



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO DE ASPECTOS DA TEXTUALIDADE NAS
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL**

**MACEIÓ
2021**

OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO DE ASPECTOS DA TEXTUALIDADE NAS
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira

**MACEIÓ
2021**

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca
Central**

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S237p Santos, Osvaldo Epifanio dos.

Produção textual no contexto da educação de jovens e adultos: um estudo de aspectos da textualidade nas narrativas de experiência pessoal / Osvaldo Epifanio dos Santos. – 2021.

233 f. : il.

Orientadora: Fabiana Pincho de Oliveira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 90-96.

Apêndices: f. 98-222.

Anexo: 224-233.

1. Textualidade. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Ensino da escrita. 4. Ateliê de escrita. 5. Sequência didática. I. Título.

CDU: 81'42: 371.3

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	
---	--	---

TERMO DE APROVAÇÃO
OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS

Título do trabalho: “PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE ASPECTOS DA TEXTUALIDADE NAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL”

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 26 de fevereiro de 2021, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Fabiana Pincho de Oliveira

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Adriana Cavalcanti dos Santos

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (PPGE/UFAL)

Maria Inez Matoso Silveira

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 26 de fevereiro de 2021.

Dedico esta dissertação, primeiramente, aos meus pais, Sebastião e Creuza, pela alegria com que acompanharam todo o meu trabalho. À minha esposa, Rosa, pelas palavras de incentivo e pelo seu companheirismo basilar. Dedico também aos meus dois filhos, Lívia e Leonardo, por demonstrarem contentamento e porque perceberam que o meu trabalho serviu de inspiração para a sequência de conquistas em suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho, muitos foram aqueles e aquelas que, indiretamente, deram uma contribuição inestimável a esta caminhada. Por isso, agradeço a todos que fizeram parte dessa história, mesmo a distância, proferindo palavras e enviando mensagens de otimismo e de apreço pelos meus esforços. Mas gostaria de agradecer, em especial, a algumas instituições e a pessoas que deixaram suas marcas nessa caminhada de forma direta:

Ao Instituto Federal de Alagoas, em especial ao Campus Rio Largo, na pessoa de seu diretor geral, Prof. Dr. Alexandre Pontes; aos seus diretores de ensino e aos coordenadores pedagógicos, pelo incentivo ao meu trabalho de pesquisa e porque celebraram a importância dessa tarefa para a própria instituição, autorizando meu afastamento das atividades pedagógicas do Campus, em 2019, para os estudos de pós-graduação.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, pela cessão dos alunos à pesquisa, especialmente à diretora geral Rosivania Queiroz, pela satisfação demonstrada em ter em seus quadros um professor participante do programa de qualificação profissional.

À Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira, professora orientadora, pela dedicação com que acompanhou meu trabalho, pela percepção sempre crítica e técnica diante das situações conflituosas da pesquisa e pelo senso de responsabilidade com a qualidade do trabalho, sem medir esforços em estabelecer os planos de ação ao longo da escrita.

Às dez colegas da turma 6, pelo exemplo de dedicação e assiduidade com que responderam às exigências do mestrado, pelo nível de excelência que imprimiram em suas atividades, em suas discussões teóricas e na escrita de seus temas e pela descontraída relação humana nas aulas, o que fortaleceu uma amizade irremovível.

Aos professores do Profletras/Ufal - 2019, pelo alto nível de competência teórica e didática de suas aulas, pela inteligência dos seus argumentos e pela percepção de minhas limitações. No entanto, souberam cobrar de forma ética mais estudo, mais empenho e mais atenção aos seus comandos e planos, o que me levou a dar maior qualidade ao trabalho.

“E ao enunciar o que somos ao pensamento
Não passamos de sonhos de nós mesmos, almas em lampejos
Cada uma para cada um dos sonhos de outrem.”

Fernando Pessoa.

RESUMO

Situado na Linguística Textual, este trabalho apresenta uma proposta de ação pedagógica ao professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto à escrita processual, especificamente ao estudo da estrutura narrativa laboviana. A pesquisa tem como objetivo propor procedimentos e estratégias que permitam o aluno a escrever de forma produtiva e motivadora, diante da viabilidade do seu propósito comunicativo. Para isso, escolheu-se o Ateliê de Escrita em observância à funcionalidade comunicativa do gênero *Narrativa de experiência pessoal*, a partir dos recursos de uma sequência didática, voltada para os alunos da 5ª fase da EJA de uma Escola Pública Municipal da cidade de Maceió. Para a construção do caderno de atividades, foram utilizados os seguintes procedimentos: conceituação do Ateliê de Escrita, escolha da expressão “prateleiras” em substituição ao termo clássico “oficinas”, definição dos objetivos das prateleiras, atividades de leitura e de compreensão de textos, breve estudo dos componentes narrativos labovianos, sequências de exercícios linguísticos, seções intituladas “bússola”, “conversa com o professor” e “conversa com o aluno”, detalhamentos de ações ao professor quanto à avaliação e reescrita de textos a serem produzidos por seus alunos. Como fundamentação teórica, autores como Antunes (2010), Koch (2014), Koch & Elias (2018) refletiram sobre a sequenciação do texto escrito numa visão interacionista e de interdependência entre suas partes; no estudo do gênero textual, na perspectiva da construção dos processos enunciativos e na formação do plano composicional, foram selecionados os trabalhos de Bakhtin (1992, 1997, 2003, 2010, 2016), Marcuschi, (2008), Marcuschi (2010) e Koch (2006). Foram escolhidos os fundamentos teóricos de Labov & Waletzky (1967), de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), e mais uma vez Bakhtin (2016), nas relações dialógicas entre os sujeitos na narrativa, como também para o delineamento dos componentes estruturais da narrativa e da hierarquização das informações na atividade de escrita; quanto à lógica da formação/organização da escrita e aos sentidos, foram aplicadas as concepções de Fávero & Koch (2012), Koch & Elias (2018).

Palavras-chave: Ensino de Escrita. Narrativa de Experiência Pessoal. Ateliê de Escrita. Textualidade.

RESUMEN

Ubicado en la Lingüística del texto, este trabajo presenta una propuesta de acción pedagógica al profesor de Lengua Portuguesa de la escuela primaria de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en relación con la escritura procesal, concretamente con el estudio de la estructura narrativa laboviana. La investigación pretende proponer procedimientos y estrategias que permitan al alumno escribir de forma productiva y motivadora, de cara a la viabilidad de su finalidad comunicativa. Para ello, se eligió el Estudio de Escritura en observancia de la funcionalidad comunicativa del género *Narrativa de experiencia personal*, a partir de los recursos de una secuencia didáctica, dirigida a alumnos de la 5ª fase de EJA de una Escuela Pública Municipal de la ciudad de Maceió. Para la construcción del cuaderno de actividades, se utilizaron los siguientes procedimientos: conceptualización del Estudio de Escritura, elección de la expresión "estantes" en sustitución del término clásico "talleres", definición de los objetivos de los estantes, actividades de lectura y comprensión de textos, breve estudio de los componentes narrativos labovianos, secuencias de ejercicios lingüísticos, secciones tituladas "brújula", "conversación con el profesor" y "conversación con el alumno", detalles de las acciones al profesor en cuanto a la evaluación y reescritura de los textos a ser producidos por sus alumnos. Como fundamento teórico, autores como Antunes (2010), Koch (2014), Koch & Elias (2018) reflexionaron sobre la secuenciación del texto escrito en una visión interaccionista y la interdependencia entre sus partes; en el estudio del género textual, en la perspectiva de la construcción de los procesos enunciativos y la formación del plan compositivo, se seleccionaron los trabajos de Bakhtin (1992, 1997, 2003, 2010, 2016), Marcuschi, (2008), Marcuschi (2010) y Koch (2006). Se optó por los fundamentos teóricos de Labov & Waletzky (1967), Dolz, Gagnon y Decândio (2010), y nuevamente Bakhtin (2016), en las relaciones dialógicas entre los sujetos de la narrativa, así como para la delineación de los componentes estructurales de la narrativa y la jerarquía de la información en la actividad de escritura; en cuanto a la lógica de la formación/organización de la escritura y los significados, se aplicaron las concepciones de Fávero & Koch (2012), Koch & Elias (2018).

Palabras-clave: Enseñanza de la escritura. Narrativa de experiencia personal. Estudio de escritura. Textualidad.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Resumo do caderno de atividades	100
QUADRO 2 – Esquema de sequência didática	105
QUADRO 3 – Procedimentos de sequência didática	106
QUADRO 4 – Links para consulta	119
QUADRO 5 – Exercícios de escrita narrativa	120
QUADRO 6 – Sobre Conceição Evaristo	124
QUADRO 7 – Componentes da narrativa de experiência pessoal	138
QUADRO 8 – Análise do gênero narrativo	141
QUADRO 9 – A resolução no gênero narrativo	144
QUADRO 10 – A imaginação no gênero narrativo	145
QUADRO 11 – O personagem no gênero narrativo	145
QUADRO 12 – O conflito no gênero narrativo	146
QUADRO 13 – O momento da resolução no gênero narrativo	146
QUADRO 14 – Características do gênero narrativo na realização textual	147
QUADRO 15 – Prática de escrita	154
QUADRO 16 – Exercícios de escrita de vocábulos	155
QUADRO 17 – Exercício de escrita do tempo verbal	157
QUADRO 18 – Texto para leitura e escrita de verbos	157
QUADRO 19 – Texto para identificação de sinais de pontuação	158
QUADRO 20 – Leitura de narrativa de experiência pessoal	161
QUADRO 21 – Espaço para escrita dos sinais de pontuação	161
QUADRO 22 – Texto para o exercício de compreensão textual	162
QUADRO 23 – Exercício de compreensão textual	164
QUADRO 24 – Texto para o exercício de compreensão textual	164

QUADRO 25 – Exercício de leitura e compreensão da coda	170
QUADRO 26 – Exercício de conteúdos narrativos	175
QUADRO 27 – Modelo de estratégia da explosão de ideias	180
QUADRO 28 – Exercícios de explosão de ideias.....	181
QUADRO 29 – Links para leitura de narrativas de experiência pessoal	186
QUADRO 30 – Lista de textos para leitura complementar.....	191
QUADRO 31 – Fernando Sabino “A última crônica”	192
QUADRO 32 – Monteiro Lobato “O Ratinho, o Gato e o Galo”	194
QUADRO 33 – Luis Fernando Veríssimo “Exigências da vida moderna”	195
QUADRO 34 – Luis Fernando Veríssimo “Brincadeira”	197
QUADRO 35 – Luis Fernando Veríssimo “Aprenda a chamar a polícia”	199
QUADRO 36 – Fernando Sabino “O homem nu”	200
QUADRO 37 – Fernando Sabino “Em código”	202
QUADRO 38 – Raquel de Queiroz “A arte de ser avó”	204
QUADRO 39 – Paulo Mendes Campos “Ser brotinho”	205
QUADRO 40 – Armando Nogueira “Peladas”	207
QUADRO 41 – Paulo Mendes Campos “O amor acaba”	209
QUADRO 42 – Rubem Braga “O cajueiro”	210
QUADRO 43 – Fernando Sabino “Na escuridão miserável”	211
QUADRO 44 – Graciliano Ramos “Baleia”	213

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Ciclo da pesquisa-ação.....	81
FIGURA 2 – Tirinha.....	163

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A MOVIMENTAÇÃO DO ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL	19
2.1	Orientações para o ensino da escrita nos PCNs	26
2.2	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	30
2.3	EJA em Maceió	31
2.4	A escrita na EJA – Parâmetros Curriculares	36
2.5	Proposta curricular: Ensino da EJA	38
3	GÊNEROS TEXTUAIS	43
3.1	A narrativa e o gênero narrativas de experiência pessoal	49
3.2	A construção da narrativa	49
3.3	As funções da narrativa	52
3.4	Componentes da narrativa: o modelo de Labov e Waletzky (1967)	54
4	TEXTUALIDADE	59
4.1	Gêneros textuais e textualidade	61
4.2	Princípios (aspectos) de textualidade	63
4.2.1	Coerência	63
4.2.2	Coesão	65
4.2.3	Intencionalidade	67
4.2.4	Aceitabilidade	68
4.2.5	Situcionalidade	69
4.2.6	Informatividade	71
4.2.7	Intertextualidade	72
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	74
5.1	A escola	75
5.2	A pesquisa-ação e a etnografia	77
5.3	Sequência didática e planejamento do Ateliê de Escrita	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A – Caderno de atividades	96
	APÊNDICE B – Modelo de TCLE	220
	APÊNDICE C – Modelo de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	223
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	225

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJA)¹ traz um tema atraente para as linhas de pesquisa do PROFLETRAS: a produção textual no contexto da própria EJA. Como são alunos que convivem minimamente com a escrita escolar no seu dia a dia – isso revelado em sala de aula pelas dificuldades que apresentam em equilibrar a continuidade do tema e a sua progressão –, a presente pesquisa investigou a escrita do gênero narrativas de experiência pessoal².

Minha experiência como professor de Língua Portuguesa (LP), ao longo de muitos anos, sofreu importantes mudanças do ponto de vista pedagógico, desde o momento em que pus os pés numa sala de aula de ensino fundamental (5ª à 8ª séries) de uma escola pública municipal há alguns anos e, inesperadamente, tive que me apresentar à modalidade EJA. Todo o sistema envolvido com o ensino noturno da rede municipal de Maceió, do 4º ao 9º ano, teve que se adaptar às diretrizes de um sistema para o qual não tínhamos sido preparados técnica e pedagogicamente em nossa formação na academia e muito menos pela mantenedora. Fomos apanhados de surpresa em 2017, já que iniciamos o ano letivo subitamente numa modalidade até então inédita para muitos profissionais, entre os quais eu estava incluído.

Mesmo sendo professor do sistema privado de ensino por muito tempo, percebi que as diferenças socioeconômicas e culturais dos dois sistemas eram abissais.

Essa acentuada separação constatee-a quando de minha chegada à modalidade de ensino EJA há seis anos. Notei que as atividades em sala de aula apresentaram elementos comportamentais bastante específicos dos contextos relacionados ao grupo social desses aprendizes, tanto pela linguagem, quanto pela

¹ Em Maceió, a nomenclatura EJA passou a ser chamada Ejaí – a partir da resolução nº 03/2016 do Conselho Municipal de Educação – Comed –, por incluir os idosos nessa modalidade de ensino. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/2018/05/ejai-cumpre-a-missao-de-ensinar-jovens-adultos-e-idosos>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

² Observamos que a proposta de como conduzir essa coleta de dados foi alterada significativamente, devido à Pandemia do Coronavírus (COVID-19) que assolou o Brasil no ano de 2020, a partir do mês de março, o que diminuiu substancialmente a quantidade de subsídios para esse estudo, eliminou a ação presencial do aprendiz e impediu, subsequentemente, de se fazer uma intervenção mais ampla na exígua produção de apenas um aluno da turma de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal de Maceió/Al.

forma como viam o mundo, com todas as suas tensões familiares, sociais e de sobrevivência material. Devido à heterogeneidade de faixa etária – alunos menores de idade na mesma sala com adultos e idosos – e à diversidade das situações de ocupação profissional dos maiores de idade – desempregados, ambulantes, catadores de lixo, empregadas domésticas, etc., a produção de textos escolares sempre demarcava suas experiências de vida. Por isso, a intenção precípua desta intervenção é promover a prática da escrita do gênero narrativo de experiência pessoal, contemplando a funcionalidade comunicativa e a forma de composição desse gênero, mergulhando nesse universo de testemunhos pessoais como um dos instrumentos do processo de escrita.

Além das questões sociais e econômicas enfrentadas pelos aprendizes no Ensino Fundamental, observei que o aluno da EJA apresentava maiores dificuldades em aprender as situações mais básicas da atividade de escrita escolar que, intrinsecamente, já é uma atividade complexa. No processo de readaptação de ensinamento, tive a consciência de que eu seria um ator importante na motivação e na criação de possibilidades de aprendizagem de que tanto os alunos precisavam.

A proposta de intervenção foi planejada para acontecer na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, uma instituição do sistema de educação do município de Maceió, Alagoas, localizada no bairro Rosane Collor, Clima Bom, uma região distante do eixo central da capital que atende a uma clientela diversificada residente no bairro do Clima Bom e adjacências. A maioria pertence à classe menos favorecida da sociedade e grande parte sobrevive dos recursos oriundos do Programa Governamental Bolsa Família.³

Uma parte da população atendida pela Escola pertence às famílias migrantes, oriundas do interior do estado. A maioria dos alunos possui pouco ou quase nenhum acesso a atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer. De fato, o bairro carece de infraestrutura e de opções para isso.

De certa forma, esses alunos também não desenvolvem acentuadamente seus trabalhos devido a certos entraves, como os caros pacotes de dados de internet. Embora a presença deles nas redes sociais seja uma realidade – mesmo

³ Informações disponíveis em <http://www.bairrosdemaceio.net/bairros/clima-bom> e adquiridas na Escola Zumbi dos Palmares através do Projeto Político Pedagógico, seção Marco Situacional, elaborado em atendimento ao ATO DE CRIAÇÃO/DENOMINAÇÃO: Lei nº 4.530 de 08 de julho de 1996.

de maneira precária –, observa-se que a capacidade tecnológica em dar respostas mais velozes às atividades de escrita ainda é baixa, por estarem numa conjuntura comunicativa distante do que exige o volume de informações e de atividades afins pedidas pela escola. O que se percebe com mais frequência é o uso da plataforma *Whatsapp* pelos aprendizes, já que a referida ferramenta ainda oferece uma comunicação mais barata, com acesso facilitado para os alunos mais idosos, de rápida interlocução, com formato que abre espaço para áudios e figurinhas e de livre escrita, sem critérios rígidos das regras gramaticais. Outro conflito que se interpõe na ampliação e na execução frequente da escrita é a ausência dos pais/responsáveis para orientá-los, como também o contexto de ambientes domésticos sem a mínima adequação/conforto para os estudos, trabalhos escolares, etc.

O interesse pelo estudo da produção textual no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos foi perceber nos textos diagnósticos coletados dos alunos da 5ª fase de EJA, isso em maio de 2019 (em 2020, seriam meus alunos, cursando a 6ª fase), dificuldades no estabelecimento da coerência e da coesão nos textos. Percebi, portanto, nessas produções, sinais de dificuldades decorrentes de uma prática de escrita pouco relacionada às leituras de textos escolares. Embora essa cultura de escrita/leitura não esteja ainda fortalecida no sistema EJA da escola Zumbi dos Palmares, observei nas conversas entre eles, e até mesmo nas produções, que os aprendizes têm algum contato com os textos escritos nas mídias sociais, principalmente o *Whatsapp* – uma ferramenta mais acessível e mais democrática –, numa clara evidência de que o problema não se encontra no contato com o texto escrito, mas na maneira como ele é posto nas atividades escolares de leitura na disciplina Língua Portuguesa (LP).

Por isso, além de externar minhas dúvidas como docente de LP no contato com o texto narrativo produzido pelo aluno da EJA, o estudo de como os gestos verbais e discursivos dos aprendizes são colocados na escrita de textos narrativos buscará para mim novos entendimentos a respeito das habilidades de produção desses alunos.

Em meio às adversidades de linguagem encontradas na execução das atividades de escrita, como as tensões semânticas – que causam imprecisões na consecução do discurso, as limitações na escolha do léxico e a complexa

materialização de um determinado gênero do discurso na produção e organização do texto –, o que se apresenta como necessidade é trabalhar a motivação de escrita em sala de aula. Percebo que, antes mesmo de encontrar as respostas para os problemas de continuidade/evolução do texto, executar um trabalho de estímulos à produção escrita seria significativo nesta pesquisa. Como um dos objetivos deste trabalho é propor procedimentos e estratégias que permitam o aluno a escrever de forma produtiva e motivadora, consideraremos a viabilidade do propósito comunicativo do aprendiz.

Tendo em mente essa finalidade, adotamos em Marquesi *et al.* (2017, p. 34, grifo do autor) “[...] a proposta de um ensino centrada na escrita, expressa em um suporte teórico e metodológico mínimo, relativo ao **Ateliê de Escrita** [...]”. Nessa perspectiva, as atividades de escrita em sala de aula se dividem em cinco fases: estímulo e envolvimento temático e metodológico, escrita, reescrita, socialização e avaliação do professor.

Trata-se de procedimentos em que o aluno-autor exerce interações com outros leitores, à medida que suas produções são desenvolvidas e aperfeiçoadas de acordo com o nível de compartilhamento em que seus pares estão envolvidos. São os próprios colegas e o professor que darão o suporte necessário para o engajamento nas atividades de produção do texto, como prevê a visão sociointeracionista vygotskyana da aprendizagem. Uma vez que o sujeito se apropria do código linguístico, sua atuação como produtor se amplia, pois suas condições de produção se fortalecem devido a essa interação com as experiências dos outros.

Para o desenvolvimento desta pesquisa – numa informação mínima de referência bibliográfica –, foram considerados os estudos de Antunes (2010), Koch (2014), Koch & Elias (2010) no que se refere à reflexão sobre a sequenciação do texto escrito em níveis de interdependência entre as partes que o constituem; quanto ao estudo do gênero textual, recorreremos aos trabalhos de Bakhtin (1992, 1997, 2003, 2010, 2016), Bezerra (2009), Marcuschi, (2008), Marcuschi (2010) e Koch (2006); sobre os componentes estruturais da narrativa e sua hierarquização, buscamos os fundamentos teóricos de Labov & Waletzky (1967), de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e de Bakhtin (2016) para que pudéssemos refletir o gênero discursivo/textual em que a noção de texto subjaz ao discurso do outro, num

dialogismo que se fortalece cada vez mais nas esferas da atividade humana; vimos em Fávero & Koch (2012) e Koch & Elias (2018) a lógica e a organização do texto escrito, principalmente no que se refere à coerência na escolha dos elementos lexicais; adotamos os estudos de Thiollent (1986) e Tripp (2005) na escolha da pesquisa-ação como método de investigação e, por último, em Marquesi *et al.* (2017), recorremos suporte teórico e metodológico mínimo do Ateliê de Escrita.

O incentivo à escrita no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos apresentou-se como necessidade em elevar o nível de interesse dos alunos da 5ª fase da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da Escola Zumbi dos Palmares pelo texto escrito, principalmente porque foi observada a ausência das partes que compõem as narrativas produzidas nas atividades de sala de aula. Percebi na leitura das produções dos alunos marcas de inabilidade quanto à coerência textual, resultando numa relação semântica incompleta, muito mais pela forma “solta” como as palavras foram colocadas do que mesmo pelas ausências dos elementos de referência. Na verdade, a função conectiva não foi o peso maior de minha observação, mas como o texto se apresentou de forma repetitiva, não apenas do ponto de vista vocabular, mas também em relação aos significados de suas sentenças.

Acredito, assim, que as dificuldades dos alunos do EJA em dar continuidade lógica aos períodos simples na construção do texto escrito narrativo diagnóstico impulsionaram esta pesquisa. Com isso, proponho ao professor de EJA identificar as dificuldades pelas quais os participantes da pesquisa não avançam em sua escrita, como também ajudá-lo a encontrar estratégias que as reduzam, mesmo em sentenças curtas, ora interrompidas sem um propósito claro, deixando lacunas de significados, ora atravancadas pelo uso de conectores impróprios no estabelecimento do tipo de relação desejada, como percebido no material para verificação das condições de escrita desses alunos.

Esta pesquisa investigou esses entraves no momento do desenvolvimento da escrita, já que “[...] em um texto, nada é separável. Tudo está intimamente entrelaçado e se interdepende” (ANTUNES, 2010, p. 45). Como o texto não é um conjunto de fragmentos ilógicos e sem conexão semântica entre seus períodos, percebo que essa análise pode trazer — subjacente à perspectiva de texto — sinais de experiência de interação social dos seus autores. Assim, o texto passa a ser uma

atividade conscienciosa, já que os meios que o tornam possível são selecionados intencionalmente, mesmo que essa ação não seja claramente explícita no conjunto das escolhas.

Entendo que essa atuação seja também consciência de mundo na percepção/adoção dos elementos semânticos necessários à logicidade do texto escrito. Isso exige que ele esteja minimamente organizado e controlado. Diante disso, consenti propor ao professor algumas questões relacionadas à identificação das dificuldades apresentadas pelos participantes quanto à segurança semântica intrafrases, sugerindo atividades que sanassem os eventuais casos de repetição viciosa, os vazios de sentido decorrentes das lacunas de significado e as tensões semânticas que decorrem naturalmente disso. Para isso propus uma metodologia que ordenasse as atividades de escrita e que buscasse uma ação consciente de produção textual textos-modelo (e análise dessas referências) e reescritas, já que houve interrupção da evolução das sentenças de forma abrupta, quando os alunos tentaram prosseguir na escrita e não o fizeram de forma que sua relação de coerência fosse preservada diante dos seus propósitos comunicativos.

Nesse contexto, este trabalho mostrará que atitudes devam ser tomadas para reverter esse quadro de dificuldades em relação às atividades de escrita. Para isso, serão oferecidas orientações de como superar os inevitáveis obstáculos de escrita com leituras de apoio sobre a coerência e o prosseguimento do conteúdo, usando modelos de textos bem escritos, como também explicarei como entender os sentidos do texto a partir de suas próprias experiências.

Além disso, intencionamos oferecer oportunidades de escrita para que o aprendiz tenha capacidade de escrever o texto de forma concreta e consciente, observando seus aspectos linguísticos/sociais/discursivos; motivar o aluno a construir um universo lexical narrativo que atenda aos seus propósitos sociocomunicativos; identificar e descrever as dificuldades no emprego da seleção do vocabulário para a repetição disfuncional de termos nas narrativas de experiência pessoal; propor atividades em sala de aula que promovam a integração das experiências pessoais de escrita dos participantes da pesquisa, promovendo uma mútua aprendizagem em contato permanente com o professor pesquisador e testar a metodologia do ateliê de escrita para a prática da escrita do gênero narrativa de experiência pessoal.

Portanto, indago-me: que atividades em sala de aula podem oferecer oportunidades de escrita para que o aprendiz tenha capacidade de escrever o texto de forma concreta e consciente, observando seus aspectos linguísticos/sociais/discursivos? Como motivar o aluno a construir um universo lexical narrativo que atenda aos seus propósitos sociocomunicativos? De que forma identificar e descrever as dificuldades no emprego da seleção do vocabulário que ocasiona a repetição disfuncional de termos nas narrativas de experiência pessoal? Como as experiências pessoais podem ser materializadas em narrativas, de forma que essa integração possa influenciar a escolha do vocabulário dos participantes, sob o olhar atento do professor-pesquisador? e como testar a metodologia do ateliê de escrita para a prática da escrita do gênero narrativa de experiência pessoal?

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, organizados de acordo com a seguinte ordem: 1. Introdução, 2. Movimentação da escrita no Brasil, 3. Gêneros textuais, 4. Textualidade, 5. Procedimentos metodológicos e 6. Considerações finais. Seguimos com o destaque do apêndice A, em atendimento à indicação de Produto “Caderno de Atividades” do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras/2019.1).

O capítulo 2 — Movimentação da escrita no Brasil — dispõe de uma visão panorâmica de como os documentos oficiais postulam a prática do ensino da escrita no país em níveis federal e municipal, através dos PCNs, da BNCC, dos Parâmetros Curriculares e da Proposta Curricular de EJA em Maceió. São diretrizes que abrem reflexões sobre a qualidade do ensino no Brasil.

O capítulo 3 — Gêneros textuais — investiga o gênero narrativas de experiência pessoal, considerando os estudos dos componentes da narrativa no modelo de Labov e Waletzky (1967), entendendo que os gêneros textuais são um canal que fortalece o próprio ensino da escrita.

O capítulo 4 — Textualidade — traz a dimensão ampla de linguagem, compreendendo que as condições de comunicação interferem de forma decisiva na concepção de frases e de discursos, a partir dos aspectos de textualidade preconizados por Beaugrande & Dressler (1981): a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

O capítulo 5 — Procedimentos metodológicos — é constituído pela escolha da pesquisa-ação como método inicial do estudo. No entanto, devido à mudança do percurso metodológico, a despeito da Pandemia do Coronavírus (Covid-19) que impediu a coleta de dados, este capítulo traz o planejamento do Ateliê de Escrita de Marquesi *et al* (2017) como novo suporte metodológico adequado às atividades de ensino do professor de EJA.

O capítulo 6 — Considerações finais —apresenta reflexões sobre a escrita processual, oferecendo no Caderno de Atividades as estratégias procedimentais na execução das habilidades cognitivas nos estágios de escrita. Também traz atendimentos a respeito da eficiência do Produto construído nesta pesquisa, reconhecendo as dificuldades na implantação do Caderno de Atividades, já que as ações em sala de aula são diversas e flexíveis ao longo do trabalho do professor.

Finalmente, o Apêndice A — intitulado Caderno de Atividades — apresenta contribuições para as práticas de leitura e escrita nas aulas da Educação de Jovens e Adultos, tendo como base de realização o Ateliê de Escrita, em que se percorre um plano de ação em todas as situações de leitura, de conteúdos, de compartilhamento e de escrita das narrativas (histórias) de experiência pessoal.

2 A MOVIMENTAÇÃO DO ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL

Como a atividade de escrita mobiliza diversos saberes e competências cognitivas, ela se transforma numa tarefa bastante complexa, uma vez que exige do autor/produtor uma tomada de consciência dos seus valores de mundo e de suas capacidades de enfrentar os desafios postos pelos contextos sociais, políticos, culturais e éticos. Assim, o ofício da produção textual, embora não tenha sido condicionado aos planos escolares de forma mais sólida ao longo da história brasileira, prediz não apenas o conteúdo, mas também o discurso dos seus autores, claramente influenciados pela cultura escolar e pelas práticas sociais na relação com o universo da escrita.

Com efeito, o que se configura na história do ensino da escrita (EE) é uma passagem por vários momentos de concepção e de ação pedagógica. Como nem sempre o sujeito que produz o texto teve plena liberdade em construir sua obra considerando os seus contextos de produção, o EE foi marcado por momentos de plena associação com os valores de colonização e de conservadorismo que abalizaram importantes momentos históricos no Brasil, já que a fragmentação social e a relação de poder fizeram da escola um espaço de pouca movimentação crítica aos interesses elitistas e aos modelos econômicos instaurados em diversas épocas no país, perdendo, assim, a chance de executar uma prática escolar transformadora.

Por isso esta pesquisa se volta, também, para as fronteiras históricas do EE no Brasil que marcaram as principais mudanças na forma como a produção textual foi concebida, até chegar aos dias de hoje com características, formatos e posturas diferentes.

O que observamos na história do EE são as estruturas escolares a serviço de modos e de ideias infligidos pelas elites na relação de ensino/aprendizagem, ocultando, assim, uma visão mais consciente de mundo tão necessária na prática de uma escrita articulada. Dessa forma, a escrita voltou-se para ela mesma. É o que nos assegura Marcuschi (2010, p. 66):

Do início do século XX até o final dos anos 1980, as aulas direcionadas para o ensino da língua portuguesa dedicavam, em maior ou menor grau, parte expressiva do seu tempo a questões voltadas para a escrita correta, compreendida como a escrita que primava pela observância das regras da gramática normativa e da ortografia [...].

A esse respeito, Garcia (2010, p. 1) destaca que os textos eram compreendidos como um “[...] agrupamento de palavras e frases, e para escrevê-los bastava que os alunos aprendessem a escrever e, depois de alfabetizados, aprendessem a juntar frases gramaticalmente corretas”. Tal percepção leva a entender a mecanização do texto concebida nos limites da própria produção escrita e não sua função reflexiva e discursiva da realidade.

Percebe-se, então, que o EE não incorpora a relação dialógica na construção dos seus sentidos. O texto é tido como um acordo apenas entre o que ele apresenta como correção linguística e a extensão suficiente de sua estrutura sintático-morfológica. Os variados questionamentos, que se interpõem nas vivências sociais do produtor do texto, são colocados em silêncio, pois a didatização do ensino de LP não se inclina declaradamente para as práticas intrínsecas do aluno, nem muito menos para a permanente busca por respostas pessoais na concepção do texto como protagonista dos seus próprios eventos históricos, como também não se volta para as práticas extrínsecas, sociais, ambiente da ação coletiva e espaço onde o aluno faz suas escolhas e encontra respostas aos seus conflitos a partir das experiências do outro. Isso tem respaldo em Garcia (2010, p. 1), quando diz que:

Até os anos 50, enfatizava-se a apreciação de modelos clássicos das antologias escolares e a produção era solicitada na forma de “composição livre”, “composição à vista de gravura”, “trechos narrativos”, “composição de lavra própria”, por meio de vagas informações para os alunos que geralmente compreendiam um título [...].

Vê-se que o aluno continua tolhido pelas escolhas de outrem, e não desenvolto no diálogo com seu próprio mundo e história. Permanece limitado à compreensão mínima dos limites da produção em si mesma, sem ultrapassar as fronteiras diversas dos sentidos, sem o texto enquanto processo, enquanto atividade sociocognitivo-interacional de construção dos sentidos (KOCH, 2014, p. 12).

A inclusão mais ampla da população brasileira menos favorecida no ensino básico nas décadas de 1960 e 1970 provocou a expansão das considerações de linguagem há muito desprezadas pela escola, devido ao grau de elitização do ensino. A análise dos aspectos de linguagem está no contexto multifacetado composto de práticas pedagógicas também diversificadas, devido ao perfil do aluno que se mostrou heterogêneo a partir de sua origem social e cultural. Com o

surgimento da Linguística Textual e da Análise do Discurso, principalmente, a expressão “contexto” é valorizada por considerar as situações comunicativas do aluno. Trata-se de um jogo discursivo mais acertado diante da diversidade que compunha a escola em sua tarefa de construir um entendimento ou um diálogo entre os novos atores envolvidos nas situações comunicativas.

É nessa época, nos anos 1960 e 1970, que o aluno se depara com mudanças importantes em seu ato de escrever. O planejamento, a redação e a revisão são postos como disciplinamento do texto, pois ele precisa atingir seus objetivos de comunicação subjacentes à estrutura e a um tema preestabelecido. Nessa ordem estrutural, o aluno é um competente produtor textual, não mais um simples decodificador de mensagens. Por isso, ele deve ser capaz de atender a uma linguagem social na produção de sentido, embora estivesse a serviço de um modelo de desenvolvimento que planificava a atividade da escola como ambiente formador de recursos humanos que atendessem às necessidades socioeconômicas em vigor.

No entanto, o planejamento estabelece (estabelecerá?) um mapa mental das ações que serão desenvolvidas sobre aquilo que se propôs como tema (...sobre aquilo que **será proposto** como tema). São (Serão) esses saberes armazenados na memória que constroem (construirão) o texto, ou pelo menos asseguram (assegurarão ou garantirão) uma ação mais lógica de escrita. Percebe-se, portanto, que a textualidade se dará em obediência a esse planejamento talhado em etapas bem definidas a respeito daquilo que deve ser feito enquanto texto escrito tanto do ponto vista da estrutura linguística, como do ponto de vista da realização dos aspectos sócio-discursivos. A etapa posterior é intervencionista, pois o professor estabelecerá os critérios de correção na revisão do texto, muito mais para pontuar os erros cometidos do que retornar ao texto em sua plenitude.

Essa proposta de ensinamento dá um passo adiante no sentido da aquisição de novos textos para a sala de aula, trazendo escritos dos mais variados gêneros, numa postura diferente de referência, não necessariamente mais a que submetia a qualidade da redação ao entendimento que se tinha dos clássicos.

Assim, o ensino se vê diante de um universo de experiências de comunicação de massa em que os círculos sociais são mais evidentes e pedem respostas para as contradições socioeconômicas provocadas pela explosão tecnológica, mesmo que a centralidade da escrita ainda não esteja totalmente livre das forças ideológicas que

circulam na sociedade. Passa-se a valorizar o entendimento da comunicação e como ela chega ao interlocutor, usando as capacidades e os procedimentos sócio-cognitivos do sujeito-produtor, considerando a escrita enquanto produto do entendimento daquilo que é estabelecido para tal. O autor tem a sua frente o potencial cognitivo para produzir e organizar sua escrita, mas não se apropria com eficácia dos mecanismos de inserção de conteúdos na construção do sentido do texto.

Como as condições de produção ainda estão restritas à materialidade textual enquanto estrutura organizacional, falta-lhe o arcabouço de outras experiências de conteúdos que possam atravessar o texto. A escrita não é gerida levando em consideração os papéis dos interlocutores envolvidos numa situação discursiva, já que o planejamento se fecha num esquema em que o professor é quem oferece as condições de produção. São as técnicas de redação que padronizam o conteúdo a ser lido por um receptor universal, não destinatário ou direcional. Tal uniformidade sugere que a mensagem chegue ao interlocutor sem riscos de desentendimento.

Nesse sentido, o aluno segue um planejamento ao qual deve obediência, pois a produção textual é constituída de etapas bem delineadas, oferecendo ao professor a prerrogativa de centrar seu ensinamento naquilo que ele escolhe para o aprendiz. A redação é tolhida pelas correções superficiais, como os erros ortográficos e de concordância, por exemplo, e a anotação dos problemas de desobediência àquilo que foi predeterminado como texto ideal é veemente, numa clara tentativa de consertá-lo.

Dessa forma, o texto passa a ser constante, já que a produção não deve sofrer alterações expressivas em sua totalidade estrutural e semântica, sob o risco de quebrar a instituição do texto correto. No mais, o professor oferece algumas opções/sugestões de reescrita dos problemas pontuados, cabendo-lhe valorizar ou não os resultados, até que o aluno alcance devidamente os objetivos preestabelecidos. Apesar de a finalidade da reescrita não ser devidamente esclarecida, ela pelo menos faz um retorno ao texto original como exercício de reconhecimento do que foi projetado como realização textual.

Nos anos 80, a redação escolar começa de fato a ser entendida como “texto”, com características interlocutivas semelhantes às dos textos que circulam fora da sala de aula (GARCIA, 2010, p. 2). Agora, a atividade de escrita, enquanto didática

de produção, evolui historicamente e as propostas para escrever começam a colocar em evidência o “ato” de escrever, privilegiando a expressão “produção de texto” (id.). Os textos passam a ser vistos dentro de um contexto, mesmo que insipiente ainda, mas pelo menos eles “deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), passando a ser considerados no processo de constituição” (KOCH, 2014, p. 16).

A realização do texto escrito é um ato da Linguística Textual, a qual tem na hierarquização textual uma propriedade basilar na formulação da tríade começo/meio/ fim. Assim, os textos firmaram-se mais articulados, coesos e “produzidos”, não apenas “feitos”. Com isso, a razão pela qual o texto é concebido reside em sua competência de conectividade de forma acentuada. Isso exige, por outro lado, um nível de informatividade maior para empreender um modelo mais flexível de texto em que os conteúdos sejam mais coerentes internamente. O que se revela é capacidade de o próprio texto se voltar para ele mesmo, numa espécie de autocontrole de sua textualidade. Isso gerou orientações didáticas de formalização, dada a preocupação em garantir um texto que subjaz a um roteiro de estruturação bem cadenciado.

É um momento de transição que se percebe, quando o roteiro passa a ser a condução evolutiva do texto, diferentemente do planejamento, da correção e da reescrita anteriormente realizados nas práticas de ensino. Como a aprendizagem se voltava às regras gramaticais, o texto era usado apenas como álibi para pontuar o que se configurava como “boa” referência de correção linguística. Isso serve para ilustrar o avanço que os anos 80 demonstraram no EE no Brasil com a introdução do “texto” na escola. Essa concepção no modo de escrita textual – a produção – teve influência direta nas atitudes do aluno quanto ao seu estilo de texto. Sai o fazer mecânico/superficial, que apenas reproduzia um modelo preestabelecido, e entra a compreensão de um processo de escrita consolidado em frases, sequências e conteúdos pronunciados pelo próprio produtor, mesmo que isso ainda esteja nos níveis da construção sintática. O que se verifica, no entanto, é um avanço na concepção de texto, mesmo que ela seja tomada pelos fatores superficiais de escrita. Sabemos que o processo interlocutivo não é, ainda, realizado na perspectiva sociointeracionista, em que o produtor lança no texto suas situações de mundo, pois os elementos formais são marcados claramente.

Como se percebe, a produção textual não mais se fixou na análise puramente formal das sentenças, permitindo um trato mais discursivo e revisionista na didática de EE, numa redefinição como a gramática era vista dentro dela. Como ressalta Marcuschi (2010, p. 73-74),

Paralelamente a essas reflexões, firmaram-se, nos estudos linguísticos, as concepções que enfatizavam a relevância de se cuidar da organização textual, de modo a garantir-se a produção de textos articulados, situados, informativos, coesos e coerentes.

O texto passa a ser estruturado e hierarquizado internamente sob a orientação de estratégias de linguagem que o deixem bem articulado, sem, portanto, perder de vista sua capacidade de informar e de se revelar enquanto produto coeso e coerente.

Embora não se negue a importância na cobertura das formações continuadas dos professores, por seus mecanismos de atualização das informações conteudistas e didáticas, o LD teve seu uso fortemente atrelado aos interesses de grandes editoras que há muito tempo gerenciam a didática de ensino no Brasil, principalmente no contexto do Ensino Fundamental. Trata-se de uma espécie de automação do ensinamento, deixando o professor refém do estabelecimento de práticas pedagógicas. Numa clara demonstração do que isso representa, adverte Geraldi (1997), “não é o professor que adota o LD; mas o professor é adotado pelo LD”, devido a uma série de fatores, tais como: as facilidades que o LD proporciona, a escassez de materiais didáticos, falta de uma política de formação adequada. Essa preocupação também é revelada por Marcuschi (2010, p. 74) quando afirma que “[...] Os autores de livros didáticos, inseridos nesse contexto de transição, deram prioridade então às orientações direcionadas para os aspectos mais formais do texto [...]”.

Na segunda metade dos anos 90, “[...] os gêneros textuais ganham espaço expressivo no contexto da sala de aula” (GARCIA, 2010, p.2). Os professores, agora respaldados pelos PCNs, criados nos anos 1997 e 1998, permitem-se recorrer à oportunidade de ensinar uma escrita com mais atenção aos diversos modos de produção. Veem-se diante de maneiras bastante diversificadas de oferecer abordagens de ensino, utilizando a notícia, a crônica, o conto, o romance, a carta,

relatório, resenhas, reportagens e tantos outros gêneros surgidos no cotidiano dos seus alunos.

Os gêneros textuais deixam mais claros os padrões de organização textual, mesmo que sua identificação não seja fácil, pois localizá-los na mistura de textos contemporâneos é uma tarefa que deixa dúvidas constantes. Segundo Antunes (2010, p. 73, grifo nosso), “[...] é mais fácil reconhecer a *que gênero o texto não pertence* do que o contrário”. Essa tensão deixa alguns problemas para os estudos dos gêneros textuais, já que não são homogêneos e se apresentam menos formais. Antunes (2010, p. 74) ainda ressalta ainda que “[...] quanto mais um texto apresenta novidades, quanto mais foge a obviedades (formais ou conceituais), mais ele é relevante”.

Os gêneros textuais residem na informação, prestigiam a novidade como fator de importância em sua identificação e oferecem melhor postura interpretativa enquanto produção ou recepção. Assim, produzir um gênero textual deixa claro o exercício de mundo, tanto em sua diversidade como em sua densidade diante de modelos não definidos, com um aporte inesgotável de possibilidades. Garcia (2010, p. 2) esclarece que:

O objetivo principal da produção de textos na escola passou a ser a participação ativa e crítica do estudante na sociedade, daí importância de a escola propor situações de produção que se reportassem a práticas sociais e a gêneros textuais que existem de fato, que circulam socialmente e sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula.

É seu caráter sociocomunicativo, portanto, que faz os gêneros textuais situarem-se nos contextos de uso concretamente, apresentando-se com modelos bastante claros de repercussão social, sem impedir que as circunstâncias de circulação estejam presentes em sua concepção. Assim, segundo Marcuschi (2010, p.78), “O ensino da produção textual com base em gêneros disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o aluno a [...] participar de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade [...]”.

Na sequência desses eventos, muitos textos são realizados porque os diversos fatos sociais também acompanham tal movimentação. Nesse ciclo de produção, os gêneros circulam por vários lugares sociais, profissionais, tecnológicos e midiáticos (apenas para ficar em alguns) subjacentes a um sistema organizacional

muito mais articulado, dada à tipificação de documentos reprodutores de fatos sociais mais facilmente compreendidos pelos alunos. Como os fatos sociais são episódios acreditados como verdadeiros, os gêneros textuais passam à categoria de escritos igualmente confiáveis, tanto no plano da realidade física, como nos universos subjetivos, a exemplo da literatura. A escola passa a ser, nesse sentido, um espaço importante dos registros textuais dos aprendizes. Passemos, agora, para o que dizem os documentos oficiais quanto ao ensino da escrita.

2.1 Orientações para o ensino da escrita nos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam uma concepção de prática pedagógica de ressignificação do conhecimento, remetendo, assim, à reconstrução daquilo que o aluno apresenta em suas atividades de aprendizagem. Trata-se, portanto, de postulações que deixam evidentes a permanente necessidade de reflexão das práticas docentes e discentes e o repensar crítico de suas posições frente aos desdobramentos da realidade social e cultural circundante desses atores.

No entanto, percebemos que os PCNs e a BNCC não estão delineados especificamente para a Educação de Jovens e Adultos. O que se observa nesses documentos é a construção do discurso precário de cidadania, nem sempre voltado para a objetividade das abordagens de temas transversais de conteúdo cultural e étnico, muito menos para os debates sobre direitos humanos e nem para as discussões sobre ambiente, política, ética, trabalho, consumismo, etc. Embora esses termos estejam em suas diretrizes, encontramos uma visão fragmentada do desenvolvimento humano e de como ele se dá em termos de realidade, suprimindo temas como identidade de gênero, sexualidade, racismo, misoginia, organização social, cultura de massa, por exemplo, impossibilitando o vínculo desse sujeito ao processo de escolarização crítica.

O posicionamento dos PCNs nem sempre motiva a escola a dialogar com a sociedade de forma mais ampla e consciente, em busca de entrosamento sócio-político-cooperativista na construção da cidadania, um direito irremovível. Isso traz para o EE uma responsabilidade diferente daquela vista em décadas passadas. O acesso aos saberes linguísticos disponíveis não faz do professor o único provedor de ensinamento, pois o aluno em seu entendimento diverso de temas compõe-se

como sujeito de sua própria história, reconhecendo os desafios e reformulando suas práticas de aprendizagem. No entanto, a autonomia do aprendiz não significa seu isolamento no processo de aprendizagem. O professor é um ator em permanente diálogo com sua própria formação crítica, reelaborando sua metodologia e reconhecendo as demandas de seus alunos, dos outros professores e da comunidade escolar.

Mesmo assim, os PCNs orientam para uma conduta mais ampla na relação da linguagem com a leitura e a escrita, o que pressupõe que as competências linguísticas e discursivas venham a se estabelecer como resultados de uma aprendizagem consciente de mundo, tanto no plano dos saberes mobilizados pelas práticas de interação verbal dos aprendizes, como na realização dos seus propósitos comunicativos. Nesse sentido, percebe-se que a concepção de linguagem sociointeracionista e as equidades na prática de ensino/aprendizagem são importantes postulações dos PCNs.

Nessa acepção, os PCNs trazem uma tomada — nem sempre organizada — de como o texto passa a ser concebido e produzido por intermédio dos gêneros textuais. É o que nos assegura Koch (2014, p. 180), quando diz que:

Os PCNs orientam nesse sentido, ao afirmarem: “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (...). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional [...]”.

Percebemos que o entendimento dos PCNs quanto à utilização dos gêneros textuais como suportes das atividades pedagógicas resulta num conjunto de decisões e instruções de como o texto busca seu sentido no contexto dos seus produtores. Isso tem levado à prática de escolarização uma situação comunicativa em que as crianças e os jovens expressam suas competências comunicativas respaldadas nas esferas das relações sociais vividas e associadas, embora ainda de forma fragmentada, sem estabelecer, significativamente, mudanças necessárias na conduta do aprendiz diante de suas capacidades de linguagem, demonstrando, assim, que a capacidade de escrever não está num plano meramente formal de concepção e de produção do texto, mas na habilidade de entender como o contexto da escola é atravessado pelas experiências de um mundo cada vez mais

comunicativo e discursivo. Essa participação social mais efetiva permite que o aluno defenda e redirecione seus pontos de vista a partir das várias modalidades textuais disponíveis. Esta é a proposição dos PCNs (1997, p. 16):

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Assim, falar e escrever são atividades de reflexão, de envolvimento com o mundo e de percepção das diversas situações de conflitos próprias de uma sociedade inquieta e que exige respostas mais velozes para os seus problemas. Nessa percepção, vê-se uma escola que carrega a responsabilidade de receber e permitir que a memória discursiva do falante/produtor e do ouvinte/leitor esteja garantida nas situações de comunicação. E o professor de LP surge como alguém que incentiva a realização dessas escolhas, oferecendo os diversos canais de interação textual em sala de aula e as habilidades necessárias à produção de uma escrita eficaz nas mais variadas situações.

A possibilidade de um povo estudar sua língua em associação com sua cultura, de modo que suas práticas discursivas não fiquem isoladas dos contextos sociais faz a atividade humana de comunicação ser inesgotável. Os gêneros textuais se prestam a construir as expressões de mundo nesse repertório de memória trazido pelo indivíduo e apresentado na escola. Nesse sentido, o aluno desenvolve sua capacidade genérica numa prática de ensino que o permite ser autônomo e crítico. São essas situações de comunicação – tão variadas quanto multimodais – que sedimentam a proposta dos PCNs sob a perspectiva bakhtiniana dos gêneros, conceitos e categorias de análise da linguagem com base no comportamento discursivo. Assim, Bakhtin (1992, p. 279) destaca

Que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade visual da atividade humana é inesgotável, e a cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Como se observa, o autor destaca a realização da escrita a partir da escolha do produtor, caracterizando o gênero discursivo que mais responde às condições de

concepção/produção e permitindo que as expressões verbais respaldem as circunstâncias enunciativas dispostas nas práticas de ensino. Nesse sentido, os conceitos bakhtinianos disponibilizam uma importante visão de como a realidade concreta pode se integrar à postura de linguagem LP, já que consciência de texto reflete a habilidade de um produtor sócio-historicamente relacionado às posições ideológicas. De acordo com os PCNs (1998, p. 21),

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam.

Dessa forma, os PCNs trazem para as práticas escolarizadas uma perspectiva inesgotável de linguagem e os modos pelos quais os aprendizes entendem e interpretam a realidade nos diversos usos dos recursos linguísticos. Essas dimensões dialogam entre si, já que as situações de comunicação permitem que seus sujeitos compreendam a realidade e a transformem, construindo novos entendimentos sobre o mundo. Essa visão se justifica pela capacidade que eles têm em expandir as condições do uso da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, favorecendo aos participantes das séries iniciais maior eficiência no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Apesar de o documento inserir nas práticas pedagógicas a proposta de uma postura mais crítica diante das contradições sociais, nem sempre isso se revela efetivo na escola. Como o aluno traz em sua bagagem de memória todo um relato de experiências, a escola, muitas vezes, vê-se na tarefa de conter o ritmo de realizações devido a sua precariedade de espaços e de ferramentas didáticas mais atualizadas. Ainda sob o efeito do papel e do lápis, sem um ambiente de sala de aula que o faça acessar os mais diversos canais de comunicação social, o aluno se sujeita a poucas situações de comunicação, o que dificulta sobremaneira suas habilidades como produtor.

Mesmo assim, os PCNs oferecem uma base mínima discursiva que permita uma abordagem mais crítica das manifestações reais de linguagem a que os sujeitos estão submetidos, tornando mais flexíveis as ações pedagógicas. Dessa forma,

No processo de ensino e aprendizagem [...], espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCNs-EF, 1999, p. 32).

Observa-se que esses documentos estão associados à natureza da concepção de texto e às implicações sociais que dele decorrem. Disso, depreende-se que as atividades de escrita funcionam conscientemente em relação aos. Os PCNs são referenciados de acordo com a necessidade de se responder às condições de comunicação postas no processo de ensino.

Como os processos de ensinamento não são impermeáveis às tradições, nem muito menos ocorrem de forma estanque em cada época, o documento, claramente, pouco se volta para a valorização das atividades de linguagem em seus termos de interlocução com o mundo, sem partir do pressuposto de que o texto se forma como resultado dos comportamentos sociais nas diferentes frentes de comunicação. Assim, sem grandes distanciamentos, as modificações propostas pelo professor somam-se às diversas interações do aprendiz com o mundo que o cerca, pois as situações de comunicação estão postas para esses dois atores (o professor e o aprendiz) sem, contudo, impedir que o pensamento e as intenções de ambos sejam anulados. Essa interação interessa à escrita enquanto processo, pois é a partir desse diálogo que o texto se organiza.

As multileituras advindas de diferentes gêneros indicam que o produtor não constrói seu texto isoladamente, mas se vê naquilo que o professor propõe como novo encaminhado e no que outros produtores demonstram enquanto discurso.

2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser estruturada para definir os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), documento lançado em 2014. A continuidade da BNCC articulou estratégias que garantem a dinâmica político-social no processo de ensino, legitimando, inclusive, as decisões referentes às metas elaboradas no plano de ensino e aprendizagem, dando enfoque às ações específicas em sala de aula. Embora não tenha sido posta claramente a autonomia como isso pode ser realizado, já que faltou pluralidade entre

aqueles que escreveram o documento, no caso, sem a participação das diversas correntes científico-educacionais do país, mesmo assim, a BNCC tem um olhar mais agudo sobre a avaliação e a formação inicial e continuada dos professores. Mesmo assim, há uma discussão sobre as análises e as considerações da BNCC a respeito do seu distanciamento dos entes federados em sua elaboração, o que, na avaliação dos seus críticos, inviabiliza a avaliação e a formação continuada em seus aspectos regionais. Ressalto, contudo, que esse conjunto de julgamentos não será analisado neste estudo, por se tratar de uma discussão que vai além dos limites teóricos desta pesquisa.

2.3 EJA em Maceió

Inicialmente, é importante destacar que o Município de Maceió/AL, em 2018, apresentou o *Caderno de Orientações Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)*⁴, por meio da cooperação técnica entre a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesse documento, são expostas as mudanças de perfil dos jovens, adultos e idosos em seus diversos contextos sociais e culturais como também o histórico de violência, pobreza, desemprego, evasão escolar, analfabetismo e gravidez na adolescência, apresentando informações importantes dos sujeitos presenciais desse ciclo de ensino. Como essa proposta curricular tem a Educação Popular como marco referencial, sua materialização tem o aval do conhecimento das variadas metodologias aplicadas em décadas de ensino na rede municipal de Maceió, no sentido de melhorar os indicadores de aprendizagem no contexto da EJA.

Embora, na última década, a redução do analfabetismo tenha sido mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste, o Estado de Alagoas ainda se destaca com a maior taxa de analfabetismo do país: aproximadamente 24% da população de 15 ou mais anos de idade não sabia ler e escrever um bilhete simples, em 2010⁵.

⁴ Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/pdf/2015/11/VERS%C3%83O-FINAL-EJAI.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020 (na página <http://www.maceio.al.gov.br/semmed/publicacoes-orientacoes-e-guias/>).

⁵ Id.

Sabemos que os desafios são grandes quando as metas de alfabetização são postas como projeto relevante de gestão governamental, pois os investimentos sociais e a inclusão social decidem a qualidade ou a permanência dos programas que sustentam o contexto da Educação de Jovens e Adultos, incluindo os Idosos em Maceió. Essa consciência da real situação dos aprendizes envolvidos em tais projetos sedimenta a base de execução de um processo de ensino/aprendizagem que deve promover o bem-estar desses sujeitos, garantindo a importância da alfabetização e da atualização dos homens e mulheres diante de um mundo exigente em suas realizações. Assim, tornar esses sujeitos críticos e eficientes num cenário econômico, social e político tão complexo como o do Brasil, especialmente em Maceió, é uma tarefa bastante difícil por parte das secretarias de educação.

Esse “Caderno de Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)” da Semed/PENUD encontra nas dimensões do programa os desafios que, embora sejam inesgotáveis, atualizam a capacidade de enfrentamento dos aprendizes em relação ao mundo.

Vejamos os elementos considerados nesse documento, apenas para citar alguns: *A gestão escolar: o aspecto determinante para o exercício da democracia e participação para a efetiva qualidade da EJA*; *as escavações pelo colonialismo e pela formação étnica: os ordenamentos constitucionais; os princípios pétreos pelo direito à educação para todos*; *Os marcos históricos da EJA no mundo*; *Os conceitos norteadores*; *A Educação de Jovens e Adultos em Maceió, o marco de uma década: 1993-2003*; *A linha do tempo da EJA no Município de Maceió*; *Maceió: as orientações curriculares para Eja e a Metodologia: o passo a passo*.

Percebemos que

As orientações curriculares da Eja contidas neste caderno servem como exemplo de como desenvolver esse processo de reelaboração. A metodologia e os conteúdos apresentados aqui apontam para várias características fundamentais. [...] constituem uma proposta coletiva que nasce de uma longa experiência, de acertos e “desacertos”, de uma equipe. Também envolvem uma produtiva parceria [...] – o PNUD⁶.

Com a Resolução CNE/CP Nº 2, de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, o Brasil passa a ter um sistema educacional na elaboração de um currículo de integração nacional das propostas

⁶ Ibid.

pedagógicas das instituições escolares e integra a Educação Básica na orientação do desenvolvimento da educação, na formação de professores, na elaboração de conteúdos e na concepção de uma infraestrutura adequada às necessidades de uma educação que ajude a reduzir as distorções sociais e garanta o acesso contínuo à aprendizagem.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular em 2017

Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Dessa forma, as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) agora se articulam no sentido de desenvolver ambientes mais críticos nas instituições escolares e, por sua vez, permitir que o ensino de Língua Portuguesa entre numa nova etapa de realização, pois os gêneros textuais, por considerar aqui um tema essencial na história do ensino da escrita, ampliam os campos de interação verbal, ao passo que as intenções de comunicação são determinadas pelas condições de produção dos seus sujeitos. Não saem de cena, entram definitivamente em cadeia com as novas modalidades de texto tão produtivas quanto incontroláveis e se veem frente aos novos modelos de sociedade e a temas até então inimagináveis nas diretrizes dos PCNs na década de 90:

Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas [...] são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais [...]. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade [...] e prever um trato ético com o debate de ideias. (BNCC, 2017, p. 136).

Nas práticas de linguagem do 6º ao 9º ano, percebe-se a formação de um aluno mais atualizado e relacionado com as mídias eletrônicas e inserido no processo de desenvolvimento cognitivo em sua participação como agente de cidadania transformadora, lendo textos em circulação que permitam maior percepção da realidade de sua comunidade e do seu país e desenvolvendo autonomia na relação de produção escrita. Pela BNCC, ao aprendiz permitem-se habilidades em que

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista, etc) [...]. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos [...] próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BNCC, 2017, p. 141)

Observa-se que o EE incorpora um universo de suporte até então inexistente nos anos 90 com o aparecimento dos estudos dos gêneros textuais, já que a incorporação do homem à sociedade de forma crítica não era uma tese considerada até então, embora os anos 90 não tenham, mesmo assim, levado em conta as mudanças tecnológicas profundas no mundo inteiro e que foram importantes paradigmas do desenvolvimento social e profissional. Com os gêneros textuais, houve uma reflexão mais significativa a respeito dos padrões sociais e culturais dos sujeitos produtores, garantindo o caráter dialógico das ações de comunicação entre o indivíduo e o coletivo.

Os gêneros textuais, assim, são modalidades que representam um mundo novo no compartilhamento dos propósitos comunicativos dos membros da sociedade a que estão vinculados. Dessa forma, são os movimentos de naturezas semelhantes de interação comunicativa que dimensionam a capacidade de o falante/escritor aplicar mais facilmente o gênero pretendido. Esse alcance do discurso dialógico através do gênero textual diversifica a própria composição do texto, pois é marcante a autonomia da linguagem nesses eventos.

Nesse caso, a BNCC apresenta uma grande quantidade de gêneros textuais, o que torna as opções e ações de escritas mais amplas e acessíveis, Mesmo assim, o que se percebe é que as populações periféricas das grandes mesmo que esse volume de modalidades não se encontre disponível em sala de aula, dificultando uma relação sistemática com esses elementos da comunicação, devido à carência de tecnologias e de investimentos que coloquem o aluno nesse contexto de conversação com o mundo.

Não se pretende, no entanto, desmerecer o trabalho da LP a partir gêneros textuais, mas incluí-lo nas políticas sociais de acessibilidade à informação, já que o aprendiz vive e convive numa comunidade em que a internet não chega democraticamente a todos, nem muito menos à escola, como já foi dito. O professor,

nesse caso, também se sujeita a esse vazio de possibilidades informativas, construindo práticas pedagógicas debilitadas pela falta de condições didáticas.

Mesmo assim, as novas diretrizes apontam para um EE voltado para um contexto mais abrangente de produção textual. Uma importante habilidade nesse sentido se vê na BNCC:

Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros [...]; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (BNCC, 2017, p. 159).

Faz-se necessário destacar que o EE no Brasil passou por vários momentos de intensa definição em sua prática. Desde a percepção de que o que importava era a correção gramatical comparada aos textos literários clássicos, em que a frase era vista isoladamente em sua estrutura morfológica e sintática; passando pela experiência da produção textual vista nos anos 80 – quando o texto teria sua composição com bases definidas dentro do contexto, numa clara revisão de como a gramática seria tratada; adotando nos anos 90 os gêneros textuais, até chegar às diretrizes atuais da BNCC, documento que ampliou os canais de cidadania e participação efetiva na escola, observando de forma mais aguda as transformações sociais.

O resgate do papel da escola no ensinamento da escrita, como se percebe no bojo desses eventos históricos, é composto de grandes desafios. São inúmeras as dificuldades a serem superadas dentro e fora da escola, dentre elas o acesso a leituras escolarizadas. Aqui há um espaço a ser preenchido, pois reflete na capacidade de produção escrita do aluno. Como o aprendiz não aproveita criteriosamente as leituras oferecidas pelos novos canais de comunicação, exatamente por estar fechado a um mundo de poucas oportunidades, sem o privilégio das ferramentas tecnológicas mais avançadas, ele se vê impedido de construir uma mensagem mais lógica e eficiente de texto.

Embora isso seja um traço de desprestígio na escola atual nos contextos das populações marginalizadas, é necessário fortalecer outras capacidades de ensinamento, partindo dos sentidos construídos por esse aluno, colocando-os à prova em sala de aula e usando o que se apresenta em suas comunidades nos

diversos modos de comunicação e interlocução. As próprias experiências de verbalização podem ser postas na folha do caderno se faltar o computador ou o celular. Não se trata de acomodar-se, simplesmente, ou de se conformar com os poucos instrumentos de aprendizagem, mas de estabelecer vínculos com a própria consciência de mundo e, a partir daí, engendrar uma escrita em que suas perspectivas, narrativas, angústias e respostas sejam garantidas sem apagamentos. Essa é uma tarefa primordial do EE na atual sociedade.

2.4 A escrita na EJA: parâmetros curriculares

A escrita no ensino de LP está posta nas Competências Gerais da BNCC⁷ como instrumento de expressão e compartilhamento de informações e de experiências. São os conhecimentos prévios do ponto de vista social, econômico, cultural e temporal que avalizam a base dos procedimentos de aprendizagem e da elasticidade das práticas de linguagem ao longo do processo de articulação verbal do próprio texto em evolução, demonstrando entendimento do gênero e das funções sociais no exercício de expressividade do texto.

Embora a escrita, hoje, faça parte de nossa realidade, exatamente por força do imenso acervo de escritos nas redes sociais e nos livros didáticos, pelo constante contato com diversas situações cotidianas (jornais online, e-mails, anúncios, panfletos, placas, embalagens, etc.) e pelas indicações das diretrizes nacionais curriculares, nem sempre isso se dá de forma acertada (depende da ação do professor ou mesmo dos planos pedagógicos da escola). Por isso é importante destacar que

[...] o saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escola de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 13).

Essa compreensão de que a escrita atualmente é relevante para a escola nos coloca (nós professores) num nível de compromisso nunca visto em outras épocas em relação ao EE na Educação de Jovens, Adultos (EJA) - nomenclatura que

⁷ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf.

recebeu no município de Maceió/AL o ensino também para idosos, atualizando-se em *EJA*. Até os anos 1997, a EJA se ancorou sobre bases meramente funcionais, sem a solidificação de um processo de aprendizagem que capacitasse seus aprendizes adolescentes e adultos como agentes transformadores da sociedade, voltados conscientemente para as suas realidades concretas de vida pessoal, econômica, intelectual e ideológica (ressalte-se que esse sistema sofreu uma ruptura com o educador Paulo Freire nas décadas de 1969 a 1990, destacando-se com a sua principal obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1968).

Sem uma visão humanística de educação, a escola se restringe aos moldes da aprendizagem voltada para a manutenção de uma cultura de exploração, pobreza e inércia intelectual. E isso tem minimizado a capacidade transformadora da escola e do grupo social em que os alunos estão inseridos, impedindo-os de atuarem de forma consciente e como atores ativos no processo educativo enquanto processo de transformação humana. Diante disso, vale ressaltar o que dizem Santos *et al.* (2004, p.25):

Fazendo uma trajetória no contexto educacional brasileiro, referente à educação de pessoas jovens e adultas, é importante mencionarmos que a maioria das práticas desenvolvidas nessa modalidade foi marcada por campanhas emergenciais e assistencialistas⁸, as quais tinham como objetivo apenas fazer com que o sujeito aprendesse a ler e escrever o seu nome, em curto período de tempo.

Sem maiores deferências à cultura e à história de vida do aprendiz, a escola permaneceu por muito tempo – e ainda sofre os resquícios do autoritarismo e da opressão desses períodos – um celeiro vazio de capacidades cognitivas dos seus alunos jovens, adultos e agora também idosos, sem contar igualmente com a marca da subordinação aos interesses elitistas sofrida por uma parcela da sociedade que serve apenas como mão de obra profissional desqualificada e massa de manobra eleitoral, e que sempre vem a soçobrar, mesmo quando o país dá sinais de melhoramento educacional. Embora as tecnologias do conhecimento estejam à disposição da escola nestes tempos de avanço das condições de ensino,

⁸ Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos, no governo de Gaspar Dutra; Campanha Nacional de Educação Rural com G. Vargas; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo no governo de J. Kubitschek; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), regime militar e o Programa Alfabetização Solidária (PAS), governo F. H. Cardoso, PAIVA (1987, apud SANTOS *et al.*, 2004).

mesmo assim presenciamos comunidades inteiras e centenas de instituições de ensino fundamental desamparadas, sem os devidos equipamentos pedagógicos modernos, sem serviços de internet, sem computadores e com ambientes primitivos de sala de aula.

2.5 Proposta curricular⁹: ensino da EJA

Com os avanços das metodologias de ensino da escrita - principalmente no século XXI -, houve a necessidade de se estabelecerem parâmetros curriculares que contemplassem a EJA. De certa forma, alguns passos em direção a um ensino mais voltado para o *alfabetizar letrando*, que teve em Mary Kato, uma das primeiras ocorrências da expressão letramento, fortaleceram uma perspectiva de ensino para essa camada de aprendizes no sentido de que a escrita fosse um fator social marcante de suas vivências e conflitos, reproduzidos e aceitos no ambiente de escolar. Assim, a escrita pôde exercer uma função social mais aguda, pois os espaços em que esses alunos transitam, como a família, a rua, o trabalho e a escola passam a ser compreendidos de maneira mais crítica, embora os currículos ainda impetrem pormenores gramaticais que confundem a liberdade de escrita e de leitura. Somam-se a esse contexto as péssimas condições materiais e pedagógicas em que muitas escolas públicas estão mergulhadas¹⁰. O que vem de certa forma amenizar esse problema é a autonomia da escola, que avalia os níveis de prioridade de conteúdos quanto às habilidades de comunicação da língua materna na elaboração dos seus planos pedagógicos¹¹. Podemos ressaltar essa autonomia em Kleiman (2007, p. 17):

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**, 2002. 256 p.: il.:v. 2 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

¹⁰ Indico a leitura do *Anuário Brasileiro da Educação no Brasil/ 2018* para conhecimento desses dados, disponível no site: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf e as *Sinopses estatísticas da educação básica*, no site: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 set. 2020.

¹¹ Indico a leitura da autonomia da escola na Lei Federal 9394/96 – LDB. Ver também Gestão da Educação escolar, no portal: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=585-gestao-da-educacao-escolar&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2020.

[...] é evidente que o papel do professor muda na perspectiva de ensino de alfabetização e de língua materna voltada para prática social. Um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos.

Assim, as práticas pedagógicas das quais os docentes e discentes se apropriam atualmente permitem um maior engajamento da escola num saber linguístico que ultrapassa as fronteiras do aspecto normativo-sistemático, em especial na disciplina de LP, adotando novas habilidades e estratégias de ensinamento e compreendendo com mais profundidade a natureza do ato de redigir.

Com a *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA* (correspondente à etapa de 5ª a 8ª série), esse entendimento sobre o EE se consolidou mais ainda, justamente por destinar mais tempo a ensinar a ler, a escrever, a ouvir e a falar. Esse documento deixa evidente a preocupação em torno disso, quando estabelece seus princípios básicos, dentre os quais:

- o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, [...];
- a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia [...]. (BRASIL, 2002, não paginado).

Como organizador e incentivador da produção escrita, o professor tem tido a tarefa de aplacar os preconceitos; na verdade, de dissipar os medos que povoaram o seu trabalho no processo do ato de escrever. Esse profissional tem entendido ultimamente que os sujeitos produtores têm capacidades individuais de recorrer às estratégias de escrita que contemplem sua imaginação, mesmo de forma inconsciente. Por isso cabe ao professor “animá-los” para os momentos em que eles são solicitados a desempenhar seus papéis de escritores.

A interação com o mundo das letras, que oferece ao aprendiz um universo de inúmeras leituras, traz mais fluidez no trato com a produção de textos em sala de aula, já que os procedimentos de escrita/leitura são marcados hoje pela internet, pela quantidade de códigos e de gêneros, pelas mídias sociais e pela cultura imagética nos livros literários e didáticos. Se anteriormente os experimentos de ensinamento da escrita na EJA foram malsucedidos, agora, a possibilidade de que isso seja realmente uma história muda significativamente a visão do professor,

quando ele se conscientiza do como o jovem, o adulto e o idoso podem escrever. Assim, o docente faz do seu ensinamento um instrumento de formação de escritores que exploram e desenvolvem as ideias. Nisso, a Proposta Curricular se debruça de forma precisa:

[...] a produção de textos escritos deve estar fortemente vinculada ao trabalho de leitura e seguir os mesmos princípios. Em toda atividade de produção de texto, a linguagem está a serviço da necessidade de comunicar pensamentos próprios e alheios; desenvolve a concentração, a observação, a abstração (BRASIL. 2002, p.16).

Percebemos, assim, uma mudança importante do processo de ensinamento da escrita quando o que se preserva é autonomia do aprendiz e o seu modo de aprender escrevendo, sem se desprender do desenvolvimento gradativo de suas habilidades, de sua organização e de sua capacidade de comunicação. Isso posto, embora o texto — no singular — se estabeleça como uma prática complexa, em princípio, devido aos fatores linguísticos (conhecimento da gramática e do léxico) e aos fatores cognitivos (produção de sentido através da percepção de mundo ou do mundo ao qual ele está inserido), a inter-relação entre o que os sujeitos produtores disponibilizam como habilidades de linguagem e a produção escrita coerente com os seus propósitos comunicativos depende da própria concepção de texto a ser verificada. Para este trabalho, entendemos que a mais amoldada concepção de texto vem de Koch (2014, p. 16)¹², quando ressalta que

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constrói e são construídos. Dessa forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos [...].

Nesse percurso de interação, percebe-se o texto como sendo o resultado explícito dos contextos sociocognitivos articulados de forma prévia, mas que não impedem a frequência com que o texto seja revisto constantemente, pois os sentidos são, também, multifacetados nessa interlocução.

¹² Neste livro (2006, p.16-17), Ingedore G. Villaça Koch ressalta outros dois conceitos de texto em diferentes concepções (na concepção de língua como representação de pensamento e de língua como código). A última, na concepção interacional, entendemos que traz maiores subsídios para o nosso estudo.

Assim, a percepção da realidade no plano do conteúdo e da expressividade se constitui numa etapa ativa e facilitadora da produção de textos. Isso vai ao encontro da primeira competência da BNCC: *1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade [...]* Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro (BRASIL, 2017).

O documento *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA* traduz essa envergadura pedagógica da escrita na EJA em seus objetivos¹³ do ensino de língua portuguesa. Em todos eles, a produção de textos escritos aparece como ação definida do currículo e de sua dinâmica, reconhecendo as múltiplas demandas sociais, a explicação da realidade, os diferentes discursos, as variedades do português, o reconhecimento e a valorização da linguagem dos grupos sociais, como também a capacidade de análise crítica. Vemos nos objetivos a constante preocupação com os contextos dos aprendizes para a proposição de redigir. Por isso, vale destacar o que diz Ferrarezi Jr. & Carvalho (2015, p. 27) dizem: “[...] construir uma redação é mais do que apenas rascunhar um texto: é produzir uma ‘peça’ repleta de valores socioculturais pela qual nós seremos avaliados [...]”.

Desse modo, o texto traduz a capacidade de como o sujeito produtor assevera seu discurso além do próprio texto, pois o que se postula reiteradamente está sempre circundando a materialidade da escrita, o que torna o texto mais amplo em sua concepção interacional. Como defendem Fávero & Koch (2012, p. 33), “O texto seria apenas a manifestação verbal resultante”. O que se posiciona como importante é que todo o universo discursivo inicialmente apresentado da concepção do texto reverbera uma série de possibilidades de produção. Isso caracteriza a multiplicidade da articulação discursiva na produção da escrita vinculada ao discurso real, quando o sujeito produtor apresenta ao interlocutor sua pluralidade enunciativa. Esse alargamento das possibilidades discursivas, tanto na concepção do texto como em sua materialização escrita, consiste em considerar as situações comunicativas do sujeito produtor diante de sua esfera humana e social. É o reconhecimento do texto como “instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural” (CAMPS, 2005, p. 17).

¹³ Recomendo a leitura mais detalhada desses objetivos em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf (trata-se do documento completo).

Entendemos, portanto, que as aprendizagens definidas para a área de LP têm na escrita de textos um campo de demonstração da consciência mais apreciativa e a descoberta do conhecimento como instrumento de ação social, favorecendo a autocrítica em forma de participação mais ativa nas atividades de escrita; estabelecendo a criatividade em sua condição de dar existência, de fazer, de agir e acionando as situações de vida por que passam os aprendizes.

De todo, o que está posto é um exercício de reflexão que permite jovens, adultos e idosos entender que a escola pode ser um ambiente de diversidades cultural, linguística, social, religiosa etc., possibilitando transformações nas condutas cidadãs, não apenas como sujeitos de aprendizagem, mas, acima de tudo, como sujeitos ativos de suas próprias experiências e de suas situações comunicativas.

3 GÊNEROS TEXTUAIS

A circulação dos textos nas escolas é um aspecto em que são depositadas as noções de como a leitura e a escrita são tratadas no ambiente escolar. As atividades de aprendizagem em torno dos textos verbais e não-verbais permitem entender que as principais ações com os gêneros textuais são executadas levando em conta as habilidades dos alunos frente aos procedimentos de escrita. Perceber o texto em movimentação cria a consciência das explorações didáticas em seu processo (concepção textual), o que, certamente, viabiliza os gêneros textuais. Através *deles*, *neles* e *com eles*, as condições de comunicação são estabilizadas, pois o que qualifica o texto é o seu redimensionamento para atender aos propósitos comunicativos. Os gêneros, nesse caso, se prestam a oferecer o ordenamento textual-discursivo aos seus interlocutores, sem o qual não haverá materialidade textual. Segundo Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. [...].

Por isso, entendemos que os gêneros consolidam a comunicação por estarem sujeitos e adaptados às constantes mudanças sociais no uso da produção escrita e também das diferentes formas de comunicação.

. O texto é concebido e voltado para a realidade, e uma realidade que se configura a partir da origem do propósito comunicativo, seja construído na imaginação ou edificado sobre os pilares da experiência humana verossímil, como as relações sociais, a cultura e a política.

Por isso, os gêneros textuais devem ser entendidos como um canal que fortalece o próprio EE. Sem a percepção de mundo e como ele se articula, torna-se difícil aprimorar as competências de escrita se ela não refletir o modo de atuação no mundo do aluno. E os gêneros proporcionam ao aprendiz a capacidade de entender as diversas esferas textuais disponíveis e as que estão ainda em processo de maturação, esperando novos eventos humanos. Segundo Barbosa (2000, p. 158),

os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos [...].

Como o gênero se enquadra numa categoria fundamentalmente sócio-histórica, sua competência em organizar e compartilhar significados torna-se precípua na concretude dos propósitos comunicativos. Sua convicção é a de que a construção de sentidos não apenas faz parte daquilo que é postulado pelo produtor, mas também pela sua centralidade no cotidiano das experiências. O gênero permite que as pessoas criem novos significados a partir das situações de produção diversificadas para cada observador, o que nos faz entender que sua construção enquanto texto escrito, principalmente, vai além da individualização, passando a ser uma realização textual sócio-discursiva, já que é reconhecido como uma espécie de texto socialmente aceito.

À medida que o produtor se encaminha para esse espaço social comunicativo, sua concepção de texto se atualiza constantemente, pois o gênero não é atemporal, nem muito menos inerte frente ao universo de possibilidades comunicativas. Um recado, um bilhete, um *e-mail*, um mapa de localização ou uma narrativa de ficção científica, apenas para ficar em alguns, são gêneros cotidianos

aceitos socialmente, embora as rupturas e a simples eliminação desses gêneros estejam na ordem do dia das próprias mudanças nestes tempos de tecnologia moderna.

Embora as marcas da individualidade ou de experiências pessoais sejam subjacentes às produções, pelo natural acordo com o propósito comunicativo de cada produtor, a escrita se manifesta de forma que os contratos políticos, sociais e culturais sejam valorizados para a sobrevivência dos atos de comunicação. Sua realização enquanto texto escrito e oral fornece os processos de interatividade e os subsídios para uma versão que atenda aos princípios de entendimento entre os interlocutores. É que o ressalta Marcuschi (2008, p. 77), quando diz que

O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui se está propondo, denominada sócio- interativa, um dos processos centrais do processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva [...].

Assim, a percepção de gênero nos remete às estratégias de construção textual, que são atuantes em esferas de definição específicas, mas não diferentes ou estranhas em sua realização como produto da escrita. Como texto, o gênero também tenciona os movimentos discursivos, mesmo que sua concretização, em princípio, não esteja voltada para o pragmatismo. O fato de os gêneros se apresentarem posteriormente como canais temáticos não os invalida como um desenho particular de aprendizado, pela diversidade de forma como se apresenta e pelo “espelho” que é da realidade.

Segundo Koch (2006, p. 57, grifo nosso), “[...] os gêneros são ‘naturalizados’: sua *forma* não depende das práticas sociais, mas são vistos como modelos socialmente valorizados de representação do real ou do pensamento”. Assim sendo, essa forma está relacionada às diversas situações sociais e é marcada pela valorização do objetivo defendido pelo produtor, construindo o discurso a partir dos pronunciamentos. Essa noção de texto nos remete a Bakhtin (2010, p. 319):

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural).

Nessa visão, o gênero é compreendido como um canal dialógico em que seus atores se organizam em torno de uma arquitetura verbal que a forma dispõe para a sua realização enquanto esfera de realização escrita. Nessa perspectiva, a organização linguística se manifesta como preparação consciente daquilo que viria a ser o gênero nas diversas situações de comunicação. Bakhtin (1997, p. 279) esclarece isso quando salienta que

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.[...]A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...].

Com isso, o gênero passa a ser uma ferramenta em que o sujeito produtor e a ação percebida pelo interlocutor se movimentam a partir do conjunto de lugares internos do texto, como as sentenças sintáticas, a estrutura formal, os referentes, os campos verbais, dimensionando seu caráter discursivo por intermédio de uma atividade humana cultural múltipla. Assim, numa visão didática de ensino/aprendizagem, o gênero tem como um dos objetivos:

colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para possam dominá-las como realmente são. Isto porque [...] o gênero ao funcionar como um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero a comunicar (KOCH, Id., p. 58).

Dessa forma, o aluno, como sujeito-produtor nesta pesquisa¹⁴, passa a compreender melhor suas capacidades de escrita e de entendimento do gênero posto em atividade, o que o leva a sancionar suas habilidades como escritor de narrativas de experiência pessoal, tanto do ponto de vista composicional como

¹⁴ A mudança de rumo da pesquisa “Coleta de dados” para a formulação do “Produto” (*Caderno de atividades* para o professor da Educação de Jovens e Adultos), devido à Pandemia do Coronavírus (Covid-19) que se proliferou no país em março de 2020, foi normatizada na RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR em 02 de junho de 2020, que Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, em seu art. 2º da resolução: *O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.* Resolução disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/documentos/351494082/2020#.X9DmjFVKjIU>. Acesso em: 22 set. 2020.

pragmático. Tais acontecimentos se dão pelos dados socioculturais do produtor que emergem do texto de gênero narrativo, como é o propósito desta pesquisa¹⁵.

Percebe-se, assim, que a finalidade do texto define o gênero textual. Nesse aspecto, é o que ressalta Koch (2004, p. 32-33):

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa complexa de produção de sentidos [...].

Nessas considerações de Koch, observa-se o caráter de interatividade do discurso quando as vozes que o constituem atuam nos vários domínios da situação de produção e nos campos da reflexão dialógica entre seus interlocutores.

Numa sociedade em que as práticas sociais se transformam substancialmente, as relações de mundo sofrem também mudanças radicais. Construir, hoje, um sentido de si próprio é uma tarefa agigantada para o aluno da EJA, pois ele se vê em meio ao turbilhão de contradições e crises existenciais provocadas pelas situações de pobreza e pela falta de perspectiva econômica pessoal e familiar. As narrativas de experiência pessoal, nesse caso, permitem que esse sujeito/autor incorpore os elementos de sua cultura e de sua localidade de forma mais sensível, colocando-se como indivíduo afetivo e efetivo na produção da escrita.

Para Labov (1997, p. 2), “[...] uma narrativa da experiência pessoal é uma reprodução de uma sequência de eventos que entraram na biografia do falante realizada numa sequência de frases que corresponde à ordem dos eventos originais.” Assim, esse gênero abre possibilidades para que o aluno preencha os espaços vazios até então justificados pela falta de produção escrita ao longo de sua experiência escolar e pela ausência de uma prática de escrita voltada para as próprias experiências de vida.

¹⁵ Esta pesquisa propõe uma forma diferente de chegar até o participante. A despeito dos esclarecimentos na nota 14, o pesquisador apresentará um instrumento de atividades para o professor do ciclo EJA (Educação de Jovens e Adultos) aplicar aos seus alunos. Embora esse novo percurso tenha sido adotado, não invalida a escrita sobre o tema desta dissertação. O trabalho sobre concepção e realização do gênero narrativo de experiência pessoal permanece pertinente em relação ao tratamento que se dá às teorias de texto, ao discurso, às abordagens teóricas sobre a narrativa e à sequência didática proposta pelos autores referenciais, materializada no Ateliê de Escrita, como percurso propositivo para o ensinamento do texto narrativo em sala de aula.

Nesse sentido, a dinâmica narrativa fortalecida pelas vozes sociais dos sujeitos participantes da produção e da leitura se apresenta em constante alternância sob o efeito da temporalidade das flexões verbais e da estrutura composicional a que se destina o gênero narrativo, numa relação indissociável com o contexto social. Essa relação é dialógica e permite a entrada de diversos discursos, mesmo que, em princípio, o sujeito produtor participante desta pesquisa não tenha sido ainda apresentado à versatilidade e à amplitude que sua obra pode provocar no interlocutor *a posteriori*. O mesmo universo linguístico que medeia o processo comunicativo das narrativas é o mesmo que dá respaldo à macroestrutura narrativa de Labov & Waletzky (1967), (L&W), embora esta pesquisa não se incline de forma delimitada à análise formal dos eventos linguísticos, e sim como eles podem contribuir para a capacidade de coexistência dos componentes estruturais da narrativa de L&W (1967 *apud* ESTEVAN & DUQUE, 2019, p.28)¹⁶: o *Resumo*, a *Orientação*, a *Complicação*, a *Avaliação*, a *Resolução* e a *Finalização/Coda*, observando os fatos linguísticos/gramaticais, porventura descontextualizados, e redirecionando-os ao que realmente interessa neste trabalho: a composição coerente da narrativa de experiência pessoal, tendo a palavra como expressão individual. São essas atividades humanas de linguagem que dão origem ao gênero, mesmo que inconscientemente ele esteja nas ações do dia-a-dia dos sujeitos, modificando-se constantemente para atender às demandas do grupo social em que os sujeitos estão engajados. Bakhtin (1997, p. 290) observa nisso a importância da linguagem no repertório das atividades sócio-históricas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Sendo a língua uma forma abstrata de representar o sistema de comunicação, não deixa de ser factível a ideia de que as narrativas de experiência pessoal sejam também uma atividade de escrita que se posiciona no processo linguístico-discursivo de forma mais organizada a partir das categorias da estrutura

¹⁶ Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em: 4 set. 2020.

narrativa de L&W (1967). Entendemos, assim, que a concepção de gêneros de Bakhtin (*op cit*, p. 280), os quais se apresentam “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”, tem se aproximado daquilo que esta pesquisa observa como possível materialização da escrita coerente por intermédio das narrativas de experiência pessoal.

Notadamente,

As narrativas de experiência pessoal, enquanto gênero narrativo, apresentam semelhanças estruturais com as narrativas literárias. Estas, por sua vez, apresentam introdução (também chamada de apresentação ou situação inicial, em que são apresentados, em grande parte, os principais elementos: personagens, tempo, espaço, narrador e enredo), desenvolvimento [...] e a conclusão (também chamada de resolução, parte da narrativa em que ocorre o desfecho) (SILVA, 2018, p. 55).

Constatamos, assim, que a própria estrutura da narrativa de experiência pessoal acentua um tipo de composição próxima aos procedimentos estruturais do texto narrativo literário, já que as crenças, a memória, os conflitos, a sensibilidade e outros estão ordenados na elaboração do texto que reconstrói o passado e que se vincula, alternadamente, ao verossímil e ao imaginário. Nessa perspectiva, Bakhtin (2016, p. 54) nos oferece mais consistência ainda, quando diz “que a experiência discursiva pessoal de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Um dos aspectos que me parecem mais significativos é o interacional das narrativas de experiência pessoal. Não apenas a base bakhtiniana do dialogismo, como também a estrutura narrativa laboviana nos permitem entender que o texto pode ser reconhecido a partir de um propósito comunicativo, primeiramente, para, depois, se organizar nas mais diversas funções comunicativas disponíveis em forma de gêneros. Trata-se, portanto, de dar inteligibilidade aos que as pessoas contam, através dos cenários, dos personagens, das sequências dos e das construções temporais das sentenças, produzindo sentidos ao mundo e a si mesmos.

3.1 A narrativa e o gênero narrativas de experiência pessoal

Nesta seção, propomos uma análise da narrativa em seus aspectos formais (estruturais e linguísticos) na materialidade do gênero narrativas de experiência pessoal. Para tanto, tomamos como referência os estudos de Labov e Waletzky (1967,1991), Bakhtin (Trad. 2010), Marcuschi (2007, 2008), Koch (2006), Geraldi (1996) e outros autores que entram na composição deste estudo.

3.2 A construção da narrativa

O que em princípio parece ser uma redundância dos termos “narrativa” e “narrativas” escritos no título deste capítulo, na verdade, é uma delimitação para efeito didático sobre o caráter de escrita a que nos propomos estudar. Como o gênero narrativo é o que interessa nesta análise, assim posto na circulação de textos de experiência pessoal, percebemos a importância de separar o que de próprio surge enquanto narrativa e o que de fato se mostra como concretude na linguagem, como propósito comunicativo e como forma composicional de gênero nas narrativas de experiência pessoal. Observamos, no entanto, que não há distinção estrutural-significativa entre as duas situações, ou que haja uma competência comunicativa distinta ao ponto de uma se distanciar da outra. De qualquer maneira, algumas questões universais se organizam enquanto narrativa de nossas experiências de vida. Diante disso, a narrativa abarca uma diversidade de possibilidades - aqui chamamos de peculiaridades -, como é o caso das narrativas de experiência pessoal, tal qual a entrevista, o bilhete, a crônica, o conto, a reportagem, a fábula e tantos outros, se articulam de forma variável para atender aos princípios discursivos da experiência social e cognitiva do sujeito produtor, estabelecendo, assim, o gênero narrativo referenciado como realização concreta dos propósitos comunicativos dos seus autores.

Não interfere aqui a análise dos esquemas de composição *tipo e gênero*, já que seus princípios são claros quanto à circulação do discurso e de como esse discurso assume formatos atuais. Sem entrar detalhamento do que seria particularmente o *tipo textual*, nosso estudo se inclina tematicamente para o *gênero*, com o objetivo de evidenciar como as ações de linguagem reproduzem os fatos

sociais de forma diversificada, flexível e mutável, obedecendo aos modelos linguísticos que se estabelecem, embora não desconsideremos que a tipificação seja um processo importante para entender a cadeia das ações comunicativas concretas, superficiais. Como ressalta Antunes (2010, p.70), “[...] os tipos de textos são categorias teóricas que abrangem um conjunto de determinações de natureza linguística, tais como aspectos lexicais, sequências sintáticas, variações de tempo, etc”. Em nosso trabalho, especificamente, tratamos dos textos que são realizados concretamente nas diversas situações comunicativas.

A narrativa surge nesta pesquisa como um instrumento de investigação de autoconhecimento e de conhecimento de mundo por parte do participante. Nela, o sujeito produtor se projeta na própria obra e projeta seus atos de comunicação de forma mais transparente. Esse conceito de narrativa como instrumento metodológico investigativo foi observado por Labov e Waletzky (1967), o que permite neste estudo fornecer dados importantes no que se refere à habilidade produtora do aluno em escrever suas experiências pessoais.

Diz Labov (1972) que as narrativas de experiência pessoal são “uma recapitulação de experiências passadas através de enunciados cuja ordem acredita-se refletir a sequência de eventos ocorridos”¹⁷. O que se reivindica para as narrativas é uma realidade sempre revogável do ponto de vista de mundo e das condições de produção em que o sujeito produtor se submete. Nesse sentido, a narrativa é uma constante construção de sentidos que reverberam marcadamente as histórias contadas pelos seus atores.

Como os textos geralmente obedecem a padrões regulares de organização — apesar de os gêneros digitais serem voláteis em sua uniformização —, a informação contida obedece à apresentação dos cenários onde se dão os fatos, aos propósitos comunicativos, aos sujeitos envolvidos na produção e até mesmo à estética do texto. São, portanto, algumas circunstâncias e interesses dos mais variados, como social, psicológico e cultural, que remetem a narrativa ao seu campo de atuação material: o gênero. São esses interesses múltiplos que justificam nossa tentativa de delimitar didaticamente “narrativa” e “narrativas”.

É a lógica interna da narrativa que a torna válida para o interlocutor. Mesmo que os eventos não sejam verdadeiros, a credibilidade surge a partir da organização

¹⁷ Tradução disponível em: <http://www.iing.upenn.edu/wlabov/sfs.html>. Acesso em: 7 jan. 2020.

dos fatos, possivelmente pela relação dialógica ente o produtor e o receptor no encadeamento de novos acontecimentos. Se o interlocutor acredita no que lê, ele cria uma relação discursiva materializada no processo de leitura e de avaliação, posicionando-se criticamente frente ao texto. Como ressalta Bakhtin (2016, p. 114), “o diálogo envolve [...] enunciados de ao menos dois sujeitos, mas sujeitos interligados por relações dialógicas, que conhecem um ao outro, respondem um ao outro, e essa ligação (relação de um com o outro) se reflete em cada réplica do diálogo [...]”. Essa concepção basilar bakhtiniana do diálogo nos permite compreender que a construção dos enunciados pelo produtor “sempre é prenhe de respostas” (BAKHTIN, Id., p. 113).

Percebemos que a língua e a comunicação, se respeitadas suas convenções, são fundamentais para a integração social e profissional do indivíduo, o que nos leva a crer nesse contexto que a narrativa, como um dos mais importantes formatos na diversidade de textos, tem uma atuação preponderante na construção da socialização dos seus sujeitos. Escrever a narrativa é também um exercício de valorização discursiva e de aprendizagem. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.20-21), no estudo das dimensões escritas, ressaltam que:

A escrita de um texto envolve as representações e os conhecimentos dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos. Os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, sobre o escrito e até mesmo sobre a atividade de escrita desempenham um papel na busca de informações e na compreensão dessas informações.

Percebemos que a língua e a comunicação, se respeitadas suas convenções, são fundamentais para a integração social e profissional do indivíduo, o que nos leva a crer nesse contexto que a narrativa, como um dos mais importantes formatos na diversidade de textos, tem uma atuação preponderante na construção da socialização dos seus sujeitos. Escrever a narrativa é também um exercício de valorização discursiva e de aprendizagem. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.20-21), no estudo das dimensões escritas, ressaltam que:

A narrativa, portanto, é um contorno da compreensão da experiência humana. Diante disso, as narrativas de experiência pessoal se configuram como um artifício dinâmico de contar histórias, vivenciando os eventos narrativos da maneira como seus participantes se dispõem e se estabelecem. Essa consciência dialógica não

surge à toa, pois as categorias da estrutura narrativa de Labov e Waletzky (1967), o *Resumo*, a *Orientação*, a *Complicação*, a *Avaliação*, a *Resolução* e a *Finalização* (*Coda*) permitem que o sujeito produtor organize suas experiências de mundo conscientemente, já que o formato do gênero referente não o deixa “escapar” facilmente dos seus objetivos. Muito mais que um roteiro que se institui na escrita do texto (do texto narrativo), essas categorias são sinalizadores dos espaços de atuação da memória contada pelo produtor e recontada pelo interlocutor, como também são mantenedoras de um plano composicional em que os atores dialogam entre si social, cultural e historicamente.

3.3 As funções da narrativa

Como a narrativa pode recuperar os eventos, linguística e temporalmente, de forma que as experiências possam ressurgir sem quebras de perspectivas, ela assume um papel referencial sem prejuízo semântico, estabelecendo uma relação lógica entre as partes constitutivas das estruturas sintáticas e servindo como argumentação, pois como um ato linguístico, a narrativa está ligada ao discurso do tema.

Percebendo esses movimentos, Labov e Waletzky (1967) fizeram a distinção da narrativa em duas funções: a *referencial* e a *avaliativa*. Uma vez que a narrativa é o lugar onde se materializam essencialmente o narrador/produtor e o ouvinte/leitor, a sociabilidade entre esses atores se perfila como um jogo dialógico permanente da realidade temporal, vista através das marcas linguísticas do tempo verbal e dos referentes com uma representação discursiva socialmente conhecida.

a) A *função referencial* pretende caracterizar as ações narrativas como atos de linguagem em que o passado é imanente. Desse modo, o desenvolvimento da narrativa permite um processo de incorporação pelos sujeitos de detalhes relevantes das experiências reveladas pelo narrador e do movimento de memória do interlocutor, mesmo que este esteja num plano de subjetividade não revelado claramente. Segundo Labov e Waletzky (1967, p.20), a narrativa pode ser definida como “um método [...] combinando uma sequência verbal de orações a uma

sequência de eventos que ocorrem efetivamente”¹⁸. Seu caráter de reportabilidade estabelece um encadeamento de imagens, experiências, recordações e conceitos.

Desse modo, contar uma história significa trazer uma situação interacional de narrativa, focando a história como unidade na qual nossas identidades sejam criadas progressivamente, obedecendo a uma estrutura interna, como propuseram L&W. A narrativa, em seu caráter referencial, organiza os eventos de experiências pela sua competência linguística em recuperar esses eventos de forma permanente, voltando ao tempo presente com seu material narrativo de temporabilidade.

b) A *função avaliativa* reporta-se à comunicação do sentido que a narrativa tem para o narrador (Labov, 1997; 2001), explicando os vários eventos ao longo da sequência narrativa, quer seja pela informação pura e simples sobre os personagens, o tempo e o lugar, quer seja pela organização da imaginação criadora do narrador/produtor. Trata-se de uma sofisticação narrativa no sentido de permitir uma interação com o constante processo de mudança de mundo. Nesse caso, a linguagem assume um papel organizador dos significados, apresentando unidades verbais modalizadoras, o tempo do discurso e da enunciação e o realce em algumas expressões superficiais do texto.

Esse caráter de reportabilidade se dá pela capacidade de compartilhamento de mundo entre os interlocutores que essa função norteia. Com isso, tal movimento dialógico provoca reações sobre a verdade e as razões das experiências narrativas, o que caracteriza seu aspecto intrinsecamente avaliativo. O ponto a ser atingido leva o locutor/narrador a escolher o fato “narrável” extraordinário, considerando as diversas situações socioculturais daquilo que é inescapável em sua avaliação como narrador/produtor. O resultado é um ouvinte/leitor mais capacitado em entender os objetivos do texto. Em outras palavras, a forma como os sujeitos categorizam o mundo está relacionada às suas formas de percepção e reação (MARCUSCHI, 2007).

3.4 Componentes da narrativa: o modelo de Labov e Waletzky (1967)

O esforço de Labov e Waletzky (1967) em investigar como os falantes se comportavam sob as lentes do observador levou-os a adotar um método que os

¹⁸ Tradução disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8958/8306>

conduzisse a uma análise mais coerente do que estava sendo investigado: a narrativa de experiência pessoal. A introdução dessa estrutura narrativa foi percebida em entrevistas simuladas pelos autores, que correspondiam a narrativas orais. Observaram que os falantes se articulavam de maneira regular, sinalizando um enquadramento dos eventos eventos discursivos com início, meio e fim. Essa estrutura certamente seguia um padrão de intenções dos narradores no sentido de emocionar, convencer ou simplesmente divertir o ouvinte. Percebeu-se que a narrativa de experiência pessoal traduz a simplicidade e a seriedade de quem a utiliza, mesmo que a fantasia ou a imaginação circulem despretensiosamente nas entrelinhas. A tentativa de o narrador evidenciar sua experiência ao ouvinte/leitor convoca esse destinatário a guardar em sua memória as estruturas de frase, os significados, os eventos e os sujeitos da narrativa, permitindo-lhe recontá-la ou simplesmente desmontá-la, se assim sua imaginação for acionada. Esse armazenamento de experiências é um repositório remitante em todas as vezes que o interlocutor procura estabelecer contato com sua imaginação, o que certamente provoca uma sensação de que a qualquer momento uma nova história surgirá em sua fala ou em sua escrita.

Dessa forma, o modelo de Labov e Waletzky (1967) tenciona certa estabilidade, pois são “partes invariantes de uma história completa”: o *Resumo*, a *Orientação*, a *Complicação*, a *Avaliação*, a *Resolução* e a *Finalização (Coda)*. Esses componentes estruturais ou categorias da estrutura narrativa, também conhecidos como macroestrutura laboviana, se dispõem da seguinte forma:

a) O *Resumo (Sinopse)* é exposição curta daquilo que acontecerá na narrativa, sintonizando o ouvinte/leitor em um ponto particular. Não se configura como uma categoria obrigatória, essencial e ocorre no início da narrativa com verbos no pretérito perfeito, alçando ao interlocutor a pergunta: “Do que se trata?”. Essa pretensão em sumarizar as ocorrências factuais da narrativa, bem como seus acasos ou eventualidades decorre de uma situação de texto em que a linguagem já se apresenta como registro de um propósito comunicativo subjacente. Em Antunes (2010, p.69),

Esse propósito, que é parte de qualquer atividade de linguagem, pode ser apontado como: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, divulgar um resultado, informar etc. A série desses propósitos é praticamente inesgotável.

Percebe-se que o narrador, mesmo não tendo a obrigatoriedade de fazer uma sinopse daquilo que vem a ser enquanto evento narrativo, de certa forma antecipa, inclusive, outras as categorias narrativas, como defender uma ideia (*A avaliação*) e divulgar um resultado (*A resolução*), como veremos adiante. Sem se dar conta de que a materialidade narrativa é uma realidade, o produtor no *Resumo* emite uma mensagem de discernimento entre o seu propósito comunicativo e as estratégias de sequência narrativa determinada pela natureza linguística lexical, sintática e temporal dos verbos no pretérito perfeito.

b) A *Orientação* fornece dados no sentido de situar o ouvinte/leitor em contextos que dão sentido à história, como o tempo, o lugar, a pessoa. Também não é obrigatório. Como pode vir disposta em toda a extensão da narrativa, a notificação do tema e dos objetivos pode ser vista a qualquer momento, dado o suporte de intervenção que o *Resumo* dispõe anteriormente, oferecendo dados contextuais que irão dar sentido à narrativa nas sequências de orientação. Trata-se de uma notificação do evento complicador que será relatado, indicando uma ação no passado pelo tempo verbal pretérito imperfeito do indicativo e apresentando certo equilíbrio no cenário de contexto em que a narrativa se interpõe, mesmo na caracterização de tempo inacabado, como assim o tempo verbal preferido desse componente estrutural sinaliza. Dessa forma, o seu caráter orientador serve para o locutor/narrador caminhar conscientemente pela superestrutura narrativa de reportabilidade na relação comunicativa com o ouvinte/leitor, dando credibilidade à ação interativa.

c) A *Complicação* consiste no corpo da narrativa. Com suas orações encadeadas, a narrativa se define nessa ação complicadora de forma essencial, pois a estrutura fortemente sustentada pelo improvável resultado provoca tensão, dúvida e, mais ainda, imaginação, precedendo uma ação resultante. A sequência narrativa ganha fôlego nesse conflito entre a história e o ouvinte/leitor, já que a utilização dessa categoria pelo produtor é uma estratégia de colocar o personagem/experiência frente ao interlocutor de maneira conflitante, embora aparentemente a sequência temporal das orações estabilizem os eventos.

d) A *Avaliação* é uma categoria que expõe a atitude do narrador diante da própria narrativa, reafirmando a relevância de suas experiências. Esse componente estrutural permite uma refutação por parte do ouvinte/leitor, já que o produtor abre uma avaliação sobre o que narra, evidenciando a emoção e a opinião. Trata-se, portanto, da interrupção do fluxo narrativo – embora isso não seja uma regra – e das reações do sujeito do enunciado.

e) A *Resolução* permeia a avaliação, procurando um desfecho para a história e apresentando para a ação complicadora uma consequência. É a conclusão da ação complicadora, ou seja, a resolução do problema.

f) Por fim, a *Finalização* ou *Coda* que consiste na sinalização de que a narrativa chegou ao fim, trazendo o narrador e o ouvinte/leitor ao tempo presente. Essa conexão entre o tempo da narrativa e o presente finaliza a sequência das ações complicadoras, marcando no narrador as decorrências das ações narrativas. Não à toa, Labov (1972, p. 365) salienta que “[...] a coda pode conter observações gerais ou mostrar os efeitos dos eventos sobre o narrador”.

Tal macroestrutura, de início plantada sobre as experiências pessoais orais, deu bases conscientes de como os gêneros se articulam à guisa de introduzir em suas abordagens o discurso nascido do cotidiano dos atores envolvidos. Mesmo em se tratando de uma estrutura mínima, uma eventual mudança na ordenança da sequência narrativa sugere também uma alteração na análise da própria história, tão significativa se encontra a temporabilidade na construção do discurso narrativo, uma vez que a sequência temporal define a competência narrativa. Em Labov e Waletzky (1967, p. 27), essa narrativa mínima é “uma sequência de duas proposições narrativas restritas, temporalmente ordenadas, de maneira que uma mudança em sua ordem resultará na mudança na sequência temporal da interpretação semântica original”. Essa perspectiva de narrativa macroestrutural dos autores se estabelece na própria função de texto, em que as crenças, os pressupostos, o entendimento de mundo e os argumentos são instrumentos de demarcação dos objetivos com funções sociocomunicativas fundamentais. É o que vemos no destaque de Koch (2014, p.30):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional,

cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele, determinado sentido.

Assim, não há distância entre a narrativa e a concepção de texto defendida pela autora e por Marcuschi (2008, p.72), para o qual o texto “É a unidade de manifestação da linguagem” em que há materialização dos atos comunicativos. E como tal, a narrativa se lança como um estado de comunicação sociointeracionista em que a linguagem se institui como elemento de importância imprescindível, permitindo ao aluno que ele seja consciente como produtor de sentido.

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como ‘produto inacabado’ deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. (GERALDI, 1996, p. 19).

Esta análise escolhe a macroestrutura de Labov e Waletzky (1967) pelo pressuposto de que é mais factual para o aluno compreender como suas experiências pessoais podem ser organizadas de forma mais didática. Com isso, a estrutura observada pelos autores no âmbito da narrativa surge como evento mais elaborado no universo dos gêneros textuais/discursivos, como veremos a seguir. Por esse motivo, justifica-se essa escolha por entendermos o gênero de narrativas de experiência pessoal como sequência sociocomunicativa dos acontecimentos, tendo como sustentabilidade o ordenamento dos componentes narrativos *Resumo, Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Finalização (Coda)*.

4 TEXTUALIDADE

A verificação ao longo dos anos de que o texto não é simplesmente uma sequência de frases, fez a Linguística Textual (LT) — especialmente no Brasil desde o final da década de 70 — fortalecer a ideia *do texto como um texto*¹⁹, como sendo um conjunto de elementos que ultrapassam os limites da frase, interessando-se mais pelo processo do que propriamente pelo produto. Em decorrência disso, verificou-se que os critérios que permitem o reconhecimento do texto deveriam-se,

¹⁹ HALLIDAY & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

também, à Análise do Discurso, à Enunciação, à Pragmática e às teorias que versam sobre a língua falada. Embora o estudo mais profundo da LT seja importante em qualquer série de discussão sobre a textualidade, neste capítulo pretendemos evidenciar apenas aquilo que a LT nos oferece em termos de concepção de textualidade, o que nos leva a reconhecer o texto em seu processo de construção.

A dimensão de linguagem dessa abordagem é bastante ampla. No entanto, nos atemos aos limites que esse estudo solicita sobre a prática de escrita: a funcionalidade do texto enquanto processo. Para isso, precisamos incluir em nosso estudo a visão de mundo na escrita processual. Tem primazia neste trabalho o entendimento de texto como procedimento, como prática, mesmo que o resultado ainda careça de revisão, o que é perfeitamente admissível do ponto de vista de que ele não se acaba, “já que o texto não é definível como simples sequência de cadeias significativas” (FÁVERO & KOCH, 20212, p. 26).

Consequentemente, a simples construção dos elementos linguísticos não é suficiente para o entendimento do que seria o texto hoje, visto que a atividade humana é refletida nas palavras e nas frases, o que nos faz compreender que as condições de comunicação interferem de forma decisiva em sua concepção. Ele é um evento sociocultural que envolve não apenas os aspectos linguísticos, mas toda a cadeia da atividade humana e social. A visão de que o texto não se encerra nele mesmo levou Schmidt (1978: 163-171) a defender

[...] pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial ilocutório determinado. [...]

O que se depreende dessa definição é que a língua insere-se no contexto de produção e se amplia além da abstração das estruturas linguísticas e dos limites enunciativos do escritor. Essa perspectiva alcança que os propósitos comunicativos, as convicções e as crenças são parte do universo do contexto social, histórico e cultural do produtor, objetivamente definidos pela extensão pragmática da realização textual. Como a linguagem caminha em todos os campos da atividade humana, uma das percepções dos aspectos de textualidade é que a linguagem não é neutra, dada a riqueza de possibilidades discursivas encontradas nas multifacetadas situações de comunicação. Essa abordagem faz crer que a heterogeneidade temática, os

diálogos sociocomunicativos e o repertório inesgotável da linguagem — frente aos diversos enunciados — ampliam o entendimento de que o texto como processo reflete as condições de comunicação dos interlocutores de forma mais significativa.

O contexto social, assim, é levado em conta devido a sua dimensão experimental, realizando-se de forma múltipla a partir das condições de comunicação dos seus sujeitos. No entanto, essa inserção dos atores, por si só, não mantém a estabilidade discursiva de forma satisfatória, pois o processamento do texto exige um percurso em que os interlocutores precisam revelar seus interesses, já que os fatos creditados como verdadeiros pelos sujeitos definem o ordenamento textual. Koch (2006, p. 23) reforça essa questão quando afirma que:

A simples incorporação dos interlocutores, porém, ainda não se mostrou suficiente, já que eles se movem no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta, que lhes impõem condições, lhes estabelece deveres e lhes limita a liberdade.

A despeito da afirmativa da autora, o que fazer, portanto, para garantir que o processamento do texto dê respaldo às condições de comunicação e à materialização do discurso dos seus interlocutores? Embora eu não me antecipe em dar uma resposta categórica a esse problema, entendo que as explicações estejam na abordagem dos gêneros textuais e nos princípios de textualidade. Como veremos a seguir.

4.1 Gêneros textuais e textualidade

Como os gêneros textuais não são instrumentos estanques da situação comunicativa, as atividades socioculturais somam-se às ações humanas e se consolidam na realização do texto. Assim, diante dessa concepção, o gênero narrativas de experiência pessoal²⁰ — objeto de estudo deste trabalho — produz um discurso que estabelece a função comunicativa que vai além dos limites do próprio texto enquanto estrutura linguística. Pelo seu caráter expansivo social, histórico (memória) e cultural, o gênero referido viabiliza os diversos sentidos, asseverando que as informações cheguem ao leitor de forma mais humana, apesar da constante

²⁰ O estudo mais detalhado do gênero referido pode ser conferido no capítulo 3 Gêneros textuais deste estudo.

flexibilização comunicativa das ações do produtor. Percebemos, a partir dessa visão, que os aspectos de textualidade estão apoiados numa perspectiva pragmática que os traz para o diálogo entre os atores do processo textual, acima de tudo frente à pluralidade de significados produzidos pela prática de escrita.

É importante conhecer que as pessoas tomam atitudes diversas no cotidiano e criam novas realidades de significação, como também levam para o processo textual toda a carga de discursos. Como estão organizadas em grupos sociais, as pessoas realizam o texto recorrendo aos múltiplos conhecimentos e determinando como a atividade de escrita se organiza. Frequentemente a representação convencional do texto — dada muitas vezes pela concepção de texto ainda como um produto acabado — é modificada pelas atitudes tomadas pelos sujeitos ao longo do processo. Essa alternância, que determina como a mensagem pode ser concebida e recebida, dinamiza a comunicação discursiva em torno do gênero textual escolhido.

Observamos que as circunstâncias apropriadas de estabelecimento do texto estão associadas ao papel dos indivíduos na construção dos sentidos, e seu uso é uma atribuição do gênero, visto que os seres humanos sempre dão formas/modelos às suas atividades de linguagem. Nesse aspecto, os gêneros se aproximam da necessidade de organizar o texto em sua dimensão tanto formal quanto pragmática. Dá-se, então, um fluxo comunicativo característico daquele grupo social/profissional/cultural na destinação da mensagem. O gênero textual, portanto, nasce do estabelecimento dos processos sociais em que os sujeitos precisam se conhecer mutuamente para ordenar suas situações de comunicação. O que se invoca dessa ideia é que

É impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente construídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos (MARCUSCHI, 2002).

A depender dos propósitos de comunicação, o gênero oferece o modelo socialmente construído para aquela função específica de texto. Ao destinatário, compete aceitá-lo ou não; ao produtor, pertencem determinados interesses por onde passam as situações, as informações e outros textos, observando a coerência com os seus eventos discursivos, sobretudo se houver estabilidade dos mecanismos de

coesão. Trata-se, por conseguinte, dos princípios (ou aspectos) de textualidade no uso do gênero textual. Por isso, percebemos que as situações de comunicação são mobilizadas no sentido de permitir que a escolha do gênero seja factual e que as diversas operações do processo textual estejam de acordo com a modalidade de texto que se quer realizar socialmente, sinalizando, assim, o repertório de informação necessário para a sua realização pretendida.

A categorização consciente da textualidade é a competência comunicativa, isso quando as habilidades adquiridas no processo de escrita refletem a eficácia da execução das ações socioculturais de comunicação, sem negar que as convenções e as regularidades linguísticas que caracterizam o texto sejam, também, componentes importantes de textualização. Toda prática de escrita reconhece, de certa forma, os padrões utilizados de uma determinada língua, absorvendo suas variações e considerando o amplo leque de expressões/palavras características do grupo social específico. Essa dimensão discursiva pressupõe que os aspectos de textualidade estejam ligados ao uso do gênero em seu funcionamento, dando sentido global à significação do próprio gênero.

É importante levar em consideração, igualmente, que a participação efetiva dos interlocutores no processamento do texto se dá pela perspectiva que eles possuem sobre a situação de comunicação interessada, pois seus relatos de experiências definirão a estrutura predominante do gênero, o qual tem existência real e representativa em suas diversas designações (bilhete, crônica, receita culinária, etc). Dentro dessa perspectiva, a textualidade é entendida como um conjunto de princípios que estabilizam o uso do gênero, já que a eficiência do texto está intrinsecamente relacionada à vida social e cultural dos interlocutores em suas estratégias de comunicação, à aceitabilidade do receptor, à existência social, à temática previamente conhecida e ao domínio da estrutura que sustenta o gênero disponível. Por isso, entendemos que os princípios de textualidade merecem uma referência específica em nosso trabalho. A seguir, veremos como isso acontece.

4.2 Princípios (aspectos) de textualidade

Os autores Beaugrande e Dressler (1981) defendem sete princípios de textualidade: 1. *a coerência*, 2. *a coesão*, 3. *a intencionalidade*, 4. *a aceitabilidade*, 5.

a *situacionalidade*, 6. a *informatividade* e 7. a *intertextualidade*, fatores esses relacionados à eficiência (a criação de ações comunicativas inteligíveis), à eficácia (as habilidades de expressar aquilo que já se conhece) e à adequação (a interação entre os sujeitos emissor/receptor e os elementos estruturais do gênero textual). Isso demonstra que o texto, antes mesmo de ser uma combinação de sílabas, palavras e frases, exerce função social que permeia toda a atividade de interesses, de aceitação, de níveis de informação, de leituras de outros textos, como também de concepção e de circulação, sem desprezar que a coerência e a coesão são marcas da articulação dos sentidos do texto.

4.2.1 Coerência

O primeiro princípio, a *coerência*, refere-se a uma ação de linguagem construída a partir das situações discursivas dos interlocutores frente aos aspectos de textualidade, sobretudo na articulação dos sentidos como eventos discursivos. Essa propriedade se apresenta como o ordenamento dos sentidos é perseguido pelo receptor e como a atitude textual alcança um todo em que há consonância com os propósitos comunicativos sinalizados na ação. Com isso, as relações subjacentes à superfície textual são instituídas quando o texto assume seu caráter pragmático entrevisto pelos interlocutores. Entendemos, desse modo, que o texto não é uma simples composição dos fatores linguísticos, nem o acúmulo de palavras ou de frases desprendidas de sentido de construção. Pressupõe-se que a produção textual seja a ativação de diferentes componentes socioculturais postos em funcionamento nas diversas situações de comunicação.

Desse modo, tal inter-relação entre o discurso e as marcas linguísticas estruturais é consolidada, devido à competência textual que assimila os valores humanos e comunicativos subjacentes às ações do produtor, o qual, vindo de outras leituras, age como provedor da mensagem socioculturalmente coerente com seus interesses. O texto, conseqüentemente, é ativado em seus conhecimentos de mundo, atenuando as contradições e pondo em prática a articulação estável de seus sentidos. Por isso mesmo, a *coerência* não apenas privilegia a materialidade linguística que propicia a inteligibilidade da comunicação, como também reflete as condições estáveis de produção, utilizando-se de suas pretensões comunicativas com logicidade. Como sabemos, o simples amontoado de palavras não ativa o texto

enquanto evento comunicativo sociocultural. Advém dessa concepção o que Antunes (2009, p.93) defende sobre a *coerência* se referir a

construir um texto, capaz de funcionar sociocomunicativamente num contexto específico, uma operação de natureza também lexical e gramatical. Quer dizer, não se pode escolher aleatoriamente as palavras nem arrumá-las de qualquer jeito; nem tampouco optar por qualquer sequência de frases.

Entende-se, portanto, que a formação do texto se dá com o ordenamento estrutural linguístico e com o encadeamento entre suas partes, dada à unidade de sentidos a ser forjada na discussão temática. Esse reconhecimento linguístico também garante que o texto se concretize da forma mais perceptível possível. São essas ações verbais conscientes que esclarecem a visão de mundo do produtor. Diante disso, dá-se a interação social da escrita como processo, buscando sempre o diálogo com o mundo e com o destinatário no uso das palavras e das ações comunicativas. Segundo Santos (2013, p. 93-94), “[...] A base da *coerência* está centrada na continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto”. De acordo com a autora, a atenção dada aos componentes linguísticos não é relativa, e muito menos a visão de mundo em sua afirmação é negligenciada. Percebe-se em sua abordagem que os sentidos podem ser organizados exatamente pela superfície do texto, como se as palavras e as frases formassem uma unidade de ação que conta com a multiplicidade das situações comunicativas e fortalecessem os aspectos processuais da produção textual.

Consequentemente, o nível de expressividade do texto reside em ele ser uma operação que se sobrepõe à superfície e em se revestir das relações sociocognitivas que marcam o contexto da atividade humana. Por outro lado, é de se esperar que a sistematização das ações verbais seja complexa, como complexa é a atividade humana, uma vez que as ocorrências de linguagem estão em permanente movimentação por força dos diferentes mundos em que estão inseridos o produtor e o receptor. Mas isso não interpela a possibilidade de o texto se manifestar como uma unidade discursivo-linguística apropriada, que reflita o sentido global e inteligível. A *coerência*, nesse aspecto, percorre os outros princípios de textualidade implicados no fazer do texto e interligados por diversos ordenamentos semânticos e estruturais.

A seguir, veremos como os traços linguísticos podem sustentar a inteligibilidade do texto na fundamentação do segundo princípio de textualidade, a *coesão*, sem interposição aos outros aspectos.

4.2.2 Coesão

O encadeamento que se estabelece pela ligação coerente das partes do texto é a *coesão*. São os operadores textuais que dão maior legibilidade ao texto e, juntamente com a *coerência*, ampliam a capacidade de o autor produzir sentidos e de entender que as frases sempre dependerão de outra antecedente ou posterior. Nisso, Marcushi (2005, p.27) ressalta que

A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa 'costura' ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto.

Dessa forma, a *coesão* se realiza em todos os elementos que formam o universo de sentido na prática de escrita, marcando os componentes da superfície textual, principalmente em sua ocorrência semântica (recorrência e paráfrase, anáfora, contiguidade e outros). Assim, os mecanismos coesivos sinalizam que os episódios de ambiguidade e de contradições podem ser evitados, por exemplo. Para se criar um elo coesivo, portanto, os componentes da superfície do texto (a repetição, a paráfrase, o paralelismo, as pró-formas, a elipse, os sinônimos, os antônimos, os hiperônimos e hipônimos, os tempos e aspectos verbais, os conectivos e a entonação) devem percorrer o texto dando-lhe unidade, para permitir uma relação de coerência diante dos propósitos comunicativos do produtor.

Embora não se explicita que a relação de coerência das frases dependa dos mecanismos coesivos, unicamente, já que o sentido global que o texto veicula transcende sua superfície, os resultados da escrita podem sofrer variações ou tensões importantes no que diz respeito à aceitabilidade do texto, caso este seja um amontoado confuso de palavras. Se as sequências de frases não estiverem integradas de forma inteligível, conjugando os componentes linguísticos aos elementos pragmáticos, o texto não apresentará uniformidade. *Coesão* e *coerência* são propriedades inter-relacionais para a construção do sentido do texto, marcando

de forma relevante o caráter dos significados de que o texto precisa para existir como tal. Segundo Val (2006, p. 27),

[...] a coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. A coerência diz respeito ao nexos entre conceitos e coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico.

Observa-se que nessa abordagem os dois princípios têm importância comunicativa na inter-relação que o texto expressa em sua concepção. Esse encadeamento linguístico chamado de *coesão* arquiteta a textualidade no processo sociocomunicativo quando aponta a estrutura suficiente para a realização do texto, recuperando e/ou antecipando termos em circunstâncias semânticas necessárias para o entendimento da mensagem. Ao texto, os mecanismos coesivos oferecem a continuidade das ações de linguagem disponíveis e apontam trajetos percorridos (ou direções) na materialidade dos propósitos de comunicação. Mesmo que não sejam esses mecanismos precípuos para garantir a coerência, como já mencionamos anteriormente, mesmo assim, eles se formam como nexos das partes interdependentes do texto nas diversas relações pragmático-discursivas. Esse ordenamento cria, portanto, um aparato linguístico facilmente observável pelo receptor. Noutros termos, as palavras seguem uma organização inter-relacional perceptível; do contrário, a continuidade do sentido não seria garantida, uma vez que uma série aleatória de palavras ou expressões inviabiliza o texto.

4.2.3 Intencionalidade

O terceiro princípio, a *intencionalidade*, reporta-se ao objetivo a que o autor pretende chegar. Sem essa intenção, a competência comunicativa é prejudicada, pois se os interesses não são colocados, não haverá argumentatividade, como destacam Koch e Elias (2016, p. 24):

[...] são várias as situações nas quais se necessita de argumentar. Por exemplo, em situações de “entrevistas para conseguir uma bolsa de estudo ou um emprego (...), de conversas descompromissadas com amigos ou familiares”, ou em situações de textos escritos em que se quer convencer o interlocutor em relação a um determinado ponto de vista, entre tantas outras.

Por isso, vale salientar que a percepção de argumentação está significativamente relacionada à capacidade de *intencionalidade* do produtor. Sempre que as interrupções (os vazios de memória, o desconhecimento do tema, etc.) se instalam na prática de escrita (uma ocorrência previsível), são os objetivos pretendidos pelo autor que restituem o fluxo de produção. Se o esforço do produtor está em persuadir o leitor, por exemplo, é natural que o emissor ative suas intenções no sentido de oferecer ao destinatário maior clareza do enunciado. Koch e Travaglia (2015, p.97) observam isso, quando dizem:

Como vimos, o produtor de um texto tem, necessariamente, determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou a agir ou comportar-se de determinada maneira. Assim, a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções [...].

São esses efeitos que levam o texto a ser melhor percebido pelo receptor, pois o que está dito é válido para o leitor como exercício de diálogo com o produtor. A este, atribui-se a responsabilidade de respaldar um discurso que traga *coerência* e *coesão* capaz de reconhecer sua própria situação de comunicação, frente às intenções consideradas. Assim, os interesses que são perfilados trazem as condições necessárias para a receptividade do texto, o que valida a sua realização. Essa abordagem é corroborada por Beaugrande e Dressler (1981) quando afirmam que

a intencionalidade leva em consideração a atitude do produtor do texto em que o grupo de ocorrências deve se constituir em um texto coesivo e coerente que possa preencher as intenções do produtor, isto é, atribuir conhecimentos ou um outro objetivo específico.

Entendendo isso, é importante destacar que a *intencionalidade* é mais que um aspecto, é um comportamento ativo e impulsionador, igualmente, dada a sua atitude de produção de sentidos. Nesse princípio, há um intercâmbio permanente dos enunciados, tanto de natureza linguística quanto pragmática, provocando reações no produtor ou, em outros termos, responsabilizando o autor a tomar decisões que interessem ao receptor. Isso é comportamento, como vimos, mais que um simples exercício cognitivo. As intenções só são intenções se reveladas, se acontecidas, mesmo que sejam debeladas posteriormente, a julgar pelo seu merecimento.

4.2.4 Aceitabilidade

Com isso, entender o quarto princípio, a *aceitabilidade*, é também conhecer a relação intrínseca entre ela e a *intencionalidade*, já que a atitude do receptor em aceitar o texto leva-o a adquirir conhecimento, no intuito de corresponder àquilo que o produtor tenciona. Trata-se de uma intrincada ligação de dois princípios da textualidade. No entanto, é factível que uma não exista sem a outra. O que nos faz entender tal complexidade é colocá-las na própria atividade humana. Os percursos que o texto faz em seu processamento são (ou devem ser) funcionais se estabelecidas as regras subjacentes de produção: *sobre o que escrever, para que escrever, o que escrever, por que escrever, para quem escrever*. Assim, o texto se reveste da relação sociocomunicativa e se constitui como um espaço de interesses e de aceitações. Esse dialogismo se dá numa relação em que o destinatário recebe uma mensagem compreensível e o produtor tem consciência de que isso acontece pela construção de enunciados que atendam às interações sociocomunicativas. Nesse aspecto, vale ressaltar o que diz Val (1991, não paginado) sobre a *aceitabilidade*:

[...] é aquela que alcança à expectativa do recebedor, fazendo com que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

Percebemos nessa definição que o sentido de colaboração é subjacente. Há um interesse em que o texto realmente chegue ao seu destino, à medida que o recebimento dele está condicionado aos valores esperados pelo receptor. Em aceitando o texto, o destinatário colabora com o produtor, pois este responde aos interesses do outro. Assim, a *aceitabilidade* é uma ação de leitura dialógica e motivadora ao mesmo tempo. O texto é, pois, a língua materializada em seu todo significativo verbal e não-verbal.

Como o produtor aciona uma complexa rede de informações para conceber o texto, a multiplicidade cultural será marcante nessa produção, desde que o texto seja arquitetado de forma interacional e que os procedimentos de linguagem deem autonomia aos interlocutores. Esse efeito de liberdade de produção faz parte da textualidade em seu princípio de *aceitabilidade*. Ser livre nesse aspecto é entender

como o resultado será aceito e, conseqüentemente, como os fundamentos de sua autonomia se colocam na relação autor/leitor sem contradições, mesmo que os conflitos discursivos/argumentativos estejam marcados no texto-resultado. Entendemos, assim, que a *aceitabilidade* tem uma trajetória marcada pela *intencionalidade*, pois o elo que as une permanece na atividade humana ocorrida entre os interesses do produtor e aquilo que atenderá às demandas do leitor. Promove-se, dessa forma, a leitura, que é basilar na realização da *aceitabilidade*. É a interseção/contigüidade dessas duas propriedades que fundamentam a sistematização da atividade de escrita.

4.2.5 Situcionalidade

O quinto princípio, a *situacionalidade*, refere-se às circunstâncias em que o texto se realiza e em qual contexto ele é concebido. O que se observa na articulação textual é a participação conjunta dos interlocutores quanto à construção dos seus discursos. Assim, a *situacionalidade* é uma propriedade que reflete o arcabouço social em que os interlocutores estão inseridos, com todas as tensões que isso proporciona na constituição do texto enquanto processo. Entram nesse contexto as experiências pessoais e os enunciados da comunicação discursiva, trazendo, dessa forma, as ocorrências do cotidiano para dentro do texto e, por consequência, para dentro do discurso. Segundo os autores Beaugrande e Dressler (1981), “[...] a situacionalidade diz respeito ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação”. Nesse aspecto, o produtor ajusta a escrita a uma situação de comunicação, uma vez que o receptor se percebe como coautor diante dos enunciados, das expressões, dos pensamentos e dos sentimentos que povoam os sujeitos envolvidos no uso das palavras.

Com situações inter-relacionais bem marcadas, a realização de muitas finalidades textuais (gêneros) dá-se num estágio em que os interesses informativos estão postos na prática de escrita. Mesmo que isso venha sinalizar uma complexa relação de acordos de como o texto será produzido, o processo terá subsídios socioculturais satisfatórios para a manutenção das situações de comunicação. O texto admite, por isso mesmo, determinados enunciados dados pelo suporte discursivo expandido, à medida que a ocorrência comunicativa se estabelece como

evento inter-relacional. Diante disso, Antunes (2010, p.34) observa a *situacionalidade* como

[...] uma condição para que o texto — que é parte de uma atividade social — aconteça. Nenhum texto, como sabemos, ocorre no vazio, no abstrato, fora de um contexto sociocultural determinado. Todo ele está ancorado numa situação concreta ou, melhor dizendo, está inserido num contexto social qualquer [...]

Em outras palavras, a autora percebe que as ações de comunicação nas atividades sociais se sujeitam a um contexto sociocultural, o qual está em permanente associação com os enunciados e com o papel exercido pelos seus interlocutores, visto que o endereçamento é posto de acordo com a situação de comunicação determinada. As respostas ao texto, nesse sentido, são traços definidos pelos interesses do produtor e pelo recebimento do leitor. Com isso, a *intencionalidade* e a *aceitabilidade* são iminentes à *situacionalidade* como princípios da textualidade subjacentes a esse percurso.

Essa dimensão situacional é caracterizada, como observamos, pela finalidade escolhida para o texto, pois as proposições aventadas na dinâmica de escrita seguem uma trajetória de intenções, o que esclarece a condução da escrita de forma mais ordenada possível. Não é a discussão aleatória ou a simples retórica que vão definir os rumos do texto. Na verdade, é a percepção dos aspectos de textualidade que responderá pela sua elaboração consciente. Apesar de a transversalidade temático-discursiva dos interlocutores indicar certo conflito no trajeto de construção do texto, por ser oblíqua e representar complexidade no modo de pensar (discursos, intencionalidades) e de agir (realizações de escrita), a concepção de texto só é possível se houver disponível um gênero, se o tema for definido e se as condições de comunicação forem favoráveis para tal. São, portanto, os processos e as estratégias de informação conscientes que ordenam o uso. À proporção que os conteúdos vão sendo acionados e organizados, a unidade textual será garantida. Pela aprendizagem multi-informativa, o produtor tira proveito das contribuições que o mundo oferece, coordenando esse conjunto de discursos que são ativados no processo de realização textual. Logo, são as entradas de outros textos que dão amplitude e impulso necessários ao trabalho sistemático de escrita.

4.2.6 Informatividade

No tocante à *informatividade*, o sexto princípio, no processo de leitura e de escrita, as palavras carregam graus de informação que determinam a aceitabilidade — outro princípio de textualidade que autoriza a funcionalidade do texto. Se os textos seguem a padrões que materializam não só os gêneros como também as expressões, entende-se que isso venha a ocorrer por força dos propósitos comunicativos que são levados em conta no conjunto de interesses desse mesmo texto ao ser recebido e, posteriormente, posto em circulação, já que o acontecimento textual depende de como as informações são projetadas e de como elas estão a serviço da estabilidade, mesmo que seu ineditismo seja recorrente em sua concepção. Por isso, Antunes (2010, p. 36) defende que ela, a *informatividade*,

[...] concerne ao grau de *novidade*, de *imprevisibilidade* que, em um certo contexto, comunicativo, o texto assume; concerne ainda ao efeito interpretativo que o caráter inesperado de tais novidades produz. Essa novidade decorre, portanto, da quebra do que era previsível, do que era esperado para aquela situação de comunicação [...].

Desse modo, o equilíbrio entre as informações novas e as informações previsíveis é que dá o caráter de interpretabilidade do texto. O dado novo é compreendido dependendo do grau de previsibilidade que ele possui. A nova informação, se em grau muito elevado, pode até não ser compreendida, mesmo que ela venha implícita; assim como seu baixo grau também pode supor um texto irrelevante. A utilidade do texto, portanto, está sob o controle do equilíbrio do grau de *informatividade*²¹.

No entanto, a manifestação dessa propriedade não é a mesma em todos os gêneros, pois cada um tem seu grau de interpretatividade num determinado contexto, como num poema ou numa receita culinária, por exemplo. Sabemos que medir o grau de informação é complexo, uma vez que o texto não é processado de forma estagnada. Ele se reproduz à proporção que os discursos atravessam sua ação comunicativa. Porém, dependendo de como os interlocutores se comportam diante da recepção e da circulação desse texto, é possível aferir se as informações surgem em maior ou em menor grau de importância.

²¹ Indico para o aprofundamento dos estudos sobre os graus de *informatividade* a leitura do livro de BEAUGRANDE, R.A & DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. New York: Longman, 1981

É provável que o contexto seja o medidor ideal do grau de *informatividade*, já que as diversas atividades socioculturais se expandem ao longo do processo de escrita e deixam suas marcas em definitivo, embora o tempo e outros propósitos comunicativos possam deixar o texto sem o tom valorativo que até então ele possuía. O que se percebe, então, é que a capacidade de acrescentar informações novas, e que sejam aceitas pelo leitor/receptor, seja, realmente, a responsável pelo nível relevante de conhecimento do texto. O receptor precisa, em última instância, ser motivado para aceitar o texto e para dar continuidade à leitura. Aqui são colocados, também, seus interesses como receptor e, por conseguinte, como agente de circulação do texto e produtor de outro texto. Esse sentido de continuidade vem da importância das informações que os interlocutores se dispõem a apresentar para a sobrevivência da comunicação. Trata-se, deste modo, de incorporar ao texto as experiências sociais e culturais, pois “O mundo real é, conseqüentemente, a fonte privilegiada das crenças subjacentes à comunicação textual [...]” (FÁVERO, 1985).

4.2.7 Intertextualidade

Finalmente, a *intertextualidade*. Como princípio da textualidade em seu aspecto dialógico com outros textos — em maior grau de assimilação, por assim dizer —, ela se coloca na posição de propriedade de textualidade fundamental na concepção de determinados gêneros textuais. Os textos exógenos, nesse caso, são decisivos para o processamento de outros textos, como a paráfrase e a resenha crítica. No entanto, apenas a inserção de outros textos não garante, por isso mesmo, o discurso, já que na visão bakhtiniana o discurso se encontra no ponto convergente das opiniões e das visões diferentes de mundo. Percebe-se que o discurso tem como objeto o ponto de intersecção com outro discurso, o qual é recebido em meio aos discursos dos interlocutores. Fica evidente, portanto, que a atividade discursiva de outrem cria a *intertextualidade*. Na visão de Beaugrande & Dressler (1981), “[...] a intertextualidade constitui um conceito importante para a compreensão do processamento dos textos”, apesar de essa afirmação não atingir claramente o conceito de discurso bakhtiniano.

O que fica em comum entre as duas ideias é o que afirma Antunes (2010, p. 36): a “*intertextualidade* concerne ao recurso de *inserção*, de *entrada*, em um texto

particular, de *outro(s) texto(s)* já em circulação.” Logo, entende-se que o texto não é um produto pronto e acabado por si só. Ele vem de outros textos que o antecederam e que, de uma forma ou de outra, os diversos enunciados externos fazem-no um todo socioculturalmente ordenado. A *intertextualidade* justifica essa cadeia discursiva inacabada porque o repertório incluso na prática de escrita alarga os limites da própria concepção de texto. São textos que saem de outros textos.

Esse interminável percurso dos sete princípios de textualidade recupera de forma permanente as ações de comunicação que estão postas na escrita processual, oferecendo ao receptor a multiplicidade das leituras que se formam ao longo da concepção/circulação textual.

Subtraímos desse enfoque que o processo da escrita não pode estar às margens da realidade do aprendiz. Trata-se, portanto, de colocá-lo frente às suas habilidades comunicativas e de incumbi-lo de escrever aquilo que seja a leitura de suas condições de comunicação. Nesse imbricamento — *condições de comunicação/concepção do texto/exercício de escrita* —, a ação moderadora do professor pode criar a inter-relação necessária que o aluno precisa para desempenhar seu papel social na prática de escrita. Vemos que apenas o gesto de interesse pela escrita não é suficiente para a realização textual, pois o sujeito-aluno — que traz consigo o mundo individual/coletivo, e por isso mesmo, carrega em si a autonomia das ações — pode ser conduzido a fazer esse texto se instaurado um processo de escrita que o coloque como protagonista. Sobretudo, é ver sua atividade como um conjunto de estratégias procedimentais e não apenas conceituais.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo traz em sua natureza uma pesquisa colaborativa com doze participantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), da Escola Zumbi dos Palmares, instituição de ensino localizada num ambiente sócio-geográfico de muitas tensões sociais, culturais e econômicas. Para produzirmos um estudo mais consciente, adotamos estratégia *pesquisa-ação* como método de investigação das práticas desenvolvidas na escrita do texto gênero narrativo em sala de aula, em que

os participantes aprenderão com suas próprias experiências, tornando-se, eles próprios, interessados na resolução dos seus conflitos na prática da escrita.

Como um tipo de investigação que estabelece diversos vínculos com o desenvolvimento das práticas, a pesquisa-ação segundo Tripp (2005, p. 443) traz “[...] técnicas de pesquisa reconhecidas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças na prática no ciclo de investigação de ação”.

O planejamento, a ação, a investigação, a reflexão e a intervenção são etapas da pesquisa-ação que levam ao aprimoramento das práticas sociais e do estudo dos participantes, numa ação que modifica o que está sendo pesquisado, observando o contexto dos procedimentos no que se refere à ética dessas práticas. A partir do entendimento de que o planejamento deve ser flexível para poder adaptar-se aos imprevistos no decorrer da pesquisa, o que se propõe em evidência na pesquisa-ação adotada nesta pesquisa é o próprio contexto de aprendizagem caracterizado por algumas ausências de estratégias mais sistemáticas na condução do contexto de EE de uma turma de 12 alunos da EJA, na Escola Zumbi dos Palmares. Tais lacunas podem ser preenchidas com um plano de ensino que contemple as reais dificuldades dos aprendizes no trato da língua nativa, como também uma ação pedagógica de escrita que conheça a realidade comunicativa dos participantes. Essas são duas ausências que, no nosso entender, alimentam mais ainda a carência verificada no trato da produção textual, como veremos adiante no resultado do questionário aplicado na turma de 5ª fase da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ainda em Tripp (2005, p. 447), “[...] a pesquisa-ação é uma forma de investigação de ação que emprega técnicas de pesquisa reconhecidas para informar as medidas tomadas para melhorar a prática”. Vemos que essa concepção faz uma leitura do que se pode chamar de resolução de conflitos assentados no processo de ensino/aprendizagem. A descoberta dessas tensões na produção do texto escrito faz da pesquisa-ação uma rotina de investigação sobre as práticas desenvolvidas pelos participantes desde o momento que se iniciam os estágios de enunciação das atividades escritas até a conclusão dos seus resultados como praticantes.

5.1 A escola

Embora ocorram todos esses conflitos na relação ensino/aprendizagem na modalidade EJA, a Escola Zumbi dos Palmares tem sido um espaço privilegiado por contar com um ambiente destinado a movimentos pedagógicos de inclusão social e por fazer parte do Programa Novo Mais Educação (2017), direcionado exclusivamente aos estudantes das redes públicas de ensino básico, criado por meio de Portaria Normativa Interministerial²². O Programa foi instituído para coordenar as políticas sociais existentes na área da educação integral no país, tais como as atividades extraclasse de educação ambiental, de lazer, esporte e atividades culturais, cujo objetivo é aperfeiçoar as ações e os investimentos já existentes no país, para que complementem a formação escolar com uma visão integradora do ensino.

O ambiente físico da escola é amplo e limpo, com arquitetura de salas de aula que permite iluminação e ventilação adequadas, oferecendo, assim, à população local, um atrativo importante para as matrículas. Com biblioteca e mini-auditório climatizados; jardins bem cuidados; refeitório espaçoso e asséptico; ambiente administrativo e sala dos professores/direção pedagógica centralizados e estrutura voltada para a acessibilidade, e escola se configura como um espaço seguro e aprazível numa comunidade que sofre com sérios problemas de organização urbana, violência e pobreza. De fato, a instituição se destaca em meio a tantas questões sociais e econômicas difíceis para os seus habitantes.

Entendemos, portanto, que contar com os conhecimentos prévios dos alunos da EJA requer das práticas pedagógicas uma associação aos saberes integrados no ambiente escolar, como aos saberes vivenciados na comunidade e na família, reconhecendo nesses aprendizes as *situações favoráveis*, como a reinserção de jovens e adultos de camadas sociais empobrecidas no programa referido e os impactos na vida desses alunos no que se refere à construção/garantia da cidadania, e as *conjunturas desfavoráveis*, a exemplo da evasão escolar e da difícil tarefa de aprendizagem de um público que foi precocemente excluído da escola. Esses são fatores que delineiam a experiência escolar e os resultados do fazer educativo na escola, compreendendo as implicações ocorridas na vida desses

²² Conferir normatização no site <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

sujeitos e como elas impactam nos níveis de interesse efetivo e de aprendizagem em sala de aula.

Nesse aspecto, a Escola Zumbi dos Palmares tem desafios enormes no que se refere à permanência dos seus aprendizes em sala de aula. Para isso, fornecer/obter informações das experiências de vida dos alunos, partilhar essas vivências, promover a manifestação de opiniões e a interação dos saberes e introduzir/adquirir/produzir conhecimento no âmbito da multiplicidade de disciplinas são objetivos permanentemente perseguidos, embora nem sempre atingidos em sua totalidade. E ultrapassar a escolarização funcional, oferecendo ao aluno um ensino que o leve às práticas sociais e culturais conscientes, demanda um sistema de aprendizagem de cunho participativo, em que os contextos de vida sejam observados e considerados.

Em 1975, o grupo Othon Bezerra de Mello (o mesmo grupo proprietário da Indústria de Tecidos “Fábrica Carmem” do bairro de Fernão-Velho) colocou à venda alguns terrenos, loteando uma área extensa de terra. O loteamento, localizado no bairro do Tabuleiro do Martins, foi denominado Clima Bom, segundo conta o Sr. Antônio dos Santos, conhecido como Antônio Gasolina, que adquiriu um dos primeiros lotes, onde construiu uma casa e passou a residir com a família.

Segundo ele, o Clima Bom foi nomeado assim graças à existência de uma mata de eucalipto e outras árvores que protegiam as nascentes do rio Catolé. Com o passar do tempo, a mata foi devastada e cedeu lugar ao bairro, que hoje se subdivide em Clima Bom I e II. O bairro conta com várias instituições educacionais: 04 (quatro) escolas estaduais; três CMEI: Kyra, Tobias Granja e Leda Collor; três escolas municipais: Escola Luiz Pedro, Escola Jarede Viana e Escola Zumbi dos Palmares. Em proporção ao número de habitantes populacional e à renda per capita dos moradores do Bairro, a quantidade de escolas públicas é insuficiente. A comunidade necessita do apoio total e irrestrito de todos os órgãos governamentais.

O bairro, que costuma ser confundido como uma parte do bairro do Tabuleiro do Martins, começou a desenvolver-se a partir do de 1990. Por essa época, foi asfaltada sua principal via que faz ligação com a BR-316, em cujas margens localiza-se o terminal de ônibus do bairro. Extenso e populoso, o Clima Bom abriga grandes conjuntos residenciais, como Osman Loureiro, Rosane Collor, Colibri, Colina II.

Localizado na 7ª Região Administrativa, o bairro Clima Bom ocupa o 2º lugar em exclusão social em Maceió: cerca de 50% da população ativa para o trabalho está desempregada. Além disso, há um número significativo de pessoas com idade acima de 18 anos sem nunca ter entrado no mercado de trabalho. A média salarial, devido ao baixo nível de escolaridade e a falta de qualificação profissional, é de 1 (um) salário mínimo. Do ponto de vista do setor econômico, do bairro é basicamente composto por estabelecimentos comerciais de variados gêneros: lojas de confecções, restaurantes, padarias, lanchonetes, mercadinhos e supermercados, açougues, escolas particulares, depósitos de material de construção, farmácias, salões de beleza.

Para atender a esse público, foi criada, há duas décadas, a modalidade de ensino público no nível da Educação Básica EJA (Educação de Jovens e Adultos) – regulamentada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação LDB – 9.394/96 (BRASIL, 1996) como dever do Estado para esse público, que está acima de 15 anos e que não conseguiu concluir seus estudos. Em Maceió, “[...] a nomenclatura EJA passou a ser chamada EJAII – a partir da resolução nº 03/2016 do Conselho Municipal de Educação (Comed), por incluir os idosos nessa modalidade de ensino” (MACEIÓ, 2016, p. 27).

5.2 A pesquisa-ação e a etnografia²³

Neste estudo, escolheremos o método *pesquisa-ação*, pois percebemos que a relação entre teoria e prática é tecnicamente viável (isso posto em termos de coleta de dados) nesta ação, além de nos oferecer modos úteis de como entender o desempenho individual e coletivo dos participantes nas atividades de pesquisa. Trata-se – esse método – do engajamento nas atividades amoldadas às circunstâncias de pesquisa e de uma atitude de investigação que permite confrontar os diversos saberes que se assentam tanto no processo de ensinamento teórico como na utilização dos recursos disponíveis que sustentam essa pesquisa, já que o

²³ Observamos que esta seção traz um estudo da metodologia adotada por esta pesquisa no início dos estudos. Trata-se, no entanto, de uma escrita referencial para possíveis consultas a respeito dessa técnica de investigação. Reforçamos que essa metodologia não foi utilizada na construção do Produto “Caderno de Atividades”, em decorrência da mudança de planos deste trabalho, devido ao surto do Coronavírus(Covid-19) que impediu a coleta de dados.

papel desse tipo de investigação é, também, melhorar as habilidades e as competências no processo de escrita dos aprendizes. Por isso,

na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos (THIOLLENT, 1986, p. 20).

Esse processamento consciente do que foi vivenciado diz respeito ao enfrentamento dos prováveis problemas no decorrer da própria investigação, quando os agentes ativos da atividade em estudo estiverem em plena produção do seu conhecimento. “É um estudo de significado da ‘vida diária’. É uma postura/posição metodológica [...], colocando que ela se cria na própria interação [...]”²⁴.

A escolha da *pesquisa-ação* - como um dos métodos de investigação - para este estudo se dá por intermédio do nosso interesse pelo EE no sistema da EJA com implicações no aprendizado dos seus alunos. Com isso, vale ressaltar o que diz Thiollent (1986, p.13): “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional”. Trata-se, portanto, de oferecer ao participante uma base transformadora de suas ações, com atitudes mais eficientes em seus aprendizados. Isso é o que o mesmo autor (*idem*, 2000, p.14) reforça para a pesquisa-ação como sendo

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

O que destacamos nesta investigação é que a informação necessária no processo de orientação/reorientação das ações de escrita contemple as vivências e conhecimentos dos sujeitos e considere, também, as práticas coletivas no âmbito do ensino/aprendizagem, efetivando a dinâmica de compartilhamento dos saberes adquiridos e possibilitando conhecer de forma mais coletiva como as próprias ações

²⁴ LIMA, Cristina Maria Garcia de; DUPAS, Giselle; OLIVEIRA, Irma de; KAKEHASHI, Seiko. **Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão.** Artigo original, 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11691996000100003&lng=pt&tlng=pt acesso em: 6 de maio de 2020.

orientam as habilidades de escrita, ou seja, é o aprender/fazendo/aprendendo. Incide nessa concepção o que dizem Brown e Dowling (2001, p. 152 *apud* TRIPP, 2005, p. 447): “pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas...”.

Tal tentativa de intercessão/interação no esclarecimento do objeto de estudo introduz nesse método de investigação um caráter de pesquisa intervencionista, já que valoriza os atos e as condutas que estão associados ao desempenho do pesquisador. É o que destaca Cassandre (2012) quando diz que as “ações coletivas empregadas não devem contemplar apenas os sujeitos que estão diretamente envolvidos na organização em estudo, mas também os pesquisadores vinculados à pesquisa”. Temos aqui que a pesquisa-ação sugere uma ação pendular entre pesquisador e pesquisado, desempenhando, o primeiro, um papel importante na equação dos problemas previstos no processo de investigação. No entanto,

Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. Mas a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Isso nos remete à ideia de que o processo de investigação pesquisa-ação está em constante indagação sobre como aperfeiçoar a prática de pesquisa, seja pelas estimativas, seja pela participação do pesquisador de forma conjunta com o participante em meio à avalanche de novidades que surgem, naturalmente, num processo como esse. Vale ressaltar que a própria investigação é o lugar da geração das ações.

O que torna esse processo factível é a planificação dos métodos de atuação para cada evento novo que surge durante o estudo, sem se desprender do foco de estudo inicialmente vislumbrado, embora se corra o risco de mudanças no trajeto da pesquisa, como qualquer estudo que envolva o ser humano em sua tessitura social, cultural, ambiental e cognitiva. Certamente, o que torna esse método de investigação presumível é que tanto o pesquisador quanto o pesquisado trabalham com a consciência de suas ações, embora estejam sempre vulneráveis às naturais turbulências na produção do conhecimento. Quem dá respaldo a esse envolvimento

do pesquisador como sujeito ativo na pesquisa-ação pesquisa é Gil (2008, p. 24), quando diz:

Frente aos fatos sociais, o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Ele tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais [...].

Percebemos que se trata de um pesquisador participante, com a flexibilidade de entender o estudo em suas diversas realidades cognitivas. Esse interesse em conhecer o mundo, a escola, a sala de aula e o aluno desperta no pesquisador a interação no processo de pesquisa.

Adotar a pesquisa-ação sinaliza um caminho pelo qual passam os eventos de experiência pessoal do participante, o qual, uma vez percebendo que faz parte de um grupo social minoritário – como é o caso da sala de aula –, pode vir a acontecer como sujeito ativo no processo de escrita, não necessariamente porque foi obrigado a isso, mas pela proximidade que possui com seus pares, pelas suas histórias e pela vinculação com os propósitos de ensinamento, se assim essas intenções forem claras e motivadoras.

Embora não tenhamos aspirações em delinear uma atitude rigorosa e exclusiva no uso do método referenciado de investigação, mesmo assim, entendemos que o controle do estudo precisa de bases sólidas na condução da pesquisa, quais sejam o questionário, a motivação, a observação, o experimento/ação do participante, a coleta de dados e a conclusão. Dessa forma, podemos considerar o que informa Thiollent (1986, p. 26):

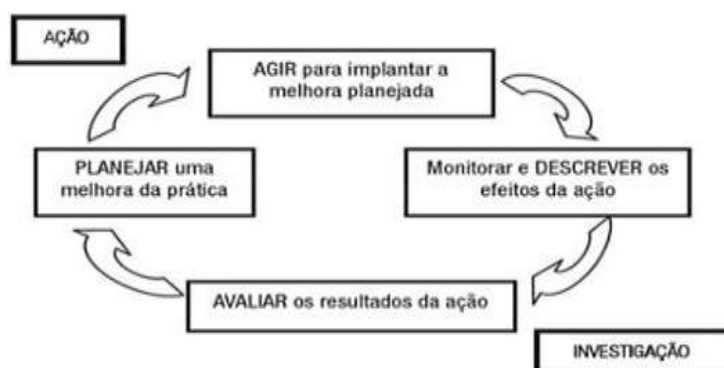
[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. Em certos casos os convencionais questionários e as técnicas de entrevista individual são utilizados como meio de informação complementar.

Essa abordagem nos atualiza de como o método pesquisa-ação nos leva a adotar uma abordagem integrada no intuito de enfrentar de forma planejada as tensões apresentadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Há aqui uma “clara demarcação no plano cognitivo” (THIOLLENT, id., p. 27) das ações de pesquisa no aprimoramento do processo de estudo, que é bastante flexível em nosso caso. O

que percebo é a recorrente dinâmica da pesquisa-ação – no que se refere às atitudes dos sujeitos da pesquisa – nos limites do seu próprio ambiente contextual, à medida que a flexibilidade das ações de investigação segue uma prática já abalizada eticamente. De fato, existem movimentos de reflexão constante sobre as ações implementadas, de forma que essa permanente observação se inclina para a validade dos seus procedimentos.

Vemos que essa prática interna encontra eficiência na própria investigação. Essa relação de monitoramento recíproco de ambas – a prática e a investigação – é importante para a frequente tomada de decisões a respeito dos estágios que estão empreendidos na pesquisa. Tal peculiaridade é representada no *ciclo da pesquisa-ação* proposto por Tripp (2005, p. 443-466) na figura a seguir.

FIGURA 1 – Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: TRIPP, D. (2005).

Observa-se nesse processo cíclico um sistema colaborativo de diagnóstico, de reflexão e de ação, num aprendizado sem intervalo ao longo da investigação. Avaliam-se, inclusive, os efeitos das mudanças descritos e monitorados no processo da pesquisa-ação. Essa averiguação constante é também uma forma de analisar se os pressupostos do pesquisador e dos participantes podem ser considerados, trata-se, portanto, de uma representação recorrente da atitude de aprimoramento das etapas de estudo. Com isso, toda a cadeia de desempenhos dos sujeitos da pesquisa é colocada à prova permanentemente diante das escolhas prévias tanto do pesquisador quanto do participante. No entanto, isso não impede que as decisões sejam tomadas com certa definição em algum momento, pois chegar a uma conclusão circunstanciada, independentemente da natureza dos resultados obtidos, é uma etapa prevista pela avaliação, apesar de ser esse um processo repetitivo e

inconcluso, já que na pesquisa-ação a prática produz incessantemente o conhecimento – e ele é inesgotável.

Nessa perspectiva, percebo que há um arcabouço de raciocínio subjacente à pesquisa-ação: a *etnografia*. Para evitar que as duas conjunturas (pesquisa-ação e etnografia) sejam vistas em ambientes diferentes, recorremos a Winkin (1998, p. 143), que ressalta: a etnografia é “uma arte e uma disciplina científica, que consiste em saber ver [...], em saber estar com, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra consigo mesmo [...]”. Vê-se, portanto, a etnografia sendo conduzida pela pesquisa-ação, a qual prediz a inclusão do pesquisador como um observador que participa dos eventos do estudo. Isso encaminha para uma atitude científica e eficaz do ponto de vista da metodologia. O professor-pesquisador – como é o caso desta pesquisa – tem em mãos um método claro de investigação, porque preencherá etapas bastante sólidas no decorrer de seus estudos num ambiente que ele descreve com pressuposto domínio: a sala de aula. Esse microcosmo, embora pareça bastante limitado, traz para o seu campo de atuação as experiências externas na forma de falas, de respostas ao questionário, de desenho dos seus conflitos diários, de leituras impulsionadoras recomendadas e ativadas em sala, de atividades em que seus propósitos comunicativos são garantidos no ambiente de interação permitida ou conquistada.

Destaque-se, portanto, que o método pesquisa-ação tem na etnografia uma forma de alcançar os resultados esperados através dos seus pilares: ler, registrar e escrever. Entende-se que elas não competem entre si, mas se completam, pois uma dá a dimensão de controle das ações e a outra oferece um olhar holístico de toda a pesquisa. Com isso, sem a apreciação das práticas vivenciadas pelos participantes, a interpretação dos dados ficaria comprometida em relação ao objetivo principal desta pesquisa que é promover a prática da escrita do gênero narrativo de experiência pessoal, contemplando as escolhas lexicais quanto à funcionalidade comunicativa e a forma de composição desse gênero.

Observa-se, então, a materialidade da investigação pesquisa-ação no trato com as experiências de mundo do participante, quando o estudo tem em mãos uma linguagem estrutural escolhida - o gênero narrativo - e a concretização dos atos de comunicação escrita - o léxico, não como um universo inerte, ou um depósito de palavras, mas como um lugar que alimenta o vocabulário e suas referências

semânticas coerentes com o propósito comunicativo estabelecido, como bem destaca Freire (1996, p. 77) quando defende que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Isso demonstra que o significado das ações e a percepção consciente dos eventos que constituem o estudo têm na etnografia o ambiente em que as pessoas demonstram suas preocupações, o que sugere, também, um grau de interação do pesquisador com o objeto de estudo, na intensidade das diversas vozes que compõem o discurso do pesquisado e do pesquisador, sempre ampliando para outras vozes, como na visão bakhtiniana, pois submerge aqui o ser humano. Essa é a consolidação de uma ideia de pesquisa que entrelaça um método de investigação – *pesquisa-ação* – com uma percepção de mundo – *etnografia*.

Para a realização desta pesquisa, utilizarei como instrumentos de coleta de dados os questionários de sondagem aos alunos, as leituras de textos narrativos como motivação para a escrita, as discussões sobre os textos sugeridos, como também um diário de bordo como procedimento metodológico que possibilitará anotações desenvolvidas a partir do contato com a realidade e o registro das vivências percebidas nas atividades orais e escritas dos participantes.

Para a análise dos dados, selecionaremos como *corpus* textos narrativos de experiência pessoal escritos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa de uma Escola de Ensino Fundamental do Município de Maceió/AL, o que nos obriga a fazer algumas indagações em todo o processo: essa análise busca compreender que atividades em sala de aula podem oferecer oportunidades de escrita para que o aprendiz tenha capacidade de escrever o texto de forma concreta e consciente, observando seus aspectos linguísticos/sociais/discursivos? Como motivar o aluno a construir um universo lexical narrativo que atenda aos seus propósitos sociocomunicativos? De que forma a identificar e descrever as dificuldades no emprego da seleção do vocabulário que ocasiona a repetição disfuncional de termos nas narrativas de experiência pessoal? Como as experiências pessoais podem ser materializadas em narrativas, de forma que essa integração possa influenciar a escolha do vocabulário dos participantes, sob o olhar atento do professor-pesquisador? e Como testar a metodologia do ateliê de escrita para a prática da escrita do gênero narrativa de experiência pessoal?

→ 5.3 Sequência didática e planejamento do Ateliê de Escrita²⁵

No ateliê de escrita encontramos uma sistematização do processo de produção de textos narrativos que permite ao aprendiz o uso de procedimentos de estímulos antes mesmo da produção do texto, como suas emoções, os desafios e as experiências carregadas de recordações. Decorrentes da falta de mobilização/motivação em relação à escrita, as atividades tornam-se um tormento. Diante disso, percebemos alunos inteiramente desinteressados em participar ativamente dos processos de aprendizagem do ato de escrever, que se trata de uma experiência material e tecnológica fundamental e sem a qual não teria sentido esta pesquisa. Como salientou Guedes (2009, p. 37, grifo do autor),

A discussão sobre a prática de escrita só se pode dar nas instâncias concretas dessa prática – **os textos escritos** –, pois só eles compõem todos representativos de tais atitudes, só eles expressam como seu autor constituiu sua relação com a linguagem. A verdadeira matéria-prima do texto é o próprio (nos dois sentidos da palavra) texto, capaz de produzir tanto o próximo texto quanto à discussão sobre o texto.

Para isso, o ateliê de escrita tende a se configurar como um percurso metodológico de continuidade dos atos de escrita, pois contribuirá para o aparecimento de motivações em sua primeira etapa. O que se segue nesse processo é a escrita propriamente dita, já que o aluno fará um arremate de suas experiências pessoais. Ele colocará no papel, de forma livre, os acontecimentos individuais com os quais esteve envolvido. Tratar-se-á, ainda, de um texto provisório, sujeito a alterações de acordo com os propósitos sociocomunicativos do produtor.

O próximo passo, portanto, será a reescrita. É o momento de escrever novas versões desse texto de acordo com os propósitos de comunicação que o autor possui. Essa nova instância de produção requer, também, uma revisão dos procedimentos de escrita em várias tomadas da atividade produtora. Como os resultados são previstos, depende de como o professor estabelece os limites de reescrita. Essa revisão não deixa de ser um processo de progressão textual, pois as

²⁵ As informações sobre o Ateliê de Escrita estão no capítulo do Caderno de Atividade, material destinado ao professor neste estudo. Como já foi mencionado antes, esse produto substituiu a coleta de dados, devido à Covid-19 que impossibilitou o trabalho de pesquisa em sala de aula no ano de 2020.

possibilidades de prosseguimento das sentenças e dos significados podem ou não ser variadas.

Em seguida, com a socialização das produções, o aluno se sentirá membro de uma comunidade de produtores de níveis semelhantes de desempenho cognitivo e comunicativo. Não que isso seja um elemento que defina a qualidade ou a legibilidade da escrita, mas se tratará de um momento em que a materialidade do texto será colocada coletiva e solidariamente. Isso permitirá novas abordagens dos textos individuais e a intervenção do professor. Como destaca Marquesi *et al.* (2017, p. 45): “nesse momento, os colegas agem como se fossem professores, eles se empolgam e desempenham o papel de comentarista com muita seriedade e respeito”.

A última etapa será a avaliação do professor. Ele terá em suas mãos todo o histórico dos atos de escrita e de reescrita, as intervenções dos alunos e o produto final. Saberá se os procedimentos de discussão antes da escrita foram funcionais, se a produção foi realizada a contento e se o ato de escrever tornou-se uma atividade meritória diante dos propósitos sociocomunicativos do aprendiz²⁶.

²⁶ Observo, reiteradamente, que não foi possível realizar a pesquisa, como mencionado anteriormente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se observa hoje é que as práticas de leitura e escrita demonstram dificuldades na forma como os sentidos são refletidos em sala de aula a partir de seus contextos sociocognitivos e de suas experiências de comunicação nas produções escritas, sinalizando pouco avanço na progressão sequencial do texto escrito narrativo. Trata-se do uso confuso “de meios linguísticos por meio dos quais o produtor realiza a sequenciação do texto escrito” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 159). Além disso, as produções escritas reverberam um tipo de texto fragmentado, sem significados claros associados entre si dentro das sentenças. Acredita-se que essas dificuldades se apresentam devido ao mínimo contato com a escrita e à situação de vulnerabilidade social e à ausência de escolarização fora do ambiente escolar.

Percebendo que a escrita processual envolve importantes operações na organização das atividades de aprendizagem, propusemos o *Caderno de Atividades* em atendimento às estratégias procedimentais na execução das habilidades cognitivas nos estágios de escrita, simultaneamente conduzidas pelo que denominamos de *Prateleiras*, que são instâncias de estudo, de tarefas/produções e de aprendizagem provocadas nas dimensões de uma sequência didática. Esse processo de planejamento das ações de escrita considerou os diversos modos como a realização do texto é capaz de identificar diferentes obstáculos, principalmente em relação ao entendimento do gênero narrativo de experiência pessoal. Ao professor, o *Caderno de Atividades* ofereceu fontes motivacionais no que diz respeito à qualidade e à coerência na escrita processual entre o que foi produzido — através dos exercícios e das orientações didáticas — e os resultados.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos aspectos textuais foi organizado pela sequência didática subjacente ao *Caderno de Atividades*, de modo que todo o aprimoramento das habilidades referentes ao gênero narrativo de experiência pessoal fosse delineado e que os mecanismos construtores e constitutivos do texto contemplassem as realizações textuais. Essa potencial atitude do aluno quanto às habilidades pessoais no processo de escrita depende de como o professor oferece as estratégias de produção ao aluno. Nas prateleiras 2 e 3 no *Caderno de Atividades*, esse encaminhamento é proposto quando da leitura de textos de

importantes autores e do entendimento desses mesmos textos em conformidade com o gênero narrativo de experiência pessoal.

Quanto à perspectiva de que isso realmente ocorra, destacamos que Labov (1997) reconhece que “as vozes do produtor estão em permanente mudança”, o que não encerra em definitivo o que venha a ser produzido. São esses eventos históricos — pertencentes ao sistema de memória do aluno — que estabelecem a relação dialógica dos diversos discursos, ordenando/reordenando os episódios originais à medida que as frases são sequenciadas. A eficiência do resultado depende de como o gênero narrativo referido pode ser ativado em sua estrutura composicional, pois os componentes estruturais da narrativa de Labov & Waletzky (1967), apesar de se cercarem do princípio de contribuição, oferecem uma lógica estrutural bem clara: o *Resumo*, a *Orientação*, a *Complicação*, a *Avaliação*, a *Resolução* e a *Finalização/Coda* direcionam e organizam o processo de escrita. Embora os espaços preenchidos pela memória tenham dimensões ilimitadas, é possível que o processo comunicativo da narrativa seja versátil em ordenar o pensamento e, por conseguinte, esteja em permanente relação indissociável com o contexto social, cultural e histórico do sujeito produtor. Efeito esse consolidado pelos componentes propostos pelos autores.

Reconhecemos que há dificuldades na implantação do Caderno de Atividades, já que as ações em sala de aula são diversas e flexíveis ao longo do trabalho do professor, e a execução desse produto também pode sofrer alterações por causa das inevitáveis mudanças de situações pedagógicas em cada sistema ou unidade de ensino. Percebemos, assim, que cada vez mais os mecanismos de ensino se atualizam e exigem atitudes igualmente modernizadas por parte do professor. Esse é mais um obstáculo a ser superado pelo Caderno de Atividades. No entanto, são as variações de abordagens e de avaliação que permitem esse caderno ser um canal aberto e sujeito a atualizações, pois sua composição leva em conta a utilização da língua — um sistema que está em todas as esferas da atividade humana, na visão bakhtiniana. Além disso, esse produto se prontifica a modificar seus rumos sempre que as ações do professor necessitem de ajustes. Isso encontramos nas conversas com o professor e com o aluno, na formulação dos objetivos de cada prateleira, nas bússolas e no detalhamento das atividades.

Essas orientações podem contribuir com os aspectos de textualidade apropriados aos diversos propósitos comunicativos motivados pelo ateliê de escrita, o qual se configura como um instrumento organizado e consciente em relação à prática de escrita. Assim, a leitura-escrita-reescrita postula as múltiplas possibilidades de ativação das experiências pessoais, sem, contudo, se abster das alternâncias de informações que povoam a memória sempre que acionada.

Entendemos que as atitudes do professor devam ser tomadas para reverter o quadro de dificuldades em relação às atividades de escrita, especialmente no que diz respeito à superação dos diversos entraves na afirmação coerente dos propósitos comunicativos do aluno. O texto, então, surge como resultado do campo social-discursivo a que esse aluno pertence, potencializando a percepção do produtor diante de sua dificuldade em prosseguir o texto e de como deixar sua produção uma unidade semântica competente. Esse segmento funciona como convergência das habilidades alcançadas no desenvolvimento das tarefas propostas nas prateleiras.

Como o gênero narrativo consolida de forma bastante dinâmica a comunicação, devido à sua capacidade de ajustamentos às constantes alterações sociais no uso da escrita por parte do produtor, o Caderno de Atividades ocupa seu lugar no planejamento das aulas de português, especificamente nos planos de incorporação da leitura e da escrita. O seu suporte textual em relação ao gênero narrativo pretendido, as operações linguísticas e a condução dialógica no processamento do texto pressupõem que o aluno modifique constantemente seu sistema de informação, evocando sempre que possível sua memória e realizando sua narrativa de experiência pessoal com mais eficiência.

Como limitante da construção do Caderno de Atividade, o grande desafio estava em adequar a linguagem acadêmica àquilo que o professor precisava usar para se comunicar com seu aluno. Encontrar esse diálogo facilitador foi para mim um obstáculo imenso. Frequentemente, a fundamentação da escrita se confundia com o que eu colocava enquanto ação didática do Produto, principalmente quando eu propunha uma conversa com o professor ou uma conversa do professor com o aluno em algumas Prateleiras. Até chegar ao equilíbrio dessas fronteiras, foi um aprendizado imanente, embora muitos trajetos deste Caderno ainda tenham que ser percorridos.

Outra restrição em nosso trabalho foi adaptar a escrita realizada antes da Pandemia à nova modalidade de pesquisa: o Produto. Aplicar os estudos dos vários autores na formulação do Caderno de Atividades exigiu de mim, sobremaneira, longas horas de estudos e de escrita no sentido de garantir um trabalho coerente em sua totalidade.

Portanto, planejamos fazer deste trabalho uma forma de revisão da prática docente e pessoal do seu autor, e ainda disponibilizar o referente estudo e orientações para futuras pesquisas mais avançadas, bem como contribuir com outros professores de língua portuguesa da EJA sobre as tensões ocorridas nas produções escritas da narrativa de experiência pessoal, como também oferecer aos meus pares mecanismos para entender como as práticas de escrita se dão diante dos propósitos comunicativos dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da criação verbal: os gêneros do discurso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fonte, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010. p. 319.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de linguagem: São os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 149-182.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 151 p.

BEAUGRANDE, R-A. de & DRESSLER, W.U. **Introduction to text linguistic**. Londres. Logman, 1981. Trad. Maria da Graça Costa Val (FALE/UFMG). Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/BELEM/belem-2013-A/repensando%20a%20textualidade.pdf>. Acesso: 5 janeiro de 2021.

BRANDÃO, Helena Negamine. (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente, Lei n. 8.069 de 13 jul. 1990**. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____.Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 1 dez. 1996.

_____.Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010 – **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____.**Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

_____.**Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

CAMPS, A. **Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita**. In: CARVALHO, J. A. B. *et al.* (orgs.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Universidade do Minho: Braga, 2005. p. 11-26.

CASSANDRE, Marcio Pascoal. **Metodologias intervencionistas na perspectiva da teoria da atividade históricocultural**: um aporte metodológico para estudos organizacionais. 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Mestrado e Doutorado em Administração, Universidade Positivo, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/24263/15415>. Acesso em: 30 abr. 2020.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed., 1. reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes. **A informatividade como elemento de textualidade**. Letras de hoje, Porto Alegre, v. 60, p. 13-20, jun. 1985.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual**: introdução. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2010.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br> . Acesso em: 11 jul. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola**: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios. Texto apresentado no encontro Leitura e produção de textos na escola, CENPEC: São Paulo, dez. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/formacao_portugues/producao_de_texto_na_escola_perspectivas_teorico_metodologicas_tendencias_de_safios.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e ensino. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Ana Rita. **A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento**: um estudo da Narrativa Pessoal de uma professora de Educação Física acerca da sua experiência no projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e". Porto (Portugal): Faculdade de Ciências Do Desporto e de Educação Física, 2003, p. 7. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/simple-search?query=a+narrativa+enquanto+instrumento>. Acesso em: 12 dez. 2019.

GOMES, Flávio. **Palmares**: escravidão e liberdade no Atlântico Sul. São Paulo: Contexto, 2005.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Campinas (SP): Signo, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

_____. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LABOV, W. **The transformation of experience in narrative syntax**. In: LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. Disponível em: http://danielezrajohnson.com/labov_1972_Inse.pdf. Acesso em 9 de setembro de 2020. Trad. <https://www.upenn.edu/pennpress/book/1082.html>.

LABOV, William.; WALETZKY, J. **Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience**. In: HELMS, June. *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University Press, 1976. p.12-44.

_____. **Some further steps in narrative analysis, journal of narrative and life history**. *Journal of narrative and life history*, v.7, n.1-4, p.395-415, 1997. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Journal+of+narrative+and+life+history%2C+&btnG=. Acesso em 23 novembro de 2020. Trad. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jnlh.7.02nar>.

_____. **Uncovering the event structure of narrative**. Disponível em: <http://www.iing.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>. Acesso em: 7 de janeiro de 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=44rDJkdglT4C&oi=fnd&pg=PA63&dq=Uncovering+the+event+structure+of+narrative&ots=IZzugrevyg&sig=9vbsFithu_dMPE0PoDF-F4ed3DU#v=onepage&q=Uncovering%20the%20event%20structure%20of%20narrative&f=false. Acesso em 18 de outubro de 2020. Trad. Trad. <https://dokumen.tips/documents/labov-william-uncovering-the-event-structure-of-narrative.html>

MACEIÓ. **Resolução nº 03/2016 do Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br>. Acesso em: 1 fev. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

_____. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (orgs.) Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2010.

MARQUESI, Sueli Cristina *et al.* **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. *et al.* **Leitura literária e mediação**. Campinas (SP): Edições Leitura Crítica, 2014.

OLIVEIRA, Flávia da Silva Pereira Albuquerque. **Análise de uma narrativa tipicamente laboviana e do processo de construção de identidade da narradora**. *Linguagem, teoria, análise e aplicações*, São Paulo, n. 8, 2020. Disponível em: http://www.pgletas.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a35.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

SANTOS, Eugenio Pacelli Jerônimo. **Produção textual no ensino médio**: uma análise da informatividade. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7873>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SOUZA, Ewerton William Estevam.; DUQUE, Paulo Henrique. **Narrativa**: uma abordagem histórico-comparativa das diferentes concepções na área da linguagem. *Letras Escreve*, Macapá, v. 9, n. 4, p. 27-38, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em: 4 set. 2020.

SILVA, Marconi Oliveira. A notícia como narrativa e discurso (trad.). **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 4, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2200>. Acesso em: 4 dez. 2020.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira; QUEIROZ, Marinaide Lima de; MOURA, Tania Maria M.; MIGUEL, Geilda de Souza. **Gêneros textuais**: na educação de jovens e adultos em Maceió. Maceió: Fapeal, 2004.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Os saberes construídos no processo da pesquisa**. Maceió, AL: Edufal, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA (SECULT). **Alagoanos ilustres**. <http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes/mapeamento-cultural/alagoanos-ilustres/zumbi-dos-palmares>. Acesso em: 18 set. 2019.

SILVA, Ana Luísa Soares da. **Narrativas escritas de experiência pessoal**: uma proposta didática de produção de textos na educação de jovens e adultos (EJA). 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação e Mestrado Profissional em Letras e em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3596>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SCHMIDT, Siegfried J. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo, Pioneira, 1978.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: [s. e.] 1997. p. 33.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1986.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAINFAS, Ronaldo. (org) **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas, SP: Papirus, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Caderno de atividades



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UM ESTUDO DE ASPECTOS DA TEXTUALIDADE NAS
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL**

**MACEIÓ
2021**

1 APRESENTAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

Este Caderno de Atividades é uma contribuição para as práticas de leitura e escrita nas aulas da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se da proposta de intervenção elaborada pelo professor Osvaldo Epifanio como exigência de sua pesquisa de mestrado intitulada PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE ASPECTOS DA TEXTUALIDADE NAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Alagoas.

Como se pode notar, é um trabalho que o faz entrar no mundo das histórias pessoais dos seus alunos, pois incentivaremos a prática da leitura e da escrita na forma de ateliê no qual os estudantes contarão suas experiências de vida, como os fatos de infância, os encontros com amigos e familiares, as relações com os colegas de trabalho ou de escola, como também suas dificuldades financeiras, os medos, as alegrias, etc. Ou seja, este é um espaço organizado de leituras, de escrita, de reflexão sobre as especificidades do gênero *Narrativa de experiência pessoal* e de compartilhamento com as pessoas que compõem esse contexto de sala de aula.

Entre tantos contextos de escrita, apresentamos textos de autores consagrados, como também algumas narrativas de experiência pessoal de autoria deste pesquisador; identificamos os componentes estruturais de Labov e Waletzky (1967) a partir das leituras oferecidas; analisamos a estrutura do gênero narrativo nos textos oferecidos para esse estudo; exercitamos a montagem de um texto coerente e coeso a partir de trechos de texto dados; oferecemos exercícios sobre verbo, sinais de pontuação; temos leitura e compreensão de tirinhas; temos o momento da produção textual e teste Cloze; há o momento da efetivação do texto narrativo de experiência pessoal; temos o planejamento da prática de escrita; a explosão das ideias (discussão, pesquisa, possibilidades, informações, memória, revisão e seleção de ideias); sugestões de compartilhamento das opiniões e das produções dos aprendizes, *links* de vídeos para serem usados e aplicados pelo

professor no sentido de oferecer aos seus alunos novos caminhos de aprendizagem, fortalecendo, assim, a sequência didática constituída para esses eventos.

A realização das atividades sugeridas permite que o trabalho de produção da escrita esteja em permanente avaliação quanto à intervenção do professor. Além disso, os exercícios e as orientações de conteúdos devem tornar os textos dos alunos mais qualificados, visto que as ações de aprendizagem refletem as vontades e as identidades pessoais desses aprendizes pressupostas e garantidas neste material. Assim, o professor certamente será um canal de comunicação e de ensino no que se refere à formação de alunos inseridos numa aprendizagem perceptiva e consciente dos conhecimentos adquiridos.

As etapas colocadas neste Caderno de Atividades têm como base de realização o que chamamos de Ateliê de Escrita. É uma forma organizada de seguir um plano de ação em todas as situações de leitura, de conteúdos, de compartilhamento e de escrita das narrativas (histórias) de experiência pessoal. Com base na proposta do Ateliê de Escrita oferecido por Marquese *et al.* (2017), encontramos os encadeamentos de todas as partes que compõem este caderno. Percorremos passo a passo a maneira como cada aluno responderá os exercícios, como entenderá os textos dos autores no momento de leitura e dos próprios colegas de sala de aula e, principalmente, como cada um desempenhará seu papel de autor no desenvolvimento de narrativas de experiência pessoal.

Diante disso, propomos uma sistematização do trabalho de ensinamento em sala de aula, ampliando as possibilidades de realização do texto escrito dentro dos padrões estruturais do gênero narrativo. Mais ainda, oferecemos um processo de interatividade professor/aluno como parte de um conjunto de ações didáticas que levem esses atores a atuarem de forma solidária. Como a intervenção do professor é precípua, certamente suas iniciativas serão orientadoras, essencialmente, já que o material didático que ele vai usar em sala de aula deve conter uma dinâmica esclarecedora e sistematizada.

Para isso, planejamos para este Caderno um (1) bimestre de realização, dada à agilidade com que ele se configura enquanto metodologia. No entanto, a capacidade de articulação e de manipulação por parte do professor é que definirá o tempo referencial de sua execução, visto que cada prateleira abre espaço para as diversas ações de ensinamento, motivando o profissional a procurar outros trajetos

em seu trabalho, sem, contudo, perder a sequência preceituada das ações de aprendizagem. Além disso, as leituras complementares em algumas instâncias e o acervo de leitura sugerido no final do Produto podem alargar sua duração se, à escolha do professor, o trabalho dessas leituras estiverem, também, planejadas para a sala de aula. Quanto à carga horária de cada prateleira, entendo que essa decisão depende da celeridade como cada uma delas será instalada. Sugiro, assim, que antes mesmo de ministrar cada etapa (prateleiras), o professor se certifique da aptidão dos seus alunos em responder ao planejamento pedagógico elaborado. Frequentemente, os planos são alterados para atender às demandas de sala de aula e às habilidades avaliadas dos aprendizes, deixando o tempo de realização mais flexível. Nesse aspecto, oferecemos muito mais um ordenamento de ação didática do que mesmo a exatidão de tempo em que isso ocorre.

Neste Caderno, são apresentados os objetivos específicos nas diversas etapas das atividades e oferecida a Bússola²⁷ para o professor apontar as direções desejadas e eventualmente necessárias aos seus propósitos de ensinamento. Isso conduz o profissional aos processos metodológicos de intervenção e de colhimento das respostas dos exercícios²⁸. Na PRATELEIRA 1, temos as informações do conceito e dos objetivos do Ateliê de Escrita, no sentido de situar tanto o professor como o aluno, posteriormente, sobre a dinâmica desse conjunto de oficinas; oferecemos “Sugestões para o aluno”²⁹ a partir da PRATELEIRA 3, como uma proposta de diálogo com o aprendiz na condução dos exercícios. No entanto, o professor fica livre para as suas manifestações específicas diante dos conteúdos associados ao seu planejamento e frente à relevância das atividades e às habilidades peculiares de ensinamento; resultando, assim, numa aprendizagem vivenciada e eficiente em relação aos propósitos estabelecidos para a sala de aula.

²⁷ Trata-se de uma seção em que as possibilidades de ensino são ampliadas em relação às questões das atividades, de acordo com os planos estabelecidos pelo professor. São percursos variados e motivadores para a formulação e contextualização das respostas. São indissociáveis, caso haja contextos para a devida aplicação desse método. A sequência cronológica será definida pelo professor, pois se trata de uma diversificada sugestão de métodos. Apenas o contexto da turma e do ritmo das atividades é que vão organizar essas etapas.

²⁸ Vale ressaltar aqui que a aplicabilidade e coleta das atividades em sala de aula estarão sujeitas ao plano de ação do professor.

²⁹ Esta seção tem por objetivo oferecer ao professor um tipo de questão associada aos objetivos da atividade, sem, contudo, estabelecer-se como única forma de trabalhar as questões relacionadas. Trata-se de uma alternativa não obrigatória neste estudo.

Temos, também, a Conversa com o professor um espaço para esclarecimentos ao profissional sobre as ações propostas neste Caderno.

e “Sugestões para o aluno”³⁰ a partir da PRATELEIRA 3, como uma proposta de diálogo com o aprendiz na condução dos exercícios. No entanto, o professor fica livre para as suas manifestações específicas diante dos conteúdos associados ao seu planejamento e frente à relevância das atividades e às habilidades peculiares de ensino; resultando, assim, numa aprendizagem vivenciada e eficiente em relação aos propósitos estabelecidos para a sala de aula. Temos, também, a Conversa com o professor um espaço para esclarecimentos ao profissional sobre as ações propostas neste Caderno.

Abaixo, apresentamos um quadro-resumo das partes deste Caderno de Atividades. Com isso, vamos entendê-lo como uma grande Estante, como numa biblioteca, em que são usadas divisórias cheias de livros nesse móvel. Compondo essa estante, demos o nome de Prateleiras³¹ àquilo que levaria o nome de oficinas, resultando, assim, em uma Estante composta de Prateleiras. Esses são termos adaptados para fins específicos e didáticos neste Caderno de Atividades. Portanto, o Caderno de Atividades é um material didático de apoio ao professor, contribuindo para a aplicabilidade do ateliê de escrita do gênero narrativa de experiência pessoal destinado à Educação de Jovens e Adultos.

QUADRO 1 – Resumo do caderno de atividades

PRATELEIRA 1
APRESENTANDO O ATELIÊ DE ESCRITA
→ Esquema e procedimentos de sequência didática
PRATELEIRA 2
CONHECENDO O GÊNERO NARRATIVO EM ALGUNS AUTORES
→ Objetivos
→ Conversando com o professor
→ Momento de leitura
PRATELEIRA 3
ENTENDENDO OS TEXTOS

³⁰ Esta seção tem por objetivo oferecer ao professor um tipo de questão associada aos objetivos da atividade, sem, contudo, estabelecer-se como única forma de trabalhar as questões relacionadas. Trata-se de uma alternativa não obrigatória neste estudo.

³¹ Ressalte-se que a seção *Prateleira* em hipótese alguma modifica os objetivos relacionados ao tradicional e eficiente funcionamento das “Oficinas”. Nosso trabalho se apropria do novo termo para este trabalho apenas para atender à perspectiva de caderno didático, preservando as ações pedagógicas próprias de uma oficina.

→ Objetivos
→ Conversando com o professor
→ Sugestões de atividades
→ Bússola da atividade
→ O movimento dinâmico da leitura
PRATELEIRA 4
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL
→ Objetivos
→ Conversando com o professor
→ Textos para estudo
→ Bússola da atividade
PRATELEIRA 5
COMPONENTES NARRATIVOS
→ Objetivos
→ Conversando com o professor
→ Análise de textos
→ Momento de leitura
PRATELEIRA 6
MEXENDO NAS PRATELEIRAS
→ Objetivos
→ Conversando com o professor
→ Dicas de leitura (sugestões de links)
PRATELEIRA 7
MOMENTO DE ESCREVER COM PRAZER
→ Objetivos
→ Bússola da prateleira
→ Sugestões de atividades
→ Bússolas dos exercícios
→ Exercícios de compreensão textual
PRATELEIRA 8
ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVO
→ Objetivos
→ Bússola da prateleira
→ Conversando com o professor
→ Sugestões para o aluno
→ Explosão das ideias
→ Conversando com o aluno
→ Bússola da atividade
PRATELEIRA 9
COMPARTILHANDO ÁUDIOS E IMAGENS
→ Objetivos
→ Detalhamento da ação
→ Bússola da atividade
→ Orientações para a avaliação e reescrita
PRATELEIRA 10
ACERVO DE LEITURA
→ Objetivos
→ Bússola da prateleira

2 PRATELEIRA 1: APRESENTANDO O ATELIÊ DE ESCRITA

Geralmente, encontramos em nosso bairro um profissional que conserta roupas, prega botões, faz umas reformas num vestido que ainda pode ser usado por mais tempo, faz abanhados, transforma uma calça velha em bermuda, etc. Essa pessoa sempre reserva um espaço para trabalhar com esse material. E se você já observou, esse local é cheio de estantes, prateleiras, tecidos, linhas, agulhas, máquina de costura e muita roupa pendurada à espera dos clientes. Para entendermos mais ainda o que seria esse lugar comercial e melhor esclarecer nossa ideia, recorremos ao dicionário: Ateliê é uma “Oficina onde trabalham certos artesãos [...]; Local de trabalho de pintor, escultor, fotógrafo, etc.; Estúdio; Conjuntos dos artistas que trabalham sob a direção de um mestre.”³²

Isso mesmo! Nosso Caderno de Atividades vai se transformar num Ateliê. E por alguns motivos interessantes, você será um artesão, um artista, uma pessoa que vai costurar. Só que toda essa arte será feita na escrita de textos. Artesão porque você vai usar as mãos para escrever belas narrativas; um artista porque você usará recursos linguísticos que deixarão esses textos os mais interessantes possíveis e um costureiro ou costureira porque vai fazer um material escrito com a sua marca e talento, com detalhes que só você sabe criar.

Como todo Ateliê, o nosso também terá sua estante e respectivas prateleiras, com cadernos, livros, celular, lápis, canetas e folhas espalhadas pela mesa. Exatamente como acontece na casa da costureira do nosso bairro. Aparentemente é um ambiente desorganizado, mas que, no final, entrega o produto ao cliente da melhor forma possível, porque só a pessoa sabe onde está seu material de trabalho. O Ateliê de Escrita também sugere atividades no formato virtual, caso o professor resolva utilizar o celular ou o computador, usando as plataformas tecnológicas e redes sociais disponíveis para eventual interatividade em sala.

No Ateliê de Escrita, encontramos uma sistematização do processo de produção de textos narrativos que permite ao aprendiz o uso de procedimentos de estímulos antes mesmo da produção do texto, como suas emoções, os desafios e as experiências carregadas de recordações são trabalhados nas prateleiras, desde o

³² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, p.222, 1999.

momento em que importantes autores são conhecidos até o instante em que a escrita é estabelecida como processo de motivação e prazer, como é o caso da PRATELEIRA 7. Decorrentes da falta de mobilização/motivação em relação à escrita, as atividades tornam-se um trabalho de sacrifício. Consequentemente, percebemos alunos desinteressados em participar ativamente dos processos de aprendizagem do ato de escrever, pois se trata de uma experiência material e tecnológica fundamental e sem a qual não teria sentido esta pesquisa. Como salientou Guedes (2009, p. 37),

A discussão sobre a prática de escrita só se pode dar nas instâncias concretas dessa prática – os textos escritos –, pois só eles compõem todos representativos de tais atitudes, só eles expressam como seu autor constituiu sua relação com a linguagem. A verdadeira matéria-prima do texto é o próprio (nos dois sentidos da palavra) texto, capaz de produzir tanto o próximo texto quanto a discussão sobre o texto.

Por isso, o ateliê de escrita tende a se configurar como um percurso metodológico de continuidade dos atos de escrita, pois contribuirá para o aparecimento de motivações em suas etapas. Seguindo o percurso do Ateliê, surgem as práticas de leitura de textos de autores clássicos, como também a leitura de produções do autor deste estudo, somadas ao entendimento desses textos em sua estrutura narrativa e discursiva, com exercícios de compreensão textual de localização dos componentes narrativos em estudo e das variadas linguagens que compõem os gêneros textuais, oferecendo ao aluno as habilidades necessárias para a execução da narrativa de experiência pessoal propriamente dita. Assim, o aprendiz colocará no papel, de forma livre, os acontecimentos individuais com os quais esteve envolvido. Tratar-se-á, ainda, de um texto provisório, sujeito a alterações de acordo com os propósitos sociocomunicativos do produtor.

O próximo passo, portanto, será a reescrita. É o momento de escrever novas versões desse texto de acordo com os propósitos de comunicação que o autor possui. Essa nova instância de produção requer, também, uma revisão dos procedimentos de escrita em várias tomadas da atividade de escrita. Como os resultados são previstos, depende de como o professor estabelece os limites de reescrita. Essa revisão não deixa de ser um processo de progressão textual, pois as possibilidades de prosseguimento das sentenças e dos significados são variadas.

Em seguida, com a socialização das produções, o aluno se sentirá membro de uma comunidade de produtores de níveis semelhantes de desempenho cognitivo e comunicativo. Não que isso seja um elemento que defina a qualidade ou a legibilidade da escrita, mas se tratará de um momento em que a materialidade do texto será colocada coletiva e solidariamente. Isso permitirá novas abordagens dos textos individuais e a intervenção do professor. Como destaca Marquese *et al.* (2017, p. 45): “[...] nesse momento, os colegas agem como se fossem professores, eles se empolgam e desempenham o papel de comentarista com muita seriedade e respeito.”.

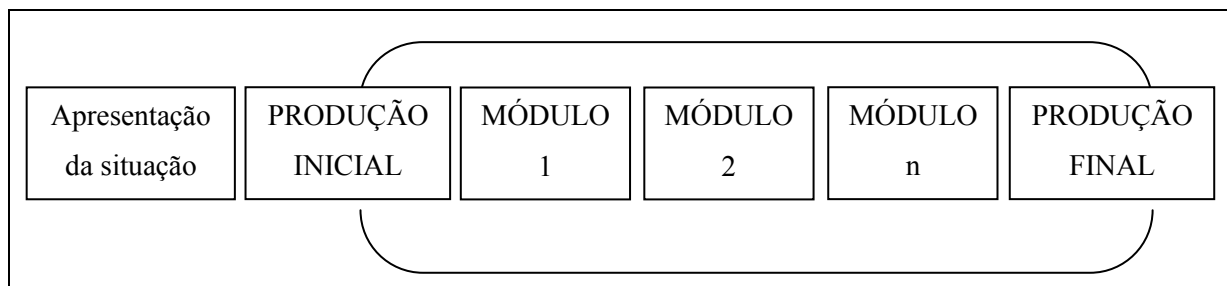
A última etapa será a avaliação do professor³³. Ele terá em suas mãos todo o histórico dos atos de escrita e de reescrita, as intervenções dos alunos e o produto final, como também se os procedimentos de discussão antes da escrita foram funcionais, se a produção foi realizada a contento e se o ato de escrever tornou-se uma atividade significativa, bem realizada diante dos propósitos sociocomunicativos do aprendiz.

Como a escola é um lugar por excelência de comunicação, principalmente pela multiplicidade de produções realizadas a partir da maneira como os alunos representam suas experiências pessoais, é necessário um ordenamento de execução dos gêneros que habitam suas práticas de linguagem. Para isso, pensar em uma gradação para o ensino do gênero pretendido neste estudo — *o gênero de narrativas de experiência pessoal* —, reforça a ideia de que, para essa escolha, haja interesse ou reconhecimento por parte do aprendiz em materializar suas produções com base em sua concepção de mundo. Foi o que julgamos ser mais apropriado às diversas situações no ambiente escolar que caracterizam a prática de escrita diante dos seus contextos de vida e de suas noções de mundo.

Observando esse universo de fenômenos socioculturais em adequação ao gênero narrativo referido, adotamos a Sequência Didática (SD) de Schneuwly e Dolz (2004, p. 83):

³³ Uma etapa que também foi significativamente redirecionada devido à Covid-19, em 2020. Como os dados não puderam ser coletados, certamente o pesquisador não tem em mãos a escrita, a reescrita, nem muito menos o conjunto de produções a ser avaliado. No entanto, como já foi mencionado, este Caderno de Atividades oferece métodos de ensino da escrita plausíveis, os quais podem ser atualizados sem prejuízos em sua substância assim que a situação de pandemia for resolvida.

→ QUADRO 2 – Esquema da sequência didática³⁴



Fonte: Dolz; Noverraz; Scheuwly (2004, p. 64)

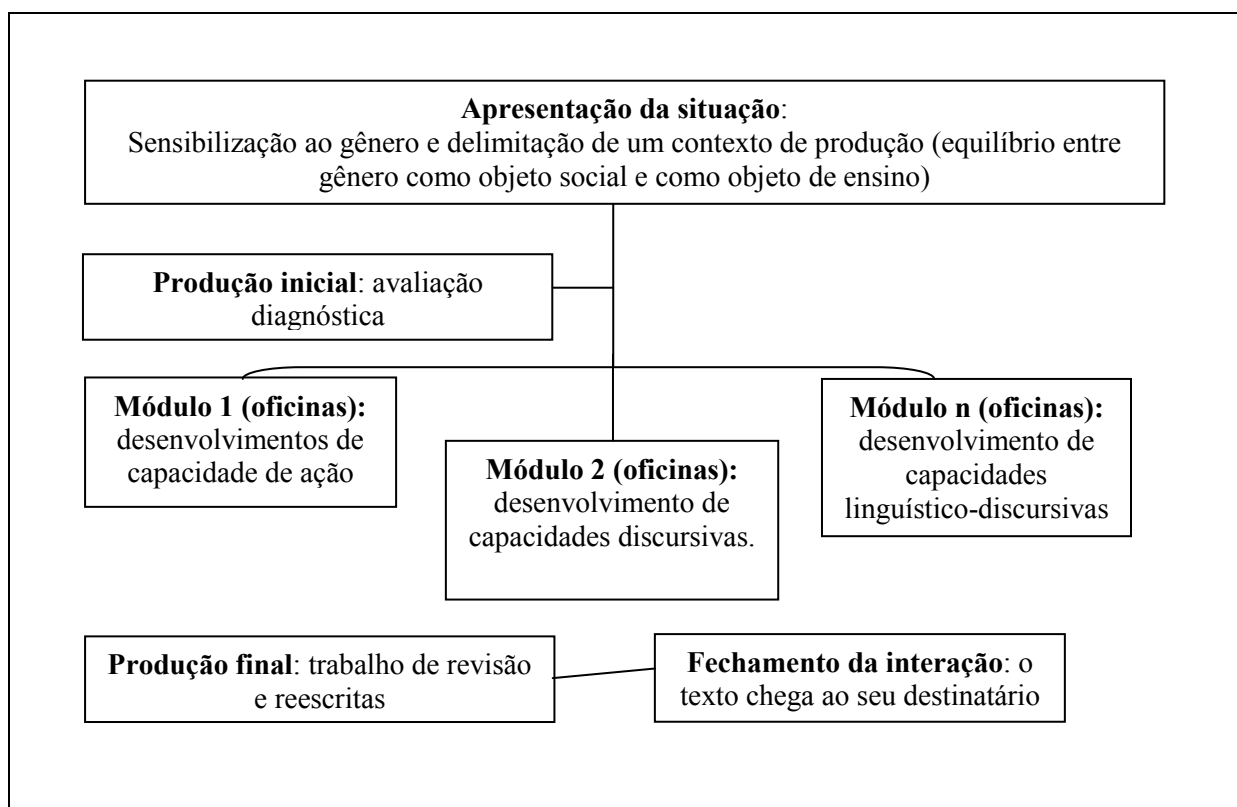
Entendemos que se trata de uma eficiente ferramenta para trabalhar a produção textual de forma padronizada neste Caderno. Não basta apenas a interpretação/teorização do gênero pretendido, é necessário “um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um gênero textual” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82). Nesse sentido, a contribuição desses autores oferece uma espécie de intervenção por parte professor, principalmente quando ele percebe algum problema na criação inicial do texto produzido pelo aprendiz. Dessa forma, a criação de módulos permite que o aluno tenha capacidade de executar suas atividades em torno do gênero apresentado, desenvolvendo suas habilidades de escrita e buscando respostas para as dificuldades reais na aprendizagem. Assim, a SD consiste, primordialmente, em organizar de forma consciente a ação a ser cumprida pelo aluno, ao passo que o professor apresenta de forma antecipada e detalhada a *situação* que o aprendiz realizará. A partir daí, a atividade será desencadeada com a *produção inicial* correspondente ao gênero em questão, o que permite ao professor um diagnóstico das habilidades de escrita do aluno. Com os *módulos*, as práticas de escrita são executadas de maneira sistemática, apropriando-se do gênero oferecido e resolvendo os problemas que a própria SD sinaliza. Assim, desenha-se, nos módulos, o trajeto que o aprendiz atravessa no desenvolvimento real de sua aprendizagem. Em seguida, na fase da *produção final*, a avaliação do professor quanto aos resultados obtidos no percurso dos módulos é feita no sentido de se perceber se o aluno pôs em prática suas habilidades de escrita. “A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo

³⁴ Ofereço ao professor o esquema da sequência didática dos referidos autores como ordenamento da metodologia do Ateliê de Escrita, ampliando-lhe as escolhas das ferramentas para trabalhar a escrita de forma mais uniforme e consciente.

somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.84). Percebe-se, assim, o caráter ativo de coparticipação do professor e do aprendiz na construção didática do conhecimento.

Barros (2013, p.78) amplia mais ainda a perspectiva da SD de Schneuwly e Dolz (2004), quando propõe o *Esquema do Procedimento de Sequência Didática*:

→ QUADRO 3 – Procedimentos de sequência didática³⁵



Fonte: BARROS, E. M. D. (2013 p. 78).

³⁵ Trata-se da organização objetiva da sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), como um percurso metodológico que ordena o trabalho do professor no sentido de equilibrar as ações de ensinamento.

O que percebemos nesse procedimento é um esforço concentrado no sentido de assegurar mais ainda a metodologia da SD, sem, contudo, interromper o fluxo proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Observa-se que há intersecção das etapas sequenciais dos autores, desde o momento em que se permite ao aluno equilibrar o contexto de produção diante do gênero pretendido, fornecendo informações necessárias para o funcionamento das atividades — passando pela primeira experiência de produção, até a prática final das noções que foram oferecidas nos módulos. Com isso, espera-se que o aprendiz tenha consciência dos elementos trabalhados em todo o processo da SD.

3 PRATELEIRA 2: CONHECENDO O GÊNERO NARRATIVO EM ALGUNS AUTORES

→ 3.1 Objetivos

- ✓ Conhecer textos narrativos de autores consagrados.
- ✓ Mostrar a importância da produção de textos narrativos.
- ✓ Incentivar a escrita de textos narrativos.
- ✓ Promover uma reflexão acerca das narrativas abordadas.
- ✓ Oportunizar uma discussão em grupo sobre as ideias dos textos oferecidos.
- ✓ Provocar no aprendiz sua capacidade leitora.
- ✓ Estimular a prática de leitura e o desejo de ler.
- ✓ Desencadear uma atividade de leitura que exija uma reflexão sobre a prática de escrita.
- ✓ Oferecer um pequeno acervo de textos que ajudem na condução do processo de escrita.
- ✓ Aproximar o aluno do universo de textos escritos.
- ✓ Proporcionar ao professor textos de estudos para a elaboração de seus planos de ação pedagógica.

3.2 Conversando com o professor

A leitura de trechos de cinco (5) textos com características e estruturas próprias das narrativas pode propiciar o primeiro contato com o gênero *Narrativa de experiência pessoal*³⁶. Com isso, a seleção de obras de autores consagrados como Luis Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Esopo, Manoel de Barros e Cecília Meireles, mesmo com a redução de partes desses textos, oferece o primeiro contato do aluno com o universo singular da escrita narrativa.

Demonstrar que contar histórias é tão bom que algumas pessoas ficaram famosas só escrevendo textos narrativos, elas suscitam a curiosidade do aluno para esses eventos. Com isso, o aluno se reconhece como capaz de ser também autor se o professor dimensionar os níveis de encantamento dessas obras consagradas. O simples uso da caneta, de uma folha de caderno, ou mesmo do celular/computador para escrever ou gravar um áudio sobre uma história, permite que o aprendiz adquira habilidades básicas no princípio de suas produções. Percebe-se que a atividade de escrita é o reflexo da vivência de seu produtor, com todos os percursos de comunicação necessários implicados nesse contexto de diálogos. Portanto, segundo Silveira (2006)³⁷, “[...] Trata-se das condições físicas, psicológicas, emocionais, sociais; a experiência de vida, os conhecimentos prévios, as aptidões, os interesses, etc.” Embora esse processo seja complexo, pelos vários níveis cognitivos dos alunos, as técnicas de procedimentos de escrita — que os faça elaborar ou criar conteúdos coerentes — podem permitir uma busca sistemática de informações relacionadas aos propósitos de comunicação. O gênero, nesse aspecto, serve à estrutura pretendida no plano estabelecido para tal finalidade que, em nosso caso, tem como princípio essencial de elaboração do texto o gênero narrativas de experiência pessoal. Para realizá-lo, é preciso um arsenal de atividades significativamente diversificado que ofereça à prática de escrita os percursos necessários de ordenamento e de construção de sentidos. É o que disponibiliza o

³⁶ Classificação de estrutura básica de narrativas estabelecida por Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972).

³⁷ Artigo publicado na coletânea de textos: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora Silva & FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (orgs.). **Educação e linguagens: saberes, discursos e práticas**. SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *As narrativas – sua importância na nossa vida e na escola*. PPGE/UFAL. Maceió, Edufal, 2006, p.71. Disponível em: https://books.google.co.uk/books?id=dXL9EkdfENgC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false acesso em 21 de janeiro de 2021.

Caderno de Atividades elaborado para esses fins, não apenas como produto proposto pelo Profletras, mas como uma prática consciente e flexível de saberes implicados em sua apropriação.

→ Momento de leitura

Ações didáticas de leitura:

✓ *Conhecendo os textos:*

- Inicialmente, uso da biblioteca da escola como ambiente motivador para as leituras dos textos, tendo como fonte de pesquisa o acervo literário desse espaço.
- Uso da internet em sala de aula como fonte bibliográfica dos textos sugeridos.

✓ *Lendo os textos:*

- Leitura dos textos impressos distribuídos pelo professor. Essa leitura se dá de forma coletiva agora. O professor pede para a sala escolher os dois primeiros textos a serem lidos em voz alta por dois alunos respectivos.
- Em seguida, mais dois textos serão lidos, obedecendo à mesma dinâmica.
- Depois da leitura em voz alta dos quatro textos inicialmente escolhidos para isso, é a vez de o professor fazer a leitura do quinto texto (o que sobrou).

✓ *Compreendendo os textos:*

- A turma escolhe apenas um texto que considerou mais interessante para ser estudado e compreendido. Antes, o professor faz uma intervenção no sentido de encaminhar as etapas deste estudo: dar outras informações biográficas dos autores, elaborar perguntas sobre a estrutura da narrativa, dar dicas sobre as características do gênero narrativo e comparar a linguagem desse texto com passagens de outros gêneros textuais.
- Elaboração de um exercício sobre os eventos linguísticos.
- Aplicação, na lousa, de um pequeno exercício sobre o comportamento dos personagens: comportamentos, falas, ideias, reações, etc.

→ Aplicação em papel impresso uma atividade de compreensão textual, permitindo aos alunos que deem respostas pessoais quanto ao que se pede na consigna da questão, levando-os às diversas discussões temáticas.

✓ *Escrevendo o texto:*

- Solicitação de escolha de apenas um desses cinco textos que mais despertou interesse ao aluno
- A seguir, convocação dos alunos para escrever, individualmente, um texto autoral que traga alguma situação do texto lido, criando uma narrativa de experiência pessoal.
- Criação de uma conta nas redes sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp, etc) para a divulgação das ações de leitura e de produção por parte dos alunos.
- Socialização das leituras e escritas dos alunos com a publicação autorizada de um mural, confeccionado pelos próprios aprendizes.

Texto 1

*Aquela bola*³⁸

Na volta do jogo, o pai dirigindo o carro, a mãe ao seu lado, o garoto no banco de trás, ninguém dizia nada. Finalmente o pai não se aguentou e falou:

- Você não podia ter perdido aquela bola, Rogério.*
- Luiz Otávio... – começou a dizer a mãe, mas o pai continuou:*
- Foi a bola do jogo. Você não dividiu, perdeu a bola e eles fizeram o gol.*
- Deixa o menino, Luiz Otávio.*

– Não. Deixa o menino não. Ele tem que aprender que, numa bola dividida como aquela, se entra pra rachar. O outro, o loirinho, que é do mesmo tamanho dele, dividiu, ficou com a bola, fez o passe para o gol e eles ganharam o jogo.

– O loirinho se chama Rubem. É o melhor amigo dele.

– Não interessa, Margarete. Nessas horas não tem amigo. Em bola dividida, não existe amigo.

³⁸ Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/cronicas-luis-fernando-verissimo>.

– E se ele machucasse o Rubem?

– E se machucasse? O Rubem teve medo de machucar ele? Não teve. Entrou mais decidido do que ele na bola, ficou com ela e eles ganharam o jogo.

– Você está dizendo para o seu filho que é mais importante ficar com a bola do que não machucar um amigo?

– Estou dizendo que em bola dividida ganha quem entra com mais decisão. Amigo ou não.

– Vale rachar a canela de um amigo pra ficar com a bola?

– Vale entrar com firmeza, só isso. Pé de ferro. Doa a quem doer.

– É apenas futebol, Luiz Otávio.

– Aí é que você se engana. Não é apenas futebol. É a vida. Ele tem que aprender que na vida dele haverão várias ocasiões em que ele terá que dividir a bola pra rachar e....

– Haverá – disse Rogério, no banco de trás.

– O quê?

– Acho que não é “haverão”. É “haverá”. O verbo haver não...

– Ah, agora estão corrigindo meu português. Muito bem! Eu não sou apenas o pai insensível, que quer ver o filho quebrando pernas pra vencer na vida. Também não sei gramática.

– Luiz Otávio...

– Pois fiquem sabendo que o que se aprende na vida é muito mais importante do que o que se aprende na escola. Está me ouvindo, Rogério? Um dia você ainda vai agradecer ao seu pai por ter lhe ensinado que na vida vence quem entra nas divididas pra valer.

– Como você, Luiz Otávio?

– O quê?

– Você dividiu muitas bolas pra subir na vida, Luiz Otávio? Não parece, porque não subiu.

– Ora, Margarete...

– Conta pro Rogério em quantas divididas você entrou na sua vida. Conta por que o Simão acabou chefe da sua seção enquanto você continuou onde estava. Conta!

– Margarete...

- Conta!
- *Eu estava falando em tese...*

Luis Fernando Verissimo é um escritor gaúcho, humorista, cartunista, tradutor, roteirista de televisão, autor de teatro e romancista brasileiro. Já foi publicitário e revisor de jornal. Nasceu em 26 de setembro de 1936 (idade 83 anos), Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Texto 2

Despedida

E no meio dessa confusão alguém partiu sem se despedir; foi triste. Se houvesse uma despedida talvez fosse mais triste, talvez tenha sido melhor assim, uma separação como às vezes acontece em um baile de carnaval — uma pessoa se perca da outra, procura-a por um instante e depois adere a qualquer cordão. É melhor para os amantes pensar que a última vez que se encontraram se amaram muito — depois apenas aconteceu que não se encontraram mais. Eles não se despediram, a vida é que os despediu, cada um para seu lado — sem glória nem humilhação.

Creio que será permitido guardar uma leve tristeza, e também uma lembrança boa; que não será proibido confessar que às vezes se tem saudades; nem será odioso dizer que a separação ao mesmo tempo nos traz um inexplicável sentimento de alívio, e de sossego; e um indefinível remorso; e um recôndito despeito.

E que houve momentos perfeitos que passaram, mas não se perderam, porque ficaram em nossa vida; que a lembrança deles nos faz sentir maior a nossa solidão; mas que essa solidão ficou menos infeliz: que importa que uma estrela já esteja morta se ela ainda brilha no fundo de nossa noite e de nosso confuso sonho?

Talvez não mereçamos imaginar que haverá outros verões; se eles vierem, nós os receberemos obedientes como as cigarras e as paineiras — com flores e cantos. O inverno — te lembrás — nos maltratou; não havia flores, não havia mar, e fomos sacudidos de um lado para outro como dois bonecos na mão de um titeriteiro inábil.

Ah, talvez valesse a pena dizer que houve um telefonema que não pôde haver; entretanto, é possível que não adiantasse nada. Para que explicações? Esqueçamos as pequenas coisas mortificantes; o silêncio torna tudo menos penoso; lembremos apenas as coisas douradas e digamos apenas a pequena palavra: adeus.

A pequena palavra que se alonga como um canto de cigarra perdido numa tarde de domingo

(Disponível em: https://www.pensador.com/autor/rubem_braga/)

Rubem Braga foi um escritor lembrado como um dos melhores cronistas brasileiros. Nasceu em 12 de janeiro de 1913, Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo e faleceu em 19 de dezembro de 1990 no Rio de Janeiro.

Texto 3

O Leão Apaixonado

“Certa vez, um leão se apaixonou pela filha de um lenhador e foi pedir a mão dela em casamento. O lenhador não ficou muito animado com a ideia de ver a filha com um marido perigoso daquele e disse ao leão que era uma honra, mas muito obrigado, não queria. O leão se irritou; sentindo o perigo, o homem foi esperto e fingiu concordava

- É uma honra, meu senhor. Mas que dentes o senhor tem! Que garras compridas! Qualquer moça ia ficar com medo. Se o senhor quer casar com minha filha, vai ter que arrancar os dentes e cortar as garras.

O leão apaixonado foi correndo fazer o que o outro tinha mandado; depois voltou à casa do pai da moça e repetiu seu pedido de casamento. Mas o lenhador, que já não sentia medo daquele leão manso e desarmado, pegou um pau e tocou o leão para fora de casa.”

Moral da história:

Quem perde a cabeça por amor, sempre acaba mal.

(Disponível em: https://www.pensador.com/fabulas_de_esopo/)

Esopo foi um escritor da Grécia Antiga a quem são atribuídas várias fábulas populares. A ele se atribui a paternidade das fábulas como gênero literário. Provavelmente viveu entre 620 a.C. e 564 a.C.).

Texto 4

O lavador de pedra

A gente morava no patrimônio de Pedra Lisa. Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás. Pelo arruado passavam comitivas de boiadeiros e muitos andarilhos. Meu avô botou uma Venda no arruado. Vendia toucinho, freios, arroz, rapadura e tais. Os mantimentos que os boiadeiros compravam de passagem. Atrás da Venda estava o rio. E uma pedra que aflorava no meio do rio. Meu avô, de tardezinha, ia lavar a pedra onde as garças pousavam e cacaravam. Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta. Meu avô ganhou o desnome de Lavador de Pedra. Porque toda tarde ele ia lavar aquela pedra.

A Venda ficou no tempo abandonada. Que nem uma cama ficasse abandonada. É que os boiadeiros agora faziam atalhos por outras estradas. A Venda por isso ficou no abandono de morrer. Pelo arruado só passavam agora os andarilhos. E os andarilhos paravam sempre para uma prosa com o meu avô. E para dividir a vianda que a mãe mandava para ele. Agora o avô morava na porta da Venda, debaixo de um pé de jatobá. Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era a paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia.

Dom de ser poesia é muito bom!

(Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8144/caderno-memorias.pdf>)

Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

Manoel de Barros foi um poeta brasileiro matogrossense do século XX. Nasceu em 19 de dezembro de 1916 e faleceu em 13 de novembro de 2014.

Texto 5

O fim do mundo

A primeira vez que ouvi falar no fim do mundo, o mundo para mim não tinha nenhum sentido, ainda; de modo que não me interessava nem o seu começo nem o seu fim. Lembro-me, porém, vagamente, de umas mulheres nervosas que choravam, meio desgrenhadas, e aludiam a um cometa que andava pelo céu, responsável pelo acontecimento que elas tanto temiam.

Nada disso se entendia comigo: o mundo era delas, o cometa era para elas: nós, crianças, existíamos apenas para brincar com as flores da goiabeira e as cores do tapete.

Mas, uma noite, levantaram-me da cama, enrolada num lençol, e, estremunhada, levaram-me à janela para me apresentarem à força ao temível cometa. Aquilo que até então não me interessava nada, que nem vencia a preguiça dos meus olhos pereceu-me, de repente, maravilhoso. Era um pavão branco, pousado no ar, por cima dos telhados? Era uma noiva, que caminhava pela noite sozinha, ao encontro de sua festa? Gostei muito do cometa. Devia sempre haver um cometa no céu, como há lua, sol, estrelas. Por que as pessoas andavam tão apavoradas? A mim não me causava nenhum medo.

Ora, o cometa desapareceu, aqueles que choravam enxugaram os olhos, o mundo não se acabou, talvez eu tenha ficado um pouco triste – mas que importância tem a tristeza das crianças?

Passou-se muito tempo. Apreendi muitas coisas, entre as quais o suposto sentido do mundo. Não duvido de que o mundo tenha sentido. Deve ter mesmo

muitos, inúmeros, pois em redor de mim as pessoas mais ilustres e sabedoras fazem cada coisa que bem se vê haver um sentido do mundo peculiar a cada um.

(Disponível em: <https://bibliblogue.wordpress.com/2012/12/21/palavras-dos-outros-o-fim-do-mundo-por-cecilia-meireles>)

Cecília Meireles foi uma jornalista, pintora, poeta, escritora e professora brasileira. Nasceu em Rio Comprido, no estado do Rio de Janeiro em 7 de novembro de 1901. Faleceu em 9 de novembro de 1962, na cidade do Rio de Janeiro.

4 PRATELEIRA 3: ENTENDENDO OS TEXTOS

→

→ 4.1 Objetivos

- Entender a estrutura da sequência narrativa.
- Identificar as características da escrita do gênero narrativo em estudo.
- Perceber como usar a linguagem para a efetivação do gênero narrativo
- Conhecer os elementos que compõem o gênero narrativo.
- Conhecer a prática de linguagem do gênero narrativo, considerando a situação de comunicação do gênero referido neste caderno de atividades.
- Perceber alguns aspectos linguísticos que compõem a situação de comunicação dos textos oferecidos para leitura.
- Proporcionar a reflexão sobre questões de linguagem dos textos disponíveis.
- Melhorar a escrita em contexto de leitura de trechos de diversos tipos textuais.
- Aprender a escrever lendo os fragmentos de texto.
- Verificar o nível de compreensão do gênero narrativo.
- Identificar informações presentes nos textos oferecidos.
- Organizar as informações para dar-lhes um sentido específico em relação ao gênero narrativo.

4.2 Conversando com o professor

É natural no aluno do ciclo fundamental, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o surgimento de dúvidas a respeito de uma obra oferecida a ele em sala de aula. Suas experiências de fala, prioritariamente alimentadas pelos propósitos comunicativos em que estão inseridos, certamente se estabelecem de forma correspondente com os eventos sociocomunicativos realizados em suas vidas cotidianas, significativamente marcadas pelas suas experiências de vida, o que muitas vezes os impede de compreender determinadas expressões, de conhecer significados ou mesmo de como proceder numa eventual produção escrita. Além disso, é uma pessoa que em algum momento de sua vida se distanciou da escola, permanecendo vários anos sem reaparecer à instituição de ensino devido às necessidades econômicas e sociais de sobrevivência. Daí a importância de se escolherem textos que se aproximem de suas realidades, como é o caso dos escritos acima.

Diante disso, conhecer e mergulhar em autores importantes, mesmo que seja de uma maneira principiante, já oferece uma abertura para aquilo que o professor tenciona enquanto aquisição das habilidades de escrita por parte dos seus alunos. É o que permite a atividade seguinte de compreensão dos textos, direcionada/delimitada à identificação dos elementos de composição do gênero narrativo.

→

→ Sugestões de atividades

- Identificação da linguagem narrativa na série de trechos diversificados em seus tipos textuais.
- Localização nos textos oferecidos na Prateleira 2 dos elementos constituintes do gênero narrativo (tempo, personagem e lugar)
- Leitura consciente dos textos oferecidos, identificando o conflito, um componente narrativo de Labov e Waletzky (1967).
- Escrita breve de um texto narrativo sobre a experiência de ambiente social do produtor.
- Leitura de imagens, relacionando-as às situações humanas existentes.

→ Leitura de dois textos referenciais do gênero narrativas de experiência pessoal, identificando os movimentos dos componentes labovianos.

1) Que frase abaixo se aproxima do tipo de linguagem dos textos dos autores Luis Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Esopo, Manoel de Barros e Cecília Meireles:

() Tinha os olhos bem pequenos e um rostinho rosado. O bebê era a cara da mãe em tudo, até o jeito de sorrir.

() Faça o seguinte: coloque três colheres de sopa de óleo de soja, adicione uma cebola bem cortadinha, três dentes de alho amassados e coloque os cubos de carne. Refogue até a carne ficar bem dourada. Em seguida, sirva com o arroz.

() Hoje tem promoção na loja de sapatos: três pares por 35 reais. Não percam.

() Toninho gostava de se acordar tarde. Tinha preguiça de abrir os olhos lá pelas 6 horas da manhã para ir a escola. Virava para um lado, se enrolava, nem abria o olho. Mas não tinha jeito, D. Lúcia puxava pelo dedão do pé dele e fazia barulho na casa toda. Acorda, menino!

() Atualmente, existe um desafio imenso que é de vencer essa pandemia do covid-19. Mas só teremos sucesso se seguirmos todas as orientações das entidades científicas. Ou nos cuidamos, ou não sairemos jamais disso.

2) Quando foi que se passou cada fato narrado nos textos?

Texto 1: _____

Texto 2: _____

Texto 3: _____

Texto 4: _____

Texto 5: _____

3) Diga quem participa de cada texto acima. Basta colocar a expressão que identifica cada um:

Texto 1: _____

Texto 2: _____

Texto 3: _____

Texto 4: _____

Texto 5: _____

4) Quem você acha que seria o principal personagem em cada história?

Texto 1: _____

Texto 2: _____

Texto 3: _____

Texto 4: _____

Texto 5: _____

5) Em que lugar se passa cada história? Passa-se em um só lugar?

Texto 1: _____

Texto 2: _____

Texto 3: _____

6) Você agora vai marcar uma frase adequada em cada item. Trata-se de um problema que ocorreu em cada texto, ou seja, existe uma frase em cada item que se aproxima muito de um problema:

Em cada par de frases, existe **uma** que se apresenta como um problema ou conflito. Marque essa frase:

No texto 1:

() “– O loirinho se chama Rubem. É o melhor amigo dele. [...]”

() “– Não. Deixa o menino não. Ele tem que aprender que, numa bola dividida como aquela, se entra pra rachar.”

No texto 2:

- () “uma pessoa se perde da outra, procura-a por um instante e depois adere a qualquer cordão”
- () “E no meio dessa confusão alguém partiu sem se despedir”

No texto 3:

- () “Certa vez um leão se apaixonou pela filha de um lenhador e foi pedir a mão dela em casamento”
- () “O leão se irritou; sentindo o perigo, o homem foi esperto e fingiu concordava:
- É uma honra, meu senhor”

No texto 4:

- () “Na pedra não crescia nem musgo. Porque o cuspe das garças tem um ácido que mata no nascedouro qualquer espécie de planta.”
- () “Pedra Lisa era um arruado de 13 casas e o rio por detrás”.

No texto 5:

- () “A primeira vez que ouvi falar no fim do mundo, o mundo para mim não tinha nenhum sentido, ainda”
- () “Lembro-me, porém, vagamente, de umas mulheres nervosas que choravam, meio desganhadas”

Bússola da atividade

- Proponha situações imagéticas de personagens, de objetos, de animais, de vegetais antes das respostas dos alunos.

Veja algumas indicações de links de imagens para esse estudo. Acesse:

QUADRO 4 – Links para consulta

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/2232/turbine-suas-oficinas#/comentario/26937>

<https://www.google.com/search?q=imagens+criativas+para+escrever>.

- Você pode, também, simplesmente expor imagens (fotos, desenhos, vídeo, etc) expressivas de personagens sugerindo certa ação ou comportamento. Isso provoca muita imaginação por parte dos alunos em criarem situações/histórias sobre essas imagens, com o propósito de buscar na memória as diversas experiências de vida, relacionando-as às figuras.

Entusiasme esse momento de fantasia com perguntas semelhantes:

- i. Essa imagem aqui lembra alguma coisa, um fato?
- ii. Essa outra foto lá faz você se lembrar de alguém conhecido seu?
- iii. Como seria esse personagem se você criasse para ele uma história?

- Solicite que escrevam em seus cadernos sobre um ambiente em que eles costumam frequentar. Basta um texto pequeno mesmo, de 5 linhas no máximo.
- Indique ou coloque na lousa várias imagens de ambientes, dos mais sofisticados aos mais problemáticos quanto a sua organização urbana e peça para os alunos identificarem suas características. Relacione esses ambientes às questões humanas e sociais.
- Proponha à turma uma pequena lista de pessoas (parentes, amigos, personalidades atuais ou históricas, artistas, profissionais, etc) que são destaques na vida dos alunos. Coloque essa relação na lousa.
- Solicite a cada aluno que outras pessoas poderiam estar em companhia com esses personagens listados na lousa.
- Associe esses novos personagens aos que foram relacionados.
- Peça a cada aluno que crie uma pequena história com dois personagens.
- Peça, em seguida, que os alunos escrevam se há diferenças entre os dois personagens criados por eles, numa dinâmica em grupos com três componentes em média.
- Os alunos podem iniciar o compartilhamento de suas respostas, indicando, primeiramente, se esses personagens são reais ou fictícios.
- Escreva na lousa um quadro que reúna lado a lado as características/ações desses personagens, com os seguintes elementos:

QUADRO 5 – Exercício de escrita narrativa

Personagem (nome ou outra referência)	Real/fictício	Características/ações

- Os alunos podem escrever em seu caderno, primeiramente, as palavras que são sinalizadoras do tempo (advérbios, locuções adverbiais, verbos) dos textos referidos.
 - Pedir à classe que crie uma lista de dez palavras que são marcadores temporais nos textos oferecidos.
 - Este é um momento propício para você explorar as habilidades dos alunos a respeito da memória. Para isso, distribua o texto abaixo de Conceição Evaristo e, em seguida, coloque o áudio desse texto para os alunos ouvirem.
 - Pedir aos alunos que verbalizem as possíveis referências de tempo percebidas por eles no texto de Conceição Evaristo.
 - Saber dos alunos se eles têm alguma história semelhante a de Conceição Evaristo em “Olhos d’água”. Solicitar que eles gravem um pequeno áudio dessas narrativas pessoais.
- Leitura de uma narrativa referencial de experiência pessoal:

*Olhos d’água*³⁹

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa

³⁹ Texto escrito e áudio disponíveis em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/2261/olhos-dagua>. Acesso em: 29 set. 2020.

pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela. Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe.

Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos

reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umas viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia

seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

QUADRO 6 – Sobre Conceição Evaristo

Conceição Evaristo, nascida em Belo Horizonte, é romancista, contista, poeta e professora. Em 2015, foi vencedora do Prêmio Jabuti com o livro de contos *Olhos d'água*, e em 2019, foi a escritora homenageada da Olimpíada de Língua Portuguesa.

O movimento dinâmico da leitura

- Leia em voz alta para os alunos o começo do texto *Uma vida de borboletas azuis*. Se possível, faça uma leitura interpretativa, com gestos e entonação de voz que chamem a atenção da classe, principalmente nos trechos em que existem problemas.
- Peça a algum aluno que ele termine a leitura iniciada por você. Mas deixe a classe à vontade no sentido de se pronunciar a respeito dessa escolha.
- Informe à turma o seguinte: no momento em que for percebido algum problema na história, a classe deve bater palmas. Obs.: isso pode levar a classe a fazer um pouco de barulho em instantes em que o problema não surge, mas é possível controlar os alunos com certo senso de humor, como fitar nos olhos deles como se fosse dar algum sinal das palmas. O professor pode, também, usar outros recursos criativos para controlar a classe:
- Cortar em três partes uma cartolina e desenhar as cores do semáforo nelas, individualmente: verde, amarelo e vermelho. No fluxo normal da narrativa, o semáforo verde fica levantado o tempo todo; sempre que você perceber que está chegando o momento do problema, levante o amarelo (“atenção que o problema está se aproximando”).
- Quando a turma bater palmas sinalizando o problema na narrativa, você levanta o semáforo vermelho. Isso abre espaço para uma aula dinâmica e descontraída
- Outra sugestão: Os alunos ficam de cabeça baixa, apenas escutando o texto lido por você e pelo outro aluno. No momento em que o problema for percebido na narrativa, eles levantam a cabeça, como tivessem percebido o conflito.
- Após a leitura do texto *Uma vida de borboletas azuis* organize a turma num círculo e provoque comentários e opiniões sobre o que foi lido de forma livre e sem maiores questionamentos. Ouça o que a classe tem a dizer. Você até pode evidenciar as questões conflituosas, sem, no entanto, impedir que os alunos vejam outras situações que não estavam previstas para esse momento. Mais algumas pistas você pode oferecer diálogo com a turma:

- i. Alguma parte foi mais interessante? Por quê?
- ii. Existe algum momento em que se colocaram como se tivesse acontecido com os alunos?
- iii. O que foi contado pelo autor? Foi uma narrativa de memória? Uma história triste? Um fato estranho? Alguma coisa que se passa com muita gente?

*Uma vida de borboletas azuis*⁴⁰

Com irmãos não menos extrovertidos que eu, minha infância é um texto de bagunças e artes que ataçavam os nervos de meu pai. Esse me vem à lembrança como a mais rica das memórias que ainda não se apagaram completamente nesses 82 anos, de caminhada árdua pela vida.

De minha mãe não guardo muita coisa, pois ela se foi quando eu era um toquinho de gente, tinha apenas cinco anos. Como lembrança dela recordo uma teimosia que guardo com vergonha, e é um bocado engraçada. Foi em um fim de tarde.

Como sempre, ela nos mandou meus irmãos e eu, irmos tomar banho no riacho que corria logo abaixo de casa. No forno da casa havia um bolo assando, e como eu estava com uma gula imensa por devorá-lo, propus a minha mãe que se ela me desse um pedaço do bolo eu tomava o tal do banho. Ela ignorou meu pedido e me deu um pedaço de sabão para que eu me banhasse de uma vez. O pedaço era tão parecido com uma fatia de bolo, que eu naquela idade me confundi com tal. Hum! Jurei que era o doce de verdade.

Lembro com lágrimas nos olhos das brincadeiras, do tempo de vestidinho de chita que eram recheados de imaginação. A ilusão de ver uma boneca em uma espiga de milho ou em um embrulho de meias, uma bola para jogar caçador, era a única maneira de termos um brinquedo por falta de dinheiro. Porém, as brincadeiras não deixavam de ser calorosas e divertidas em meio a tantos imprevistos.

O decorrer dos dias era sempre a mesma rotina, acordar, ir para o curral, ordenhar as vacas, depois ir para o campo cortar milho. Nos fins de semana,

⁴⁰ Esse texto faz parte do acervo da Olimpíada, constituído por diversas edições do Programa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-avaliacao2016/uma-vida-de-borboletas-azuis/> acesso em 24 de janeiro de 2021.

fazíamos faxina em casa. O que me divertia era ir à igreja, e cantar ladainhas em italiano. Minha rotina só mudou quando comecei a frequentar a escola aos nove anos.

A minha infância na escola, ao contrário de muitas, não me causava repulsa. Em uma escola de freiras, as professoras não eram feras de unhas afiadas como em tantas histórias, nem os castigos severos. Tudo corria perfeitamente. Até hoje lembro de lições em que escrevíamos na “pedra” para depois apagar, e guardar apenas entre as orelhas: temos um polegar, um indicador, anelar, mindinho, pai de todos; temos quatro caninos...

Aos treze anos comecei um namoro com meu vizinho, ele na época tinha quatorze anos e frequentávamos a mesma escola. As festas que eu então ia seguidamente com meu pai, era o ponto de encontro entre eu e Ezelino. Nós nos comunicávamos trocando apenas olhares. Eu roubava o seu sono, ele o meu, nos amávamos deveras. O casamento veio seis anos depois. Tudo arranjado por meus parentes, que fizeram um bom trabalho, pois saiu uma linda festa com churrasco e deliciosos doces. Naquela nossa primeira noite, o sono roubado por tantos anos foi compensado, quando dormimos abraçadinhos até de manhãzinha, com borboletas azuis rondando nossos sonhos.

A linda história foi substituída por um pesadelo anos mais tarde. As mariposas azuis desapareceram, quando meu querido faleceu de câncer aos 45 anos. Ainda não entendo como vivi trinta e oito anos sem Ezelino ao meu lado.

Hoje quando sento na cadeira de balanço tenho a impressão de que as borboletas voltam e rondam meu coração trazendo a lembrança de Ezelino, onde nos seus olhos vejo refletida toda a minha infância e sinto na boca o gosto do sabão, trocado pelo bolo. Se eu pudesse arrumar minha trouxinha e me mudar para a infância novamente, não pensaria duas vezes, levava a meus amigos para sentir o gostinho de tudo o que eu vivi e poder reviver mais algum tempo com meu amado.

5 PRATELEIRA 4: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

5.1 Objetivos

- Expor exemplos de textos narrativos de experiência pessoal.
- Mostrar a natureza das narrativas de experiência pessoal.
- Motivar o aluno a se inserir no universo do gênero referido.
- Fazer o aluno perceber que existem características específicas nesse tipo de texto.
- Mostrar os conteúdos disponíveis para um texto narrativo de experiência pessoal.
- Conhecer as experiências de outras pessoas e como elas vivenciaram suas histórias.

5.2 Conversando com o professor

Quando nós escrevemos uma história, estamos anotando um texto narrativo, ou seja, estamos narrando um fato, um acontecimento, uma lembrança. Ou até mesmo contando uma história que vimos na TV ou na internet. Interessante, não?

Agora, vamos ver alguns exemplos de narrativas de experiência pessoal, de autoria do professor de Português Osvaldo Epifanio, da Escola Zumbi dos Palmares, o mesmo professor-pesquisador deste trabalho. Com isso, poderemos observar como uma história pode ser facilmente escrita. Não há segredos, basta puxar um pouco pela memória para colocar no papel as lembranças e tantas experiências pessoais de vida. Vejamos, então:

5.3 Textos para estudo

Texto 1

Ui, ai, ui...

Quando saí de casa pela primeira vez naquele dia, senti que o Sol estava muito quente. Até minha testa ardia de tanto calor.

Mas caminhei pela rua assim mesmo e fui direto para o mercadinho comprar umas coisinhas. Só que fui descalço e não lembrei que estava com um calo no dedo mindinho. Pense num tormento. Engraçado é que eu não caminhei. Eu pulei de sombra em sombra nas calçadas. Toda vez que encontrava uma sombra de folha, eu colocava o calo ali. Uns meninos do outro lado da rua gritaram pra mim:

— Ei, moço, você é um Saci-Pererê?

Aí, dei uma gargalhada e me segurei no muro de tanto rir.

Texto 2

O espelho mal-assombrado

Numa certa manhã, em casa, quando eu estava me preparando para sair, dei uma olhadinha no espelho que estava pendurado no quarto. Não é que senti um arrepio quando cheguei bem perto dele! Nossa! Mas assim mesmo, coloquei meu rosto quase colado nele. Nunca tinha feito isso, mas nesse dia foi diferente.

Fiz o que muita gente faz de vez em quando. Dei uma baforada nele. Ah! Ah! Ah!Ah! Ficou todo nublado e meu rosto desapareceu. Passei a mão na superfície e, aos poucos, o espelho foi ficando normal, mas tomei outro susto. Quando meu rosto surgiu, vi que ele estava diferente, com umas marcas vermelhas embaixo dos olhos e com as bochechas bem fundas. Os olhos pareciam dois buracos. Passei a mão em todo o rosto e nada! Nada de desaparecer aquela imagem. Virei para a parede da esquerda e, quando voltei a face..., estava do mesmo jeito! Fiquei desesperada! Peguei um batom e passei nos lábios, arrumei o cabelo para o lado diferente que costumo pentear, puxei a blusa um pouco mais para cima e me virei para a parede do lado direito, onde tinha uma foto de quando eu era criança. Naquela época, eu tinha um rostinho risonho. Parece que eu estava olhando para algo muito engraçado nesse dia, não lembro. Faz tanto tempo! Mas era um sorriso de menina feliz. Será que era meu irmão mais velho fazendo palhaçada? Bom, era uma fotografia que me alegrava muito. Eu era tão criança e feliz naquela foto!

Quando voltei meu rosto para o espelho novamente, percebi que eu era a mesma pessoa de sempre. Que alívio naquela hora! Não é para menos, sempre estou rindo, gosto de resenhar e de zombar com meu irmão, só pra vê-lo correr atrás

de mim kkkkkk. Mas acho que naquele dia eu estava um pouquinho triste quando me vi pela primeira vez naquele espelho. Foi por isso que eu estava toda transformada.

Aí, peguei minha bolsa e saí feliz como sempre. Aquela foto foi minha salvação.

Texto 3

No caminho do Catolé

A Vila das Pedras ficava a distancia de demora de umas cinco goiabas roubadas no sítio da Fábrica Carmem, de dois pães com mortadela, de três cajú do quintal da mãe dos Simões e de uma vara de cana-caiana alcançada do outro lado da cerca de arame farpado no caminho do forno da Rua do Cajueiro. Não era longe como pensavam meus pais, nem muito perto como achavam meus amigos preguiçosos.

O lugarejo de casas simples abrigava um povo trabalhador que tomava conta da fábrica de tecidos durante a madrugada. Esse pessoal era chamado de bacurau, não sei por que tinha esse apelido. Até hoje.

Lembro que fomos tomar banho no riacho Catolé, lá pras bandas do Rio Novo, por volta das quatro horas da tarde. Eu, o Luizinho e o Paulinho. Tínhamos que voltar cedo pra Fernão-Velho, antes das seis horas da noite, pois tinha uma casa antiga no alto de uma pequena ribanceira do vilarejo, que ficava no meio do caminho do Catolé, que era malassombrada depois de noite. Diziam que uma vaca sem cabeça ficava esperando quem passasse por lá nessa hora.

Não é que atrasamos a volta! Sabe como é. Menino tomando banho num riacho é de esquecer que o mundo existe. Pois bem. Quando nos demos conta, faltavam cinco minutos para as seis. Então corremos para não passar na hora do malassombro da casa. Do Catolé até esse castelo horrível davam uns dois quilômetros. Não tinha como passar por lá antes das seis.

Não tinha jeito. Aí tiramos as japonesas e partimos a toda.

Quando chegamos bem pertinho da casa feia, ouvimos um chocalho atrás de nós. Paramos e olhamos. Nada. Continuamos a correr e o chocalho cada vez mais

barulhento. Olhamos de novo para trás e... nada. Quanto mais corríamos, mais o chocalho aumentava. Os pés batiam na bunda da carreira que a gente dava. Já estava escuro. O que aumentava o medo.

Quando chegamos na Vila das Pedras, sentamos num banco de cimento perto do campinho de futebol e respiramos fundo. Tudo tinha desaparecido, menos a respiração da gente. O Luizinho parecia que tinha visto alma e o Paulinho já tinha rezado dez Ave-Marias.

Aí vi que eu tinha pendurado as chaves de minha casa no bolso de trás do calção. Era o chocalho que a gente pensava que era a vaca sem cabeça. Toda vez que eu corria, mais balançavam as chaves. E os meninos ouviam também. Quando parávamos, as chaves também paravam. Rimos, não sei como!

Nunca mais fui tomar banho no Catolé. Deusulivre!

Bússola da atividade

- Antes mesmo da leitura dos textos de autoria do professor Osvaldo Epifanio, você pode exibir o vídeo da live no YouTube “Qualicorp #NovoJeitoQualideSer sobre superação. Neste vídeo, entre outras narrativas pessoais comoventes, você encontra a história de Clarinha Mar, acometida pela paralisia cerebral. Ela dá um exemplo de motivação diante de suas dificuldades pessoais, como também diante dos preconceitos sofridos por ser uma pessoa diferente. Ela é atualmente estudante de letras da Universidade de Brasília (UNB), escritora e produtora de vídeos.
- Disponibilize para o aluno o link desse vídeo, primeiramente; em seguida, faça uma roda de conversa sobre as experiências exibidas.
- Solicite ao aluno falar sobre outras situações dramáticas que porventura ele tenha presenciado ou vivenciado e que o tenham sensibilizado.
- Peça para cada aluno anotar em seu caderno as características desse gênero narrativo (pessoas, fatos, diálogos, lugares, conflitos).
- Diga aos alunos que essas anotações podem ser futuras pistas (inspirações) de como eles vão escrever seus textos.
- Solicite aos alunos que tragam para a próxima aula algum texto, vídeo, imagem, desenho, etc, sobre histórias de superação que possam ser lidos,

exibidos ou vistos por todos da sala. Nessa aula subsequente, faça uma programação de realização desse material.

- Divida com a turma a leitura dos textos de autoria do professor Osvaldo Epifanio.
- Em seguida, provoque a turma para uma possível comparação dos elementos da narrativa dos textos do professor com o vídeo supracitado.

6 PRATELEIRA 5: COMPONENTES NARRATIVOS

6.1 Objetivos

- Demonstrar ao modelo de Labov e Waletzky (1967) na estrutura de textos de narrativas de experiência pessoal.
- Oferecer ao professor — em suas ações de ensino — elementos teóricos a respeito da estrutura narrativa, considerando o modelo de Labov e Waletzky (1967).
- Analisar os textos de autoria do professor-pesquisador na perspectiva do modelo dos autores supracitados.
- Demonstrar a ocorrência dos componentes da narrativa nos textos de autoria do professor-pesquisado referido.
- Localizar nos textos estudados a estrutura do texto narrativo e sua sequência de frases.
- Perceber como os componentes da estrutura narrativa de Labov e Waletzky (1967) ocorrem no texto “Espelho mal-assombrado”.

6.2 Conversando com o professor

Antes de ingressarmos com mais detalhe nos textos “Ui, ai, ui...”, “O espelho mal-assombrado” e “No caminho do Catolé” sobre suas estruturas na condição de gênero narrativo, vale ressaltar o modelo de Labov e Waletzky (1967) sobre os componentes da narrativa.

O esforço de Labov e Waletzky (1967) em investigar como os falantes se comportavam sob as lentes do observador levou-os a adotar um método que os conduzisse a uma análise mais coerente do que estava sendo investigado: a narrativa de experiência pessoal. A introdução dessa estrutura narrativa foi percebida em entrevistas realizadas pelos autores, que correspondiam a narrativas orais. Observaram que os falantes se articulavam de maneira regular, sinalizando um enquadramento dos eventos discursivos com início, meio e fim. Essa estrutura certamente seguia um padrão de intenções dos narradores no sentido de emocionar, convencer ou simplesmente divertir o ouvinte. Percebeu-se que a narrativa de experiência pessoal traduz a simplicidade e a seriedade de quem a utiliza, mesmo que a fantasia ou a imaginação circulem despretensiosamente nas entrelinhas. A tentativa de o narrador apresentar sua experiência ao ouvinte/leitor convoca o destinatário a guardar em sua memória as estruturas de frase, os significados, os eventos e os sujeitos da narrativa, permitindo-lhe recontá-la ou simplesmente desmontá-la, se assim sua imaginação for acionada. Esse armazenamento de experiências é um repositório remitante em todas as vezes que o interlocutor procura estabelecer contato com sua imaginação, o que certamente provoca uma sensação de que a qualquer momento uma nova história surgirá em sua fala, em sua escrita, envolvendo afetos e expectativas.

Dessa forma, o modelo de Labov e Waletzky (1967) tenciona certa estabilidade, pois são “partes invariantes de uma história completa”: o Resumo, a Orientação, a Complicação, a Avaliação, a Resolução e a Finalização (Coda). Esses componentes estruturais ou categorias da estrutura narrativa, também conhecidos como macroestrutura laboviana, se dispõem da seguinte forma:

a. O Resumo (Sinopse) é exposição curta daquilo que acontecerá na narrativa, sintonizando o ouvinte/leitor em um ponto particular. Não se configura como uma categoria obrigatória, essencial e ocorre no início da narrativa com verbos no pretérito perfeito, alçando ao interlocutor a pergunta: “Do que se trata?”. Essa pretensão em sumarizar as ocorrências factuais da narrativa, bem como seus acasos ou eventualidades decorre de uma situação de texto em que a linguagem já se apresenta como registro de um propósito comunicativo subjacente. Em Antunes (2010, p.69),

Esse propósito, que é parte de qualquer atividade de linguagem, pode ser apontado como: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, divulgar um resultado, informar etc. A série desses propósitos é praticamente inesgotável.

Percebe-se que o narrador, mesmo não tendo a obrigatoriedade de fazer uma sinopse daquilo que vem a ser enquanto evento narrativo, de certa forma antecipa, inclusive, outras as categorias narrativas, como defender uma ideia (A avaliação) e divulgar um resultado (A resolução), como veremos adiante. Sem se dar conta de que a materialidade narrativa é uma realidade, o produtor no Resumo emite uma mensagem de discernimento entre o seu propósito comunicativo e as estratégias de sequência narrativa determinada pela natureza linguística lexical, sintática e temporal dos verbos no pretérito perfeito.

b. A Orientação fornece dados no sentido de situar o ouvinte/leitor em contextos que dão sentido à história, como o tempo, o lugar, a pessoa. Também não é obrigatório. Como pode vir disposta em toda a extensão da narrativa, a notificação do tema e dos objetivos pode ser vista a qualquer momento, dado o suporte de intervenção que o Resumo dispõe anteriormente, oferecendo dados contextuais que irão dar sentido à narrativa nas sequências de orientação. Trata-se de uma notificação do evento complicador que será relatado, indicando uma ação no passado pelo tempo verbal pretérito imperfeito do indicativo e apresentando certo equilíbrio no cenário de contexto em que a narrativa se interpõe, mesmo na caracterização de tempo inacabado, como assim o tempo verbal preferido desse componente estrutural sinaliza. Dessa forma, o seu caráter orientador serve para o locutor/narrador caminhar conscientemente pela superestrutura narrativa de reportabilidade na relação comunicativa com o ouvinte/leitor, dando credibilidade à ação interativa.

c. A Complicação consiste no corpo da narrativa. Segundo Labov (1972), “é a essencialidade da narrativa, onde as sentenças são ordenadas temporariamente, recapitulando os fatos como foram concebidos”. Com suas orações encadeadas, a narrativa se define nessa ação complicadora, pois a estrutura fortemente sustentada pelo improvável resultado provoca tensão, dúvida e, mais ainda, imaginação, precedendo uma ação resultante. A sequência narrativa ganha fôlego nesse conflito

entre a história e o ouvinte/leitor, já que a utilização dessa categoria pelo produtor é uma estratégia de colocar o personagem/experiência frente ao interlocutor de maneira conflitante, embora aparentemente a sequência temporal das orações estabilizem os eventos.

d. A Avaliação é uma categoria que expõe a atitude do narrador diante da própria narrativa, reafirmando a relevância de suas experiências. Esse componente estrutural permite uma refutação por parte do ouvinte/leitor, já que o produtor abre uma avaliação sobre o que narra, evidenciando a emoção e a opinião. Trata-se, portanto, da interrupção do fluxo narrativo – embora isso não seja uma regra – e das reações do sujeito do enunciado.

e. A Resolução permeia a avaliação, procurando um desfecho para a história e apresentando para a ação complicadora uma consequência. É a conclusão da ação complicadora, ou seja, a resolução do problema.

f. Por fim, a Finalização ou Coda que consiste na sinalização de que a narrativa chegou ao fim, trazendo o narrador e o ouvinte/leitor ao tempo presente. Essa conexão entre o tempo da narrativa e o presente finaliza a sequência das ações complicadoras, marcando no narrador as decorrências das ações narrativas. Não à toa, Labov (1972, p. 365) salienta que “[...] a Coda pode conter observações gerais ou mostrar os efeitos dos eventos sobre o narrador”.

Tal macroestrutura, de início plantada sobre as experiências pessoais orais, deu bases conscientes de como os gêneros se articulam à guisa de introduzir em suas abordagens o discurso nascido do cotidiano dos atores envolvidos. Mesmo em se tratando de uma estrutura de bases sequenciais consistentes, uma eventual mudança na ordenança da sequência narrativa sugere também uma alteração na análise da própria história, de tão significativa sua temporabilidade na construção do discurso narrativo, uma vez que a sequência temporal define a competência narrativa. Em Labov e Waletzky (1967, p. 27), essa narrativa é

[...] uma sequência de duas proposições narrativas restritas, temporalmente ordenadas, de maneira que uma mudança em sua ordem resultará na mudança na sequência temporal da interpretação semântica original.

Essa perspectiva de narrativa macroestrutural dos autores se estabelece na própria função de texto, em que as crenças, os pressupostos, o entendimento de mundo e os argumentos são instrumentos de demarcação dos objetivos com funções sociocomunicativas fundamentais. É o que vemos no destaque de Koch (2014, p.30):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele, determinado sentido.

Assim, não há distância entre a narrativa e a concepção de texto defendida pela autora e por Marcuschi (2008, p.72), para o qual o texto “É a unidade de manifestação da linguagem” em que há materialização dos atos comunicativos. E como tal, a narrativa se lança como um estado de comunicação sociointeracionista em que a linguagem se institui como elemento de importância imprescindível, permitindo ao aluno que ele seja consciente como produtor de sentido.

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como ‘produto inacabado’ deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros (GERALDI, 1996, p. 19).

Esta análise escolhe a macroestrutura de Labov e Waletzky (1967) pelo pressuposto de que é transitável para o aluno compreender como suas experiências pessoais podem ser organizadas de forma mais didática. Com isso, a estrutura observada pelos autores no âmbito da narrativa surge como evento mais elaborado no universo dos gêneros textuais/discursivos. Por esse motivo, justifica-se essa escolha por entendermos o gênero de narrativas de experiência pessoal como materialização do ordenamento sociocomunicativo dos acontecimentos organizados nos componentes Resumo, Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Finalização (Coda).

Diante disso, passaremos, em primeira instância, a identificar a estrutura dos textos narrativos de experiência pessoal de autoria do professor Osvaldo Epifanio

para, em seguida, localizar na produção os componentes da narrativa a partir do modelo de Labov e Waletzky (1967), apenas como ilustração das ocorrências do gênero narrativo à luz dos autores referidos.

QUADRO 7 – Componentes da narrativa de experiência pessoal

Título: O espelho mal-assombrado		Componentes de Labov e Waletzky (1967)
1	Numa certa manhã, em casa, quando eu estava me preparando para sair	Resumo (apresentação)
2	dei uma olhadinha no espelho que estava pendurado no quarto	Resumo (apresentação)
3	Não é que senti um arrepio quando cheguei bem perto dele	Orientação/complicação
4	Nunca tinha feito isso, mas nesse dia foi diferente.	Orientação
5	Fiz o que muita gente faz de vez em quando	Orientação
6	mas tomei outro susto	Complicação
7	Quando meu rosto surgiu, vi que ele estava diferente	Complicação
8	Os olhos pareciam dois buracos	Complicação
9	Virei para a parede da esquerda e, quando voltei a face..., estava do mesmo jeito	Orientação/Complicação
10	Fiquei desesperada	Complicação
11	Peguei um batom e passei nos lábios, arrumei o cabelo para o lado diferente que costumo pentear	Orientação
12	me virei para a parede do lado direito, onde tinha uma foto de quando eu era criança	Orientação
13	Naquela época, eu tinha um rostinho risonho	Avaliação
14	Parece que eu estava olhando para algo muito engraçado nesse dia, não lembro	Avaliação
15	Faz tanto tempo!	Avaliação
16	Mas era um sorriso de menina feliz	Avaliação
17	Será que era meu irmão mais velho fazendo palhaçada	Avaliação
18	Bom, era uma fotografia que me alegrava muito	Avaliação
19	Eu era tão criança e feliz naquela foto	Avaliação
20	Quando voltei meu rosto para o espelho novamente	Orientação/Resolução
21	percebi que eu era a mesma pessoa de	Resolução

	sempre	
22	Que alívio naquela hora	Resolução
23	gosto de resenhar e de zombar com meu irmão	Avaliação
24	só pra vê-lo correr atrás de mim kkkkkk	Avaliação
25	Mas acho que naquele dia eu estava um pouquinho triste quando me vi pela primeira vez naquele espelho	Orientação
26	Foi por isso que eu estava toda transformada.	Orientação
27	Aí, peguei minha bolsa e saí feliz como sempre	Finalização (Coda)

Percebemos nesse pequeno ensaio que o processo narrativo de mover-se em direção ao modelo de Labov e Waletzky (1967) aproxima-se da estrutura sequencial do gênero narrativo em estudo. Embora tenhamos nessa apresentação alguns “saltos” nas sequências sintáticas do texto, mesmo assim, isso não invalida a percepção coesa dos padrões da macroestrutura laboviana. Com essa análise, podemos chegar à compreensão de como o gênero narrativo se codifica na atividade discursiva.

Nas linhas 1-2, sobressai a sequência temporal ordenada pelos verbos no tempo verbal pretérito imperfeito do indicativo “estava” e no tempo pretérito perfeito do indicativo “dei”, o que representa um ordenamento das diferentes intenções temporais formadora do Resumo (Apresentação). Numa primeira tomada, é compreensível que se levante a questão da tensão provocada por essas duas sequências verbais, colocando o leitor em momentos históricos diferenciados. No entanto, isso nos remete ao que Labov (1972, p. 360) afirmou de que “A narrativa é a única forma de recapitular experiências passadas: as orações são caracteristicamente ordenadas em sequência temporal [...]”. Como o que interessa é a localização da experiência no passado, a pequena flexibilidade temporal marcada aí não interfere no que está sendo posto sobre o gênero narrativo, o qual se interpõe de forma equilibrada na caracterização do tempo.

Quanto às linhas 3-5, os eventos narrados são atualizados e selecionados para o preparo das sequências narrativas subsequentes, o que amplia a compreensão daquilo que será projetado. É essa Orientação que situa o leitor nos eventos narrativos, mesmo que ele seja removido frequentemente para os diversos tempos da narrativa.

O que se percebe a seguir, nas linhas 6-10, é a intensa reviravolta da sucessão dos acontecimentos, a Complicação, um componente narrativo que põe a sequência dos acontecimentos numa situação de conflito com o leitor. Embora os critérios de temporalidade pretérita permaneçam inalterados com os verbos “tomei”, “surgiu”, “vi”, “pareciam”, “voltei”, a ação é conduzida ao conflito, construindo eventos encadeados, o que, de certa forma, também valida o próprio tempo da narrativa.

Uma ocorrência importante é o que surge nas linhas 10, 11, 19, 24, 25: a volta da Orientação. Essa passagem de um componente estrutural para outro do modelo de Labov e Waletzky (1967), flexibilizando o encadeamento dos acontecimentos, atende às necessidades das sequências narrativas quanto ao seu fluxo. Entendemos que não há alteração da sequência temporal, nem muito menos uma ruptura da concepção histórica dos episódios. Embora isso marque uma interpelação no ordenamento narrativo, não há cessação da ação verbal, já que os verbos permanecem no tempo recorrente dentro do texto. É o que afirma Brandão (2003, p. 29) quando diz que “Num texto, a temporalidade não precisa estar organizada de forma linear, mas ela deve estar de tal forma que o leitor possa recuperar a cronologia dos fatos [...]”. Esse é um processo natural nas narrativas de experiência pessoal, pois o diálogo do leitor com o texto se materializa, também, através dessa inconstante temporalidade, o que, no nosso entender, consolida esse gênero como elemento fundamental no registro das experiências passadas.

Encontramos a Avaliação nas linhas 12 a 18 e em 22-23, quando se percebe que a estrutura narrativa abre espaço para os interesses do narrador. Dessa forma, o autor do texto narrativo traz para o leitor uma atitude reguladora dos eventos, mostrando não só a relevância de suas experiências, como também os níveis de satisfação e superação diante da complicação. Há evidências de que o narrador controla suas tensões e deixa para o leitor suas verdadeiras intenções. No entanto, essa intencionalidade não diminui a importância desse componente frente à regulação da estrutura textual narrativa. O aspecto pragmático demonstra a eficácia do narrador quando ele se dispõe a colocar em paralelo sua capacidade discursiva, como se reconhecesse no próprio texto de forma interativa. Assim, o narrador estabelece seu ponto de vista na utilização de frases que caracterizam a reportabilidade de outras experiências, reposicionando-se em seguida na evolução da narrativa.

A Resolução, um componente narrativo que se estabelece no próprio fluxo da avaliação, evidencia-se nas linhas 20-21 como desfecho da sequência complicadora. Percebe-se, então, uma ação de curta duração, mas que representa um papel de interatividade com a narrativa em andamento, estabelecendo um vínculo entre o passado e o presente, sem, contudo, perder a dimensão temporal da experiência vivida, fundindo-se como resultado da complicação.

Por fim, a Finalização (Coda) na linha 26. O que se institui nesse evento não é o abandono da narrativa — por mais que isso esteja aberto para questionamentos —, mas a sinalização de que as sequências narrativas chegaram ao fim, e que todo o texto se bastou em si mesmo diante do propósito comunicativo estabelecido. “[...] é a finalização de uma série de eventos” segundo Labov (1972, p. 363), embora os percursos futuros já estejam na mente dos sujeitos participantes da narrativa.

Análise de textos

QUADRO 8 – Análise do gênero narrativo

Texto 1	
Título	Ui, ai, ui...
Personagem principal	O próprio autor (ele conta a história em 1ª pessoa - eu): “Quando (eu) saí de casa..”.
Personagens secundários	Os meninos do outro lado da rua.
Momento da história	“Quando saí de casa pela primeira vez naquele dia..”
Tempo do verbo	Veja que os verbos estão no passado (ou pretérito): saí, estava, ardia, caminhei, fui.
Lugar	“...caminhei pela rua assim mesmo e fui direto para o mercadinho...”
Ideia: Diversão (humor)	Situação (o fato, o acontecimento): O personagem saiu descalço no chão quente. Problema (complicação): Tormento em colocar o calo do pé no chão quente. Resolução do problema: o personagem principal riu de um comentário sobre ele ser um Saci-Pererê.
Texto 2	
Título	O espelho mal-assombrado
Personagem principal	O próprio autor (ele conta a história em 1ª pessoa - eu): “[...] quando eu estava me preparando para sair[...].”
Personagens secundários	Não existem diretamente. Mesmo que o personagem principal tenha pensado no irmão mais velho, este não participa concretamente da história. Ele está na imaginação do narrador. No entanto, não se despreza que esse irmão mais velho tenha

	alguma influência na narrativa.
Momento da história	No momento em que o personagem se olhou no espelho.
Tempo do verbo	Veja que os verbos estão no passado (ou pretérito): estava, dei, senti, cheguei, coloquei
Lugar	O quarto do personagem principal.
Ideia: Espanto (assombro, surpresa)	Situação (o fato, o acontecimento): O personagem se olhou no espelho antes de sair de casa. Problema (complicação): o rosto do personagem se deformou e não voltava ao normal. Resolução do problema: Quando o personagem principal viu a foto dele quando criança, ficou feliz novamente e toda a deformação do rosto desapareceu.
Texto 3⁴¹	
Título	No caminho do Catolé
Personagem principal	O próprio autor (ele conta a história em 1ª pessoa - eu): “[...] lembro que fomos tomar banho[...]”, “[...] aí eu vi que tinha pendurado[...]”.
Personagens secundários	O Luizinho e o Paulinho.
Momento da história	À tardinha, no final da tarde.
Tempo do verbo	Veja que os verbos estão no passado (ou pretérito): ficava, era, abrigava, tomava, fomos
Lugar	Numa estradinha a caminho do banho de riacho.
Ideia: Medo (ansiedade, susto)	Situação (o fato, o acontecimento): o personagem principal e os seus amigos foram tomar banho num riacho. Problema (complicação): escureceu no caminho de volta, o que aumentou o medo dos personagens. Resolução do problema: tanto o personagem principal como os outros participantes da narrativa riram de tudo o que tinha acontecido com eles, além de o próprio autor do texto prometer nunca mais ir tomar banho no riacho.

Apresentamos, assim, a macroestrutura de Labov e Waletzky (1967) no texto “No caminho do Catolé”, o qual aponta uma narrativa real vivenciada pelo professor Osvaldo Epifanio, autor do texto. Nela, percebe-se a evolução do gênero narrativo diante de uma experiência pessoal de infância claramente registrada nos padrões dos componentes estruturais dos autores supracitados⁴².

Momento de leitura

⁴¹ Texto no formato de áudio também, disponível no grupo de Whatsapp desta pesquisa. Narração de Walter Costa, radialista residente em Caruaru- PE. Gravado em 6 de agosto de 2020.

⁴² Apenas para efeito didático, colocamos as sequências narrativas mais importantes do texto “No caminho do Catolé”, comprovando a ocorrência dos componentes estruturais da narrativa Labov e Waletzky (1967). Isso dará uma ideia segura de como o modelo desses autores se concretiza em nosso estudo.

Ler os seguintes textos do acervo:

“Peladas” (Armando Nogueira);

“O amor acaba” (Paulo Mendes Campo);

“O cajueiro” (Rubem Braga).

Nesses textos, amplia-se a compreensão dos componentes narrativos. Outras leituras podem ser sugeridas para consolidar mais ainda o estudo da macroestrutura laboviana e do gênero narrativas de experiência pessoal.

Recomendo ao professor a leitura do livro/romance “Resta um”, da escritora mineira Isabela Noronha, Companhia das Letras, de 2015, ganhadora do prêmio Curtis Brown Prize, na Inglaterra, finalista do Prêmio São Paulo de Literatura de 2016 e outros prêmios. Trata-se de uma narrativa sobre os dramas, os conflitos e as transformações das fatalidades pessoais da autora.

7 PRATELEIRA 6: MEXENDO NAS PRATELEIRAS

7.1 Objetivos

- Destacar a estrutura narrativa dos textos referidos.
- Evidenciar as sequências narrativas.
- Oferecer orientação sobre os estudos do gênero narrativo.
- Ilustrar a macroestrutura da narrativa no modelo de Labov & Waletzky (1967).
- Mostrar as relações sintagmáticas na construção do texto narrativo escrito.
- Indicar as ocorrências dos personagens.
- Demonstrar a realização verbal no contexto das narrativas.

7.2 Conversando com o professor

Reflexão estrutural sobre os textos⁴³ “Ui, ai, ui...”, “O espelho mal-assombrado” e “No caminho do Catolé”:

- Resolução do problema

QUADRO 9 – A resolução no gênero narrativo

Neste momento, percebe-se que uma das novidades na estrutura da narrativa aparece nos textos de autoria do profº Osvaldo Epifanio: A resolução. O que não aconteceu nos textos dos primeiros autores apresentados (Luis Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Esopo, Manoel de Barros e Cecília Meireles). Mas isso foi intencional, porque nesse momento de leitura, o objetivo principal era conhecer a natureza básica do texto narrativo, sem maiores detalhes de como isso ocorre, entendendo a forma pela qual esse tipo de texto se materializa. Quando temos um problema, certamente queremos resolvê-lo. No entanto, isso nem sempre é possível, pois depende do grau de gravidade desse conflito (complicação). Mesmo assim, a tendência é insistirmos até que alguma saída se apresente, mesmo que seja bem simples, como é o caso em todas as histórias do profº Osvaldo Epifanio.

- Curiosidades das histórias: momentos interessantes, situações engraçadas, momentos de surpresas.

QUADRO 10 – A imaginação no gênero narrativo

Os alunos podem ampliar sua imaginação a respeito dos assuntos que saem dessas histórias, como as experiências que já ocorreram com cada um, se existem algumas situações com as quais os alunos se identificam, se há um lugar que conhecem e no qual poderiam acontecer fatos semelhantes aos dos textos oferecidos. Os alunos

⁴³ Os títulos podem ser consultados e encontrados nas páginas 33, 34 e 35 deste Caderno de Atividades.

também podem entender que as resoluções dos problemas foram fáceis de encontrar pelos tipos de histórias que foram contadas, ora como fruto da imaginação, ora como uma saída para um problema pequeno, como é o caso do Ui,ai,ui (“Só que fui descalço e não lembrei que estava com um calo no dedo mindinho”).

- Detalhes dos personagens: quantidade de personagens em cada história e características deles.

QUADRO 11 – O personagem no gênero narrativo

Outra novidade também aparece: os personagens secundários. Nos textos do professor-pesquisador eles fazem parte da história para dar mais sentido ao personagem principal. Esses indivíduos também exercem papéis importantes na imaginação do leitor, mesmo que sua intensidade /extensão seja reduzida. No entanto, os alunos vão fantasiar detalhes físicos, inventar nomes, comparar com alguns amigos/conhecidos, descobrir comportamentos, tentar adivinhar as idades deles e tantas outras situações que os colocarão nos eventos comunicativos do texto.

- Conflitos/problemas: são momentos em que os personagens sentem que existe algum problema com eles.

QUADRO 12 – O conflito no gênero narrativo

Neste momento, os alunos discutirão como cada problema chegou ao personagem principal ou aos outros personagens; de que maneira esses conflitos foram caracterizados como momentos de dúvida, de incerteza, de perigo e como levaram o narrador para a sua resolução. Mesmo que não haja problemas profundos nesses textos narrativos de experiência pessoal, mesmo assim, percebem-se várias oportunidades em que os personagens se encontram numa situação não muito agradável, mas que, depois, o leitor entende que não era um problema maior e sim uma situação de vida simples que acontece com qualquer um.

- Resolução dos problemas: um momento em que a história se encaminha para o fim.

QUADRO 13 – O momento da resolução no gênero narrativo

Às vezes, as histórias não chegam a um fim definitivo das coisas, ou seja, existem narrativas que terminam onde o autor acha que deve parar, sem um “final feliz” ou “triste”. No caso das narrativas de autoria do profº Osvaldo Epifanio, o problema se desfaz (ou é resolvido) através de uma situação simples, sem muita complexidade, apenas se encerra sem respostas prontas ou previsíveis. Certamente, qualquer história pode prosseguir, basta ativar a imaginação para descortinar novos eventos narrativos, ampliando os acontecimentos textuais de acordo com os propósitos discursivos permanentes.

- Texto narrativo: as características das frases desse tipo de texto, as partes de uma história e suas sequências peculiares.

QUADRO 14 – Características do gênero narrativo na realização textual

O QUE É UM TEXTO NARRATIVO?⁴⁴

É um tipo de texto em que os personagens vivem dentro de um espaço e de um tempo. Aqui são contados acontecimentos desses personagens, suas histórias, seus conflitos e relacionamentos e detalhes de suas vidas.

Você já leu algum texto narrativo?

Acredito que sim, mesmo que você não tenha percebido isso. Basta abrir os olhos pela manhã e estamos lado a lado com muitas histórias, até daquelas que você sonhou enquanto dormia. Verdade. Se pararmos para pensar um pouco, nossa mente vai buscar uma porção de fatos, inclusive aqueles que aconteceram segundos atrás, imagine os que se passaram há muito tempo. Se você liga a televisão, lá está um acontecimento; se entrar na internet, surgem centenas de acontecimentos.

⁴⁴ Vale ressaltar mais uma vez que essa é uma sugestão de diálogo com o aluno. Trata-se, portanto, de uma conversa informal sugerida neste estudo, como se pode perceber pela linguagem próxima do aprendiz. Permite-se observar, também, que o conteúdo sobre o texto narrativo é expresso em detalhe, abrindo possibilidades para o entendimento do gênero referido.

O texto narrativo está presente na nossa vida desde sempre. Na maioria das vezes, você se depara com uma história qualquer de alguém, não é mesmo? Um amigo ou uma amiga conta um fato que aconteceu com ele ou com ela, você se lembra de um acontecimento se sua vida, que pode ter sido recente ou de um momento mais distante, como na infância, por exemplo. Quando assistimos a um filme, a uma novela ou vemos uma reportagem de uma tragédia na televisão, o que presenciamos são pessoas contando alguma coisa, dizendo o que se passou com elas. Às vezes, vemos até mesmo animais engraçados, como cachorros ou gatos que vivem em muitas casas. Parece até que esses bichinhos pensam e falam, porque são muito espertos. Pois é, eles também podem ser personagens. Isso acontece muito nas fábulas.

Mas existe um ser que é também muito rico em histórias: nós mesmos, seres humanos, pessoas que trabalham, se casam, vão à igreja, frequentam a escola, vivem lutando para sobreviver, dão o melhor para os seus filhos, fazem passeios, vão visitar parentes, sentam-se na porta de casa para conversar com os vizinhos, têm momentos de tristezas. Concorde comigo?

Então você já deve estar pensando: se eu escrevesse todas as minhas histórias, poderia fazer um livro extenso, porque a memória não para de funcionar. “Lembro-me de cada lance comigo. Nem todos, é bem verdade, mas me lembro de muitos! Olha, se eu me sentar para escrever tudo isso... Ih! Eu nem almoçava. É muita coisa, gente!”

Bom, vamos colocar a seguir isso um pouco mais detalhado, pois existem situações que fazem uma história ser um texto narrativo. É o que vamos chamar de Elementos Básicos da Narrativa, ou seja, o que deve ter numa história, numa narrativa:

O Fato - o que se vai narrar (O quê?):

Trata-se do acontecimento, da ação da narrativa. Como contar uma história sem um caso ou um episódio? O que se passa no mundo ou na nossa cabeça parece um amontoado de acontecimentos. Às vezes, esses fatos são até inventados, mas são fatos. Aconteceu é história e merece ser narrado.

Exemplo:

Histórias de Alexandre, Graciliano Ramos (fragmento)

“No sertão do Nordeste vivia antigamente um homem cheio de conversas, meio caçador e meio vaqueiro, alto, magro, já velho, chamado Alexandre. Tinha um olho torto e falava cuspidando a gente, espumando como um sapo-cururu, mas isto não impedia que os moradores da redondeza, até pessoas de consideração, fossem ouvir as histórias fanhosas que ele contava”⁴⁵.

⁴⁵ Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/classicos-da-literatura-brasileira-e-portuguesa/historias-de-alexandre-de-graciliano-ramos/view>. Acesso em: 9 ago. 2020.

O fato acima é a existência de um homem cheio de conversas de caçador e de vaqueiro.

O Tempo - quando o fato ocorreu (Quando?):

Isso mesmo. É o momento em que se deu um fato. É o desenrolar dos acontecimentos numa sequência de anos, de dias, de horas, de minutos, de segundos ou de séculos, não importa. Podemos entender esse elemento como sendo o responsável pelo período em que tudo aconteceu. O tempo é marcado pelo relógio ou pelo marcador do celular e pelo calendário de papel ou virtual.

Exemplo:

“No sertão do Nordeste vivia antigamente um homem cheio de conversas [...]”

No mesmo exemplo, podemos observar que o tempo é antigamente.

O Lugar - onde o fato se deu (Onde?):

É o espaço onde tudo acontece. Às vezes, existem vários ambientes onde os fatos acontecem, mas isso acontece nos romances, que são histórias mais longas. Nos textos que estamos estudando, os locais são poucos e até mesmo um só. Geralmente esses espaços ajudam o leitor a entender o personagem e como ele vive.

Exemplo:

“Tinha uma casa pequena, meia dúzia de vacas no curral, um chiqueiro de cabras e roça de milho na vazante do rio. Além disso, possuía uma espingarda e a mulher.”

Continuando o exemplo de Graciliano Ramos, percebemos que o lugar é uma casa pequena.

Os Personagens ou as personagens (tanto faz você dizer as ou os personagens) – aqueles (as) participou (participaram) do ocorrido (quem?):

Exemplo:

“A espingarda lazarina, a melhor espingarda do mundo, não mentia fogo e alcançava longe, alcançava tanto quanto a vista do dono; a mulher, Cesária, fazia renda e adivinhava os pensamentos do marido. Em domingos e dias santos a casa se enchia de visitas — e Alexandre, sentado no banco do alpendre, fumando um cigarro de palha muito grande, discorria sobre acontecimentos da mocidade, às vezes se enganchava e apelava para a memória de Cesária.”

Vemos aí que existem os seguintes personagens: o principal: um homem cheio de conversas, que vai se chamar Alexandre; sua mulher Cesária e as visitas.

A sequência dos fatos – o desenrolar da história (como?):

É a ação da história e envolve tudo o que aconteceu, é o enredo, toda a trama de ações e de sequência de acontecimentos, é o passo-a-passo da narrativa.

EXEMPLO:

“A espingarda lazarina, a melhor espingarda do mundo, não mentia fogo e alcançava longe, alcançava tanto quanto a vista do dono[...]

Aqui vemos que cada coisa pequena está uma atrás da outra. Primeiro fala sobre a espingarda, depois que ela a melhor, em seguida diz que não falhava, a seguir que alcançava longe até a vista do dono ter condições para isso. Interessante é que tudo se encaixa no desenrolar da frase. Uma coisa vem sempre depois da outra, dando sentido certo das ações.

Observação: como o livro do Graciliano Ramos “Histórias de Alexandre” tem 85 páginas, na 8ª edição/2013, certamente não teremos condições aqui de adiantar o conflito, nem muito menos como ele foi resolvido. Talvez isso provoque certa curiosidade em ler essa obra magnífica do autor alagoano. Desejo boa leitura!

Resumindo a conversa

Um texto narrativo tem os seguintes elementos: o fato (o quê?), o lugar (onde?), o tempo (quando?), os personagens (quem?), a sequência dos fatos – chamada também de enredo (como?).

DICAS DE LEITURA (sugestões de links):

Abaixo, você pode encontrar uma boa lista de links para ler e baixar livros de contos, crônicas, fábulas, histórias pessoais, vídeos do YouTube de contação de histórias:

<https://www.infoescola.com/literatura/autores-de-contos/>

<https://www.infoescola.com/literatura/autores-do-genero-cronica/>

<https://www.culturagenial.com/fabulas-monteiro-lobato/>

<https://gruposwhats.app/category/amor-e-romance>

<https://www.estantevirtual.com.br/estante-indica/melhores-autores-de-livros-brasileiros/>

<https://www.youtube.com/watch?v=g1JUDI52YsE>

<https://www.youtube.com/watch?v=0S6jvcf9mx8>

<https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/classicos-da-literatura-brasileira-e-portuguesa/historias-de-alexandre-de-graciliano-ramos/view>

8 PRATELEIRA 7: MOMENTO DE ESCREVER COM PRAZER

8.1 Objetivos

- Exercitar os conhecimentos linguísticos relacionados às sequências narrativas.
- Observar as habilidades de escrita coerente por parte do aluno.
- Entender os eventos linguísticos que marcam as sequências narrativas.

- Adquirir habilidades nas leituras visuais, conhecendo os passos para o entendimento de conteúdos suscitados por imagens.
- Identificar na atividade de leitura do texto “Uma lição de vida” as ocorrências dos sinais de pontuação.
- Relacionar os sinais de pontuação com o ritmo das frases (pausas, entonação de voz, variação de ênfase).
- Interpretar o conteúdo do texto visual.
- Praticar as habilidades de escrita de sequências narrativas.
- Aplicar os elementos estruturais da narrativa.
- Praticar o teste de Cloze, adquirindo habilidades no uso dos marcadores de coesão.
- Interagir experiências de escritas por parte dos aprendizes.

Bússola da prateleira

- Antes de começar a trabalhar com o aluno, mostre o plano geral de uma atividade voltada para a montagem de textos. Faça um infográfico na lousa e use as noções de significados e de coesão textual. Isso pode ser completado com um rápido exercício, também na lousa, de colagem de frases a partir de marcadores de coesão já estabelecidos, como por exemplo: “Ele chegou cedo, mas...”/ “Tinha tudo para passar de ano, infelizmente...”/ “O jogo foi empate e...”.
- Você também pode fixar cartazes na lousa com imagens que deem uma sugestão de sequência de texto, com figuras caracterizadas ou pertencentes a um mesmo grupo semântico/discursivo.
- Peça para um determinado aluno escrever uma frase em seu caderno sobre qualquer assunto. No entanto, indique que essa frase deve ter uma característica narrativa, com personagem, tempo e lugar pelo menos. Caso esses elementos não sejam de todo considerados, não há problema. O importante é que essa sentença se encaminhe para uma narrativa. Em seguida, convoque os outros alunos para completarem a frase do primeiro aluno em seus cadernos, individual e secretamente (estabeleça um limite de linhas); depois, peça para cada um ler o que completou.

- Ao final das leituras dessas escritas de sequência, faça um sorteio de três alunos e peça para eles escrevam suas respostas na lousa. Mas se algum outro aluno quiser mostrar seu resultado, não o impeça de fazê-lo também. Nesse caso, abra espaço para mais alunos fazerem isso.
- Com o registro das respostas na lousa, é o momento de você ler todas em voz alta.
- Veja se há alguma frase que não atenda aos critérios estruturais da narrativa. Se isso acontecer, peça ajuda à classe para compor uma sequência minimamente narrativa para essa frase, mas não a descarte, aproveite o que está escrito e democratize a adaptação.

Sugestões de atividades

- i. Montagem de texto a partir de sequências frasais fora de ordem.
 - ii. Exercícios sobre a identificação dos tempos verbais.
 - iii. A dinâmica dos sinais de pontuação: reconhecimento e escrita.
 - iv. Compreensão de texto imagético (tirinha).
 - v. Leitura de texto e compreensão dos elementos estruturais da escrita em prosa.
 - vi. Leitura de texto e identificação de conteúdos.
 - vii. Leitura de texto e reconhecimento dos componentes estruturais do modelo laboviano.
- *Montagem de um texto coerente e coeso a partir de trechos de texto dados*
- Tarefa: dados os trechos embaralhados abaixo, faça o seguinte:
- i. Leia todos eles com atenção e verifique com qual dos trechos você deverá iniciar seu texto e vá associando a outros trechos de forma lógica, coerente;
 - ii. Faça vários rascunhos do seu texto, até conseguir um texto bem montado, com uma sequência correta das ideias;
 - iii. Se quiser, pode dar um título ao texto. Seja o mais criativo possível.

→ Aqui estão os trechos:

1. Na semana passada, a doença da mãe tinha deixado a Selma sem cabeça para nada. A dona Lúcia, com setenta e quatro anos, tinha sérios problemas respiratórios, devido à vida de fumante que levou ao longo de quarenta décadas. Mas atualmente passa bem, graças a Deus!

2. Com cara de pena, o rapaz de uniforme viu um garotinho na sala assistindo um desenho animado e batendo as mãozinhas de tanto riso.

3. Nele estavam bem arrumadinhas quatro cédulas de cem reais.

4. O medo é sua velha pegar a covid-19, o que seria bastante perigoso para alguém com a saúde tão frágil.

5. “Para você, Selma, desejo que o Natal seja um dia melhor, sem os atropelos da vida! Se você está feliz, eu estou mil vezes mais contente! Assinado: alguém com pouco para dar, mas com sobra de amor e de solidariedade! Bjs.

6. Ela contou umas trinta vezes (risos), sem acreditar no que tinha achado.

7. Não é que, por sorte do destino, a Selma encontrou por debaixo da porta de sua casa, logo cedinho, um envelope! E para completar, a Selma perdeu o emprego numa loja de roupas em que trabalhava fazia uns dez anos.

8. Não tinha dinheiro para pagar a bendita conta. Não ficou sem energia porque o funcionário prometeu adiar o corte para a próxima semana.

9. Com a Pandemia do Coronavírus, a freguesia desapareceu, pois o produto que ela vendia saiu pouco, porque as pessoas deixaram o vestuário em segundo plano.

10. Ficou tão maluca que não viu de imediato que dentro do pacotinho tinha também um papel dobrado, e nele estava escrito:

11. A Selma estava passando por maus bocados naqueles dias de fim de ano, logo ela, que era alegre por natureza. Nada dava certo! Dois dias atrás, o pessoal da empresa de energia veio cortar sua luz.

QUADRO 15 – Prática de escrita

RESPOSTA (texto organizado) Título:

Exercícios sobre verbos

- Bússola do exercício
 - Anote na lousa quatro frases: duas nominais e duas verbais (orações).
 - Peça para a classe opinar rapidamente sobre a ideia dessas frases.
 - Observe nos comentários dos alunos os verbos falados, anotando-os numa folha à parte, discretamente.
 - Consulte a classe se os comentários foram necessários para o uso de determinadas palavras. Anote na lousa essas palavras. Nesse caso, certamente algumas palavras se perderão, já que a dinâmica foi oral e não escrita. Mesmo assim, é possível perceber que algumas palavras foram bem específicas para o tipo de comentário verbalizado.
 - Certifique-se de que as palavras escritas na lousa são verbos. Caso não, escreva no quadro-negro as palavras que você anotou anteriormente de forma discreta e faça um confronto morfológico. Crie um quadro infográfico para isso (sugestão):

QUADRO 16 – Exercício de escrita de vocábulos

Vocábulos dos alunos	Vocábulos do professor
Vocábulos que são verbos	

- Depois dessa exposição, diga por que determinadas palavras são verbos (você pode estabelecer uma breve relação dessas palavras com o conceito desse elemento morfológico).
- Fale também do peso do verbo na frase (significado e funcionalidade contextual nas frases expostas).

Tempo verbal 1

- Passe as frases abaixo para o tempo passado (que também é chamado de pretérito). Observe a palavra destacada.

Pedro acha a praça muito bonita.

R: _____

O chefe indicará o substituto do funcionário.

R: _____

O passarinho não canta mais dentro da gaiola

R: _____

Naquele aniversário, as pessoas estão felizes!

R: _____

Os idosos se sentarão na primeira fila do atendimento.

R: _____

Eu assinarei apenas um documento.

R: _____

Passe as frases abaixo para o futuro. Observe a palavra destacada:

Estamos brincando em casa.

R: _____

Mamãe comprou um carro novo.

R: _____

O passeio, ao cinema foi muito legal.

R: _____

O pintor terminou de pintar a casa no domingo.

R: _____

Marcelo brincou muito de amarelinha.

R: _____

Tempo verbal 2

- Conjugação de verbos: Conjugue os verbos abaixo no pretérito (passado) e no futuro:

QUADRO 17 – Exercício de escrita do tempo verbal

Pretérito (passado)	Presente	Futuro
	Ando	
	Compro	
	Falam	
	Fazem	
	Bebo	

Reconhecimento de verbo

- Leitura de reconhecimento de verbos: Leia o texto a seguir e reescreva os verbos no espaço indicado:

QUADRO 18 – Texto para leitura e escrita de verbos

<i>Ui, aí, ui...</i> <i>Quando saí de casa pela primeira vez naquele dia, senti que o Sol estava muito quente. Até minha testa ardia de tanto calor. Mas caminhei pela rua assim mesmo e fui direto para o mercadinho comprar umas coisinhas. Só que fui descalço e não lembrei que estava com um calo no dedo mindinho. Pense num tormento! Engraçado é que eu não caminhei. Eu pulei de sombra em sombra nas calçadas. Toda vez que encontrava uma sombra de folha, eu colocava o calo ali. Uns meninos do outro lado da rua gritaram pra mim:</i> <i>— Ei, moço, você é um Saci-Pererê?</i> <i>Aí... dei uma gargalhada e me segurei no muro de tanto rir.</i> Oswaldo Epifanio
Escrita de verbos

Exercícios sobre sinais de pontuação

- Bússola do exercício
- Antes de se fazer qualquer análise sobre os sinais de pontuação contidos no texto apresentado, leia-o em voz alta para a classe. Se possível, dê entonação vocálica em determinadas passagens que refletem um determinado sinal de pontuação.
 - Outra opção é exibir um áudio previamente gravado desse texto. Assim, você pode repeti-lo quantas vezes forem necessárias para focar num sinal de pontuação específico.
 - Peça para os alunos escreverem em seus cadernos os sinais de pontuação percebidos nessa audição.

- Coloque na lousa os sinais de pontuação percebidos pelos alunos, mesmo que apareçam outros que não estejam nesse contexto.
- Como o texto “Uma lição de vida” não traz os sinais de interrogação e de exclamação, nem muito menos o travessão, você pode, inicialmente, dar algumas pistas sobre esses sinalizadores afetivos na leitura em voz alta de outro texto; em seguida, peça para os alunos colocarem esses sinais nas frases do texto oferecido, mesmo que isso venha a alterar algumas sequências.
- Dica de leitura de outro texto com sinais de interrogação, de exclamação e travessão:

QUADRO 19 - Texto para identificação de sinais de pontuação

Choro esturricado (a morte seca debaixo dos pés)

O chão encarquilhado

Amarrota a semente.

O açude de olho enxuto,

O carcará no céu ardente.

— *Cadê João?*

— *Tô aqui, sem água neste chão!*

— *Cadê Zefinha?*

— *Tô aqui, com a mandioca sem farinha!*

— *Cadê Joaquim?*

— *Tô aqui, neste sofrimento sem fim!*

— *Cadê Cardozinho?*

— *Tô aqui, abandonado e sozinho!*

— *Cadê Sebastiana?*

— *Tô aqui, com aquele que me engana!*

— *Cadê “Das Dor”?*

— *Tô aqui, rezando pra “Nosso Sinhô” !*

— *Cadê Jerome?*
 — *Tô aqui, sem dente e com fome!*
 — *Cadê Marieta?*
 — *Tô aqui, sem leite na teta!*
 — *Cadê Raimundo?*
 — *Tô aqui, a sete palmos embaixo do mundo!*
 — *Cadê Regina?*
 — *Tô aqui, chorando a minha sina!*
 — *Cadê Margarida?*
 — *Tô aqui, sem rumo, sem vida!*
 — *Cadê o Padre?*
 — *Tô aqui, abençoando a comadre!*
 — *Cadê Celestino?*
 — *Tô aqui, sem remédio pro menino!*
 — *Cadê Tomaz?*
 — *Tô aqui, indo na estrada e não volto mais!*

Só não nasci morto.

Mas sou murcho e torto!

Estropiado pela água seca,

Teimei a natureza:

Comi palma

E vomitei fraqueza!

— *Cadê Pureza, Salvador, Vitória, Catarina,*

Marquinha, Aparício, Marinalva e Carolina?

— *Cadê Justino, Quitéria, Beroaldo, Glorinha,*

Pepeu, Zequinha, Benício e Rosinha?

— *Cadê Jeremias, Edna, Benjamim, Laurinha,*

Gilda, Edleuza, Hermínio e Carminha?

— *Cadê Odete, Valdemar, José, Frascisquinho,*

Jailda, Aurinha, Barnabé e Quinzinho?

— *Cadê Cacilda, Maria, Luiz, Betinho,*

Zequinha, Pascoal, Renato e Toinho?

— *Cadê Manoelzinho e Jorginho,*

Romeuzinho e Zezim?

— *De fome, seu moço, morreu tudim!*

Oswaldo Epifanio

- Caso haja necessidade de se alterar o curso original do texto oferecido na atividade de inserção de novos sinais de pontuação, que o faça. Isso pode ter consequências importantes: redirecionar frases (invertê-las ou simplesmente cortar alguma palavra), mudar a relação semântica, usar um novo universo vocabular, e, principalmente, construir um novo texto. Essa é uma tarefa interessante no que diz respeito às novas atitudes de texto.
- De posse das novas asserções, perguntas ou exclamações, o aluno tem uma produção a ser entregue a você. Solicite, então, a todos eles que leiam em voz alta suas escritas.
- Ofereça um momento de interação entre os alunos e os seus textos.

Escrita dos sinais de pontuação

1. Leia o texto a seguir e escreva no espaço abaixo seus sinais de pontuação:

QUADRO 20 – Leitura da narrativa de experiência pessoal

Uma lição de vida

Lembro-me de uma manhã em que descobri um casulo na casca de uma árvore, no momento em que a borboleta rompia o invólucro e se preparava para sair. Esperei algum tempo, mas estava demorando muito e eu tinha pressa.

Irritado e impaciente, curvei-me e comecei a esquentá-lo com o meu hálito. E o milagre começou a acontecer diante de mim num ritmo mais rápido que o natural. O invólucro se abriu e a borboleta saiu, arrastando-se. Nunca hei de esquecer o horror que senti: suas asas ainda não estavam abertas e todo o seu corpinho tremia, no esforço para desdobrá-las.

Curvado por cima dela, eu a ajudava com o meu hálito. Em vão. Era necessária

uma paciente manutenção e o desenrolar das asas devia ser feito lentamente ao sol. Agora era tarde demais. Meu sopro obrigava a borboleta a se mostrar, antes do tempo, toda amarrotada. Ela se agitou desesperada e, alguns segundos depois, morreu na palma de minha mão.

Acho que aquele pequeno cadáver é o peso maior que tenho na consciência. Hoje, entendo bem isso: é um pecado mortal forçar as grandes leis.

Não devemos nos apressar, nem ficar impacientes, mas seguir confiantes o ritmo eterno.

Nikos Kazantzakis

QUADRO 21 – Espaço para escrita dos sinais de pontuação

ESCRITA DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO DO TEXTO “Uma lição de vida”

Reconhecimento dos sinais pontuação

QUADRO 22 - Texto para o exercício de compreensão textual

Ui, ai, ui...!

Quando saí de casa pela primeira vez naquele dia, senti que o Sol estava muito quente. Até minha testa ardia de tanto calor.

Mas caminhei pela rua assim mesmo e fui direto para o mercadinho comprar umas coisinhas. Só que fui descalço e não lembrei que estava com um calo no dedo mindinho. Pense num tormento. Engraçado é que eu não caminhei. Eu pulei de sombra em sombra nas calçadas. Toda vez que encontrava uma sobra de folha, eu colocava o calo ali. Uns meninos do outro lado da rua gritaram pra mim:

— Ei, moço, você é um Saci-Pererê?

Aí, dei uma gargalhada e me segurei no muro de tanto rir.

Osvaldo Epifanio

- Qual o título desse texto narrativo?

R: _____

- Quando você escreve qualquer texto, às vezes um recado, uma mensagem no zap, ou até mesmo no caderno, que sinais de pontuação você mais usa?

R: _____

- Qual o momento mais problemático dessa narrativa, ou seja, em que parte desse texto o personagem sofre mais? Escreva essa parte.

R: _____

- Que tipo de história é essa? Você pode marcar mais de uma, se quiser.

() MEDO () SURPRESA () ZOMBAÇÃO () HUMOR
() VIOLÊNCIA () VERGONHA

- Você já passou por algum momento parecido? Por uma situação semelhante?

R: _____

- Caso você tenha passado por um momento parecido, escreva um pequeno texto sobre essa história.

R: _____

- Em qual frase abaixo é melhor colocar um ponto de exclamação? Marque um X.

() Você chegou ontem, não foi. () Pense numa queda que ele levou

- Em qual frase abaixo é melhor colocar um ponto de interrogação? Marque um X.

() Eita, eu nem vi, nem quero saber. () Sabe dizer se ela entregou o dinheiro ao irmão

- Em qual frase abaixo é melhor colocar um ponto final? Marque um X.

() Cheguei e já estou fazendo o exercício () Legal você ter chegado cedo

➤ Exercícios de compreensão textual

1. Leitura de tirinhas:

Observe atentamente a tirinha abaixo e faça o que se pede em seguida:

FIGURA 2 – Tirinha



FONTE: <http://www.todoestudo.com.br/portugues/como-interpretar-imagens>

Umas dicas fazem muito bem!

➤ Para entender esta atividade, é importante:

- i. Primeiro, observe o que existe nessa imagem (os detalhes, os traços, desenhos, cores, expressões dos personagens, objetos);
- ii. Depois, relacione essa imagem com alguma situação de sua realidade de vida;
- iii. Em seguida, leia com atenção o que está escrito no balão;
- iv. E, finalmente, responda o que se pede na questão.
- v. Observe que na imagem acima existe uma fala de uma personagem. Visualizando esse ambiente em que as pessoas estão presentes, qual o significado da frase escrita no balão?

QUADRO 23 – Exercício de compreensão da tirinha

O que você entendeu em relação ao que a vovó está falando na tirinha?

RESPOSTA

Leitura e compreensão de conteúdo

- Leia o texto abaixo de autoria do professor Osvaldo Epifanio e faça o que se pede em seguida.

QUADRO 24 – Texto para o exercício de compreensão textual

O espelho mal-assombrado

Numa certa manhã, em casa, quando eu estava me preparando para sair, dei uma olhadinha no espelho que estava pendurado no quarto. Não é que senti um arrepio quando cheguei bem perto dele! Nossa! Mas assim mesmo, coloquei meu rosto quase colado nele. Nunca tinha feito isso, mas nesse dia foi diferente.

Fiz o que muita gente faz de vez em quando. Dei uma baforada nele. Ah! Ah! Ah!Ah! Ficou todo nublado e meu rosto desapareceu. Passei a mão na superfície e, aos poucos, o espelho foi ficando normal, mas tomei outro susto. Quando meu rosto surgiu, vi que ele estava diferente, com umas marcas vermelhas embaixo dos olhos e com as bochechas bem fundas. Os olhos pareciam dois buracos. Passei a mão em todo o rosto e nada! Nada de desaparecer aquela imagem. Virei para a parede da esquerda e, quando voltei a face..., estava do mesmo jeito! Fiquei desesperada! Peguei um batom e passei nos lábios, arrumei o cabelo para o lado diferente que costumo pentear, puxei a blusa um pouco mais para cima e me virei para a parede do lado direito, onde tinha uma foto de quando eu era criança. Naquela época, eu tinha um rostinho risonho. Parece que eu estava olhando para algo muito engraçado nesse dia, não lembro. Faz tanto tempo! Mas era um sorriso de menina feliz. Será que era meu irmão mais velho fazendo palhaçada? Bom, era uma fotografia que me alegrava muito. Eu era tão criança e feliz naquela foto!

Quando voltei meu rosto para o espelho novamente, percebi que eu era a mesma pessoa de sempre. Que alívio naquela hora! Não é para menos, sempre estou rindo, gosto de resenhar e de zombar com meu irmão, só pra vê-lo correr atrás de mim kkkkkk. Mas acho que naquele dia eu estava um pouquinho triste quando me vi pela primeira vez naquele espelho. Foi por isso que eu estava toda transformada.

Aí, peguei minha bolsa e saí feliz como sempre. Aquela foto foi minha salvação.

Osvaldo Epifanio

Quando você leu o título “O espelho mal-assombrado”, o que você pensou antes mesmo de iniciar a leitura do texto? Resposta pessoal.

R: _____

Marque só uma alternativa:

- No primeiro parágrafo que começa com a expressão “um dia” e vai até “mas nesse dia foi diferente”, o autor:
 - a. Revela tudo o que aconteceu com a personagem
 - b. Dá todos os detalhes da história
 - c. Cria um suspense para o leitor
 - d. Conta o final da história

Marque só uma alternativa:

- Pelo que você entendeu logo nas primeiras linhas, o texto:
 - a. É uma opinião ou o julgamento de alguma coisa
 - b. É uma narração de um acontecimento, um fato
 - c. É uma lista de detalhes sobre alguma coisa
 - d. É uma notícia, uma reportagem
- Em qual momento do texto você sentiu que existiu alguma coisa complicada, ou seja, algo que causou alguma surpresa ou mesmo medo. Escreva aqui a parte do texto em que isso aconteceu:

R: _____

Marque só uma alternativa:

- Quem conta (ou narra) essa história:

- a. É o autor do texto
- b. É o espelho
- c. É a mulher
- d. É alguém que viu a mulher no quarto

- Faça aqui uma relação de palavras ou frases que você considera que dão uma ideia de tempo ou de momento:

R: _____

- Leia as afirmativas abaixo e marque CERTO ou ERRADO de acordo com o texto que estamos estudando:

a. () A expressão “Numa certa manhã” indica que a pessoa que está narrando a história não sabia dizer exatamente que manhã era aquela.

() CERTO () ERRADO

b. () Quando a mulher deu uma baforada no espelho, o rosto dela desapareceu. Isso aconteceu porque ela foi embora do quarto.

() CERTO () ERRADO

c. Quando a mulher olhou a foto, ela teve certeza absoluta que a imagem estava olhando para algo muito engraçado nesse dia.

() CERTO () ERRADO

- Qual o seu comentário sobre a seguinte frase do texto: “era um sorriso de menina feliz”. O que você imagina que aconteceu com essa menina para ela demonstrar felicidade na imagem?

R: _____

- Bússola do exercício

→ Escreva na lousa os marcadores de coesão textual que você considera mais usados pelos alunos (diante dos propósitos comunicativos e dos contextos de

fala dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), você deve ter percebido ocorrências frequentes desses marcadores de coesão textual. Seus contextos de interação comunicativa certamente recorrem a realidades de escrita ou fala em que a presença de determinados mecanismos coesivos é reiterada), o que pode permitir maior compreensão do que será utilizado na atividade.

- Para facilitar a produção do aluno na atividade sugerida, peça para a classe se dividir em duplas/trios para melhor execução da tarefa a partir da troca de ideias com outro (s) colega (s).
- Solicite aos alunos que recortem trechos de textos de jornal, de revistas usadas; pode ser também de escritas da internet (nesse caso, eles podem copiar no caderno apenas os trechos); ou então, ofereça você mesmo recortes de textos previamente separados. Esse é um trabalho que deve ser solicitado com antecedência para impedir que a aula seja prejudicada em sua totalidade, devido ao tempo disponibilizado apenas para essa tarefa manual.
- Lembre à classe que os marcadores coesivos anotados na lousa podem ser usados na tarefa.
- Peça para as equipes (duplas/trios) escreverem ao seu modo o que poderão estabelecer como conexão nesses trechos incompletos, depois de analisarem o que está escrito nesses recortes ou cópias.
- Sinalize para a importância da ortografia, embora essa questão não seja a principal dinâmica dessa tarefa. Num momento posterior, esse material será revisado ou adaptado aos propósitos dessa ação.
- Pergunte a cada equipe se existe alguma dificuldade em estabelecer as conexões de coesão na escrita solicitada. Caso você encontre muitos obstáculos por parte dos alunos, escreva em seu bloco de anotações quais os casos que dificultam o trabalho. Em seguida, coloque-os na lousa e explique como/por que/onde se deram e quais as soluções possíveis para a continuidade da atividade.
- Peça para cada equipe ler em voz alta seus resultados. Assim, a turma terá possibilidade de fazer um julgamento do que foi produzido pelos colegas.
- O trecho abaixo que você vai propor à classe é outro exercício de coesão. A sua característica é de uma ação sobre um único trecho. Como todos os

alunos receberão o mesmo texto, certamente os usos dos conectores serão diversificados, o que acarretará em escritas diferentes e, provavelmente, mais desafiadoras. Para isso, proponha que, agora, essa tarefa deva ser executada individualmente. Reforce que os resultados também serão lidos em voz alta para julgamento⁴⁶ de todos.

Produção textual e teste Cloze

1. Leia atentamente o texto abaixo e faça o que se pede em seguida:

Quando todos entraram em casa, decidi ficar mais um pouco na calçada, pois a noite estava bem fresquinha e a rua já estava praticamente silenciosa. Mas ouvi um som estranho, vindo sala...

- Invente uma história (narrativa) em que o trecho acima possa ser incluído de forma coerente com o que você vai produzir. Você pode incluí-lo em qualquer parte desse texto (no começo, no meio ou no fim).

R: _____

- Complete os espaços vazios com as palavras adequadas que estão escritas entre parênteses abaixo de cada lacuna (teste de Cloze):

A princesa _____ o fantasma
(é - e - quer)

Era uma vez uma princesa que _____ muito feliz em seu palácio.
(vivia – queria - valia)

Ela _____ apaixonada por um fantasma que vivia escondido.
(pensava-era-sonhava)

Um dia chegou um viajante _____ e disse à princesa que o _____
fantasma (estrangeiro – caseiro - cozinheiro) (meu – seu -
teu)

⁴⁶ Trata-se, aqui, de um momento de interação, do que mesmo uma análise criteriosa dos resultados. Essa responsabilidade cabe mais ao professor. No entanto, não impede que os alunos se pronunciem mais tecnicamente em relação às escritas.

era um príncipe enfeitiçado. A _____ suspirou de alívio e ficou pensando
 (mulher – princesa - professora)
 _____ maneira de tirar aquele feitiço. Ela _____ que se o fantasma
 soubesse (numa – de - nem) (pegou – achou - comprou)
 do seu amor _____ ele, o feitiço desapareceria _____ sempre.
 (com – por - sem) (de – para - com)
 Acreditando nisso, a princesa _____ um plano e prendeu _____ fantasma
 (rasgou – copiou - armou) (um – o - todo)
 numa _____ de música.
 (rodinha – sacolinha – caixinha - bacia)
 Declarou seu amor a _____ e, ao abrir a caixinha, o _____ da música
 (ele – ela – você - mim) (gosto – cheiro – som - barulho)
 se transformou num príncipe _____.
 (mau – maravilhoso – simpático - horroroso)

2. Leia o texto abaixo e crie o que poderia ser o restante para ele.

Umas dicas fazem muito bem!

Para entender esta atividade, saiba o seguinte:

- i. Leia pelo menos duas vezes o texto Gestos antigos, de Osvaldo Epifanio. Assim, haverá maiores possibilidades de o conteúdo ser fixado em sua mente de forma mais clara.
- ii. Na primeira leitura, marque as palavras que você não conhece e peça ajuda ao professor para descobrir seus significados.
- iii. Na segunda leitura, observe bem as intenções dos personagens e como eles podem chegar a um momento final. No entanto, esse final pode ser apenas um momento em que a história não necessita mais prosseguir.

Objetivos da atividade:

- ✓ Descobrir significados de novas palavras;

- ✓ Entender como a narrativa pode chegar ao seu final sem uma conclusão estabelecida.

QUADRO 25 – Exercício de leitura e compreensão da coda

Gestos antigos

Ela fez um gesto que parecia um adeus. Mas logo percebi que a moça me chamava.

— Professor, sou eu, a Laura.

Confesso que não me lembrei logo de alguém com esse nome. Será que eu estava ficando esquecido? Bom, acho que não.

— Pois não, senhorita Laura, você me conhece?

— Sim, fui sua aluna faz uns dez anos.

Realmente eu não estava esquecido. É difícil decorar o nome de todos os meus alunos, principalmente daqueles de dez anos atrás. Prossegui:

— Muito bem. Você está com uma memória ótima. Acho que mudei um bocado, não?

— Não acho, professor. O senhor continua com os mesmos gestos daqueles tempos.

— Gestos? Quais gestos? Disse quase rindo.

— Esses de mexer nos óculos, de baixo para cima, no meio do nariz e depois ajeitar com as duas mãos para as lentes ficarem no lugar certo dos olhos e depois tirá-los do rosto e coçar os olhos em seguida.

Dei um sorriso alto para os padrões do ambiente. Estávamos numa sala bem ampla de um centro médico, com muita gente ao redor. Eu tinha marcado uma consulta por indicação de minha esposa. Ela riu também e disse que eu fazia sempre esses gestos o tempo todo em sala de aula, principalmente quando ficava nervoso com o barulho da turma, e que nunca tinha esquecido. Eu ri mais ainda.

Então eu disse:

— Ainda bem que você se lembra de uma coisa boa de mim.

— Sim. Lembro também que o senhor me deixou em recuperação no final do ano e levei a maior bronca do meu pai.

Ela foi quem riu alto agora, quase dando uma gargalhada. E, claro, fiquei sem jeito. Ainda dei um risinho de arrependimento.

— Não se preocupe, professor. Foi por causa dessa

recuperação_____

9 PRATELEIRA 8: ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVO

9.1 Objetivos

- Praticar a escrita narrativa.
- Adquirir habilidades de escrita.
- Escrever as sequências características do gênero narrativa de experiências pessoais.
- Possibilitar o aperfeiçoamento das estratégias de escrita, planejando o texto, fazendo a revisão textual, atualizando os conteúdos a partir dos propósitos comunicativos dos alunos e recorrendo às orientações oferecidas pelo professor ao longo do Caderno de Atividades.
- Permitir que aluno apresente suas capacidades perceptivas na numa “clara demarcação no plano cognitivo” (THIOLLENT, id., p. 27) Assim o professor pode ter conhecimento da dinâmica flexível nessa ação de escrita, com todas as dificuldades circundantes naturais na produção textual.
- Executar coerentemente os componentes narrativos propostos pelo modelo de Labov & Waletzky (1967).
- Permitir a participação do aluno no processo de construção do texto escrito.
- Estabelecer um plano de ação/execução do texto a ser escrito.
- Entender as etapas de criação do texto narrativo.
- Oportunizar o aluno a decidir sobre seus discursos, adaptando-os para o que se pretende escrever.
- Entender a diferença entre a situação (ocorrência do fato) e o problema (a complicação na narrativa).

- Bússola da prateleira

- Chegou o momento de o aluno colocar em prática aquilo que foi sugerido desde o início desse Caderno: escrever sua própria narrativa de experiência pessoal. Por isso, você já se coloca frente a quatro importantes questões na visão de Tripp (2005, p. 443-466): planejar uma melhora da prática, agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação.
- Peça a cada aluno que seus textos sejam escritos no caderno de forma mais organizada possível, mesmo que seja a primeira ação nesse sentido. Você perceberá que no início de suas narrativas podem aparecer algumas inabilidades quanto à escrita de palavras, como também contradições internas nas sequências narrativas (a saber: uma frase que negue um raciocínio inicial, provocando um conflito de significados ou mesmo de desenvolvimento linguístico da sentença; uma palavra que traga um significado incoerente num determinado ponto da frase diante do seu propósito comunicativo ou pragmático).
- Solicite do aprendiz que ele organize de forma sequencial tudo o que ele produzir. Para isso, você pode sugerir uma espécie de portfólio no próprio caderno dele. Basta colocar a data e o comando da atividade. Assim, o aluno terá um registro do que fez nas ações do Caderno de Atividades.
- Confeccione uma caixa de papelão de tamanho razoável (com uma abertura que permita a passagem de uma folha de caderno dobrada) e disponibilize no corredor da escola. Quais as suas funções:
- Essa caixa servirá de coletor de produções escritas de experiências pessoais anônimas ao longo do ano letivo. Não importa o tema, embora você coloque um pequeno alerta (colado nesse recipiente) proibindo textos preconceituosos-ofensivos sobre pessoas, coisas ou ideias (esses textos não serão considerados no processo de ensino, muito menos aproveitados para a aprendizagem, como também não serão divulgados, sendo definitivamente destruídos). Diga que é um espaço de livre produção escrita, onde o aluno deposita sua liberdade de escrita, seja em prosa ou em forma de

versos. Trata-se de um trabalho em paralelo de motivação de escrita bastante proveitoso, se bem utilizado para as atividades no âmbito de toda a escola.

- Permite que você tenha uma coletânea significativa de textos com as características do gênero narrativo, mesmo naqueles em versos. Por enquanto, o que se quer a atitude narrativa dos seus escritores. Você pode um pouco mais adiante fazer um estudo das estruturas linguísticas e dos gêneros textuais contidos nessas produções. O ser praticante livre da escrita, atendendo aos seus propósitos comunicativos, é a maior marca dessa ação sublimar de aprendizagem e de interação escolar.
- Acompanhe passo a passo essa primeira produção do aluno, desde o seu planejamento, passando pelas orientações intermediárias de conteúdos ou de escrita, até sua finalização, que não seria necessariamente a Coda.
- Frequentemente o aluno sente dificuldades em prosseguir com sua escrita devido aos naturais obstáculos da atividade de escrita. Nesse momento, você deve estar atento às “paradas” ou mesmo aos “vazios” que habitam a execução do trabalho por parte do aprendiz. São palavras que faltam, uma ideia que não vem à mente, uma questão temática mal compreendida, outro problema com o entendimento dos comandos/enunciados, ou mesmo a dificuldade em desenvolver seu material frente às inabilidades cognitivas. Lembre-se de que são alunos pouco escolarizados e que não trazem a cultura da escrita para a sala de aula, mas que são conhecedores de sua realidade de bairro e de família, elementos que mitigam as tensões próprias dessa atividade ou mesmo reconduzem as estratégias de aprendizagem.
- O saber fazer é uma percepção importante para a garantia de resultados. Por isso, sua intervenção contínua pode criar segurança ao aluno, como também permitir que novos conteúdos sejam vistos ao longo do processo de produção escrita. Então, faça um quadro infográfico em seu computador e registre as ocorrências inéditas em relação ao plano de conteúdos para essa atividade. Esse é um processo natural e previsto no universo de criação escrita, digo até inesgotável, mas é preciso cuidar dos objetivos, para não diversificar em demasia o trabalho ao ponto de a intervenção ser prejudicada por força dos desvios de foco e de planejamento. Não se trata de transversalidade de conteúdos, mas de tergiversação. No entanto, você pode avaliar se o que

surgiu não entra em contradição com a atividade ou mesmo a lança para um percurso diferente do planejado. Como se percebe, isso só você descobre ao longo do processo se esse novo conteúdo pode ser aproveitado para aperfeiçoar o trabalho.

→ Sugestão de quadro infográfico para anotações de conteúdos novos no processo de criação:

QUADRO 26 – Exercício de conteúdos narrativos

OCORRÊNCIAS	PARTICIPANTES

8.2 Conversando com o professor

Para consolidar sua percepção sobre a possível (in) coerência desses eventos de escrita, proponho que você recorra a uma breve leitura sobre os princípios que regem a coerência textual, chamados de meta-regras de coerência textual⁴⁷, um estudo de Charolles (1978, p.38, *apud* ABREU, 2004, p.43-45): Meta-regra de repetição, Meta-regra de progressão, Meta-regra de contradição e Meta-regra de relação. Essa consulta vai acrescentar a sua análise subsídios operantes de como esses eventos de escrita são observados na construção dos sentidos do texto — uma função essencial da coerência.

Para garantir uma produção textual permanente — embora considerando que seus intervalos sejam necessários —, indique com frequência outras leituras de narrativas, vídeos, jogos, áudios, rodas de conversas. Tudo isso para manter o aluno atualizado em seu pensamento sobre o trabalho que está sendo desempenhado. Essas ações podem ocorrer nos intervalos de escrita mencionados acima. A permanente motivação para a escrita é tão importante quanto às atividades de produção textual, tendo em vista que essas emoções aumentarão o interesse do aluno pelo trabalho desenvolvido. Assim, o aluno se sentirá sujeito-autor capaz de exercer sua autoria da forma mais dialogal possível com outros textos, como asseguram Koch & Elias (2012), quando afirmam que

⁴⁷ Para um estudo mais aprofundado sobre esses princípios, indico a obra de Michel Charolles na referência Charolles, M. (1978). « *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes* », Langue française, 38, p.7-37.

é importante que o professor adote a concepção na qual a escrita é considerada uma atividade que exige o desenvolvimento de estratégias como, por exemplo, a ativação de conhecimentos, a seleção e a organização coerente das ideias e o equilíbrio entre as informações explícitas e implícitas de acordo com o leitor e com o objetivo do escritor.

Como se percebe, a motivação leva o aluno a tomar decisões importantes e a conservar-se no processo de criação.

Selecione numa pasta (física ou digital) classificadora as produções iniciais dos alunos por ordem alfabética. Isso permitirá que você tenha o controle das etapas de escrita, além de assegurar que o trabalho seja garantido para as suas análises.

Sugestões para o aluno

➤ Atividade de produção: escrita e audiovisual

Após conhecer a narrativa do vídeo sobre pessoas que venceram na vida dedicando-se aos estudos, sentimos que temos alguma história pessoal de superação em outras situações também, como uma doença que foi vencida; uma força que você recebeu de alguém ou de uma instituição (associação, escola, igreja, empresa, etc) no sentido de atingir um objetivo; você pode ter ajudado alguém a superar alguma dificuldade, uma dificuldade que você teve na escola em avançar nos estudos, mas que deu a volta por cima; alguma experiência em que você superou um problema de amizade.

Sem dúvidas, todos nós temos uma história de superação, mesmo que seja uma questão simples, do dia-a-dia, sobre coisas que as outras pessoas não notaram, mas que foram importantes para nós e para as pessoas que nos cercam. Por isso, vamos seguir alguns passos para organizar nossa atividade:

➤ Pensando com a caneta na mão:

Antes de tudo, faça uma pequena relação de coisas que levaram você a se sentir vitorioso (a) numa determinada situação. Basta uma lista de três ou quatro

situações. Mas fique à vontade, caso você considere que existam mais experiências a serem colocadas nessa relação.

➤ Colocando o pensamento em ordem:

1. Agora, escolha apenas uma dessas situações e escreva para essa ideia que você escolheu outras frases que tenham tudo a ver, como:

- o local onde se deu o fato;
- os personagens que fizeram parte;
- o tempo (o momento) do acontecimento (se foi na infância ou recentemente);
- se existiu uma situação complicada (ruim);
- se essa situação foi resolvida.

2. Depois que você colocou várias situações para o acontecimento escolhido, é hora de escrever um pouco sobre isso. Assim, temos boas sugestões para isso:

3. Comece dizendo o fato, como se você estivesse conversando com alguém e onde ele aconteceu (esse é o 1º parágrafo, o primeiro trecho);

4. Depois, escreva como tudo se desenrolou, a presença de personagens (no caso, você com outras pessoas); diga a hora, o dia ou a fase de sua vida quando ocorreu o fato; diga se houve algum problema, como medo, dúvida, ansiedade, decepção ou coisa parecida;

5. E, finalmente, diga se esse problema foi resolvido ou se ele permanece até hoje. Não se preocupe em fechar a história, com um final obrigatório, basta terminar onde você acha que é suficiente para entendermos sua narrativa.

6. Feito isso, ou seja, depois que você escreveu o texto, grave um áudio lendo o que acabou de ser escrito no caderno? Ou se preferir, pode também gravar um vídeo, também lendo esse material.

IMPORTANTE: Caso você não queira escrever sua história, pode gravá-la em áudio ou vídeo diretamente, sem problemas. Apenas pedimos que você escreva apenas para facilitar sua gravação.

7. Chegou o momento de você enviar seu áudio ou vídeo (podem ser os dois) para o professor, no grupo de whatsapp “Português Fácil” que foi formado especificamente para esta turma.

Explosão das ideias

Para o ordenamento da sequência de atividades neste caderno, as ações do processo de escrita devem ser conscientes. Para isso, cada ciclo de execução das habilidades textuais deve pertencer à otimização da aprendizagem em relação aos propósitos comunicativos, pois os conteúdos deverão ser postos a partir das discussões coletivas nos grupos de aprendizes sobre determinados temas. Embora no princípio do debate temático as possibilidades de conteúdos ainda estejam fragmentadas, a composição do texto se dará quando todas as intenções forem esgotadas para aquele processo de escrita. Na gênese dessa construção, percebe-se que a escolha do gênero textual e as operações sequenciadas da prática de escrita aproximam o produtor da realização do seu texto. Nesse aspecto, a etapa intitulada “explosão de ideias” configura-se numa sequência didática que disciplina as atividades discursivas precedentes da ação de escrita propriamente dita.

Conversando com o professor

Temos observado que o ensino da escrita tem avançado significativamente nos últimos anos, principalmente no que se refere ao trabalho com a oralidade, considerando as atividades de fala como um suporte importante para a formação do texto escrito. Mesmo assim, há alguns obstáculos a serem superados devido à escolaridade pouco associada a planejamentos pedagógicos mais dinâmicos em suas ações de escrita. Sabemos, minimamente, que os planos pedagógicos podem encontrar possibilidades mais articuladas no desenvolvimento do texto escrito. Segundo Antunes (2003, p. 25),

No que se refere às atividades em torno da escrita, ainda se pode constatar: [...] a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas [...].

As razões pelas quais este Caderno de Atividades apresenta dinâmicas voltadas para a realidade de memória, de vivência cotidiana e de registros de experiências pessoais dos alunos justificam sua natureza interativa. Sem a participação livre e efetiva do aluno, este trabalho não alcançaria seus objetivos de intervenção no processo de ensino do texto narrativo.

Esta Prateleira “Explosão de ideias” segue o curso de ajustes metodológicos da escrita constantes neste material, pois as escolhas de ideias, as argumentações e as tentativas de acertos, quanto à coerência narrativa em relação aos propósitos comunicativos depositados na execução do texto, são ações com caráter de planejamento. Encontrar ideias que podem alimentar o texto a ser escrito antes mesmo de ele se efetivar, é uma tarefa importante de idealização do que será executado. Embora esse seja um momento aparentemente desordenado pela sua natureza de fala e de escolhas livres dos temas, mesmo assim, há um propósito didático neste Caderno, que é o de garantir a participação do aluno na construção do próprio texto, com o acompanhamento e motivação do professor.

Conversando com o aluno

Você deve estar se perguntando em quantas vezes já contou uma história. Ou se escreveu alguma coisa sobre fatos ou acontecimentos de sua vida. Talvez você tenha usado mais a fala para narrar suas aventuras ou memórias, não é? Isso é normal, porque temos mais tempo para falar do que para escrever. Basta encontrar um amigo ou uma amiga para soltar o verbo e dar belas gargalhadas, ou então compartilhar um problema, dar um recado e... por aí vai. É sempre assim, sem dificuldades. Pode ser em casa, na rua, na escola, na praça. Onde quer que estejamos sempre encontramos uma maneira de falar sobre nossas experiências de vida ou do que vimos na TV, um vídeo no YouTube, uma resenha no Whatsapp e assim por diante.

Vamos soltar as ideias?

Sei que a nossa memória é um tanto desorganizada. Existe muita coisa passando pela nossa cabeça nesse momento. Em questão de segundos, já temos uma dezena de ideias em nossa mente. Mas precisamos colocar todas elas no papel, anotá-las, do contrário, tudo se perde num instante. Podemos levar nosso

pensamento para o passado, fazer uma viagem imaginária, lembrar-se de um problema, pensar numa conversa que tivemos há uns dias, tudo ao mesmo tempo, num piscar de olhos. Nosso cérebro é incrível!

Hora de anotar as ideias, senão elas fogem!

Ofereço a seguir um quadro-exemplo de como organizar as ideias.

QUADRO 27 – Modelo de estratégia da explosão de ideias

IDEIAS	
FELICIDADE	<u>Situação</u>: um amigo se aproxima de mim e fala que conseguiu comprar um carro usado para trabalhar de aplicativo. <u>Problema</u>: a prestação do financiamento desse veículo foi muito alta.

Percebemos nesse quadro-exemplo que para cada ideia temos a situação (que é o fato, o acontecimento) e um problema (que é o conflito, a complicação).

Importante: coloque sempre algo que aconteceu com você particularmente.

- Bússola da atividade

- Com a contribuição dos alunos, faça uma relação de vários temas, colocando-os na lousa. Depois, faça um sorteio de alguns assuntos. Observação: nessa listagem, indique à turma a preferência por temas que estejam associados às suas vivências. A quantidade de assuntos depende do número de equipes a serem formadas.
- Separe a turma em equipes e peça para os alunos conversarem entre si (dois minutos cada aluno) sobre o assunto específico previamente sorteado para aquele grupo.
- Organize a participação dos alunos nos grupos sugerindo o seguinte:
- O que o assunto escolhido traz como ideia?
- O que mais chama a atenção nesse assunto?
- Esse tema pode ser transformado numa história?

- Como essa história pode acontecer (relacionar apenas as maneiras, sem organizar o texto ainda)?
- Essa história pode ser inventada, recriada com novos ingredientes ou é possível simplesmente ser narrada da forma como aconteceu?
- Faça os alunos perceberem que eles estão planejando o texto que será produzido em breve e que, nesse momento de sua execução, pode haver alterações, adaptações ou cortes de algumas situações dispensáveis. No entanto, não deixe totalmente soltas essas decisões, que possam tomar outros rumos completamente diferentes daqueles sugeridos. Observe que haverá um caminho a ser seguido basicamente. Do contrário, esse momento de discussão e de motivação não terá seu objetivo alcançado: planejar o texto.
- Conceda a maior atenção aos princípios do texto narrativo nesse momento. Assim, você viabiliza seu trabalho com o gênero referido neste Caderno de Atividades. Para isso, você pode levantar as seguintes perguntas aos grupos:
 - i. Esse assunto sorteado para a equipe sugere algum ambiente (lugar, local) em que ele se estabelece?
 - ii. Há personagens (pessoas, de preferência) que são importantes nesse tema?
 - iii. Existe algum problema que está complicando o assunto (dúvidas, questionamentos, medos, decepções, sentimentos de reprovação, etc)?
 - iv. Há possibilidades de que esse problema seja resolvido?
 - v. De que forma ele pode ser resolvido, caso haja essa possibilidade?
 - vi. Finalmente, é possível concluir esse assunto? Ou ele é interminável, que não possa ser facilmente completado?
- Preencha o quadro abaixo com a situação e o problema de cada ideia proposta:

QUADRO 28 – Exercícios de explosão de ideias

IDEIAS	
AMOR	Situação: Problema:
MEDO	Situação: Problema:
NA MINHA CASA	Situação: Problema:
DESILUSÃO	Situação: Problema:
TRABALHO (emprego)	Situação: Problema:
VIDA DE SACRIFÍCIO	Situação: Problema:
SUCESSO	Situação: Problema:
AMIZADE	Situação: Problema:

10 PRATELEIRA 9: COMPARTILHANDO ÁUDIOS E IMAGENS⁴⁸**10.1 Objetivos**

- Incentivar o aluno a ampliar seu contato com o texto digital.
- Aplicar as habilidades de produção de áudio e de vídeo por parte do aluno, observando o gênero narrativo de experiência pessoal.
- Compartilhar em sala as produções individuais de áudio e de vídeo.
- Reproduzir o texto escrito em áudio e vídeo.
- Pesquisar temas relacionados com o gênero referido.

⁴⁸ Observamos que o contato com a linguagem através das diversas esferas midiáticas (caso das plataformas tecnológicas das redes sociais) possibilita entender o texto em sua amplitude no processo planejado de ensino/aprendizagem, o que nos leva a entender que as práticas sociais dos alunos podem ser reproduzidas e compartilhadas, pautando-se nas relações dialógicas na visão de mundo e de memória das experiências pessoais.

- Constatar os elementos estruturais do texto narrativo nas plataformas digitais oferecidas.
- Enfatizar a importância da leitura imagética no ambiente da escola.
- Observar as mudanças de leituras entre os textos escritos e as produções audiovisuais na passagem do texto escrito para a produção digital em plataformas de vídeo.
- Capacitar o aluno para o desenvolvimento das ações de leitura que resultem no redimensionamento de suas práticas de aprendizagem.
- Orientar para a avaliação e reescrita.

Detalhamento da ação:

- *O quê*: Exibição dos áudios e/ou dos vídeos produzidos pelos alunos sobre suas experiências pessoais de vida.

- Ações indicativas:

Obs.: Caso essa exibição não seja presumível, pelas reais dificuldades na aquisição de equipamentos eletrônicos por parte dos alunos ou da escola, ou mesmo pela impossibilidade do uso das plataformas digitais e redes sociais (pelos valores inacessíveis de pacotes de internet), a confecção de um livro (uma coletânea dos textos produzidos pelos alunos), lançado em noite de autógrafos.

- *Espaços digitais*: Grupo de Whatsapp “Português Fácil” e aplicativo YouTube.
- *Espaço físico*: Pátio coberto da escola (biblioteca ou numa sala de aula mais ampla)
- *Duração*: i. áudios e vídeos de curta duração (média de dois minutos para cada produção); ii. uma (1) hora para a leitura e/ou exposição dos textos produzidos pelos alunos:
- *Organização*: O professor define por sorteio a relação sequencial da exibição, não permitindo interferência de nenhum componente do grupo no momento da exibição do material; iii. O professor pode fazer um sorteio de

algumas produções para a leitura em voz alta no lançamento do livro, para não alongar demais a programação. Ou então, caso seja possível do ponto de vista da logística, expor cópias das produções por todo o ambiente do lançamento do livro; i.v. No momento da leitura em voz alta de algumas produções definidas por sorteio ou durante a exibição das cópias dos textos (caso seja essa a ação), estabelecer as seguintes dinâmicas:

- 1) Para a leitura em voz alta das produções: solicitar silêncio no ambiente e fazer uma rápida apresentação do aluno-autor e do título do texto;
- 2) Para a exposição das cópias das produções: colar esse material em cartolinas, pendurá-las em cordões, exibi-las em projetor ou combinar com os alunos a encenação de alguns textos no meio da plateia, para criar um clima de leitura e de descontração (de preferência, com um ritmo musical apropriado para aquela representação).

- *Compartilhamento*: Momento em que o espaço para comentários sobre as produções é aberto para todos, seguindo uma ordem de inscrição. Identificação/proximidade/semelhança com a realidade dos participantes, fatos conhecidos ou inéditos para eles.
- *Avaliação*: Análise detalhada por parte do professor das características e estrutura do gênero narrativo de experiência pessoal e consequente abertura para as observações dos alunos.
- *Publicação*: Registro de propostas de encaminhamento ou de publicação do material gravado ou escrito, caso haja anuência por parte dos alunos no sentido de compartilhar as gravações com o restante da escola ou com as mídias sociais.

- Bússola da atividade

→ Peça à classe que escreva uma lista de temas sobre experiências de vida
OBSERVAÇÃO: Deixe-os à vontade em escolher seus assuntos. Apenas fique atento para as questões que envolvam preconceitos. Nesses casos, é

natural que ânimos se acirrem. Por isso, atente para a linguagem ofensiva ou mesmo violenta nas referências às suas histórias. É importante não deixar margem para ressentimentos, ódios ou denúncias vazias, mas essa linha temática pode e deve ser garantida.

- Como uma forma de motivação para os seus alunos, grave seu material audiovisual. Demonstre que você tem suas histórias e que suas experiências podem ser compartilhadas nesse formato. Você pode, se preferir, exibir textos de outros autores, de cronistas consagrados, produções de alunos de outras turmas ou de períodos anteriores (com a devida anuência deles), escritas de algum professor, um texto em vídeo de algum ator, uma música que tenha uma relação com as narrativas de experiência pessoal, vídeos do YouTube que ofereçam histórias interessantes de pessoas comuns ou mesmo algumas instruções encontradas nessa plataforma que orientem como escrever/gravar uma história de experiência pessoal.
- Para isso, você pode se utilizar de algumas sugestões de vídeos:

QUADRO 29 – Links para leitura de narrativas de experiência pessoal

“Saiba contar a história da sua vida”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXRaNsh7jpw>.

“Conheça a história do menino que usou o tablet de uma loja para estudar”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l53FqiBKfJU>.

“A história do menino que ficou em quarentena por toda a vida”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tqVmcRiJOfM>.

“O valor da família e da amizade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Aivb83vE2s>.

- Solicite dos seus alunos que eles produzam um vídeo (ou áudio), narrando uma experiência de vida pessoal. Se algum aluno tiver dificuldades em usar tais ferramentas tecnológicas, solicite que ele faça seu texto no caderno para depois ser verbalizado pelo professor ou por algum colega, assim ele permita a gravação. Como a atividade desta prateleira é audiovisual, seria marcante se todos se envolvessem de alguma forma com essas mídias.

- Pergunte à sala se essas gravações podem ser disponibilizadas no grupo de Whatsapp “Português fácil”, criado pelo professor para esse fim.
- Como essas produções são curtas (dois minutos em média), você pode planejar a exibição desse material observando a quantidade de gravações. Mesmo assim, é possível que depois de cada apresentação haja falas engraçadas, comentários, discussão sobre o tema, observações de detalhes, o que pode estender um pouco mais o que você planejou em relação ao tempo. Por isso, é importante monitorar bem o andamento das apresentações e do debate.
- Formalize com seus alunos um canal no YouTube para que seja oferecido ao restante da escola o que foi produzido pela turma, caso haja consentimento dos alunos para essa exibição. Esse canal pode abrir um espaço muito interessante para futuras produções de outros alunos de turmas diferentes.
- Ofereça apoio logístico e ferramentas tecnológicas para o funcionamento das atividades de áudio e de vídeo. Veja com a direção da escola se há disponibilidade de projetores, computadores, internet ou se há um canal do YouTube já disponibilizado pela escola ou pela mantenedora do sistema educacional (secretaria de educação). OBSERVAÇÃO: esse aspecto logístico é fundamental para o bom funcionamento dessas ações. Do contrário, o aluno pode se sentir desmotivado. Veja se há uma sala na escola em que pode ser usada para esse fim, se a biblioteca disponibiliza uma organização de mesas e cadeiras que possam garantir atividades em grupo. Tudo o que você conseguir para deixar o participante assessorado nesse sentido, será uma forma de dar qualidade ao seu trabalho.
- Convoque outros professores, direção e/ou funcionários de sua escola para assistirem esses áudios/vídeos. Assim, a comunidade escolar pode fazer parte também do projeto de ampliação dessa plataforma para toda a instituição.
- Familiarize-se com os textos midiáticos dos seus alunos, observando a presença dos elementos narrativos. Isso pode ser uma fonte importante para pesquisas futuras sobre a diversidade de ocorrências na constituição do gênero narrativo, a partir dos sentidos produzidos pelos alunos.

- Orientações para a avaliação e reescrita

Como atividade necessária para a avaliação de textos em circulação, a reescrita faz parte do percurso didático nas ações de produção textual. De fato, essa nova abordagem é consequência do trabalho constante de interferência do professor no sentido de aperfeiçoar o trabalho em sala de aula. Essa atividade vai além da análise linguística da escrita executada pelo aprendiz. Ela amplia a perspectiva pragmática do produto já recebido, orientado e avaliado pelo professor, através das marcas discursivas do aluno nos textos escolares. Dessa forma, o novo texto reflete as novas múltiplas vozes individuais, construindo, assim, a avaliação como sendo o processo consciente da atividade de escrita. Esses novos discursos consolidam a atitude dinamizadora necessária em relação às capacidades de linguagem do sujeito produtor. Perguntas como estas traduzem a necessidade da reescrita: *Será que o texto escrito é adequado aos objetivos?; Existe mais alguma coisa a ser dita?; Há outras possibilidades de concepção do texto que ofereçam melhores habilidades de produção?* No entanto, como essa atividade de retomada do produto é essencialmente inesgotável, é importante definir o limite de sequência diante do que foi estabelecido para a atividade de avaliação. Por isso, ofereço orientações e sugestões de atividades que podem nortear de forma padronizada a avaliação do que foi produzido:

➤ Orientações:

- i. Observe se há contradição de conteúdo nas frases/períodos construídos;
- ii. Perceba se existe incoerência do que foi escrito em relação aos propósitos comunicativos traçados inicialmente;
- iii. Veja se o conteúdo tem sequência lógica, se a linguagem pode ser facilmente compreendida pelos outros leitores;
- iv. Observe se os alunos respeitaram as características do gênero narrativas de experiência pessoal escolhido;
- v. Relacione as situações em que a linguagem foge aos padrões da linguagem escrita;

- vi. Liste os principais problemas que ocorrem nas produções, dividindo-os em níveis de complexidade/entendimento;
- vii. Registre a quantidade de vezes que um mesmo problema linguístico aparece nos textos produzidos;
- viii. Considere as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à permanência nas atividades de sala de aula;
- ix. Ofereça novas estratégias de escrita, como novas leituras de textos narrativos de experiência pessoal, dinâmicas coletivas de produção de frases:
 - 1. você pode sugerir que cada aluno anote uma palavra qualquer;
 - 2. em seguida, escreva na lousa todas as palavras dos alunos e solicite que todos atribuam significados coerentes que a cada palavra do quadro, sempre alertando para a necessidade de se contar uma história de forma inteligível e organizada dessas palavras e significados (trata-se de uma atividade dinâmica e divertida. Inicialmente, instala-se o caos, mas isso é natural. Cabe a você direcionar a ação para aquilo que pretende enquanto formação coerente de frases;
- x. Observe se há sequência das ideias ou se ele omitiu alguma informação em relação ao propósito comunicativo.

➤ Atividades:

- i. Oriente a reescrita, colocando na lousa algumas expressões que podem ser substituídas por outras: sinônimos, paráfrases, significados aproximados;
- ii. Oriente o que é uma frase na ordem direta/indireta;
- iii. Faça uma seleção na lousa do repertório de expressões características do gênero narrativas de experiência pessoal: substantivos, tempos verbais, expressões de memória, diálogos, pensamentos (discurso indireto livre);
- iv. Proponha pequenos textos (parágrafos) para serem reescritos pela turma. Em seguida, peça para cada um ler em voz alta a sua reescrita;
- v. Pergunte a turma se, após a leitura dessa reescrita, o que ela identificou de diferente ou de semelhante ao texto original;
- vi. Faça o sorteio de uma dessas reescritas (com o consentimento do sorteado) e a escreva no quadro. Com o texto original em mãos, cada aluno vai perceber como o processo de reescrita foi concretizado;

- vii. Desafie cada aluno a recontar (escrevendo) sua própria história;
- viii. Proporcione atividades de leitura silenciosa por parte do aluno e pergunte, em seguida, se ele notou alguma situação de que ele não gostou;
- ix. Solicite a leitura do texto do/a colega (nesse caso, certifique-se de que a turma concorda com esse tipo de atividade). Se for consentida essa dinâmica, peça para o aluno que leu o texto de outra autoria que ele anote o que achou de importante ou mesmo de alguma passagem sujeita à crítica. Esse é um momento de significativa interação da sala, observando os princípios éticos de análise coletiva, o que evita distorções na seriedade da atividade;
- x. Pergunte ao aluno qual o sentimento que ele teve em relação ao que escreveu; os medos, os conflitos, as tristezas, as alegrias, o humor, a memória das experiências de vida, as decepções, as superações, etc. O que pode surgir nesse momento certamente de contribuir para a reescrita do texto inicial, porque novos discursos e novas vozes aparecerão naturalmente;
- xi. Permita ao aluno que ele faça perguntas a respeito do que foi escrito. Incentive-o a revelar suas dúvidas, questionamentos, sugestões;
- xii. Oportunize o aluno a escrever da maneira que ele consegue fazer, sem antecipar regras. No entanto, dê dicas de como refazer o texto, mostre como isso é possível exemplificando na lousa reescrita de frases.

11 PRATELEIRA 10: ACERVO DE LEITURA

Aqui você vai encontrar vários textos de autores brasileiros consagrados. São narrativas que podem contribuir com seu trabalho de leitura e escrita em sala de aula. Alguns desses textos podem ser utilizados para eventuais momentos em que o cansaço natural das atividades arrefeça o trabalho de escrita dos alunos. Por isso, programe intervalos ao longo da semana (horário de sua disciplina) para uso destes textos.

QUADRO 30 – Lista de textos para leitura complementar

Texto 1	A última crônica	Fernando Sabino
Texto 2	O Ratinho, o Gato e o Galo	Monteiro Lobato
Texto 3	Exigências da vida moderna	Luis Fernando Veríssimo

Texto 4	Brincadeira	Luis Fernando Veríssimo
Texto 5	Aprenda a chamar a polícia	Luis Fernando Veríssimo
Texto 6	O Homem Nu	Fernando Sabino
Texto 7	Em código	Fernando Sabino
Texto 8	A arte de ser avó	Rachel de Queiroz
Texto 9	Ser brotinho	Paulo Mendes Campos
Texto 10	Peladas	Armando Nogueira
Texto 11	O amor acaba	Paulo Mendes Campos
Texto 12	O cajueiro	Rubem Braga
Texto 13	Na escuridão Miserável	Fernando Sabino
Texto 14	Baleia	Graciliano Ramos

11.1 Objetivos

- Oferecer ao aluno leituras de autores importantes da literatura brasileira.
 - Usar as obras oferecidas para eventual substituição de textos planejados que não atingiram os objetivos estabelecidos para as prateleiras.
 - Conhecer e estudar alguns autores que compuseram a literatura brasileira.
 - Despertar o prazer pela leitura de obras da literatura brasileira.
 - Incentivar o estudo do gênero narrativo.
 - Contribuir para a reflexão crítica na produção de textos narrativos, considerando os propósitos comunicativos e os contextos das práticas sociais dos alunos.
 - Potencializar a prática de ensino do professor frente ao processo de produção escrita, adotando leituras de textos referenciais da literatura brasileira.
- Bússola da prateleira
 - Você pode planejar alguns momentos de suas aulas apenas para leituras de textos de autores consagrados da literatura brasileira. Isso permitirá um conhecimento mais amplo das habilidades de construção do texto narrativo.
 - Utilize esses clássicos como motivação de escrita. Para isso, podem ser utilizadas as seguintes sugestões de recursos pedagógicos:
 - Tecnologia: caso sua escola possua rede Wi-Fi, você pode criar um espaço virtual de conversas sobre os textos oferecidos no acervo, que pode ser movimentado ao longo das aulas em horários pré-determinados e curtos, com mensagens escritas ou áudios. O Whatsapp é uma ferramenta simples,

prática e mais barata para isso. No entanto, defina essa dinâmica como um processo de reflexão para as escritas subsequentes.

QUADRO 31 – Fernando Sabino (Texto 1)

A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês.

O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no

pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura - ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido - vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Fernando Sabino

Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html. Acesso em: 21 dez. 2020.

QUADRO 32 – Monteiro Lobato (Texto 2)

O ratinho, o gato e o galo

Certa manhã, um ratinho saiu do buraco pela primeira vez. Queria conhecer o mundo e travar relações com tanta coisa bonita de que falavam seus amigos. Admirou a luz do sol, o verdor das árvores, a correnteza dos ribeirões, a habitação dos homens. E acabou penetrando no quintal duma casa da roça.

— Sim senhor! É interessante isto!

Examinou tudo minuciosamente, farejou a tulha de milho e a estrebaria. Em seguida, notou no terreiro um certo animal de belo pelo, que dormia sossegado ao sol. Aproximou-se dele e farejou-o, sem receio nenhum. Nisto, aparece um galo, que bate as asas e canta. O ratinho, por um triz, não morreu de susto.

Arrepiou-se todo e disparou como um raio para a toca. Lá contou à mamãe as aventuras do passeio.

— Observei muita coisa interessante — disse ele. — Mas nada me impressionou tanto como dois animais que vi no terreiro. Um de pelo macio e ar bondoso seduziu-me logo. Devia ser um desses bons amigos da nossa gente, e lamentei que estivesse a dormir, impedindo-me de cumprimentá-lo. O outro... Ai, que ainda me bate o coração! O outro era um bicho feroz, de penas amarelas, bico pontudo, crista vermelha e aspecto ameaçador. Bateu as asas barulhentemente, abriu o bico e soltou um có-ri-có-có tamanho que quase caí de costas. Fugi. Fugi com quantas pernas tinha, percebendo que devia ser o famoso gato, que tamanha destruição faz no nosso povo.

A mamãe rata assustou-se e disse:

— Como te enganas, meu filho! O bicho de pelo macio e ar bondoso é que é o terrível gato. O outro, barulhento e espaventado, de olhar feroz e crista rubra, filhinho, é o galo, uma ave que nunca nos fez mal. As aparências enganam. Aproveita, pois, a lição e fica sabendo que: Quem vê cara não vê coração.

Monteiro Lobato

Disponível em: <https://historiainfantil.com.br/o-ratinho-o-gato-e-o-galo>. Acesso em: 19 dez. 2020.

QUADRO 33 – Luis Fernando Veríssimo (Texto 3)

Exigências da vida moderna

Dizem que todos os dias você deve comer uma maçã por causa do ferro. E uma banana pelo potássio. E também uma laranja pela vitamina C.

Uma xícara de chá verde sem açúcar para prevenir a diabetes.

Todos os dias deve-se tomar ao menos dois litros de água. E uriná-los, o que

consome o dobro do tempo.

Todos os dias deve-se tomar um Yakult pelos lactobacilos (que ninguém sabe bem o que é, mas que aos bilhões, ajudam a digestão).

Cada dia uma Aspirina, previne infarto.

Uma taça de vinho tinto também. Uma de vinho branco estabiliza o sistema nervoso.

Um copo de cerveja, para... não lembro bem para o que, mas faz bem.

O benefício adicional é que se você tomar tudo isso ao mesmo tempo e tiver um derrame, nem vai perceber.

Todos os dias deve-se comer fibra. Muita, muitíssima fibra. Fibra suficiente para fazer um pulôver.

Você deve fazer entre quatro e seis refeições leves diariamente.

E nunca se esqueça de mastigar pelo menos cem vezes cada garfada. Só para comer, serão cerca de cinco horas do dia... E não esqueça de escovar os dentes depois de comer.

Ou seja, você tem que escovar os dentes depois da maçã, da banana, da laranja, das seis refeições e enquanto tiver dentes, passar fio dental, massagear a gengiva, escovar a língua e bochechar com Plax.

Melhor, inclusive, ampliar o banheiro e aproveitar para colocar um equipamento de som, porque entre a água, a fibra e os dentes, você vai passar ali várias horas por dia.

Há que se dormir oito horas por noite e trabalhar outras oito por dia, mais as cinco comendo são vinte e uma. Sobram três, desde que você não pegue trânsito.

As estatísticas comprovam que assistimos três horas de TV por dia. Menos você, porque todos os dias você vai caminhar ao menos meia hora (por experiência própria, após quinze minutos dê meia volta e comece a voltar, ou a meia hora vira uma).

E você deve cuidar das amizades, porque são como uma planta: devem ser regadas diariamente, o que me faz pensar em quem vai cuidar delas quando eu estiver viajando.

Deve-se estar bem informado também, lendo dois ou três jornais por dia para comparar as informações.

Ah! E o sexo! Todos os dias, tomando o cuidado de não se cair na rotina. Há que ser criativo, inovador para renovar a sedução. Isso leva tempo – e nem estou falando de sexo tântrico.

Também precisa sobrar tempo para varrer, passar, lavar roupa, pratos e espero que você não tenha um bichinho de estimação.

Na minha conta são 29 horas por dia. A única solução que me ocorre é fazer

várias dessas coisas ao mesmo tempo!

Por exemplo, tomar banho frio com a boca aberta, assim você toma água e escova os dentes.

Chame os amigos junto com os seus pais.

Beba o vinho, coma a maçã e a banana junto com a sua mulher... na sua cama.

Ainda bem que somos crescidinhos, senão ainda teria um Danoninho e se sobrassem 5 minutos, uma colherada de leite de magnésio.

Agora tenho que ir.

É o meio do dia, e depois da cerveja, do vinho e da maçã, tenho que ir ao banheiro. E já que vou, levo um jornal... Tchau!

Viva a vida com bom humor!!!

Luis Fernando Veríssimo

Disponível em: <https://www.asomadetodosafetos.com/2016/08/exigencias-da-vida-moderna-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 7 dez. 2020.

QUADRO 34 – Luis Fernando Veríssimo (Texto 4)

Brincadeira

Começou como uma brincadeira. Telefonou para um conhecido e disse:

– Eu sei de tudo.

Depois de um silêncio, o outro disse:

– Como é que você soube?

– Não interessa. Sei de tudo.

– Me faz um favor. Não espalha.

– Vou pensar.

– Por amor de Deus.

– Está bem. Mas olhe lá, hein?

Descobriu que tinha poder sobre as pessoas.

– Sei de tudo.

– Co- como?

– Sei de tudo.

– Tudo o quê?

– Você sabe.

– Mas é impossível. Como é que você descobriu?

A reação das pessoas variava. Algumas perguntavam em seguida:

– Alguém mais sabe?

Outras se tornavam agressivas:

– Está bem, você sabe. E daí?

– Daí nada. Só queria que você soubesse que eu sei.

– Se você contar para alguém, eu...

– Depende de você.

– De mim, como?

– Se você andar na linha, eu não conto.

– Certo.

Uma vez, parecia ter encontrado um inocente.

– Eu sei de tudo.

– Tudo o quê?

– Você sabe.

– Não sei. O que é que você sabe?

– Não se faz de inocente.

– Mas eu realmente não sei.

– Vem com essa.

– Você não sabe de nada.

– Ah, quer dizer que existe alguma coisa pra saber, mas eu é que não sei o que é?

– Não existe nada.

– Olha que eu vou espalhar...

– Pode espalhar que é mentira.

– Como é que você sabe o que eu vou espalhar?

– Qualquer coisa que você espalhar será mentira.

– Está bem. Vou espalhar.

Mas dali a pouco veio um telefonema.

– Escute. Estive pensando melhor. Não espalha nada sobre nada daquilo.

– Aquilo o quê?

– Você sabe.

Passou a ser temido e respeitado. Volta e meia alguém se aproximava dele e sussurrava:

– Você contou para alguém?

– Ainda não.

– Puxa. Obrigado.

Com o tempo, ganhou uma reputação. Era de confiança. Um dia, foi procurado por um amigo com uma oferta de emprego. O salário era enorme.

– Por que eu? – quis saber.

– A posição é de muita responsabilidade – disse o amigo. – Recomendei você.

– Por quê?

– Pela sua descrição.

Subiu na vida. Dele se dizia que sabia tudo sobre todos, mas nunca abria a boca para falar de ninguém. Além de bem-informado, um gentleman. Até que recebeu um telefonema. Uma voz misteriosa que disse:

– Sei de tudo.

– Co- como?

– Sei de tudo.

– Tudo o quê?

– Você sabe.

Resolveu desaparecer. Mudou-se de cidade. Os amigos estranharam o seu desaparecimento repentino. Investigara. O que ele estaria tramando? Finalmente foi descoberto numa praia remota. Os vizinhos contam que a voz que uma noite vieram muitos carros e cercaram a casa. Várias pessoas entraram na casa. Ouviram-se gritos. Os vizinhos contam que mais se ouvia era a dele, gritando:

– Era brincadeira! Era brincadeira!

Foi descoberto de manhã, assassinado. O crime nunca foi desvendado. Mas as pessoas que o conheciam não têm dúvidas sobre o motivo.

Sabia demais.

Luis Fernando Veríssimo

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/11/cronica-brincadeira-luis-fernando.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

QUADRO 35 – Luis Fernando Veríssimo (Texto 5)**Aprenda a chamar a polícia**

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranqüilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

Luis Fernando Veríssimo

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/07/cronica-aprenda-chamar-policia-luis.html>. Acesso em: 14 dez. 2020.

QUADRO 36 – Fernando Sabino (Texto 6)**O Homem Nu**

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim

despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lance de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

Fernando Sabino

Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/13151/o-homem-nu>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.

QUADRO 37 – Fernando Sabino (Texto 7)

Em código

Fui chamado ao telefone. Era o chefe de escritório de meu irmão:

- Recebi de Belo Horizonte um recado dele para o senhor. É uma mensagem meio esquisita, com vários itens, convém tomar nota: o senhor tem um lápis aí?

- Tenho. Pode começar.

- Então lá vai. Primeiro: minha mãe precisa de uma nora.

- Precisa de quê?

- De uma nora.

- Que história é essa?

- Eu estou dizendo ao senhor que é um recado meio esquisito. Posso continuar?

- Continue.

- Segundo: pobre vive de teimoso. Terceiro: não chora, morena, que eu volto.

- Isso é alguma brincadeira.

- Não é não, estou repetindo o que ele escreveu. Tem mais. Quarto: sou amarelo, mas não opilado. Tomou nota?

- Mas não opilado - repeti, tomando nota. - Que diabo ele pretende com isso?

- Não sei não, senhor. Mandou transmitir o recado, estou transmitindo.

- Mas você há de concordar comigo que é um recado meio esquisito.

- Foi o que eu preveni ao senhor. E tem mais. Quinto: não sou colgate, mas ando na boca de muita gente. Sexto: poeira é minha penicilina. Sétimo: carona, só de saia. Oitavo...

- Chega! - protestei estupefato. - Não vou ficar aqui tomando nota disso, feito idiota.

- Deve ser carta em código ou coisa parecida

- E ele vacilou!

- Estou dizendo ao senhor que também não entendi, mas enfim... Posso continuar?

- Continua. Falta muito?

- Não, está acabando: são doze. Oitavo: vou, mas volto. Nono: chega à janela, morena. Décimo: quem fala de mim tem mágoa. Décimo primeiro: não sou pipoca, mas também dou meus pulinhos.

- Não tem dúvida, ficou maluco.

- Maluco não digo, mas como o senhor mesmo disse, a gente até fica com ar meio idiota... Está acabando, só falta um. Décimo segundo: Deus, eu e o Rocha:

- Que Rocha?

- Não sei: é capaz de ser a assinatura.

- Meu irmão não se chama Rocha, essa é boa!

- É, mas foi ele que mandou, isso foi.

Desliguei, atônito, fui até refrescar o rosto com água, para poder pensar melhor. Só então me lembrei: haviam-me encomendado uma crônica sobre essas frases que os motoristas costumam pintar, como lema, à frente dos caminhões. Meu irmão, que é engenheiro e viaja sempre pelo interior fiscalizando obras, prometera ajudar-me, recolhendo em suas andanças farto e variado material. E ele viajou, o tempo passou, acabei me esquecendo completamente o trato, na suposição de que o mesmo lhe acontecera. Agora, o material ali estava, era só fazer a crônica. Deus, eu e o Rocha! Tudo explicado: Rocha era o motorista. Deus era Deus mesmo, e eu, o caminhão.

Fernando Sabino

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360044730/Em-Codigo-Fernando-Sabino>. Acesso em: 3 dez. 2020.

QUADRO 38 – Rachel de Queiroz (Texto 8)

A arte de ser avó

Netos são como heranças: você os ganha sem merecer. Sem ter feito nada para isso, de repente lhe caem do céu. É, como dizem os ingleses, um ato de Deus. Sem se passarem as penas do amor, sem os compromissos do matrimônio, sem as dores da

maternidade. E não se trata de um filho apenas suposto, como o filho adotado: o neto é realmente o sangue do seu sangue, filho de filho, mais filho que o filho mesmo...

Quarenta anos, quarenta e cinco... Você sente, obscuramente, nos seus ossos, que o tempo passou mais depressa do que esperava. Não lhe incomoda envelhecer, é claro. A velhice tem suas alegrias, as suas compensações - todos dizem isso, embora você, pessoalmente, ainda não as tenha descoberto - mas acredita.

Todavia, também obscuramente, também sentida nos seus ossos, às vezes lhe dá aquela nostalgia da mocidade. Não de amores nem de paixões: a doçura da meia-idade não lhe exige essas efervescências. A saudade é de alguma coisa que você tinha e lhe fugiu sutilmente junto com a mocidade. Bracinhos de criança no seu pescoço. Choro de criança. O tumulto da presença infantil ao seu redor. Meu Deus, para onde foram as suas crianças? Naqueles adultos cheios de problemas que hoje são os filhos, que têm sogro e sogra, cônjuge, emprego, apartamento a prestações, você não encontra de modo nenhum as suas crianças perdidas. São homens e mulheres - não são mais aqueles que você recorda.

E então, um belo dia, sem que lhe fosse imposta nenhuma das agonias da gestação ou do parto, o doutor lhe põe nos braços um menino. Completamente grátis - nisso é que está a maravilha. Sem dores, sem choros, aquela criancinha da sua raça, da qual você morria de saudades, símbolo ou penhor da mocidade perdida. Pois aquela criancinha, longe de ser um estranho, é um menino seu que lhe é "devolvido". E o espantoso é que todos lhe reconhecem o seu direito de o amar com extravagância; ao contrário, causaria escândalo e decepção se você não o acolhesse imediatamente com todo aquele amor recalcado que há anos se acumulava, desdenhado, no seu coração.

Sim, tenho certeza de que a vida nos dá os netos para nos compensar de todas as mutilações trazidas pela velhice. São amores novos, profundos e felizes, que vêm ocupar aquele lugar vazio, nostálgico, deixados pelos arroubos juvenis.

[...]

E quando você vai embalar o menino e ele, tonto de sono, abre um olho, lhe reconhece, sorri e diz: "Vó!", seu coração estala de felicidade, como pão ao forno.

[...]

Até as coisas negativas se viram em alegrias quando se intrometem entre avó e neto: o bibelô de estimação que se quebrou porque o menininho - involuntariamente! - bateu com a bola nele. Está quebrado e remendado, mas enriquecido com preciosas recordações: os cacos na mãozinha, os olhos arregalados, o beijo pronto para o choro; e depois o sorriso malandro e aliviado porque "ninguém" se zangou, o culpado foi a bola mesmo, não foi, Vó? Era um simples boneco que custou caro. Hoje é relíquia: não tem

dinheiro que pague...

Rachel de Queiroz

Elenco de cronistas modernos. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

Disponível em: <http://joaosilva-educarpraserfeliz.blogspot.com/2012/03/19-cronicas-interessantes-para.html>. Acesso em: 19 de dezembro de 2020.

QUADRO 39 – Paulo Mendes Campos (Texto 9)

Ser brotinho

Ser brotinho não é viver em um píncaro azulado: é muito mais! Ser brotinho é sorrir bastante dos homens e rir interminavelmente das mulheres, rir como se o ridículo, visível ou invisível, provocasse uma tosse de riso irresistível.

Ser brotinho é não usar pintura alguma, às vezes, e ficar de cara lambida, os cabelos desarrumados como se ventasse forte, o corpo todo apagado dentro de um vestido tão de propósito sem graça, mas lançando fogo pelos olhos. Ser brotinho é lançar fogo pelos olhos.

É viver a tarde inteira, em uma atitude esquemática, a contemplar o teto, só para poder contar depois que ficou a tarde inteira olhando para cima, sem pensar em nada. É passar um dia todo descalça no apartamento da amiga comendo comida de lata e cortar o dedo. Ser brotinho é ainda possuir vitrola própria e perambular pelas ruas do bairro com um ar sonso-vagaroso, abraçada a uma porção de elepês coloridos. É dizer a palavra feia precisamente no instante em que essa palavra se faz imprescindível e tão inteligente e superior. É também falar legal e bárbaro com um timbre tão por cima das vãs agitações humanas, uma inflexão tão certa de que tudo neste mundo passa depressa e não tem a menor importância.

Ser brotinho é poder usar óculos enormes como se fosse uma decoração, um adjetivo para o rosto e para o espírito. É esvaziar o sentido das coisas que os coroas levam a sério, mas é também dar sentido de repente ao vácuo absoluto. Aguardar na paciente geladeira o momento exato de ir à forra da falsa amiga. É ter a bolsa cheia de pedacinhos de papel, recados que os anacolutos tornam misteriosos, anotações criptográficas sobre o tributo da natureza feminina, uma cédula de dois cruzeiros com uma

sentença hermética escrita a batom, toda uma biografia esparsa que pode ser atirada de súbito ao vento que passa. Ser brotinho é a inclinação do momento.

É telefonar muito, demais, revirando-se no chão como dançarina no deserto estendida no chão. É querer ser rapaz de vez em quando só para vaguear sozinha de madrugada pelas ruas da cidade. Achar muito bonito um homem muito feio; achar tão simpática uma senhora tão antipática. É fumar quase um maço de cigarros na sacada do apartamento, pensando coisas brancas, pretas, vermelhas, amarelas.

Ser brotinho é comparar o amigo do pai a um pincel de barba, e a gente vai ver está certo: o amigo do pai parece um pincel de barba. É sentir uma vontade doida de tomar banho de mar de noite e sem roupa, completamente. É ficar eufórica à vista de uma cascata. Falar inglês sem saber verbos irregulares. É ter comprado na feira um vestidinho gozado e bacanérrimo.

É ainda ser brotinho chegar em casa ensopada de chuva, úmida camélia, e dizer para a mãe que veio andando devagar para molhar-se mais. É ter saído um dia com uma rosa vermelha na mão, e todo mundo pensou com piedade que ela era uma louca varrida. É ir sempre ao cinema, mas com um jeito de quem não espera mais nada desta vida. É ter uma vez bebido dois gins, quatro uísques, cinco taças de champanha e uma de cinzano sem sentir nada, mas ter outra vez bebido só um cálice de vinho do Porto e ter dado um vexame modelo grande. É o dom de falar sobre futebol e política como se o presente fosse passado, e vice-versa.

Ser brotinho é atravessar de ponta a ponta o salão da festa com uma indiferença mortal pelas mulheres presentes e ausentes. Ter estudado ballet e desistido, apesar de tantos telefonemas de Madame Saint-Quentin. Ter trazido para casa um gatinho magro que miava de fome e ter aberto uma lata de salmão para o coitado. Mas o bichinho comeu o salmão e morreu. É ficar pasmada no escuro da varanda sem contar para ninguém a miserável traição. Amanhecer chorando, anoitecer dançando. É manter o ritmo na melodia dissonante. Usar o mais caro perfume de blusa grossa e blue-jeans. Ter horror de gente morta, ladrão dentro de casa, fantasmas e baratas. Ter compaixão de um só mendigo entre todos os outros mendigos da Terra. Permanecer apaixonada a eternidade de um mês por um violinista estrangeiro de quinta ordem. Eventualmente, ser brotinho é como se não fosse, sentindo-se quase a cair do galho, de tão amadurecida em todo o seu ser. É fazer marcação cerrada sobre a presunção incomensurável dos homens. Tomar uma pose, ora de soneto moderno, ora de minueto, sem que se dissipe a unidade essencial. É policiar parentes, amigos, mestres e mestras com um ar songamonga de quem nada vê, nada ouve, nada fala.

Ser brotinho é adorar. Adorar o impossível. Ser brotinho é detestar. Detestar o

possível. É acordar ao meio-dia com uma cara horrível, comer somente e lentamente uma fruta meio verde, e ficar de pijama telefonando até a hora do jantar, e não jantar, e ir devorar um sanduíche americano na esquina, tão estranha é a vida sobre a Terra.

Paulo Mendes Campos

O cego de Ipanema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960. Disponível em: <http://joaosilva-educarpraserfeliz.blogspot.com/2012/03/19-cronicas-interessantes-para.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

QUADRO 40 – Armando Nogueira (Texto 10)

Peladas

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: “Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe”. Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: “Copa Rio-Oficial”, “FIFA — Especial”. Uma bola assim, toda de branco, coberta de

condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela

Sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

Armando Nogueira

Os melhores da crônica brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. Disponível em: <http://joaosilva-educarpraserfeliz.blogspot.com/2012/03/19-chronicas-interessantes-para.html>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

Quadro 41 – Paulo Mendes Campos (Texto 11)

O amor acaba

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atira de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da aurora tropical, depois duma noite votada à alegria póstuma, que não veio; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido iceberg, entre frisos de alumínio e

espelhos monótonos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; no andar diferente da irmã dentro de casa o amor pode acabar; na epifania¹ da pretensão ridícula dos bigodes; nas ligas, nas cintas, nos brincos e nas silabadas femininas; quando a alma se habitua às províncias empoeiradas da Ásia, onde o amor pode ser outra coisa, o amor pode acabar; na compulsão da simplicidade simplesmente; no sábado, depois de três goles mornos de gim à beira da piscina; no filho tantas vezes semeado, às vezes vingado por alguns dias, mas que não floresceu, abrindo parágrafos de ódio inexplicável entre o pólen e o gineceu de duas flores; em apartamentos refrigerados, atapetados, aturdidos de delicadezas, onde há mais encanto que desejo; e o amor acaba na poeira que vertem os crepúsculos, caindo imperceptível no beijo de ir e vir; em salas esmaltadas com sangue, suor e desespero; nos roteiros do tédio para o tédio, na barca, no trem, no ônibus, ida e volta de nada para nada; em cavernas de sala e quarto conjugados o amor se eriça e acaba; no inferno o amor não começa; na usura o amor se dissolve; em Brasília o amor pode virar pó; no Rio, frivolidade; em Belo Horizonte, remorso; em São Paulo, dinheiro; uma carta que chegou depois, o amor acaba; uma carta que chegou antes, e o amor acaba; na descontrolada fantasia da libido; às vezes acaba na mesma música que começou, com o mesmo drinque, diante dos mesmos cisnes; e muitas vezes acaba em ouro e diamante, dispersado entre astros; e acaba nas encruzilhadas de Paris, Londres, Nova Iorque; no coração que se dilata e quebra, e o médico sentencia imprestável para o amor; e acaba no longo périplo, tocando em todos os portos, até se desfazer em mares gelados; e acaba depois que se viu a bruma que veste o mundo; na janela que se abre, na janela que se fecha; às vezes não acaba e é simplesmente esquecido como um espelho de bolsa, que continua reverberando sem razão até que alguém, humilde, o carregue consigo; às vezes o amor acaba como se fora melhor nunca ter existido; mas pode acabar com doçura e esperança; uma palavra, muda ou articulada, e acaba o amor; na verdade; o álcool; de manhã, de tarde, de noite; na floração excessiva da primavera; no abuso do verão; na dissonância do outono; no conforto do inverno; em todos os lugares o amor acaba; a qualquer hora o amor acaba; por qualquer motivo o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba.

Paulo Mendes Campos

Disponível em: <http://joaosilva-educarpraserfeliz.blogspot.com/2012/03/19-cronicas-interessantes-para.html>>acesso em: 19 de dezembro de 2020.

QUADRO 42 – Rubem Braga (Texto 12)**O cajueiro**

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro atrás da casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor e morreu há muito tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente “tala”) e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para o jogo de gude. Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas, lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, “beijos”, violetas. Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado da casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera: mas assim mesmo fiz questão de que Carybé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa.

Diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram. Diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora, em fins de setembro. Estava carregado de flores.

Setembro, 1954.

Rubem Braga

Cem crônicas escolhidas. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1956.

Disponível em: <http://joaosilva-educarpraserfeliz.blogspot.com/2012/03/19-cronicas-interessantes-para.html>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

QUADRO 43 – Fernando Sabino (Texto 13)

Na escuridão Miserável

“Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente, encostada ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

– O que foi, minha filha? – perguntei, naturalmente pensando tratar-se de esmola.

– Nada não senhor – respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.

– O que é que você está me olhando aí?

– Nada não senhor – repetiu. – Esperando o bonde...

– Onde é que você mora?

– Na Praia do Pinto.

– Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

– Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

– Como é o seu nome?

– Teresa.

– Quantos anos você tem, Teresa?

– Dez.

– E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

– A casa da minha patroa é ali.

– Patroa? Que patroa?

Pela sua resposta pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava, varria a casa, servia a mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.

– Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.

– Você já jantou?

– Não. Eu almocei.

– *Você não almoça todo dia?*

– *Quando tem comida pra levar, eu almoço: mamãe faz um embrulho de comida para mim.*

– *E quando não tem?*

– *Quando não tem, não tem – e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem nutridos – um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês.*

– *Mas não te dão comida lá? – perguntei, revoltado.*

– *Quando eu peço eles me dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse pra eu não pedir.*

– *E quanto você ganha?*

– *Mil cruzeiros.*

– *Por mês?*

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro, tomado de indignação. Meu impulso era voltar, bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara.

– *Como é que você foi parar na casa dessa... foi parar nessa casa? – perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da Praia do Pinto. Ela disparou a falar:*

– *Eu estava na feira com mamãe e então a madame pediu para eu carregar as compras e aí noutro dia pediu à mamãe pra eu trabalhar na casa dela então mamãe deixou porque mamãe não pode ficar com os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, brigado.*

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se logo na escuridão miserável da Praia do Pinto.”

Fernando Sabino

Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/na-escuridao-miseravel-cronica-de-fernando-sabino>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

QUADRO 44 – Graciliano Ramos (Texto 14)**Baleia**

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pêlo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beiços dificultavam-lhe a comida e a bebida.

Por isso Fabiano imaginara que ela estivesse com um princípio de hidrofobia e amarrara-lhe no pescoço um rosário de sabugos de milho queimados. Mas Baleia, sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impaciente, enxotava os mosquitos sacudindo as orelhas murchas, agitando a cauda pelada e curta, grossa nas base, cheia de moscas, semelhante a uma cauda de cascavel.

Então Fabiano resolveu matá-la. Foi buscar a espingarda de pederneira, lixou-a, limpou-a com o saca-trapo e fez tenção de carregá-la bem para a cachorra não sofrer muito.

Sinhá Vitória fechou-se na camarinha, rebocando os meninos assustados, que adivinhavam desgraça e não se cansavam de repetir a mesma pergunta:

- Vão bulir com a Baleia?

Tinham visto o chumbeiro e o polvarinho, os modos de Fabiano afligiam-nos, davam-lhes a suspeita de que Baleia corria perigo.

Ela era como uma pessoa da família: brincavam juntos os três, para bem dizer não se diferenciavam, reboavam na areia do rio e no estrume fofo que ia subindo, ameaçava cobrir o chiquiro das cabras.

Quiseram mexer na taramela e abrir a porta, mas sinhá vitória levou-os para a cama de varas, deitou-os e esforçou-se por tapar-lhes os ouvidos: prendeu a cabeça do mais velho entre as coxas e espalmou as mãos nas orelhas do segundo. Como os pequenos resistissem, aperreou-se e tratou de subjugar-los, resmungando com energia.

Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se: naturalmente a decisão de Fabiano era necessária e justa. Pobre da Baleia.

Escutou, ouviu o rumor do chumbo que se derramava no cano da arma, as pancadas surdas da vareta na bucha. Suspirou. Coitadinha da Baleia.

Os meninos começaram a gritar e a espernear. E como sinhá Vitória tinha relaxado os músculos, deixou escapar o mais taludo e soltou uma praga:

- Capeta excomungado.

Na luta que travou para segurar de novo o filho rebelde, zangou-se de verdade. Safadinho. Atirou um cocorote ao crânio enrolado na coberta vermelha e na saia de ramagens.

Pouco a pouco a cólera diminuiu, e sinhá Vitória, embalando as crianças, enjoou-se da cadela achacada, gargarejou muxoxos e nomes feios. Bicho nojento, babão. Inconveniência deixar cachorro doido solto em casa. Mas compreendia que estava sendo severa demais, achava difícil Baleia endoidecer e lamentava que o marido não houvesse esperado mais um dia para ver se realmente a execução era indispensável.

Nesse momento Fabiano andava no copiar, batendo castanholas com os dedos. Sinhá Vitória encolheu o pescoço e tentou encostar os ombros às orelhas. Como isto era impossível, levantou um pedaço da cabeça.

Fabiano percorreu o alpendre, olhando as barúna e as porteiras, açulando um cão invisível contra animais invisíveis:

-Ecô! ecô!

Em seguida entrou na sala, atravessou o corredor e chegou à janela baixa da cozinha. Examinou o terreiro, viu Baleia coçando-se a e esfregar as peladuras no pé de turco, levou a espingarda ao rosto. A cachorra espiou o dono desconfiada, enroscou-se no tronco e foi-se desviando, até ficar no outro lado da árvore, agachada e arisca, mostrando apenas as pupilas negras. Aborrecido com esta manobra, Fabiano saltou a janela, esgueirou-se ao longo da cerca do curral, deteve-se no mourão do canto e levou de novo a arma ao rosto. Como o animal estivesse de frente e não apresentasse bom alvo, adiantou-se mais alguns passos. Ao chegar às catingueiras, modificou a pontaria e puxou o gatilho. A carga alcançou os quartos de Baleia, que se pôs latir desesperadamente.

Ouvindo o tiro e os latidos, sinhá Vitória pegou-se à Virgem Maria e os meninos rolaram na caca chorando alto. Fabiano recolheu-se.

E Baleia fugiu precipitada, rodeou o barreiro, entrou no quintalzinho da esquerda, passou rente aos craveiros e às painéis de losna, meteu-se por um buraco da cerca e ganhou o pátio, correndo em três pés. Dirigiu-se ao copiar, mas temeu encontrar Fabiano e afastou-se para o chiqueiro das cabras. Demorou-se aí por um instante, meio desorientada, saiu depois sem destino, aos pulos.

Defronte do carro de bois faltou-lhe a perna traseira. E, perdendo muito sangue, andou como gente em dois pés, arrastando com dificuldade a parte posterior do corpo. Quis recuar e esconder-se debaixo do carro, mas teve medo da roda.

Encaminhou-se aos juazeiros. Sob a raiz de um deles havia uma barroca macia e funda. Gostava de espojar-se ali: cobria-se de poeira, evitava as moscas e os mosquitos, e quando se levantava, tinha as folhas e gravetos colados às feridas, era um bicho

diferente dos outros. Caiu antes de alcançar essa cova arredada. Tentou erguer-se, endireitou a cabeça e estirou as pernas dianteira, mas o resto do corpo ficou deitado de banda. Nesta posição torcida, mexeu-se a custo, ralando as patas, cravando as unhas no chão, agarrando-se nos seixos miúdos. Afinal esmoreceu e aquietou-se junto às pedras onde os meninos jogavam cobras mortas. Uma sede horrível queimava-lhe a garganta. Procurou ver as pernas e não as distinguiu: um nevoeiro impedia-lhe a visão. Pôs-se a latir e desejou morder Fabiano. Realmente não latina: uivava baixinho, e os uivos iam diminuindo, tomavam-se quase imperceptíveis.

Como o sol a encandeasse, conseguiu adiantar-se umas polegadas e escondeu-se numa nesga de sombra que ladeava a pedra.

Olhou-se de novo, aflita. Que lhe estaria acontecendo? O nevoeiro engrossava e aproximava-se.

Sentiu o cheiro bom dos preás que desciam do morro, mas o cheiro vinha fraco e havia nele partículas de outros viventes. Parecia que o morro se tinha distanciado muito. Arregaçou o focinho, aspirou o ar lentamente, com vontade de subir a ladeira e perseguir os preás, que pulavam e corriam em liberdade.

Começou a arquejar penosamente, fingindo ladrar. Passou a língua pelos beiços torrados e não experimentou nenhum prazer. O olfato cada vez mais se embotava: certamente os preás tinha fugido.

Esqueceu-os e de novo lhe veio o desejo de morder Fabiano, que lhe apareceu diante dos olhos meio vidrados, com um objeto esquisito na mão. Não conhecia o objeto, mas pôs-se a tremer, convencida de que ele encerrava surpresas desagradáveis. Fez um esforço para desviar-se daquilo e encolher o rabo. Cerrou as pálpebras pesadas e julgou que o rabo estava encolhido. Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas.

O objeto desconhecido continuava a ameaçá-la. Conteve a respiração, cobriu os dentes, espiou o inimigo por baixo das pestanas caídas. Ficou assim algum tempo, depois sossegou. Fabiano e a coisa perigosa tinham-se sumido.

Abriu os olhos a custo. Agora havia uma grande escuridão, com certeza o sol desaparecera. Os chocalhos das cabras tilintaram para os lados do rio, o fartum do chiqueiro espalhou-se pela vizinhança.

Baleia assustou-se. Que faziam aqueles animais soltos de noite? A obrigação dela era levantar-se, conduzi-los ao bebedouro. Franziu as ventas, procurando distinguir os meninos. Estranhou a ausência deles.

Não se lembrava de Fabiano. Tinha havido um desastre, mas Baleia não atribuía a

esse desastre a importância em que se achava nem percebia que estava livre de responsabilidades.

Uma angústia apertou-lhe o pequeno coração. Precisava vigiar cabras: àquela hora cheiros de suçuarana deviam andar pelas ribanceiras, rondar as moitas afastadas. Felizmente os meninos dormiam na esteira, por baixo do caritô onde sinhá Vitória guardava o cachimbo.

Uma noite de inverno, gelada e nevoenta, cercava a criaturinha. Silêncio completo, nenhum sinal de vida nos arredores. O galo velho não cantava no poleiro, nem Fabiano roncava na cama de varas. Estes sons não interessavam Baleia, mas quando o galo batia as asas e Fabiano se virava, emanções familiares revelavam-lhe a presença deles. Agora parecia que a fazenda se tinha despovoado.

Baleia respirava depressa, a boca aberta, os queixos desgovernados, a língua pendente e insensível. Não sabia o que tinha sucedido. O estrondo, a pancada que recebera no quarto e a viagem difícil no barreiro ao fim do pátio desvaneciam-se no seu espírito.

Provavelmente estava na cozinha, entre as pedras que serviam de trempe. Antes de se deitar, sinhá Vitória retirava dali os carvões e a cinza, varria com um molho de vassourinha o chão queimado, e aquilo ficava um bom lugar para cachorro descansar. O calor afugentava as pulgas, a terra se amaciava. E, findos os cochilos, numerosos preás corriam e saltavam, um formigueiro de preás invadia a cozinha.

A tremura subia, deixava a barriga e chegava ao peito de Baleia. Do outro peito para trás era tudo insensibilidade e esquecimento. Mas o resto do corpo se arrepiava, espinhos de mandacaru penetravam na carne meio comida pela doença.

Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente sinhá Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes.

Graciliano Ramos

Fonte: RAMOS, Graciliano. Vidas secas, 82. ed. Rio de Janeiro: Record. 2001. p. 85-91. Disponível em: http://www.tirodeletra.com.br/conto_canino/Baleia.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonio Suárez. **Curso de redação**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BARROS, E. M. D. **Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal**. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 76-89, jan./abr. 2013.

BRANDÃO, Helena Negamine. (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2014.

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

LABOV, W.; WALETZKY, J. **Narrative Analysis: oral versions of personal experience**. In: HELM, J. (Org.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, United States of America, 1967. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em: 8 de setembro de 2020.

_____. **The transformation of experience in narrative syntax**. In: LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

OLIVEIRA, Flávia da Silva Pereira Albuquerque. **Análise de uma narrativa tipicamente laboviana e do processo de construção de identidade da narradora**. *Linguagem, teoria, análise e aplicações*, São Paulo, n. 8, 2020. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a35.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE B – Modelo de TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (Profletras)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você, pai/responsável pelo menor, está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa. **“A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UM ESTUDO DE ASPECTOS DE TEXTUALIDADE NAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL”**, da pesquisadora OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina promover a prática da escrita do gênero narrativo de experiência pessoal, contemplando os aspectos de coerência textuais quanto à funcionalidade comunicativa desse gênero.
2. A importância deste estudo é a de **direcionar a prática dos professores de língua portuguesa quanto às dificuldades dos aprendizes em relação à construção de sentenças curtas, frequentemente interrompidas sem um propósito claro, deixando lacunas de significados no estabelecimento do tipo de relação desejada e contribuir com o desenvolvimento da produção escrita.**
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: identificar os erros que são decorrentes de fatores sonoros na escrita. Analisar quais são os erros mais frequentes. E que o referido estudo sirva de orientação para outras pesquisas e também oriente outros professores de língua portuguesa diante dos erros na escrita de seus alunos.
4. A coleta de dados começará em abril/20 e terminará em maio/20 **(condicionada à aprovação do comitê de ética CEP/UFAL).**
5. O estudo será feito da seguinte maneira:(no horário de aula de língua portuguesa do participante).

Procedimento pedagógicos:

Estas atividades não farão parte do corpus da pesquisa, apenas serão utilizadas em sala de aula como experiências de oralidade e de discussão ampla sobre os assuntos propostos.

- I. Os participantes conhecerão o ateliê de escrita: uma sistematização do processo de produção de textos narrativos;
- II. Os participantes conhecerão as narrativas de Luís Fernando Veríssimo “Suflê de chuchu”, “Sozinhos” e “A foto”, do livro deste autor “Comédias para se ler na escola”;
- III. Os participantes contarão oral e coletivamente, pequenos casos pessoais ou de outras pessoas numa dinâmica de grupo;

- IV. Os participantes compartilharão uma história escolhida no seu grupo com toda a sala.

Procedimento para coleta de dados:

Os participantes escreverão uma narrativa de experiência pessoal depois do compartilhamento das narrativas orais.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: autorizando a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa
7. Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do menor sob sua responsabilidade na pesquisa serão minimizados nas possíveis situações de **discriminação ou preconceito, para que isso não ocorra, não utilizaremos o nome do menor em momento algum ou qualquer outra forma que o possa identificar. Para a análise do texto participante utilizaremos códigos, por exemplo: AM1= aluno do sexo masculino 1.**
8. Os benefícios esperados com a participação do menor sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: melhorar o nível de escrita padrão da norma culta do português brasileiro e contribuir com o desenvolvimento dos estudos do ensino de língua portuguesa no que se refere à escrita de textos narrativos gênero experiência pessoal.
9. O menor sob sua responsabilidade poderá contar com a seguinte assistência: tirar dúvidas sobre a pesquisa, sendo responsável por ela: Profª. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira, que é orientadora desta pesquisa e ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você. Caso haja algum gasto do participante, o pesquisador terá total responsabilidade em assumir com as eventuais despesas desta pesquisa.
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, responsável pelo menor que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação

do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da responsável pela pesquisa

Instituição: FACULDADE DE LETRAS/PROFLETRAS

Endereço: Jardim Royal quadra S 2 nº 113

Complemento: Cidade universitária

Cidade: Maceió/CEP: 57074-199 Telefone: (82) 99646-1753

Contato de urgência: Sra. FABIANA PINCHO DE OLIVEIRA

Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Complemento: sala grupo de estudos :Línguas Brasileiras: análise, aquisição e ensino

Cidade: Maceió/CEP: 57072900

Telefone:(82) 2141331

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, **localizado no** Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE C – Modelo de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (Profletras)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa A produção textual no contexto da educação de Jovens, Adultos e Idosos: um estudo de aspectos da textualidade e do léxico nas narrativas de experiência pessoal, sob responsabilidade do pesquisador **Osvaldo Epifanio dos Santos**. Seus pais ou responsáveis sabem de tudo o que vai acontecer na pesquisa (riscos e benefícios) e permitiram que você participe.

Esta pesquisa será realizada para descrever as dificuldades em escrever os textos que contam as histórias de vida de cada aluno participante.

Você não é obrigado(a) a participar e poderá desistir sem problema nenhum. Você só participa se quiser. Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de quinze (15) a quarenta e cinco (45) anos de idade.

A pesquisa será feita na escola municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, onde os adolescentes, jovens e idosos se encontram estudando, durante as aulas de língua portuguesa em que o pesquisador é professor regente. Para isso, será realizada uma produção textual para uma análise posterior.

Esta pesquisa será realizada para direcionar a prática dos professores de língua portuguesa em direcionar a prática dos professores de língua portuguesa quanto às dificuldades dos aprendizes em relação à construção de sentenças curtas, frequentemente interrompidas sem um propósito claro. Porém, podem acontecer discriminações e preconceito caso os dados confidenciais sejam divulgados. Para manter em sigilo sua identidade e dos demais voluntários, cada texto será identificado com as letras **AM** (para aluno da pesquisa do sexo masculino) e **AF** (para aluno da pesquisa do sexo feminino) e um número de (1- 20). Dessa forma, cada texto será identificado assim: **AM1**, **AM2**, **AF1**, **AF2** e assim sucessivamente até o **20**. CASO ACONTEÇA ALGO ERRADO, NOS PROCURE PELOS TELEFONES (82) 999009366 OU PELO E-MAIL osvaldoepifanio82@gmail.com

Você também poderá buscar informações sobre a pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e

para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 196/96, II. 4).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na dissertação de mestrado do Profletras e em meios de divulgação da área de estudos linguísticos, mas sem identificar os adolescentes que participaram.

() ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

() NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

CEP – Comitê de Ética Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

ENDEREÇO: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Maceió/AL

CONTATO: e-mail comitedeeticaufal@gmail.com ou pelo telefone (82) **3214-1041**.

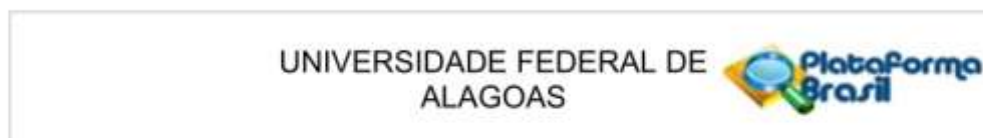
Pesquisador Responsável: OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS

Endereço: Residencial Portal da Lagoa, 247, Santa Amélia, Maceió/Al.

Fone: (82) 999009366 E-mail: osvaldoepifanio82@gmail.com

ANEXO

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UM ESTUDO DE ASPECTOS DA TEXTUALIDADE E DO LÉXICO NAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

Pesquisador: OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28370919.3.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.938.663

Apresentação do Projeto:

Partindo do conceito de produção textual escrita como uma prática em que há uma relação dialógica com o mundo, com a história, com os indivíduos e com as experiências pessoais, este trabalho buscará entender as atitudes de produção textual dos alunos da 5ª fase do EJA (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) no que se refere aos aspectos de textualidade e à escolha do léxico que compõem a escrita de narrativas das próprias experiências desenvolvidas com e pelos participantes da pesquisa. Tratar-se-á da identificação das dificuldades dos alunos na composição do gênero de narrativa pessoal e, por conseguinte, da escolha do universo semântico na produção final dos textos pelos alunos, depois de acerbados dos critérios da estrutura da produção narrativa. O enfoque se centrará na abordagem das produções narrativas de memórias pessoais dos alunos da EJA, observada sob a perspectiva da habilidade de escrita compreensível, considerando o confronto entre as primeiras experiências de produção textual e as finais na composição da seleta de textos do gênero referencial. Com isso, o objetivo desta pesquisa é promover a prática da escrita do gênero narrativo de experiência pessoal, contemplando as escolhas lexicais e os

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.663

aspectos de coerência textuais quanto à funcionalidade comunicativa desse gênero, utilizando-se de recursos didáticos que permitam ao aprendiz identificar as bases de suas habilidades de forma consciente e concreta em relação aos aspectos linguísticos, sociais e discursivos. Para o desenvolvimento desta pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade Federal de Alagoas/UFAL, foram considerados os estudos sobre as análises do texto de ANTUNES (2010); os gêneros textuais de BEZERRA (2009); os sentidos do texto de CAVALCANTE (2011); a coerência, referenciação e ensino de CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO & BRITO (2014) e ler e escrever estratégias de produção de KOCH (2009). Nessa perspectiva, temos como metodologia a aplicação da experiência do ateliê de escrita defendida por Marquese et al (2017) & orgs. que divide as atividades de escrita em sala de aula em cinco fases: estímulo e envolvimento temático e metodológico, escrita, reescrita, socialização e avaliação do professor.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover a prática da escrita do gênero narrativo de experiência pessoal, contemplando as escolhas lexicais e os aspectos de coerência e coesão textuais quanto à funcionalidade comunicativa desse gênero.

Objetivo Secundário:

Oferecer as bases para que o aprendiz tenha capacidade de escrever o texto de forma concreta e consciente, observando seus aspectos linguísticos/sociais/discursivos; Motivar o aluno a construir um universo lexical narrativo que atenda aos seus propósitos sociocomunicativos; Buscar descobrir os mecanismos de coerência e de coesão textuais das produções que comporão uma seleção com as histórias dos participantes da pesquisa, observando os sentidos das escolhas lexicais na construção da textualidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os incômodos e possíveis riscos à saúde física e/ou mental do menor sob sua responsabilidade na pesquisa serão minimizados nas possíveis

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.663

situações de discriminação ou preconceito, para que isso não ocorra, não utilizaremos o nome do menor em momento algum ou qualquer outra forma que o possa identificar. Para a análise do texto participante utilizaremos códigos, por exemplo: AM1= aluno do sexo masculino 1.

Benefícios:

Os benefícios esperados com a participação do menor sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: melhorar o nível de escrita padrão da norma culta do português brasileiro e contribuir com o desenvolvimento dos estudos do ensino de língua portuguesa no que se refere à escrita de textos narrativos gênero experiência pessoal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa a ser realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Trata-se de uma investigação sobre os aspectos da produção da textualidade e do léxico encontrados nas narrativas de experiências pessoais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Outros infraestrutura.bmp

Folha de Rosto Folhaderosto.PDF

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de

Ausência

TCLE.docx

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de

Ausência

tcle.docx

Projeto Detalhado / Brochura Investigador projeto.docx

Outros infraestrutura.bmp

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de

Ausência

tale.docx

Comprovante de Recepção PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1486467.pdf

Informações Básicas do Projeto PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1486467.pdf

Outros carta_de_autorizacao.bmp

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.663

Orçamento orcamento.docx
 Informações Básicas do Projeto PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1486467.pdf
 Orçamento orcamento.docx
 Cronograma Cronograma.docx
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador PROJETO.docx
 Cronograma Cronograma.docx
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de
 Ausência
 tcle.docx
 Outros cumprimento.bmp
 Folha de Rosto Folhaderosto.PDF
 Informações Básicas do Projeto PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1486467.pdf
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador projeto.docx
 Folha de Rosto Folhaderosto.PDF
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador projeto.docx
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de
 Ausência
 TCLE.docx
 Outros carta_resposta.bmp
 Folha de Rosto texto.pdf
 Informações Básicas do Projeto PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1486467.pdf
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de
 Ausência
 TCLE.docx
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de
 Ausência
 TCLE.docx
 Informações Básicas do Projeto PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1486467.pdf
 Cronograma Cronograma.docx
 Folha de Rosto Folhaderosto.PDF
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador projeto.docx
 Orçamento orcamento.docx
 Outros Termo_de_compromisso_e_confidencialidade.docx

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.663

Orçamento orcamento.docx
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de
 Ausência
 tale.docx
 Orçamento orcamento.docx
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador projeto.docx
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de
 Ausência
 TCLE.docx
 Outros cumprimento.bmp
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de
 Ausência
 tcle.docx
 Cronograma Cronograma.docx
 TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de
 Ausência
 TCLE.docx
 Folha de Rosto Folhaderosto.PDF
 Outros autorizacao.bmp
 Outros projeto.docx
 Outros Termo_de_assentimento_livre_e_esclarecido.docx
 Projeto Detalhado / Brochura Investigador projeto.docx
 Outros Termo_de_assentimento_livre_e_esclarecido.docx
 Folha de Rosto Folhaderosto.PDF
 Orçamento orcamento.docx
 Outros carta_de_autorizacao.bmp
 Outros Termo_de_compromisso_e_confidencialidade.docx
 Outros autorizacao.bmp
 Cronograma Cronograma.docx
 Cronograma Cronograma.docx
 Outros autorizacao.bmp

Recomendações:

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.663

Informamos que, em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, o pesquisador deve se comprometer a modificar seu cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020.

Incluir no TCLE a importância e o papel do Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino da UFAL. Texto sugerido: "Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares)".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1) No arquivo Informações básicas do Projeto, não foi localizado os critérios de inclusão;

Resposta: Na seção "Detalhamento do estudo", p. 04 da plataforma, informo que os critérios de inclusão ou exclusão não se aplicam.

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA. Embora não tenha sido preenchido, o critérios são apresentados no item "DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS" do arquivo Projeto.doc

2) Considerando a faixa etária dos sujeitos pesquisados (15 a 42 anos) é necessário o envio do TALE e o TCLE para os pais ou responsáveis;

Resposta: TALE e TCLE enviados.

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3) No TCLE rever o item 6: "A sua participação será nas seguintes etapas: autorizando a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa". Não é possível utilizar o mesmo

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.663

documento (TCLE) para todos os participantes da pesquisa, levando em consideração que há previsão de sujeitos menores de idade envolvidos na pesquisa.

Resposta: tem 6 do TCLE modificado.

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4) Padronizar o texto sobre Riscos e Benefícios pois está diferente nos documentos: Informações Básicas do Projeto e TCLE.

Resposta: Texto sobre RISCOS e BENEFÍCIOS modificado (padronizado).

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a, deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.663

sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial; Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria. O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/ CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1486467.pdf	21/02/2020 09:03:35		Aceito
Outros	carta_resposta.bmp	21/02/2020 09:00:41	OSVALDO EPIFANIO DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale.docx	21/02/2020 08:32:23	OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	18/02/2020 11:18:28	OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	16/12/2019 10:40:08	OSVALDO EPIFANIO DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	16/12/2019 10:31:49	OSVALDO EPIFANIO DOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	16/12/2019 10:29:52	OSVALDO EPIFANIO DOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.PDF	16/12/2019 10:20:15	OSVALDO EPIFANIO DOS	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Situação do Parecer:

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.938.663

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 27 de Março de 2020

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com