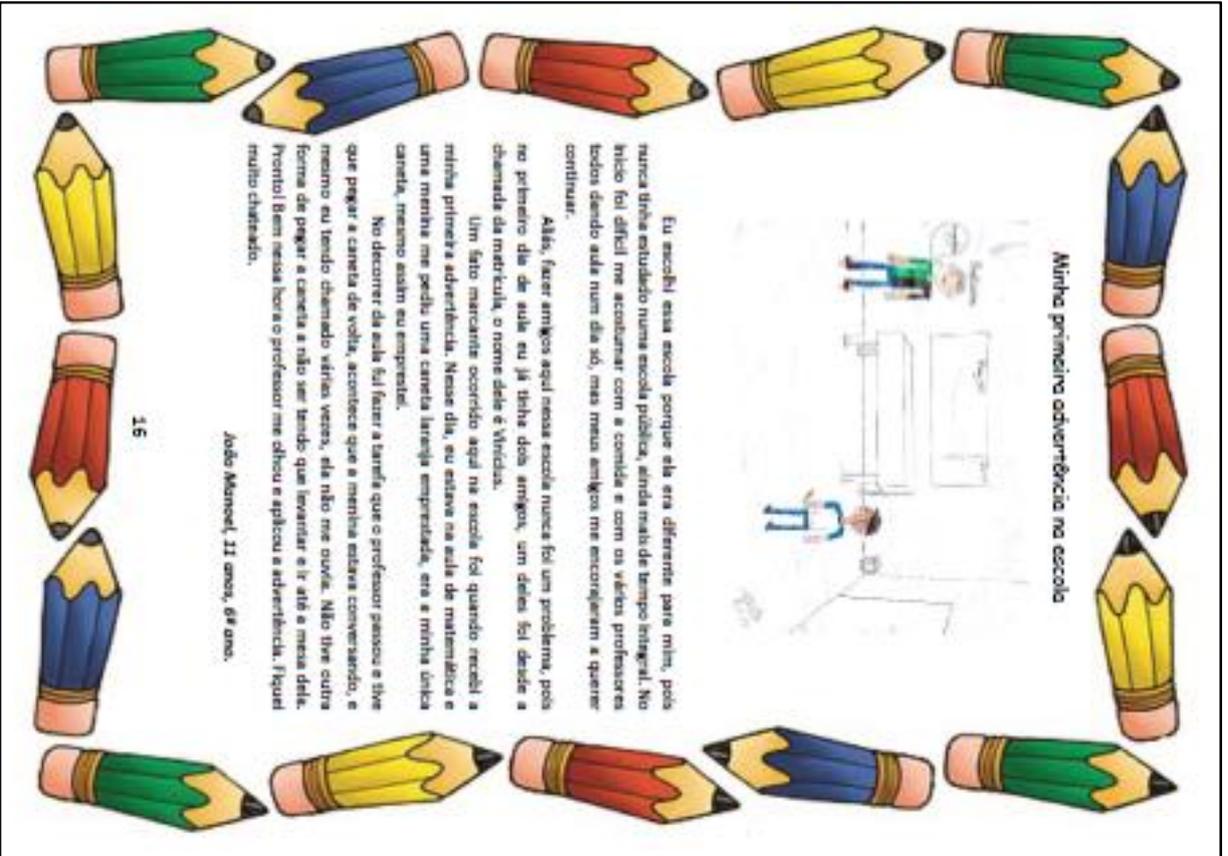
Depois do meu pai conseguir a vaga e me matricular tive que fazer uma entrevista, perguntaram se eu queria mesmo ficar e eu disse que sim, aí deu tudo certo!

Já na escola, aconteceu um fato marcante, foi quando tive a minha primeira queda. Eu estava brincando de pega-pega com o Marcos, o Lucas, o Kevin, o Rodrigo e o Eduardo, nós estávamos correndo por cima do banco da escola e quando fui pular eu caí, só que em vez de sentir dor eu consegui a sorrir e todo mundo também sorriu.

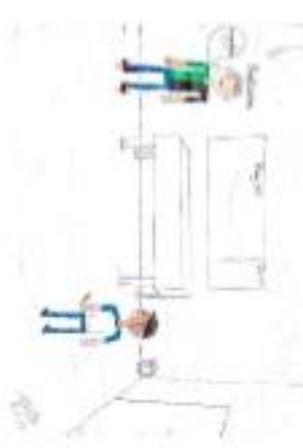
Depois levantei e continuei a brincar, estava sendo um dia muito legal, mas eu já estava ficando cansado e a brincadeira teve que acabar porque tocou o sinal para gente ir para casa. Mesmo assim naquele dia eu fiquei calado todo hora, foi mesmo muito engraçado, igual com vergonha de tanto que eu caí e sorri.

Jairo Nascimento, 12 anos, 6ª ano.

15



**Minha primeira advertência na escola**



Eu escolhi essa escola porque ela era diferente para mim, pois nunca tinha estudado numa escola pública, ainda mais de tempo integral. No início foi difícil me acostumar com a comida e com os vários professores todos dando aula num dia só, mas meus amigos me encorajaram a querer continuar.

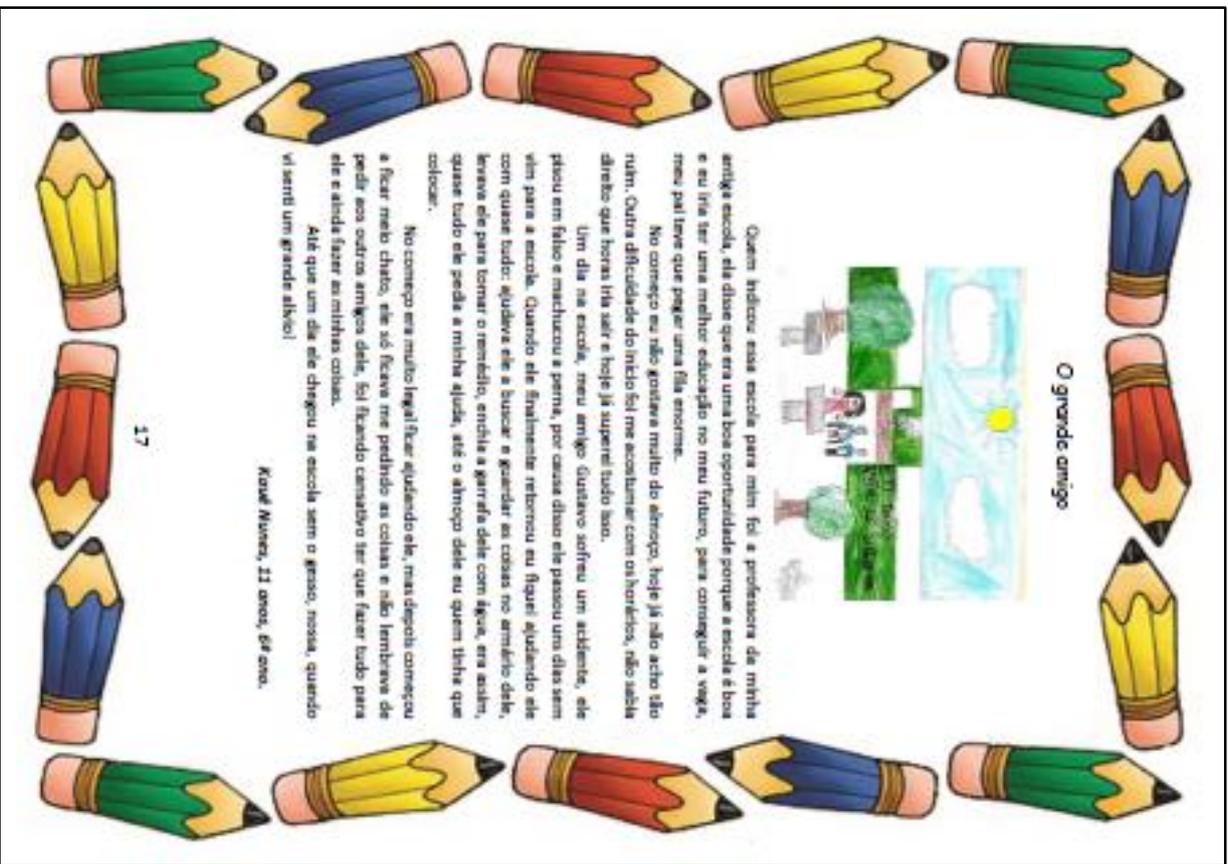
Além, fazer amigos aqui nessa escola nunca foi um problema, pois no primeiro dia de aula eu já tinha dois amigos, um deles foi desde a chamada da matrícula, o nome dele é Vinícius.

Um fato marcante ocorreu aqui na escola foi quando recebi a minha primeira advertência. Nesse dia, eu estava na sala de matemática e uma mentira me pediu uma caneta lavável emprestada, era a minha única caneta, mesmo assim eu emprestei.

No decorrer da aula fui fazer a tarefa que o professor passou e tive que pegar a caneta de volta, acontece que a mentira estava conversando, e mesmo eu tendo chamado várias vezes, ele não me ouvia. Não tive outra forma de pegar a caneta a não ser tendo que levantar e ir até a mesa dele. Faltou! Bem nessa hora o professor me chamou e aplicou a advertência. Fiquei muito chateado.

João Manoel, 11 anos, 6ª ano.

16



**O grande amigo**



Quem indicou essa escola para mim foi a professora de minha antiga escola, ela disse que era uma boa oportunidade porque a escola é boa e eu iria ter uma melhor educação no meu futuro, para conseguir a vaga, meu pai teve que pagar uma taxa enorme.

No começo eu não gostava muito do almoço, hoje já não acho tão ruim. Outra dificuldade do início foi me acostumar com os horários, não sabia direito que horas iria sair e hoje já superei tudo isso.

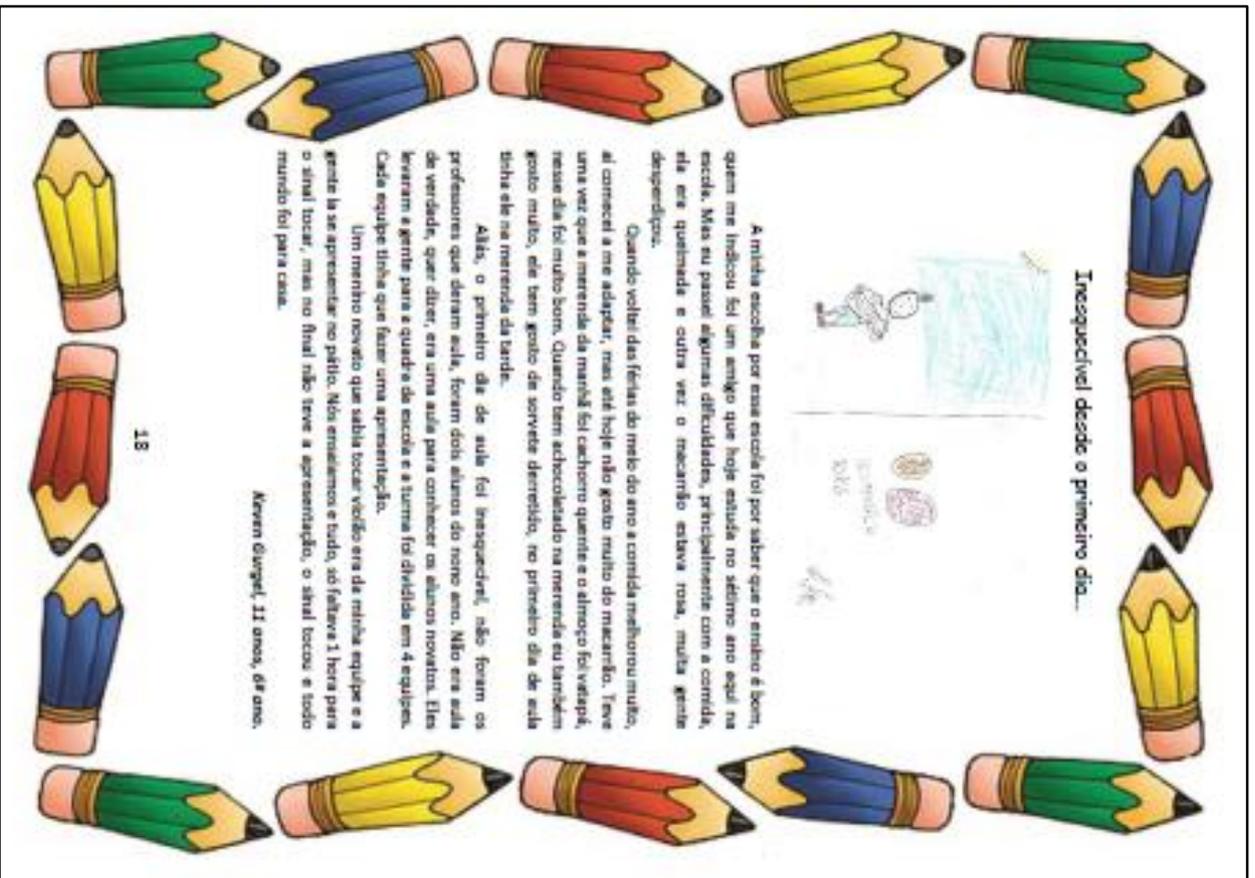
Um dia na escola, meu amigo Gustavo sofreu um acidente, ele ficou em físico e machucou a perna, por causa disso ele passou um dia sem vir para a escola. Quando ele finalmente retornou eu fiquei ajudando ele com quase tudo: ajudava ele a buscar e guardar as coisas no armário dele, levava ele para tomar o remédio, enchia a garrafa dele com água, era assim, quase tudo ele pediu a mim e ajudei, até o almoço dele eu quem tinha que colocar.

No começo era muito legal ficar ajudando ele, mas depois comecei a ficar meio chato, ele só ficava me pedindo as coisas e não lembrava de pedir aos outros amigos dele, foi ficando cansativo ter que fazer tudo para ele e ainda fazer as minhas coisas.

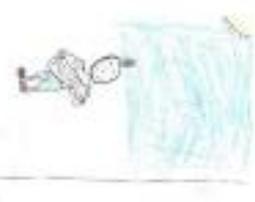
Até que um dia ele dirigiu na escola sem o graveto, nossa, quando vi senti um grande alívio!

Kauê Nunes, 11 anos, 6ª ano.

17



**Inesquecível desde o primeiro dia...**



A minha escolha por essa escola foi por saber que o ensino é bom, quem me indicou foi um amigo que hoje estuda no sétimo ano aqui na escola. Mas eu passei algumas dificuldades, principalmente com a comida, ela era quentada e outra vez o recreio estava ruim, muita gente dependia.

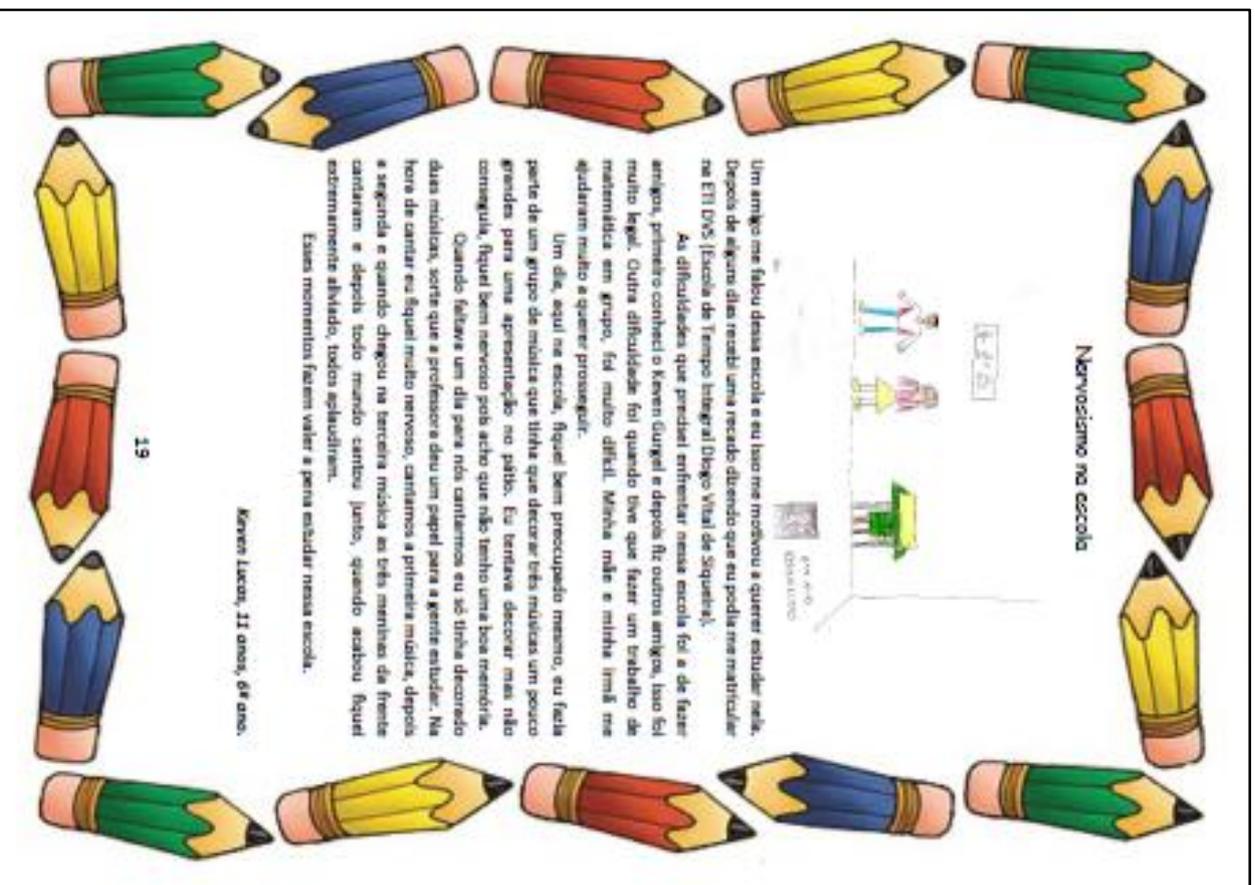
Quando voltar das férias do meio do ano a comida melhorou muito, aí conheci a me adaptar, mas até hoje não gosto muito do recreio. Tive uma vez que a merenda da manhã foi carbona quente e o almoço foi vegetal, nesse dia foi muito bom. Quando tem esboçado na merenda eu também gosto muito, ele tem gosto de sorvete derretido, no primeiro dia de aula tinha ele na merenda da tarde.

Ahã, o primeiro dia de aula foi esquecer-se, não foram os professores que deram aula, foram dois alunos do nono ano. Não era aula de verdade, quer dizer, era uma aula para conhecer os alunos novatos. Eles leram a gente para a quadra de escola e a turma foi dividida em 4 equipes. Cada equipe tinha que fazer uma apresentação.

Um mento novato que sabia tocar violão era de minha equipe e a gente lá se apresentou no pátio. Nós ensaiamos e tudo, só faltava 1 hora para o sinal tocar, mas no final não teve a apresentação, o sinal tocou e todo mundo foi para casa.

Keren Gurgel, 11 anos, 6ª ano.

18



**Nervosismo na escola**



Um amigo me falou dessa escola e eu logo me movi a querer estudar nela. Depois de alguns dias recebi uma recado dizendo que eu podia me matricular na ETEC [Escola de Tempo Integral Diego Vital de Siqueira].

As dificuldades que precisei enfrentar nessa escola foi a de fazer amigos, primeiro conheci o Keren Gurgel e depois fiz outros amigos, isso foi muito legal. Outra dificuldade foi quando tive que fazer um trabalho de matemática em grupo, foi muito difícil. Minha mãe e minha irmã me ajudaram muito a querer prosseguir.

Um dia, aqui na escola, fiquei bem preocupado mesmo, eu fazia parte de um grupo de música que tinha que decorar três músicas um pouco grandes para uma apresentação no pátio. Eu tentava decorar mas não conseguia, fiquei bem nervoso pois acho que não tenho uma boa memória.

Quando faltava um dia para nós cantarmos eu só tinha decorado duas músicas, sorte que o professor deu um papel para a gente estudar. Na hora de cantar eu fiquei muito nervoso, cantamos a primeira música, depois a segunda e quando chegou na terceira música as três mentes da frente cantaram e depois todo mundo cantou junto, quando acabou fiquei extremamente abalado, todos aplaudiram.

Essas momentos fazem valer a pena estudar nessa escola.

Keren Lucas, 11 anos, 6ª ano.

19

### Minha escola também é lugar de diversão



Eu escolhi essa escola por achar interessante uma escola de tempo integral. Meu tio também já estudou numa escola assim e me disse que era bem bacana. Foi difícil para eu me acostumar com a escola, com o almoço e as merendas, mas depois eu me acostumei e hoje gosto muito daqui. Já fiz várias amizades na escola, conheço pessoas de todas as turmas, principalmente do 9º A.

De vez em quando aparecem umas surpresas aqui, outro dia estava na sala e do nada a Patrícia, diretora da escola, apareceru. Quando ela entrou na sala eu pensei que fosse outra coisa, tipo chamar a nossa atenção ou coisa assim, mas ela falou que tinha ter um pedido. Todo mundo no começo achou que seria besteira mas quando ela disse que era para a praia do Israel todo mundo na sala gritou e pulou de alegria! De repente outra surpresa, dessa vez era triste, tinha que pagar R\$ 15,00. Assim que eu cheguei em casa falei para minha mãe sobre o pedido e pedi logo para ela pagar, ela concordou e eu fiquei bem feliz. Pronto, já estava tudo certo, só que de repente, outra surpresa: De novo a Patrícia foi na sala dizer que o pedido tinha sido adiado para mais longe, todo mundo da sala gritou de novo querendo fazer confusão, eu fiquei super triste também!

Finalmente tinha chegado o dia de ir para o Israel, assim que subimos no ônibus fomos logo andando que não podia correr dentro dele, isso foi muito chato, mas todo mundo cantou e dançou até chegar lá. Quando chegamos, todo mundo estava aborrecido para sair do ônibus e andar na piscina. Na piscina foi muito legal, brincamos muito mesmo.

Foi muito divertido, demorei, demorei, mas foi inesquecível!  
 Marie Vitória, 11 anos, 6ª ano.

20

### Vergonha na escola



A escola que estudo é bem legal e muitos foram os motivos da minha escolha, dentre eles, a qualidade no ensino e dos professores. Também gostei da ideia de passar o dia todo estudando.

Mesmo assim, no começo foi difícil, tive várias dificuldades de adaptação com os novos amigos e de me acostumar com a alimentação, mas enfim! Meus medos e barreiras me adaptaram e tudo ficou possível.

Aqui na escola já aconteceu muita coisa, mas algo que mais me marcou foi quando um dia, no recreio, brincando com meus amigos de "jogo agrida" eu fui escolhido para ser o jogo, então fui correr atrás das pessoas e tive a triste vergonha de levar um tombo e cair. Nossa, todos riram de mim! Nesse dia me esqueci todo e me esqueci de tudo, não sei mais o que aconteceu, mas meus amigos me ajudaram levantando minha mão. O machucado foi melhorando e eu senti um pouco de dificuldade em escrever mas depois tudo ficou bem, restando somente a vergonha que passou.

A escola contribuiu até para me deixar mais organizado, disciplinado e ter um bom caráter e por isso eu indicaria essa escola para várias pessoas que querem estudar e aprender de verdade.

Motrys Curitiba, 11 anos, 6ª ano.

21

### Bricando de "Amy's doida"



Eu estudo na escola Diogo Vital de Siqueira, escolho estudar nela juntamente por ser integral e por ter excelentes professores. Tive duas oportunidades para escolher em qual escola iria estudar, mas é claro, escolhi o Diogo!

Meu amigo aqui, vive que enfrentar algumas dificuldades, entre elas, dormir na escola para conseguir a vaga, o que me encorajou a continuar brincando foi todos dizerem que seria bom e que minhas notas melhorariam, e realmente melhoraram!

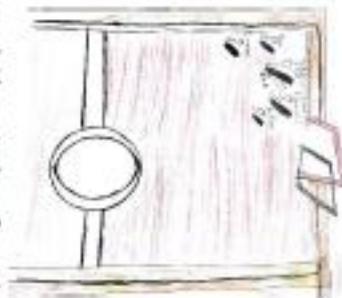
Aqui na escola, temos segunda-feira chuvosa, aconteceu algo terrível que muito me marcou, segunda-feira é para sempre o pior dia na escola, eu e mais outros duas amigas estávamos brincando de "Amy's doida", uma brincadeira inventada desde o 5º ano e que até hoje gostamos de brincar. Minha amiga Amy já mentira que deu o nome da brincadeira!, saiu correndo atrás de nós igual uma louca, na verdade, sem forçar ela já ela é louca, imaginei forçando rs. Continuando então, estávamos brincando quando de repente a Terina, outra amiga nossa, segurou em mim e eu caí numa lama suja e fria, e o pior, todos estavam olhando e sorrindo com umas caras terríveis de espantalho! Mas isso ainda não foi tudo, o pior foi ver a cara da Terina que não tinha se sujeito e ainda sorria da minha cara.

Esse foi o relato de uma inusitada história de amor, aquilo foi a pior coisa que aconteceu comigo, eu só queria ir para casa e me acobiar aos parentes e acabar de vez com esse dia!

Rhodes Kelly, 11 anos, 6º ano.

22

### Futebol na escola



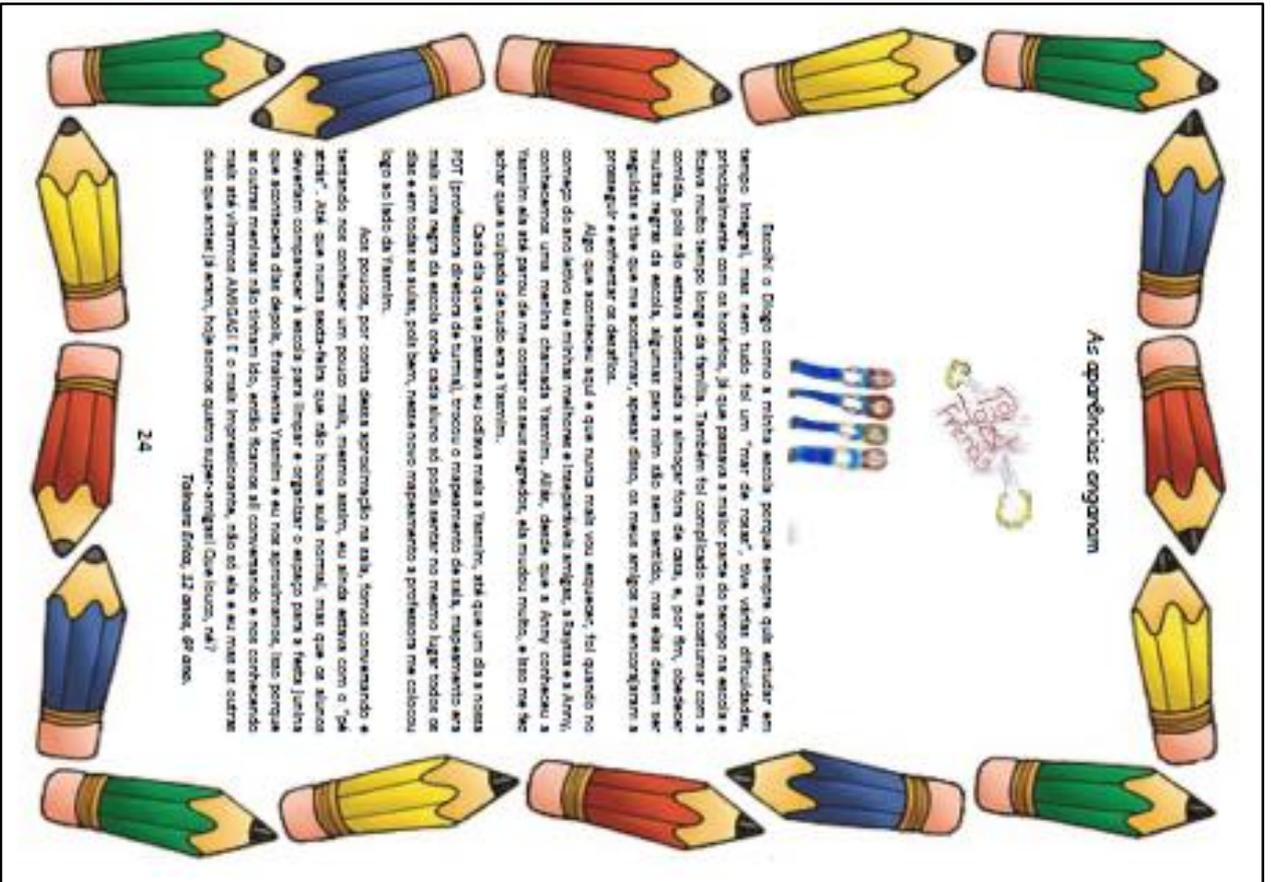
No começo achei bem enoiosa a não gostei muito de estudar numa escola de tempo integral, na verdade foi melhor mas quem me convenceu a estudar aqui, mas hoje já me acostumei com quase tudo, até acordar bem cedo e de ter que ficar o dia todo. A corrida daqui é gostosa, mesmo quando ela fica quente, meus amigos não gostam, mas eu gosto muito, até de correr!

Meu melhor amigo é o Marcon, ele foi o segundo que conheci na escola, o primeiro foi o Kevin. No começo eu achei ele bem legal, mas agora ele quer mudar em quase tudo, mas ele não manda em nada e eu só vou ser amigo dele de verdade quando ele parar de querer mandar na sala e em tudo.

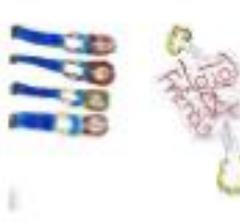
O recreio daqui tem um tempo maior do que de minha antiga escola, isso é bem legal! Costumo não brincar com alguns colegas porque acho que eles são velhos e disso eu não gosto. Filando nisso, outro dia eu estava brincando de futebol e sem querer chutei a bola bem na cara do Eduardo Rodrigues, eu logo pedi desculpas e ficou tudo bem.

Rodrigo Leitores, 12 anos, 6º ano.

23



### As aprendizagens ganham



Diego: o Diego como a minha escola porque sempre quis estudar em tempo integral, mas nem tudo foi um "mar de rosas", tive várias dificuldades, principalmente com os horários, já que passava a maior parte do tempo na escola e ficava muito tempo longe da família. Também foi complicado me acostumar com a comida, pois não estava acostumada a almoçar fora de casa, e, por fim, conhecer muitas regras da escola, algumas para mim não eram novidade, mas elas deviam ser seguidas e tive que me acostumar, apesar disso, os meus amigos me encorajaram a prosseguir e enfrentar os desafios.

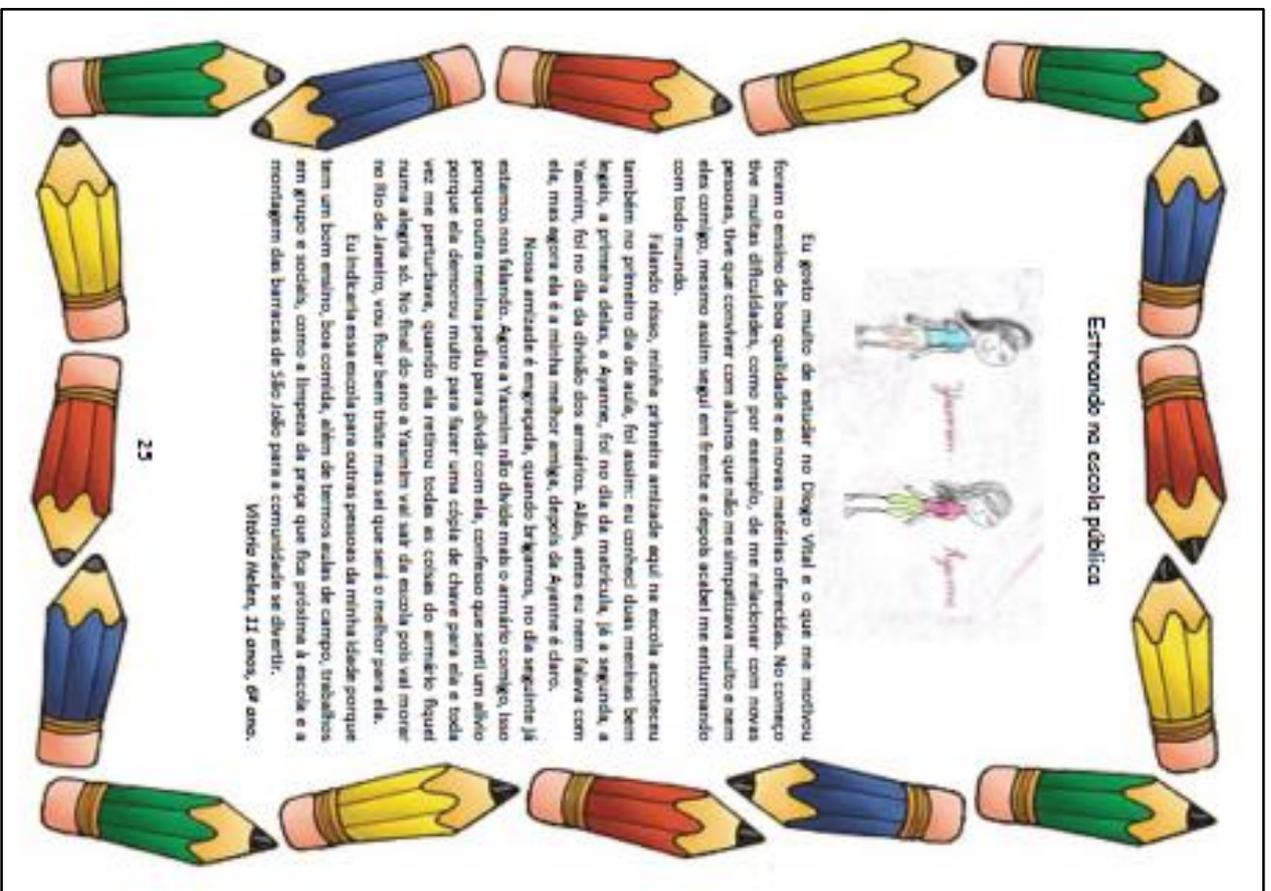
Algo que aconteceu aqui é que nunca mais vou esquecer, foi quando no começo do ano letivo eu e minhas melhores e inseparáveis amigas, a Saryta e a Arany, conhecemos uma menina chamada Yasmín. Ahhh, desde que a Arany conheceu a Yasmín ela está porra de me contar os seus segredos, ela mudou muito, e isso me fez achar que a culpa de tudo era a Yasmín.

Cada dia que se passa eu odeio mais a Yasmín, até que um dia a nossa PRT (professora diretora de turma), criou o pagamento de sala, pagamento era mais uma regra da escola onde cada aluno só podia entrar no mesmo lugar todos os dias e em todas as aulas, pois bem, nessa nova implementação a professora me colocou logo ao lado da Yasmín.

Aos poucos, por conta dessa aproximação na sala, fomos conversando e tentando nos conhecer um pouco mais, mesmo assim, eu ainda estava com o "pe no ar". Até que numa sexta-feira que não houve aula normal, mas que os alunos deveriam comparecer à escola para limpar e organizar o espaço para a festa junina que aconteceria dia depois, finalmente Yasmín e eu nos aproximamos, isso porque as outras meninas não tinham ido, então ficamos ali conversando e nos conhecendo mais até virarmos AMIGAS! e mais! Implementaram, não só ali e eu mas em outras salas que acham já assim, hoje somos quatro super-amigas! Que horas, né?

Tobias Filho, 11 anos, 6º ano.

24



### Estreando na escola pública



Eu gosto muito de estudar no Diego Vital e o que me motivou foram o ensino de boa qualidade e as novas matérias oferecidas. No começo tive muitas dificuldades, como por exemplo, de me relacionar com novas pessoas, tive que conviver com alunos que não me simplicitava muito e nem elas corrigiu, mesmo assim segui em frente e depois acabei me enturmado com todo mundo.

Falando nisso, minha primeira amizade aqui na escola aconteceu também no primeiro dia de aula, foi assim: eu conheci duas meninas bem legais, a primeira delas, a Aranyte, foi no dia da matrícula, já a segunda, a Yasmín, foi no dia da divisão dos dormitórios. Ahhh, antes eu nem falava com ela, mas agora ela é a minha melhor amiga, depois de Aranyte é claro.

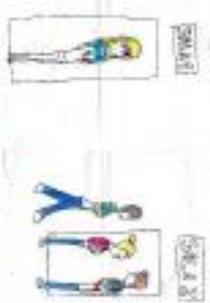
Nessa amizade é engrandecida, quando briguemos, no dia seguinte já estamos nos falando. Agora a Yasmín não divide mais o armário comigo, isso porque outra menina perdeu para dividir com ela, confesso que senti um alívio porque ela demorou muito para fazer uma cópia de chave para ela e toda vez me perturbava, quando ela voltou todas as coisas do armário fiquei numa alegria só. No final do ano a Yasmín vai sair da escola pois vai morar no Rio de Janeiro, vou ficar bem triste mas sei que será o melhor para ela.

Eu indico a sua escola para outras pessoas da minha idade porque tem um bom ensino, boa comida, além de termos aulas de campo, trabalhos em grupo e social, como a limpeza da praça que fica próxima à escola e a montagem das barracas de São João para a comunidade se divertir.

Vitória Helen, 11 anos, 6º ano.

25

### A escola da minha escolha e uma reinvólta



Facil! essa escola porque eu sabia que seria o melhor para mim em relação aos meus estudos, além disso, alguns dos meus amigos que estudavam na mesma escola que eu no passado também vão estudar aqui, estava bem feliz com isso. Infelizmente nem todos os meus amigos conseguiram a vaga, dos 6 apenas 3 ficaram: A Bia, O Jhonatan e o Jermal.

No começo tive alguns problemas de adaptação por ter que passar o dia todo na escola, pela comida que era completamente diferente da que eu estava acostumada a comer em casa, pela quantidade de tarefas que tinha que fazer, por alguns professores que eu ainda não tinha me acostumado, mas o pior de tudo ainda estava por acontecer, nenhum dos meus amigos antigos sentiam da mesma sala que eu, descobri isso no finalzinho do recreio quando os três disseram que seriam do 6º ano B e eu do 6º ano A, fiquei muito triste e com raiva de quem sequeu a gente, porque eles vão continuar juntos na mesma sala e eu sozinha em uma outra sem conhecer ninguém.

Algumas semanas depois eu já não estava tão sozinha, pois comecei a fazer amizade com a Anny, uma garota com a mesma história e também gentí e inteligente, mas tinha um problema: Anny tinha duas melhores amigas, a Rayssa e a Taliana e as três eram inseparáveis desde o 5º ano.

No início eu não sabia o motivo delas me rejeitarem, até que um dia eu estive procurando alguma coisa no site e acabei encontrando dois papéis pequenos com algo escrito, curiosa comecei a ler. Nesse papel tinha uma conversa da Taliana com a Rayssa, foi nesse momento que descobri duas coisas: A primeira foi que as duas não tinham raiva de mim, elas tinham ódio, e a segunda foi descobrir que o motivo principal era por acharem que eu estava afastando a Anny delas, como essa nunca foi minha intenção, decidi afastar-me um pouco da Anny.

26

Um dia a nossa POT (professora diretora de turma) decidiu mudar o mapaamento de sala e a Taliana passou a sentar do meu lado. A gente se falava bem pouco, na verdade ela falava comigo na melhor faldade mas eu nem ligava.

Até que numa sexta-feira do mês de junho não teve sala mas se alguns alunos quisessem poderiam ir à escola para fazer ajudar a organização da festa (junho que ia acontecer poucas dias depois, não foi quase ninguém de nossa sala, inclusive nem a Anny e nem a Rayssa, do trio de amigas, só tinha mesmo a Taliana. Eu percebi que ela estava se sentindo sozinha, então decidi ficar perto dela. Nesse dia tudo mudou, parecia que éramos amigas há muito mais tempo, foi bem legal. Aproveitei para contar que eu tinha encontrado os papéis que tinha a conversa dela com a Rayssa, só que ela disse que não pensava mais daquele jeito.

Na semana seguinte conversamos com a Rayssa e ela também foi me aceitando e gostando de mim, foi assim que vivamos grandes amigos, agora não mais 3, mas sim 4!

Yasmin Vitória, 12 anos, 6º ano.

27

## Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) \_\_\_\_\_

Esta pesquisa é sobre o estudo do gênero discursivo/textual em aulas de Língua Portuguesa, essencialmente, a produção escrita do gênero Relato Pessoal a ser desenvolvida através de módulos didáticos durante o projeto didático “Nem te conto!” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Zenaide Pereira Bernardo Marques do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Drª Carla Alecsandra de Melo Bonifácio.

O objetivo geral do estudo é analisar resultados que permitam que os alunos construam e aperfeiçoem, a partir dos módulos didáticos, produções escritas do gênero relato pessoal mais eficientes, criativas e funcionais durante a implementação do projeto “Nem te conto”.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o ensino de gêneros discursivos/textuais, e aqui, o relato pessoal, através do projeto didático “Nem te conto!”, enxergando neste um importante aliado para amenizar os referidos obstáculos manifestados principalmente na produção de textos em sala de aula, sejam eles orais ou escritos.

Solicitamos a sua colaboração para participar das ações do projeto “Nem te Conto”, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e estudos linguísticos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

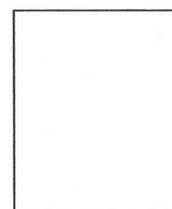
A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa  
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão  
dactiloscópica

---

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora

ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES

Endereço (Setor de Trabalho): -Av. L, S/N - Pref. José Walter, Fortaleza - CE, 60750-110

Fones: (85) 3467 – 8692 / 98602-3133

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

*Zenaiide Pereira Bernardo Marques*

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

# **A N E X O S**

## Anexo A – Declaração de Aprovação no Exame de Qualificação

05/05/2017

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

 <b>Portal do Coordenador Stricto</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA</b> <b>SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS</b>  EMITIDO EM 05/05/2017 12:51
---	--

### DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES** foi aprovado(a) na QUALIFICAÇÃO de DISSERTAÇÃO em LETRAS/PROFLETRAS - Rio Tinto - MESTRADO PROFISSIONAL do Curso de MESTRADO, no dia 28 de Março de 2017 às 10:00, no(a) UFPB- Campus IV- Mamanguape, UFPB, cuja banca examinadora fora constituída pelos professores:

Doutor (a) CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFACIO  
(Presidente)

Doutor (a) JOSEVAL DOS REIS MIRANDA  
(Interno)

Doutor (a) MARLUCE PEREIRA DA SILVA  
(Interno)

A sua DISSERTAÇÃO intitulou-se:

**GÊNERO RELATO PESSOAL: ARTICULANDO O VIVIDO AO CONHECIMENTO ESCOLAR**

*Esta declaração não exclui o aluno de efetuar as mudanças sugeridas pela banca nem vale como outorga de grau de MESTRADO, de acordo com o definido na Resolução 072/2004-CONSEPE.*

João Pessoa, 5 de Maio de 2017.

  
 João Wandemberg Gonçalves Maciel  
 Vice-Coord. / PROFLETRAS  
 Mat. SIAPE: 1716297

MARLUCE PEREIRA DA SILVA  
 COORDENADOR(A) PROGRAMA EM LETRAS EM REDE NACIONAL

SIGAA | STI - Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB / Cooperação UFRN - Copyright © 2006-2017 | sigaa-c.bbn.ufpb.br.sigaa-c | 2.23.3

## Anexo B – Parecer Consubstanciado do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** GÊNERO RELATO PESSOAL: ARTICULANDO O VIVIDO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO "NEM TE CONTO"

**Pesquisador:** ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68634017.7.0000.5188

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.192.544

#### Apresentação do Projeto:

O ensino da Língua Portuguesa no contexto da educação brasileira suscita muitas preocupações e questionamentos entre os educadores da área de como promover melhorias, sobretudo no que diz respeito à produção de textos satisfatórios dos alunos.

Provavelmente a causa dos maiores

insucessos em sala de aula seja a falta de planejamento da escrita, e, para, além disso, a falta da produção escrita de textos que sejam

efetivamente relevantes para os alunos e também para a sociedade na qual estão inseridos.

#### Objetivo da Pesquisa:

Analisar resultados que permitam que os alunos construam e aperfeiçoem, a partir dos módulos didáticos, produções escritas do gênero relato pessoal mais eficientes, criativas e funcionais durante a implementação do projeto "Nem te conto".

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios superam os riscos.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo será realizado numa escola municipal de Tempo Integral, localizada em Fortaleza/CE.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.192.544

Não apresenta carta de anuência do local de pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O item 14-Unidade/órgão, da folha de rosto, é para constar o nome do programa que está direcionado ao cargo/função do assinatura do responsável.

No TCLE não consta que a pesquisa oferece riscos mínimos que envolvem possíveis desconfortos, conforme a Resolução CNS 466/12.

Não apresenta declaração que faz parte do programa de mestrado anunciado.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências sinalizadas foram cumpridas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_912001.pdf	14/07/2017 14:40:46		Aceito
Outros	anuenciazenaide.jpg	14/07/2017 14:39:19	ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaomestrado.pdf	14/07/2017 14:36:34	ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE10001z.pdf	14/07/2017 14:33:14	ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto0001.pdf	14/05/2017 19:32:55	ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.192.544

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.docx	07/05/2017 23:50:08	ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES	Aceito
---	-----------------------	------------------------	--	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 29 de Julho de 2017

---

**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador)**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

## Anexo C - Folha de rosto do CONEP para pesquisa envolvendo seres humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: GÊNERO RELATO PESSOAL: ARTICULANDO O VIVIDO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO "NEM TE CONTO"			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: ZENAIDE PEREIRA BERNARDO MARQUES			
6. CPF: 946.891.213-20	7. Endereço (Rua, n.º): RUA L CONJ NOVO ORIENTE VILA BURITI MARACANAU CEARA 61919430		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (85) 3467-8692	10. Outro Telefone:	11. Email: zenaidepbemardo@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>01</u> / <u>05</u> / <u>2017</u>		<u>Zenaida Pereira Bernardo Marques</u> Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA	13. CNPJ: 24.098.477/0017-87	14. Unidade/Orgão: <u>PROFLETRAS/CAMPUS/IV UFPB</u>	
15. Telefone: (83) 3291-1805	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>JOÃO WANDEMBERG G. MACIEL</u>		CPF: <u>251.328.654-53</u>	
Cargo/Função: <u>Vice-coordenador</u>		<u>João Wandemberg</u> João Wandemberg Gonçalves Maciel Vice-Coord. / PROFLETRAS Mat. SIAP: <u>1718097</u>	
Data: <u>05</u> / <u>05</u> / <u>2017</u>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			

## Anexo D - Trecho de *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank.

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de espantar; afinal, era meu aniversário. Mas não me deixam levantar a essa hora; por isso, tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. Quando não dava mais para esperar, fui até a sala de jantar, onde Moortje (a gata) me deu as boas-vindas, esfregando-se em minhas pernas.

Pouco depois das sete horas, fui ver papai e mamãe e, depois, fui à sala abrir meus presentes, e *voce* foi o primeiro que vi, talvez um dos meus melhores presentes. Depois, em cima da mesa, havia um buquê de rosas, algumas peônias e um vaso de planta. De papai e mamãe ganhei uma blusa azul, um jogo, uma garrafa de suco de uva, que, na minha cabeça, deve ter gosto parecido com o do vinho (afinal de contas, o vinho é feito de uvas), um quebra-cabeça, um pote de creme para o corpo, 2,50 florins e um vale para dois livros. Também ganhei outro livro, *Câmera obscura* (mas Margot já tem, por isso troquei o meu por outro), um prato de biscoitos caseiros (feitos por mim, claro, já que me tornei especialista em biscoitos), montes de doces e uma torta de morangos, de mamãe. E uma carta da vó, que chegou na hora certa, mas, claro, isso foi só uma coincidência.

Depois, Hanneli veio me pegar, e fomos para a escola. Na hora do recreio, distribuí biscoitos para os meus colegas e professores e, logo depois, estava na hora de voltar aos estudos. Só cheguei em casa às cinco horas, pois fui à ginástica com o resto da turma. (Não me deixam participar, porque meus ombros e meus quadris tendem a se deslocar.) Como era meu aniversário, pude decidir o que meus colegas jogariam, e escolhi vôlei. Depois, todos fizeram uma roda em volta de mim, dançaram e cantaram "Parabéns pra você". Quando cheguei em casa, Sanne Ledermann já estava lá. Ilse Wagner, Hanneli Goslar e Jacqueline van Maarsen vieram comigo depois da ginástica, pois somos da mesma turma. Hanneli e Sanne eram minhas melhores amigas. As pessoas que nos viam juntas costumavam dizer: "Lá vão Anne, Hanne e Sanne." Só fui conhecer Jacqueline van Maarsen quando comecei a estudar no Liceu Israelita, e agora ela é minha melhor amiga. Ilse é a melhor amiga de Hanneli, e Sanne é de outra escola e tem amigos lá.

Elas me deram um livro lindo, *Nederlandse Sagen en Legenden [Dutch Sagas and Legends]*, mas por engano deram o volume II, por isso troquei dois outros livros pelo volume I. Tia Helene me trouxe um quebra-cabeça, tia Stephanie, um broche encantador, e tia Leny, um livro fantástico: *Daisy's bergvakantie [Daisy Goes to the Mountain]*.

Hoje de manhã, fiquei na banheira pensando em como seria maravilhoso se eu tivesse um cachorro como Rin Tin Tin. Eu também iria chamá-lo de Rin Tin Tin e o levaria para a escola; lá, ele poderia ficar na sala do zelador ou perto dos bicicletários, quando o tempo estivesse bom.

### Atividade

Relembre um episódio de sua vida escolar, uma data que foi importante, uma pessoa, um susto, uma alegria e pontue os fatos como se fosse uma página do seu diário. Atenção para com os aspectos formais e de conteúdo desse gênero textual.

**Anexo E:** Seleção de relatos do livro “Pagando Mico”

## A Prótese que Foi Para o Lixo

Eu, Diva, trabalhava em uma lanchonete e no final do expediente sempre sobravam salgados e eu guardava-os para o outro dia, na esperança de comê-los.

Um certo dia, eu estava com muita fome e não tinha dinheiro para comprar um lanche. Como gosto muito de comer, foi aí que pensei “Por que não comer uma empada, se sobrava, e muitas vezes, ia para o lixo?”

Fui até a cozinha e olhei pro lado e pro outro e “crau” ao dar a primeira mordida, ouvi passos, daí ao invés de engolir, soltei no balde do lixo. E o que vocês não sabem é que eu usava prótese e na época eram dois dentes. Como ainda estava no horário de trabalho, subi ao escritório para conferir o caixa, ao chegar as colegas estavam na maior algazarra rindo de algum fato, que agora não me vem a cabeça. Eu também entrei na algazarra e comecei a rir, foi então que ao olharem para mim, estavam rindo cada vez mais e perguntaram “Cadê teus dentes criatura?” Foi, então que lembrei do momento que soltei a empada e a prótese tinha ido junto.

Sai desembestada para pegá-la no lixeiro. Fiquei mais nervosa, quando vi um funcionário ir com o balde de lixo no ombro, para jogar em um depósito que ficava do lado de fora da loja. Comecei a gritar pra que ele esperasse, eu tinha que pegar minha prótese dentro do lixo. A carreira foi tão grande, que quase derrubei o rapaz com lixo e tudo.

Enfim, ao colocar o depósito no chão, ele perguntou “Que desembesto é esse, mulher?”

## Levantando a Saia

Uma tarde de sábado a campainha tocou. Fui abrir a porta junto com o meu filho Helder, que na época tinha três anos. Era um bêbado, pediu uma ajuda, quando eu me virei para entrar, meu filho muito danado levantou minha saia que foi bater no meio das costas. Quase que eu morro de vergonha, porque o bêbado muito enxerido arregalou dois olhos enormes e disse:

- Meu Deus! Que coisa linda, se eu morrer dessa, morro feliz, porque vi o paraíso.

Eu cega de vergonha, não sabia se batia em Hélder ou se derrubava o bêbado de escada a baixo. Gritei:

- Vá embora, seu tarado, vá olhar o paraíso do raio que o parta.

Helder ficou assustado, só chupando o dedo e o bêbado sem acertar a saída, dizia:

- Só me encontro com doido, ninguém merece! E saiu resmungando.

Entrei e depois da cena eu não sabia se ria ou chorava ao mesmo tempo. Conte para as pessoas de casa, elas riram bastante. Enfim, passei um bom tempo sem atender a porta de vestido.

*Díva*

## Apresentação ao Sogro

Foi a primeira vez que fui conhecer meu sogro. Não foi bem planejado esse encontro, mas lá estava eu numa bela manhã de sábado, na praia com dois amigos e meu namorado, até que ele sugere que deveríamos ir almoçar na casa de praia do pai dele. A princípio não concordei, mas como sempre a maioria ganha, eu fui. Ao chegar lá o meu “sogro” tinha saído e só estava uma filha dele preparando o almoço. Até aqui tudo bem!

Meu namorado sugeriu que fossemos à praia e depois voltássemos para almoçar. Logo concordei e fomos... Não me preocupei em levar uma roupa pra vestir, depois de sair do mar, porque a praia fica por trás da casa dele. Ao retornarmos lá estava eu apenas de biquíni... Quando ele abriu o portão que meus amigos entraram, que olhei a casa estava cheia, estavam o pai do meu namorado, sua esposa, sogra, amigos... Imaginem a vergonha... Travei na porta... A vergonha começa a aumentar agora, meu namorado me empurra para que eu entre... Entrei... O irmão dele me apresentou, saudei a família e a sogra do pai dele me puxou e começou a me elogiar na frente de todo mundo... Pense numa vergonha todos me olhavam... Então disfarçadamente puxei meu namorado e dei um jeito de sair dali rapidinho.

*Pricilla R. Nascimento*

Anexo F - Fragmentos do livro “Diário de um banana” (fragmentos do livro)

SETEMBRO

Tersa-feira  
Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: isto é um **LIVRO DE MEMÓRIAS**, não um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar essa coisa, eu disse **ESPECIFICAMENTE** que queria um caderno sem a palavra “diário” escrita nele.

Ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com este livro e entenda errado.

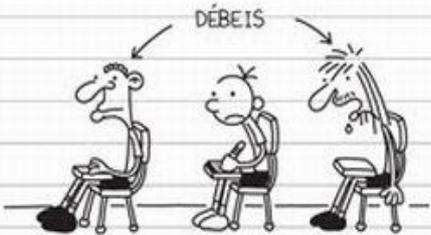


A outra coisa que eu quero esclarecer agora mesmo é que isso foi idéia da minha **MÃE**, não minha. Mas se ela acha que eu vou escrever meus “sentimentos” aqui ou coisa do tipo, ela está louca. Então, só não espere que eu seja todo “Querido Diário” isso, “Querido Diário” aquilo.

A única razão de eu ter aceitado isso é porque imagino que, mais para a frente, quando eu for rico e famoso, vou ter coisas melhores para fazer do que ficar respondendo a perguntas bestas o dia inteiro. Daí este livro vai vir a calhar.



Como eu disse, um dia vou ser famoso, mas por enquanto estou preso no ensino fundamental com uma cambada de débeis.



DÉBEIS

2

## Anexo G – Texto “Caminhos Cruzados”

Caminhos cruzados  
Clarissa Veríssimo Jaffe

“Quando me pediram para escrever um depoimento sobre o meu pai, eu logo me lembrei de procurar ajuda nas palavras dele, nas cartas que me escreveu entre 1956, ano em que casei e vim morar nos Estados Unidos, e 1973, ano em que meu marido e eu, com nossos três filhos, fomos morar em Porto Alegre por um período indefinido.

Como naquela época chamadas telefônicas não eram uma opção e *e-mail* não existia, nossa correspondência era volumosa. Acho que, como todo escritor, o pai expressava-se melhor e mais à vontade escrevendo.

Mesmo na correspondência, ele tinha um medo horrível de ser dramático e sempre recorria ao humor para evitar emoção demais. As cartas dele eram cheias de notícias da família e dos amigos. Contava o que se passava na casa, na cidade e no país, tentando me manter ligada, apesar da grande distância. Contava sobre o livro que estava escrevendo no momento e compartilhava comigo a sua frustração quando não estava conseguindo escrever.

Quando as coisas iam bem, as cartas eram grandes e noticiosas, quando não, eram ‘só um bilhete’, mas não deixava de escrever. Falava em saudades (de mim e, depois, dos netos), mas sem drama. Começava as cartas com: ‘Querida Clara’, ‘Claroca’, ‘Claruca’, ‘Clorina’, ‘Shirley Therezinha’, ou ‘Querida *hija*’, dependendo da sua disposição no momento. Enchia as cartas de desenhos, caricaturas dele mesmo, gatos, anjos etc.

Não tenho memórias da minha infância. Tenho vagas lembranças da nossa primeira viagem aos Estados Unidos, em 1943. Na viagem entre a Flórida e a Califórnia, lembro do pai descendo do trem para comprar umas bolachas para nós, pois, naquele momento, não tínhamos dinheiro para comer no vagão-restaurante. Na viagem de volta para o Brasil, num vapor pequeno e sem muitos confortos, que levou 23 dias para ir de Nova York ao Rio de Janeiro, o pai ia cuidando de nós três, pois era o único da família que não estava enjoando.

Durante a minha adolescência, sempre pronto a satisfazer as minhas vontades, dava grandes voltas de automóvel pelas ruas de Porto Alegre para passarmos em frente da casa do meu ‘amor’ do momento, nunca fazendo pouco das paixões dos meus 14 anos.

Claro que eu sabia que o pai não era bem como os outros pais. Ele trabalhava em casa, estranhos na rua chamavam o nome dele, ônibus com turistas passavam por nossa residência, paravam e apontavam. Ele era um pai que, na volta da sua viagem aos Estados Unidos em 1941, me trouxe uma foto autografada da Sonja Henie, minha atriz preferida na época. Um pai que ensinou o Gary Cooper a dizer umas frases em espanhol. Um pai cujos livros viravam filmes e tínhamos estreias com astros e estrelas, luzes e fotógrafos; eu, aos 14 anos, ficava deslumbrada e orgulhosa.

Eu sabia que ele era escritor, mas o que escrevia eu não tinha bem certeza, pois só aos 18 anos, quando estávamos morando em Washington, D.C. foi que me deram licença para ler outros livros dele além de *Clarissa* e dos livros infantis. Foi com *Música ao longe* que comecei a ter uma nova visão dessa pessoa que era meu pai. Que grande surpresa ao me dar conta de que ele sabia ‘coisas da vida’ e que ‘entendia’ o que era desejo, amor etc. Gostaria de poder dizer que essa experiência mudou por completo minha atitude quanto ao ‘velho’; mas, afinal de contas, ele continuava a ser meu pai – e claro que pai nunca sabe tudo.

Quando, no fim da nossa estada em Washington, eu lhe dei a notícia de que estava namorando um rapaz americano e que estávamos pensando em casar, não houve grande drama, apesar de isso ter sido o seu maior medo quando ele aceitou o posto de diretor cultural da União Pan-Americana. Ele só me fez um pedido: casar em Porto Alegre. Mais tarde me contaria que não conseguiu dormir naquela noite.

O meu casamento, em 1956, foi uma mistura de alegrias e tristezas. O pai, sério e compenetrado como o pai da noiva. No aeroporto, na hora da nossa despedida, ele apelou para o humor a fim de disfarçar a emoção do momento e pediu que, logo que chegasse a Washington, eu queimasse a gravata do meu marido. Mas, ainda no Rio de Janeiro, durante a nossa lua de mel, recebi uma carta do pai em que ele diz: ‘Clarissa querida, vamos bem, aguentando bravamente a saudade, e a ideia de que estás feliz nos ajuda a não sentir *too much* tua ausência’. Termina: ‘E à hora do crepúsculo ergue teu pensamento para teus extremos progenitores’.

Dois anos depois do meu casamento e de minha vinda para os Estados Unidos, o pai e a mãe fizeram a primeira das que seriam várias viagens para nos visitar. O meu primogênito já tinha um ano e meio, e o Erico avô era como Erico Pai: carinhoso e paciente, pronto para brincar com o neto e, mais tarde, com todos os netos, fazendo mágica e representações, para o grande divertimento da criança.

Lembro-me do pai como uma presença quieta e calma. Uma vez, um amigo meu em Washington me disse: ‘O teu pai parece saber o segredo do universo; eu gostaria de sentar aos pés dele e ouvir tudo que ele tem para dizer’. Eu pensei comigo mesma: ‘Espera sentado mesmo, pois ele fala muito pouco e geralmente não tem nada a ver com o segredo do universo’.

Recordo o pai regendo orquestras fantasmas enquanto ouvia Bach, Brahms ou Mozart com o volume a toda força. Ele podia, de repente, aparecer à mesa do almoço com um bigode pintado com um lápis de sobancelha. Ou com um lenço amarrado na cabeça cantando uma canção sobre uma ‘pobre velhinha que vinha da Sibéria’, que até hoje não sei se era uma música verdadeira ou inventada por ele.

Quando eu ou meu irmão fazíamos alguma coisa errada, o maior castigo era olhar para a cara do pai, que não ficava brabo, ficava triste. Seria melhor se ele ficasse brabo. Era um pouco distraído, principalmente quando estava escrevendo. Muito carinhoso e paciente, era um apaixonado pela família.

Herdei dele o amor pelas cores. Assim como ele ‘pintava’ os livros que escrevia, imaginando determinadas cenas em certos matizes, eu, na época em que estava trabalhando no teatro, dirigindo várias peças, empregava cores da mesma maneira. E hoje em dia, muitos anos depois, sinto o mesmo prazer em usá-las, agora com tintas na tela. Com o meu pai, aprendi a gostar de desenhar, a ouvir música clássica e a apreciar um belo pôr do sol.

Em 1973, ele ficou muito feliz com a nossa ida para Porto Alegre. Finalmente, toda a família estava ao redor dele: os dois filhos, a nora, o genro e os seis netos. Em 27 de novembro de 1975, resolvi festejar o *Thanksgiving* [Dia de Ação de Graças, principal festividade dos EUA] na minha casa em Porto Alegre, reunindo a família inteira para uma ceia típica desse feriado norte-americano, com peru e torta de abóbora. Tudo correu à perfeição. No dia seguinte, ele faleceu. Não acredito em pressentimentos, mas agradeço o que quer que tenha me levado a festejar o *Thanksgiving* naquele ano.”

## Anexo H – Texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”

### Minhas férias, pula uma linha, parágrafo

#### Um

O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último, porque no dia seguinte chegam as férias.

Os dois são os melhores dias na escola porque a gente nem tem aula. No primeiro dia não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça ainda está de férias. E no último, também não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça já está nas férias.

Era o primeiro dia e era para ser a aula de português mas não era porque todo mundo estava contando das férias. E como todo mundo queria contar mais do que ouvir, o barulho na classe estava mesmo ensurdecedor. O que explica o fato de ninguém ter escutado a professora gritando para a gente parar de gritar. Todo mundo estava bem surdo mesmo. Mas quando ela bateu com os livros em cima da mesa a nossa surdez passou e todo mundo olhou para ela.

Ela estava em pé, na frente do quadro-negro e ficou em silêncio, com uma cara bem brava, olhando para a gente.

Quando um professor está em silêncio com uma cara bem brava olhando para você, é melhor também ficar em silêncio com uma cara de sem graça olhando para um ponto qualquer que não seja a cara brava do professor.

A professora puxou a cadeira dela e se sentou.

Atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula sem aula. Estava escrito:

Redação: escrever trinta linhas sobre as férias.

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça.

Todo mundo tirou o caderno de dentro da mochila. Menos eu.

Eu fiquei olhando para aquela frase no quadro enquanto os zíperes e velcros das mochilas eram os únicos barulhos na sala. De repente as nossas férias ficaram silenciosas. Onde já se viu férias sem barulho?

Além do mais, eu tenho certeza de que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar trinta linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra ilegível depois de tanto tempo sem treino.

#### Dois

A turma inteira já estava escrevendo quando eu percebi que a professora estava só olhando para mim.

Quando um professor fica parado só olhando para você é porque você tinha estar fazendo outra coisa que não era o que você estava fazendo.

A outra coisa que eu tinha que estar fazendo era minha redação. Então eu puxei a minha mochila e peguei o caderno. É claro que minha mochila tem o fecho de velcro e que todo mundo olhou para mim quando eu abri. Só a professora que não olhou de novo porque ela já estava olhando antes mesmo.

Peguei a caneta. Eu nem sabia mais segurar direito a caneta. Escrevi:

#### Minhas Férias

Mas a letra ficou péssima e eu resolvi arrancar a folha para começar bem o meu caderno. E todo mundo olhou de novo para mim, até a professora que já tinha parado de me olhar.

Troquei a caneta por um lápis, porque se a letra ficasse horrível era só apagar em vez de ter que arrancar outra folha.

Coloquei as minhas férias lá no alto e bem no meio da página. Pulei uma linha. Parágrafo.

Minhas férias

Outro problema de transformar as nossas férias em redação é fazer os dois meses caberem nas tais trinta linhas. Porque se a gente fosse contar mesmo tudo o que aconteceu, as trinta linhas iam servir só para um dia de férias e olhe lá.

E aí você olha para o seu relógio e descobre que as trinta linhas, que pareciam poucas para contar todas as suas férias, viram muitas porque você só tem mais 15 minutos de aula para fazer a redação.

Começar as férias é a coisa mais fácil do mundo. Em compensação, começar redação sobre as férias é tão difícil quanto começar as aulas.

Fiquei me lembrando como é que eu tinha começado as minhas férias de verdade. Assim eu podia começar a redação do mesmo jeito. Mas eu comecei as minhas férias de verdade arrumando a mala para ir para a casa do meu avô. E agora só faltavam 12 minutos para terminar a aula. Em 12 minutos eu não ia conseguir arrumar a mala. Pelo menos não do jeito que a minha mãe gosta que eu arrume. Então decidi começar as férias de minha redação direto da casa do meu avô.

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô. Principalmente porque não tem aula. Não. Talvez seja um começo de redação muito pesado para o começo das aulas.

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.

Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande.

Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando futebol e só para de jogar quando já está escuro e não dá mais para ver a bola. Então já é hora de jantar.

Depois do jantar, os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de botão que não dá indigestão. Aí, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom.

Achei que desse jeito a minha observação a respeito das aulas ficava mais sutil. Continuei.

Teve um dia que eu fiz um golaço. Não no futebol de botão, no de verdade.

O gol veio de um pase de craque do Paulinho que é o meu melhor amigo entre os meus melhores amigos da turma. Você sabe que para jogar futebol não adianta só ser bom de bola. Tem que ter tática.

O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. Aí eu me enfiei pela esquerad e recebi a bola. Chutei direto. Eu fiz um golaço tão grande que furou a rede e estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho.

Deu a maior confusão porque enquanto a turma pulava o vizinho apareceu bravo com abola em baixo do braço e a mulher dele veio atrás. Eu tive até que parar com a minha comemoração. Mas a mulher do vizinho que veio atrás dele falou para ele que criança é assim mesmo e que a gente estava só se divertindo e que ninguém fez aquilo de propósito. E era verdade mesmo porque a culpa nossa da rede ter furado. E aí acabou ficando tudo bem. O meu vizinho devolveu a bola, verificou a rede e disse que o meu gol foi mesmo um golaço mas que era para a gente tomar mais cuidado com as janelas da casa do lado.

O sinal tocou bem nessa hora. Eu nem contei quantas linhas eu tinha escrito porque não ia dar tempo de mudar nada mesmo.

Arranquei a folha e dei as minhas férias para a professora.

**Três**

Depois da aula de português vinha aula dupla de educação física. A maior sorte que se pode ter num primeiro dia de aula é ter aula dupla de educação física. Dá até para ficar contente de ter voltado para a escola. E dá até para acreditar quando a nossa mãe fala que essa é a melhor época de nossa vida, quando ela faz aquele discurso que toda mãe faz.

Discurso:

“Aproveita, meu filho. Essa é a melhor época da sua vida. Ir para a escola é uma delícia. Quando você crescer vai se lembrar da escola e sentir uma saudade danada.”

Minha mãe diz que é para aproveitar a escola porque depois que a gente cresce a gente fica cheio de problemas para resolver. Aí é que está. Eu ainda nem cresci e já estou cheio de problemas. Só no ano passado eu tive que resolver 187. E não foi nem para mim. Foi para o professor de matemática.

#### **Quatro**

A semana passou bem rápido e quando a gente viu já era sexta-feira. Ter chegado a sexta-feira era ótimo. Agora só faltavam mais dezenove semanas para as próximas férias. A única coisa ruim é que na sexta eu tinha aula dupla de português e a professora ia trazer as nossas redações de volta.

Quando a professora entrou na sala eu tinha acabado de puxar o elástico do sutiã da Mariana Guedes. Agora a moda das meninas era usar sutiã por baixo da camiseta. E a nossa moda era puxar o elástico para o sutiã estalar bem nas costas delas. Eu corri e a Mariana Guedes me jogou uma borracha bem na cara. Mas a professora foi olhar para a gente só na hora que eu joguei a borracha de volta. E aquela Mariana Guedes ainda abaixou e a borracha passou bem perto dos óculos da professora.

A professora ficou me olhando de novo, igual no dia da redação, e então eu me sentei esperando uma daquelas broncas humilhantes no meio da classe. Mas a professora não falou nada.

Quando você apronta uma dessas e o professor não fala nada, não é porque o professor é um cara bem legal. É que o que vem pela frente é pior do que o pior que você imaginava.

O pior foi colocado bem em cima da minha mesa. As minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses em vez de cê-cedilha.

E o pior do que eu imaginava foi o que ela fez com o meu golaço que estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho. Ela disse que “em mil pedaços” é um adjunto adverbial e que tinha que ficar entre vírgulas.

Eu olhei na Gramática e lá estava explicado que um adjunto adverbial é um termo acessório e a gente pode eliminar aquela parte da frase que ela continua a fazer sentido. Eu queria ver a professora dizendo para o meu vizinho que aqueles mil pedacinhos da janela dele eram só um adjunto adverbial.

E tem mais uma coisa: eu estava de férias. Era muito mais importante marcar o gol do que as vírgulas, concorda?

E as minhas férias ficaram assim:

#### **Minhas férias**

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.

Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande.

Por que não substituir um bem por muito?

Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando futebol e só para de jogar quando já está escuro e não dá mais para ver a bola. Então já é hora de jantar. não se consegue mais ver a bola

Depois do jantar, os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de botão que não dá indigestão. Aí, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom. as férias são boas.

Teve um dia que eu fiz um golaço. Não no futebol de botão, no de verdade.

O gol veio de um passe de craque do Paulinho que é o meu melhor amigo (entre os meus melhores amigos) da turma. Você sabe que para jogar futebol não adianta só ser bom de bola. Tem que ter tática.

O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. Aí eu me enfiei pela esquerda e recebi a bola.

Chutei direto. Eu fiz um golão tão grande que furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho.

Adjunto adverbial

Deu a maior confusão porque enquanto a turma pulava o vizinho apareceu bravo com abola em baixo do braço e a mulher dele veio atrás. Eu tive até que parar com a minha comemoração. Mas a mulher do vizinho que veio atrás dele falou (para ele) que criança é assim mesmo e que a gente estava só se divertindo e que ninguém fez aquilo de propósito. E era verdade mesmo porque a culpa não foi nossa da rede ter furado. E aí acabou ficando tudo bem. O meu vizinho devolveu a bola, verificou a rede e disse que o meu gol foi mesmo um golão, mas que era para a gente tomar mais cuidado com as janelas da casa do lado.

Quanto e!

A professora não fez nenhum outro comentário sobre o que eu tinha escrito. Para ela tanto fazia se o meu gol tinha sido um golão ou um frango do goleiro. Eu fiquei bem chateado. Ela tinha acabado com as minhas férias. Isso significava que era a terceira vez que as minhas férias acabavam numa semana só. Não podia existir nada pior do que isso na vida de um garoto de 11 anos.

Mas existia.

### **Cinco**

No final da aula a professora me chamou na mesa dela. Eu tinha que fazer de lição para segunda-feira a análise sintática da frase: “Eu fiz um golão tão grande que até furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho”.

Era o fim. As minhas férias já tinham virado redação e agora acabavam de virar lição de casa. E uma lição difícilíssima. Fazer análise sintática! Eu nem lembrava mais o que era isso.

Do jeito que as coisas vão, quando chegarem as minhas próximas férias eu não vou saber se é para ficar feliz ou triste. Eu vou falar “ah, não, férias me lembram redação e lição de casa” e ninguém vai entender nada.

Então eu pensei que ainda bem que amanhã era sábado. Eu já comecei a me lembrar que a turma do prédio tinha marcado pólo aquático na piscina. Peguei a minha mochila e saí correndo para não perder o ônibus para casa. Não me lembro se a professora continuou em sala ou não. Eu só me lembro que eu fui o último a sair.

### **Seis**

O fim de semana me fez esquecer da escola e da primeira semana de aula, o que foi bom. O único detalhe é foi que eu também acabei esquecendo da lição de português. E na segunda de manhã eu tive que fazer tudo correndo quando cheguei na escola, antes de tocar o sinal.

Análise sintática já é uma coisa bem complicada quando você tem que fazer o exercício logo depois que a professora acabou de explicar como se faz. Imagina fazer depois das férias de verão quando você mudou da quinta para a sexta série mas nem se lembra como é que passou de ano.

Eu peguei o meu caderno e escrevi a minha frase.

Eu fiz um golão tão grande que até furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho.

Depois eu fui escrevendo o que eu me lembrava que tinha que ter numa análise sintática.

Sujeito:

Predicado:

Objeto direto:

Objeto indireto:

Partícula apassivadora:

Isso era tudo o que eu me lembrava. Então eu comecei a escrever do lado de cada coisa dessas uma análise sintática.

Pus lá:

Sujeito: O meu vizinho. Que é realmente um sujeito de meter medo apesar de eu achar que ele deve ser legal porque está casado há um tempão com a mulher dele que é bem legal.

Predicado: O meu vizinho de novo. Isso, se a gente colocar no meio dessa palavra a sílaba JU e então a palavra vira prejudicado porque ele foi mesmo o grande prejudicado dessa história.

Objeto direto: A bola. Nem precisa explicar por quê.

Objeto indireto: Eu. Porque a janela quebrou em mil pedaços por causa do meu chute mas na verdade foi culpa da rede que furou.

Partícula apassivadora: Essa era a mulher do meu vizinho que apassivou a briga e se você reparar como ela é pequena eu acho que partícula é o que ela é.

Pronto. Acabei a lição e o sinal nem tinha tocado ainda. Fechei o meu caderno. Depois eu abri de novo. Lembrei de mais uma coisa que tinha na análise sintática e escrevi:

Adjunto adverbial: em mil pedaços.

No final da aula de português eu deixei a minha lição na mesa da professora e fui para a minha aula dupla de educação física.

### Sete

Na minha aula dupla de português da sexta-feira, a professora me entregou a análise sintática. Eu tirei zero e tive que escrever toda essa história contando tudo isso que aconteceu para você. Ela me disse que você é que ia decidir o que fazer comigo, porque você é o Diretor dessa escola e ela não sabia que atitude tomar. Foi isso.

Assinado

Guilherme Pontes Pereira  
6a. série B – Manhã

No dia seguinte o Diretor me chamou na sala dele. Ele já tinha lido toda a história que eu escrevi e eu já estava pensando no que eu ia dizer para os meus pais quando ele me expulsasse da escola. Eu ia dizer:

- Mãe, pai, fui expulso da escola.

Eu entrei na sala do Diretor e me sentei na cadeira bem na frente dele. Quer dizer, na frente mais ou menos, porque era uma daquelas cadeironas que a gente afunda dentro, então o porta-lápis, que ficava na mesa do diretor, tapava a cara dele até o nariz. Mas ele chegou o porta-lápis para o lado e eu consegui olhar para ele bem de frente. E ele disse:

- Guilherme, eu fiquei muito impressionado com a história que você escreveu. Você precisa fazer mais redações.

Então ele me mandou de volta para a sala de aula.

Eu fiquei pensando muito nisso tudo porque no começo eu não estava entendendo nada. Mas depois eu descobri por que escolheram aquele cara para ser o Diretor. Ele é bem inteligente. Fazer mais redações era mesmo um castigo muito pior do que ser expulso da escola.

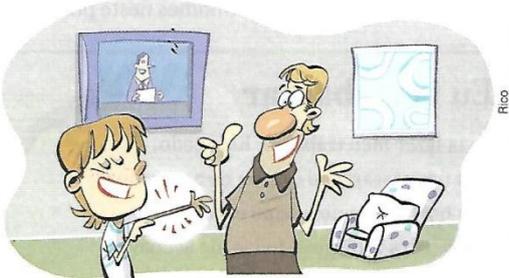
## Anexo I – Atividades aplicadas no Módulo II da Sequência didática: Pronomes

### EXERCÍCIOS

#### 1. Leia esta piada:

Joãozinho chega em casa e fala para o pai:  
 – Hoje eu aprendi qual é o braço esquerdo.  
 – Qual é, meu filho?  
 – Este aqui.  
 – Acertou! E qual é o direito, meu filho?  
 – Ah, pai, isso eu só vou aprender amanhã.

(Recreio, nº 625, p. 6.)



- a) Em “Este aqui”, a que o pronome **este** se refere? E o pronome **isso**, em “**isso** eu só vou aprender amanhã”?

*Este se refere ao braço esquerdo; isso se refere à pergunta do pai (Qual é o braço direito?).*

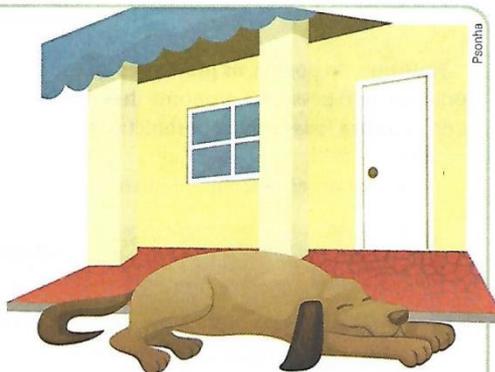
- b) Em “meu filho”, **meu** é pronome substantivo ou pronome adjetivo? *Pronome adjetivo.*

#### 2. Leia o texto a seguir, observando as palavras destacadas. Em seguida, para evitar repetição, substitua-as por pronomes, procurando manter o sentido das frases.

[...]

Corisco não foi mesmo embora, e com sete meses já estava grande e bonito, o pelo pretinho de alumiar e as patas brancas, e, era engraçado, parecia que **Corisco** tinha medo de sair pra longe, porque ficava o tempo todo em frente ao alpendre, espichado com a cabeça entre as patas e as orelhas arrastando no chão, dormindo ou espiando com preguiça os currais, não levantando pra nada, nem mesmo quando Papai voltava de tardinha do serviço e, em vez de **tocá-lo** dali, passava por cima, nem olhando, como se **Corisco** não existisse, pois era assim, parecia que **Corisco** não existia pra Papai, nunca falava nele, nem mesmo quando **Corisco** pegou aquela mania de acompanhá-lo **ele** ao retiro.

[...]



(Adaptado de: Luiz Vilela. “Corisco”. *Contos da infância e da adolescência*. São Paulo: Ática, 2008. p. 10.)

### Classificação dos pronomes

Existem seis tipos de pronomes: os pessoais, os possessivos, os demonstrativos, os indefinidos, os interrogativos e os relativos. Neste capítulo, trataremos dos cinco primeiros.

#### Pronomes pessoais

Em toda situação de comunicação, há três pessoas envolvidas, chamadas **pessoas do discurso**. São elas:

- o **locutor** (quem fala): 1ª pessoa: **eu** (singular) ou **nós** (plural);

## Anexo J - O pronome na construção do texto

Anexo B

## O PRONOME NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia o anúncio publicitário:



(<http://marcelolobo20.wordpress.com/2012/12/31/>)

1. Observe estes enunciados do anúncio:

“Quando alguém chega ao Rio, vai direto para o Pão de Açúcar.”

“Nós viemos para um lugar diferente.”

- a) Há nos enunciados dois pronomes. Quais são eles? De que tipo são? *alguém*: pronome indefinido; *nós*: pronome pessoal do caso reto.
- b) De que pessoa do discurso é cada um desses pronomes? *alguém*: 3ª pessoa do singular; *nós*: 1ª pessoa do plural.

2. Em relação à imagem do anúncio, onde estão situados os dois pronomes?

O pronome *alguém* está situado no alto, à esquerda, próximo ao Pão de Açúcar; o pronome *nós* está situado embaixo, à direita, no fundo do oceano.

3. Leia agora o texto que está na parte de baixo do anúncio:

Hoje estamos comemorando a retirada dos primeiros barris de petróleo da Plataforma Peregrino, localizada na costa brasileira. Uma oportunidade de colocar em prática nossos 40 anos de experiência, nossa tecnologia de ponta e a vontade de trabalhar em grandes desafios, para extrairmos petróleo das áreas mais profundas do subsolo marinho. E isso é apenas o começo. Afinal, para nós é um orgulho contribuir para realizar o sonho de todo brasileiro: ver seu país crescer cada vez mais. Vá mais fundo em: [goodideas.statoil.com](http://goodideas.statoil.com)

### Para que servem os pronomes?

Pronomes são palavras que exercem papel fundamental nas interações verbais. São eles que indicam as pessoas do discurso, expressam formas sociais de tratamento e substituem, acompanham ou retomam palavras e orações já expressas. Contribuem, assim, para garantir a clareza, a coerência e a coesão dos textos.

- a) A quem corresponde o pronome **nós** do enunciado acima desse texto? A uma empresa que explora petróleo.
- b) Que pronomes desse texto fazem referência ao anunciante? Os possessivos *nossos*, *nossas*.
- c) Qual é o “lugar diferente” a que o anunciante foi? Uma plataforma submarina; o subsolo marinho do Rio de Janeiro.

## Anexo K – Acentuação II



## ACENTUAÇÃO (II)

Leia a tira a seguir, de Bill Watterson, criador da personagem Calvin.



(<http://depositodocalvin.blogspot.com/search/label/Criaturas>)

1. Identifique, em seu caderno, as palavras paroxítonas empregadas na tira.  
para, imóvel, incrivelmente, réptil, muda, para, ambiente, momentos, ele, virtualmente, invisível, vendo, escondendo, agora, venha, essa, bagunça, cozinha
2. Quais dessas palavras paroxítonas têm acento gráfico? imóvel, réptil, invisível
3. Na tira, a palavra paroxítona **para** foi empregada duas vezes, mas com sentidos diferentes.
  - a) Identifique em qual quadrinho essa palavra indica uma ação e é verbo. No 1º quadrinho.
  - b) Identifique em qual quadrinho essa palavra indica uma finalidade. No 2º quadrinho.
4. Calvin é uma criança cheia de imaginação.
  - a) De que modo a imaginação de Calvin se manifesta nos três primeiros quadrinhos? Ele imagina que é um camaleão.
  - b) O que faz Calvin voltar à realidade? A fala de um adulto da casa, provavelmente a mãe ou o pai.

Ao responder às questões anteriores, você observou que algumas palavras paroxítonas são acentuadas e outras não. Veja por quê:

São acentuadas as paroxítonas terminadas em **-l, -n, -r, -x, -i, -is, -us, -ã, -ãs, -ão, -ãos, -um, -uns, -ps** e **ditongo**.

Eis alguns exemplos:

**-l, -n, -r, -x:** responsável, hifen, açúcar, ônix  
**-i, -is:** júri, lápis  
**-us:** bônus  
**-ã, -ãs:** imã, órfãs

**-ão, -ãos:** bênção, órgãos  
**-um, -uns:** fórum, álbuns  
**-ps:** bíceps  
**ditongo:** remédio, mágoa, fáceis, infância

## Anexo L - Acentuação

ANEXO D

## EXERCÍCIOS

1. Há, a seguir, pares de palavras. Reescreva, acentuando corretamente, apenas as paroxítonas que devem ser acentuadas.
- a) saci — taxi táxi                      c) nuvem — hifen hífen                      e) carater — temer caráter
- b) urubus — Venus Vênus                      d) orfãs — irmãs órfãs                      f) futil — sutil fútil
2. A tira a seguir, de Adão Iturrusgarai, apresenta duas palavras que estão propositalmente grafadas sem o devido acento gráfico. Leia-a, tentando identificar essas palavras.



- a) Reescreva as palavras que devem ter acento gráfico, acentuando-as adequadamente. *você, fértil*
- b) Reescreva o enunciado do balão, passando para o plural o que for possível e acentuando adequadamente as palavras. *Vocês têm as mentes muito férteis.*
3. Os acentos de algumas palavras das adivinhas abaixo foram retirados propositalmente. Reescreva essas palavras, acentuando-as adequadamente, e, em seguida, tente responder às adivinhas.
- a) O que é que nasce grande e morre pequeno? *lápiz*
- b) Qual é a água que nunca esta poluída? *água, está — a água de coco*
- c) Qual é o planeta que cura machucados? *Mercúrio*
- d) Se as vacas voassem, para onde elas iriam? *Para a Via Láctea.*

## Divirta-se

## O que é? O que é?

- Tenho capa, mas não sou super-herói. Tenho lombada, mas não sou rua. Tenho folhas, mas não sou planta. Quem sou eu? *O livro.*
- Um homem tem 12 filhos. Cada um deles tem uma irmã. Quantos filhos tem o homem? *Treze. Cada um dos filhos tem a mesma irmã.*
- O que a natureza nos dá duas vezes, mas na terceira é preciso comprar? *Os dentes.*
- O que o sabonete faz para emagrecer? *Toma banho duas vezes por dia.*
- Eu subo e desço; no entanto, não saio do lugar. Quem sou eu? *A escada.*
- O que separa o sorriso das lágrimas? *O nariz.*
- Não faço barulho quando me levanto, mas acordo todo mundo. Quem sou eu? *O Sol.*

(Piadas para rachar o bico. São Paulo: Fundamento, 2010. p. 49-54.)

## Anexo M – Formas verbais

Anexo E

**Modo de preparo**

- Em um recipiente, **misture** a margarina e o açúcar.
- Depois, **junte** a farinha de trigo, o amido de milho e o chocolate.
- Com as mãos, **sove** a massa até **ficar** uniforme.
- Em seguida, **modele** o formato desejado.
- Se **quiser**, **abra** a massa com o auxílio de um rolo e **corte**-a com moldes de desenhos.
- **Coloque**-as em uma assadeira.
- **Leve** ao forno e deixe assar por 15 minutos, na temperatura de 180°, ou até **dourar**.

**Dica**

- **Acréscete** as nozes na hora em que for sovar a massa.

(Sílvia Martins. <http://www.comidaereceitas.com.br/biscoitos-e-bolachas/biscoito-de-chocolate-e-nozes.html#ixzz2aBR20Hyv>)

1. Identifique o modo em que estão as formas verbais destacadas no texto.  
imperativo: misture, junte, sove, modele, abra, corte, coloque, leve, acrescente; subjuntivo: ficar, quiser, dourar
2. As formas **deixe assar** e **for sovar** são locuções verbais e podem ser substituídas por formas verbais simples, isto é, por uma única palavra.
  - a) Quais são essas formas verbais? asse, sovar
  - b) Em que modo verbal elas estão? Respectivamente, imperativo e subjuntivo.
3. Considerando que as receitas culinárias orientam as pessoas sobre como preparar determinados pratos, responda: Por que predomina nesse tipo de texto o modo imperativo?  
Porque, para obter o resultado esperado, o leitor precisa proceder de determinada maneira. E o modo que exprime a ideia de orientação, além de pedido e ordem, é o imperativo.

**Flexão de tempo**

Leia esta tira, de Nik:



(Gaturro. Cotia-SP: Vergara & Riba, 2008, v. 2, p. 52.)

As personagens da tira empregam vários verbos em suas falas. Veja:

"Tenho uma vontade de ferro!!"

"O que aconteceu?"

"Vou ficar aqui até você me dar bola, Ágata!!"

## Anexo N – Tempos verbais

Anexo F

Observe que, na primeira frase, a forma verbal **tenho** se refere a algo que acontece no **presente**, isto é, no momento em que as personagens falam. Na segunda frase, a forma verbal **aconteceu** se refere a um fato **passado**, isto é, a algo ocorrido antes do momento em que as personagens conversam. Na terceira frase, a locução verbal **vou ficar** (= **ficarei**) se refere ao **futuro**, isto é, a algo que ainda ocorrerá.

Assim, são três os tempos verbais básicos da língua portuguesa: presente, pretérito (passado) e futuro. Compare:

Presente (hoje): **tenho**      Pretérito (ontem): **aconteceu**      Futuro (amanhã): **ficarei**

## EXERCÍCIOS

1. Identifique o tempo (presente, pretérito ou futuro) em que estão as formas verbais destacadas neste texto:

### Saiba mais sobre o mico-leão-dourado, um macaco que só existe no Brasil

É fácil saber por que o mico-leão-dourado **ganhou** esse nome: seus pelos **formam** uma juba cabeluda, dourada e brilhante, como a dos leões.

Esse animal só **existe** na Mata Atlântica brasileira e **esteve** ameaçado de desaparecer do planeta. Muita gente **lutou** para preservar essa espécie e hoje a população de micos-leões-dourados **está** crescendo.

Os micos **passam** o dia entre as árvores, procurando frutos, insetos e animais pequenos para comer. À noite, eles se **escondem** em ocas de árvores e **vão dormir** tranquilos.

Se **percebe** a aproximação de uma cobra, uma jaguatirica ou um gavião, o líder do bando dos micos **dá** um assobio forte. Ai todos se escondem rapidinho entre os galhos.

é: presente; ganhou: pretérito; formam: presente; existe: presente; esteve: pretérito; lutou: pretérito; está: presente; passam: presente; escondem: presente; vão dormir: futuro; percebe: presente; dá: presente.

(Maria Carolina Cristianini. *Recreio*, nº 462, p. 26.)



2. Suponha que você precise procurar no dicionário o significado do verbo a que pertence cada uma das formas verbais abaixo. No dicionário, os verbos aparecem apenas no infinitivo. Que palavras você buscaria no dicionário? Responda no caderno.

- a) eu trouxe trazer      c) quando ele vier vir      e) eu pus pôr      g) ele diria dizer  
b) ela coube caber      d) eles viram ver      f) eu visto vestir

Leia a tira a seguir, de Fernando Gonsales, e responda às questões de 3 a 5.



(Folha de S. Paulo, 14/7/2013.)

## Anexo O - O verbo na construção do texto

Anexo 9

11/09/2017

3. Observe os balões dos dois primeiros quadrinhos.
- Qual é a intenção do Grilo Falante expressa nos enunciados desses balões: aconselhar, ordenar ou coagir?  
Aconselhar.
  - Que modo verbal a personagem emprega na sua fala do 3º balão? O modo imperativo.
  - Na frase "Fumar é um péssimo hábito!", do 2º balão, está implícita a ideia de imperativo. Explique em que consiste essa ideia. A personagem quer dizer "Não fume, porque isso é um péssimo hábito".
4. Observe o 3º quadrinho.
- O que a interjeição da personagem feminina exprime? Aborrecimento, chateação, enfado.
  - No alto do quadrinho, há uma legenda. De quem é o comentário que aparece nela? Do autor da tira.
5. O humor da tira reside na ironia que o autor faz em relação ao comportamento da personagem. Explique essa afirmação. O Grilo Falante repete aquilo que aprendeu na sociedade como sendo o ideal, sem perceber que as garotas procuram algo diferente.
6. Complete as frases, empregando nas formas adequadas ao contexto, de acordo com a norma-padrão, os verbos destacados:
- O Grilo Falante não **sabe** conversar com as meninas; quando ele , será bem-aceito. souber
  - O Grilo Falante não **fez** bom uso da linguagem; quando ele , poderá ter sucesso. fizer
  - A menina lhe **dará** um sorriso quando ele lhe  bom-dia. der
  - O garoto lhe **trará** flores quando ela  boas notícias. trouzer
  - O narrador não **põe** fé em conselhos; quando ele , criará outra história. puser

### O VERBO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia a letra de uma canção de Lenine e Ivan Santos:

#### Do it

Tá cansada, senta  
Se acredita, tenta  
Se tá frio, esquenta  
Se tá fora, entra  
Se pediu, aguenta  
Se pediu, aguenta...  
Se sujou, cai fora  
Se dá pé, namora  
Tá doendo, chora  
Tá caindo, escora  
Não tá bom, melhora  
Não tá bom, melhora...  
Se aperta, grite  
Se tá chato, agite  
Se não tem, credite

Se foi falta, apite  
Se não é, imite...  
Se é do mato, amanse  
Trabalhou, descansa  
Se tem festa, dance  
Se tá longe, alcance  
Use sua chance  
Use sua chance...  
[...]  
Se perdeu, procure  
Se é seu, segure  
Se tá mal, se cure  
Se é verdade, jure  
Quer saber, apure

Quer saber, apure...  
Se sobrou, congele  
Se não vai, cancele  
Se é inocente, apele  
Escravo, se rebele  
Nunca se atropele...  
Se escreveu, remeta  
Engrossou, se meta  
E quer dever, prometa  
Pra moldar, derreta  
Não se submeta  
Não se submeta...  
[...]



Ricardo Dantas

(<http://www.vagalume.com.br/lenine/do-it.html>)

## Anexo P - Coerência e Coesão textual

2. Estudos voltados à substituição de animais nos testes de laboratório estão em andamento. Enquanto essa substituição não ocorre, as pesquisas atuais direcionadas à saúde humana deveriam ser abandonadas? Qual é a sua opinião sobre isso?

Depois de escolher uma das propostas, tome uma posição a respeito do assunto e prepare-se para redigir seu texto. Ele será lido por colegas da sua classe e de outros anos, por familiares, amigos e visitantes da mostra **Se é meio ambiente estou no meio**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

Se quiser, envie seu texto a um jornal da cidade ou a um fórum de debates de um dos provedores da Internet. Ou, ainda, hospede-o em um *blog* da classe.

### Planejamento e revisão do texto

Para produzir o seu artigo de opinião e revisá-lo, leve em conta as orientações de planejamento e revisão que constam no capítulo 1 desta unidade, nas páginas 208 e 209.

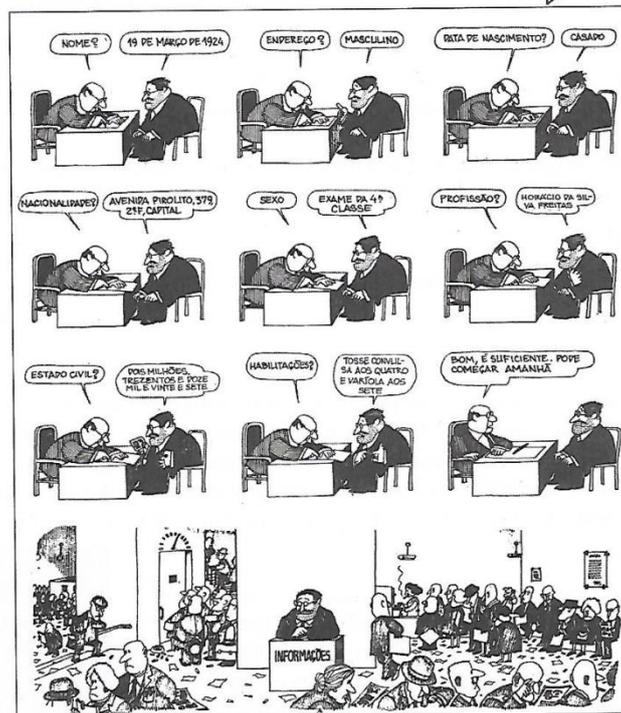
Professor: Se os alunos optarem por enviar os textos a um jornal, sugerimos escolher um dos textos para representar a classe ou criar coletivamente um novo texto. Na Internet, há vários provedores — como Terra e Uol, entre outros — que abrigam fóruns de discussão sobre diferentes temas. Se possível, promova o envio dos textos ao fórum, ampliando a interlocução dos alunos. A hospedagem dos textos num blog também é uma opção interessante, embora de alcance mais restrito que a anterior.

## Para escrever com coerência e coesão

### A COERÊNCIA E A COESÃO TEXTUAIS

#### A coerência textual

Leia este cartum, de Quino:



(Gente. Lisboa: Dom Quixote, 1991.)

## Anexo Q - Coerência e Coesão textual

Anexo I

6AB 23/10/2017

1. O cartum retrata inicialmente um diálogo entre duas pessoas.
  - a) O que o homem de terno preto foi fazer nesse lugar? Foi tentar arrumar emprego ou participar de uma entrevista de trabalho.
  - b) Ele atingiu seu objetivo? Sim, pois ele conseguiu a vaga.
2. Repare nas perguntas feitas pelo entrevistador e nas respostas dadas pelo entrevistado.
  - a) O que chama a atenção nesse diálogo? As respostas são absurdas, porque não há coerência (lógica) entre as perguntas feitas pelo entrevistador e as respostas dadas pelo entrevistado.
  - b) Como o entrevistador reage diante das respostas do entrevistado?  
Naturalmente, como se as respostas fossem coerentes com as perguntas.
3. Observe a última cena do cartum.
  - a) Que tipo de lugar você imagina que seja esse? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: Parece ser uma repartição pública, em virtude do número de pessoas em fila e com papel na mão.
  - b) Para que tipo de cargo o homem foi contratado? Foi contratado para dar informações ao público.
  - c) Você acha que ele está preparado para ocupar esse cargo? Por quê?  
Não, pois, pelas respostas ilógicas dadas por ele durante a entrevista, é possível prever que ele vá desorientar o público.
4. Quino, o autor do cartum, é argentino. Seu cartum faz uma crítica.
  - a) Qual é o alvo da crítica? Professor: Sugerimos abrir o debate com a classe. Sugestão: Crítica a burocracia de algumas instituições públicas, o despreparo dos funcionários e o modo absurdo como as pessoas são tratadas ou orientadas.
  - b) Você acha que esse cartum também se adequaria à realidade brasileira? Por quê? Resposta pessoal.

O humor do cartum de Quino é construído a partir de situações absurdas. No diálogo do entrevistador e do entrevistado, não há conexão entre as ideias, o que cria um texto aparentemente incoerente.

**Coerência textual** são as conexões de ideias que conferem sentido a um texto.

Contudo, se considerarmos que a finalidade do cartum é construir humor e fazer uma crítica social, pode-se dizer que, apesar das incoerências presentes nas situações, o texto é coerente. Isso porque a coerência de um texto diz respeito à situação em que ele é produzido, ou seja, quem produz, para quem, com que finalidade, etc.

No caso do cartum de Quino, a incoerência foi utilizada propositalmente para criar humor. Na maior parte dos textos que produzimos no dia a dia, entretanto, a coerência é necessária.

### A coesão textual

Você já ouviu falar de plantas carnívoras? Leia este texto:

#### Nhaaac!!!

As plantas carnívoras têm este nome porque capturam e digerem seres vivos. Mas você não precisa ter medo. Elas são tão pequenas e delicadas que não oferecem perigo para nós.

Existem cerca de 550 espécies dessas plantas no mundo. Os cientistas acham que as primeiras surgiram na Terra há uns 65 milhões de anos, na época dos dinossauros! A maioria se alimenta apenas de animais minúsculos, mas algumas podem capturar pequenos pássaros e roedores.

#### Armadilha

As plantas carnívoras atraem bichinhos com suas cores e perfume, mas cada espécie tem um jeito de prendê-los. Algumas se fecham, aprisionando o inseto quando ele se aproxima. Outras capturam a presa com seus pelos pegajosos. E há ainda as que têm folhas colantes. É só um bicho pousar nelas e não consegue mais sair! [...]

(Recreio, nº 2.)



Diomedea/Bilderberg/Rainhard

## Anexo R - Coerência e Coesão textual

Auro J

6AB

23/10/2017

1. O texto lido apresenta coerência, isto é, conexão de ideias? Por quê?  
Sim, pois as ideias têm lógica entre si, de modo que uma vai ampliando ou complementando a outra.
2. A coerência textual está diretamente ligada à coesão textual, isto é, à conexão entre palavras e partes do texto. Observe o 1º parágrafo do texto.
  - a) A que palavra ou expressão empregada anteriormente se referem a expressão **este nome** e a palavra **elas**? *Elas se referem à expressão plantas carnívoras.*
  - b) A palavra **mas** liga duas ideias do texto: o fato de as plantas digerirem seres vivos e a possibilidade de o leitor ter medo das plantas. Que sentido a palavra **mas** expressa nesse contexto? Indique, em seu caderno, a melhor opção:
    - adição
    - X • oposição
    - causa
    - consequência
3. No 2º parágrafo do texto, as expressões **dessas plantas, as primeiras, a maioria** e a palavra **algumas** retomam uma expressão do 1º parágrafo. Qual é ela? *espécies dessas plantas*
4. Observe o 3º parágrafo. A que palavra ou expressão se refere(em):
  - a) a palavra **suas**? *plantas carnívoras*
  - b) a palavra **los**, em “prendê-los”? *bichinhos*
  - c) as palavras **algumas e outras**? *plantas carnívoras*

Você notou que as palavras do texto “Nhaaac!!!” não estão soltas. Elas se referem, se retomam e se ligam umas às outras, formando uma espécie de tecido textual, ou seja, formando o **texto**. Essas conexões são chamadas de **coesão textual**.

**Coesão textual** são as conexões gramaticais existentes entre palavras, frases, parágrafos e partes maiores de um texto.

Para que um texto seja um todo significativo, e não um amontoado de frases soltas, sem conexão, é necessário que ele tenha **textualidade**. A **coerência** e a **coesão textuais** são dois dos elementos fundamentais que conferem textualidade a um texto.

## EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir, de Angeli, e responda às questões de 1 a 6.



(Ozzy. Família? Pra que serve isso?. São Paulo: Cia. das Letras, 2006. p. 18.)

## Anexo S - Coerência e Coesão textual

Anexo K

1. A mãe de Ozzy deixa por escrito uma série de recomendações ao filho. Por essas recomendações, como você acha que Ozzy é? *Desorganizado, preguiçoso, pouco higiênico.*
2. Observe o enunciado do 2º quadrinho: “Fui trabalhar, mas deixo algumas tarefas e quero que você as cumpra”.
  - a) As palavras **mas** e **e** estabelecem conexões entre partes do enunciado. Que ideias elas introduzem: de conclusão, de oposição ou de adição? *De oposição e de adição, respectivamente.*
  - b) O pronome oblíquo **as** retoma uma palavra mencionada anteriormente. Qual é ela? *tarefas*
3. A partir do 3º quadrinho é feita uma enumeração de ações que têm uma relação de coesão e coerência com uma palavra ou uma ideia expressa anteriormente. Qual é essa palavra ou ideia? *Tarefas que Ozzy tem de cumprir.*
4. Observe o emprego dos pronomes demonstrativos no 4º e no 5º quadrinhos.
  - a) Ao empregar as expressões “**essa** bermuda imunda”, “**essa** camiseta fedida” e “**esse** tênis velho e fedorento”, o que a mãe tem em mente sobre a roupa que o filho estará vestindo nesse dia? *Ela tem em mente que ele estará vestindo a mesma roupa que usa todos os dias.*
  - b) Por que a mãe emprega os demonstrativos **essa** e **esse** no 4º quadrinho e **aquela** no 5º quadrinho? *Emprega essa e esse porque sabe que as roupas estão junto de Ozzy, seu interlocutor, e emprega “aquela lesma” porque imagina que, no momento em que o filho estiver lendo o bilhete, ele estará longe do banheiro.*
5. As letras **PS** ou **P.S.** são uma abreviação da expressão latina *post scriptum* e são usadas para indicar o acréscimo, em um texto, de alguma coisa que merece ser lembrada. Na tira, por que, na sua opinião, a mãe de Ozzy preferiu colocar essa tarefa como **PS**, em vez de enumerá-la com as demais tarefas? *Resposta pessoal. Sugestão: Ou porque quis destacar essa recomendação, ou porque quis fingir que isso não era tão importante, mas, de fato, era.*
6. Que relação há, na tira, entre as orientações da mãe e as mudanças da fisionomia de Ozzy? *À medida que Ozzy vai lendo as orientações da mãe, ele vai se transformando, se desfigurando, pois o que ela recomenda é tudo o que ele não quer fazer.*
7. Complete o texto que segue, procurando dar a ele coerência e coesão.



### Por que sentimos vontade de urinar ao ver água corrente?

Até  os 2 anos de idade, os bebês não têm o menor controle sobre a micção. Basta a bexiga encher um pouco  já começam a urinar.  certa idade, as crianças passam a ser, digamos, “programadas” a inibir  atitude.  não acontecesse, estariam condenadas a fazer xixi na cama  a usar fraldas pelo resto da vida. Com o passar dos anos,  domínio é incorporado inconscientemente. Adultos só sentem vontade de fazer xixi ao lavar as mãos, tomar banho  ver água corrente  a natureza “avisa” que, hem, a bexiga está quase cheia.

Quando  o órgão atinge a capacidade máxima de 500 ml, a pessoa não pode se distrair  um pouquinho  já urina. Lavar as mãos ou ver água corrente, por exemplo, são reflexos condicionados  induzem o indivíduo a liberar a urina represada”, diz o urologista Homero Bruschini, da Sociedade Brasileira de Urologia. A neurocientista Suzanaerculano-Houzel, do Instituto de Ciências Biomédicas da UFRJ, vai além: “Só o fato de pensar em fazer xixi já é suficiente  dar aquela vontade...”.

(Revista *Galileu*, nº 213.)

