

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SANDRA DANIELE DE OLIVEIRA CAMPOS

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO
DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM
POR MEIO DO GÊNERO RELATO PESSOAL**

Belo Horizonte

2023

Sandra Daniele de Oliveira Campos

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO
DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM
POR MEIO DO GÊNERO RELATO PESSOAL**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia

Belo Horizonte
2023

C198s Campos, Sandra Daniele de Oliveira.
A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento de capacidades de linguagem por meio do gênero relato pessoal [manuscrito] / Sandra Daniele de Oliveira Campos. – 2023.
1 recurso online (119 f. : il., tabs., fots., maps., color.) : pdf.
Orientador: Luciano Magnoni Tocaia.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 116-119.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Teses. 2. Gêneros textuais – Teses. I. Tocaia, Luciano Magnoni. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM POR MEIO DO GÊNERO RELATO PESSOAL

SANDRA DANIELE DE OLIVEIRA CAMPOS

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **15 de maio de 2023**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

Prof. Ronaldo de Oliveira Batista

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Jairo Venício Carvalhais de Oliveira

UFMG

Prof. Luciano Magnoni Tocaia - Orientador

UFMG

Belo Horizonte, 15 de maio de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Magnoni Tocaia, Professor do Magistério Superior**, em 15/05/2023, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ronaldo de Oliveira Batista, Usuário Externo**, em 16/05/2023, às 19:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 25/05/2023, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2256720** e o código CRC **C62DCF68**.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	12
2.1 O Interacionismo Social.....	12
2.2 Os conceitos de mediação, instrumento psicológico e zona de desenvolvimento proximal sob a perspectiva de Vygotsky	13
2.3 O Interacionismo Sociodiscursivo	188
2.3.1 O conceito de texto e de gêneros textuais	199
2.3.2 O modelo de análise textual do ISD	23
2.4 O ensino de gêneros textuais	299
2.4.1 O conceito de modelo didático de gênero	30
2.4.2 O conceito de sequência didática	31
2.4.3 O conceito de capacidades de linguagem.....	33
2.5 O gênero relato pessoal	35
3 METODOLOGIA	377
3.1 O contexto de pesquisa	37
3.2 A professora pesquisadora.....	40
3.3 As etapas da pesquisa e de elaboração da sequência didática.....	41
4 PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO: MODELO DIDÁTICO, TEXTOS SELECIONADOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA	455
4.1 Uma proposta de modelo didático para o gênero relato pessoal.....	45
4.2 A sequência do gênero relato pessoal.....	577
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

A escolha da linguagem escrita como objeto deste trabalho está relacionada à minha experiência como docente na escola pública.

No decorrer de 16 anos, principalmente, nos terceiros anos do Ensino Médio (EM), minhas aulas sempre tiveram estreita relação com atividades de produção de texto, seja por propiciar aos alunos a escrita de textos dissertativos-argumentativos que os preparem para a prova de redação do Enem, seja por acreditar que uma das funções da escola é desenvolver nos alunos a capacidade de escrita, sobretudo na norma-padrão. Nas palavras de Possenti: “creio que ninguém põe em dúvida que uma das principais finalidades da escola é criar condições para que os alunos aprendam a escrever adequadamente” (POSSENTI, 2005-2010, p. 6).

Neste trabalho, considera-se a norma padrão, variante de prestígio, como instrumento para que as classes menos favorecidas possam ter acesso a conhecimentos e a oportunidades oferecidas a classes mais privilegiadas. Nessa mesma condição, a escola¹ é o espaço apropriado para que indivíduos superem as desigualdades sociais, conforme Soares (2017), sem, contudo, desconsiderar as variedades populares e sem desejar sua substituição.

Apesar de crer ser essa a função da escola quanto ao ensino da linguagem escrita, todos esses anos me permitiram perceber que muitos alunos, ao chegarem ao terceiro ano do EM, não dispõem de muitas capacidades de escrita, produzem textos constituídos por frases simples ou por períodos justapostos, sem o uso adequado de elementos coesivos, como articuladores textuais, operadores argumentativos e/ou modalizadores em vários gêneros textuais. O desconhecimento desses recursos linguísticos ou o seu mau uso pode levar à construção de textos com problemas de progressão textual, coesão e coerência e dificultar a leitura e a compreensão de textos. Os problemas de textualidade e de sentido verificados nos textos desses alunos estão relacionados à ausência de relação entre frases e entre

¹ Denominada de Escola transformadora:

Uma escola transformadora e, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES, 2017, p. 114).

parágrafos e de recursos linguísticos que promovam a retomada e a progressão de ideias no conjunto textual.

Uma das possíveis causas para esses problemas identificados nos textos dos meus alunos pode estar associada à frequência com que escrevem no ambiente escolar. Percebo que atividades de produção de texto são um desafio para os professores, visto que demandam tempo e contrapartida do professor, para sanar os problemas encontrados no texto, o que não é uma tarefa fácil. Além disso, o aluno muitas vezes se sente incomodado ao receber seu texto “rabiscado”, o que pode desanimá-lo para participar das próximas produções de texto. É preciso então criar estratégias para que professor e aluno se envolvam e alcancem êxito em um projeto de produção textual. Diante, então, de tais dificuldades, o professor “finge” que corrige os textos de seus alunos e estes, por sua vez, “fingem” que escrevem, na medida em que muitas vezes o professor não lhes devolve o texto ou o recebem sem a devida correção, sem que lhe ofereçam momentos para refletir sobre sua escrita ou para reescrevê-lo.

Para ratificar a relevância das ações da releitura, da reflexão e da reescrita do próprio texto, cito Costa Val *et. al.* (2009, p.29) “Quem escreve avalia o próprio texto e, nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita.” Em minhas turmas de terceiro ano do EM, vivencio o progresso na escrita dos meus alunos ao associar as aulas teóricas de produção de texto dissertativo-argumentativo (com o fim na prova do Enem) à correção por escrito dos seus textos, à apresentação de modelos textuais do gênero trabalhado e a práticas de reescrita de seus textos. Dessa maneira, as práticas de escrita no espaço escolar devem ser mediadas pelo professor desde a apresentação do tema a ser desenvolvido, passando pela etapa de leitura dos textos produzidos pelos alunos com o objetivo de se buscar alternativas de aprendizado até a etapa de reflexão do processo de escrita e reescrita do texto pelo estudante. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa:

Os procedimentos de refação começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio

dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 78).

Entretanto, todo esse processo de escrita precisa ser trabalhado desde o Ensino Fundamental (EF), e não apenas no último ano escolar dos estudantes, como se as capacidades de escrita fossem restritas apenas à prova do Enem, para o qual apenas um ano de produção textual também seria pouco. Em outras palavras, para se consolidar habilidades de escrita, a escola/o professor deve dar oportunidades para que os alunos produzam textos escritos. Segundo Possenti, “o domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela” (POSSENTI, 2005-2010, p. 9). Ainda, a falta de critério na escolha do gênero, bem como do tema a ser trabalhado nas aulas de redação também pode ser considerado como um problema no ensino-aprendizagem da língua escrita. Conforme Geraldi (1999),

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta-série para novamente entregá-las ao professor da sexta-série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio “O dia das mães”, em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria” (GERALDI, 1999, p. 64).

Logo, vê-se que uma determinada atividade de produção textual precisa fazer sentido para o aluno. O professor precisa delimitar o contexto de produção, ou seja, os critérios a partir dos quais um texto é organizado, conforme Bronckart (2012). Esses critérios dizem respeito ao espaço-temporal, às características dos interlocutores, além dos aspectos de interação comunicativa como lugar social e objetivo da interação.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos a partir de atividades que concebem a linguagem como um mecanismo propiciador da interação entre o indivíduo com a sociedade na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de acordo com Bronckart (2012). Outro aspecto importante na elaboração deste trabalho consiste em se considerar o ensino de gênero textual como mediador das relações comunicativas entre os indivíduos.

Ainda, o que se pretende desenvolver vai ao encontro da BNCC (BRASIL, 2018), que também considera o uso da linguagem a partir das relações sociais.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p.67).

Dessa maneira, o gênero textual, objeto de ensino deste trabalho, será o relato pessoal. Para essa escolha, considerei o nível de ensino dos alunos para os quais esta pesquisa se destina, anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com as diretrizes do Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras. Pela minha experiência na docência, nessa etapa escolar, os estudantes se motivam a escrever quando na proposta de redação o contexto de produção se relaciona a aspectos subjetivos do emissor. Além disso, o relato pessoal pode propiciar o fortalecimento da identidade por meio da reflexão e da socialização de suas vivências e sentimentos. A linguagem, ao se manifestar em um discurso, transmite identidades ideológicas e também sociais. Nesse sentido, em uma narrativa, – característica inerente a um *relato pessoal* – o indivíduo inscreve uma imagem de si, o indivíduo se (re)constrói, assim como seu destinatário, em conformidade com Mazzaro (2016, p.587). Dessa modo, o estudante, ao escrever de si, poderá compartilhar com seus pares suas crenças e suas ideologias ou mesmo ressignificá-las a partir dos relatos de seus colegas.

Nessa perspectiva, acreditando na importância de oportunizar atividades de escrita no ambiente escolar, proponho neste trabalho, como objetivo geral, apresentar uma sequência didática a partir do gênero textual relato pessoal para promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem direcionadas, sobretudo, à linguagem escrita. Para tanto, como objetivos específicos, proponho: a) elaborar um modelo didático de gênero para o ensino do gênero relato pessoal; b) elaborar atividades que contemplem o desenvolvimento das três capacidades de linguagem, quais sejam: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas; c) Fortalecer a identidade do estudante por meio da escrita de seu texto, bem como a confiança em escrever.

Dessa maneira, este relatório de pesquisa organiza-se da seguinte forma: além desta introdução, apresentarei, no item II, os pressupostos teóricos que orientaram a produção da sequência didática em questão. Em seguida, no item III, descreverei a metodologia utilizada para a elaboração da sequência didática em questão. Por fim, apresentarei a proposta de material didático sob a forma de uma sequência didática a partir do gênero relato pessoal, acompanhada de algumas considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, será apresentado o quadro teórico em que este trabalho se fundamenta. Em um primeiro momento, discorre-se sobre o quadro epistemológico do Interacionismo Social (IS) concernente aos fundamentos de Vygotsky, segundo Oliveira (2011), acerca dos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e instrumento psicológico. Trataremos também, como extensão do IS, do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de acordo com Bronckart (2012). Seguindo essa mesma corrente teórica, será apresentado o conceito de texto e de gênero textual, bem como o modelo de análise textual proposto pelo ISD. Delimitados esses conceitos, trataremos da importância do ensino de gênero textual de acordo com Schneuwly e Dolz (2004). Na sequência, será apresentado o conceito de Modelo Didático de Gênero elaborado por De Pietro *et al.* (1966/1997), a partir do qual será elaborada a sequência didática, objeto deste trabalho, conforme Schneuwly e Dolz (2004). E, por fim, discutiremos sobre as capacidades de linguagem, consoante Messias (2014), as quais são os objetivos a serem alcançados pelos estudantes com a sequência didática do gênero relato pessoal – cujas características também serão apresentadas no fim desta seção.

2.1 O Interacionismo Social

O Interacionismo Social consiste em uma orientação epistemológica geral que contempla correntes filosóficas e ciências humanas. Essa abordagem considera as ações humanas como consequência da socialização dos indivíduos. O ser humano, ao longo de sua existência, desenvolveu capacidades de pensamento e de consciência que lhe permitiram aprimorar suas faculdades para além das propriedades comportamentais de ordem genética e de sobrevivência. Nessa perspectiva, o Interacionismo Social volta-se para o desenvolvimento das organizações sociais humanas, bem como dos aspectos semióticos envolvidos nas interações entre os indivíduos. Ocupa-se dos processos que permeiam esse desenvolvimento tanto em relação à evolução da espécie quanto do indivíduo desde seu nascimento até a maturidade.

No decorrer da história humana, as organizações sociais possibilitaram o desenvolvimento de instrumentos semióticos por meio dos quais os indivíduos evoluíram e tornaram-se conscientes de sua identidade. Esse desenvolvimento por que o homem passou na formação de sua consciência tem íntima relação com o uso de instrumentos no trato com a realidade concreta, com o trabalho e com a linguagem.

Tais aspectos são concernentes às capacidades psicológicas superiores do ser humano as quais se associam aos fundamentos de Vygotsky acerca do uso de instrumentos e signos pelos seres humanos na construção da consciência. Nesse sentido, o Interacionismo Social vai ao encontro da obra de Vygotsky quanto aos conceitos de elementos mediadores, zona de desenvolvimento proximal e instrumentos, os quais serão tratados no item a seguir.

2.2 Os conceitos de mediação, instrumento psicológico e zona de desenvolvimento proximal sob a perspectiva de Vygotsky

Um dos aspectos mais importantes tratados no quadro do Interacionismo Social diz respeito à dimensão psicossocial da linguagem. Assim, discorreremos sobre as funções psicológicas superiores do ser humano, o qual, diferentemente dos outros animais, tem a faculdade da consciência, determinante em suas ações. Esses processos mentais foram estudados por Vygotsky, conforme Oliveira (2011), que entende o funcionamento psicológico humano como o resultado da interação do indivíduo com o meio físico e social.

As funções psicológicas superiores referem-se a ações voluntárias, conscientes, realizadas a partir de uma informação nova. Esse processo mental se opõe a comportamentos básicos como ações reflexas e automatizadas, nas quais não há uma intenção. Essa informação nova consiste em elemento mediador entre as ações humanas e o meio no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, a relação entre o homem e o meio físico não é direta, mas mediada por elementos físicos como, por exemplo, a dor ou abstratos como, por exemplo, uma lembrança. Dessa forma, as atividades humanas são possibilitadas pelas funções psicológicas superiores por meio de mediadores, que correspondem a ferramentas auxiliares na

relação entre o homem e seu meio. Vygotsky, segundo Oliveira (2011), determinou dois tipos de mediadores, nomeando-os instrumentos e signos.

Os instrumentos funcionam como um mediador entre o homem e o mundo, tornando possível o estabelecimento do trabalho, fato que deu origem a atividades coletivas que permitiram as relações sociais entre os indivíduos. Eles são essenciais na relação entre o homem e a natureza, bem como no processo de desenvolvimento histórico do homem e na formação da sociedade humana. Um exemplo de instrumento, segundo Vygostky, de acordo com Oliveira (2011), seria um machado, que é mais preciso para cortes que a mão humana.

Um outro mediador determinado por Vygotsky são os signos. Segundo Oliveira (1988):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, p. 59-60 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 30).

O signo, tido como um instrumento psicológico, é um mecanismo interno ao indivíduo, auxiliando-o, por exemplo, em ações que exigem memória e atenção, de modo a favorecer as atividades que requerem maior armazenamento da memória e alusões a elementos ausentes no espaço e no tempo. A necessidade de trabalhar e sobreviver fez com que o homem conseguisse se comunicar, associando pensamento e linguagem. Assim, as representações mentais, os signos internos, passaram a substituir os elementos do mundo real. Os signos propiciaram ao homem relacionar com outros indivíduos de sua espécie de forma mais abrangente na transmissão de informações, na comunicação, na execução de ações, ou seja, em atividades psicológicas que, sem os signos, não seriam possíveis de serem realizadas. Tanto que, atualmente, as atividades simbólicas que realizamos, de escrita e de cálculos, não aconteceriam sem a mediação do sistema de signos. Nesse sentido, os signos favorecem a realização de atividades abstratas, no nível psicológico, diferentemente das ações concretas com as quais é necessário o uso de instrumento para executá-las, como por exemplo o uso de uma faca para cortar uma fruta.

Esses elementos de mediação, instrumentos e signos, são construídos ao longo do desenvolvimento do indivíduo, não sendo uma característica presente no início da vida. A vida em sociedade e as relações sociais é que determinam a aquisição desses meios instituídos em comunidade. A escrita, por exemplo, exemplifica um sistema de signos desenvolvido pelo homem, assim como um machado é um instrumento de trabalho utilizado ao longo da história em diversas funções concretas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, por ter como objeto de estudo a linguagem, volta-se para o estudo dos signos, visto que a escrita consiste em um processo mental superior. Ao usar a linguagem, o indivíduo ativa os signos internalizados para representar o mundo real por meio de processos psicológicos que estão em constante desenvolvimento.

A escrita também permite substituir objetos do mundo real, além de estabelecer relações com situações localizadas no tempo, como passado, presente e futuro. Outras ações mentais também podem ser realizadas por meio de signos como recordar, memorizar, comparar, entre outras. Apesar de os signos não terem uma relação direta com o mundo real, como no caso dos instrumentos, visto que são processos internos, os signos constituem-se nos mediadores predominantes na relação do homem com a natureza e com o meio no qual vive.

Evidencia-se, contudo, que os mediadores, instrumentos e signos, relacionam-se ao longo do processo evolutivo do homem, na medida em que é a partir dos instrumentos externos que se adquirem os signos internos, de modo que os objetos do mundo real são substituídos por representações mentais. Por conseguinte, o homem pode atuar mentalmente sobre o mundo com signos internalizados substituindo as relações diretas com o mundo concreto, ativando as funções psicológicas superiores.

É importante observar que o processo de mediação está vinculado à relação do indivíduo com o meio no qual está inserido. O ambiente físico é preponderante para a evolução dos processos psicológicos, que são desenvolvidos por meio da relação direta com o meio, a partir de instrumentos concretos com o mundo real. Ainda, com as relações sociais, os signos são compartilhados entre os indivíduos de um mesmo grupo social permitindo a comunicação e a interação entre seus membros. De acordo com Vygotsky, mencionado por Oliveira (2011), a aquisição

desses processos simbólicos não ocorre de maneira passiva, mas são progressivamente adquiridos com a atuação sobre o meio, apreendendo significados até que se desenvolvam processos psicológicos que serão estabelecidos e compartilhados pelos membros sociais.

Nessa conjuntura, o interesse desta pesquisa é, portanto, considerar a linguagem humana como compreendida por um sistema de signos e desenvolvida pela necessidade de comunicação do ser humano em sociedade. Além de suprir essa necessidade, a linguagem caracteriza-se como intermediária entre o mundo real e as formas de pensamento, sendo, pois, um instrumento de pensamento e um modo de funcionamento psicológico mais aprimorado. Em vista disso, o pensamento verbalizado é um estudo importante da psicologia, considerando que os processos mentais superiores importam para o entendimento das relações humanas sócio-históricas.

Na relação entre pensamento e linguagem que buscamos explicar, tem-se o significado, elemento fundamental para o pensamento generalizante e para as trocas sociais, o que impacta positivamente para a ação do homem no mundo e para seu desenvolvimento social. Os significados, por sua vez, são construídos no decorrer da história da humanidade, acompanhando as mudanças e as evoluções do ser humano, não sendo, portanto estáticos; ao contrário, estão em contínua mudança.

Segundo Vygotsky, a partir de Oliveira (2011), a linguagem se dá em função de dois aspectos. O primeiro está relacionado ao intercâmbio social, ou seja, a linguagem acontece como resultado da necessidade de comunicação entre os indivíduos. É nesse contexto de necessidade que surgem os sistemas de linguagem e também é o que determina a apreensão da linguagem pelos indivíduos, seja na aquisição da língua por um bebê, seja no desenvolvimento de formas mais elaboradas da linguagem por um indivíduo adulto. O segundo aspecto é o pensamento generalizante, que consiste no uso de signos para representar ideias, sentimentos, desejos, ou seja, o pensamento abstrato. Esses signos, obviamente, são compartilhados pelos membros de uma sociedade para que seu uso tenha efeito. Os signos, então, expressam categorias gerais, e também conceituais, como por exemplo, a palavra “fruta”, cujo significado compreende todos os tipos de fruta, e não uma fruta específica. Essa generalização dos signos torna possível a mediação

entre o ser humano e o seu meio, o que classifica a linguagem como um instrumento de pensamento.

Além de tratar do desenvolvimento filogenético – da espécie –, Vygotsky, em Oliveira (2011), também se preocupava com o desenvolvimento ontogenético – individual. Em vista disso, o autor observou que a transformação dos significados também ocorre no período de aquisição da linguagem pela criança e continua a evoluir durante toda a existência do indivíduo. Dessa forma, no período escolar, momento propício a aquisições conceituais, o educador tem papel fundamental no processo de aprendizagem escolar. Partindo de conhecimentos já consolidados pela criança, o professor deve estimular o aluno para que este alcance novos aprendizados. Todo o processo de aprendizagem pelo qual a criança passa relaciona-se com seus processos mentais internos e com sua relação com o ambiente sociocultural. Para tanto, o auxílio de outros indivíduos é imprescindível para o desenvolvimento do aprendizado. Tal relação constitui a base para o entendimento do conceito de zona de desenvolvimento proximal, do qual falaremos mais adiante.

O desenvolvimento do aprendizado de um indivíduo, sobretudo de uma criança, segundo Vygotsky, de acordo com Oliveira (2011), passa por algumas etapas. A primeira etapa é o nível de aprendizado real, momento em que um determinado conhecimento, em momento anterior, já passou por fases de desenvolvimento até ser definido. Nesse nível, uma dada função psicológica já está estabelecida para tal tarefa. Nessa circunstância, a criança já consegue realizar uma dada tarefa sem ajuda de outra pessoa, ou seja, de forma independente. A etapa do aprendizado real é uma fase importante, pois as tarefas das fases seguintes surtem efeito a partir do conhecimento prévio já consolidado. Nas práticas escolares, é fundamental que o professor tome conhecimento das etapas de aprendizado já consolidadas pelos estudantes para que estes tenham êxito nas fases seguintes. Muitas vezes, uma dificuldade de aprendizado de um aluno tem como causa uma etapa do conhecimento ainda não finalizada.

Na segunda etapa, tem-se o nível de desenvolvimento potencial, no qual a criança precisa da interferência de um adulto na execução de uma tarefa, seja por meio de uma instrução, seja por meio de sua colaboração. Nesse nível, a etapa anterior, já consolidada, é imprescindível, visto que sem um conhecimento prévio

não será possível realizar a tarefa proposta. Uma outra característica atribuída a esse nível é a importância que se dá à interação social na aquisição do conhecimento, bem como no processo de construção das funções psicológicas superiores do ser humano.

Em função desses dois níveis de conhecimento descritos, Vygotsky, em Oliveira (2011), elabora os conceitos de zona de desenvolvimento real (ZDR) e zona de desenvolvimento potencial/proximal (ZDP). Esta pode ser entendida como o percurso entre um conhecimento consolidado e outro em desenvolvimento, o qual, com o auxílio de outra pessoa, será, aos poucos, consolidado. Vale destacar que apenas na zona de conhecimento potencial/proximal a mediação de um outro indivíduo é necessária, já que nos demais níveis o aprendizado já está consolidado.

Portanto, levar esse conhecimento para o ambiente escolar, a nosso ver, é fundamental para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem. O professor tem papel relevante em conduzir o aluno para novos aprendizados, desde que conheça o nível de desenvolvimento do aluno. Dessa forma, não se retomará a etapas já consolidadas pelo discente, o que poderia prejudicar o processo desestimulando o aluno. Deve-se seguir, portanto, adiante para novas etapas do conhecimento. Da mesma forma, o professor não alcançará seus objetivos se seguir em frente sem considerar em qual nível de conhecimento o aluno está. Sempre que necessário, deve-se retornar a etapas anteriores a fim de que a consolidação de uma etapa seja realmente consolidada. Nesse sentido, aplicar atividades de revisão são importantes para que o professor consiga avançar no aprendizado dos estudantes.

2.3 O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) consiste em uma extensão do Interacionismo social e se interessa por analisar as ações coletivas na relação entre o meio social e as capacidades psicológicas do homem. De maneira mais objetiva, o ISD interessa-se pelas ações e pelas atividades comunicativas resultantes das relações humanas que são intermediadas pelo uso da linguagem.

De acordo como Bronckart (2006), o ISD orienta suas pesquisas a partir de três níveis nomeados como pré-construídos, mediações formativas e desenvolvimento. No nível dos pré-construídos, analisa-se como se dá a organização interna dos textos. Em relação às mediações formativas, o foco do ISD é em pesquisas sobre como se desenvolve o trabalho docente com gêneros textuais. Já o desenvolvimento, volta-se para as circunstâncias de construção das pessoas e de transformação dos construídos sócio-históricos.

Este trabalho se orienta principalmente pelo nível das mediações formativas, que contempla o ensino de gêneros textuais no ambiente escolar. Nesse nível, os gêneros textuais – já estabelecidos no nível dos pré-construídos como um produto de práticas comunicativas constituídos no contexto histórico e socialmente - devem ser objeto de ensino na escola como um instrumento de comunicação entre os indivíduos.

2.3.1 O conceito de texto e de gêneros textuais

Nesta pesquisa, trabalharemos com a concepção de texto proposta por Bronckart (2012) e também por Marcuschi (2008). Para Bronckart (2012), o texto é resultado de um sistema de códigos, isto é, o texto é uma materialização da linguagem, seja oral ou escrita. Fazem parte desse sistema também as regras fonológicas, lexicais e sintáticas de uma dada língua. O texto é uma produção de linguagem por meio da qual se transmite uma mensagem linguisticamente organizada. Essa mensagem para ter sentido deve ser estruturada mantendo a conexão adequada entre os elementos que a compõem como palavras, frases e períodos para que se mantenha a coerência daquilo que se deseja manifestar. Considera-se, ainda, o texto como “uma unidade comunicativa de nível superior” (BRONCKART, 2012, p. 137). Ainda, conforme esse autor:

(...) cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna (BRONCKART, 2012, p. 71).

Todos esses aspectos que caracterizam o texto devem ser tomados em um estado sincrônico, devido à condição mutável das línguas, sobre as quais recaem a ação do tempo e do uso. Além do mais, nessa concepção de texto, uma língua deve ser considerada por um mecanismo de abstração-generalização, já que as produções verbais apresentam características muito distintas considerando as diferentes circunstâncias de comunicação dos falantes.

Para complementar a ideia de texto em Bronckart (2012), será apresentada também a concepção de texto segundo Marcuschi (2008). Para esse autor, o texto é um evento comunicativo, oral ou escrito, e não uma sequência de palavras. O texto é uma unidade de sentido sobre o qual atuam interlocutores - falante e ouvinte - para a construção do seu significado. Utiliza-se em comparação a construção de um texto a metáfora “jogar um jogo”, em que todos os participantes de uma situação comunicativa devem agir de maneira colaborativa e interativa de modo que se considere o interlocutor ao se produzir um texto.

Consideram-se, ainda, para o estabelecimento de um texto, os aspectos cognitivos, visto que o ser humano tem uma competência discursiva desenvolvida, e o fator social. De modo mais preciso, de acordo com Marcuschi (2008), recuperando as ideias de Beaugrande: “É essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. (BEAUGRANDE *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80). O texto então deve ser considerado como uma ação sobre a qual incidem, além de elementos linguísticos, relações socioculturais dos indivíduos construídas histórica e coletivamente.

Os textos apresentam características gerais que são consideradas de acordo com a mensagem que se deseja transmitir levando-se em conta os objetivos do ato comunicativo e do contexto em que foi produzido, além do perfil de seu destinatário. Além disso, coletivamente, os textos relacionam-se aos interesses das formações sociais nas quais estão inseridos. Como esses interesses são diversos e dependem do contexto em que são produzidos, bem como dos objetivos da comunicação, podem ser estruturados de variadas formas como, por exemplo, desde uma lista de compras até uma sentença judicial.

Segundo Bronckart (2012), todas as atividades humanas são organizadas a partir de textos. Os textos produzidos em sociedade articulam-se ao desejo, aos imperativos e à maneira como funcionam as formações sociais nas quais são

produzidos. Frente a essa diversidade de textos produzidos pelo homem em sua vida social, uma necessidade de delimitação e de nomeação se fez necessária desde a Antiguidade e isso resultou em muitas propostas de classificação, normalmente centradas na noção de gêneros de texto (ou gêneros do discurso)². Assim, essa variedade de textos produzidos pode, atualmente, ser considerada em função de gêneros e que, portanto, qualquer exemplo de texto produzido pelo homem pode ser considerado como pertencente a um gênero.

Para uma melhor caracterização do conceito de gênero, Bronckart (2012) recorre também a Bakhtin:

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. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, , não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. 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 (BAKHTIN, 1984, p. 265 *apud* BRONCKART, 2012, p. 142).

Bakhtin (1977, 1978, 1984), conforme Bronckart (2012), não considera a língua como um sistema abstrato, nem tampouco no aspecto psíquico-fisiológico, mas como um mecanismo sociocomunicativo que se estabelece na interação verbal. O homem precisa se comunicar por natureza e age em determinadas esferas sociais para se comunicar como, por exemplo, igreja, escola, trabalho, política, etc. Cada uma dessas esferas utiliza a linguagem sob a forma de textos (“tipos relativamente estáveis de enunciados” em Bakhtin). Esses enunciados pertencem sempre a um gênero discursivo; somos, em sociedade, confrontados a um universo de textos, organizados em gêneros que se encontram sempre em processo de modificação.

Um gênero textual, conforme Bakhtin (1953/1979), é composto em sua estrutura por conteúdo temático, que consiste no domínio de sentido do qual se ocupa um determinado gênero; por estrutura composicional, ou seja, o modo de

² Neste trabalho, em consonância ao quadro teórico central proposto pelo ISD, adotaremos o conceito de gênero textual no lugar de gênero discursivo.

organizar o texto e por ato estilístico, o que corresponde à seleção dos recursos linguísticos, gramaticais, fraseológicos, em função da imagem que se tem o interlocutor e de como se imagina sua atitude responsiva ativa do enunciado.

Por considerar a terminologia adotada por Bakhtin fluante e também por problemas de tradução de sua obra, Bronckart (2012) propõe um sistema de terminologias correspondentes a de Bakhtin, como podemos ver a seguir:

*as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**; os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase; - as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso** (BRONCKART, 2012, p. 143).*

Todo esse conceito de gêneros é considerado, então, por Bronckart (2012), e, apesar de considerar gêneros textuais e gêneros discursivos da mesma maneira, dá preferência para a nomenclatura de gêneros textuais. Levando as questões descritas em consideração, Bronckart (2012) define o conceito de gêneros da seguinte forma:

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso (BRONCKART, 2012, p. 75).

Os gêneros textuais funcionam como um suporte para uma manifestação discursiva de acordo com a necessidade comunicativa, com as características dos interlocutores e também como o conteúdo que se quer transmitir ou com o tema sobre o qual se quer tratar. O estilo também determina um gênero textual, em consonância, por exemplo, com uma situação mais ou menos formal.

Os gêneros textuais são tidos como infinitos, pois as necessidades humanas são múltiplas e se transformam de acordo com vários aspectos entre eles com o tempo, com as inovações culturais e sociais. Como formações sociodiscursivas que acompanham as necessidades comunicativas, os gêneros textuais estão em

constante movimento, podendo deixar de ser usados ou se renovar como, por exemplo, o uso de cartas escritas manualmente em detrimento do uso de mensagens eletrônicas - e-mail. As novas demandas da sociedade permitem o surgimento de novos gêneros textuais como os que circulam na internet e nas redes sociais.

2.3.2 O modelo de análise textual do ISD

Neste tópico, será apresentado o modelo de análise textual proposto pelo ISD. Partindo do pressuposto teórico de que um texto se constrói a partir das relações sociais e também consiste em um instrumento de interação social, Bronckart (2012) elabora um método de análise da arquitetura interna dos textos. Entretanto, antes de se proceder a essa análise, é necessário avaliar o contexto de produção do texto, ou seja, a situação em que um texto foi produzido, na medida em que o contexto pode influenciar na organização textual.

Para verificar o contexto de produção de um texto, consideram-se os aspectos referentes ao contexto físico, social e subjetivo. No contexto físico, leva-se em conta o lugar em que se produziu o texto, o momento de produção, o emissor e o receptor. Em um segundo momento, o contexto social e subjetivo deve compreender o lugar social de quem produziu o texto, ou melhor, de que âmbito social o texto tem origem – escola, família, comércio, igreja, etc.-; a posição social do emissor e do receptor e o objetivo da interação textual.

Feito a análise do contexto de produção, chega-se especificamente à análise interna do texto. Segundo Bronckart (2012), o texto possui uma organização hierárquica, a qual ele chama de folhado textual. O objetivo dessa disposição tem escopo metodológico para a análise da organização textual e, sobretudo, do caráter hierárquico de uma organização textual. O folhado textual é formado por três níveis: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

O primeiro nível, referente à infraestrutura geral do texto, reporta-se ao plano geral do texto, aos tipos de discurso e às sequências. Os primeiros consideram os temas e os conteúdos apresentados no texto, contudo, não se trata de um assunto

específico. O plano geral pode ser identificado por meio da leitura do texto e sistematizado por um resumo. Ainda, o conjunto temático de um texto pode ser verificado a partir de observações, por exemplo, sobre os principais acontecimentos em uma trama narrativa, ou, no caso de um texto argumentativo, sobre os argumentos apresentados em defesa de um ponto de vista, por exemplo. Em um poema, o tema pode ser identificado por meio de palavras-chave. Com o gênero panfleto, para citar mais um exemplo, pode se ter vários conteúdos temáticos como propaganda de um serviço, objeto ou ideia – oficina de carro, uma loja com artigos em promoção ou conscientização de reciclagem, respectivamente.

Os tipos de discurso são definidos por Bronckart (2012) como segmentos discursivos que compõem um determinado texto. Nas palavras do autor,

...formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional (BRONCKART, 2012, p. 149).

Para descrever os tipos de discurso, Bronckart (2012) retoma os estudos de Benveniste (1959/1966), Weinrich (1973) e Simonin_Grumbach (1975) quanto aos mundos, às operações psicológicas e às formas linguísticas. Conforme Bronckart (2012), os mundos são categorizados em mundos ordinários e mundos discursivos. Os primeiros dizem respeito aos mundos representados pelos agentes humanos, onde se desenvolvem as ações humanas. Os mundos discursivos, ou mundos virtuais, são determinados pelas atividades de linguagem. Para a construção dos mundos discursivos, duas operações devem ser consideradas. A primeira diz respeito à relação entre o conteúdo temático de um texto e o mundo ordinário no qual se estabelecem as ações de linguagem. A segunda operação relaciona-se com a agentividade – personagens, grupos, instituições, etc. – localizados em um espaço-temporal e os parâmetros físicos concernentes às ações de linguagem como agente-produtor, interlocutor e espaço-tempo de produção.

Ainda sobre a primeira operação, no que diz respeito às coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático, essas são divididas em disjuntas e conjuntas. Nas coordenadas disjuntas, o enunciador se mantém a distância da produção “**disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem”

(BRONCKART, 2012, p. 152). Nessas coordenadas (disjuntas), os conteúdos referem-se a fatos passados ou a fatos futuros e também a fatos atestados na História ou imaginários, sendo, então, organizados no espaço-temporal na ordem do narrar. São exemplos dessa categoria expressões como “um dia, ontem, no ano de 2058” e “era uma vez, em um país longínquo” (BRONCKART, 2012, p. 153). As coordenadas conjuntas estão organizadas no nível do expor. Nesse caso, o enunciador considera a situação de produção, ou seja, os fatos são acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas. Nas coordenadas conjuntas, “(...) a situação parece se apresentar de modo diferente, sendo o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, em princípio, interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário.” (BRONCKART, 2012, p. 154).

A segunda operação estabelece-se na relação entre a agentividade e os parâmetros físicos relativos às ações de linguagem há implicação ou autonomia. Há implicação no texto quando os agentes e os parâmetros da ação de linguagem podem estar explícitos no texto. Nessa situação, pode haver referência dêitica aos parâmetros da ação de linguagem integrando-os ao conteúdo temático. Ao contrário, em textos que não há referência às condições de produção, isto é, não há referência explícita, ocorre autonomia quanto aos parâmetros de ação de linguagem. O cruzamento entre essas duas operações permite a formação de quatro mundos discursivos: a) Mundo do EXPOR implicado; b) Mundo do EXPOR autônomo, c) Mundo do NARRAR implicado e d) Mundo do NARRAR autônomo. Esses mundos são dependentes das formas linguísticas que os semiotizam assim como os tipos psicológicos que lhes são implícitos.

Bronckart (2012) estabelece, então, uma relação entre os mundos discursivos e os tipos psicológicos como observado no quadro a seguir. Os tipos psicológicos designam os tipos de discurso, ou seja, as operações psicológicas “puras” “esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhes conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo.” (BRONCKART, 2012, p. 156).

Quadro 1 - Os tipos de discurso

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: BRONCKART, 2012, p. 157.

Em uma situação comunicativa, no mesmo espaço-temporal, em que ocorre alternância de turno, como por exemplo, em entrevistas, tem-se um discurso interativo. Esse tipo de discurso é predominante na modalidade oral e pode ter como características enunciados de abertura como “Bom dia, senhor – bom dia, senhora” (BRONCKART, 2012, p. 158). Outras particularidades como a entrada imediata em um assunto ou a ausência de origem espaço-temporal evidenciam que esse tipo de discurso é conjunto ao mundo ordinário. Caso a interação esteja situada em um texto narrativo, na modalidade escrita, tem-se um discurso interativo relatado.

O discurso teórico diz respeito a mundos discursivos em que não há distanciamento entre o agente-produtor e o mundo ordinário, ou seja, o segmento é conjunto. Há ainda autonomia em relação aos aspectos físicos da linguagem, entre os agentes e os parâmetros físicos da linguagem. Servem de exemplos do discurso teórico os gêneros textuais, monografia e dicionário.

No relato interativo, o mundo discursivo é disjunto às coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e a relação entre este os parâmetros físicos da linguagem são explícitos pelo caráter dêitico com referência direta ao agente produtor. Esse discurso se apresenta não só em discursos orais, como, por exemplo, em entrevistas, mas também em discursos escritos como, por exemplo, em romances e peças teatrais, com um segmento narrativo predominante, em que se

incluem segmentos de discurso interativo relatado. Há, ainda, implicação, em que há referência direta aos agentes – personagens – e a relação explícita entre o espaço-temporal da narração e o da interação verbal.

A narração também tem o caráter disjunto em relação ao mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores. Independente de explicitar a origem e a situação do mundo disjunto, este implica personagens e acontecimentos/ações. É também um discurso autônomo quanto aos parâmetros físicos da ação da linguagem.

As sequências dizem respeito à organização sequencial ou linear do conteúdo temático de um texto. Nesse sentido, Bronckart (2012) trata das sequências a partir de Adam (1992). Esse autor considera as sequências, relativamente autônomas, constituídas por “macroposições” responsáveis pela organização do texto a partir da combinação entre elas. Constituem modelos abstratos disponíveis pelos produtores de textos, podendo ser encaixadas umas às outras de maneira que a hierarquia dos conjuntos das sequências seja preservada. Adam (1992) restringe as sequências em cinco tipos básicos – narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. A partir dessas sequências, ou seja, das diversas articulações possíveis entre elas, que é possível chegar-se a heterogeneidade composicional dos textos.

No segundo nível, analisam-se os mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência e pela coesão do texto. Aqui, distinguem-se três mecanismos de textualização – conexão, coesão nominal e coesão verbal. As conexões ajudam a promover a progressão temática no texto como um todo, entre frases e parágrafos ou ainda entre os tipos de discurso, por meio de organizadores textuais – conjunções, locuções adverbiais ou prepositivas, grupos nominais e segmentos de frases. Para citar um exemplo de organizador textual, o trecho “Ele se pôs imediatamente em ação e, **logo que** essa singular embarcação foi terminada, suspendeu-a sobre seu barco, levou-a para a ilha e amarrou-a sob o vento que soprava de suas margens” (BRONCKART, 2012, p. 115) contém uma locução conjuntiva, em negrito, interna em uma sequência narrativa, indicando uma relação temporal entre duas frases.

A coesão nominal tem a função de introduzir temas ou personagens ou retomar ou substituir outros elementos – anáforas – a partir de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e também sintagmas nominais. Para

exemplificar esse tipo de relação, seguem alguns trechos retirados de Bronckart (2012): “(...) o lenhador atira-se nessa direção, toma o tesouro desejado e foge com passos precipitados para o barril. No momento de embarcar, ele envolve (...)” (BRONCKART, 2012, p. 116). Nesse exemplo, o sintagma nominal “o lenhador”, na primeira linha da citação, é substituído pelo pronome pessoal “ele” na terceira linha. Essas relações de substituição se fazem necessárias para que o texto mantenha sua linearidade temática sem haver repetição de termos.

A coesão verbal, por sua vez, promove a linearidade temporal por meio dos tempos verbais ou dos advérbios ou mesmo mantém relações hierárquicas dos estados, acontecimentos ou ações abordadas no texto. Esses elementos interagem principalmente com outros marcadores temporais como advérbios ou na relação entre tempos verbais em uma mesma sequência textual. Para ilustrar, o trecho seguinte, retirado de Bronckart (2012), mostra a intercalação do uso de tempos verbais diferentes. O tempo verbal pretérito mais que perfeito composto “tinha atingido” precede o pretérito perfeito nas formas verbais “cessou”, “distenderam-se”, “alongaram-se”, “deixaram-se”, o que expressa dois tempos verbais em uma mesma sequência narrativa, ou seja, um processo no passado anterior a outro.

Um ponto brilhante cintilava na superfície dessa esfera inextricável e parecia que ia sempre aumentando, à medida que os silvos dos répteis aumentavam de intensidade. Quando esse ponto brilhante tinha atingido o volume de um ovo, todo barulho cessou; os corpos das serpentes distenderam-se, alongaram-se e deixaram-se cair, um a um, sobre o solo, como que quebrados pela violência do exercício a que elas acabavam de se dedicar (BRONCKART, 2012, p. 114).

E, por fim, no terceiro nível do folhado textual, examinam-se os mecanismos e o posicionamento enunciativos e as vozes presentes no texto. Os mecanismos enunciativos podem ser recursos independentes do conteúdo textual, visto que estão no nível mais superficial de um texto, em que se assenta a relação entre os interlocutores. O posicionamento enunciativo diz respeito à opinião ou à responsabilização por aquilo que se anuncia por meio de julgamentos, sentimentos e opiniões. Esses posicionamentos são transmitidos por vozes que podem ser do próprio autor do texto ou do narrador e até mesmo de terceiros mencionados no texto, como de autoridades em algum assunto em específico. Para tanto, utilizam-se expressões de conformidade como, por exemplo, “segundo”, “conforme”, “de acordo

com”, entre outros. Ainda, pode haver vozes sociais, que podem ser mencionadas no texto como a de instituições sociais, vozes de personagens e até mesmo vozes implícitas. Um texto ainda pode ser polifônico, ao se veicular vozes distintas em um mesmo conjunto textual.

2.4 O ensino de gêneros textuais

Neste trabalho, o gênero textual é considerado como um importante instrumento para o ensino da produção de textos escritos devido ao seu caráter de mediador nas práticas sociais. Apresento, então, os elementos necessários para o ensino de gêneros textuais no ambiente escolar.

A partir do entendimento de que os gêneros textuais são as várias formas de textos caracterizadas a partir do seu contexto de uso, de seus objetivos comunicativos, de seus aspectos estruturais, entre outros, a escola deve utilizar esse recurso não apenas como um instrumento de ensino da Língua Portuguesa, mas, sobretudo, como um objeto a ser ensinado para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Isso posto, para que um aluno realmente conheça um gênero textual, o professor deve propor atividades que simulem práticas comunicativas próximas a situações reais da vida e que façam sentido para o aluno. Dessa maneira, o estudante poderá desenvolver capacidades condizentes com o uso concreto do gênero textual, ou seja, em situações fora da escola. Ainda, o aprendizado de um determinado gênero deve instrumentalizar o aluno para que utilize as capacidades desenvolvidas em outros gêneros diferentes do estudado.

Assim, nesta pesquisa, trabalharemos com os conceitos de modelo didático de gênero e de sequência didática para o ensino de gêneros textuais, uma vez que os conceitos arrolados permitem desenvolver as capacidades de linguagem – capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

2.4.1 O conceito de modelo didático de gênero

O conceito de modelo didático de gênero (doravante MDG) foi elaborado por De Pietro *et al.* (1966/1997) para sistematizar o ensino de gêneros textuais. Segundo o autor, o MDG seria um “objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo de aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al.*, 1966/1977 *apud* MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 556). Nessa perspectiva, o MDG tem como objeto delimitar os aspectos ensináveis de um dado gênero textual no ambiente escolar. O MDG deve partir de gêneros textuais já utilizados em circulação considerando-se as características gerais de um determinado gênero utilizado, bem como de seus aspectos linguísticos mais comuns que podem ser ensinados tomando como base o nível de aprendizado dos estudantes aos quais o ensino será destinado.

Com esse modelo, então, é possível elaborar sequências didáticas, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem em diferentes aprendizagens, a partir de três particularidades: situações de produção em consonância com uma teoria geral, objetivos de aprendizagem e, finalmente, por atividade de linguagem propostas aos alunos. Ainda, pode-se mencionar que com o MDG pode-se elaborar diferentes atividades de ensino/aprendizagem para um mesmo grupo de alunos, além de permitir que as atividades sejam propostas em um crescente de complexidade acompanhando o desenvolvimento dos alunos.

Para a elaboração do MDG, deve-se considerar os seguintes elementos em um determinado gênero textual, conforme MACHADO e CRISTOVÃO (2006), considerando o modelo de texto proposto por Bronckart (1999):

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído, etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza esses conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
-as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);

- as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
- as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
- as características dos mecanismos de conexão;
- as características dos períodos;
- as características lexicais (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 556-558).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), na elaboração de MDG três princípios, que se interagem e estão em contínuo movimento, devem ser aplicados. Estes, então, compreendem o princípio da legitimidade, o qual se refere aos saberes propostos por especialistas da área; o princípio da pertinência, que dialoga com as capacidades dos alunos, com os objetivos da instituição escolar e com o ensino-aprendizagem. E, por fim, o princípio da solidarização, que estabelece coerência entre os saberes escolares e os objetivos propostos.

2.4.2 O conceito de sequência didática

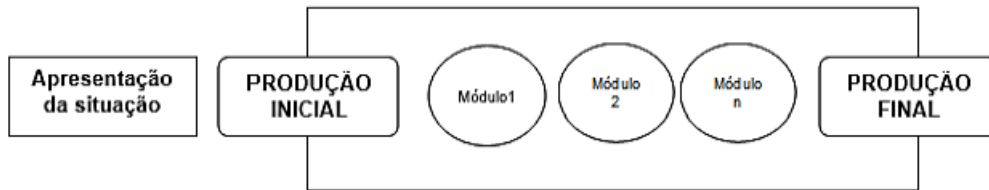
Apresento nesta seção o conceito de sequência didática bem como as etapas que a estruturam. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

O objetivo de uma sequência didática é possibilitar que os estudantes conheçam as características de um dado gênero textual para que o produza com propriedade, como entendem Schneuwly e Dolz (2004):

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83).

Segundo os autores, uma sequência didática deve ser estruturada conforme o seguinte esquema:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83.

A sequência didática é elaborada em quatro etapas. A primeira etapa consiste na apresentação da situação. Inicialmente, elegem-se a modalidade da linguagem, se escrita ou oral, e o gênero textual que servirá como base para as atividades propostas aos alunos. Essa fase inicial também contempla a escolha de aspectos como para quem a produção final será destinada e o suporte onde ela será produzida. O segundo momento está relacionado à escolha do conteúdo, que deve ser relacionado com o gênero textual a ser produzido no final da sequência didática. Para tanto, exemplos desse gênero devem ser apresentados aos alunos, bem como suas principais características em comum.

Na segunda etapa, em que consiste a primeira produção, o aluno terá o primeiro contato com o gênero e poderá treinar a escrita para a produção final por meio de revisões e análises do texto produzido. Essa primeira produção pode ser realizada de maneira individual ou coletiva.

A terceira etapa é constituída por módulos, cuja função é proporcionar a prática da escrita para a produção final do gênero. Esse é o momento em que se deve retomar as dificuldades percebidas na primeira produção de texto com o fim de superá-las. Essas dificuldades são da ordem da situação de comunicação como destinatário, objetivos, modalidade, além do conteúdo, da organização estrutural do texto, aspectos semânticos, entre outros. Além disso, podem ser realizadas atividades de comparação de textos para verificar se o gênero foi bem produzido. Nessa etapa, ainda há atividades de reescrita, bem como a verificação da linguagem, modelando-a para uma linguagem adequada ao gênero textual que se deseja produzir.

E, por fim, a quarta etapa, refere-se à produção final. Nessa fase, o aluno deve conduzir sua produção final a partir do que aprendeu na produção inicial e nos módulos. O aluno disponibilizará de recursos para conduzir com autonomia a elaboração do seu texto final de acordo com as características do gênero textual

proposto na sequência didática. Essa etapa tem também como objetivo que o aluno controle seu próprio aprendizado, bem como verificar seu processo de escrita e reescrita por meio dos elementos trabalhados nos módulos e em aula. Ao mesmo tempo, o professor terá condições de avaliar seu aluno a partir de uma grade de correção de modo a explicitar os critérios de correção para o aluno.

A sequência didática deve ser elaborada a partir de um gênero textual escolhido pelo professor cujas características o aluno não domine, a fim de que as atividades tenham sentido para ele. Dessa maneira, as sequências didáticas propiciarão oportunidades de práticas de linguagem novas ou ainda não dominadas pelos alunos.

2.4.3 O conceito de capacidades de linguagem

As capacidades de linguagem, segundo Messias (2014), são a faculdade que o ser humano tem de agir com a linguagem em práticas sociais distintas, o que propicia seu desenvolvimento. Messias (2014) apoia-se no Interacionismo Discursivo a partir das pesquisas desenvolvidas por Bronckart (2007), Schneuwly e Dolz (1998; 2004), Machado (2007; 2009), Machado *et al.* (2010; 2011), Machado e Cristovão (2009), os quais apropriam-se da concepção de desenvolvimento do interacionismo social de Vygotsky, que tem a linguagem como faculdade central para o desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Messias (2014), o ser humano se desenvolve a partir da interação com o meio social e coletivamente com outros indivíduos por meio de ações de linguagem, textos e gêneros. Os textos e os gêneros consistem em produtos linguísticos que refletem contextos socioculturais e semióticos, ou seja, os mundos formais, os quais “norteiam o agir languageiro humano” (MESSIAS, 2014, p. 22). Esses mundos representam as ações de linguagem humana e refletem sistemas denominados como: a) mundo objetivo – conhecimentos compartilhados no mundo físico; b) mundo social – conhecimentos quanto às regras sociais; c) mundo subjetivo – conhecimentos acumulados a partir de grupos sociais e de traços psíquicos. Segundo Bronckart (2012), o indivíduo, em uma atividade social, mobiliza todos esses conhecimentos relacionados aos mundos, os quais aparecerão

configurados em textos e gêneros, revelando o conhecimento, oriundos desses três mundos. Além disso, outros recursos são disponibilizados em uma ação de linguagem como o conhecimento sobre a situação de comunicação em que o indivíduo se encontra e também sobre a ação/produção, sobre os gêneros que serão mobilizados em uma dada situação de linguagem, além dos recursos linguísticos. Nessa perspectiva, os autores citados por Messias (2014), Bronckart (2007), Schneuwly e Dolz (1998; 2004), Machado (2007; 2009), Machado *et al.* (2010; 2011), Machado e Cristovão (2009), com o objetivo de organizar as representações desses mundos formais em situações concretas de interação, desenvolveram uma proposta didática de trabalho a partir de textos e gêneros no ensino-aprendizagem a fim de promover o desenvolvimento de capacidades languageiras, as quais propiciam o desenvolvimento do agir humano nas atividades sociais.

Nesse sentido, é o conjunto de conhecimentos mobilizado em uma situação de comunicação, seja oral ou escrita, que se compreende como capacidades de linguagem. Mais precisamente, segundo Schneuwly e Dolz (2004), as capacidades de linguagem são:

as aptidões requeridas de um aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação): mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas): dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44).

Sobre as capacidades de ação, consoante Messias (2014), estas são as capacidades de mobilização de conhecimentos quanto à situação de produção de um texto – conhecimentos sobre enunciador, destinatário, objetivo, lugar social (representações sobre o meio físico e social). As capacidades discursivas, por sua vez, compreendem conhecimentos mobilizados de organização textual como a identificação de tipos de discurso e sua articulação, do plano global do texto e das sequências. Quanto às capacidades linguístico-discursivas, de acordo com Machado (2007), correspondem às operações de conexão, coesão e modalização, bem como as construções de enunciados e de seleção de itens lexicais. Essas capacidades de linguagem são interdependentes, e precisam ser mobilizadas, em uma ação languageira, de modo simultâneo.

2.5 O gênero relato pessoal

A escolha do gênero textual para ser o objeto de ensino da sequência didática proposta neste trabalho pautou-se, principalmente, em dois critérios. Primeiramente, no critério da seleção de um gênero que pudesse aproximar sua escrita das práticas sociais do aluno, em outras palavras, que pudesse despertar no aluno a vontade de escrever a partir da oportunidade de ser o personagem principal do seu texto. Esse gênero textual pode incentivar o estudante instrumentalizando-o contra o primeiro obstáculo que encontra em atividades de produção de texto – o de achar que não tem sobre o que escrever –, visto que o relato pessoal consiste na narrativa de memórias e experiências vivenciadas pelo aluno. Ainda, esse gênero permite ao aluno relatar sua experiência de vida, sua subjetividade, revelando-se como protagonista do seu texto, o que pode aumentar sua autoestima. Nas palavras de Dubar (1988),

Os processos identitários ou posições de sujeito são estudados a partir das posições que estes sujeitos ocupam ou pensam ocupar nos campos da prática social e profissional, através de suas histórias de vida, suas visões de mundo e de si próprios. Neste sentido é que os processos identitários podem ser apreendidos a partir de produções textuais, orais ou escritas, nas quais os indivíduos, fazendo uso de narrativas, justificam suas posições de sujeito (DUBAR, 1988 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 96).

O segundo critério para a escolha deste gênero foi sua característica principal de ser uma narrativa, estrutura textual bastante utilizada no meio social. Contar histórias é um hábito comum entre os indivíduos:

A atividade de narrar é constante na vida dos seres humanos. Desde os desenhos rupestres aos posts de microblogs e redes sociais, os homens fazem uso das narrativas para contar, isto é, narrar os acontecimentos, as situações, as experiências que vivenciam, ou que, ao menos, delas tiveram conhecimento (PROCÓPIO, 2016, p. 299).

Acredita-se que esses dois aspectos para a escolha do gênero relato pessoal possam ajudar no processo de escrita dos alunos por de alguma maneira estarem relacionados ao seu cotidiano.

O gênero relato pessoal, neste trabalho, seguirá o agrupamento de gêneros textuais conforme proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Para esses autores, os gêneros textuais são agrupados de acordo com: o domínio comunicativo no qual se

insere na sociedade; a retomada de características tipológicas e as capacidades de linguagem.

Em função desse agrupamento, o gênero relato pessoal inscreve-se no domínio social de comunicação relacionado à documentação e à memorização de ações humanas. A capacidade de linguagem dominante para esse gênero é da ordem do Relatar, que consiste na “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 102). Nessa mesma linha, com características tipológicas comuns ao relato pessoal, citam-se outros gêneros textuais: Relato de experiência vivida, Relato de viagem, Testemunho, Currículo Vitae, Notícia, reportagem, Crônica esportiva e Ensaio Biográfico. Apesar dos gêneros Relato de experiência vivida e Relato de viagem, terem características próprias, neste trabalho, será adotado o conceito de relato pessoal, de maneira específica, como uma narração não ficcional, em que se utiliza de maneira geral o tempo verbal no pretérito perfeito: “Relato (v.causo, conto, estória, história, narração, narrativa, memorial, relatório): narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico.” (COSTA, 2022, p. 202).

Conquanto a sequência narrativa e o tempo verbal pretérito perfeito do indicativo sejam os mais usuais no gênero relato pessoal, no modelo didático proposto na seção 4.1 deste trabalho, está disposta a presença relevante de outras sequências textuais e de outros tempos verbais. Em um conjunto de cinco textos do gênero analisado, foram verificados com constância sequências textuais argumentativas e expositivas e verbos no pretérito imperfeito e presente do indicativo. Ao relatar um acontecimento, junto à narração, pontos de vistas são apresentados, assim como informações são acrescentadas ao texto, o que justifica o uso de variadas sequências textuais. Da mesma maneira, distintos tempos verbais são recursos comuns para narrar ações no passado, e o tempo presente é bastante utilizado para demonstrar sensações relacionadas ao que se narra e também para marcar uma volta ao acontecimento dos fatos.

Dessa forma, na elaboração da sequência didática relativa ao ensino do gênero textual relato pessoal, os conceitos aqui apontados serão referência para este trabalho, assim como as características comuns aos cinco textos desse gênero utilizados para elaboração do modelo didático.

3 METODOLOGIA

Esta seção apresentará os procedimentos metodológicos que direcionam a presente pesquisa. Com esse propósito, serão apresentados o contexto da pesquisa, o perfil da professora-pesquisadora e as etapas que norteiam a elaboração da sequência didática proposta.

3.1 O contexto de pesquisa

Este trabalho tem natureza prepositiva em conformidade com a resolução nº 003/2021 do PROFLETRAS, a qual possibilitou, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, a produção de material didático sem a obrigatoriedade de aplicá-lo em sala de aula. Essa metodologia prepositiva tem como característica principal contribuir com ações práticas voltadas a situações e problemas reais. Ainda, vai ao encontro de uma das particularidades do mestrado profissional, que objetiva uma maior proximidade entre universidade e realidade social de modo a relacionar conteúdos teóricos metodológicos à aplicação prática.

Nesse contexto, o trabalho que se propõe consiste na elaboração de uma sequência didática, como já descrito anteriormente, sobre o gênero *relato pessoal*, e destina-se ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. Esta sequência foi planejada para ser aplicada na Escola Estadual Dom Cabral, localizada na área central do bairro Betânia na região oeste da cidade de Belo Horizonte/MG.

A E.E. Dom Cabral atende cerca de 1113 alunos, 447 do Ensino Fundamental no turno da tarde e 666 do Ensino Médio distribuídos no turno da manhã e da noite. A escola recebe também alunos dos bairros próximos, Milionários, Nova Cintra, Palmeiras e Salgado Filho. O nível socioeconômico dos alunos é bastante heterogêneo, abrangendo famílias de baixa renda, os quais recebem auxílio governamental, Bolsa Família, até famílias de classe média.

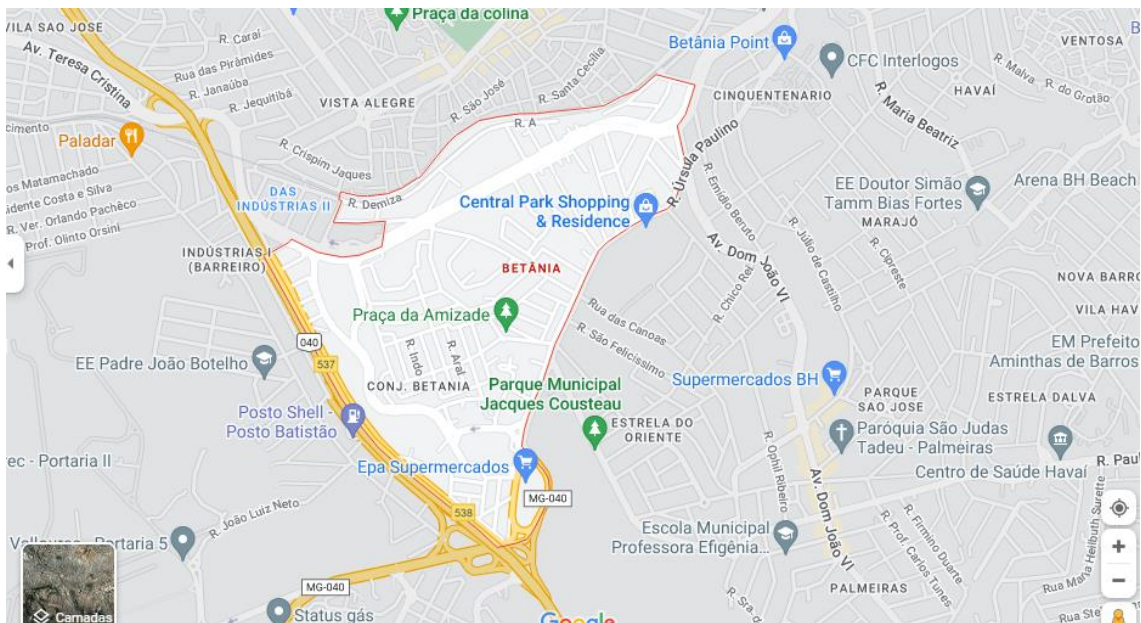
O corpo docente da escola é constituído por 60 professores, sendo 38 professores efetivos e 22 professores contratados. Ainda, compõem o quadro pessoal da escola 3 vice-diretores, 3 coordenadores de turno e 3 coordenadores do

Novo Ensino Médio, 3 auxiliares de biblioteca, assistentes de educação básica e auxiliares de exercícios de educação básica.

A escola é estruturada com 14 salas de aula, um laboratório de informática e uma sala audiovisual, nos quais, normalmente, a internet está indisponível, uma biblioteca e duas quadras de futebol descobertas.

Em 2021, no Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), a nota de proficiência dos alunos do nono ano em Língua Portuguesa alcançou a proficiência média de 252. Dos 86% dos estudantes que realizaram a prova, 16% estão abaixo da média, 51% se encontram no nível intermediário, 29% estão no nível recomendado e apenas 4% no nível avançado. A nota da escola é superior à nota do Estado e à nota da Regional de Belo Horizonte, respectivamente 248 e 251. A nota da escola foi a mesma do município de Belo Horizonte.

Figura 2 - Bairro Betânia - Região Oeste de Belo Horizonte



Fonte: GOOGLE MAPS, 2023.

Figura 3 – Imagem da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 4 – Imagem da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3.2 A professora pesquisadora

No ano de 2004, formei-me no curso de Letras na UFMG e, em 2005, fui nomeada para atuar como professora de Língua Portuguesa na rede estadual de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte. Neste mesmo ano, participei do processo seletivo para o Mestrado. Apesar de ter tido o projeto aceito pela banca e ter sido aprovada na prova específica de área, não obtive a pontuação necessária na prova de língua estrangeira.

Resolvi, então, dedicar-me exclusivamente à docência na Escola Estadual Dom Cabral, localizada no Bairro Betânia, onde leciono desde a época em que me graduei em licenciatura. Concomitante à escola pública, trabalhei também como

corretora em cursos preparatórios para concursos, e, por um período de cinco anos, atuei como corretora do Enem, o que me proporcionou mais experiência no ensino-aprendizagem de produção de textos.

Apesar de ter desistido, até esse momento, do Mestrado, queria continuar estudando para não estagnar nos meus conhecimentos. Assim, por volta de 2015, comecei a fazer uma especialização em gramática normativa na UFMG, mas, após um semestre, por motivo de saúde, precisei deixar o curso. Em 2018, comecei uma especialização em Metodologia em Língua Portuguesa na faculdade Estácio de Sá, em cuja monografia, intitulada *Estudo de conjunções em textos escritos no Ensino Médio*, analisei as principais conjunções utilizadas por meus alunos do Ensino Médio em seus textos.

Em 2020, por acaso, tomei conhecimento do Profletras e resolvi novamente tentar uma vaga no curso de Mestrado. E, para minha surpresa, dessa vez fui aprovada. No processo de escolha do tema da pesquisa, optei pela linguagem escrita por ter tido estreita relação com essa área ao longo da minha trajetória com o ensino.

Assim, acreditando em minha responsabilidade como docente de escola pública na construção de um ensino de qualidade, pretendo direcionar minha pesquisa de mestrado para a elaboração de uma sequência didática que seja pertinente à realidade dos meus alunos, de modo a contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos.

3.3 As etapas da pesquisa e de elaboração da sequência didática

A sequência didática proposta neste trabalho pretende, por meio do gênero relato pessoal, que os alunos desenvolvam capacidades de linguagem voltadas à linguagem escrita e, principalmente, à produção escrita desse gênero. Ainda, pretende-se que os discentes possam conhecer o gênero relato pessoal e produzi-lo de forma autônoma.

Esta sequência didática será direcionada a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, para o 9º (nono) ano. Explicaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos seguidos para sua elaboração.

Inicialmente, após a escolha do gênero textual de acordo com a escolaridade desejada, elaborou-se o MDG, ou seja, um mapeamento das principais características que serão ensinadas aos estudantes. Adotou-se, para tanto, o conceito de MDG proposto por De Pietro *et al* (1966/1997). O MDG - elaborado para o gênero relato pessoal - apresentado na seção 4.2 - considerou os seguintes textos: *Nota à 1a Edição* (Helena Morley), *Ouvir o amor* (Paul Barton); *Nayce Samara, 22*, modelo que relatou seu caso de racismo no Facebook (Nayce Samara); *Minha primeira professora* (Paulo Freire) e *A filha do meio* (Silvana de Fátima Guimarães Nogueira).

Os textos foram escolhidos a partir de seus temas, os quais se referem a situações do dia a dia. O primeiro texto, *Nota à 1a Edição* (Helena Morley), pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant, consiste em uma página de diário, em que a narradora, Helena Morley, apresenta seu livro, em formato de diário, cujos relatos são de sua época de infância, uma época mais antiga, com costumes diferentes, o que pode despertar o interesse pela leitura. Em, *Ouvir o amor*, retratam-se problemas familiares entre pai e filho - tema comum na adolescência, o que pode também ser atrativo à leitura. No texto *Nayce Samara, 22, modelo que relatou seu caso de racismo*, tem-se o assunto racismo, que, além de ser relevante para tratar em sala de aula, é uma realidade vivenciada por muitos adolescentes. Já o texto *Minha primeira professora*, por tratar de um tema saudosista ao personagem, pode motivar os estudantes a escreverem o texto inicial desta sequência didática, cujo tema é “Minha saudade”. Além disso, esse texto pode, a depender da metodologia adotada pelo professor, estreitar a relação entre professor/aluno conforme o vínculo estabelecido entre os personagens deste relato, no qual é retratado a amizade entre a professora e um aluno. E, por fim, o relato “A filha do meio” traz vivências de uma criança comuns a tantas outras quanto a dramas familiares e a dificuldades financeiras.

A sequência didática terá como estrutura o modelo proposto por o modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), qual seja: a apresentação da situação, a produção inicial do gênero relato pessoal, seguida por exercícios que contemplem as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), e a produção final do gênero em questão. Com a produção inicial, o professor fará um levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes conforme o gênero textual a

ser trabalhado, de acordo com a escolaridade já definida, e também das competências de linguagem que se busca ensinar aos alunos. O percurso entre o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, as atividades propostas na sequência didática e a produção final do gênero relato pessoal fundamenta-se também em Vygotsky, quanto aos conceitos de Nível de aprendizado real (ZDR) e Nível de desenvolvimento potencial (ZDP), por partir de conhecimentos prévios já consolidados dos estudantes a outros que serão desenvolvidos até a etapa final da sequência didática. Todo esse percurso entre um conhecimento consolidado e outro em desenvolvimento perpassa pela interferência do docente, o que reforça a importância da interação social na aquisição do conhecimento e no processo de construção das funções psicológicas superiores.

Após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero relato pessoal e a realização da produção inicial, serão elaborados, de acordo com o desenvolvimento das capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas), os exercícios que comporão a sequência didática em questão.

Na primeira etapa, em que se busca o desenvolvimento das capacidades de ação, as atividades estarão voltadas às características do contexto de produção do gênero relato pessoal e de seu referente. Dessa maneira, essas atividades objetivam mobilizar conhecimentos sobre o meio físico e social, o objetivo, o enunciador e o destinatário do gênero adotado.

Na segunda etapa, as atividades visam ao desenvolvimento das capacidades discursivas, em que se busca o progresso do aluno quanto às operações psicolinguísticas e às unidades linguísticas necessárias para se dominar o gênero relato pessoal. Nessa etapa, a intenção é mobilizar os conhecimentos acerca da organização textual, como os tipos de discurso e sua articulação, a identificação do plano global do texto e as sequências textuais adequadas ao gênero relato pessoal.

Na terceira etapa, no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, objetiva-se o conhecimento dos organizadores textuais do gênero relato pessoal. Nessa fase, mobilizam-se conhecimentos sobre operações de conexão como coesão verbal e nominal, modalização, construção de enunciados e também a escolha de itens lexicais.

Por fim, na etapa destinada à produção final, o estudante deverá produzir um relato pessoal de maneira autônoma a partir dos conhecimentos adquiridos com os exercícios trabalhados na sequência didática. Assim, espera-se o estudante coloque em prática o que aprendeu sobre o gênero relato pessoal na produção final.

Apresentaremos na seção 4.2 a sequência didática em questão, bem como os textos em que se fundamentam os exercícios propostos.

4 PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO: MODELO DIDÁTICO, TEXTOS SELECIONADOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, apresento o MDG para o gênero de texto relato pessoal, momento em que se poderá compreender, mapear e categorizar as principais características desse gênero.

4.1 Uma proposta de modelo didático para o gênero relato pessoal

A partir do Modelo Didático de Gênero, proponho uma sequência didática, na qual elaborarei exercícios para o desenvolvimento das três capacidades de linguagem citadas anteriormente, conforme postula Dolz e Schneuwly (2004): capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Dessa maneira, pretendo responder às seguintes questões: a) Qual o modelo didático adequado para o gênero relato pessoal? b) Como seria uma sequência didática apropriada para se produzir o gênero relato pessoal no ambiente escolar? c) Quais aspectos contextuais, discursivos e linguísticos devem compor uma sequência didática e contribuir para se produzir o gênero relato pessoal?

Quadro 2 – Modelo didático do gênero relato pessoal

Gênero abordado	Relato pessoal
Levantamento teórico sobre interacionismo, gêneros e modelo didático de gênero	Bakhtin (1953/1979), Bronckart (2012), De Pietro <i>et al.</i> (1966/1977), Machado e Cristóvão (2006), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004), Vygotsky (1989).

<p>Levantamento do referencial teórico sobre o gênero</p>	<p>“Um outro aspecto observado em relação às pesquisas realizadas a partir do relato pessoal é que não é apenas no Ensino Fundamental – Anos iniciais que o gênero é estudado. Os trabalhos são desenvolvidos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Isso mostra que é um gênero com potencial para a realização de atividades em sala de aula.” (AMORIM; HENRIQUE, 2021, p. 82)</p> <p>“O relato pessoal ainda se utiliza de uma estrutura que permite ao educando o fortalecimento de sua identidade através da operação com reflexões sobre seu próprio universo, propiciando ao sujeito voltar-se para si buscando a compreensão sobre seu eu. Este gênero além de tratar das questões individuais do sujeito também integra este mesmo ser através da troca de experiência apresentada nas exposições escritas ou orais.” (ARAGÃO, 2016, p. 13)</p> <p>“Destacamos, então, que o gênero relato pessoal, em sua composição, traz características que favorecem a construção de situações comunicativas a respeito de experiências vividas, de modo a provocar uma reflexão sobre a própria identidade do educando, que tende a analisar seu universo na busca de compreender fatos e situações. Outro fator positivo que o trabalho com o gênero em questão possibilita é troca de experiências, por meio de interações em sala de aula, mediadas pelo professor, sempre direcionadas pelos próprios discentes. Dessa forma, ocorre uma diminuição da autoridade exercida sobre a escrita do aluno, o que leva a uma superação das práticas tradicionais, que não mais correspondem às necessidades da escola atual.” (SOUZA, 2021, p. 30)</p> <p>“De forma geral, o espaço social e as práticas sociais são elementos determinantes para o desenvolvimento do imaginário. Em outras palavras, o indivíduo é influenciado pelas ideias que recebe por meio das vozes de outros, daqueles com quem convive, desde sua mais tenra idade. Aos poucos, a criança se socializa por meio dessas vozes que a envolvem e que se juntam aos seus pensamentos, a sua maneira de conceber ou de perceber seu meio ambiente. (Machado, 2016, p. 122)</p>
<p>Textos selecionados</p>	<p>1. Nota à 1a Edição – Helena Morley</p>

	<p>2. Ouvir o amor (Paul Barton)</p> <p>3. Nayce Samara, 22, modelo que relatou seu caso de racismo no Facebook – Nayce Samara</p> <p>4. Minha primeira professora – Paulo Freire</p> <p>5. A filha do meio - Silvana de Fátima Guimarães Nogueira</p>	
Capacidades de ação	Enunciador:	Escritora, estudante, modelo, educador, professora.
	Destinatário:	Para pessoas interessadas em ler histórias.
	Suporte em que o texto foi publicado:	Em livro, sites, rede social e blog.
	Objetivo do texto	Documentar memórias e experiências de uma pessoa.
	Ano de publicação:	<p>1.Em setembro de 1942.</p> <p>2.Em fevereiro de 2016.</p> <p>3.Em novembro de 2015.</p> <p>4.Em agosto de 2017.</p> <p>5.Em março de 2021.</p>
Capacidades discursivas	Tipo de discurso:	Discurso interativo relatado
	Voz do discurso:	Primeira pessoa (predominantemente) e terceira pessoa.

	Sequências textuais:	Narrativa (de maneira predominante) e argumentativa e expositiva.
	Infraestrutura do gênero	Situação inicial, complicação, clímax, desfecho. Elementos do texto narrativo: narrador, personagens, tempo, espaço, meio social.
Capacidades linguístico-discursivas	Mecanismos de conexão:	Presença de conectores como conjunções e locuções conjuntivas, preposições, locuções prepositivas.
	Mecanismos de coesão nominal:	Substantivos, pronomes demonstrativos, relativos e pessoais, advérbios e locuções adverbiais.
	Mecanismos de coesão verbal:	Pretérito perfeito, pretérito imperfeito e presente do indicativo, orações adverbiais e orações coordenadas.
	Modalização	Escolha de itens lexicais: afirmação, dúvida, opinião, intenção, sentimentos, críticas, reflexão...

Fonte: Elaborado pela autora.

Textos selecionados³

Figura 5 – Texto 1: “Nota à 1a Edição” (Helena Morley)

NOTA A 1ª EDIÇÃO

Em pequena meu pai me fez tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na Escola Normal o Professor de Português exigia das alunas uma composição quase diária, que chamávamos "redação" e que podia ser, à nossa escolha, uma descrição, ou carta ou narração do que se dava com cada uma. Eu achava mais fácil escrever o que se passava em torno de mim e entre a nossa família, muito numerosa. Esses escritos, que enchem muitos cadernos e folhas avulsas, andaram anos e anos guardados, esquecidos. Ultimamente pus-me a revê-los e ordená-los para os meus, principalmente para minhas netas. Nasceu daí a idéia, com que me conformei, de um livro que mostrasse às meninas de hoje a diferença entre a vida atual e a existência simples que levávamos naquela época.

Não sei se poderá interessar ao leitor de hoje a vida corrente de uma cidade do interior, no fim do século passado, através das impressões de uma menina, de uma cidade sem luz elétrica, água canalizada, telefone, nem mesmo padaria, quando se vivia contente com pouco, sem as preocupações de hoje. E como a vida era boa naquele tempo! Quanto desabafo, quantas queixas, quantos casos sobre os tios, as primas, os professores, as colegas e as amigas, coisas de que não poderia mais me lembrar, depois de tantos anos, encontrei agora nos meus cadernos antigos!

Relendo esses escritos, esquecidos por tanto tempo, vieram-me lágrimas de saudades de meus bons pais, minha boa avó e minha admirável tia Madge, a mulher mais extraordinária que já conheci até hoje e que mais influência exerceu sobre mim, pelos seus conselhos e pelo seu exemplo.

Nesses escritos nenhuma alteração foi feita, além de pequenas correções e substituições de alguns nomes, poucos, por motivos fáceis de compreender.

Agora uma palavra às minhas netas. — Vocês que já nasceram na abundância e ficaram tão comovidas quando leram alguns episódios de minha infância, não precisam ter pena das meninas pobres, pelo fato de serem pobres. Nós éramos tão felizes! A felicidade não consiste em bens materiais mas na harmonia do lar; na afeição entre a família, na vida simples, sem ambições— coisas que a fortuna não traz, e muitas vezes leva.

Rio, setembro de 1942.
HELENA MORLEY

Fonte: MORLEY, 1998, p. 9.

³ Os textos selecionados foram transcritos para facilitar sua visualização.

Nota a 1ª edição

Em pequena meu pai me fez tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na escola Normal o Professor de Português exigia das alunas uma composição quase diária, que chamávamos “redação” e que podia ser, à nossa escolha, uma descrição, ou carta ou narração do que se dava com cada uma. Eu achava mais fácil escrever o que se passava em torno de mim e entre a nossa família, muito numerosa. Esses escritos, que enchem muitos cadernos e folhas avulsas, andaram anos e anos guardados, esquecidos. Ultimamente pus-me a revê-los e a ordená-los para os meus, principalmente para minhas netas. Nasceu daí a ideia, com que me conformei, de um livro que mostrasse às meninas de hoje a diferença entre a vida atual e a existência simples que levávamos naquela época.

Não sei se poderá interessar ao leitor de hoje a vida corrente de uma cidade do interior; no fim do século passado, através das impressões de uma menina, de uma cidade sem luz elétrica, água canalizada, telefone, nem mesmo padaria, quando se vivia contente com pouco, sem as preocupações de hoje. E como a vida era boa naquele tempo! Quanto desabafo, quantas queixas, quantos casos sobre os tios, as primas, os professores, as colegas e as amigas, coisas de que não poderia mais me lembrar, depois de tantos anos, encontrei agora nos meus cadernos antigos!

Relendo esses escritos, esquecidos por tanto tempo, vieram-me lágrimas de saudades dos meus bons pais, minha boa avó e minha admirável tia Madge, a mulher mais admirável que já conheci até hoje e que mais influência exerceu sobre mim, pelos seus conselhos e pelo seu exemplo.

Nesses escritos nenhuma alteração foi feita, além de pequenas correções e substituições de alguns nomes, poucos, por motivos fáceis de compreender.

Agora uma palavra às minhas netas – Vocês que já nasceram na abundância e ficaram tão comovidas quando leram alguns episódios de minha infância, não precisam ter pena das meninas pobres. Nós éramos tão felizes! A felicidade não consiste em bens materiais, mas na harmonia do lar; na afeição entre a família, na vida simples, sem ambições – coisas que a fortuna não traz, e muitas vezes leva.

Rio, setembro de 1942.

HELENA MORLEY

Figura 6 - Texto 2: “Ouvir o amor” (Paul Barton)



Fonte: BARTON, 2016.

Não me lembro de jamais ter ouvido as palavras “eu te amo” do meu pai. Se o pai nunca diz essas palavras à criança, à medida que o tempo passa fica cada vez mais difícil dizê-las. Para falar a verdade, também não me lembrava da última vez que disse essas palavras a ele. Resolvi deixar meu ego de lado e dar o primeiro passo. No primeiro telefonema após essa decisão, hesitei um pouco e depois disse de uma vez só “Pai... eu te amo!” Houve um silêncio do outro lado da linha e, em seguida, a estranha resposta: “Bom, o mesmo para você”. Dei um risinho e disse: “Pai, você sabe que me ama e, quando puder, sabe que vai dizer o que eu quero que você diga.”

Passados quinze minutos, minha mãe me telefonou, nervosa, perguntando: “Paul, está tudo bem?”

Cerca de um mês depois, meu pai encerrou nossa conversa telefônica com as palavras: “Paul, eu te amo.” Eu estava no trabalho e as lágrimas desceram nesse momento em que finalmente “ouvi” o amor. Ele também chorava e senti que esse momento tinha levado nosso relacionamento a um nível diferente.

Pouco depois desse momento especial, meu pai escapou por pouco da morte, em consequência de uma cirurgia de coração. Desde então tenho pensado muitas vezes: se eu não tivesse dado o primeiro passo e meu pai não tivesse sobrevivido à cirurgia, eu jamais teria “ouvido” o amor.

Figura 7 - Texto 3: “Nayce Samara, 22, modelo que relatou seu caso de racismo no Facebook” (Cristiane Capuchinho)



Nayce Samara, 22, modelo que relatou seu caso de racismo no Facebook

- “Estava voltando para casa depois de um desfile e, dentro do ônibus, que ia para a Celândia [cidade-satélite de Brasília], havia duas senhoras sentadas. Eu estava em pé ao lado delas, com um turbante, que eu costumo usar bastante. Como elas cochichavam sobre mim, tentei ouvir. Diziam que eu até era bonita, mas que com aquele lenço de macumbeira para cobrir o meu cabelo ruim, eu ficava feia. Fiquei muito triste e com raiva também, rebaixada, enojada, mas apenas consegui dizer para elas que ruim era o preconceito que tinham, não o meu cabelo. Elas ficaram sem graça e tentaram se explicar, mas eu disse que não era preciso. Como já estava próximo do meu ponto, fui para a parte de trás do ônibus e engoli. O racismo é diário, comum. Ruim é sobreviver dia a dia nessa sociedade doente, racista, homofóbica, machista e preconceituosa. Mas ficar calada, para mim, não é mais uma opção. Chega.”


(Colaborou Cristiane Capuchinho)

FONTE: <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/brasil/2015/11/19/me-colocaram-numa-mesa-chamada-navio-negreiro-veja-5-relatos-de-racismo.htm>

Fonte: CAPUCHINHO, 2015.

“Estava voltando para casa depois de um desfile e, dentro do ônibus, que ia para a Ceilândia (cidade satélite de Brasília), havia duas senhoras sentadas. Eu estava em pé ao lado delas, com um turbante, que eu costumo usar bastante. Como elas cochichavam sobre mim, tentei ouvir. Diziam que eu até era bonita, mas que com aquele lenço de macumbeira para cobrir o meu cabelo ruim, eu ficava feia. Fiquei muito triste e com raiva também, rebaixada, enojada, mas apenas consegui dizer para elas que ruim era o preconceito que tinham, não o meu cabelo. Elas ficaram sem graça e tentaram se explicar, mas eu disse que não era preciso. Como já estava próximo do meu ponto, fui para a parte de trás do ônibus e engoli. O racismo é diário, comum. Ruim é sobreviver dia a dia nessa sociedade doente, racista, homofóbica, machista e preconceituosa. Mas ficar calada, para mim, não é mais uma opção. Chega.”

Figura 8 - Texto 4: “Minha primeira professora” (Paulo Freire)



RELATO PESSOAL

MINHA PRIMEIRA PROFESSORA

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909-1977), e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de “sentenças”.

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

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

Quando Eunice me ensinava era uma menina, uma jovemzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar...” É como se ela me tivesse chamado.

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

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

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

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

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

(Paulo Freire, publicado pela Revista Nova Escola em dezembro de 1994).

Fonte: FREIRE, 2013.

Minha primeira professora

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com

muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909 - 1977), e foi com ela que aprendi a fazer o que ela chamava de “sentenças”.

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

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

Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar !...É como se ela me tivesse chamado.

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

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

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

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

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

Figura 9 - Texto 5: “A filha do meio” (Silvana de Fátima Guimarães Nogueira)



O curso on-line Caminhos da Escrita propõe aos professores e professoras que escrevam um relato contando um pouco sobre suas primeiras lembranças com a leitura e escrita, recuperando momentos, livros e experiências marcantes. As inscrições para o curso serão abertas no dia 15/03, às 10h ([clique aqui para saber mais](#)).

Silvana de Fátima Guimarães Nogueira

A FILHA DO MEIO

Eu sou a quarta filha, numa família de sete filhos. Antes de mim, nasceram três meninas e depois de mim, dois garotos e mais uma menina, todos entre um espaço de cerca de um ano e meio. Naquela época, final da década de 60, era comum as famílias serem numerosas. Some-se a isso o fato de a minha família ser bastante pobre, de viver num sítio a três quilômetros e meio de uma cidadezinha com menos de cinco mil habitantes, no sul de Minas Gerais e, você, caro leitor, terá uma ideia da pobreza a que refiro. Não, eu não era negligenciada, todas as minhas necessidades básicas eram atendidas, mas meus pais em suas labutas diárias simplesmente não tinham tempo para mim. E assim eu me criei: meus brinquedos eram gravetos em forma de bonecos que eu os vestia com roupinhas feitas por mim; meus amigos eram os meus irmãos e os inúmeros filhos da vizinhança; os parques de diversão, os jardins e as piscinas eram os quintais com as numerosas árvores frutíferas, as plantações de arroz e milho e os córregos que circundavam as casas.

Foi somente aos sete anos de idade que eu fui matriculada na escola. Era necessário percorrer a pé, numa estrada de terra os três quilômetros e meio que separavam o nosso sítio da pequena cidade de Piranguinho. Meu primeiro caderno foi feito pela minha mãe. Ela aproveitava as folhas em branco dos cadernos das minhas irmãs de anos anteriores e as costurava a máquina. Minha primeira mochila também foi feita em casa por minha mãe. Era um embornal feito de brim grosso que a gente usava a tiracolo. Até os lápis eram aproveitados dos anos anteriores. Somente o uniforme eu tive a satisfação de ganhar um novo feito pela costureira do bairro especialmente para mim, uma vez que, naquele ano, havia mudado o modelo e nós, eu e minhas irmãs ganhamos uniformes novos: uma saia evasé azul marinho de tergal, com um peitilho, cujas alças trespassavam nas costas e a camisa branca com o emblema da escola. Os tênis, no entanto, eram usados, herdados de uma das irmãs.

Mas eu ia feliz, a expectativa era grande. Sentia que um mundo novo se abriria para mim. Em casa, eu via as minhas irmãs fazendo os deveres da escola e sentia um grande desejo de participar desse universo misterioso e mágico. Eu guardava embaixo do colchão de palha um livro que ganhara de uma senhora, nossa vizinha. Ela ia jogá-lo fora e eu pedi que me desse. Era todo ilustrado com desenhos de uma família composta por pai, mãe e um casal de adolescentes. Eu soube depois que o livro contava a história de Daniel Boone – um pioneiro desbravador das florestas americanas do Kentucky ocupadas pelos índios nativos no século XVII. Esse foi o primeiro livro que despertou em mim curiosidade em participar do universo da leitura, mas não quis pedir para que alguma irmã lesse para mim, eu queria saborear o momento em que eu mesma olharia para aqueles códigos e os interpretaria e desvendaria aquele mundo até esse momento vedado a mim. Há exatos 43 anos eu me sentava pela primeira vez numa carteira de escola. Era um banco de madeira rústico, feito para duas crianças. Ao meu lado sentou-se aquela que se tornou uma grande amiga até os dias de hoje: Sônia é seu nome. Ela é filha de minha madrinha e morava no mesmo bairro que eu, aliás, fomos juntas para a escola naquele dia e tornamo-nos inseparáveis da primeira à quinta série, quando, então, ela mudou-se para Itajubá. Juntas, recebemos nossa cartilha “Caminho Suave” e começamos a trilhar o caminho nada suave da alfabetização. A professora, dona Nair, era uma senhora bastante idosa, muito severa, mas que cumpria com maestria seu propósito. Não demorou muito, eu pude ler o título do livro que guardara sob o colchão de palha: *Novas aventuras de Daniel Boone*.

Fonte: NOGUEIRA, [s.d.], texto adaptado.

A filha do meio

Eu sou a quarta filha, numa família de sete filhos. Antes de mim nasceram três meninas e depois de mim, dois garotos e mais uma menina, todos entre um espaço de cerca de um ano e meio. Naquela época, final da década de 60, era comum as famílias serem numerosas. Some-se a isso o fato de ser bastante pobre, de viver num sítio a três quilômetros e meio de uma cidadezinha com menos de cinco mil habitantes, no sul de Minas Gerais, e, você, caro leitor, terá uma ideia da pobreza a que me refiro. Não, eu não era negligenciada, todas as minhas necessidades básicas eram atendidas, mas meus pais em suas labutas diárias simplesmente não tinham tempo para mim. E assim eu me criei: meus brinquedos eram gravetos em formas de bonecos que eu os vestia com roupinhas feitas por mim; meus amigos eram os meus irmãos e os inúmeros filhos da vizinhança; os parques de diversão, os jardins e as piscinas eram os quintais com as numerosas árvores frutíferas, as plantações de arroz e milho e os córregos que circundavam as casas.

Foi somente aos sete anos de idade que eu fui matriculada na escola. Era necessário recorrer a pé, numa estrada de terra, os três quilômetros e meio que separavam o nosso sítio da pequena cidade de Piranguinho. Meu primeiro caderno foi feito pela minha mãe. Ela aproveitava as folhas em branco dos cadernos das minhas irmãs de anos anteriores e as costurava a máquina. Minha primeira mochila também foi feita em casa por minha mãe. Era um embornal feito de brim grosso que a gente usava a tiracolo. Até os lápis eram aproveitados dos anos anteriores. Somente o uniforme eu tive a satisfação de ganhar um novo feito pela costureira do bairro especialmente para mim, uma vez que, naquele ano, havia mudado o modelo e nós, eu e minhas irmãs ganhamos uniformes novos: uma saia evasé azul marinho de tergal, com um peitilho, cujas alças trespassavam nas costas e a camisa branca com o emblema da escola. Os tênis, no entanto, eram usados, herdados de uma das irmãs.

Mas eu ia feliz, a expectativa era grande. Sentia que um mundo novo se abriria para mim. Em casa, eu via as minhas irmãs fazendo os deveres da escola e sentia um grande desejo de participar desse universo misterioso e mágico. Eu guardava embaixo do colchão de palha um livro que ganhara de uma senhora, nossa vizinha. Ela ia jogá-lo fora e eu pedi que me desse. Era todo ilustrado com desenhos de uma família composta por pai, mãe e um casal de adolescentes. Eu soube depois que o livro contava a história de Daniel Boone – um pioneiro desbravador das florestas americanas do Kentucky ocupadas pelos índios nativos no século XVII. Esse foi o primeiro livro que despertou em mim curiosidade em participar do universo da leitura, mas não quis pedir para que alguma irmã lesse para mim, eu queria saborear o momento em que eu mesma olharia para aqueles códigos e os

interpretaria e desvendaria aquele mundo até esse momento vedado a mim. Há exatos 43 anos eu me sentava pela primeira vez numa carteira de escola. Era um banco de madeira rústico, feito para duas crianças. Ao meu lado sentou-se aquela que se tornou uma grande amiga até os dias de hoje: Sônia é seu nome. Ela é filha de minha madrinha e morava no mesmo bairro que eu, aliás, fomos juntas para a escola naquele dia e tornamo-nos inseparáveis da primeira à quinta série, quando, então, ela mudou-se para Itajubá. Juntas, recebemos nossa cartilha “**Caminho Suave**” e começamos a trilhar o caminho nada suave da alfabetização. A professora, dona Nair, era uma senhora bastante idosa, muito severa, mas que cumpria com maestria seu propósito. Não demorou muito, eu pude ler o título do livro que guardara sob o colchão de palha: **Novas aventuras de Daniel Boone**.

4.2 A sequência do gênero relato pessoal

A sequência didática proposta neste trabalho constitui-se a partir do modelo didático de gênero apresentado no item 2.1 da seção 2. Esta sequência é composta por quatro módulos intitulados de “Conhecimento prévio”, “Contexto de produção”, “Aspectos discursivos” e “Aspectos linguístico-discursivos”. Além desses módulos, compõem esta sequência uma proposta inicial e uma proposta final de produção do gênero relato pessoal. A partir desse trabalho, o professor poderá verificar o progresso das capacidades de linguagem de acordo com Schneuwly e Dolz (2004). Será, ainda, disponibilizado, no início de cada módulo, para o professor os objetivos que se deseja alcançar, bem como orientações e sugestões de trabalho.

Sequência didática

**Gênero textual:
Relato pessoal**

Prof^a Sandra Daniele de Oliveira Campos

Apresentação

Prezados(as) alunos(as),

o ser humano, desde longa data, tem por cultura relatar histórias, acontecimentos e vivências. Contando ou ouvindo esses relatos, compartilhamos emoções, experiências e aprendizados, que desenvolvemos em sociedade nas relações socioculturais.

Pensando nisso, preparei esta sequência didática para conhecermos melhor o gênero com o qual relatamos nossas histórias.

Com as atividades aqui propostas, você vai ter a oportunidade de ler relatos pessoais, conhecer as características desse gênero textual, bem como desenvolver as capacidades de linguagem relativas à sua produção escrita. E, assim, poder se aventurar pelo mundo da escrita e compartilhar suas histórias.

Para isso, criaremos uma página no Instagram na qual publicaremos o texto final produzido por você e por seus colegas.

Prof^a Sandra Daniele de Oliveira Campos

Módulo 1

Professor(a),

as atividades deste módulo objetivam promover o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do suporte, da estrutura, das principais características e das sequências textuais correspondentes ao gênero relato pessoal.

Conhecimentos prévios

Ao(s) aluno(as),

iremos realizar algumas atividades para que vocês conheçam o gênero relato pessoal. Em seguida, escreveremos um relato pessoal para que compartilhem suas histórias com seus amigos.

Você provavelmente já contou a uma outra pessoa um “caso” que aconteceu com **voce**. Certamente, também já contou a alguém sobre seus sentimentos, se estava alegre ou desanimado, por exemplo. Ao fazer isso, você produziu um **relato pessoal**.

1) a) Você já leu algum relato pessoal? _____

b) Em caso afirmativo, em qual (is) suporte(s) você teve acesso a esse texto?



()



()



()



()



()



()

2) Observe os textos a seguir.

I

Palestra: Meio Ambiente, esse negócio é comigo?

No dia mundial do meio ambiente, aconteceu na BNF uma importante palestra "Meio ambiente, esse negócio é comigo?" ministrada pelo Coaching, pós-graduado em gestão ambiental, facilitador e responsável pela elaboração do conteúdo do curso "Gerenciamento Emocional, Marcelo Bartholomeu.

A palestra discorreu sobre a importância da conscientização de cada um nas pequenas ações que impactam nossa qualidade de vida, assumindo o seu papel e suas respectivas responsabilidades.

Para o público presente, foi uma oportunidade de buscar conhecimento. No entendimento da participante **Ana Cezaretto** aluna do CEMEJA, o evento foi muito bom "*Aprender não jogar lixo na rua, não desperdiçar água e ensinar os filhos a também não ter essas atitudes, ajudam a melhorar o futuro*", destacou.

Meio Ambiente: esse negócio é comigo?

Quem de nós já não ouviu a frase "o planeta pede socorro"?
Quem ainda não assistiu na TV a alguma reportagem sobre a falta d'água, poluição do ar ou contaminação do solo?
Agora, o que nós, você e eu, temos a ver com tudo isso?
Venha saber mais a respeito.
Contamos com sua presença e participação.

5 de junho às 17h00
Dia Mundial do Meio Ambiente
Auditório da BNF (Vagas limitadas)
Inscrição on-line pelo site:
bit.ly/1wv1nqg

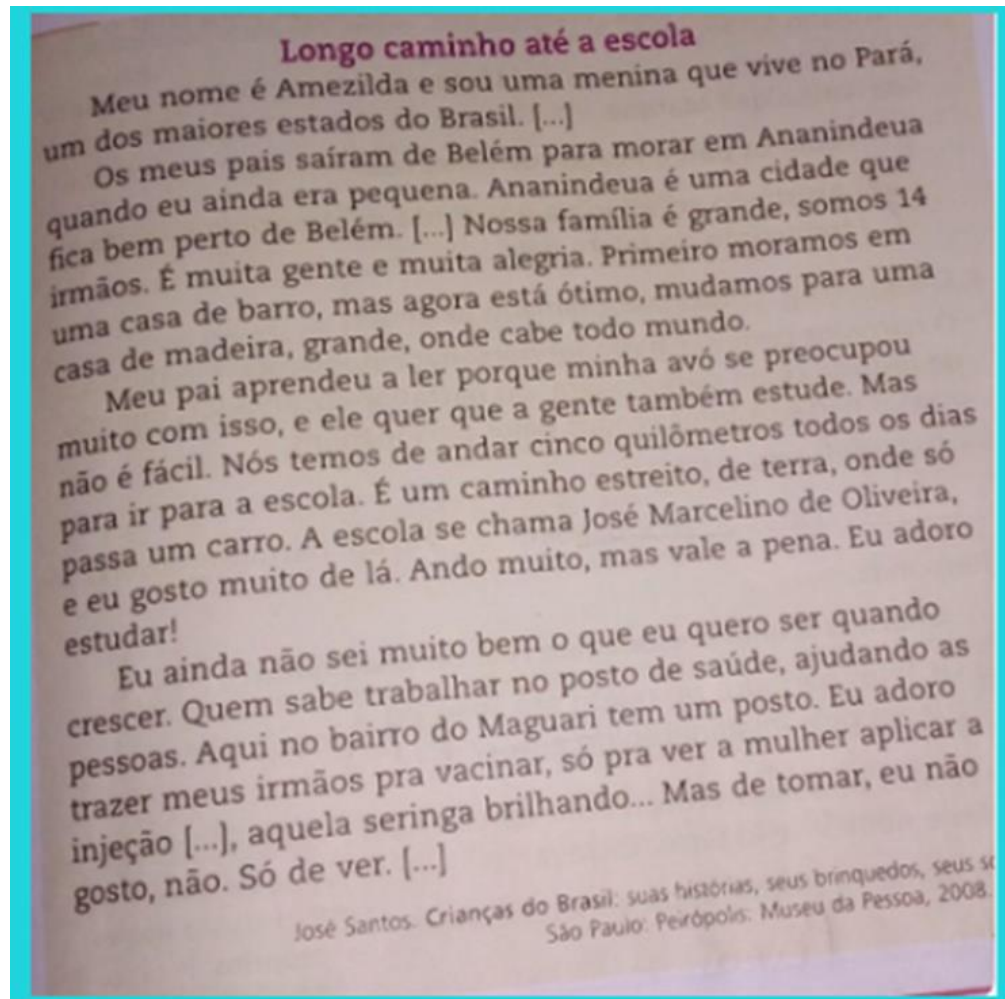


Palestrante: Marcelo Bartholomeu

Atuando em perfil ambiental pelo Sesi e em âmbito do Siga para BNF, Coach pelo Curso LCPA-18, facilitador e responsável pela elaboração do conteúdo do curso "Gerenciamento Emocional".


Fonte: PALESTRA: Meio Ambiente, esse negócio é comigo?, 2017.

II



Fonte: SANTOS, 2008.

III



A Lição da Borboleta

Um dia, uma pequena abertura apareceu em um casulo. Um homem sentou e observou a borboleta por várias horas, conforme ela se esforçava para fazer com que seu corpo passasse através daquele pequeno buraco. Então, pareceu que ela havia parado de fazer qualquer progresso. Parecia que ela tinha ido o mais longe que podia e não conseguia ir além.




O homem decidiu ajudar a borboleta: ele pegou uma tesoura e cortou o restante do casulo. A borboleta então saiu facilmente. Mas seu corpo estava murcho e era pequeno e tinha as asas amassadas. O homem continuou a observar a borboleta porque ele esperava que, a qualquer momento, as asas dela se abrissem e esticassem para serem capazes de suportar o corpo que iria se afirmar com o tempo. Nada aconteceu!

Na verdade, a borboleta passou o resto da sua vida rastejando com um corpo murcho e asas encolhidas. Ela nunca foi capaz de voar. O que o homem, em sua gentileza e vontade de ajudar, não compreendia era que o casulo apertado e o esforço da borboleta para passar através da pequena abertura eram necessários para que o fluido do corpo da borboleta fosse para as suas asas, de modo que ela estaria pronta para voar, uma vez que estivesse livre do casulo.

Algumas vezes, o esforço é justamente o que precisamos em nossa vida. Se vivêssemos sem quaisquer obstáculos, não seríamos tão fortes e nunca poderíamos voar... Que a vida seja um eterno desafio, pois só assim voar será realmente possível.

(Autor desconhecido)

© Copyright 2019 Editora Paralelos. Todos os direitos reservados.



Fonte: A LIÇÃO da borboleta, 2019.

IV

[nerdices](#)

Estúdio de figurinos da Marvel e DC desenvolve máscaras de proteção

A cada peça vendida, [Ironhead Studio](#) doará uma máscara para necessitados
16.abr.2020 às 11h05
SÃO PAULO

A [Ironhead Studio](#), empresa que já fez fantasias para vários filmes da Marvel e da DC, anunciou que está produzindo máscaras para lidar com a pandemia do novo coronavírus.

Através de uma publicação nas redes sociais, a empresa afirmou que as máscaras de pano serão feitas à mão e vendidas ao público durante o período da pandemia. Elas têm dupla camada e seu interior é feito 100% de tecido de algodão. Já a parte exterior é feita de uma mistura, com 90% de algodão.

"Depois de pesquisar sobre as máscaras protetoras, descobrimos que é isso que proporciona a máxima eficácia da filtragem, enquanto permite conforto e respirabilidade", afirmou a empresa.

As máscaras serão vendidas a US\$ 30 (R\$ 157) e a companhia doará uma máscara para hospitais, ou àqueles que passam necessidades, para cada peça que for vendida.



Cena de "Homem-Aranha: De Volta ao Lar" (2017) - Divulgação

Fonte: ESTÚDIO de figurinos da Marvel e DC desenvolve máscaras de proteção, 2020.

a) Qual desses textos é um relato pessoal? Justifique sua resposta. _____

3) Todos nós temos uma história a ser compartilhada. Reúna-se com um (a) colega, e ouça dele(a) um relato de algo que lhe ocorreu.

Após ouvir seu relato, responda ao questionário a seguir.

a) O relato de seu/sua colega lhe trouxe qual(is) sentimento(s)?

- curiosidade
- tristeza
- desânimo
- alegria

- medo
- compaixão
- empatia
- indiferença

b) Quais desses elementos compunham o relato de seu/sua colega?

- narração
- opinião
- desabafo
- reflexão
- explicação
- perguntas
- diálogo

- expectativas
- suspense
- descrição
- destinatário
- lugares físicos (casa, escola, praia, ônibus, praça...)

c) Agora, compare o relato que você contou com o que você ouviu de seu/sua colega e liste as características que os dois textos têm em comum e aquelas que são diferentes de acordo com o quadro a seguir:

Relato pessoal	Características comuns	Características diferentes
Personagens		
Lugar		
data		
Tema		
Outros		

4) Leia os quadros a seguir:

<ul style="list-style-type: none"> • Uso de terceira pessoa. • Uso de verbos no imperativo (faça, leia,veja...). • Objetivo de convencer o leitor sobre alguma opinião. • Presença constante de argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de primeira pessoa. • Uso de verbos no passado e no presente. • Objetivo de narrar um acontecimento referente ao personagem principal. • Pode haver presença de reflexões.
<ul style="list-style-type: none"> • Noticia um acontecimento. • Não apresenta aspectos subjetivos como sentimentos ou desejos. • Deve ter em sua estrutura uma conclusão. • Aborda assuntos tratados pela mídia. 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto deve ser direcionado a um destinatário específico. • Necessária a presença de data. • Deve ter vários personagens. • Para se escrever um relato pessoal, é preciso ter um tema pré-determinado.

a) Indique, marcando um X, em qual quadro todas as características apresentadas podem ser de relato pessoal.

5) Observe as sequências apresentadas no quadro a seguir. Qual delas poderia fazer parte de um relato pessoal?

Naquela noite, Mariana jantou com sua família e conversou sobre vários assuntos de maneira bastante descontraída.

Eu, sempre que passava por aquela rua, lembrava da minha juventude. As árvores, as casas antigas, a praça ainda permaneciam do mesmo jeito.

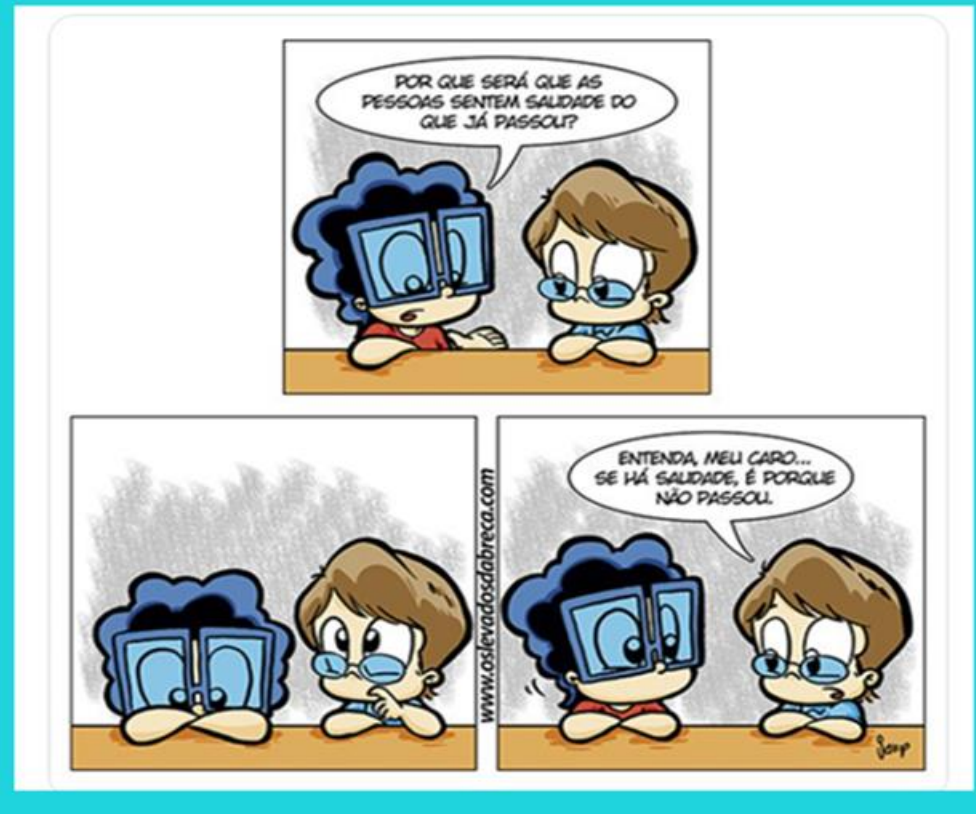
"O governo do Sri Lanka anunciou nesta terça-feira (14) a proibição total do uso de plásticos descartáveis não biodegradáveis para proteger o meio ambiente, uma medida em parte motivada pela morte de elefantes e veados causada pela ingestão de resíduos plásticos."

A escola deve ser um espaço que promova debate acerca de assuntos diversos de modo a garantir a reflexão e a democracia na sociedade.

Fonte: AFP, 2023.

Produção Inicial

Observe a tirinha:



Fonte: OS LEVADOS da Breca, 2019.

Na tirinha observada, a saudade é um sentimento que nos liga a lembranças de alguém ou de alguma situação no passado.

Você provavelmente já sentiu saudade de alguém, ou de um animal de estimação, ou de um passeio ou de alguma outra coisa da qual se lembre com frequência? Faça, então, um relato pessoal sobre “a saudade que você sente”! Imagine que seu texto será publicado em um livro de memórias, cujos leitores são adultos que desejam reviver sentimentos de quando eram jovens! Para tanto, utilize a linguagem formal!

Mãos à obra!

Professor (a),

**oriente seus alunos sobre o
objetivo diagnóstico dessa
primeira produção escrita.**

Produção Inicial

Tema "Minha saudade"

Título: _____

Handwriting practice area with 15 horizontal lines.

Módulo 2

Professor (a) ,

neste módulo, as atividades visam a mobilizar as capacidades de ação, ou seja, os conhecimentos sobre o contexto de produção : enunciador, destinatário, meio físico e social, suporte do texto, objetivos, ano e local de publicação.

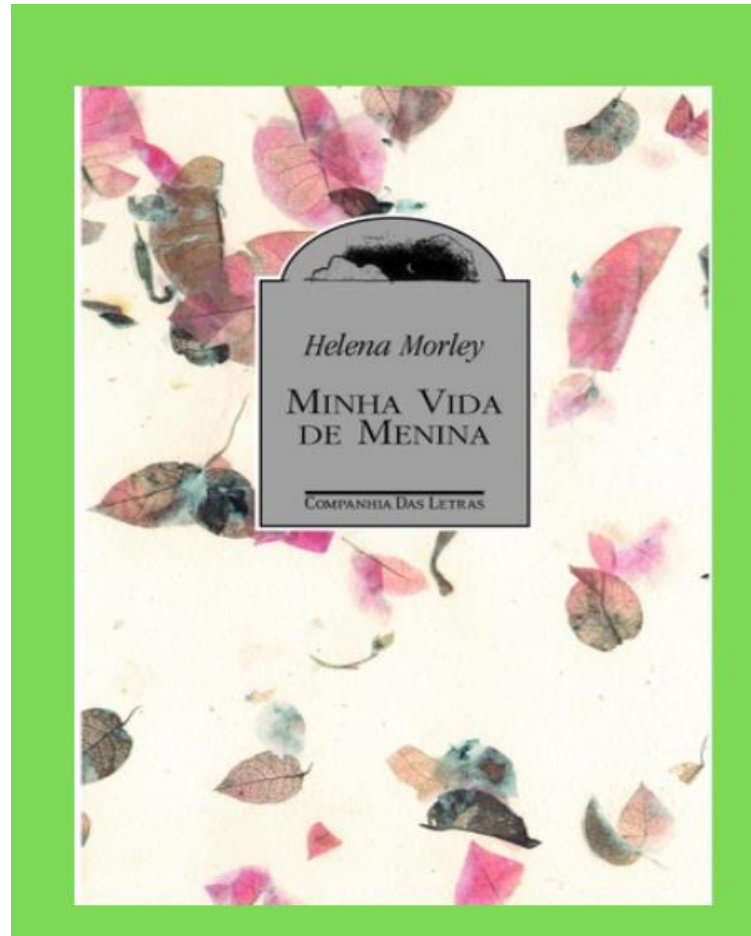
Capacidades de ação

Aos alunos!

Iremos realizar, neste módulo, algumas atividades para que vocês conheçam melhor as características de um relato pessoal:

- **Iremos relatos pessoais;**
- **Identificaremos nos textos elementos importantes que fazem parte do contexto de produção desse gênero textual, tais como: quem produziu o texto, para quem ele se destina; quando e onde foi produzido, objetivo da produção textual.**

I - Você vai ler dois textos que fazem parte do livro “Minha vida de menina” de Helena Morley.



Texto I

NOTA À 1ª EDIÇÃO

Em pequena meu pai me fez tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na Escola Normal o Professor de Português exigia das alunas uma composição quase diária, que chamávamos "redação" e que podia ser, à nossa escolha, uma descrição, ou carta ou narração do que se dava com cada uma. Eu achava mais fácil escrever o que se passava em torno de mim e entre a nossa família, muito numerosa. Esses escritos, que enchem muitos cadernos e folhas avulsas, andaram anos e anos guardados, esquecidos. Ultimamente pus-me a revê-los e ordená-los para os meus, principalmente para minhas netas. Nasceu daí a idéia, com que me conformei, de um livro que mostrasse às meninas de hoje a diferença entre a vida atual e a existência simples que levávamos naquela época.

Não sei se poderá interessar ao leitor de hoje a vida corrente de uma cidade do interior, no fim do século passado, através das impressões de uma menina, de uma cidade sem luz elétrica, água canalizada, telefone, nem mesmo padaria, quando se vivia contente com pouco, sem as preocupações de hoje. E como a vida era boa naquele tempo! Quanto desabafo, quantas queixas, quantos casos sobre os tios, as primas, os professores, as colegas e as amigas, coisas de que não poderia mais me lembrar, depois de tantos anos, encontrei agora nos meus cadernos antigos!

Relendo esses escritos, esquecidos por tanto tempo, vieram-me lágrimas de saudades de meus bons pais, minha boa avó e minha admirável tia Mudge, a mulher mais extraordinária que já conheci até hoje e que mais influência exerceu sobre mim, pelos seus conselhos e pelo seu exemplo.

Nesses escritos nenhuma alteração foi feita, além de pequenas correções e substituições de alguns nomes, poucos, por motivos fáceis de compreender.

Agora uma palavra às minhas netas. — Vocês que já nasceram na abundância e ficaram tão comovidas quando leram alguns episódios de minha infância, não precisam ter pena das meninas pobres, pelo fato de serem pobres. Nós éramos tão felizes.' A felicidade não consiste em bens materiais mas na harmonia do lar, na afeição entre a família, na vida simples, sem ambições— coisas que a fortuna não traz, e muitas vezes leva.

Rio, setembro de 1942.

HELENA MORLEY

Texto II

Quarta-feira, 15 de fevereiro

Graças a Deus o carnaval passou. Não posso dizer que passou bem porque apanhei de vovó, coisa que ela nunca fez.

É sina minha todo o mundo que gosta de mim me infernar a vida. Todas as minhas primas são governadas só pelos pais. Ah, se eu também fosse assim! Meus pais é que menos me amolam. Não tivesse eu o governo de vovó e tia Madge, teria ido ao baile de máscaras do Teatro. Desde os sete anos eu sonhava fazer doze para ir ao baile. Agora estou com treze e apanhando para não ir!

Quem me fez vontade de ir ao baile foi tia Quequeta, contando o que elas faziam no tempo delas. Uma amiga dela pôs máscara, disfarçou a voz e buliu com o pai a noite inteira, a ponto dele ficar apaixonado e no dia seguinte, em vez de ir para o almoço, ficou passeando no jardim, de cabeça baixa, pensando na mascarada. Outra amiga deixou o marido ir para o baile e foi atrás, de máscara, brincou com ele, deixando-o apaixonado, a ponto dele ficar suspirando a noite inteira.

Minhas tias ainda têm as saias-balão que se usavam. Que vontade de ter sido desse tempo! Hoje não há nada disso, mas eu queria ir assim mesmo.

Glorinha ficou só me inchando a cabeça desde cedo. Pedi licença a mamãe e ela disse: "Se sua avó deixar, eu deixo". Pedi a vovó: "Vovó, mamãe deixou. A senhora me deixa ir ao baile com a Glorinha?". Ela disse: "Não deixo não!". Sai batendo o pé com força e caí na cama dela, chorando.

Ela vem, tira a chinela do pé e me dá duas chineladas, dizendo: "Então chore com razão"

Bati com as pernas mas não me levantei.

Mas valeu, porque hoje ganhei um vestido e uma pratinha de dois mil-réis.

Prezado(a) aluno(a),

o texto que você leu faz parte de um diário. É um gênero textual em que se reúnem vários relatos pessoais. De modo que quem o escreve apresenta suas ideias, acontecimentos, emoções, desejos .

Professor (a) , em todos os módulos, as atividades foram elaboradas em ordem crescente de dificuldade das mais simples às mais complexas, de acordo com Dolz, Schneuwly, 2004.

1-Preencha, agora, o quadro a seguir com as informações do texto I.

Quem escreveu o texto?	
Quem é o destinatário?	
Quando o texto foi escrito?	
Onde o texto foi escrito?	

2- Preencha o quadro a seguir com as informações do texto II.

Quem escreveu o texto?	
Quem é o destinatário? Lembre-se de que ele faz parte de um diário.	
Quando o texto foi escrito?	Observe a data no início do texto. Apesar de não se ter registrado o ano em que o texto foi produzido, é possível saber se o texto é mais recente ou mais antigo? _____ Por que você chegou a essa conclusão? _____ _____
Onde o texto foi escrito?	

Professor (a), ao corrigir a atividade, retome com os alunos que um diário normalmente registram-se relatos íntimos, sem o intuito de mostrar a outra pessoa.

3- Compare agora os textos I e II para responder às perguntas abaixo:

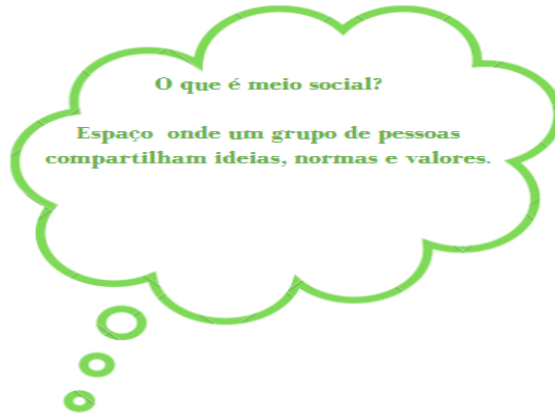
- a-Os dois textos foram escritos pela mesma pessoa? () sim () não
b-Os dois textos foram escritos para o mesmo destinatário? () sim () não
c-Os dois textos foram escritos na mesma época? () sim () não

4- A partir da comparação do texto I e do texto II e da análise de suas respostas, reflita: Por qual motivo cada um dos textos foi escrito? _____

5- Observe o lugar de onde a história é relatada nos dois textos e complete o quadro:

A personagem, ao relatar sua história, cita ou descreve algum lugar? Cite o nome do lugar (ex: praça, casa de amigo...) Ou marque um x caso contrário.			
Texto I	No passado	No presente	No futuro
Texto II	No passado	No presente	No futuro

6- Vamos observar neste exercício o ambiente social dos dois relatos. Em seguida, responda às perguntas abaixo.



a- A classe socioeconômica dos personagens nos textos I e II é a mesma? Justifique sua resposta.

b- Quais valores são importantes no relato I?

c- E no texto II? Esses valores também são citados?

Professor(a),

reflita com os(as) alunos(as) que a importância dada aos valores como família e educação no texto I são decorrentes da maturidade da personagem que já está adulta.

II- Vamos ler outro relato pessoal.

1. OUVIR O AMOR

Não me lembro de jamais ter ouvido as palavras “eu te amo” do meu pai. Se o pai nunca diz essas palavras à criança, à medida que o tempo passa fica cada vez mais difícil dizê-las. Para falar a verdade, também não me lembrava da última vez que disse essas palavras a ele. Resolvi deixar meu ego de lado e dar o primeiro passo. No primeiro telefonema após essa decisão, hesitei um pouco e depois disse de uma vez só “Pai... eu te amo!”

Houve um silêncio do outro lado da linha e, em seguida, a estranha resposta: “Bom, o mesmo para você”.

Dei um risinho e disse: “Pai, você sabe que me ama e, quando puder, sabe que vai dizer o que eu quero que você diga.”

Passados quinze minutos, minha mãe me telefonou, nervosa, perguntando: “Paul, está tudo bem?”

Cerca de um mês depois, meu pai encerrou nossa conversa telefônica com as palavras: “Paul, eu te amo.” Eu estava no trabalho e as lágrimas desceram nesse momento em que finalmente “ouvi” o amor. Ele também chorava e senti que esse momento tinha levado nosso relacionamento a um nível diferente.

Pouco depois desse momento especial, meu pai escapou por pouco da morte, em consequência de uma cirurgia de coração. Desde então tenho pensado muitas vezes: se eu não tivesse dado o primeiro passo e meu pai não tivesse sobrevivido à cirurgia, eu jamais teria “ouvido” o amor.

Paul Barton

Fonte: BARTON, 2016.

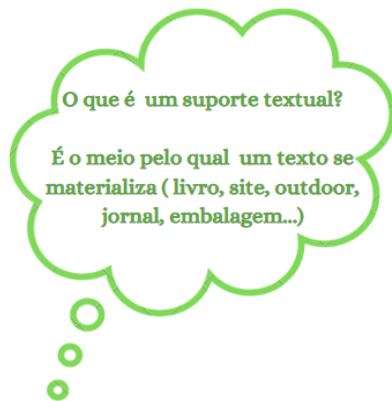
1- Marque V (verdadeiro) ou F (falso) para as afirmações que se faz sobre o texto “Ouvir o amor”.

I- O autor do texto não participa da história. () Justifique sua resposta. _____

II- O texto tem um destinatário específico. () Justifique sua resposta. _____

III- O relato “Ouvir o amor” , além de ter sido escrito com o objetivo de registrar memórias e vivências de seu enunciador, pode levar os leitores a refletirem sobre suas relações com pessoas próximas. () Justifique sua resposta _____

IV- Pelo layout do texto, é possível saber se seu suporte é físico ou virtual. () Justifique sua resposta _____



V- Não é possível identificar a data de publicação do texto. () Justifique sua resposta. _____

VI- O texto apresenta o local em que a história acontece. () Justifique sua resposta _____

2- Marque as alternativas que representam valores ou visões do meio social verificados no relato “Ouvir o amor”.

a) Afetividade ()

b) Liberdade ()

c) Orgulho ()

d) Expressão de sentimentos ()

e) Iniciativa ()

Módulo 3

Professor(a),

as atividades deste módulo objetivam promover atividades que desenvolvam as capacidades discursivas como o tipo de discurso, as sequências textuais e a estrutura composicional do gênero relato pessoal.

Capacidades discursivas

Ao(s) aluno(as),

neste módulo, as atividades a serem realizadas foram elaboradas para que compreendam como deve ser a estrutura de um relato pessoal .

Releia o texto “Ouvir o amor” e faça as atividades propostas.

I. OUVIR O AMOR

Não me lembro de jamais ter ouvido as palavras “eu te amo” do meu pai. Se o pai nunca diz essas palavras à criança, à medida que o tempo passa fica cada vez mais difícil dizê-las. Para falar a verdade, também não me lembrava da última vez que disse essas palavras a ele. Resolvi deixar meu ego de lado e dar o primeiro passo. No primeiro telefonema após essa decisão, hesitei um pouco e depois disse de uma vez só “Pai... eu te amo!”

Houve um silêncio do outro lado da linha e, em seguida, a estranha resposta: “Bom, o mesmo para você”.

Dei um risinho e disse: “Pai, você sabe que me ama e, quando puder, sabe que vai dizer o que eu quero que você diga.”

Passados quinze minutos, minha mãe me telefonou, nervosa, perguntando: “Paul, está tudo bem?”

Cerca de um mês depois, meu pai encerrou nossa conversa telefônica com as palavras: “Paul, eu te amo.” Eu estava no trabalho e as lágrimas desceram nesse momento em que finalmente “ouvi” o amor. Ele também chorava e senti que esse momento tinha levado nosso relacionamento a um nível diferente.

Pouco depois desse momento especial, meu pai escapou por pouco da morte, em consequência de uma cirurgia de coração. Desde então tenho pensado muitas vezes: se eu não tivesse dado o primeiro passo e meu pai não tivesse sobrevivido à cirurgia, eu jamais teria “ouvido” o amor.

Paul Barton

Fonte: BARTON, 2016.

Professor(a),

a atividade I contempla exercícios de voz do discurso (1º e 3º pessoas), sequências textuais (narrativas, argumentativas e dialogal), elementos da narrativa (narrador, personagem, tempo e espaço), infraestrutura do gênero (situação inicial, clímax e desfecho).

1) Observe os trechos, retirados do texto, e indique se estão escritos em primeira ou em terceira pessoa.

a-1º pessoa

b- 3º pessoa

<p>“Não me lembro de jamais ter ouvido as palavras “eu te amo” do meu pai.”</p> <p>()</p>	<p>“Se o pai nunca diz essas palavras à criança, à medida que o tempo passa fica cada vez mais difícil dizê-las.”</p> <p>()</p>	<p>“Houve um silêncio do outro lado da linha e, em seguida, a estranha resposta: Bom, o mesmo para você”</p> <p>()</p>	<p>“Desde então tenho pensado muitas vezes: se eu não tivesse dado o primeiro passo e meu pai não tivesse sobrevivido à cirurgia, eu jamais teria “ouvido” o amor.”</p> <p>()</p>
--	--	---	--

2) Enumere as frases de acordo com a legenda: **Narração b-Argumentação c-Diálogo**

- () “Não me lembro de jamais ter ouvido as palavras “eu te amo” do meu pai.”
- () “Se o pai nunca diz essas palavras à criança, à medida que o tempo passa fica cada vez mais difícil dizê-las.”
- () “Resolvi deixar meu ego de lado e dar o primeiro passo.”
- () “Pai... eu te amo!”
- () “Passados quinze minutos, minha mãe me telefonou, nervosa...”
- () “Paul, está tudo bem?”

3) Um relato pessoal pode ser constituído por: situação inicial, clímax e desfecho. Complete, então, o quadro a seguir considerando esses elementos no texto “Ouvir o amor”

	Em poucas palavras, resuma essa parte da narrativa.	Indique o(s) parágrafo(s) em essa parte do texto está localizada.
Situação inicial que desencadeia a narrativa.		
Clímax		
Desfecho		

4) Indique os elementos da narrativa conforme o que se pede a seguir a partir do texto “Ouvir o amor”

a- Nesse texto, há presença de narrador? _____

b- O narrador participa da história? _____

Em caso afirmativo, qual o seu papel nesse texto? _____

c- Onde a história se passa? _____

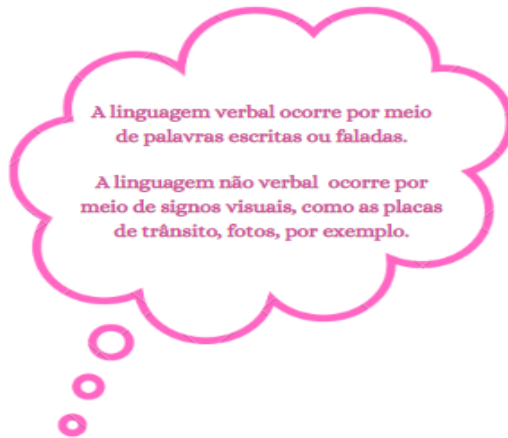
d- Quando a história acontece? _____

e- Quais são os personagens? _____

f- Você acha que a história é real ou fictícia? _____

Justifique sua resposta _____

5) Observe a imagem que antecede o relato pessoal “Ouvir o amor”: ela é composta por linguagem verbal e não verbal.



De que maneira os elementos que compõem a linguagem não-verbal e o título – “Histórias emocionantes” – estão relacionados com o relato pessoal “Ouvir o amor”? Justifique sua resposta. _____

II- Leia o relato pessoal “Nayce Samara 22, modelo que relatou seu caso de racismo no Facebook” e faça os exercícios propostos.

Professor (a),

os exercícios da parte II serão sobre tipos de discurso, sequências textuais e infraestrutura do gênero.



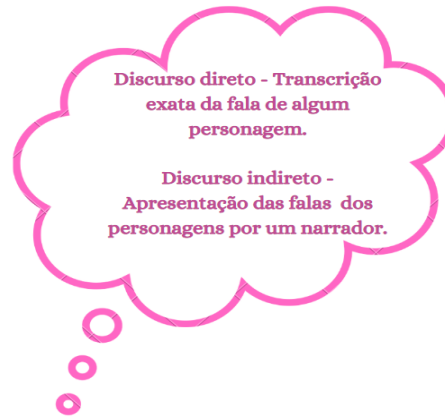
Nayce Samara, 22, modelo que relatou seu caso de racismo no Facebook

- "Estava voltando para casa depois de um desfile e, dentro do ônibus, que ia para a Celândia [cidade-satélite de Brasília], havia duas senhoras sentadas. Eu estava em pé ao lado delas, com um turbante, que eu costumo usar bastante. Como elas cochichavam sobre mim, tentei ouvir. Diziam que eu até era bonita, mas que com aquele lenço de macumbeira para cobrir o meu cabelo ruim, eu ficava feia. Fiquei muito triste e com raiva também, rebaixada, enojada, mas apenas consegui dizer para elas que ruim era o preconceito que tinham, não o meu cabelo. Elas ficaram sem graça e tentaram se explicar, mas eu disse que não era preciso. Como já estava próximo do meu ponto, fui para a parte de trás do ônibus e engoli. O racismo é diário, comum. Ruim é sobreviver dia a dia nessa sociedade doente, racista, homofóbica, machista e preconceituosa. Mas ficar calada, para mim, não é mais uma opção. Chega."

(Colaborou Cristiane Capuchinho)

FONTE: <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/brasil/2015/11/19/me-colocaram-numa-mesa-chamada-navio-negreiro-veja-5-relatos-de-racismo.htm>

1- Esse texto é constituído ora pelo discurso direto ora pelo discurso indireto.



Sublinhe com cores diferentes as frases que correspondam ao discurso direto e as frases que correspondam ao discurso indireto .

2- Há mais frases do discurso direto ou do discurso indireto? _____

3-Elabore uma justificativa para a resposta do exercício anterior. _____

Professor(a),

espera-se que os estudantes cheguem à conclusão de que o maior número de frases no discurso direto relaciona-se à natureza do gênero relato pessoal.

4- Nesse texto também há sequências textuais em que a personagem expõe sua opinião sobre a situação vivenciada por ela. Copie o trecho em que isso ocorre.

5- Esse relato, embora menor que os outros que você leu, apresenta início, meio e fim, estruturas correspondentes à situação inicial, à complicação e ao clímax. Indique cada uma dessas partes no espaço a seguir.

Situação Inicial	 <p>Inicia em:-----</p> <p>Termina em:-----</p>
Complicação	 <p>Inicia em:-----</p> <p>Termina em:-----</p>
Clímax	 <p>Inicia em:-----</p> <p>Termina em:-----</p>
Desfecho	 <p>Inicia em:-----</p> <p>Termina em:-----</p>

III- Leia o relato pessoal “A filha do meio”.



Eu, a leitura e a escrita

[f](#) [t](#) [r](#) [p](#) [in](#) [e](#)

O curso on-line Caminhos da Escrita propõe aos professores e professoras que escrevam um relato contando um pouco sobre suas primeiras lembranças com a leitura e escrita, recuperando momentos, livros e experiências marcantes. As inscrições para o curso serão abertas no dia 15/03, às 10h ([clique aqui para saber mais](#)).

Silvana de Fátima Guimarães Nogueira

A FILHA DO MEIO

Eu sou a quarta filha, numa família de sete filhos. Antes de mim, nasceram três meninas e depois de mim, dois garotos e mais uma menina, todos entre um espaço de cerca de um ano e meio. Naquela época, final da década de 60, era comum as famílias serem numerosas. Some-se a isso o fato de a minha família ser bastante pobre, de viver num sítio a três quilômetros e meio de uma cidadezinha com menos de cinco mil habitantes, no sul de Minas Gerais e, você, caro leitor, terá uma ideia da pobreza a que refiro. Não, eu não era negligenciada, todas as minhas necessidades básicas eram atendidas, mas meus pais em suas labutas diárias simplesmente não tinham tempo para mim. E assim eu me criei: meus brinquedos eram gravetos em forma de bonecos que eu os vestia com roupinhas feitas por mim; meus amigos eram os meus irmãos e os inúmeros filhos da vizinhança; os parques de diversão, os jardins e as piscinas eram os quintais com as numerosas árvores frutíferas, as plantações de arroz e milho e os córregos que circundavam as casas.

Foi somente aos sete anos de idade que eu fui matriculada na escola. Era necessário percorrer a pé, numa estrada de terra os três quilômetros e meio que separavam o nosso sítio da pequena cidade de Piranguinho. Meu primeiro caderno foi feito pela minha mãe. Ela aproveitava as folhas em branco dos cadernos das minhas irmãs de anos anteriores e as costurava a máquina. Minha primeira mochila também foi feita em casa por minha mãe. Era um embornal feito de brim grosso que a gente usava a tiracolo. Até os lápis eram aproveitados dos anos anteriores. Somente o uniforme eu tive a satisfação de ganhar um novo feito pela costureira do bairro especialmente para mim, uma vez que, naquele ano, havia mudado o modelo e nós, eu e minhas irmãs ganhamos uniformes novos: uma saia evasé azul marinho de tergal, com um peitilho, cujas alças trespassavam nas costas e a camisa branca com o emblema da escola. Os tênis, no entanto, eram usados, herdados de uma das irmãs.

Mas eu ia feliz, a expectativa era grande. Sentia que um mundo novo se abria para mim. Em casa, eu via as minhas irmãs fazendo os deveres da escola e sentia um grande desejo de participar desse universo misterioso e mágico. Eu guardava embaixo do colchão de palha um livro que ganhara de uma senhora, nossa vizinha. Ela ia jogá-lo fora e eu pedi que me desse. Era todo ilustrado com desenhos de uma família composta por pai, mãe e um casal de adolescentes. Eu soube depois que o livro contava a história de Daniel Boone – um pioneiro desbravador das florestas americanas do Kentucky ocupadas pelos índios nativos no século XVII. Esse foi o primeiro livro que despertou em mim curiosidade em participar do universo da leitura, mas não quis pedir para que alguma irmã lesse para mim, eu queria saborear o momento em que eu mesma olharia para aqueles códigos e os interpretaria e desvendaria aquele mundo até esse momento vedado a mim. Há exatos 43 anos eu me sentava pela primeira vez numa carteira de escola. Era um banco de madeira rústico, feito para duas crianças. Ao meu lado sentou-se aquela que se tornou uma grande amiga até os dias de hoje: Sônia é seu nome. Ela é filha de minha madrinha e morava no mesmo bairro que eu, aliás, fomos juntas para a escola naquele dia e tornamo-nos inseparáveis da primeira à quinta série, quando, então, ela mudou-se para Itajubá. Juntas, recebemos nossa cartilha “Caminho Suave” e começamos a trilhar o caminho nada suave da alfabetização. A professora, dona Nair, era uma senhora bastante idosa, muito severa, mas que cumpria com maestria seu propósito. Não demorou muito, eu pude ler o título do livro que guardara sob o colchão de palha: **Novas aventuras de Daniel Boone**.

Fonte: NOGUEIRA, [s.d.], texto adaptado.

Professor (a), na parte III , as atividades contemplam exercícios sobre sequências textuais - narrativas, descritivas e argumentativas - e elementos do texto narrativo.

Como observamos por meio dos exercícios anteriores, em um texto, pode haver sequências textuais diversas.

1- Destaque, com cores diferentes, as partes do texto que são sequências narrativas e as partes que são sequências descritivas.

Sequência narrativa - Narração de fatos ou acontecimentos.

Sequência descritiva - Descrição das características de seres, lugares, coisas...

2- Há no texto mais sequências narrativas ou mais sequências descritivas? _____

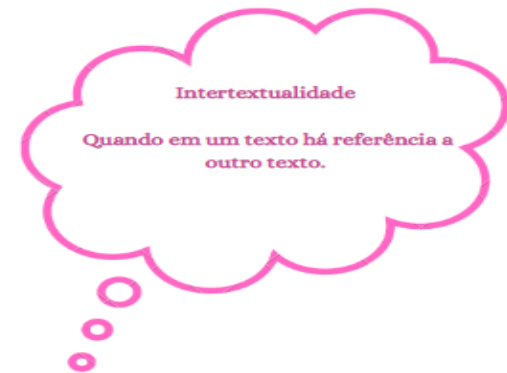
3- O que poderia explicar isso? _____

Professor (a), espera-se que o(a) aluno(a) responda haver mais sequências narrativas por serem estas características essenciais de um relato pessoal.

4-Com uma outra cor, destaque os trechos em que a personagem principal revela seus sentimentos, desejos ou opinião.

Professor (a), motive seu(a) aluno(a) a perceber que essas são características constantes em um relato pessoal.

5- Nesse texto, há a presença de uma intertextualidade. Identifique-a.



6- Por qual motivo se utilizou a intertextualidade mencionada no exercício anterior ? _____

7- Observe de maneira bem atenta as partes do texto, e marque qual(is) da(s) listada(s) abaixo faz parte do relato “A filha do meio” .

a- Situação inicial ()

b- Complicação ()

c- Clímax ()

d- Desfecho ()

Professor (a), o(a) aluno(a) deve compreender que o gênero relato pessoal não tem uma estrutura rígida.

8- Há no primeiro parágrafo um elemento textual que não estava presente nos relatos lidos anteriormente. O personagem principal interage com ele. Você consegue identificá-lo? _____

Professor (a), espera-se que o(a) estudante identifique a presença do leitor no texto.

Módulo 4

Professor (a),

as atividades deste módulo objetivam promover o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas: mecanismos de conexão, de coesão (nominal e verbal) e modalização.

Capacidades linguístico-discursivas

Alunos(as),

neste módulo, iremos ler e interpretar outros relatos pessoais e identificar os efeitos de sentido produzidos por recursos como conjunções, pronomes e verbos, que são utilizados quando produzimos uma história, como pretérito perfeito, imperfeito e presente do indicativo.

I - Leia o relato pessoal a seguir.



MINHA PRIMEIRA PROFESSORA

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909-1977), e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de "sentenças".

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

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

Quando Eunice me ensinou era uma meninota, uma jovencinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: "Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!..." É como se ela me tivesse chamado.

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

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

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

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

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

(Paulo Freire, publicado pela Revista Nova Escola em

Fonte: FREIRE, 2013.

1- Observe os verbos destacados no relato “Minha primeira professora.

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me **causou** impacto, e **causa** até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu **uso** esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909 - 1977), e foi com ela que **aprendi** a fazer o que ela chamava de “sentenças”.

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

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

Quando Eunice me **ensinou** era uma menina, uma jovencinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu **tenho** hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar !...É como se ela me tivesse chamado.

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

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

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

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

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

a- Separe os verbos destacados em duas colunas:

<u>Verbos no passado</u>	<u>Verbos no presente</u>

b- Há mais verbos flexionados no passado ou no presente? _____

c- Por qual motivo você acha que isso aconteceu? _____

Professor(a),

espera-se que os alunos relacionem a maior quantidade de verbos no passado como uma característica do gênero relato pessoal.

2- indique qual sentido as palavras destacadas expressam.

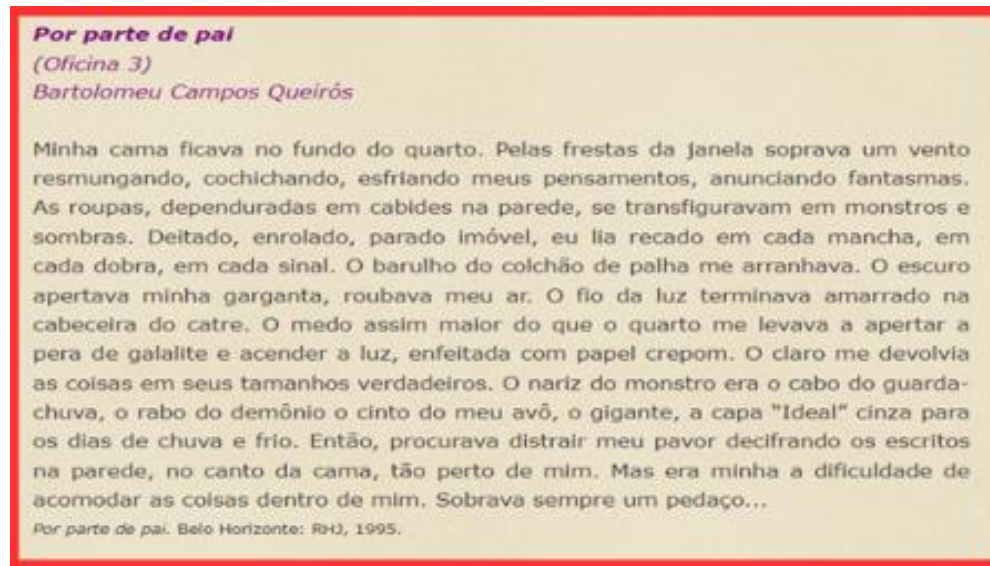
I- conclusão II – tempo III- certeza IV- acréscimo V- afirmação VI- lugar

a-". **É claro que** eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto." ()

b- "Era, **portanto**, a década de 20." ()

- c- “Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, **durante** uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar.”
- d- “o de minha velha casa do Recife, **onde** nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas.”
- e- “**Quando** Eunice me ensinou era uma menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos. “
- f- “Ela **com certeza** não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “
- g- “Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, **até** o golpe de 1964.” ()

II-.Leia o relato pessoal a seguir.



Fonte: QUEIRÓS, [s.d.].

No relato “Por parte de pai”, foram utilizados muitos verbos no pretérito imperfeito. Observe alguns exemplos.

“Minha cama **ficava** no fundo do quarto.”

“Pelas frestas da janela **soprava** um vento...”

“As roupas, dependuradas em cabides nas paredes, se **transfiguravam** em monstros e sombras.”

“O escuro **apertava** minha garganta, roubava meu ar.”

“Mas **era** a minha dificuldade de acomodar as coisas dentro de mim...”

Veja como ficaram as frases anteriores com os verbos flexionados no pretérito perfeito do indicativo.

“Minha cama **ficou** no fundo do quarto”.

“Pelas frestas da janela **soprou** um vento...”

“As roupas, dependuradas em cabides nas paredes, se **transfiguraram** em monstros e sombras.”

“O escuro **apertou** minha garganta, roubou meu ar.”

“Mas **foi** a minha dificuldade de acomodar as coisas dentro de mim...”

1- Flexionados assim, o sentido do texto seria o mesmo? Justifique sua resposta.

2- É possível também utilizar tempos verbais diferentes em um mesmo texto. Releia um trecho o relato “A filha do meio”:

“Mas eu **ia** feliz, a expectativa era grande. **Sentia** que um mundo novo se abriria para mim. Em casa, eu **via** as minhas irmãs fazendo os deveres da escola e sentia um grande desejo de participar desse universo misterioso e mágico. Eu **guardava** embaixo do colchão de palha um livro que ganhara de uma senhora, nossa vizinha. Ela ia jogá-lo fora e eu pedi que me desse. Era todo ilustrado com desenhos de uma família composta por pai, mãe e um casal de adolescentes. Eu **soube** depois que o livro **contava** a história de Daniel Boone – um pioneiro desbravador das florestas americanas do Kentucky ocupadas pelos índios nativos no século XVII. Esse **foi** o primeiro livro que despertou em mim curiosidade em participar do universo da leitura, mas não quis pedir para que alguma irmã lesse para mim, eu **queria** saborear o momento em que eu mesma **olharia** para aqueles códigos e os interpretaria e **desvendaria** aquele mundo até esse momento vedado a mim. Há exatos 43 anos eu me **sentava** pela primeira vez numa carteira de escola. Era um banco de madeira rústico, feito para duas crianças. Ao meu lado **sentou-se** aquela que se **tornou**

uma grande amiga até os dias de hoje: Sônia é seu nome. Ela **é** filha de minha madrinha e morava no mesmo bairro que eu, aliás, fomos juntas para a escola naquele dia e tornamo-nos inseparáveis da primeira à quinta série, quando, então, ela **mudou-se** para Itajubá. Juntas, recebemos nossa cartilha “**Caminho Suave**” e começamos a trilhar o caminho nada suave da alfabetização. A professora, dona Nair, era uma senhora bastante idosa, muito severa, mas que cumpria com maestria seu propósito. Não demorou muito, eu pude ler o título do livro que guardara sob o colchão de palha: **Novas aventuras de Daniel Boone.**”

Professor, revise com seus alunos os sentidos dos tempos verbais do modo indicativo.

3- O relato “Por parte de pai” foi redigido utilizando, principalmente, várias orações coordenadas assindéticas.

Professor, revise com seu aluno o que são orações coordenadas.

Compare dois trechos retirados dos relatos lidos. O primeiro foi retirado do texto “Por parte de pai” e o segundo do texto “Minha primeira professora”.

I- “O barulho do colchão de palha me arranhava. O escuro apertava minha garganta, roubava meu ar. O fio da luz terminava amarrado na cabeceira do catre.”

II- “Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar.

a- Qual dos dois textos permite uma leitura mais rápida? _____

b- Justifique sua resposta. _____

4- Agora observe as relações entre as palavras no relato “Por parte de pai”. Em seguida complete o quadro.

Palavras ou expressões que indiquem lugar	Palavras que caracterizam o ambiente	Palavras que expressem sentimentos	Palavras que representam o personagem

Produção Final

**Chegou o momento de colocar em prática tudo o
que aprendeu!**

Vamos escrever um relato pessoal!

Observe as gravuras a seguir.



Professor(a),

apesar de esta ser a produção final, se necessário, retome atividades que julgar necessário para que seu aluno desenvolva ainda mais as capacidades de linguagem.

Escolha uma ou mais imagens que se relacione(m) a algo que lhe aconteceu ou a alguma situação com a qual esteja envolvido. Escreva, então, um relato pessoal para compartilhar com seus colegas.

Capriche! Seu texto e de seus colegas serão publicados no Instagram da turma.

Siga as seguintes instruções:

- Utilize a linguagem formal.
- Crie um título.
- Releia seu texto antes de entregá-lo e verifique a ortografia, a acentuação das palavras, a concordância e também se todas as partes do seu texto são compreensíveis.

Na tabela a seguir, marque os elementos que foram utilizados em seu texto. Esse procedimento lhe ajudará a revisar seu texto.

**Aluno(a),
seu texto não precisa ter
todos esses elementos!**

Narrativa em primeira pessoa	
Lugar específico	
Tempo específico	
Sequências narrativas	
Sequências descritivas	
Sequências expositivas	
Sequências de diálogo	
Situação Inicial	

Clímax	
Desfecho	
Personagens	
Palavras ou expressões que indiquem lugar (advérbios e locuções adverbiais)	
Verbos no pretérito perfeito do indicativo	
Verbos no pretérito imperfeito do indicativo	

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática proposta neste trabalho permite, a partir de atividades elaboradas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de acordo com o trabalho proposto por Schneuwly e Dolz (2004), que o estudante conheça o gênero *relato pessoal* desde seu contexto de produção, passando pela organização textual até alguns aspectos linguístico-discursivos.

Infelizmente, devido à pandemia do novo coronavírus, não foi possível aplicar a sequência didática desenvolvida neste trabalho. Dessa maneira, esta pesquisa tem caráter propositivo conforme a resolução nº 003/2022 do PROFLETRAS.

Apesar deste trabalho não ter sido aplicado em sala de aula, ele foi elaborado a partir das características do desempenho linguístico de um grupo específico de alunos a partir da competência escrita apresentada por eles no decorrer do ano letivo durante minhas aulas. Em vista disso, esta sequência didática, em sua execução, não teve como objetivo específico constituir-se em um manual de atividades, nem tampouco substituir o livro didático – importante elemento de apoio, principalmente, para professores de escolas públicas, as quais, muitas vezes, estão carecidas de investimento em materiais e recursos pedagógicos. Ao contrário, buscou-se desenvolver uma estratégia que complementasse o material didático utilizado pela escola a fim de suprir características de um grupo específico, visto que materiais didáticos produzidos em larga escala – como o livro didático – ao disponibilizarem conteúdos diversos – apresentam poucos exercícios de um mesmo conteúdo. Em contrapartida, a sequência didática, ao visar um grupo exclusivo de estudantes, pode ser constituída por um número maior de atividades com vistas ao desenvolvimento de uma competência linguística em particular. Ainda, o presente trabalho não priorizou metodologias diferenciadas, que não fosse a tradicional, por não ser esse o objetivo a ser alcançado com esta sequência didática.

Em vista disso, tão logo seja possível, essa sequência será direcionada por mim aos alunos do nono ano na escola em que leciono. Em minha trajetória na docência, esse tratamento dado ao ensino de gêneros não era considerado em minhas aulas, o que pretendo estender para o ensino de outros gêneros textuais.

Conhecer o gênero textual, de maneira prévia, em todos os seus aspectos, é importante para que o estudante possa escrevê-lo com desenvoltura.

Outro aspecto a ser considerado no desenvolvimento de uma sequência didática é seu escopo em favorecer o aprendizado de um determinado gênero textual considerando características que o(a) estudante não domine na medida em que a elaboração das atividades é norteadas para sanar as dificuldades detectadas pelo professor na produção inicial. Nesse contexto, o trabalho aqui proposto vai ao encontro dos conceitos de Vygotsky, segundo Oliveira (1988), sobre zona de desenvolvimento real (ZDR) e zona de desenvolvimento potencial/proximal (ZDP), por considerar conhecimentos consolidados e em desenvolvimento por meio de exercícios e de uma produção inicial que possibilitem ao professor conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes.

Na construção da sequência didática do gênero *relato pessoal* apresentada neste trabalho, pensou-se também em um projeto de cores e imagens que pudesse chamar a atenção dos alunos. Conquanto esse aspecto seja relevante para chamar a atenção dos estudantes, normalmente as escolas públicas não podem oferecer cópias em cores por ser dispendioso. A escola onde trabalho, para o qual este trabalho foi pensado, dispõe de recursos para financiar apenas a cópia da sequência didática em preto e branco para cada um dos alunos do nono ano. Uma alternativa, com a qual pretendo realizar este trabalho, seria utilizar o laboratório de informática de modo que os alunos, assim, possam ter acesso ao trabalho em seu formato original. De maneira alguma, oferecer as atividades nesse formato consistiria em prejuízo para o aprendizado, visto que a escola, sempre que possível, deve dar condições para que os alunos tenham contato com a tecnologia.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A LIÇÃO da borboleta. **Escola Rubem Alves**, Feira de Santana, 25 maio 2019. Disponível em: <http://www.escolarubemalves.com.br/era2/4298-2/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

AFP. Sri Lanka proíbe uso de plásticos descartáveis para salvar elefantes. **Diário de Pernambuco**, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/mundo/2023/02/sri-lanka-proibe-uso-de-plasticos-descartaveis-para-salvar-elefantes.html>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, Paul. Ouvir o amor. **Refletir para Refletir**, 11 fev. 2016. Disponível em: <https://www.refletirpararefletir.com.br/historias-emocionantes>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Os conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (organizadoras). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.

BUENO, Luzia. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. *In*: CENP. **Língua portuguesa: ensinar a ensinar**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2009.

CAPUCHINHO, Cristiane. Nayce Samara, 22, modelo que relatou seu caso de racismo no Facebook. **Uol Notícias**, 19 nov. 2015. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/11/19/me-colocaram-numa-mesa-chamada-navio-negreiro-veja-5-relatos-de-racismo.htm>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

COSTA VAL, Maria da Graça *et. al.* **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

ESTÚDIO de figurinos da Marvel e DC desenvolve máscaras de proteção. Uol, São Paulo, 16 abr. 2020. *In*: **Conexão Educa**, São Sebastião, 19 maio 2020. Disponível em: <https://conexaoeduca.saosebastiao.sp.gov.br/leitura-de-textos-jornalisticos-7o-ano/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. Relato pessoal – Minha primeira professora. **Língua Portuguesa, com certeza**, 8 fev. 2013. Disponível em: <https://atividadeslinguaportuguesamarcia.blogspot.com/2013/02/relato-pessoal-minha-primeira-professora.html>. Acesso em: 13 abr. 2023. (Texto publicado pela Revista Nova Escola em dezembro de 1994).

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1999.

GOOGLE, INC. Betânia, Belo Horizonte - MG. 2023. **Google Maps**. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Bet%C3%A2nia,+Belo+Horizonte+-+MG/@-19.9717216,-44.0227402,13z/data=!4m5!3m4!1s0xa696258c6259a9:0xb4e732cadcd7c78c!8m2!3d-19.9601659!4d-43.9915082>. Acesso em 13 abr. 2023.

HENRIQUE, Marta Aparecida Broietti; AMORIM, Neuraci Rocha Vidal. Modelo Didático como uma ferramenta para o ensino de escrita do gênero relato pessoal. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, n. 15, p. 69-96, jan./jun. 2021.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L.. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez, 2006.

MACHADO, Ana Raquel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In*: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Ida Lucia. Habitus, imaginários, espaço social e práticas sociais: alguns conceitos que podem se aplicar à narrativa de vida. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MELO, Mônica Santos de Souza (orgs.). **Estudos sobre narrativas em diferentes**

materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Fale/UFMG, 2016

MAZZARO, Daniel. Perceber-se Gay: uma análise de performatividades de (homo) sexualidades em relatos de vida. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MELO, Mônica Santos de Souza (orgs.). **Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Fale/UFMG, 2016

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MESSIAS, Carla. O gênero textual comentário jornalístico radiofônico no ensino do oral: processo de elaboração de um modelo didático. **Horizontes**, v. 32, n. 1, p. 21-34, jan./jun.2014.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 10, p. 217-225, 2008.

NOGUEIRA, Silvana de Fátima Guimarães. A filha do meio. **Escrevendo o futuro**, [s.d.]. disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/eu-a-leitura-e-a-escrita-5/>. Acesso em: 10 jul. 2022. (texto adaptado).

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. O ensino da produção textual e a construção de identidades. **Rev. de Letras**, v. 1, n. 21, p. 95-99, jan./dez.1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

OS LEVADOS da Breca. **Já passou**. Brasília, 20 ago. 2019. Twitter: @oslevados. Disponível em: <https://twitter.com/oslevados>. Acesso em: 16 jul.2022.

PALESTRA: Meio Ambiente, esse negócio é comigo?. **Biblioteca Nelson Foot**, Jundiaí, 6 jun. 2017. Disponível em: <https://biblioteca.jundiai.sp.gov.br/2017/06/06/palestra-meio-ambiente-esse-negocio-e-comigo/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PROCÓPIO, Mariana Ramalho. Caracterização do universo das narrativas biográficas sob uma perspectiva discursiva. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MELO, Mônica Santos de Souza (orgs.). **Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Fale/UFMG, 2016.

PIETRO, Jean-François; Schneuwly Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. **Théodile**, n. 3, p. 27-53, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. Coleção Linguagem e letramento em foco – língua portuguesa.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Por parte de pai. Belo Horizonte: RHJ, 1995. *In*: **Produzindo gêneros textuais através da Olimpíada de Língua Portuguesa**. Coletânea de memórias literárias da Olimpíada, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://praticandogenerostextuaisnaescola.blogspot.com/p/coletanea-de-memorias-literarias-da.html>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SANTOS, José. Longo caminho até a escola. *In*: SANTOS, José. **Crianças do Brasil**: suas histórias, seus brinquedos, sonhos. São Paulo: Peirópolis; Museu da Pessoa, 2008. Disponível em: Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/43691694>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Priscila Barboza Gomes de. **Gênero “relato pessoal” como contribuição para a escrita de alunos do ensino fundamental**. 2021. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras / Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.