



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

SÔNIA ALVES DANTAS

**ORALIDADE E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**

UBERLÂNDIA

2015

SÔNIA ALVES DANTAS

**ORALIDADE E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual – diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Talita de Cássia Marine

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

D192o
2015 Dantas, Sônia Alves, 1982-
 Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa : uma
 proposta de trabalho com o gênero relato pessoal / Sônia Alves Dantas. -
 2015.
 181 f. : il.

 Orientadora: Talita de Cássia Marine.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
 PROFLETRAS.
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino -
 Teses. 3. Letramento - Teses. 4. - Teses. I. Marine, Talita de Cássia, . II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação
 Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

CDU: 801

SÔNIA ALVES DANTAS

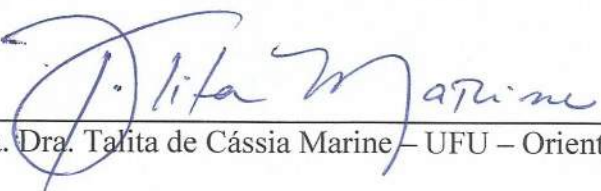
**ORALIDADE E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre
em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e
letramentos

Uberlândia, 18 de agosto de 2015.

Banca examinadora:



Profa. Dra. Talita de Cássia Marine – UFU – Orientadora



Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa – UFTM



Profa. Dra. Marlúcia Maria Alves – UFU

À minha família, que tem sido o meu porto seguro e a minha motivação para superar os desafios e seguir sempre em frente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por ter renovado minhas forças no percurso de realização desta pesquisa.

À minha orientadora, profa. Dra. Talita de Cássia Marine, pelas orientações instigantes, pelas conversas, por compartilhar comigo seu conhecimento e, sobretudo, pela confiança, apoio e incentivo.

Às professoras Dra. Eliana Dias, Dra. Juliana Bertucci Barbosa e Dra. Marlúcia Maria Alves, pela leitura atenta e pelas contribuições a esta pesquisa durante o exame de qualificação e a defesa.

Aos professores do Profletras da Universidade Federal de Uberlândia, pelos proveitosos ensinamentos, que me fizeram refletir sobre a minha prática docente e aprimorá-la.

À querida Giselly Amado, secretária do Profletras, pela atenção, bom humor e entusiasmo no atendimento às nossas solicitações durante o curso.

Aos colegas da primeira turma do Profletras/UFU. Difícil expressar em palavras o agradecimento por ter feito parte dessa turma, que se destacou pela união, solidariedade e dedicação.

À Caroline Schwarzbald, Dayse Cardoso Guimarães e Luiz César Cordeiro Cesário que, além de amigos, foram verdadeiros parceiros nesse percurso. Agradeço, especialmente, por dividirem comigo momentos de angústia, de ansiedade e de alegria.

À minha mãe, Aparecida, que foi fundamental com seu apoio, suas orações e seu carinho.

Ao meu pai, Joaquim, que não teve as mesmas oportunidades na vida e, talvez por isso, tenha se sacrificado tanto para que os filhos as aproveitassem.

Aos meus irmãos Cláudia, Jânio, Élide Mara, José Carlos, Marleide, Isaura, Elza, Dolores e Marlene, verdadeiros amigos e presentes de Deus em minha vida.

Aos meus sobrinhos Beatriz, Vinícius, Victor, Matheus, Gabriel e Alice, que muitas vezes me surpreenderam com manifestações de apoio, carinho e incentivo.

Aos meus amigos, por me aceitarem como sou, por compreenderem minha ausência em momentos importantes, por acreditarem em mim e, sobretudo, pela torcida e apoio nos momentos de dificuldades.

Aos meus colegas de trabalho, que assim como eu, ainda acreditam que a educação é o caminho para a construção de um mundo melhor. Agradeço pela torcida e pelas manifestações de carinho.

Aos meus alunos, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Capes, pela bolsa de apoio concedida.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta importante etapa em minha vida.

“Que fique no professor um gosto muito grande de poder juntar-se a outros que tecem o brilho das manhãs e que entoam, como poesia também, o canto das madrugadas. O dia, como num grande coro, terá a voz de muitos, de cada vez mais outros; que sabem que podem falar, que podem ouvir, que podem até ler e escrever as páginas que vão compor a história. Porque a ninguém está negado o direito à voz, o direito à palavra, que, dizendo de todos nós, é semente e será fruto.”

(ANTUNES, 2003)

RESUMO

Este estudo originou-se a partir da constatação de que o ensino da oralidade e da escrita em boa parte das escolas brasileiras ainda ocorre de forma insatisfatória, seja pela artificialidade presente nas propostas de ensino dos gêneros discursivos, que nem sempre envolvem situações reais de uso da língua, ou ainda pelo pouco espaço reservado ao ensino dos gêneros orais na escola. Portanto, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar as possíveis contribuições de uma sequência didática de ensino do gênero discursivo relato pessoal para a ampliação da competência comunicativa de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Além disso, objetivou-se especificamente: realizar uma discussão acerca da relevância do trabalho com gêneros discursivos como objeto de ensino para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ressaltando a importância de se reservar um espaço maior também ao trabalho com os gêneros orais; promover uma reflexão acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa e, especificamente, sobre a importância de um trabalho orientado pela noção de adequação linguística, como forma de combate à doutrina do erro e, conseqüentemente, ao preconceito linguístico; apresentar uma proposta de intervenção didática aplicada em uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Uberlândia/MG e analisar os resultados dessa aplicação; contribuir com a formação de professores, por meio da elaboração de material didático para o ensino de Língua Portuguesa e de reflexões acerca da aplicação da proposta e dos resultados obtidos. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, que pode ser definida também como uma pesquisa-ação, dado o seu caráter interventivo e interpretativo. Dessa forma, essa pesquisa envolveu a participação de quinze alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Uberlândia, além da professora-pesquisadora. Durante dois meses, foram desenvolvidas atividades de ensino da oralidade e escrita previstas na sequência didática proposta. Posteriormente, procedeu-se à análise dos dados que compuseram o *corpus* da pesquisa: produções textuais orais e escritas dos alunos e notas de campo da professora-pesquisadora sobre o desenvolvimento das atividades propostas. A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico utilizado: Bakhtin (1997), Cyranka (2014), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Faraco (2008), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Geraldi (2004), Marcuschi (1997; 2001; 2010), dentre outros. Os resultados evidenciaram que a sequência didática de trabalho com o gênero discursivo relato pessoal configurou-se como um instrumento pedagógico importante, à medida que potencializou o trabalho com as modalidades fala e escrita em uma situação real de uso da língua e, dessa forma, contribuiu para um maior engajamento dos alunos nas atividades realizadas e para o conseqüente aprimoramento das produções textuais orais e escritas dos educandos.

Palavras-chave: Oralidade. Letramento. Ensino de Língua Portuguesa. Relato pessoal. Adequação linguística.

ABSTRACT

This study began from the verification that oral and written teaching, in most of the Brazilian schools, is still happening in an unsatisfying way, either for the artificiality in education proposals on genres of discourse – which not always concern real situations of the language uses – or for the small space reserved to the education for oral genres at the school. Thus, the main objective of this research was to analyze the possible contributions of a didactic sequence of the genre of discourse known as personal tale to the extension of communicative skills from 6th grade students of elementary school. Moreover, it was specifically aimed: to promote a discussion regarding the relevance of studying oral genres; to promote a brief reflection about the relevance of the work with genres as a teaching tool, emphasizing the importance of booking larger space also to work with oral genres; to foster a brief reflection about the contributions of Educational Sociolinguistics to teach Portuguese and, specifically, about the importance of an oriented work toward the notion of linguistic adequacy, as a way to fight against the “error doctrine” and, consequently, against linguistic prejudice; to present a proposal of didactic intervention made with 6th grade students from an elementary public school from Uberlândia/MG and analyze the results of its application; to contribute with teacher formation, by editing didactic material for Portuguese lessons and also regarding reflection about the proposal application and its outcomes. For this purpose, a qualitative research was developed, which can also be defined as an action research, considering its interventionist and interpretative character. Therefore, this research involved the participation of fifteen students from the 6th grade from an elementary public school from Uberlândia/MG, in addition to the researcher teacher. For two months, there were developed teaching activities about orality and writing provided in the didactic sequence proposed. After this, the analysis of the data that formed the *corpus* of the research has been performed: oral and written text productions of students and field notes from the researcher teacher on the development of the proposed activities. Data analysis was carried out highlighting theoretical authors, such as Bakhtin (1997), Cyranka (2014), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Faraco (2008), Fávero, Andrade & Aquino (2012), Geraldi (2004), Marcuschi (1997; 2001; 2010), among others. The outcomes pointed out that the didactic sequence of work with the genre of discourse Personal Tale is an important teaching tool, since it improved the works with the modalities “speaking” and “writing” in a real situations of language use and, thus, contributed to greater engagement of the students in activities performed and the consequent improvement of oral and written text productions of the students.

Key-words: Orality. Literacy. Portuguese Language Teaching. Personal Tale Genre of Discourse. Language Adequacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Esquema da sequência didática.....	34
FIGURA 2 – Proposta de produção textual do gênero relato pessoal.....	77
GRÁFICO 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros discursivos.....	54
GRÁFICO 2 – Representação da oralidade e da escrita pelo meio de produção e concepção discursiva.....	55
QUADRO 1 – Síntese dos procedimentos para estudo de um gênero discursivo.....	28
QUADRO 2 – Dicotomias estritas.....	51
QUADRO 3 – Operações textuais discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	57
QUADRO 4 – Sujeitos participantes da pesquisa, conforme sexo e idade.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OS PCN E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	15
2.1 Concepções de língua, de linguagem e tipos de ensino	15
2.1.1 A linguagem como expressão do pensamento	16
2.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação.....	17
2.1.3 A linguagem como forma de interação social	18
2.1.4 Os tipos de ensino de língua	20
2.2 O que dizem os documentos oficiais de ensino: os PCN e as Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa (Uberlândia, MG).....	22
2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN.....	23
2.2.2 As diretrizes curriculares municipais de Língua Portuguesa.....	25
2.3 Os gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa.....	26
2.3.1 O gênero relato pessoal.....	29
2.4 O procedimento sequência didática	34
3 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O CONTÍNUO ORALIDADE E LETRAMENTO	39
3.1 A Sociolinguística na sala de aula	39
3.2 Norma, norma padrão e norma culta.....	44
3.3 Adequação linguística: um combate à doutrina do erro.....	46
3.4 O contínuo oralidade-letramento e as relações entre fala e escrita	48
3.5 O ensino da oralidade e as práticas de letramento no âmbito escolar: perspectivas contemporâneas	53
4 METODOLOGIA: PROCESSOS E PERCURSO	60
4.1 Objetivos e caracterização da pesquisa.....	60
4.2 O contexto situacional da pesquisa	62
4.3 Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa.....	64
4.4 A coleta de dados	65
4.5 Procedimentos utilizados e apresentação da sequência didática.....	66
4.5.1 Apresentação da situação inicial (2h/a)	67
4.5.2 A primeira produção (2h/a)	68
4.5.3 Módulos didáticos (8h/a).....	69
4.5.4 Produção final (2h/a)	72
4.6 Critérios para análise dos dados.....	72
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
5.1 Descrição e análise das aulas	74

5.1.1 A apresentação da situação.....	75
5.1.2 A produção inicial	76
5.1.3 Os módulos didáticos	80
5.1.4 A produção final	93
5.2 Apresentação e análise das produções textuais escritas.....	95
5.3 Apresentação e análise das produções textuais orais	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES.....	142
Apêndice A – Sequência didática: gênero discursivo relato pessoal	142
Apêndice B – Critérios para avaliação das produções textuais orais e escritas dos alunos	178
ANEXOS.....	180
Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido	180
Anexo B: Termo de assentimento para o menor.....	181

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem sendo influenciado pelas contribuições dos estudos linguísticos já há algumas décadas, por meio de diversas dissertações, teses, artigos publicados e dos avanços nas discussões sobre mudanças necessárias às práticas de ensino já apontadas, inclusive, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). No entanto, temos ciência de que ainda há um distanciamento entre as discussões teóricas e as práticas de ensino efetivadas em grande parte das escolas brasileiras.

Esse distanciamento pode ser uma das causas da ainda pouca eficiência da escola no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. Uma pesquisa recente sobre o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) revela que apenas pouco mais de um quarto da população (26%) atinge o nível pleno de alfabetismo ao concluir o Ensino Fundamental.

Os dados dessa pesquisa, divulgados em 2012 pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa¹, revelam que, no período de dez anos em que esse nível de alfabetismo vem sendo medido, houve poucas oscilações, reforçando a constatação de que ainda temos muito que refletir sobre a eficácia do ensino no âmbito escolar, tal como vem sendo concebido.

Assim, é fundamental repensarmos quais os reais objetivos do ensino de Língua Portuguesa na escola e o quão indispensável é relacionar esse ensino a uma concepção de língua que supere a visão tradicional. Em outras palavras, a língua não pode ser ainda vista como objeto de estudo estanque, homogêneo, desvinculado das situações reais de uso.

Nesse sentido, concordamos com Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) quando essa autora afirma ser papel da escola “facilitar a ampliação da competência comunicativa² dos alunos,

¹ Cf. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF BRASIL 2011. **Indicador de Alfabetismo Funcional – principais resultados**. Disponível em: <www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

² O termo competência, cunhado por Chomsky em meados da década de 1960, diz respeito ao “conhecimento tácito que o falante-ouvinte possui da estrutura da sua língua” (OLIVEIRA, 2007, p.64). Esse termo foi revisitado por Hymes (1966), na década de 1960, que propôs o modelo de “competência comunicativa”. Desde então, esse modelo tem sido amplamente discutido entre pesquisadores e, assim, não há um consenso sobre seu uso, sendo recorrente ainda a utilização do termo competência discursiva como uma alternativa a esse uso. Neste trabalho, adotaremos a noção de competência comunicativa *hymesiana*, ampliada por Gumperz (1982), numa perspectiva defendida por Kleiman (2002, p.04), pois concordamos com a autora em sua afirmação de que “a competência comunicativa é construída na interação, pela participação nas situações e, por isso, ela continua desenvolvendo-se ao longo da vida do indivíduo, em função dos eventos de fala e de letramento situados nos quais o sujeito participa”.

permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas”.

Em nossa experiência como professores de Língua Portuguesa, percebemos a dificuldade de grande parte dos alunos em produzir textos que atendam às expectativas de seus interlocutores nas diferentes situações de comunicação em que estão envolvidos. Embora normalmente os alunos utilizem a língua materna de forma competente em situações comunicativas menos formais, boa parte desses alunos tem dificuldade de se expressar nas situações comunicativas – tanto na fala, quanto na escrita – que requerem um grau maior de monitoramento da linguagem e isso tem resultado numa crescente desmotivação e baixa autoestima em relação ao uso da língua.

Diante disso, entendemos ser papel do professor não somente valorizar a competência comunicativa que os alunos já possuem – o conhecimento acumulado acerca do uso da língua em sua vivência fora do ambiente escolar –, mas também utilizar metodologias em sala de aula que auxiliem no desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para a ampliação dessa competência, seja em usos orais ou de escrita.

Dessa forma, a motivação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu no contexto de atuação desta pesquisadora como professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Uberlândia-MG, após a constatação do pouco espaço reservado ao ensino da oralidade e, ainda, da necessidade de um trabalho mais sistematizado em sala de aula, envolvendo as atividades de produção textual numa perspectiva de ensino sensível à diversidade linguística, visto que acreditamos ser um dos principais – senão o principal – objetivos das aulas de Língua Portuguesa desenvolver a competência comunicativa dos alunos a fim de que transitem com segurança nos diversos contextos sociais de uso da língua.

Assim, embora os PCN enfatizem a necessidade de se tomar os gêneros discursivos como objeto de ensino, não seria exagero dizer que, apesar de o ensino dos gêneros parecer estar “na moda”, como afirmam alguns pesquisadores, muitas vezes esse ensino é realizado de forma artificial (e/ou superficial) e descontextualizada, em que se privilegia apenas o aspecto estrutural dos gêneros ou o seu conteúdo temático.

A esse respeito, Bunzen (2006) afirma que embora tenha sido um avanço a adoção do texto como unidade de ensino e dos gêneros discursivos como objetos de ensino escolar, o que resultou na diversificação dos textos postos em circulação na sala de aula, a simples mudança de perspectiva do ensino da redação escolar para o trabalho com os gêneros, por si só, não garante que o trabalho com a produção textual em sala de aula seja considerado

adequado, visto que muitas vezes as práticas socioculturais em que os interlocutores estão inseridos são desconsideradas pelo docente.

Considerando todas essas questões, elegemos como objetivo principal desta pesquisa analisar as possíveis contribuições de uma sequência didática de ensino do gênero discursivo relato pessoal para a ampliação da competência comunicativa de alunos do 6º ano do ensino fundamental. Apresentamos, ainda, os objetivos específicos que nortearão este trabalho:

- realizar uma discussão acerca da relevância do trabalho com gêneros discursivos como objeto de ensino para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ressaltando a importância de se reservar um espaço maior também ao trabalho com os gêneros orais, que muitas vezes são preteridos nas salas de aula brasileiras;

- promover uma reflexão acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa e, especificamente, sobre a importância de um trabalho orientado pela noção de adequação linguística, como forma de combate à doutrina do erro e, consequentemente, ao preconceito linguístico;

- apresentar uma proposta de intervenção didática que será aplicada em uma turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Uberlândia/MG e analisar os resultados dessa aplicação;

- contribuir com a formação de professores, por meio da elaboração de material didático para o ensino de Língua Portuguesa e de reflexões acerca da aplicação da proposta e dos resultados obtidos.

Partindo do princípio de que a escola é a principal agência de letramento da sociedade (cf. KLEIMAN, 2005) e, portanto, a principal responsável por preparar o aluno para a participação autônoma em práticas letradas do cotidiano, este estudo intenciona buscar respostas para as seguintes questões de pesquisa:

- quais as principais dificuldades dos alunos nas produções textuais orais e escritas?
- em que medida o trabalho com uma sequência didática de ensino do gênero discursivo relato pessoal pode contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos?
- o trabalho com a noção de adequação linguística às situações comunicativas pode contribuir para a formação de alunos mais seguros em relação ao uso da língua?

Essas questões nos possibilitaram considerar a hipótese de que o trabalho com uma sequência didática de ensino do gênero discursivo relato pessoal irá contribuir para o combate de uma visão dicotômica entre fala e escrita e para o consequente desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e ainda a hipótese de que o ensino orientado pela noção

de adequação linguística em substituição à “doutrina do erro” contribuirá para a formação de alunos mais seguros e conscientes sobre o uso da língua.

No que diz respeito à metodologia adotada, apoiamo-nos na pesquisa-ação como método de pesquisa, pois acreditamos que é papel do professor investigar as lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem e as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, atuando, dessa forma, como um pesquisador e agente transformador de sua prática docente.

Em virtude disso, esta pesquisa, de caráter interpretativo e interventivo, foi realizada no contexto de atuação da professora-pesquisadora, isto é, em uma sala de aula de 6º ano de uma escola pública da rede municipal de Uberlândia/MG, em que a professora atua como regente de Língua Portuguesa. E para melhor compreensão das etapas que compuseram este trabalho, organizamos esta dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos a questão das concepções de língua que orientam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, apresentamos uma discussão sobre as orientações dos documentos oficiais para esse ensino e discutimos acerca da importância do ensino dos gêneros discursivos e do procedimento sequência didática – como um conjunto de atividades sistematizadas – para o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos.

Já no segundo capítulo, discorremos acerca das contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa, discutindo conceitos importantes da área, como a terminologia utilizada para se referir ao ensino da norma culta, muitas vezes designada, inadequadamente, como sinônimo de norma-padrão no âmbito escolar. Apresentamos, também, reflexões sobre a necessidade de substituição da “doutrina do erro” pela noção da adequação linguística no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, visto que a concepção de erro, na utilização da língua pelos falantes, tem sido amplamente criticada pela ciência linguística e contribuído, em grande medida, para a baixa autoestima dos educandos em relação ao uso da língua. Ainda nesse capítulo, tratamos da relação entre a fala e a escrita, como modalidades da língua que estabelecem uma relação de interação e complementaridade, em oposição a uma visão dicotômica que era corrente até pouco tempo no tratamento da oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados que caracterizam este estudo como uma pesquisa-ação, dado o seu caráter interpretativo e interventivo.

Na sequência, no quarto capítulo, apresentamos a análise dos resultados obtidos com a aplicação da proposta de intervenção elaborada, embasada pelo aporte teórico utilizado ao

longo deste estudo, e discorreremos sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para a ampliação da competência comunicativa dos alunos envolvidos.

Por fim, tecemos as considerações finais deste estudo. No apêndice desta dissertação, apresentamos a proposta de intervenção aplicada, e, nos anexos, os documentos utilizados para resguardar a pesquisa, bem como seus participantes.

2 OS PCN E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão a respeito das concepções de língua que orientaram e ainda orientam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras e sobre o que dizem os documentos oficiais de ensino – as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – acerca do tratamento a ser dado à oralidade e ao letramento em sala de aula.

Consideramos relevante apresentar, ainda neste capítulo, discussões acerca da importância da adoção dos gêneros discursivos como objetos de ensino e do procedimento sequência didática como um conjunto de atividades sistematizadas que visam ao desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos.

Os PCN têm reforçado a necessidade de avaliar de forma crítica a artificialidade e a fragmentação dos processos de ensino da oralidade, da leitura e da escrita. No entanto, o distanciamento ainda existente entre as discussões teóricas e as práticas de ensino efetivadas nas escolas brasileiras exige uma reflexão a respeito de como aproximar o discurso dos PCN à realidade das salas de aula brasileiras.

2.1 Concepções de língua, de linguagem e tipos de ensino

Ao discutirmos acerca das práticas de ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras é importante, primeiramente, analisarmos quais são as concepções de linguagem que caracterizam ou influenciam essas práticas, considerando-se que não há apenas uma forma de conceber o uso da língua.

Possenti (2008, p. 16) afirma que “para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola”. Bagno (2002a, p. 20), por sua vez, afirma que a escola tem visado, ao longo das últimas décadas, “consertar” a língua do aluno, considerando-o, logo de início, um falante deficiente da língua e buscando impor o uso de uma norma-padrão idealizada. O ensino, nessa perspectiva, desconsidera o conhecimento linguístico dos falantes – adquirido e desenvolvido nas interações familiares e nos grupos sociais em que estão inseridos – e reprime todas as manifestações da linguagem que não sejam orientadas por essa norma-padrão, rotulando-as como “erro”.

Para iniciarmos essa discussão, discorreremos acerca das três diferentes concepções de linguagem difundidas ao longo das últimas décadas que orientaram – e ainda orientam – as práticas de ensino de professores de Língua Portuguesa: *i)* a linguagem vista como expressão do pensamento; *ii)* a linguagem como instrumento de comunicação e, por fim, *iii)* a linguagem como forma de interação, conforme apresentado em Geraldi (2004), Koch (2007) e Travaglia (2008).

2.1.1 A linguagem como expressão do pensamento

Ao longo da história, a linguagem humana tem sido concebida sob diferentes perspectivas. A primeira e mais antiga concepção de linguagem fundamenta-se na ideia de que a língua é um produto estável, acabado. De acordo com essa concepção da língua como expressão do pensamento, o texto produzido é uma mera representação do pensamento do autor e, nesse caso, cabe ao leitor/ouvinte apenas captar essa representação (cf. KOCH, 2007). Decorre daí algumas afirmações carregadas do preconceito de que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam. Nessa perspectiva, a expressão comunicativa é construída dentro da mente e, dessa forma, não sofre nenhuma influência do contexto social em que o sujeito está inserido (cf. TRAVAGLIA, 2008).

Tal concepção de linguagem está relacionada à visão tradicional do ensino, em que o aprendiz desempenha um papel passivo diante do aprendizado e que, embora seja criticada pelas correntes da linguística contemporânea, ainda é adotada por muitos professores, bem como por outros sujeitos participantes da comunidade escolar, tais como pais de alunos e outros profissionais da educação.

A respeito do ensino orientado por essa concepção, Antunes (2001) ressalta que há uma preocupação excessiva com o estudo das nomenclaturas e classificações dos fatos da gramática, o que o caracteriza como um ensino mais superficial e pouco relevante para o exercício social da interação verbal.

Já conhecemos os resultados desta forma simplista de se estudar a língua na escola: por parte dos alunos, é notório o declínio da fluência no exercício da fala mais formal, a aversão quase generalizada e quase incontornável ao exercício da escrita, a convicção de que o português é uma língua muito difícil, uma espécie de língua “inaprendível” (ANTUNES, 2001, p. 50).

Assim como os pesquisadores citados nesta seção, entendemos que o ensino orientado por essa perspectiva está fadado ao fracasso, pois ao tratar a língua como um sistema

homogêneo, em que as condições de produção dos enunciados são desconsideradas e as variedades linguísticas que os alunos já dominam não são valorizadas, a escola incorre no sério erro de contribuir para a formação de crenças linguísticas equivocadas dos alunos em relação à sua língua materna e, conseqüentemente, não cumpre o seu papel de promover um ensino voltado para a ampliação da competência comunicativa dos educandos.

2.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

Uma segunda concepção de linguagem passou a influenciar as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras por volta da década de 1970. A esse respeito, Soares (2002) afirma que

a concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética, e, posteriormente no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais (SOARES, 2002, p.169, grifo da autora).

Conforme aponta Koch (2007), essa concepção de linguagem desconsidera o fato de que o receptor da mensagem possa também ter um papel ativo no processo de comunicação e, dessa forma, a ele caberia apenas decodificar a mensagem tal qual ela foi produzida pelo emissor. Assim, não se atribui relevância à interação que possa se efetivar entre os interlocutores.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas orientadas por essa concepção de linguagem promovem um ensino superficial e descontextualizado da língua, à medida que tendem a desconsiderar a influência dos interlocutores e da situação de uso da língua na produção dos enunciados, isto é, a principal função da linguagem é a transmissão de informações que são desvinculadas das condições de produção.

Travaglia (2008, p.22) acrescenta que, como para essa concepção de linguagem a língua é vista como um código utilizado por pessoas para se comunicarem, “é necessário que o código seja usado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive”. Nessa perspectiva, o caráter heterogêneo e multifacetado da língua é, conseqüentemente, desconsiderado, já que se pressupõe que falante e ouvinte compartilham e lançam mão da mesma variedade linguística ao se comunicarem, caso contrário, a comunicação não se concretizaria.

Já no início de 1980, com a contribuição das ciências linguísticas – e, de forma especial, da Sociolinguística – ao ensino da Língua Portuguesa, essa concepção de língua passa a ser rejeitada. De acordo com Soares (2002, p.171), as ciências linguísticas

alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada “padrão culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português. Sobretudo a partir da democratização da escola, e, portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização, o ensino da disciplina português, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade linguística que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais, como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português (SOARES, 2002, p. 171-172).

Dessa forma, essa concepção passa a ser considerada também inadequada, pois é inconcebível que o ensino da língua menospreze as variedades linguísticas que os alunos já dominam e, conseqüentemente, desconsidere que o uso da língua está atrelado aos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos.

2.1.3 A linguagem como forma de interação social

Após os anos de 1980, os avanços nos estudos sobre a linguagem provocaram reflexões acerca da necessidade de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Daí resulta uma concepção de linguagem que passa a considerar os contextos como referências para o uso da língua, isto é, a língua passa a ser vista como o lugar de interação humana e não apenas como instrumento que possibilita a transmissão de informações de um emissor a um receptor.

De acordo com Geraldi (2004), o ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, prioriza o estudo das relações em que os sujeitos se constituem no momento da enunciação e não somente o conhecimento da gramática normativa, visto que o objetivo de ensino passa a ser a formação de sujeitos críticos, que sejam capazes de refletir sobre o mundo que os cerca e, ainda, sobre a linguagem como instrumento de interação nesse mundo. Dessa forma, o texto passa a ter um papel de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem e a língua não é mais usada apenas como instrumento de comunicação, mas como forma de interação humana.

Ainda segundo o autor, ao preconizar o estudo da linguagem em seu funcionamento, essa concepção nos orienta a considerar a relevância das diversas variedades linguísticas,

visto que a sala de aula é um espaço de interação entre sujeitos com diferentes modos de falar. Assim como o autor, acreditamos ser essencial que o trabalho desenvolvido em sala de aula seja orientado por uma perspectiva sensível à diversidade linguística, em que se valorize as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos, sem reforçar estigmas e estereótipos correntes na sociedade e que, ao mesmo tempo, destaque a importância do conhecimento das variedades cultas, socialmente prestigiadas, a fim de que sejam utilizadas em contextos que as exijam, dentro e fora do ambiente escolar.

Bagno (2002a), por sua vez, aponta a necessidade de abandonarmos o tratamento da língua como algo abstrato para, assim, deslocarmos nossas reflexões aos usos que os falantes fazem dela, como algo concreto. Na prática, para o autor, essa mudança de postura

significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os *seres humanos* que a falam e a escrevem. Significa considerar a língua como uma *atividade social*, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita (BAGNO, 2002a, p.23, grifo do autor).

A linguagem, nessa concepção, é vista, portanto, como uma atividade de interação social. E, nesse sentido, os educadores devem valer-se das descrições e análises realizadas por pesquisadores da linguística contemporânea para entender os fenômenos linguísticos e as variações decorrentes do uso para que lhes seja possível empreender uma prática pedagógica sensível à diversidade linguística. Assim, a sala de aula deixa de ser o local para o estudo exclusivo das variedades linguísticas de maior prestígio e passa a ser vista como um espaço para se estimular o conhecimento do vasto número de variedades linguísticas da Língua Portuguesa.

Essa terceira concepção de linguagem é também a que orienta as discussões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).

Adotaremos, cabe ressaltar, essa última concepção de linguagem no desenvolvimento desta pesquisa, por considerarmos a mais adequada para orientar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pois concordamos que a língua deve ser compreendida como um conjunto

de usos concretos e historicamente situados que possibilita a interação entre sujeitos e, nesse sentido, não podemos desconsiderar seu caráter dinâmico e heterogêneo.

2.1.4 Os tipos de ensino de língua

É consenso entre os autores citados nas seções anteriores que a maneira como o professor concebe a linguagem exercerá uma marcante influência na estruturação de seu trabalho com a língua em sala de aula. Assim, baseando-se nos estudos de Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 257-287), Travaglia (2008) afirma que podemos realizar três tipos de ensino: o ensino prescritivo, o ensino descritivo e o ensino produtivo.

O ensino prescritivo é aquele que orienta os alunos a substituir os padrões de atividade linguística a que estão habituados e que são considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. De acordo com Travaglia (2008, p. 38), “esse ensino está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa, privilegiando apenas, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos, a correção formal da linguagem”.³

Ainda que esse tipo de ensino seja adotado por uma parcela considerável de professores nas escolas brasileiras, não cabem mais dúvidas de que práticas pedagógicas orientadas por essa postura prescritivista, além de não promoverem a formação de alunos críticos e capazes de transitar pelos diferentes contextos de uso da língua, têm contribuído, em boa medida, para a formação de indivíduos com crenças equivocadas, como as de que o português é uma língua difícil, de que há uma única forma “correta” de se falar ou ainda de que eles não sabem falar português. Nesse sentido, esse tipo de ensino tem contribuído para reforçar o preconceito linguístico já tão arraigado em nossa sociedade.

O ensino descritivo, por sua vez, tem como objetivo mostrar o funcionamento da linguagem e, para tanto, considera as habilidades adquiridas pelos alunos e mostra como podem ser utilizadas. De acordo com Travaglia (2008, p.39), esse tipo de ensino

trata de todas as variedades linguísticas. Sua validade tem sido justificada afirmando-se que o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar em sociedade.

³ Essa primeira concepção de linguagem foi apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, na subseção intitulada “A língua como expressão do pensamento”.

Embora esse tipo de ensino seja comumente associado às gramáticas descritivas, Travaglia (2008) ressalta que ele está presente também nas gramáticas normativas. No entanto, enquanto as gramáticas descritivas trabalham com todas as variedades da língua, as gramáticas normativas descrevem apenas a variedade padrão⁴ e tende a considerar como “erro” todo uso que se distancie dela.

É primordial que o professor tenha ciência da descrição da Língua Portuguesa em uso contemplada não somente nas gramáticas descritivas, como também pelas mais recentes pesquisas e estudos linguísticos, pois somente com esse conhecimento poderá promover um ensino em sala de aula que inclua as diferentes variedades linguísticas que compõem o português brasileiro e, assim, se distancie de práticas discriminatórias decorrentes da legitimação de uma única variedade linguística em detrimento das demais.

O ensino produtivo, por sua vez, tem por objetivo levar o aluno a dominar novas habilidades linguísticas, a ampliar o seu domínio da língua materna e a usá-la de forma eficiente nas diversas situações de comunicação. Dessa forma, “o ensino da variedade escrita da língua é todo ele produtivo, uma vez que o aluno não apresenta, quando entra para a escola, nenhuma habilidade relativa a essa variedade” (TRAVAGLIA, 2008, p.40).

Acreditamos que esse último tipo de ensino é o mais adequado para orientar as práticas pedagógicas, pois não desconsidera ou desvaloriza o conhecimento linguístico que os alunos já possuem e, conseqüentemente, potencializa o desenvolvimento das habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Travaglia (2008) afirma que essas três abordagens de ensino da língua podem ser adotadas com sucesso pelo professor, desde que utilizadas de forma consciente para alcançar os objetivos de ensino traçados, mas o que se constata nos estudos realizados, mesmo os mais recentes, é ainda o predomínio do ensino prescritivo nas aulas de Língua Portuguesa, em detrimento das outras duas abordagens, que trariam mais contribuições ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Essa valorização excessiva do ensino prescritivo é amplamente criticada pelos linguistas, visto que o ensino centrado na gramática normativa

⁴ É válido destacar que na obra “Gramática e interação: uma proposta para ensino da gramática”, Travaglia (2008) intercala o uso das expressões “variedade padrão”, “norma culta” e “variedade culta”, estabelecendo uma relação de sinonímia. No trecho citado, por exemplo, a expressão “variedade padrão” é utilizada com o sentido do termo “norma padrão” que empregamos neste trabalho. Embora o autor não faça distinção entre os termos apresentados, posiciona-se a favor de um ensino que privilegie não somente a norma culta, mas “também o trabalho com as variedades adequadas a situações em que a norma culta não será a mais conveniente” (TRAVAGLIA, 2008, p.63). Nesta pesquisa, destacamos e defendemos que essas terminologias não devem ser utilizadas como sinônimas e, por isso, apresentaremos uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto, no segundo capítulo desta dissertação, intitulado “Contribuições da sociolinguística para o ensino da Língua Portuguesa e o contínuo oralidade e letramento”.

não tem obtido êxito na formação de alunos capazes de utilizar a língua de forma eficiente nos diferentes contextos sociais e nem mesmo para o domínio efetivo das variedades cultas da língua.

Nesse sentido, o ensino produtivo da língua é o que mais se aproxima da concepção de linguagem como atividade de interação social, sendo, a nosso ver, o mais adequado para orientar um ensino direcionado para a formação de sujeitos críticos e capazes de transitar com segurança pelos diferentes contextos de uso da língua, dos menos aos mais formais.

2.2 O que dizem os documentos oficiais de ensino: os PCN e as Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa (Uberlândia, MG)

Considerando a pluralidade política, social, econômica, cultural e linguística da sociedade brasileira, os documentos oficiais de ensino, a partir dos anos de 1990, começaram a se voltar para a elaboração de uma proposta educacional que levasse em conta todos esses aspectos e servissem de parâmetro para a busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas do país.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram apresentados aos profissionais da Educação como documentos que subsidiariam as escolas na constituição de uma proposta educacional mais geral, que atendessem às reais necessidades dos alunos em formação.

Já com uma intenção de orientação mais específica à realidade municipal, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia-MG (DCM) foram publicadas em 2011, tendo como base três documentos elaborados anteriormente, no âmbito da educação da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. São eles:

1. Proposta Curricular de 1º Grau – 5ª e 8ª série – para o Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Municipais de Uberlândia – 1992;
2. Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série – 1996;
3. Diretrizes Básicas do Ensino de Língua Portuguesa 1ª a 8ª série – 2003; (UBERLÂNDIA, 2011, p.3).

O primeiro documento, elaborado em 1992, marcou o início da rede municipal de ensino de Uberlândia. A elaboração desse documento foi realizada com a participação de professores de Língua Portuguesa da rede, naquele período. Depois disso, com a expansão do número de escolas da rede pública municipal, o documento passou por duas revisões: uma

primeira revisão iniciada em 1995 e concluída em 1996 e outra iniciada em 2001 e concluída em 2003. No entanto, apesar de divulgado nas escolas municipais, não se pode dizer que o documento tenha tido adesão por parte da maioria dos professores da rede municipal, talvez “porque os professores não se enxergavam nele pelo fato de não ter passado pelo crivo de uma ampla assembleia” (cf. UBERLÂNDIA, 2011, p.03).

Assim, por iniciativa da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município, nos anos de 2009 e 2010, os coordenadores de área reuniram-se para discutir o documento de 2003 e promover estudos e discussões nas unidades escolares, a fim de atualizá-lo e aprová-lo com a aquiescência e colaboração dos professores da rede, tendo em vista a importância da participação do professorado nas discussões e a ampla divulgação da proposta nas escolas para a legitimação do documento.

2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)

Os PCN de Língua Portuguesa configuraram como resultado de uma série de discussões⁵ acerca da necessidade de revisão de práticas de ensino da língua que combatessem o constatado fracasso do ensino escolar, em âmbito nacional⁶.

Assim, a divulgação dos PCN nas escolas buscava consolidar práticas de ensino cujos pontos de partida e de chegada fossem o uso efetivo da linguagem pelos alunos, em diferentes situações de interação no cotidiano. Por isso, os parâmetros orientam no sentido de que as práticas de uso da linguagem considerem as competências e habilidades que os alunos já possuem e busquem alcançar, progressivamente, novas habilidades linguísticas, levando-se em conta que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;

⁵ O processo de elaboração dos PCN iniciou-se a partir do estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, análise sobre currículos oficiais e informações sobre experiências em outros países. Uma versão preliminar do documento passou por um processo de discussão em âmbito nacional, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. (cf. BRASIL, 1997, p. 19).

⁶ Na introdução aos PCN discute-se que o quadro educacional brasileiro, à época da elaboração do documento, mostrava-se bastante insatisfatório. Alguns indicadores quantitativos e qualitativos utilizados (dentre eles, dados do IBGE e MEC) evidenciavam que o Brasil ainda tinha um longo caminho a percorrer em busca da equidade. Os dados divulgados revelavam baixo aproveitamento escolar, defasagem idade/série e elevados índices de evasão e repetência (cf. BRASIL, 1998, p.23).

– as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p.19).

Os PCN reforçam a necessidade de avaliarmos de forma crítica a fragmentação e a artificialidade dos processos de ensino da oralidade, da leitura e da escrita. Se um dos objetivos propostos pelos Parâmetros é capacitar o aluno para se expressar e produzir textos em diferentes situações comunicativas, é primordial que esse aluno seja incentivado a participar das práticas sociais de letramento, seja na escola ou ainda em outros contextos extraescolares.

Nessa perspectiva, os PCN enfatizam que as atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral e escrita dos alunos devem ser orientadas para situações reais de uso da língua e, dessa forma, é preciso acabar com a crença de que é possível eleger um gênero discursivo como modelo para se ensinar todos os outros postos em circulação na sociedade. Daí a necessidade de os professores perceberem a importância de se recriar na sala de aula situações comunicativas de espaços extraescolares, a fim de combater as práticas que levam à artificialidade no ensino da Língua Portuguesa.

De acordo ainda com os PCN, “a diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar também a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas de leitura” (BRASIL, 1998, p.26). Dessa forma, se considerarmos que o uso da língua é influenciado por diversos fatores – geográficos, etários, socioeconômicos, das relações estabelecidas entre os envolvidos na situação de comunicação, entre outros –, é imprescindível considerar todos esses aspectos nas práticas de ensino de Língua Portuguesa para não incorrerem no equívoco de tratar a língua como algo homogêneo e direcionarmos o ensino para uma perspectiva normativa, de prescrição do que é certo ou errado, independentemente dos contextos de uso. Assim, segundo os PCN, é primordial desmistificar alguns aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998, p.19).

Podemos dizer que o ensino que se baseia nessas posições equivocadas tem contribuído para diminuir a autoestima dos alunos como usuários de sua língua, além de alimentar o fracasso escolar, relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, e acentuar o preconceito linguístico já tão arraigado em nossa sociedade.

Decorre desses fatores, a necessidade de refletirmos sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa e de compreendermos que o ensino eficiente da língua não é aquele que busca corrigir a fala do aluno, orientando-o a falar “corretamente”, mas aquele voltado para a ampliação da competência comunicativa do aprendiz, um ensino que o oriente a adequar sua fala e escrita – e a variedade utilizada – às diferentes situações comunicativas do seu cotidiano.

2.2.2 As Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa

De acordo com as DCM de Língua Portuguesa, o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa deve ser o texto, visto que é no texto que a língua se manifesta em sua totalidade (UBERLÂNDIA, 2011, p.21).

Nessa perspectiva, devemos tomar os gêneros discursivos como objeto de ensino e, nesse sentido, a escola deve ser sensível em oferecer ao aluno a oportunidade de produzir diferentes textos, adequando-os a diferentes situações de comunicação, conforme apontam o documento:

a prática de produção de textos deve objetivar o estabelecimento de um tipo de interação social, ou seja, a troca de ações entre indivíduos, uma vez que ninguém fala ou escreve apenas pelo simples fato de falar ou escrever. É função do professor estimular e ensinar ao aluno a produzir textos coerentes que atendam as exigências sociais ou satisfaçam os seus próprios desejos e necessidades de comunicação nos aspectos da coerência como que diz respeito ao texto, ao usuário e ao processo situacional (UBERLÂNDIA, 2011, p.32).

Constatamos, dessa forma, que assim como os PCN de Língua Portuguesa, as DCM orientam-se por uma concepção de língua como lugar de interação humana. Como consequência, consideram importante o tratamento da variação linguística em sala de aula, visto que não há sentido em realizar atividades de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa insistindo em se trabalhar apenas com as variedades de maior prestígio social, em detrimento de todas as outras variedades da língua, sob o pretexto de que variedades menos

prestigiadas podem não ser adequadas a determinadas situações de uso da língua (UBERLÂNDIA, 2011, p.19).

2.3 Os gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa

Considerando que nossa comunicação oral e escrita é desenvolvida sempre por meio de algum gênero discursivo, há uma crescente preocupação dos professores em adotar os gêneros como objeto de ensino nas escolas brasileiras.

Bakhtin (1997, p.280) já afirmava que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. E essa utilização é concretizada na produção de enunciados orais e escritos. Assim, na concepção *bakhtiniana*, os gêneros discursivos “são tipos relativamente estáveis de enunciados”, já que não possuem uma estrutura rígida e podem ser modificados por influência das diferentes esferas de comunicação.

Ainda para esse filósofo da linguagem, os gêneros do discurso refletem as condições específicas e a finalidade de cada campo de utilização da língua por meio do conteúdo temático, do estilo e da estrutura composicional. Esses três elementos são, portanto, importantes e indissociáveis para a caracterização de um gênero discursivo.

É importante destacar que, embora ainda algumas pessoas, inclusive professores de Língua Portuguesa, tratem como sinônimos os gêneros discursivos – também denominados como gêneros textuais – e os tipos textuais, Marcuschi (2010, p.23-24) alerta para as diferenças existentes entre as noções de tipos textuais e gêneros discursivos⁷. A expressão “tipo textual” é utilizada pelo autor para referir-se a sequências teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição e abrangem, assim, categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Já os gêneros são apresentados por Marcuschi (2010, p.23-24) como “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição

⁷ Alguns autores têm tratado da questão das implicações decorrentes do uso das expressões “gênero textual” e “gênero discursivo”; dentre eles, destacamos Dias et al (2011) e Rojo (2005). Ao longo deste trabalho, adotaremos a nomenclatura “gêneros discursivos”, pois entendemos que o ensino e a aprendizagem dos gêneros não podem estar desvinculados de suas práticas sociais e devem, portanto, considerar, além dos elementos composicionais do gênero (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo), aspectos relacionados às condições de produção, às esferas de produção e circulação dos gêneros, ao suporte e aos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Todavia, tendo em vista que utilizaremos também as contribuições de outros pesquisadores que são referência no tratamento desse tema e que fazem uso da nomenclatura “gêneros textuais”, dentre eles Marcuschi (2001; 2010) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao longo desta dissertação, especialmente nas citações desses autores, o termo “gêneros textuais” também será utilizado.

característica”. Assim, enquanto os tipos textuais compreendem a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção, não conseguiríamos identificar e citar todos os gêneros discursivos existentes, sobretudo porque, se por um lado, os tipos textuais são instâncias finitas, os gêneros discursivos, por sua vez, estão em constante formulação e reformulação, a fim de atender às novas necessidades sociocomunicativas dos falantes.

Os PCN de Língua Portuguesa trazem a seguinte definição acerca dos gêneros discursivos:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p.22).

Marcuschi (2010, p.19) reforça que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Numa perspectiva sociointeracionista de língua, o trabalho com os gêneros no âmbito escolar implica o envolvimento de diversos aspectos que compõem uma situação comunicativa real, a fim de atingir um objetivo específico e significativo de comunicação que não esteja limitado à simples apropriação das características comuns a uma determinada “família de texto”.

Além de Marcuschi (2010), diversos pesquisadores defendem que os gêneros devem ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem, uma vez que não há comunicação oral ou escrita que não esteja estabelecida por meio deles. Barbosa (2001), por exemplo, afirma que a adoção dos gêneros como objeto de ensino se sustentaria pelas seguintes razões:

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além dos aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos) (BARBOSA, 2001, p. 158).

Além disso, a autora ainda reforça que diversas pesquisas apontam para o fato de que um trabalho centrado no ensino de gêneros do discurso resulta em uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que tange à produção e compreensão de textos.

Assim, diante da constatação do potencial dos gêneros como objeto de ensino, é essencial que os professores tenham um embasamento teórico adequado para respaldar sua prática em sala de aula. Nesse sentido, a fim de assegurar um direcionamento mais adequado por parte dos docentes no ensino dos gêneros, considerando todas as suas características, Lopes-Rossi (2006, p. 3-5) sugere alguns procedimentos para o estudo de um gênero discursivo, os quais apresentamos, de forma sucinta, no quadro a seguir.

QUADRO 1

Síntese dos procedimentos para estudo de um gênero discursivo

1	Seleção de um conjunto de textos para análise do gênero	Essa seleção deve incluir textos de autores e fontes diversas para garantir uma melhor representatividade do gênero e as possibilidades de variação.
2	Estudo da função comunicativa, conteúdo temático, condições de produção e circulação do gênero	O conhecimento envolvido nessa tarefa depende da observação de diversos textos representativos do gênero, de pesquisas que contemplem o que dizem especialistas e pesquisadores e do entendimento de como esse gênero funciona na sociedade.
3	O conhecimento das características composicionais do gênero	A leitura e observação atentas do <i>corpus</i> de textos selecionados para análise contribuirá para esse conhecimento. As características do suporte do gênero também devem ser observadas;
4	O conhecimento das características do texto verbal e dos elementos não verbais do gênero	Observação de como as informações (início, desenvolvimento e término) se posicionam no suporte. Nessa leitura, também é explorado o tema do texto;
5	O conhecimento de características linguísticas do gênero	Observação de aspectos como o nível de formalidade, o vocabulário empregado, as construções frasais, os recursos de pontuação, ou de outros aspectos linguísticos que chamem a atenção na composição do gênero;
6	O conhecimento de marcas enunciativas do gênero	Uma leitura atenta dos textos selecionados permite a identificação de marcas formais do texto, tais como:

		palavras, aspas, verbos, destaques gráficos, entre outros recursos que contribuem para a construção da imagem que o enunciador quer passar de si e da imagem que atribui ao coenunciador.
--	--	---

Fonte: Adaptado de Lopes-Rossi (2006, p. 3-5).

A autora ressalta ainda que “no estudo de um gênero, além das características discursivas, devem ser observados a organização composicional, a organização do texto verbal, aspectos linguísticos e de estilo, marcas enunciativas mais típicas” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 3).

Por fim, deve-se considerar, no entanto, que o trabalho com os gêneros na escola não irá reproduzir fidedignamente as práticas de uso dos gêneros fora do contexto escolar, mas simulá-las, sempre buscando torná-las o mais verossímil possível, a fim de que levemos nossos alunos a conhecê-los e a dominá-los de forma que eles sejam capazes de usá-los, adequadamente, em práticas letradas, tanto na escola, quanto fora dela.

2.3.1 O gênero relato pessoal

A tarefa de se eleger quais gêneros discursivos os professores devem tomar como objeto de ensino escolar é mais complexa do que supõem alguns autores de livros didáticos e pesquisadores. Tão inapropriado quanto apontar alguns poucos gêneros como representativos da infinidade existente na sociedade é a prática recorrente de se associar gêneros específicos a determinados anos escolares, como se constata normalmente em manuais didáticos. Assim, tem sido comum, por exemplo, que gêneros da ordem do relatar e do narrar sejam “eleitos” como mais adequados para o trabalho em séries iniciais do ensino fundamental, enquanto gêneros da ordem do argumentar, considerados “mais complexos”, sejam enxergados como mais adequados ao trabalho nas séries finais. Limitar as possibilidades de trabalho com os gêneros discursivos a somente esse fator é, a nosso ver, conceber o ensino dos gêneros como algo descontextualizado das práticas sociais que o envolvem.

No entanto, a pergunta “Que gêneros eleger como objeto de ensino?”, muito provavelmente feita com frequência por vários professores, ainda é legítima e, embora estejamos cientes que não há uma resposta única e soberana a esse questionamento, acreditamos que o professor deve considerar, entre outros aspectos: a) a diversidade de gêneros existentes e a necessidade de se contemplar também gêneros “esquecidos” pelos livros didáticos; b) os gêneros mais utilizados pelos alunos em seu cotidiano e as novas

demandas existentes; c) os objetivos de ensino, isto é, as competências e habilidades que necessitam ser desenvolvidas; d) a observação das situações que ocorrem no âmbito escolar – e no entorno – e que podem influenciar essa escolha; e) a necessidade de se contemplar os gêneros orais; f) a importância de se alternar gêneros de diferentes agrupamentos; g) a possibilidade e importância de um trabalho em progressão espiral⁸.

Considerando os aspectos apontados, entre os gêneros discursivos que podem ser trabalhados no 6º ano do Ensino Fundamental, elegemos o gênero “relato pessoal” como relevante, pois apostamos no potencial deste gênero para a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que auxilie os alunos a se adaptarem melhor à normalmente conflituosa passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II⁹, por meio da leitura/escuta e produção de relatos orais e escritos. Além disso, acreditamos na possibilidade do desenvolvimento de um trabalho mais expressivo envolvendo a fala e a escrita e a questão da adequação linguística, visto que os relatos podem ser produzidos oralmente e por escrito, de forma a atender às expectativas do interlocutor nos contextos comunicativos mais e/ou menos formais.

Costa (2012, p. 202) define o relato como uma “narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”. Conforme Guedes (2002 *apud* KOCH; MARINELLO; BOFF, 2012, p. 35), ao escrever um relato, “o produtor do texto deve selecionar uma história que desperte o interesse do leitor e, dentro dela uma questão, de preferência a mais séria de todas as questões envolvidas no fato acontecido”. Ainda para o autor, na produção do relato pessoal, deve-se atentar para algumas dificuldades que os produtores podem encontrar, dentre elas, a elaboração de um texto que seja interessante, inteligível e original, e, ainda, deve-se buscar a seleção de aspectos que sejam relevantes na composição da história.

Consideramos que as definições apresentadas para caracterização do gênero relato pessoal são ainda insuficientes e pouco objetivas, tendo em vista que não contemplam alguns aspectos importantes relacionados à estrutura composicional, conteúdo temático, estilo, suporte e local de publicação e circulação do gênero. Além disso, a noção de que o autor dos

⁸ A ideia de progressão em espiral remete à abordagem de um mesmo objeto de ensino (nesse caso, o gênero discursivo) elencando objetivos de ensino específicos para as diferentes etapas de aprendizagem, isto é, um mesmo objeto de ensino pode ser trabalhado em diferentes etapas, aumentando a complexidade da tarefa.

⁹ Cabe destacar que essa passagem conflituosa, a qual nos referimos, diz respeito à transição da primeira para a segunda etapa do Ensino Fundamental 2, caracterizada por uma série de mudanças na rotina escolar dos alunos, como o aumento no número de professores e dos conteúdos curriculares, como o fato de as aulas passarem a ser ministradas em um período menor de tempo, além de haver uma cobrança maior pela autonomia dos alunos, entre outros aspectos.

relatos deve eleger como foco do seu texto uma questão “mais séria”, “interessante” e “original” é subjetiva, pois considerando que os interlocutores do gênero podem compor um público amplo, dependendo inclusive do suporte e local de publicação e circulação do texto, dificilmente poderíamos avaliar tais aspectos, segundo esses critérios. Parece-nos mais interessante considerar a importância de se desenvolver de forma suficiente os fatos e acontecimentos relatados, buscando assegurar a compreensão dos interlocutores.

Assim, embora o relato pessoal não apresente uma estrutura rígida, Koche, Marinello e Boff (2012, p. 36) propõem a seguinte organização para a composição desse gênero:

- a) apresentação: situa o leitor a respeito dos fatos narrados, localiza-os no espaço e no tempo em que ocorreram e ainda identifica as personagens envolvidas na situação apresentada;
- b) complicação: diz respeito à ruptura do momento de equilíbrio das ações relatadas;
- c) resolução: propõe um desfecho para a complicação;
- d) avaliação: expõe os comentários do produtor do texto em relação aos fatos relatados e avalia a repercussão desses acontecimentos em sua vida.

Nas pesquisas realizadas, percebemos que não há muitas outras fontes de consultas fidedignas¹⁰ acerca do gênero relato pessoal, mas há, no entanto, muitas tentativas de se conceituar o gênero, sobretudo em *blogs* direcionados ao ensino da Língua Portuguesa. Identificamos, no entanto, algumas divergências acerca das definições apresentadas para o gênero relato pessoal.

A primeira diz respeito a desconsiderar a possibilidade de realização desse gênero em contextos mais e menos formais, o que resulta em informações equivocadas de que o relato só admita o emprego de variedades cultas formais, de forma exclusiva, quando sabemos que o emprego mais ou menos monitorado da língua na produção do texto dependerá da situação de comunicação, das condições de produção e do conteúdo que é relatado.

A segunda informação que consideramos pouco adequada é a afirmação de que a estrutura do relato pessoal é composta pela apresentação da situação, complicação, resolução e avaliação. Acreditamos que essa associação deve-se à aproximação do gênero relato à tipologia narrativa, visto que no relato pessoal há uma narração de experiências vividas, mas

¹⁰ Quando afirmamos que não há muitas fontes fidedignas de consulta, embora haja muitas tentativas de se definir o gênero, referimo-nos às diversas definições que circulam em apostilas ou na internet, mas que apresentam informações muitas vezes desconstruídas e não possuem respaldo teórico e científico.

há de se considerar que essa narrativa não é ficcional, isto é, são pessoas (e não personagens) que estão envolvidas nos acontecimentos narrados e as semelhanças com o texto narrativo estão mais relacionadas ao fato de que há alguém que narra uma experiência vivida situada em espaço e tempo definidos. Assim, seria mais coerente dizer que o gênero relato pessoal pode ou não apresentar uma situação de complicação em sua estrutura.

Dessa forma, entendemos ser relevante propormos uma definição para o gênero relato pessoal, considerando que, a nosso ver, as definições mencionadas, bem como tantas outras que circulam em sites direcionados ao ensino de Língua Portuguesa, apresentam divergências e são ainda incompletas ou discrepantes. Acreditamos que a apresentação de uma definição mais abrangente é importante, sobretudo porque, ao ensinar aos alunos um gênero discursivo, o professor deve buscar aprofundar seus conhecimentos sobre o gênero em questão, a fim de desenvolver um trabalho sistematizado e que resulte na compreensão e no domínio de produção do gênero pelos alunos em diferentes contextos comunicativos.

Partimos, então, das definições apresentadas por Costa (2012) e Koche, Marinello e Boff (2012) e nos apoiamos nos estudos de Bakhtin (1997) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para propormos uma definição que consideramos um pouco mais abrangente e objetiva para o gênero em questão.

Nesse sentido, acreditamos que o gênero relato pessoal situa-se na ordem do relatar e é uma narração não ficcional em que o autor, utilizando a primeira pessoa do discurso, relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhes suas impressões sobre eles. O relato pessoal pode ser produzido com o emprego dos tempos verbais pretérito ou presente histórico¹¹ e pode se realizar nas modalidades oral e escrita da língua. Para adequar-se aos diversos contextos comunicativos, a linguagem utilizada em sua produção pode variar da mais popular às variedades cultas, podendo ser utilizados registros mais ou menos formais.

No que diz respeito ao conteúdo temático, o gênero relato pessoal abarca uma diversidade de temas relacionados às experiências humanas e, muitas vezes, é produzido com o intuito de se compartilhar vivências que possam ser consideradas interessantes e/ou relevantes para os interlocutores.

Quanto à sua estrutura composicional, o gênero em questão apresenta, geralmente:

¹¹ O presente histórico diz respeito ao emprego do tempo verbal presente do indicativo para dar vivacidade a fatos passados, ou ainda, para conferir-lhes o “sabor de novidade das coisas atuais”, conforme Bechara (2009, p. 344).

- a) uma contextualização inicial em que o autor apresenta um fato ou acontecimento não ficcional que será relatado, situando-o no tempo e no espaço;
- b) a identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências ou acontecimentos relatados ou participou deles como um observador;
- c) o desenvolvimento dos fatos relatados que, não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles;
- d) o encerramento do relato, em que o autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.

É válido destacar que o relato pessoal pode ainda conter passagens descritivas que auxiliem o interlocutor a reconstruir o contexto em que se dão os fatos relatados. Embora normalmente não apresente título, no relato pessoal escrito, o autor pode fazer uso desse recurso linguístico/estilístico como forma de atrair a atenção do interlocutor para o conteúdo do seu texto.

No que diz respeito ao suporte de publicação e esfera de circulação, pudemos constatar que o gênero em questão geralmente é publicado em livros, jornais, revistas, *sites* na internet, *blogs*, canais de vídeo, e pode ainda integrar outros gêneros discursivos, tais como conversas cotidianas, notícias, entrevistas, reportagens, entre outros. Consequentemente, o gênero relato pessoal pode circular em diferentes esferas: cotidiana, escolar e jornalística.

Diante dos aspectos mencionados, eleger o gênero discursivo relato pessoal como objeto de ensino e aprendizagem utilizando o procedimento sequência didática pode configurar-se como uma oportunidade de explorar essas diferentes nuances características do gênero, pois embora utilizado com frequência pelos alunos na modalidade oral da língua fora do ambiente escolar, em situações menos formais – como exemplo, podemos citar os relatos produzidos oralmente aos pais e aos amigos sobre os acontecimentos do dia a dia –, tal gênero é produzido com pouca frequência pelos alunos na modalidade escrita, bem como em situações de fala um pouco mais formais. Assim, a abordagem desse gênero por meio de uma sequência didática mostra-se como uma oportunidade para trabalhá-lo, levando-se em conta as particularidades dos contextos de produção.

2.4 O procedimento sequência didática

Um dos objetivos preconizados pelos PCN para o ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos em situações de uso público da linguagem. Nessa perspectiva, o procedimento sequência didática, definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, configura-se como uma importante e efetiva ferramenta de trabalho para o professor no ensino dos gêneros discursivos.

Partindo do pressuposto de que nossa comunicação é adaptada às diferentes situações e contextos, os autores genebrinos afirmam que mesmo na produção de diferentes textos orais e escritos, em situações similares, produzimos textos com características semelhantes, que possuem algumas regularidades. A esses textos com características semelhantes, dão o nome de gêneros de textos (cf. DOLZ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY, 2004)¹².

Assim, a principal função da sequência didática é contribuir para que o aluno passe a dominar melhor um determinado gênero discursivo, possibilitando que a comunicação seja adequada às diversas situações de uso da língua. Dessa forma, os professores devem tomar como objeto de ensino escolar os gêneros que os alunos ainda não dominam ou que tenham um domínio ainda considerado insuficiente.

No que diz respeito à estrutura de base de uma sequência didática (SD), ela contempla as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e, finalmente, a produção final.

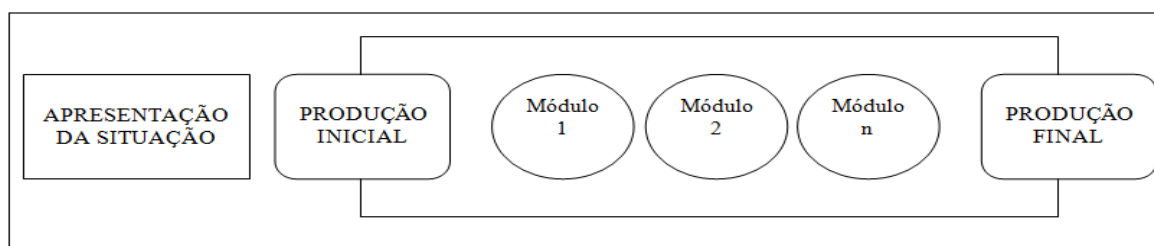


FIGURA 1 – Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.98).

¹² Ainda que tenhamos adotado a noção de gêneros discursivos para o desenvolvimento deste trabalho, mais uma vez destacamos que o termo “gênero textual” será utilizado na citação de alguns autores que respaldam teoricamente a nossa pesquisa. Todavia, reafirmamos que nossa opção pela noção de gêneros discursivos foi orientada pela percepção de que “os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção” (ROJO, 2005, p.184).

A **apresentação da situação** consiste na descrição da tarefa que os alunos irão realizar correspondente ao gênero discursivo a ser trabalhado e tem a função de preparar os alunos para a produção inicial. Essa primeira etapa é dividida em duas dimensões: a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a preparação de conteúdos dos textos que serão produzidos.

Após a apresentação da situação, os alunos são estimulados a realizar a **produção inicial** de um texto oral ou escrito. A produção inicial dos alunos será fundamental para um diagnóstico do professor acerca do que eles já dominam e do percurso que ainda terão a percorrer até a produção final. Nessa etapa, o professor realiza um trabalho de observação que lhe permitirá modular a sequência didática e realizar adaptações necessárias às dificuldades apresentadas pela turma, sendo capaz, assim, de delimitar o que será trabalhado nos módulos.

Os **módulos**, por sua vez, são planejados para que sejam trabalhados os possíveis problemas que constarem na produção inicial e, deste modo, fornecer aos alunos os instrumentos necessários para a superação das dificuldades apresentadas. Nessa etapa, é necessário um trabalho sistematizado que contemple as capacidades necessárias ao domínio do gênero, em um movimento que vai do simples (produção inicial) ao complexo (produção final).

A esse respeito, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam ser importante observar três aspectos na composição dos módulos de trabalho: a seleção das dificuldades de expressão oral e escrita que serão abordadas, o planejamento de módulos que tratem de um problema específico e, por fim, a aferição das competências adquiridas com os módulos.

Por isso, em cada módulo, é importante que o professor proponha atividades diversificadas que contemplem: a) a observação e análise de exemplares de textos autênticos do gênero trabalhado; b) o desenvolvimento de atividades simplificadas centradas em um aspecto específico de elaboração de textos e c) a elaboração de uma linguagem comum a professor e alunos, que permita a organização de critérios para a produção de textos orais e escritos.

O procedimento SD tem como última etapa a **produção final** de um texto oral ou escrito, que possibilita ao aluno colocar em prática o conhecimento adquirido com o trabalho proposto nos módulos e permite ao professor, caso deseje, avaliar de forma somativa o trabalho realizado pelos alunos. Nessa última etapa, os alunos devem ter ciência dos objetivos a serem atingidos, o que possibilitará, assim, que eles atuem de forma ativa como produtores e revisores de seus textos e, ainda, realizem uma avaliação do progresso obtido desde a produção inicial.

Nessa perspectiva, o procedimento SD deve estar inserido num projeto que motive o aluno a falar e a escrever, ampliando suas chances de se apropriar do conhecimento sobre o gênero proposto, o que implica que a situação de comunicação deve ser representada em toda sua complexidade para que os alunos desenvolvam a consciência sobre seu comportamento no uso da linguagem.

Dessa forma, o procedimento de ensino da expressão oral e escrita, proposto pelos autores genebrinos, tem a finalidade de: *i)* preparar os alunos para desenvolverem o domínio de uso eficaz da língua nas situações diversas do cotidiano; *ii)* estimular a autonomia e consciência dos alunos no processo de comunicação; e *iii)* construir uma representação das atividades de uso da escrita e da fala, em toda a sua complexidade, como resultado de um trabalho planejado.

É importante ressaltar ainda que a SD se inscreve numa perspectiva interacionista e social, portanto, as atividades que a compõem devem ser adaptadas às particularidades do grupo de alunos. Assim, o caráter modular das atividades deve contribuir para a adaptação do trabalho a ser desenvolvido às necessidades dos alunos, levando em consideração os objetivos da sequência e as características do gênero, a escolha de atividades indispensáveis para a progressão da sequência e, ainda, a elaboração de atividades complementares de intervenção que contemplem as dimensões mais problemáticas, em casos de insucesso.

Embora o procedimento descrito pelos autores possa ser aplicado para o desenvolvimento tanto da expressão escrita quanto da expressão oral, é pertinente destacar algumas considerações tecidas por eles no que diz respeito às diferenças entre as sequências destinadas ao trabalho com os gêneros orais e escritos. Uma das diferenças está relacionada à possibilidade de revisão, pois enquanto no trabalho com o desenvolvimento da expressão escrita há a possibilidade de reescrita do texto e de aperfeiçoamento da produção final, no trabalho com a expressão oral não há essa possibilidade, visto que a fala não pode ser editada, mas pode, no entanto, ser preparada antecipadamente quando os alunos já têm domínio dos instrumentos que permitirão uma preparação maior e a criação de automatismos, sobretudo em situações mais formais, de uso público da língua oral.

Outra particularidade do procedimento SD diz respeito à observação do próprio comportamento, pois enquanto o texto escrito permite a observação e análise do comportamento da linguagem, no texto oral isso só se torna possível com o procedimento de gravação e, eventualmente, transcrição do texto. Assim, há a possibilidade de transformar o texto oral em observável e, inclusive, compará-lo a outros textos orais.

Os autores genebrinos esclarecem ainda que a SD deve estar sempre apoiada em outros momentos de aprendizagem, pois, isoladamente, o procedimento não supriria toda a demanda de conhecimentos necessários aos alunos para o domínio da expressão oral e escrita. E, da mesma forma, nem toda atividade de produção exige uma aprendizagem tão sistemática quanto àquelas desenvolvidas nas SD. Portanto, a intenção dos autores não é a de recomendar o procedimento para todas as situações de ensino, mas a de apresentá-lo, explicitando cada etapa, de forma a esclarecer mais satisfatoriamente o seu público-alvo: professores que anseiam por transformar as aulas de Língua Portuguesa em um espaço para o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes.

No trabalho com o procedimento SD é imprescindível, portanto, a mediação do professor, que deve acompanhar o progresso dos alunos e dar um *feedback* de suas produções, ajudando-os a identificar em que aspectos o texto ainda poderá ser aprimorado. Oliveira (2005) afirma que saber tecer comentários para dar um “retorno” aos alunos sobre suas produções escritas tem sido um dos maiores desafios dos professores no ensino da Língua Portuguesa. Além de ser uma tarefa que exige tempo e análise, soma-se a isso a insegurança de boa parte dos professores em lidar com os textos produzidos pelos alunos. Isso porque muitos desses textos expõem lacunas de uma alfabetização ainda não solidificada e problemas estruturais que, à primeira vista, parecem difíceis de serem legitimados. Assim, a maioria dos professores acaba por reforçar a prática de apenas assinalar erros gramaticais sem, no entanto, tecer comentários que auxiliem os alunos a aprimorar, de maneira mais ampla e crítica, a qualidade de suas produções textuais.

A esse respeito, Suassuna e Bezerra (2010, p.615) afirmam que em vez de “caçar” e corrigir os “erros” presentes nas produções textuais do aluno, os professores devem procurar “refazer com ele sua caminhada, problematizando aspectos linguísticos e discursivos daquela produção, chamando a atenção para determinados usos de linguagem, questionando os efeitos de sentido produzidos”.

Concordamos com a afirmação das autoras e acrescentamos que, considerando que a prática de reescrita de textos ainda não é uma atividade corriqueira nas salas de aula e que, portanto, pode ser ainda encarada com resistência por parte dos alunos, é necessário que a situação de comunicação que motivou a produção textual seja bem definida, uma vez que é fundamental que os alunos atribuam um sentido à atividade de reescrita. Além disso, é válido ressaltar que o professor deve ter critérios de avaliação previamente estabelecidos e deve conceber a atividade de produção textual como um processo e, nesse sentido, entenda a importância de destacar os progressos do aluno, reforçando o que já está adequado em seu

texto, além de diagnosticar o que precisa ser melhorado. Assim, o aluno poderá construir uma imagem positiva de sua produção textual e será encorajado a persistir na tarefa de aperfeiçoá-la.

Desse modo, articulando o que discutimos à recomendação dos PCN, de que

no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...] (BRASIL, 1998, p.31).

consideramos pertinente apresentar no capítulo seguinte desta dissertação algumas contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino da Língua Portuguesa e, ainda, reflexões atreladas ao desenvolvimento de uma pedagogia sensível à variação linguística, visto que é urgente substituir a “doutrina do erro”, que tem contribuído, em boa medida, para a desmotivação e insegurança dos alunos em relação ao uso da língua, pela noção de adequação às situações de comunicação, conforme orientam os PCN (cf. BRASIL, 1998, p. 31).

3 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O CONTÍNUO ORALIDADE E LETRAMENTO

Neste capítulo, apresentaremos uma reflexão a respeito das contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa e discutiremos sobre questões relacionadas à terminologia utilizada para se referir ao ensino da norma culta - muitas vezes designada, inadequadamente, como sinônimo de norma-padrão ou língua-padrão nos manuais de ensino e sobre questões relacionadas ao tratamento da noção da adequação linguística como uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa, visto que a concepção de erro na utilização da língua pelos falantes tem sido amplamente criticada pela ciência linguística. Essa “doutrina do erro” tem contribuído, em grande medida, para aumentar o preconceito linguístico sobre as variedades linguísticas de menor prestígio social e isso se configura como mais um motivo para tal prática de ensino ser combatida.

Também faremos uma discussão que julgamos relevante acerca da fala e da escrita como modalidades da língua que estabelecem entre si uma relação de interação e de complementaridade, em oposição a uma visão dicotômica que era corrente até pouco tempo, mas atualmente já considerada ultrapassada, e, por fim, discutiremos e apresentaremos perspectivas para o trabalho com essas duas modalidades de uso da língua no âmbito escolar.

3.1 A Sociolinguística na sala de aula

Nas últimas cinco décadas, diversos estudos e pesquisas têm ressaltado o fato de que as línguas naturais são dinâmicas, mutáveis, ou seja, sofrem variação em todos os níveis linguísticos, ora influenciadas por fatores internos ao próprio sistema linguístico, ora externos a ele. Essas questões têm se configurado como contribuições de grande pertinência da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa e, nesse sentido, têm sido temas recorrentes em pesquisas de diversos autores (BORTONI-RICARDO, 2005; MOLLICA, 2003; SCHERRE, 2005; BAGNO, 2002; FARACO, 2008; GÖRSKI e COELHO, 2009, CYRANKA, 2014.). Por isso, mostra-se como uma ideia já ultrapassada conceber que a Língua Portuguesa é homogênea e que há, de fato, uma unidade linguística no Brasil, e que, por isso, a nossa língua seja falada da mesma forma nos quatro cantos do país.

A esse respeito, Faraco (2008, p.183) aponta que “a realidade nacional do português é extremamente diversificada, seja no espaço geográfico, seja no espaço social”, e, isso, ressalta o autor, não constitui um problema, já que a diversidade linguística é característica de todas as sociedades humanas. Todavia, preocupante é o modo como lidamos com essa diversidade linguística, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Mollica (2003, p.09) afirma que “a Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Nesse sentido, a Sociolinguística tem como objeto de estudo a língua compreendida como instrumento que as pessoas usam para se comunicar na vida cotidiana e que é, portanto, variável. Todavia, cabe observar, segundo essa ramificação da Linguística, que tal variação pode ser descrita e analisada cientificamente. É importante destacar, também, que William Labov foi o pesquisador que mais insistiu na relação entre língua e sociedade e na possibilidade de se sistematizar a variação existente e a própria língua falada. É considerado, portanto, o precursor da Teoria da Variação (cf. TARALLO, 1990, p.07).

Por muito tempo, a Sociolinguística no Brasil se apresentou como uma ciência linguística que, com seu próprio aparato teórico e metodológico, descreveu e analisou diferentes fenômenos da língua, em seus mais diversos níveis (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, entre outros). Entretanto, mais recentemente, Bortoni-Ricardo (2005, p.128) propõe uma nova linha de pesquisa dentro da própria Sociolinguística, em interface com questões atreladas ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil, a qual denomina de “Sociolinguística Educacional”. Dentro dessa linha de pesquisa, encontram-se as propostas e pesquisas sociolinguísticas que objetivam contribuir para o aperfeiçoamento da educação, sobretudo no que diz respeito a um ensino da Língua Portuguesa mais atento às contribuições da Linguística Moderna, especialmente no que diz respeito à consideração da heterogeneidade de toda língua natural. Na sala de aula, assim como em outros locais de uso da linguagem, nos deparamos com a variação no uso da língua. Portanto, é fundamental desenvolver, conforme aponta a autora, uma “pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral (BORTONI-RICARDO, 2005, p.130).

Ainda segundo a autora, “no Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A ciência linguística vem,

timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.19).

Nesse sentido, Cyranka (2014) afirma também que atualmente é inaceitável o trabalho com a linguagem desvinculada de sua inserção nos gêneros textuais, lugar de concretização das manifestações linguísticas. Logo, não se admite mais que o trabalho escolar com a língua esteja centrado em classificações, regras e no domínio de nomenclaturas que não contribuem, de fato, para a ampliação da competência discursiva¹³ do aluno e, tampouco, para aumentar seu interesse e participação em práticas de letramento. Ainda no que se refere ao modo como tem acontecido o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, Bortoni-Ricardo (2005) destaca:

O ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Diante dessa situação, a autora ainda considera importante ressaltar que

a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidos de maneira diferenciada pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Assim, os alunos que chegam à escola dominando variedades populares – aprendidas nas relações familiares e na vizinhança – devem ser respeitados pelo repertório linguístico que possuem, uma vez que a variedade utilizada é parte de sua identidade social. Todavia, o aluno tem direito ao aprendizado das variedades cultas¹⁴, socialmente prestigiadas, que lhe possibilitará uma participação mais efetiva na sociedade, tendo em vista o direito ao acesso a diversos documentos oficiais que empregam essas variedades ou ainda à participação em práticas sociais em que elas são utilizadas. Assim, dominar as variedades cultas possibilitaria, aos educandos, exercer a cidadania e, ainda, pleitear um melhor emprego, vagas em

¹³ Conforme explicitamos anteriormente, utilizamos a noção de “competência comunicativa” proposta por Hymes (1966) e ampliada por Gumperz (1982) ao longo desta dissertação. A utilização do termo “competência discursiva” foi preservada nessa passagem, no entanto, a fim de manter a nomenclatura utilizada pela autora na obra citada (cf. CYRANKA, 2014).

¹⁴ Na próxima seção deste capítulo, intitulada “Norma, norma padrão e norma culta”, discutiremos a necessidade de se empregar esse termo no plural, conforme recomendam Bagno (2002b) e Cyranka (2014), uma vez que a norma culta é composta por um conjunto de variedades cultas.

universidades e maior participação social, pois conforme ressalta também Bortoni-Ricardo (2005, p.15), “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”.

Diante desse contexto, diversos pesquisadores avaliam que é essencial o investimento na formação continuada de professores, compreendendo a necessidade de uma formação sociolinguística para o ensino da língua. Martins, Vieira e Tavares (2014, p.33) observam que o professor de português necessita ter um forte embasamento teórico-metodológico para que consiga empreender uma prática pedagógica cada vez mais atenta à diversidade sociolinguística brasileira. Nesse sentido, é importante conhecer os estudos de fenômenos variáveis da língua, a fim de que se possa trazer para a sala de aula informações mais coerentes e atuais relacionadas à abordagem dos saberes gramaticais e, assim, empreender um ensino voltado para a língua em uso.

E isso, cabe destacar, não deve acontecer de maneira estanque, mas, sim, continuamente, afinal, a variação linguística é condição da existência de uma língua natural e tal fato deve ser abordado constantemente pelo professor, tanto nas aulas dedicadas à análise/reflexão linguística quanto nas aulas de leitura e produção de texto. Desse modo, o professor consegue lutar, de fato, contra uma tradição elitista e preconceituosa que defende a homogeneidade da língua, focando o ensino numa norma considerada como “a correta”, a “melhor”, “a mais elegante”. É preciso que o professor tenha uma formação sociolinguística, a fim de que tenha condições reais para se posicionar contra essa nefasta doutrina do erro que ainda se desenvolve em diversas escolas brasileiras.

De acordo ainda com Martins, Vieira e Tavares (2014), a primeira contribuição da Sociolinguística para a educação é de natureza conceitual. Por isso, é essencial, por exemplo, que os professores conheçam a terminologia utilizada em livros e manuais didáticos, até mesmo para identificar incoerências presentes nesses materiais que podem resultar no ensino de uma língua idealizadamente uniforme e, portanto, muito distante da sua forma real, heterogênea e multifacetada; ensino esse que contribui, em grande medida, para a formação de alunos inseguros em relação ao uso da língua e para a perpetuação do preconceito linguístico presente em nossa sociedade.

Nesse sentido, Cyranka (2014) reforça que é papel do professor construir crenças positivas em seus alunos a respeito da capacidade comunicativa que já possuem no uso da língua, reconhecendo-os como usuários competentes e capazes de atuar socialmente e, a partir daí, estimulá-los a ampliar essa competência, com a aquisição de novos recursos linguísticos, por meio da participação em práticas de letramento.

Partindo de todas essas reflexões, é evidente, portanto, que é papel do professor ensinar aos seus alunos a terem uma visão mais consciente e crítica do uso da língua, considerando sempre a situação comunicativa em que estão inseridos, a fim de adequarem a linguagem utilizada às condições de produção do discurso, às expectativas dos interlocutores e aos diferentes papéis sociais que empreendemos quando nos comunicamos.

Como tão bem destaca Faraco (2008, p. 176), embora a escola tenha avançado razoavelmente no que diz respeito ao empreendimento de uma pedagogia da produção de texto – há uma crescente preocupação em incorporar os gêneros discursivos ao ensino da língua, em situações de uso, em detrimento da improdutiva prática da redação escolar –, ainda estamos muito atrasados no empreendimento de uma pedagogia da variação linguística.

E, muito embora, os documentos e diretrizes oficiais de ensino da Língua Portuguesa já tenham incorporado essa temática em suas orientações, parece haver ainda um conjunto de fatores – dentre eles, o insuficiente preparo¹⁵ de grande parte dos docentes em lidar com a questão e a escassez de material didático adequado – que tem gerado um “desconforto” e impedido a implementação, de fato, de uma pedagogia culturalmente sensível¹⁶ à diversidade linguística em sala de aula.

A esse respeito, Faraco (2008) ressalta que nosso grande desafio atualmente é

reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (FARACO, 2008, p.180).

Parece-nos relevante, portanto, tratar na próxima seção do que consideramos ser um dos principais equívocos conceituais – e recorrentes – tanto em manuais didáticos de ensino

¹⁵ Entendemos que boa parte dos professores que estão em atuação não teve uma formação sociolinguística, uma vez que disciplinas que contemplavam estudos da área até pouco tempo não integrava o currículo obrigatório do curso de Letras nas universidades. Dessa forma, o professor que se formou há alguns anos só teria acesso aos mais recentes estudos sociolinguísticos por meio da formação continuada, quando oferecida. Além disso, diversos estudiosos, dentre eles Bagno (2002a), apontam que muitos professores têm dificuldade em fazer a transposição didática, para a sala de aula, dos conhecimentos teóricos a que tiveram acesso.

¹⁶ Bortoni-Ricardo (2005, p. 118) afirma que o conceito de pedagogia culturalmente sensível (*culturally responsive pedagogy*) foi proposto por Erickson (1987), a partir de estudos etnográficos interpretativos cujo foco era a vida no interior das escolas e a relação entre a socialização das crianças no lar e nas escolas. De acordo com Erickson (1987, p. 355), essa proposta pedagógica consiste em um esforço especial por parte da escola em reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, a fim de desenvolver a confiança nessa relação e impedir conflitos que podem ir além da dificuldade de comunicação.

de Língua Portuguesa como também no discurso de muitos docentes: a confusão no emprego dos termos norma, norma culta, norma popular e norma-padrão. Entender, por exemplo, que norma culta e norma-padrão não são termos equivalentes é fundamental para a compreensão das implicações resultantes de um ensino centrado no domínio de uma norma idealizada, artificial e, por outro lado, no ensino voltado para uma norma concreta e efetivamente utilizada por falantes de classes sociais mais prestigiadas. Da mesma forma, é necessário, portanto, compreender que tanto as variedades populares quanto as variedades cultas compõem o cenário sociolinguístico do português brasileiro e, dessa forma, não há sentido em empreender um ensino que desconsidere essa realidade e passe a impor o uso de determinadas formas linguísticas em detrimento de outras, consideradas “erradas” e “feias”.

3.2 Norma, norma padrão e norma culta

A palavra norma tem sido associada comumente à noção de regra. Assim, quando se fala em gramática normativa, muitos já a associam a um conjunto de regras que são prescritas para o que se considera o “uso correto” da Língua Portuguesa.

No entanto, no âmbito das teorias linguísticas, o conceito de norma é desvinculado da noção de certo e errado e utilizado para referir-se ao que é “normal”, isto é, o que é comum, corrente numa determinada comunidade de fala, tal como esclarece Faraco (2008):

É possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (FARACO, 2008, p.37).

Faraco (2008, p. 39-40) complementa dizendo que “se adotarmos um olhar gerativista, diremos que a cada norma corresponde uma gramática. Se adotarmos um olhar variacionista (sociolinguístico ou dialetológico), será produtivo equiparar norma e variedade”. E conclui que qualquer das três abordagens deixa um aspecto fundamental para o estudo das línguas: toda e qualquer norma é dotada de organização. Assim, é um equívoco dizer que os falantes de variedades menos prestigiadas do português falam “sem gramática”.

Torna-se relevante, então, diferenciar os termos norma padrão e norma culta, visto que muitas vezes tais termos são utilizados como sinônimos por pesquisadores, professores e por autores de manuais didáticos de ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Faraco (2008), enquanto a norma culta diz respeito ao conjunto de fenômenos linguísticos recorrentes no uso de falantes letrados, em situações de uso mais monitorado da língua falada e escrita, a norma-padrão associa-se a uma codificação abstrata, uma referência para o uso da língua em projetos que visam uma uniformização linguística.

Görski e Coelho (2009, p.80-81, grifo das autoras) concordam com essa diferenciação proposta e afirmam que “nem a norma padrão nem a norma culta equivalem à Língua Portuguesa: a primeira corresponde a um *ideal abstrato de língua* tida como correta, a segunda, a uma *variedade da língua portuguesa*”.

A esse respeito, Bagno (2002a) afirma que a norma culta tem estabelecido, no senso comum, uma equivocada relação de sinonímia com a noção de Língua Portuguesa e propõe em “Linguística da norma” (cf. BAGNO, 2002b) que a expressão norma culta seja abandonada em prol da utilização das expressões “norma-padrão” e “variedades cultas”, que correspondem, respectivamente, ao ideal de língua descrito/prescrito pelas gramáticas normativas/dicionários e aos usos linguísticos efetivamente verificados na atividade de falantes cultos (residentes em área urbana e com grau de escolarização superior completo).

Nessa perspectiva, a terminologia norma culta é considerada inadequada por Bagno, visto que pressupõe a existência de uma única variedade culta, quando sabemos que a língua utilizada por falantes cultos também sofre variação, influenciada por fatores como faixa etária, região, contexto de produção dos enunciados, entre outros. Diante dessa constatação, seria mais adequado considerar a norma culta como um conjunto de variedades cultas.

Cyranka (2014) coaduna-se com Bagno (2002a) a respeito da utilização do termo variedades cultas.

Quanto às variedades cultas, mais apropriadamente nominadas assim, no plural, abrangem um conjunto de estilos utilizados pelos falantes dos centros urbanos com inserção na cultura letrada, nos seus usos mais monitorados, mas cedendo também às inovações determinadas pelo uso comum da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita (CYRANKA, 2014, p.141).

Ainda segundo Cyranka (2014), o mais preocupante em relação ao trabalho com a Língua Portuguesa na escola é que pouco ou nada se discute sobre a heterogeneidade linguística como fenômeno natural e inerente a toda língua. Na contramão dos estudos sociolinguísticos, o que se verifica é que quase sempre se propõe a aprendizagem de uma norma idealizada, a norma-padrão, como se isso resultasse no desenvolvimento da competência de uso das variedades cultas pelos alunos. E destaca, ainda, que

a escola não tem conseguido vencer o desafio de levar os alunos a se tornarem competentes e autônomos no uso das variedades cultas da língua, passaporte indispensável para seu ingresso em muitos dos espaços sociais que almejam alcançar (CYRANKA, 2014, p.142).

Assim, acreditamos que somente nos comprometendo com um ensino pautado por uma pedagogia culturalmente sensível à variação linguística é que contribuiremos para a formação de cidadãos que respeitem e valorizem a diversidade linguística e cultural de nosso país e rejeitem qualquer tipo de preconceito linguístico ou exclusão social decorrente dele.

Embora estejamos cientes das dificuldades ainda existentes no empreendimento dessa tarefa, consideramos que o primeiro passo para a sua efetivação diz respeito à formação continuada dos docentes, visto que estes atuarão de forma mais direta na desconstrução das crenças equivocadas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, ao menos no âmbito escolar. Daí é que reforçamos a necessidade de os professores conhecerem a realidade sociolinguística do país, discutida e divulgada nos diferentes estudos e pesquisas sobre os fenômenos que são variáveis no uso da língua, a fim de substituir a doutrina do erro (tão arraigado no ambiente escolar) pela noção de adequação de uso da língua às condições de produção do discurso, assunto que abordaremos mais detalhadamente na próxima seção.

3.3 Adequação linguística: um combate à doutrina do erro

Conforme discutimos anteriormente, a concepção tradicional que trata a língua como uma essência, algo abstrato, que existe independente de seus falantes, está ultrapassada e tem sido amplamente criticada por linguistas, pois tende a considerar a língua como algo homogêneo, a considerar a norma padrão como exemplo de bom uso da língua e a estigmatizar a fala de usuários de outras variedades, definindo como erro tudo que se difere das prescrições que constam na gramática normativa.

Scherre (2005, p.139) considera relevante o ensino da gramática normativa nas escolas, desde que se compreenda que ensinar gramática não é ensinar a ler e escrever, mas sim desenvolver uma reflexão sobre a Língua Portuguesa, tendo em vista que a ampliação de conhecimentos é sempre algo positivo, e, se bem conduzido, o ensino da gramática certamente trará benefícios aos alunos. No entanto, pesquisas na área da Sociolinguística confirmam que a confusão que se faz comumente entre o ensino da gramática normativa e a Língua Portuguesa é prejudicial, visto que a gramática normativa não daria conta de representar a complexa rede de manifestações linguísticas de uma comunidade de fala.

Quanto a tais questões, Bagno (2002a) afirma que tentar impor e cobrar um comportamento linguístico único, aristocrático e já ultrapassado desconsidera e contraria a dinamicidade da sociedade, da cultura e da língua, visto que “uma sociedade e uma cultura multifacetadas e plurais só podem abrigar uma língua multifacetada e plural” (BAGNO, 2002a, p.39).

Görski e Coelho (2009, p.83) acrescentam que “usar o dialeto padrão nas situações comunicativas que requerem diferentes estilos é tão inadequado (ou disfuncional) quanto usar apenas o vernáculo (seja ele estigmatizado ou não)”. Dessa forma, o papel da escola não deve se resumir a ensinar o aluno a utilizar variedades mais prestigiadas da língua, mas oferecer condições para que ele desenvolva sua competência comunicativa, consciente de seu caráter heterogêneo e da noção de adequação da fala e da escrita às situações de produção do discurso.

Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que o professor, sensível aos antecedentes sociolinguísticos e culturais dos alunos, deve empenhar-se em duas tarefas: explicar aos alunos os fenômenos que se apresentam em variação na língua e “demonstrar a situação adequada ao uso de cada uma das variantes da regra” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.44).

Considerando todas as reflexões e posicionamentos dos referidos autores, concordamos que o professor deve, sempre que possível, utilizar a realidade sociolinguística da sala de aula como fonte de observação e análise do caráter heterogêneo da língua, a fim de demonstrar aos alunos que nenhuma variedade linguística é superior à outra, combatendo, assim, o preconceito linguístico entre os alunos e, conscientizando-os sobre a importância de não se legitimar ou incentivar dentro e fora da escola esse preconceito.

Nessa perspectiva, é importante nos apoiarmos na concepção presente nos PCN de Língua Portuguesa no que diz respeito à adoção de uma metodologia que parta do trabalho com atividades que envolvam o uso da língua, tais como as atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos, para as atividades de reflexão sobre a língua, visando, assim, a ampliar a competência comunicativa dos alunos e a aprimorar as possibilidades de uso da língua.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa –

dados o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

Dessa forma, o trabalho com a adequação linguística em sala de aula deve ser sistematizado e não pode se limitar exclusivamente às atividades de análise linguística, mas, sim, contemplar as atividades de escuta/leitura e produção de textos orais e escritos. Nesse sentido, o trabalho com o procedimento sequência didática (SD), explicitado no capítulo anterior, possibilita aliar atividades de compreensão e produção textual às atividades de reflexão sobre o uso da língua, contribuindo, assim, para o aprimoramento não somente do domínio de um determinado gênero discursivo, como também para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a participação em distintos contextos de uso da língua.

3.4 O contínuo oralidade-letramento e as relações entre fala e escrita

Se há algumas décadas, a relação “fala” e “escrita” era tratada, nos estudos linguísticos, de modo dicotômico, atualmente predomina uma relação de interação e complementaridade entre essas duas modalidades da língua que, embora tenham características particulares, não são opostas o suficiente para serem analisadas numa perspectiva bipartida.

Cabe destacar também que a investigação sobre a fala e a escrita não deve ser realizada com base na visão da língua como um código, já que acreditamos que as relações estabelecidas entre essas duas modalidades requerem que enxerguemos a língua como um conjunto de práticas sociais. Desse modo, no âmbito escolar, designamos as práticas sociais dessas modalidades da língua, fala e escrita, como atividades de oralidade e letramento, respectivamente. A esse respeito, conforme afirma Marcuschi (2001),

uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os *usos da língua*, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso (MARCUSCHI, 2001, p.16, grifo do autor).

Embora muitas vezes sejam atribuídos valores diferentes aos usos orais e escritos da língua em nossa sociedade – tendo em vista que a fala é adquirida desde cedo, no

contexto de interações familiares e a escrita, normalmente de forma institucionalizada, na escola, em contextos formais, e talvez por esse motivo seja mais prestigiada socialmente –, não deveria haver uma relação de primazia entre essas duas modalidades da língua, visto que ambas são importantes e imprescindíveis para a interação na sociedade atual.

Marcuschi (2001) afirma que é, portanto, mais relevante e produtivo observar a natureza das práticas sociais (orais e escritas) que envolvem o uso da língua do que discutir a importância e/ou supremacia entre oralidade e letramento. Fávero, Andrade e Aquino (2012, p.75) concordam com essa afirmação e complementam que para analisar adequadamente um texto, seja ele falado ou escrito, é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa.

Com isso, a fim de contribuir para a desmistificação de alguns pressupostos recorrentes em nossa sociedade acerca do tratamento da oralidade e do letramento, convém, antes, conceituarmos essas duas práticas, conforme contribuições de alguns dos principais estudiosos desses temas.

Marcuschi (2001, p.25), por exemplo, define oralidade como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Nesse sentido, podemos afirmar que é tarefa da escola desenvolver e ampliar a competência oral dos educandos por meio da participação em práticas de oralidade, pois, assim, os alunos terão oportunidade de monitorar, em menor ou maior grau, a linguagem (variedade linguística) utilizada, a fim de adequá-la às diferentes situações de comunicação.

Já o letramento, para o mesmo autor, “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos formais e informais para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (2005)” (MARCUSCHI, 2001, p.21). Nessa perspectiva, o indivíduo letrado é aquele que participa ativamente de eventos de letramento e “não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”.

Kleiman (2005) e Soares (1998) trazem também valiosas contribuições ao estudo do letramento. Começam por discutir a necessidade de criação de um termo que fosse além do significado atribuído ao termo alfabetização, visto que desde seu surgimento, na segunda metade dos anos de 1980, a palavra letramento vem sendo utilizada com muita frequência no discurso escolar. No entanto, ainda há confusão a respeito do uso dos

conceitos de letramento e de alfabetização, uma vez que tais conceitos estão quase sempre associados.

A esse respeito, Soares (1998) esclarece que tentar desassociar esses dois conceitos é um equívoco, uma vez que a aquisição do sistema de escrita (alfabetização) e o desenvolvimento das habilidades necessárias à participação em práticas sociais de uso desse sistema (letramento) devem ocorrer de forma simultânea e complementar. Partindo desse princípio, a autora entende o letramento como o desenvolvimento de habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, diferenciando-se, portanto, do conceito de alfabetização, que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita.

As definições apresentadas para essas duas práticas sociais só reforçam a necessidade de se investigar as duas modalidades de uso da língua (fala e escrita) inseridas em contextos reais de uso, que são influenciados pelos diversos fatores que compõem a situação comunicativa. Por isso, mostra-se bastante inadequado associar a fala apenas aos contextos menos formais e a escrita aos contextos mais formais de comunicação, visto que as duas modalidades – inseridas em práticas sociais – podem adequar-se a distintas situações de comunicação, e, portanto, o grau de monitoramento da linguagem vai variar de acordo com a intenção comunicativa, com os papéis desempenhados pelos interlocutores, com os gêneros discursivos utilizados, com as condições de produção do discurso, entre outros fatores.

Diversos pesquisadores têm ressaltado, portanto, que essas duas práticas sociais devem ser analisadas sob a perspectiva de um contínuo oralidade-letramento. Bortoni-Ricardo (2004, p.62) afirma que “não existem fronteiras bem demarcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade”¹⁷. Da mesma forma, a autora afirma que uma conversa de bar, por exemplo, é um evento de oralidade, mas se em determinado momento um dos participantes declama um poema, recorrendo à memória de uma de suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento.

Marcuschi (2001) também defende que devemos conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares e, nesse sentido, o ensino atrelado à fala e à escrita, em âmbito escolar, deve contemplar atividades de reflexão e análise da

¹⁷ A autora define eventos de letramento como eventos de comunicação mediados pela escrita, e eventos de oralidade como eventos de comunicação em que a fala é utilizada, sem influência direta da escrita (cf. Bortoni-Ricardo, 2004, p.61-62).

relação entre essas duas modalidades. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que ainda são variadas as tendências nos estudos que abarcam o tratamento da fala e da escrita. A primeira delas é a que se dedica à análise da relação entre as duas modalidades, numa perspectiva da dicotomia, e é representada pelo autor tal como mostra o quadro a seguir.

QUADRO 2
Dicotomias estritas

Fala	<i>versus</i>	Escrita
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
não-planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
não-normatizada		Normatizada
Fragmentária		Completa

Fonte: Marcuschi (2001, p. 27).

O modelo da dicotomia estrita é o que mais reforça o equívoco no tratamento da fala como o lugar do erro e do caos gramatical em oposição ao da escrita, como o lugar da norma e do “bom uso” da língua. E, embora essa perspectiva seja restritiva, já que desconsidera as situações de uso da língua, é ainda um modelo que persiste em alguns manuais escolares e que orienta o ensino dessas duas modalidades em muitas escolas (MARCUSCHI, 2001).

A segunda tendência, de caráter culturalista, constitui-se por meio de uma perspectiva etimológica desenvolvida por antropólogos, psicólogos e sociólogos e é a que mais analisa a natureza das práticas da fala *versus* escrita, propondo análises de cunho cognitivo, antropológico e social (MARCUSCHI, 2001). Entretanto, o autor ressalta que essa visão é pouco adequada, pois, para os que adotam essa perspectiva na observação dos fatos da língua, a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos.

Assim, embora essa tendência apresente contribuições, no que diz respeito à consideração dos fatos históricos relacionados ao uso da língua, notamos que há uma supervalorização da escrita, o que pode levar essa modalidade da língua a uma posição de

supremacia em relação à fala e, conseqüentemente, reforçar preconceitos em relação à cultura de grupos e sociedades que não a dominam, conforme alerta Gnerre (1985).

A terceira tendência é a perspectiva variacionista, que trata da fala e da escrita no âmbito educacional e, diferentemente das duas tendências anteriores, nela não se distinguem fala e escrita de uma forma dicotômica, mas sob a perspectiva das variações de uso.

Marcuschi (2001) afirma que o interessante nessa visão é a perspectiva de que a variação ocorre tanto na fala quanto na escrita, o que evita, assim, o equívoco de se associar a escrita a uma padronização da língua. No entanto, fala e escrita não constituem propriamente dois dialetos, como prevê essa perspectiva, mas duas modalidades. Dessa forma, o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal e não bidialetal.

Por fim, a última perspectiva apresentada pelo autor é a sociointeracionista, adotada não somente por Marcuschi (2001), como por outros pesquisadores no Brasil, dentre eles Preti (2003) e Koch (2009). Nessa perspectiva, fala e escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade e, nesse sentido, são observadas nas situações de uso da língua e não como duas modalidades com características opostas.

Essa tendência é considerada mais adequada ao tratamento da relação entre essas duas modalidades, principalmente porque está associada a uma concepção de língua como fenômeno interativo e dinâmico. Nesse sentido, fala e escrita são tratadas como duas modalidades em um *continuum*, pois, conforme afirma Koch (2009),

o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza (KOCH, 2009, p.13).

Entretanto, Marcuschi (2001, p.33) nos alerta para o fato de que embora essa última perspectiva esteja livre dos problemas ideológicos e de preconceito das tendências anteriores, “padece de um baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e morfológicos da língua, bem como das estratégias de produção e compreensão textual”.

Concordamos com o autor, portanto, quando ele afirma que uma “fusão” entre as duas últimas perspectivas (a variacionista e a sociointeracionista) parece contemplar mais adequadamente o tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de uso da língua e, portanto, as duas últimas perspectivas trazem contribuições para as práticas de ensino dessas duas modalidades, conforme discutiremos na próxima seção.

3.5 O ensino da oralidade e as práticas de letramento no âmbito escolar: perspectivas contemporâneas

Embora os PCN de Língua Portuguesa (1998) afirmem que é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a ampliação da capacidade de uso da língua e o desenvolvimento de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita, enfatizando, portanto, a necessidade de um tratamento mais adequado da oralidade e do letramento no âmbito escolar, percebemos que o ensino da oralidade ainda é preterido na maioria das escolas brasileiras.

São ainda poucas as pesquisas publicadas sobre o ensino da oralidade que apresentam não somente contribuições de natureza conceitual, mas também direcionamentos que orientam os professores no desenvolvimento de um trabalho mais sistematizado e adequado com a modalidade oral da língua, em âmbito escolar. Por isso, a necessidade de se superar uma visão dicotômica entre fala e escrita e, ainda, a de se reservar um espaço maior ao trabalho com a oralidade em sala de aula são afirmações recorrentes nos trabalhos publicados mais recentemente.

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (BRASIL, 1998, p.24).

Os PCN chamam a atenção, portanto, para o fato de que muito embora a interação dialogal estabelecida entre os professores e os alunos e dos alunos entre si em sala de aula seja uma importante estratégia para a construção do conhecimento e apropriação dos conteúdos ensinados, seria um grande equívoco supor que essa interação contemple a diversidade de questões que envolvem o domínio dos gêneros orais e, por consequência, seja um trabalho suficiente para que o aluno se torne um usuário competente da linguagem para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (BRASIL, 1998, p.25).

Assim, dentre os estudos já publicados que têm se configurado como importantes fontes de pesquisa para o desenvolvimento de um trabalho mais sistematizado e adequado

atrelado às práticas de oralidade e letramento em sala de aula, destacamos as contribuições de Fávero, Andrade e Aquino (2012, 2014), bem como de Marcuschi (1997, 2001).

Fávero, Andrade e Aquino (2014, p.13) afirmam que embora, quando cheguem à escola, os alunos já possuam certo conhecimento sobre as duas modalidades de produção linguística – oral e escrita – adquirido nas relações estabelecidas em sociedade, com raras exceções são expostos a uma reflexão sobre o processamento de cada uma dessas modalidades e, muitas vezes, “atravessam o ensino escolar sem o discernimento desejado sobre as especificidades de uma ou de outra modalidade”.

É consenso entre todos os autores citados nesta seção a necessidade de se reservar um tempo maior para o desenvolvimento de atividades que contemplem a observação, a reflexão e o estudo da relação entre as duas modalidades de uso da língua. E, assim como ocorre com o ensino da escrita, o estudo da língua falada não pode acontecer de forma descontextualizada, isto é, deve ser compreendido na perspectiva do uso.

Nesse sentido, Fávero, Andrade e Aquino (2014) propõem que, para tratar da oralidade em sala de aula, os conhecimentos em torno do conceito de língua falada e de língua escrita não são suficientes, pois é preciso ainda que o professor disponha de subsídios em relação às especificidades dos textos que circulam na sociedade.

A hipótese de que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação de dois polos opostos é apresentada por Marcuschi (2001, p.37), como representada no gráfico 1.

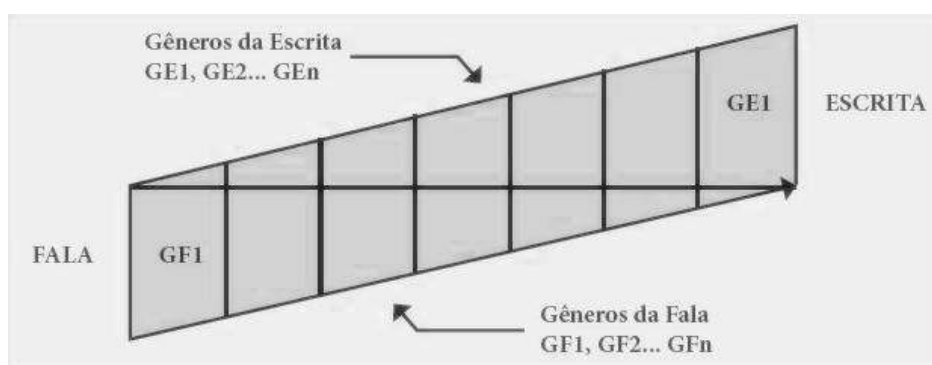


GRÁFICO 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros discursivos

Fonte: Marcuschi (2001, p.38).

Nesse gráfico estão dispostos dois domínios linguísticos (fala e escrita) em que se encontram os gêneros discursivos (G). Dessa forma, o contínuo vai de um gênero prototípico

da fala (GF1) – uma conversação espontânea, por exemplo – a GE1, um gênero prototípico da escrita, uma conferência acadêmica, por exemplo. Assim, ao afirmar que os gêneros produzidos podem se entrecruzar sob diferentes aspectos e, dessa forma, constituir os chamados gêneros mistos, Marcuschi (2001) apresenta as relações mistas dos gêneros a partir de alguns postulados como “meio” e “concepção”, considerando que, enquanto a fala é de concepção oral e meio sonoro, a escrita é de concepção escrita e meio gráfico. Essas relações estão explicitadas no gráfico 2.

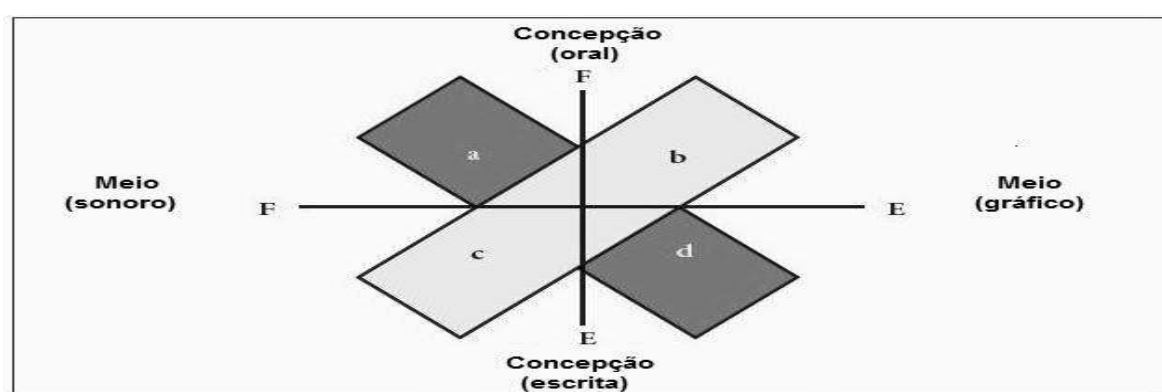


GRÁFICO 2 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva
Fonte: Marcuschi (2001, p.39).

A interpretação do gráfico 2 nos permite afirmar que “a” é o domínio do gênero prototipicamente oral (concepção oral e meio de realização sonoro), enquanto “d” corresponde ao domínio prototipicamente escrito (concepção escrita e meio de realização gráfico). Já em “b” (concepção oral e realização gráfica) e “c” (concepção escrita e realização sonora) temos domínios mistos, em que encontramos os chamados “gêneros mistos”, tal como propõe Marcuschi (2001, p.39).

Nesse sentido, é importante destacar que o gênero escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa e que foi utilizado em sala de aula como uma possibilidade de ensino de Língua Portuguesa, a saber, o relato pessoal, pode ser considerado tanto como um gênero prototípico do domínio oral, quanto um gênero misto, segundo a proposta de Marcuschi (2001). Afinal, quando realizado na modalidade oral, ele se situará no domínio “a”, caracterizando-se como um gênero prototípico da fala, pois sua concepção discursiva é oral e o meio de produção é sonoro. No entanto, se considerarmos que o gênero relato pessoal também pode ser realizado na modalidade escrita, sua concepção continuará, obviamente,

sendo oral, mas o meio de realização passará a ser gráfico, configurando-se, assim, como um gênero misto, situando-se no quadrante “b” do gráfico 2.

Fávero, Andrade e Aquino (2012) destacam que é necessário mostrar aos alunos como os usos da fala e da escrita são variados e que essas duas modalidades não podem ser dissociadas, pois se influenciam mutuamente. Além disso, é papel da escola, no ensino de Língua Portuguesa, auxiliar o aluno a transitar com segurança dos contextos menos formais aos mais formais de produção de textos orais e escritos, adequando-os, assim, às exigências da situação comunicativa. Mas o que se observa é que, muitas vezes, esse ensino, quando considera relevante dar espaço ao ensino da oralidade na sala de aula, muitas vezes o faz de forma equivocada, estabelecendo uma relação dicotômica entre fala e escrita ou ainda desconsiderando o repertório sociocomunicativo dos alunos.

A esse respeito é interessante apontar um estudo realizado por Marcuschi (1997) acerca do tratamento da oralidade nos manuais didáticos de Língua Portuguesa. Ao considerar que a atenção dada à fala pelas instituições escolares é inversamente proporcional à sua importância no dia a dia da maioria das pessoas, Marcuschi (1997) se propõe a analisar manuais didáticos de Língua Portuguesa das diferentes etapas de ensino (séries iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio) e constata que o papel central da escola tem sido ensinar a escrita, e que, quando há a presença de atividades que tratem da questão da oralidade na sala de aula, estas, na maioria das vezes, reproduzem uma concepção inadequada da língua que resulta numa visão dicotômica entre fala e escrita e não contribui, portanto, para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos.

O desenvolvimento de um trabalho sistematizado com a oralidade e a escrita na escola permite não somente o enriquecimento da abordagem sobre a adequação linguística aos contextos de uso da língua, como também a exploração de atividades diversificadas que estabeleçam uma relação de complementaridade entre essas modalidades. De acordo com os PCN,

o texto produzido pelos alunos, seja oral ou escrito “permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise linguística (BRASIL, 1998, p.37).

No estudo das relações entre o texto falado e o escrito, uma das propostas de atividades que se configuram como oportunidades bastante produtivas não somente à análise e

reflexão sobre o texto oral, como também à observação das relações entre oralidade e escrita e dos recursos linguísticos empregados com fins a adequações às diferentes situações de comunicação é a retextualização¹⁸. Marcuschi (2001, p.46) define a atividade de retextualização como “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”.

Considerando a fala e a escrita e as possibilidades de combinações, Marcuschi (2001, p.48) afirma existirem quatro possibilidades de retextualização: a primeira, da fala para escrita, a segunda, da fala para a fala, a terceira, da escrita para a fala, e, por fim, a quarta, da escrita para a escrita. O autor ressalta que a passagem do texto oral para o escrito não é, no entanto, a passagem do caos para a ordem, mas, sim, a passagem de uma ordem para outra ordem. Dessa forma, esse movimento de passagem do texto de uma ordem para outra ou de uma modalidade para outra se faz observando algumas questões: *i*) o propósito ou o objetivo da retextualização; *ii*) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; *iii*) a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; e *iv*) os processos típicos de cada modalidade.

Apresentamos, no quadro a seguir, as operações textuais discursivas propostas por Marcuschi (2001) para a passagem do texto oral para o escrito.

QUADRO 3

Operações textuais discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito

1ª operação	Eliminação de marcas estritamente interacionais, de hesitações e de partes de palavras (<i>estratégia de eliminação</i> baseada na idealização linguística).
2ª operação	Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (<i>estratégia de inserção</i> em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).
3ª operação	Retirada de repetições, de reduplicações, de redundâncias, de paráfrases e de pronomes egóticos (<i>estratégia de eliminação</i> para uma condensação linguística).
4ª operação	Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (<i>estratégia de inserção</i>).
5ª operação	Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalizações

¹⁸ Na segunda parte do livro **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**, Marcuschi (2001) apresenta a atividade de retextualização como possibilidade de análise das relações entre as modalidades falada e escrita da língua e, assim, propõe um modelo de operações textuais e discursivas que são realizadas na passagem do texto falado para o escrito. Para um estudo mais detalhado sobre as etapas de transformação de um texto falado para o escrito, sugerimos consultar diagrama apresentado pelo autor (MARCUSCHI, 2001, p.75), em que essas operações são explicitadas passo a passo.

	de contextos expressos por dêiticos (<i>estratégia de reformulação</i> objetivando explicitude).
6ª operação	Reconstrução de estruturas truncadas, de concordâncias, de reordenação sintática, de encadeamentos (<i>estratégia de reconstrução</i> em função da norma escrita).
7ª operação	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e de novas opções léxicas (<i>estratégia de substituição</i> visando a uma maior formalidade).
8ª operação	Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (<i>estratégia de estruturação argumentativa</i>).
9ª operação	Agrupamento de argumentos condensando as ideias (<i>estratégia de condensação</i>).

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2001, p.74).

Embora o autor afirme que a retextualização plena de um texto oral para o escrito deveria passar por todas essas operações sugeridas, ele também destaca que é possível concluir a atividade em qualquer ponto do processo, sem necessariamente realizar todas as operações. Isso porque, segundo Marcuschi (2001, p.76), a questão é complexa e não há critérios suficientemente seguros para apontar o que deve ficar, o que deve sair e o que deve ser modificado em um texto falado para se chegar a um estágio considerado adequado no que tange à presença da oralidade no texto escrito. Além disso, em nossa opinião, as condições de produção do texto, o gênero discursivo utilizado e os objetivos a serem atingidos com a atividade podem influenciar na quantidade de operações realizadas. Assim, a passagem de um relato oral para um relato escrito, por exemplo, possivelmente não demandaria a utilização de todas as operações propostas, visto que concebemos o relato escrito como um gênero misto, conforme discutimos no início desta seção.

Embora as atividades de retextualização sejam muito produtivas para o estudo das relações entre fala e escrita, até mesmo porque permitem identificar a consciência que os alunos têm acerca das semelhanças, especificidades e diferenças entre as duas modalidades, entendemos que por si só não são suficientes para promover a ampliação da competência de uso de ambas, em diferentes situações comunicativas, sendo indispensável, portanto, que as situações de ensino e aprendizagem, envolvendo essas modalidades, estejam relacionadas também ao domínio de diferentes gêneros discursivos, orais e escritos.

Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência

com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais (BRASIL, 1998, p.25).

Nessa perspectiva, acreditamos que o procedimento sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), potencializaria o trabalho com as duas modalidades em situações de uso, ao permitir aliar e promover uma interação entre leitura, escuta de diferentes gêneros, produção e análise linguística, tal como explicitaremos nas atividades propostas descritas na seção 4.5 do capítulo seguinte.

4 METODOLOGIA: PROCESSOS E PERCURSO

Neste capítulo, descreveremos os procedimentos metodológicos que deram respaldo técnico e científico para a realização deste estudo, a fim de que tivéssemos condições de responder às questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa proposta.

4.1 Objetivos e caracterização da pesquisa

Buscamos com esta pesquisa analisar as possíveis contribuições de uma sequência didática de ensino, do gênero discursivo relato pessoal, para a ampliação da competência comunicativa de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, objetivamos, especificamente: a) realizar uma discussão acerca da relevância do trabalho com gêneros discursivos como objeto de ensino para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ressaltando a importância de se reservar um espaço maior também ao trabalho com os gêneros orais, que muitas vezes são preteridos nas salas de aula brasileiras; b) promover uma reflexão acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa e, especificamente, sobre a importância de um trabalho orientado pela noção de adequação linguística, como forma de combate à doutrina do erro e, conseqüentemente, ao preconceito linguístico; c) apresentar uma proposta de intervenção didática aplicada em uma turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Uberlândia/MG e analisar os resultados da aplicação dessa proposta de intervenção; d) contribuir com a formação de professores, por meio da elaboração de material didático para o ensino de Língua Portuguesa e de reflexões acerca da aplicação da proposta e dos resultados obtidos.

A fim de atender aos objetivos propostos, este estudo intencionou buscar respostas para as seguintes questões de pesquisa:

- quais as principais dificuldades dos alunos nas produções textuais orais e escritas?
- em que medida o trabalho com uma sequência didática de ensino do gênero discursivo relato pessoal pode contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos?
- o trabalho com a noção de adequação linguística às situações comunicativas pode contribuir para a formação de alunos mais seguros em relação ao uso da língua?

Dessa forma, partimos da hipótese de que o trabalho com uma sequência didática de ensino do gênero discursivo relato pessoal contribuirá para o combate de uma visão dicotômica entre fala e escrita e para o consequente desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e ainda da hipótese de que o ensino orientado pela noção de adequação linguística em substituição à “doutrina do erro” contribuirá para a formação de alunos mais seguros e conscientes sobre o uso da língua.

Este estudo foi desenvolvido, então, por meio de pesquisa qualitativa, o que possibilitou a aproximação da pesquisadora ao contexto pesquisado e, portanto, permitiu a observação dos sujeitos participantes em seu local de ação. Isto equivale a dizer que essa pesquisa também pode ser definida como uma pesquisa-ação, visto que essa forma de pesquisa, bastante utilizada na área da educação, orienta-se para a resolução de problemas, com objetivos de transformação de uma realidade observada (cf. THIOLLENT, 1986).

Assim, de acordo com Thiollent (1986),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Diversos autores têm discutido acerca da necessidade de professores se constituírem como sujeitos que observem, identifiquem e elaborem hipóteses para problemas vivenciados em sala de aula e, assim, atuem também como pesquisadores de sua prática docente. Dentre eles, destacamos Bortoni-Ricardo (2009), que afirma:

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências (BORTONI-RICARDO, 2009, p.46).

A sala de aula configura-se, dessa forma, como um campo fértil para observação de possíveis lacunas no processo de ensino e aprendizagem, e o professor, engajado em sua prática docente, como um eterno aprendiz, que reflete sobre suas ações e está em constante formação e atualização profissional, pois assim será capaz de realizar intervenções que auxiliem os alunos em seu desenvolvimento.

4.2 O contexto situacional da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG. A escola atende, atualmente, cerca de 1050 alunos, em três turnos, com turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental – nos turnos manhã e tarde – e turmas da Educação de Jovens e Adultos – no turno da noite.

Optamos por não divulgar o nome da instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada, com o intuito de resguardar os sujeitos participantes, conforme orientação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A escolha da instituição de ensino deu-se pelo fato de a professora pesquisadora atuar como regente de Língua Portuguesa nessa unidade escolar há cinco anos, tendo em vista que uma das exigências do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é a de que os discentes desenvolvam suas pesquisas no contexto de atuação profissional, a fim de intervir na realidade observada por meio da identificação de um problema e da elaboração de uma proposta de intervenção para aplicação.

Primeiramente, em julho de 2014, contatamos a direção e a coordenação pedagógica da referida escola para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar autorização para a aplicação da proposta de intervenção em uma sala de aula em que a professora pesquisadora é regente na disciplina Língua Portuguesa. Após esse contato inicial, submetemos o projeto de pesquisa elaborado ao CEP e, após aprovação do projeto, que ocorreu em novembro de 2014, nos reunimos novamente com a direção e coordenação da escola para confirmar a aplicação da pesquisa no ano letivo de 2015, considerando que não haveria tempo hábil para desenvolver a intervenção no final do ano letivo de 2014.

Em seguida, considerando que a professora-pesquisadora atuaria em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, selecionamos apenas uma das turmas para aplicação do projeto e análise dos dados. Essa delimitação se fez necessária, pois entendemos que não haveria necessidade de abranger um número muito grande de participantes, uma vez que a análise dos dados priorizaria aspectos qualitativos. Além disso, o *corpus* de trabalho, composto pelos textos orais e escritos produzidos pelos alunos, ficaria muito extenso.

Dessa forma, delimitamos o número de sujeitos participantes desta pesquisa a quinze (15)¹⁹ alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental e utilizamos os critérios a seguir para selecionar os participantes:

¹⁹ A proposta de intervenção foi aplicada em uma turma de 26 alunos, em que a professora-pesquisadora atua como regente de Língua Portuguesa. Todavia, conforme informamos nesta dissertação, o número de sujeitos

- 1) Observação da frequência dos alunos durante o mês de fevereiro/2015, a fim de identificar qual das duas turmas apresentaria maior índice de assiduidade dos alunos;
- 2) Observação da participação dos pais de alunos na primeira reunião anual, com o intuito de selecionar a turma que apresentasse uma maior participação dos responsáveis, pois assim não teríamos problemas em conseguir a adesão do número de participantes estipulados e, conseqüentemente, autorização dos responsáveis;
- 3) Após definição da turma segundo os dois primeiros critérios, foram selecionados os quinze primeiros participantes que concordaram em participar da pesquisa e cujos pais e/ou responsáveis também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE).

Assim, depois de determinados esses critérios e escolhida a turma para aplicação do projeto de pesquisa, marcamos uma reunião com os pais de alunos da turma selecionada, a fim de apresentar o projeto e recolher as assinaturas do TCLE, conforme orientação do CEP. Nessa primeira reunião, apenas dez pais/responsáveis por alunos estiveram presentes, mas consideramos esse número satisfatório, pois em reuniões anteriores na escola, o número de pais frequentes por turma costumava ser ainda menor. Além disso, todos os presentes na reunião mostraram interesse pelo projeto, elogiaram a iniciativa e concordaram com a participação dos alunos.

Considerando que o número estipulado de participantes seria relativo a quinze alunos, com autorização da direção, enviamos bilhetes aos pais que não haviam comparecido à primeira reunião, solicitando que registrassem o motivo de ausência e o interesse ou não na participação do filho(a) no projeto. Dessa forma, poderíamos agendar outro dia e horário para que os pais que não tivessem comparecido à primeira reunião, por incompatibilidade de horário, pudessem autorizar a participação dos alunos em outro momento. Assim, em reuniões individuais, em horário compatível com o interesse dos pais, conseguimos a adesão de mais cinco participantes ao projeto.

A aplicação da proposta de intervenção e a coleta de dados foram iniciadas apenas no mês de março de 2015, após a assinatura do TCLE e tiveram duração de dois meses. As

atividades desenvolvidas foram incorporadas ao planejamento anual da professora para que, assim, não houvesse prejuízo no que diz respeito ao conteúdo trabalhado com a turma selecionada para participação da pesquisa.

4.3 Descrição dos sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram a professora-pesquisadora e quinze alunos com idade entre 10 e 15 anos, sendo seis meninos e nove meninas, matriculados em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino.

Conforme dito na seção anterior, tanto os alunos participantes da pesquisa, quanto seus responsáveis foram previamente consultados, em reunião agendada pela escola com a professora-pesquisadora, e concordaram em participar da pesquisa, assinando, portanto, os termos de consentimento, fornecidos pelo CEP, cujo conteúdo disponibilizamos nos anexos A e B deste trabalho.

Conforme orientação do CEP, as identidades dos participantes são preservadas nesse estudo e, portanto, ao nos referirmos aos autores dos textos orais (transcrições) e escritos que compõem nosso *corpus* de pesquisa, utilizaremos códigos, conforme disposto no quadro a seguir.

QUADRO 4

Sujeitos participantes da pesquisa, conforme sexo e idade

Sujeitos participantes	Sexo	Idade
SP1	Masculino	12 anos
SP2	Masculino	11 anos
SP3	Masculino	11 anos
SP4	Masculino	11 anos
SP5	Masculino	13 anos
SP6	Masculino	11 anos
SP7	Feminino	15 anos
SP8	Feminino	11 anos
SP9	Feminino	12 anos
SP10	Feminino	11 anos
SP11	Feminino	11 anos

SP12	Feminino	11 anos
SP13	Feminino	11 anos
SP14	Feminino	11 anos
SP15	Feminino	11 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Embora uma das alunas participantes (SP7) já tenha 15 anos e, nesse sentido, apresente uma maior distorção entre idade/série, todos os quinze alunos envolvidos nesse projeto de pesquisa cursam o 6º ano do Ensino Fundamental pela primeira vez, isto é, nenhum dos alunos é repetente na série atual.

No que diz respeito à professora-pesquisadora, conforme dito anteriormente, destacamos que ela é efetiva da rede municipal de ensino de Uberlândia, atua há cinco anos nessa escola como regente na disciplina Língua Portuguesa e cursa atualmente o PROFLETRAS, na Universidade Federal de Uberlândia. A professora é graduada em Letras, com habilitação em Português/Inglês e respectivas licenciaturas e especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação.

4.4 A coleta de dados

De forma a atender ao que nos propusemos neste estudo, julgamos importante realizar a coleta de dados utilizando três procedimentos diferentes, com o intuito de conseguir informações de natureza distintas e também complementares. Nesse sentido, a coleta de dados foi realizada por meio de: a) gravação²⁰ de relatos orais produzidos pelos alunos que posteriormente foram transcritos para estudo em sala de aula e análise nesta pesquisa; b) produção de textos escritos pelos alunos durante a aplicação da proposta de intervenção; c) notas de campo da professora-pesquisadora referentes a observações de acontecimentos durante a aplicação da proposta de intervenção que fossem relevantes à pesquisa. É válido ressaltar que, somente após a submissão do projeto ao CEP, sob o CAAE²¹ nº 35239614.8.0000.5152 e, ainda, após o cumprimento das normas estabelecidas pelo comitê, é

²⁰ Para a gravação dos relatos orais produzidos, utilizamos um aparelho gravador digital *Zoom, H1 Handy Recorder 3*, um aparelho gravador digital *Sony PX240* e ainda o aplicativo de gravação disponível no celular *Samsung Galaxy 5*. Essas três opções foram utilizadas para garantir uma qualidade maior na gravação, tendo em vista o espaço da sala de aula e a quantidade de alunos envolvidos. Outras opções podem ser adotadas por professores, em trabalhos semelhantes, de acordo com os recursos disponíveis.

²¹ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). Esse número fornecido é o que possibilita a identificação do Projeto de Pesquisa em questão, em todos os níveis.

que procedemos à aplicação da proposta de intervenção e à coleta de dados que compuseram o *corpus* deste trabalho. Assim, o projeto de pesquisa em questão foi submetido inicialmente ao CEP em 29/07/2014 e aprovado em 19/11/2014, conforme parecer nº 878277.

A coleta de dados ocorreu durante a aplicação da proposta de intervenção (SD) em momentos distintos: a) a coleta de produções textuais escritas dos alunos aconteceu nos meses de abril de 2015 (primeira produção) e maio de 2015 (produção final); b) a seleção dos textos orais transcritos ocorreu também nos meses de abril e maio desse mesmo ano, durante o desenvolvimento das aulas da sequência didática proposta; c) as anotações de campo da professora-pesquisadora foram feitas no mesmo período, ao longo da aplicação da SD.

Apresentaremos na próxima seção, de forma mais detalhada, a proposta de intervenção elaborada e os procedimentos utilizados durante o desenvolvimento deste estudo.

4.5 Procedimentos utilizados e apresentação da sequência didática

Nesta seção, realizaremos uma descrição dos procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa e ainda das atividades que compuseram a sequência didática (SD) elaborada como proposta de intervenção para o trabalho com o gênero discursivo relato pessoal.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre os temas letramento, oralidade, ensino dos gêneros orais e escritos, sequência didática e variação linguística por meio de consultas a livros, artigos, dissertações, teses e outros estudos publicados. Concomitantemente, realizamos uma análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e das Diretrizes Curriculares Municipais do município de Uberlândia/MG, a fim de investigar as orientações de tais documentos para o ensino da Língua Portuguesa.

Partindo do referencial teórico utilizado para a elaboração deste estudo, desenvolvemos uma sequência didática para o ensino do gênero discursivo relato pessoal que foi, posteriormente, adaptada às necessidades de aprendizagem dos alunos participantes desta pesquisa, após o diagnóstico realizado na análise das primeiras produções textuais dos educandos.

A SD elaborada teve como público-alvo uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e as atividades que a compuseram foram distribuídas em 14 aulas. O objetivo geral da proposta foi sistematizar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o gênero relato pessoal e, por meio das atividades desenvolvidas nos módulos didáticos, levá-los a ampliar a competência de uso do gênero, levando-os a produzir textos orais e escritos,

adequados à situação de comunicação. Para tanto, objetivamos especificamente: a) desenvolver habilidades de leitura/escuta e produção oral e escrita do gênero relato pessoal; b) apresentar modelos autênticos para reconhecimento de elementos composicionais do gênero (estilo, conteúdo temático e estrutura composicional); c) promover situações de produção de textos orais e escritos utilizando o gênero em estudo; d) promover reflexões e análise acerca das relações entre a fala e a escrita, a partir de modelos autênticos de relatos e dos textos produzidos pelos alunos; e) propor atividades de reescrita dos textos; f) divulgar os textos produzidos pelos alunos por meio da publicação de um livro de relatos.

Assim, nas subseções a seguir, explicitaremos cada uma das etapas da SD, que foi concebida conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial, módulos didáticos e produção final.

4.5.1 Apresentação da situação inicial (2h/a)

Nessa primeira etapa, a professora-pesquisadora utilizará o texto “Feliz de quem tem cem perninhas²²”, da escritora Índigo, para promover uma discussão acerca do período que os alunos estão vivendo: a entrada na adolescência e a passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. A partir da leitura e interpretação do texto lido, a professora discutirá com os alunos a respeito de uma recorrente situação no âmbito escolar: a constatada dificuldade de boa parte dos alunos em se adaptarem às mudanças características dessa fase. Em seguida, apresentará à turma o projeto de classe (a situação de comunicação): a produção de um livro de relatos sobre o tema (entrada no 6º ano) direcionados aos alunos da escola que ainda irão passar por essa experiência.

Assim, nessas primeiras duas aulas, a professora deverá deixar claro para os alunos: 1) o gênero discursivo selecionado para estudo; 2) a motivação para estudo do gênero em questão; 3) quem serão os interlocutores dos textos produzidos (alunos de outras turmas da escola); 4) o suporte de publicação e a esfera de circulação das produções textuais.

Acreditamos que a definição da situação comunicativa e ainda a motivação para o estudo do gênero discursivo em questão são fundamentais para o engajamento dos alunos no projeto. Dessa forma, as estratégias utilizadas nessas aulas serão: leitura individual e

²² ÍNDIGO. Feliz de quem tem cem perninhas. In: **Perdendo perninhas**. São Paulo: Scipione, 2014, p.8-10. O texto em questão é o capítulo inicial do livro “Perdendo perninhas”. Neste capítulo do livro, a personagem Ágata narra as dificuldades e conflitos vivenciados por ela e seu grupo de amigas diante da entrada no 6º ano. A escolha desse texto deu-se pela abordagem sensível ao tema e, além disso, porque a leitura do livro em questão já estava programada para acontecer no planejamento do 1º bimestre para esta turma.

compartilhada do texto, atividades de interpretação e de compreensão do texto lido e, por fim, roda de conversa sobre o tema, em que será possível a socialização das impressões dos alunos.

4.5.2 A primeira produção (2h/a)

Nessa segunda etapa, a professora-pesquisadora levará para a turma cópias impressas do relato “Que saudade da professorinha”²³, de Paulo Freire. Inicialmente, solicitará aos alunos que elaborem hipóteses a respeito do conteúdo do texto a partir do título e, após a leitura do texto (primeiramente pela professora e, em seguida, compartilhada), checará se as hipóteses levantadas se confirmaram. Nesse momento, os alunos serão incentivados a relembrar os primeiros professores que tiveram e a experiência de entrada na escola. Em seguida, a professora apresentará questões para compreensão e interpretação do texto, em que será possível inferir algumas características do gênero relato pessoal, relacionadas à estrutura composicional, ao conteúdo temático, ao estilo, ao suporte e à esfera de produção e circulação do gênero.

Ainda nessa etapa, a professora apresentará aos alunos uma breve definição de Costa (2012) para o gênero relato pessoal. No entanto, nessas duas primeiras aulas não será realizado um estudo sistemático das características do gênero. O intuito será fornecer informações básicas aos alunos, a fim de prepará-los para a primeira produção, para somente depois da identificação dos principais dificuldades encontradas nas produções iniciais, proceder com a aplicação de outras atividades dos módulos didáticos que os auxiliem a aprimorar os textos produzidos inicialmente.

Em seguida, a professora retomará as questões discutidas na aula anterior sobre o projeto da turma e apresentará aos alunos a situação de produção textual escrita do gênero discursivo relato pessoal, incentivando-os a utilizar o conhecimento que eles já possuem para relatar como foi a entrada no 6º ano do Ensino Fundamental, a abordarem aspectos como as principais mudanças em relação ao ano anterior, as possíveis dificuldades de adaptação e acontecimentos relevantes relacionados a essas mudanças, isto é, as experiências vivenciadas nesse período. Nesse momento, é importante que os alunos sejam motivados pela professora a escrever, a compartilhar suas experiências com outros alunos da escola.

²³ FREIRE, Paulo. Que saudade da professorinha. **Revista Nova Escola**, n. 81, out. 2010.

4.5.3 Módulos didáticos (8h/a)

Objetivando contribuir para que os alunos superem as dificuldades relativas à produção do gênero discursivo relato pessoal, um conjunto de atividades foi elaborado pela professora-pesquisadora, levando em consideração as capacidades textuais, linguísticas e discursivas necessárias para a produção adequada do gênero em estudo nas modalidades oral e escrita. As atividades foram planejadas para serem desenvolvidas durante os meses de março e abril e estão disponibilizadas no “apêndice A” desta dissertação.

No que diz respeito aos aspectos discursivos do gênero, na elaboração das atividades que compuseram os módulos didáticos, foram exploradas questões relacionadas à autoria e à intenção comunicativa do texto, à adequação do gênero e do suporte a esse propósito, ao público alvo, ao conteúdo temático, ao posicionamento do autor enquanto sujeito que vivenciou as ações relatadas e às impressões do autor em relação às experiências relatadas.

Quanto ao desenvolvimento das atividades que envolveram os aspectos linguístico-textuais do gênero em estudo, foram abordadas questões relacionadas à configuração do texto, como a presença ou não de título (no caso do relato escrito), a identificação da estrutura composicional típica de um relato pessoal (apresentação do fato ou acontecimento que será relatado, identificação do autor como sujeito que vivenciou os acontecimentos relatados ou participou deles como observador, o desenvolvimento do relato, acompanhado das impressões do autor, o encerramento do relato) e a possibilidade de se usar sequências descritivas como estratégia para que o interlocutor possa melhor visualizar os acontecimentos.

Além disso, foram exploradas questões relativas ao grau de monitoramento linguístico empregado na construção do texto oral e escrito, isto é, ao registro mais ou menos formal utilizado e à sua adequação ao público leitor em potencial, aos tempos verbais empregados e à sua relação com o conteúdo temático do relato e com a situação de comunicação, aos pronomes e verbos indicadores da pessoa do discurso, assim como à construção da coerência temática e da coesão por meio do uso de conectivos e de palavras e expressões espaciais e temporais.

É importante destacar que os modelos de textos do gênero selecionado para estudo e ainda os textos produzidos pelos alunos serão utilizados também para o desenvolvimento de atividades de observação da modalidade oral da língua e das relações entre a fala e a escrita.

Assim, nas aulas 5 e 6, que compõem o primeiro módulo da SD, a professora iniciará a aula solicitando aos alunos que relembrem o texto discutido na aula anterior e fará perguntas do tipo “Vocês se lembram do relato pessoal que lemos na aula passada?”, “Qual

era o tema do relato?”, “Quem era o autor?”, “A quem interessaria ler relatos sobre aquele tema?”, e, em seguida, perguntará aos alunos: “Os relatos pessoais podem ser produzidos apenas na modalidade escrita da língua?”. Essas questões introduzirão uma discussão sobre a possibilidade de produção de relatos na modalidade oral e, ainda, sobre as práticas sociais que envolvem a produção do gênero.

Em seguida, os alunos ouvirão um relato produzido por uma adolescente sobre o tema *cyberbullying*²⁴. O vídeo será apresentado no *datashow* e, após assisti-lo, os alunos serão informados de que o relato é parte de uma entrevista dada pela adolescente ao programa “Altas Horas”, da rede Globo.

Ainda nessas aulas, a professora fará uma roda de conversa com os alunos sobre o tema *cyberbullying*, incentivando-os a relatar oralmente situações semelhantes que viveram ou presenciaram. Os relatos produzidos em situação espontânea serão gravados pela professora-pesquisadora para utilização em aulas posteriores, em atividades de observação das características da língua falada e de retextualização do texto oral para o escrito.

Por fim, será realizada a leitura da transcrição do relato (a professora explicará à turma o que é uma transcrição) e os alunos farão a interpretação do texto oral (a partir da transcrição), observando as características do texto falado (pausas, reformulações, hesitações, repetições, presença de marcadores conversacionais, etc.). Nessa etapa, é importante enfatizar que, diferentemente da escrita, o texto oral não pode ser editado, daí a presença dessas características.

Nesse momento, a professora deixará claro para os alunos – nas discussões sobre o texto – que tanto fala quanto escrita podem ser planejadas e adequadas às situações de comunicação, sejam elas mais ou menos formais.

Nas aulas 7 e 8, que comporão o segundo módulo da SD, a professora-pesquisadora irá propor a sistematização dos conhecimentos sobre o gênero relato adquiridos até o momento, recapitulando o que os alunos já aprenderam em relação ao gênero, considerando o estudo dos dois textos (escrito e oral), das aulas anteriores.

Em seguida, realizará a leitura compartilhada de um modelo do gênero relato escrito e proporá a atividade de interpretação do texto lido, explorando características do gênero no que diz respeito à estrutura, conteúdo temático, estilo, suporte e intenção comunicativa.

A partir da observação das expressões utilizadas no texto que caracterizam o uso de um registro menos formal da língua, como “jogo duro” e “tremenda surra”, e ainda da leitura

²⁴ Fonte: Programa Altas Horas – Relato de Isabela Nicastro sobre *cyberbullying*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJgks0>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

dos quadros informativos da SD, a professora-pesquisadora promoverá uma discussão a respeito da variação linguística, da necessidade de adaptarmos nosso discurso às situações de comunicação.

Após isso, será proposta uma primeira atividade de reescrita do relato; os alunos retornarão à produção inicial realizada e verificarão se a linguagem utilizada está adequada (ou não) à situação de comunicação apresentada nas primeiras aulas.

Por fim, no último módulo da SD, aulas 9 e 10, a professora-pesquisadora levará para a sala de aula a transcrição de relatos orais produzidos por alunos da turma, em situação espontânea nas aulas anteriores, para observação e estudo das características do texto oral, e, nessa ocasião, apresentará uma tabela com os códigos utilizados para a transcrição dos relatos²⁵, a fim de que os alunos compreendam suas funções.

Dessa forma, será proposta uma atividade de observação das características que contribuem para a construção do texto falado (repetições, pausas, hesitações, reformulações, marcadores conversacionais). Em seguida, os alunos farão a retextualização dos relatos, orientados pela professora, que irá explicar as operações de passagem de um texto oral para o texto escrito. Ao final da aula, a professora-pesquisadora irá propor aos alunos a participação em uma roda de relatos, que acontecerá na aula seguinte. Para tanto, os alunos receberão um roteiro de orientações para a produção oral. Primeiramente, irão escolher o tema do relato: alguma experiência vivenciada que envolva um acontecimento marcante em suas vidas e que desejem compartilhar com os colegas. Os alunos serão orientados a planejar em casa a apresentação, podendo, inclusive, levar fotografias, *souvenirs* ou objetos que estejam ligados à experiência relatada.

Nas aulas seguintes, 11 e 12, a professora-pesquisadora organizará a turma em um círculo para a apresentação dos relatos orais, previamente planejados pelos alunos, e iniciará a aula com instruções aos alunos para a realização da atividade: primeiramente, procurará deixar os alunos confortáveis com a situação, lembrando-os de que está ali para assegurar que os colegas ouçam com atenção e respeito a fala do colega que se apresenta; solicitará, ainda, à turma que faça silêncio no momento da apresentação, pois poderão fazer perguntas, caso desejem, ao final do relato.

No momento da apresentação dos relatos, a professora-pesquisadora fará anotações e avaliará a participação dos alunos, para que consiga dar um *feedback* adequado sobre a produção do texto oral. Além disso, no fim das apresentações dos relatos, a professora fará

²⁵ As normas de transcrição dos textos orais utilizadas durante o desenvolvimento da SD foram adaptadas da obra **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**, de PRETI e URBANO (1990).

uma roda de conversa, a fim de que os alunos realizem uma autoavaliação (oral) da atividade.

4.5.4 Produção final (2h/a)

Nessa etapa, aulas 13 e 14, a professora-pesquisadora entregará aos alunos as produções textuais para que eles realizem a reescrita, considerando o que aprenderam sobre o gênero e, ainda, o *feedback* que tiveram a respeito dos seus textos. Prevendo que alguns alunos poderão se mostrar indispostos a realizar a reescrita, visto que essa prática ainda não é recorrente no âmbito escolar, a professora procurará incentivá-los falando sobre a importância que os textos produzidos terão para os alunos das turmas do 5º ano, ainda enfatizando que quando os autores publicam livros, é natural que exista esse processo de revisão e edição até se chegar a uma versão aperfeiçoada do texto que, por fim, é publicada.

Ainda nessa etapa, a professora orientará individualmente os alunos, de acordo com a necessidade observada na correção da produção textual e acompanhará a atividade, circulando pela sala, a fim de tirar possíveis dúvidas sobre o processo de reescrita do texto.

4.6 Critérios para análise dos dados

Para Thiollent (1986, p.64), sejam quais forem as técnicas utilizadas para a coleta de dados, os pesquisadores procuram as informações que julgam necessárias para o andamento da pesquisa e, nesse ínterim, os grupos podem oferecer outras informações que não estavam previstas, mas que podem aumentar a riqueza das descrições.

Bortoni-Ricardo (2009, p.62) acrescenta que, no decorrer da etapa de coleta de dados, “o pesquisador geralmente reúne uma grande quantidade de registros e pode sentir-se confuso para iniciar a análise. Esses registros de fato ainda não são dados, mas fontes para dados”. Dessa forma, é necessário que o pesquisador analise as diversas fontes utilizadas (notas de campo e relato da aplicação das aulas, produções textuais escritas dos alunos e transcrição das produções textuais orais) a fim de convertê-las em dados e compor o *corpus* da pesquisa.

Nesse sentido, utilizaremos dados de diferentes naturezas e procederemos a uma análise dos registros que estabeleçam elos com as questões de pesquisa que propomos neste trabalho. Para tanto, serão selecionados para análise os dados que possam confirmar – ou

desconfirmar²⁶ – empiricamente as questões que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Orientados por essa perspectiva de análise, realizaremos a triangulação dos dados, isto é, utilizaremos os dados oriundos das diferentes fontes com o objetivo de responder às questões de pesquisa. Na primeira parte da análise, descreveremos a aplicação da proposta de intervenção, já buscando observar e refletir sobre pontos considerados relevantes para a construção da interpretação dos dados relacionados aos objetivos do trabalho e às questões de pesquisa.

Na segunda etapa, analisaremos as primeiras produções textuais escritas dos alunos, a fim de levantar os principais problemas e dificuldades identificados, em relação aos elementos que compõem o gênero relato pessoal: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. No que diz respeito ao último aspecto, buscaremos observar, principalmente, a capacidade dos sujeitos participantes da pesquisa de adequar o texto produzido à situação de comunicação proposta. Em seguida, faremos uma análise comparativa entre as produções textuais iniciais e as produções textuais finais dos alunos, buscando investigar as possíveis contribuições da proposta de intervenção para a ampliação da capacidade de produção do gênero proposto. Buscaremos, portanto, analisar se a sequência didática aplicada contribuiu para a ampliação da competência comunicativa dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Por fim, na última etapa, analisaremos a participação dos alunos nas atividades de produção oral do gênero relato pessoal, tanto em situação espontânea, de menor formalidade (em atividade proposta nas primeiras aulas da sequência didática), quanto em atividade que irá requerer um monitoramento maior da fala, em que os alunos serão incentivados a planejar um relato pessoal oral para apresentação aos colegas em sala de aula. É válido ressaltar que, nessa etapa, também analisaremos as atividades de retextualização realizadas pelos alunos, a fim de identificar o nível de consciência que eles têm acerca da relação entre a fala e a escrita, das semelhanças e das especificidades das duas modalidades da língua.

Nas duas últimas etapas, utilizaremos também os critérios de avaliação dos textos escritos e orais²⁷ elaborados pela professora-pesquisadora para orientar o *feedback* dado aos alunos sobre os textos produzidos.

²⁶ Bortoni-Ricardo (2009) afirma que além dos dados “confirmatórios”, o pesquisador poderá encontrar em sua pesquisa dados “desconfirmatórios”, que não devem ser descartados. Nesse caso, o pesquisador precisa avaliar a relevância dos dados e decidir pela desconfirmação da asserção ou incluir comentários interpretativos dos dados em seu relatório.

²⁷ Os critérios para avaliação das produções textuais orais e escritas dos alunos encontram-se disponibilizados no Apêndice B deste trabalho.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, objetivamos apresentar e discutir os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa, tendo como referência os pressupostos teóricos que embasaram este estudo.

Para tanto, dividiremos o capítulo em três seções: na primeira, faremos uma descrição e análise da aplicação das atividades que compuseram a sequência didática; na segunda, faremos uma análise comparativa entre as produções textuais escritas iniciais dos alunos e as respectivas produções finais, realizadas após aplicação das atividades desenvolvidas nos módulos da sequência didática proposta; já na terceira, apresentaremos a análise das atividades relacionadas à produção de relatos orais, investigando as possíveis contribuições da proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência oral dos educandos.

5.1 Descrição e análise das aulas

Conforme apresentamos no capítulo anterior, a sequência didática proposta para o ensino do gênero discursivo relato pessoal seguiu os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentando, portanto, a seguinte estrutura: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos didáticos; d) produção final. Dessa forma, para facilitar a visualização e compreensão das atividades desenvolvidas durante a aplicação da proposta de intervenção, optamos por apresentar a descrição das aulas, agrupando-as em subseções conforme a estrutura da SD e realizando reflexões e análises no que diz respeito ao envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades, à necessidade de adaptação da proposta às dificuldades apresentadas pelos alunos e, ainda, acerca das estratégias utilizadas no decorrer da aplicação da proposta.

As atividades da SD foram aplicadas sempre em encontros de 2h/a, pois consideramos mais produtivo planejá-las de forma a acompanhar o horário de aulas geminadas da professora-pesquisadora²⁸ na turma em que o projeto foi desenvolvido.

²⁸ A professora que aplicou as atividades da sequência didática, conforme explicitado em momentos anteriores, é também a autora desta dissertação.

5.1.1 A apresentação da situação

O início da aplicação da sequência didática de ensino ocorreu no dia 11/03/2015. Somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP e assinatura do TCLE por parte dos alunos e responsáveis é que procedemos ao desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Assim, as duas primeiras aulas foram destinadas à apresentação do projeto à turma, isto é, à apresentação da situação de comunicação que motivaria o estudo do gênero discursivo relato pessoal. A professora-pesquisadora iniciou a aula conversando informalmente com os alunos sobre o tema “mudanças”. Primeiramente, questionou se eles já tinham passado por situações que resultaram em mudanças e transformações em suas vidas, como mudança de casa, de bairro, de escola, de cidade, entre outras. Como vários alunos começaram a falar ao mesmo tempo, a professora solicitou que quem desejasse falar levantasse a mão, para que ela pudesse dar oportunidade a todos, mas “um de cada vez”. Dessa forma, alguns alunos comentaram que já haviam mudado de bairro e de escola, enquanto outros disseram já ter mudado de cidade.

Em seguida, a professora-pesquisadora perguntou à turma como se sentiram diante dessas mudanças já vivenciadas e, a partir da fala dos alunos, propôs-lhes que refletissem um pouco mais sobre esse tema, com a leitura do livro “Perdendo perninhas”, da escritora Índigo. Após fazer a apresentação do livro e afirmar que nele, uma situação bem familiar aos alunos era narrada – o ingresso de um grupo de amigas no 6º ano do Ensino Fundamental –, a professora-pesquisadora entregou cópias do texto “Feliz de quem tem cem perninhas”, primeiro capítulo do livro, para que realizassem a leitura em sala de aula.

O texto foi lido silenciosamente e, em seguida, em voz alta, por alunos que se alternavam na leitura e, logo depois, a professora-pesquisadora propôs uma atividade de compreensão e interpretação do texto. Os alunos realizaram a atividade proposta e, em seguida, a professora-pesquisadora lhes informou que o texto lido era apenas o capítulo introdutório do livro “Perdendo perninhas” e que este livro estava disponível na biblioteca para empréstimo aos alunos, pois havia sido adotado pela escola para a leitura no primeiro bimestre.

Posteriormente, a professora-pesquisadora comentou com os alunos que a situação vivenciada pelas personagens da narrativa era muito comum, pois a entrada na adolescência pode não ser uma fase muito serena para muitas pessoas, já que são muitas as mudanças e transformações relacionadas a esse período da vida. Além das transformações físicas e psicológicas, é também o momento em que acontece a passagem do Ensino Fundamental 1

para o Ensino Fundamental 2, isto é, o ingresso no 6º ano. Então, pensando nessas dificuldades de adaptação que boa parte dos alunos apresenta todos os anos, é que a turma havia sido selecionada para participar de um projeto da escola, cujo objetivo seria compartilhar experiências relacionadas ao ingresso no 6º ano e, assim, produzir um livro de relatos que seria lido por outros alunos da escola que ainda passariam por essa experiência. Dessa forma, essa seria uma oportunidade dos alunos compreenderem melhor essa fase que estão vivendo e, ainda, contribuir que a passagem para essa nova etapa da vida ocorresse de forma mais tranquila para outros alunos.

Após apresentação do projeto à turma, os alunos fizeram algumas perguntas, tais como: “Quando vamos escrever esse texto?”, “Professora, os outros alunos vão ler o que vamos escrever?”, “E se a gente não conseguir fazer o texto?”. Além desses questionamentos, a professora-pesquisadora observou alguns alunos comentando entre si que não sabiam como escrever um relato. A professora passou, então, a responder a essas perguntas e pediu aos alunos para que não se preocupassem por antecedência, pois nas próximas aulas, eles iniciariam o estudo do gênero relato pessoal e, certamente, todos teriam a capacidade de escrever textos interessantes, pois tinham algo a dizer sobre a experiência que estavam vivenciando.

Consideramos as duas primeiras aulas muito produtivas, pois, embora inicialmente os alunos estivessem um pouco agitados, nenhum dos alunos apresentou resistência à participação no projeto. Além disso, os questionamentos dos alunos sobre o projeto foram avaliados como um indício do interesse em compreender melhor a proposta.

5.1.2 A produção inicial

A aplicação das duas aulas seguintes da SD ocorreu no dia 16/03/2015. A professora-pesquisadora iniciou a aula recordando o que tinham discutido nas aulas anteriores sobre a participação da turma no projeto de produção de um livro de relatos, enfatizando a situação de comunicação que motivaria o estudo deste gênero discursivo. Em seguida, informou que, conforme combinado nas aulas anteriores e, para que os alunos se familiarizassem com textos do gênero, havia levado para estudo o texto “Que saudade da professorinha”²⁹, um relato de Paulo Freire.

Inicialmente, solicitou aos alunos que levantassem hipóteses sobre o conteúdo do texto

²⁹ O texto mencionado compõe a sequência didática proposta, que está disponível no apêndice desta dissertação.

a partir do título informado e, para motivá-los à leitura, perguntou aos alunos se eles se lembravam do(a) primeiro(a) professor(a) que tiveram. A maioria respondeu afirmativamente e, então, começaram a falar sobre o tema. A professora-pesquisadora deu oportunidade para os alunos falarem, um por vez, sobre o assunto e, em seguida, distribuiu-lhes folhas impressas com o texto, a fim de que realizassem a leitura silenciosa e, compartilhada para, posteriormente, discutirem se as hipóteses levantadas se confirmaram. Antes de iniciar a leitura, a professora-pesquisadora leu uma breve biografia do autor do texto, disponível também nas folhas impressas entregues a eles.

Após a leitura do relato, a professora-pesquisadora registrou no quadro branco, as palavras que os alunos não conheciam, para que descobrissem o significado delas no texto. Em seguida, os alunos iniciaram a atividade proposta de interpretação do texto lido. Como as duas aulas não foram suficientes para que os alunos terminassem a atividade, ela foi retomada na aula do dia 18/03/2015. A professora-pesquisadora iniciou a aula seguinte, dando oportunidade aos alunos para que socializassem as respostas das atividades propostas que, posteriormente, foram transcritas no quadro.

Logo depois, a professora apresentou uma breve definição para o gênero relato pessoal – pautada em Costa (2012) – e enfatizou que, conforme os alunos haviam observado, o texto “Que saudade da professorinha” poderia ser reconhecido como um modelo do gênero em estudo, pois assim como dizia a definição do pesquisador lido, o texto apresentava uma “narração não ficcional”, isto é, um relato real de uma experiência do autor – no caso, Paulo Freire.

Por fim, a professora apresentou a proposta de produção inicial de um relato pessoal, conforme apresentada na figura a seguir.

Produção textual escrita

Prepare-se! Agora você também produzirá um relato pessoal, contando como foi seu ingresso no sexto ano do ensino fundamental. Você pode falar sobre as alegrias e dificuldades vivenciadas, os fatos marcantes que ocorreram nesse período e que você deseja compartilhar com outros alunos da escola.

Lembre-se que seu texto será publicado em um livro de relatos da turma, que será apresentado e disponibilizado na biblioteca escolar para que possa ser lido por alunos de sua sala e de outras turmas da escola.

FIGURA 2 – Proposta de produção textual do gênero relato pessoal

Fonte: Parte integrante da sequência didática. Elaborado pela autora, 2015.

Após leitura da proposta de produção textual, os alunos fizeram várias perguntas à professora-pesquisadora: “Professora, pode fazer de caneta?”, “Fessora, tem que ter título?”, “Quantas linhas tem que ter esse texto, hein?”, “Nossa, professora, é pra escrever nessa folha toda?”, “Professora, pode levar pra fazer em casa e trazer depois?”, “É mesmo, fessora, se não acabar aqui, pode levar pra casa?”, “Olha, eu vou escrever esse texto, mas você coloca lá embaixo dos outros, num é pra você ler não, tá?”.

À medida que iam perguntando, a professora-pesquisadora esclareceu que podiam escrever a lápis, caso desejassem, não sendo obrigatório, portanto, o uso de caneta. Afirmou também que haveria tempo suficiente para terminarem o texto em sala de aula e que não ficassem preocupados com o tamanho do texto, mas com o conteúdo. Assim, considerou pertinente ressaltar, nesse momento, que o texto seria lido por ela, mas que os interlocutores principais, isto é, os leitores dos relatos, seriam, conforme discutido anteriormente, outros alunos da escola, que também iriam cursar o 6º ano daqui a um tempo e que, portanto, gostaria que os alunos se empenhassem na tarefa, pois tinha certeza de que esses alunos iriam se interessar em ler o livro de relatos por eles produzidos.

Uma das perguntas feitas durante a aula despertou a atenção da professora-pesquisadora e risos nos demais alunos da turma. O aluno, identificado nesse momento como SP5, perguntou à professora-pesquisadora: “Professora, deixa eu voltar pro 5º ano?”. A professora questionou o motivo da pergunta e o aluno emendou: “Por causa que lá é bem mais simples. Tipo, lá é mais fácil de passar”. Então a professora perguntou ao aluno como ele poderia saber disso, se ele estava cursando o sexto ano há pouco tempo e o aluno respondeu que “tava achando tudo muito difícil no sexto ano”. Nesse momento, a professora aproveitou esta fala para dizer que esse sentimento, isto é, essa dificuldade que ele estava sentindo em se adaptar, poderia ser mencionada em seu texto, que seria interessante compartilhar isso com outros alunos que fossem ingressar no 6º ano.

Essa atitude da professora-pesquisadora em valorizar a fala do aluno pareceu despertar a atenção dos demais alunos, que também fizeram comentários sobre as dificuldades que estavam vivenciando no início do 6º ano. A aluna SP9 relatou que o que ela mais se lembra da primeira semana de aula é que “já entrou na escola ansiosa para saber se os colegas de turma do ano anterior seriam da mesma sala” e que, quando descobriu de que turma seria, “pulou de alegria”. Outra aluna, identificada como SP8, confessou ainda estar com dificuldades em escrever com canetas e acrescentou que alguns professores já exigiam isso e ela “ficava toda atrapalhada”. Aproveitando a fala das alunas, a professora-pesquisadora reforçou, então, a importância do projeto da turma, de escrever o livro de relatos, destacando que seria uma

leitura interessante para os alunos que viriam a cursar o 6º ano no ano seguinte, pois, em sua opinião, poderia ajudar esses alunos a compreender melhor as mudanças que ocorrem nessa etapa de ensino e, dessa forma, eles poderiam se sentir mais seguros em relação a elas.

Consideramos importante destacar esses fragmentos de falas de alguns alunos a respeito das dificuldades de adaptação à segunda etapa do Ensino Fundamental, pois acreditamos que elas vão ao encontro do que dizem os PCN sobre essa etapa de ensino:

Pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo requer a compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal (BRASIL, 1998, p.45).

Dessa forma, acreditamos ter sido importante abrir espaço em sala de aula para discutir o tema, a fim de tornar a atividade de escrita uma atividade de interlocução significativa para os alunos, pois, conforme orientam os PCN, bem como outros pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa, não há mais lugar na escola para a prática de uma escrita “sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção”, uma vez que por meio de tal prática “não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto” (ANTUNES, 2003, p.26-27).

No que diz respeito às demais perguntas feitas pelos alunos, como as relativas à quantidade de linhas do texto ou ainda a preocupação se a professora leria o texto escrito, a nosso ver, o que se pode observar acerca desses últimos questionamentos é que mesmo apresentando uma proposta de produção contextualizada, em que tinham bem definidos a situação de comunicação, os interlocutores, o objetivo da produção, o gênero que utilizariam e onde e em que suporte os textos seriam publicados e circulariam, as perguntas mencionadas podem ser um indício de que alguns alunos ainda tinham uma concepção tradicional a respeito da produção textual, encarando-a ainda como uma atividade artificial, obrigatória, e não como uma atividade de interlocução, tendo em vista que pareciam mais preocupados com o cumprimento de “mais uma tarefa de escrita de texto” do que propriamente com seu conteúdo.

Considerando que a mudança de concepção em relação à produção textual leva algum tempo de trabalho e que ela pode, inclusive, não ocorrer, a professora procurou relembrar nesse momento que se atentassem mais ao que têm a dizer, aos interlocutores e ao objetivo da escrita, do que ao tamanho do texto. E reforçou aos alunos como o texto deles seria importante para seus interlocutores. Esse argumento utilizado pareceu servir de estímulo para

o engajamento dos alunos na atividade e, até o fim da aula, todos os alunos participantes do projeto realizaram a escrita da primeira produção textual do relato pessoal.

5.1.3 Os módulos didáticos

As atividades propostas nos módulos didáticos foram desenvolvidas no período de 25/03/2015 a 22/04/2015. A proposta de sequência didática que, inicialmente apresentava uma organização das atividades modulares em 04 encontros de 02h/a, foi estendida para 05 encontros de 2h/a, totalizando 10h/a de atividades distribuídas em três módulos. Dessa forma, a SD inicialmente elaborada foi ampliada para 16h/a, ao invés de 14h/a. Essa adaptação, fez-se necessária para contemplar as dificuldades apresentadas pelos alunos na primeira produção textual, pois como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly,

Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.103, grifo dos autores).

Dessa forma, nas aulas 05 e 06 da sequência didática (módulo 1), a professora-pesquisadora iniciou o desenvolvimento das atividades, fazendo perguntas aos alunos: “Quem se lembra do relato que lemos na aula passada?”, “Vocês se lembram quem era o autor do relato?”, “E do tema, quem se recorda?”, “Na opinião de vocês, a quem interessaria ler relatos sobre aquele tema?”. Os alunos responderam às questões oralmente, contando o que se recordavam a respeito do texto lido. Esses questionamentos iniciais foram utilizados para introduzir outra discussão proposta pela professora-pesquisadora: “Os relatos pessoais podem ser produzidos somente na modalidade escrita da língua? O que vocês acham?”, “Vocês têm o costume de relatar acontecimentos e experiências que vivenciaram a outras pessoas?”. Cabe destacar que, embora a atividade de relatar oralmente sobre fatos e acontecimentos seja uma prática recorrente no cotidiano, nem todos os alunos se deram conta do uso que já faziam desse gênero discursivo. Boa parte disse não ter esse costume, mas uma aluna, identificada como SP9, afirmou que “sempre contava as experiências que vivia para as amigas”. Aproveitando a fala da aluna, a professora-pesquisadora acrescentou que, embora os alunos não fizessem uso tão frequente do relato escrito ou do relato oral em situações mais formais, o relato oral era muito utilizado em situações menos formais, exemplificando da seguinte

forma: “Pensem, por exemplo, na situação em que os filhos chegam em casa e relatam aos pais os acontecimentos do dia na escola ou ainda quando o pai ou a mãe relata como foi o dia de trabalho”; “E quando vocês contam aos amigos como foi um passeio que fizeram no fim de semana, essa não é uma situação em que fazem uso do relato oral?”. Diante desses questionamentos, os alunos assentiram que utilizavam mais o gênero discursivo no cotidiano, do que admitiram inicialmente.

Após essa breve discussão, a professora-pesquisadora deu seguimento à aula dizendo que os alunos ouviriam um relato de uma adolescente sobre o tema *cyberbullying*. Os alunos demonstraram saber o significado da palavra *bullying*, mas desconhecem a palavra *cyberbullying*. Alguns, incentivados pela professora-pesquisadora, disseram saber apenas que tinham noção de que era algo relacionado à internet. Assim, a professora explicou aos alunos o significado do termo, apontando que eles tinham razão sobre a hipótese levantada.

Utilizando o *datashow*, a professora exibiu o vídeo com o relato da adolescente Isabela Nicastro³⁰, lembrando aos alunos que o relato apresentado era parte integrante de uma entrevista da adolescente ao programa “Altas Horas”, da Rede Globo.

Após a exibição do vídeo, a professora-pesquisadora conversou com os alunos sobre o tema, incentivando-os a relatar oralmente as situações semelhantes que haviam vivenciado e/ou presenciado. Destacamos que, nesse momento, chamou-nos a atenção o fato dos alunos falarem quase todos ao mesmo tempo e, nesse sentido, além de não prestarem a devida atenção à fala dos colegas, alguns alunos interrompiam, ora rindo do que os colegas falavam, ora contestando o que diziam. Embora a professora-pesquisadora já tivesse discutido em aulas anteriores sobre a importância de saber o momento adequado para falar, ouvir e interromper a fala do outro, achou necessário ocupar um espaço maior da aula para voltar a esse assunto.

O desenvolvimento desta etapa da sequência didática foi um pouco cansativo, pois embora a turma em que o projeto foi aplicado fosse participativa, os alunos eram muito agitados e, não raramente, a professora precisava interromper as aulas solicitando mais atenção ou silêncio durante a fala do outro. Acreditamos que nessas duas aulas, a agitação foi maior em função do tema discutido, o *cyberbullying*, pois os alunos começaram a falar sobre situações em que colegas praticavam *bullying* na sala de aula e isso desencadeou trocas de acusações entre eles.

Nesse momento da aula, a professora compartilhou com a turma que havia assistido a uma reportagem em um programa de televisão sobre o tema *bullying*, em que alunos de uma

³⁰ Fonte: Programa Altas Horas – Relato de Isabela Nicastro sobre *cyberbullying*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJgks0>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

escola participavam de “assembleias” para resolverem os conflitos da turma. E chamou a atenção uma roda de conversa realizada no pátio dessa escola, em que alunos falavam sobre o tema. Na ocasião, os alunos tinham a vez de falar sobre algo que estava incomodando e, em seguida, ouviam os colegas. O papel do mediador (professor) era ajudar as duas partes a chegarem a um acordo, a um consenso. Assim, o que tinha impressionado na reportagem era a maturidade dos adolescentes em ouvirem atentamente a fala do outro e se posicionarem a respeito, até chegaram a um acordo. O exemplo foi dado pela professora-pesquisadora para afirmar que era possível, sim, desenvolver discussões e debates sobre diversos temas, mesmo os mais polêmicos, se os participantes demonstrassem respeito e atenção à fala dos colegas.

Aproveitando o ensejo, perguntou aos alunos se podiam tentar fazer dessa mesma forma, um respeitando o turno de fala do outro, pois desse modo eles exercitariam a capacidade de saber o momento oportuno de ouvir e falar, sem desrespeitar o outro. Como os alunos concordaram em tentar, a professora ressaltou que a partir daquele momento, iria monitorar mais se eles estavam exercitando realmente tal prática.

Achamos pertinente relatar com mais detalhes esse episódio da aula, pois embora muitas vezes utilizemos nossa autoridade como professores para solicitar atenção e silêncio dos alunos, nem sempre nos atentamos para a necessidade de um trabalho mais sistematizado com a oralidade no que concerne à observação e respeito aos turnos de fala, utilização de expressões de cortesia e polidez, bem como atenção ao discurso do outro.

Sobre essa questão, Antunes (2003, p.104) afirma que a escola não pode deixar de orientar acerca de questões relacionadas aos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores nas situações de comunicação e deve, portanto, explorar o uso de expressões próprias de um comportamento linguístico polido no trabalho com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte. Nas atividades em sala de aula, o professor bem que poderia desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, escutar, com atenção, o que ele tem a dizer (ANTUNES, 2003, p.105).

É necessário, portanto, que o professor esteja atento a um trabalho de conscientização dos alunos sobre isso, visto que saber discernir o momento adequado de ouvir, de interromper e de falar é uma habilidade ligada à competência comunicativa e necessita ser trabalhada no âmbito escolar. Assim, durante o restante da aula, a professora monitorou os turnos de fala

dos alunos durante a participação nas discussões, relembrando que estava observando se a turma conseguiria cumprir o acordo feito entre eles.

A atividade de interpretação do relato oral foi realizada pelos alunos após a professora-pesquisadora explicar que o texto oral havia sido transcrito para que observassem algumas características da língua falada. Dessa forma, os alunos foram levados a perceber que o texto analisado apresentava pausas, repetições, reformulações e marcadores conversacionais característicos da língua falada. Em seguida, os alunos foram incentivados a elaborar hipóteses para justificar essas ocorrências no texto falado e, nesse momento, foi oportuno possibilitar aos alunos a reflexão de que o texto falado, diferentemente do texto escrito, apresentava, mais visivelmente, pausas, correções e repetições, visto que seu planejamento é também local, acontece à medida que o discurso é produzido e, essas marcas não são editadas “depois”, como acontece na escrita.

Nas duas aulas seguintes da sequência didática³¹, os alunos realizaram a leitura do texto “De como não fui ladrão”³² e, após discussão sobre o conteúdo do texto lido e breve relato da professora-pesquisadora sobre uma situação semelhante vivenciada em sua infância, os alunos foram incentivados a relatar oralmente experiências de sua infância, relacionadas ao tema do texto.

O aluno SP6 relatou o episódio que transcrevemos a seguir:

[...] a amiga da minha mãe... ela tem um filho... ele tem uns::... seis anos de idade... aí eu tem... eu tenho uma coleção de carrim... né? todos intactos... aí eu.. ele foi ... e pegou os meus carrinho... tava assim num lugar baixo... ele pegou tudo e jogou no chão e saiu brincando... no final ele me roubou do::is carrim... ele foi embora com do::is carrim dentro do bolso... aí na outra semana... ele chegou com a cabeça baixa... chorando... e me entregou os dois carrinhos... e eu disse... “ah não.. pode ficar pcê... eu nem gosto desse aí mesmo... pode ficar pcê”... aí ele... “brigadu” ... e saiu correndo... (Relato oral produzido pelo aluno SP6 durante a aula. Acervo da professora, 2015).

O relato produzido pelo aluno provocou risos nos colegas, que acharam a situação divertida e, após essa participação, outros alunos também produziram breves relatos orais sobre o tema. A seguir, apresentamos outro relato produzido em sala de aula pela aluna SP12.

[...] eu era bem pequenininha e eu nem tinha ide::ia do que que era roubar... aí meu pai foi em... ((passagem incompreensível, alunos fazem comentários

³¹ Aulas 07 e 08 do módulo 2 da sequência didática.

³² Relato produzido por Augusto F. Guerra (adaptado). Disponível em: <http://letrasmundosaber.blogspot.com.br/2009/11/relatos-pessoais_25.html>. Acesso em: 07 jun. 2014.

sobre chuva que caia lá fora)) ali perto da casa onde eu morava e foi eu...minha mãe e minha tia... ((passagem incompreensível))... saco de milho... de arroz... ((passagem incompreensível))... e eu abaixei... que eu era pequenininha... aí eu abaixei naquele milho... e peguei um pouquinho de milho e levei pra casa... e ninguém tinha comprado nada...ninguém tinha comprado aquele bendito daquele milho... aí eu mostrei pra minha mãe ((passagem incompreensível, alunos conversam durante o relato e professora faz gesto solicitando silêncio)).. aí no dia seguinte eu mostrei pro meu pai... ele tomou o saco de milho... ele fez eu voltar lá... aí eu devolvi o milho chorando e ele me deu cinco balinhas... meu pai num deixou eu ficar com uma balinha... era só um pouquinho assim de milhozinho... nunca mais... professora... meu pai ele é muito assim... entendeu? (Relato oral produzido pela aluna SP12 durante a aula. Acervo da professora, 2015).

É relevante destacar que, nessa aula, a aluna SP13, que normalmente não participava oralmente das aulas, por ser muito tímida (nem mesmo lia textos quando a professora solicitava), também relatou de forma espontânea um episódio vivenciado, em que uma criança vizinha, sempre que ia à sua casa, levava embora alguma boneca de sua coleção de miniaturas e, certa vez, ela também foi brincar na vizinha e, inconformada por estar ficando sem suas bonecas, pegou-as de volta. No momento anterior à fala da aluna, a professora-pesquisadora precisou solicitar silêncio à turma, dizendo que estava interessada em ouvir o que a aluna tinha a dizer e que acreditava que outros alunos da sala também, portanto, gostaria que todos ouvissem com atenção. No entanto, como a aluna relatou o episódio em tom de voz baixo, o gravador não registrou a fala com qualidade suficiente para a transcrição.

Este, por sinal, foi um dos problemas com o qual nos deparamos no processo de gravação e transcrição dos relatos produzidos pelos alunos, pois além das interrupções dos colegas de sala em alguns momentos, os barulhos externos à sala de aula³³ também interferiam na qualidade do áudio gravado. Assim, inicialmente, utilizamos um gravador apenas, mas durante o desenvolvimento das demais aulas e, principalmente durante a apresentação dos relatos orais dos alunos, ao fim da aplicação da SD, identificamos a necessidade de utilizar um aplicativo de gravação disponibilizado para celular³⁴, além do gravador, para assegurar uma qualidade maior das gravações.

³³ A sala de aula em que a sequência didática foi aplicada ficava no corredor próximo ao pátio do recreio e, portanto, nos horários de recreio das outras turmas, o barulho externo atrapalhava um pouco o andamento da aula e, consequentemente, interferia na qualidade das gravações.

³⁴ A utilização do celular para a gravação dos relatos revelou-se uma boa alternativa, visto que a professora poderia utilizá-lo quando estava mais próxima dos alunos, de forma mais neutra, durante a produção dos relatos, sem que os alunos fossem “lembrados” que estavam sendo gravados. É válido ressaltar que as gravações foram realizadas com consentimento dos pais e dos alunos, que foram informados sobre isso na apresentação do projeto. Durante o desenvolvimento das aulas, a professora não fez mais referência às gravações, para que os alunos ficassem mais à vontade para participar das aulas. Conforme mencionamos anteriormente, além do celular, utilizamos outros dois gravadores digitais: um *Zoom, H1 Handy Recorder 3* e um *Sony PX240*.

Cabe observar que, durante o período de aplicação da SD, refletimos acerca do quanto fatores como os anteriormente destacados podem desestimular alguns professores a realizar um trabalho mais sistemático com a oralidade nas séries iniciais do ensino fundamental 2, visto que além da necessidade de manejo de equipamentos para a gravação do texto falado e do tempo disponibilizado para a realização das transcrições, há ainda um desgaste maior em sala de aula no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades que envolvam a produção e transcrição de textos orais para observação.

Por outro lado, isso tudo reforça ainda mais a necessidade de tornar essa prática mais comum em sala de aula, desde as séries iniciais, pois acreditamos que somente um trabalho efetivo de reflexão sobre a língua em situações de uso das modalidades oral e escrita, a observação da relação entre essas duas modalidades e, ainda, a oportunidade de produzir textos orais em diferentes gêneros discursivos, em situações menos e mais formais, é que possibilitarão o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Após os breves relatos orais dos alunos, a professora-pesquisadora propôs à turma uma atividade de interpretação do texto lido, em que explorava questões relacionadas à estrutura composicional, conteúdo temático e estilo do gênero relato pessoal, além de outros aspectos relacionados às condições de produção, suporte e esfera de circulação do texto.

Durante a socialização das respostas das atividades, em que os alunos localizaram expressões utilizadas no texto que caracterizavam o uso de uma linguagem menos formal, como “jogo duro” e “tremenda surra”, a professora iniciou uma discussão a respeito da variação da língua, da necessidade de adequação do discurso produzido às situações de comunicação.

Dessa forma, os alunos foram incentivados, por exemplo, a substituir essas expressões destacadas por outras mais formais e analisarem quais estariam mais adequadas ao contexto e quais as implicações dessa substituição. Nessa atividade oral, a professora-pesquisadora constatou que os alunos conseguiram perceber que as expressões destacadas já estavam adequadas à situação de comunicação e que, provavelmente, o autor do texto as tivesse utilizado para estabelecer uma relação de proximidade com o leitor do relato. A professora propôs, em seguida, a leitura do quadro informativo da SD – “Linguagem formal e informal”³⁵, a fim de sistematizar o que haviam discutido em sala.

³⁵ É válido destacar que, na sequência didática proposta, o título para o quadro informativo foi escolhido buscando enfatizar a dinamicidade dos usos da língua, que se adéqua aos contextos de maior ou menor formalidade e ainda considerando que a discussão de tal questão nem sempre é abordada por professores no

Por fim, a professora-pesquisadora entregou as primeiras produções de relato pessoal, realizadas nas aulas 3 e 4, para que os alunos observassem se a linguagem utilizada estava adequada à situação de comunicação apresentada nas primeiras aulas, e para que, caso identificassem a necessidade, reescrevessem o texto fazendo as adaptações necessárias.

Avaliamos que essa primeira atividade de reescrita foi parcialmente bem sucedida, pois enquanto parte da turma demonstrou engajamento na reescrita do texto e consciência da necessidade de revisão, outra parte manifestou indisposição em realizá-la. Assim, alguns alunos alegaram que o texto “já estava bom” e outros escreveram um novo texto diferente do apresentado anteriormente. Nesse sentido, fomos levados à reflexão de que considerando que os alunos não estavam habituados a realizarem atividades de revisão textual e, portanto, parte da turma ainda não havia desenvolvido autonomia suficiente para a realização da reescrita sem uma orientação mais direcionada por parte do professor, talvez fosse mais produtivo que, já nessa etapa, a professora entregasse as produções textuais com observações relacionadas à questão da adequação linguística.

No entanto, não fizemos isso, pois nossa intenção inicial com essa atividade era avaliar a capacidade dos alunos em refletir sobre a adequação da linguagem utilizada e localizar no texto, de forma autônoma, as passagens que necessitavam de revisão. Assim, embora tenhamos reforçado a importância da atividade, optamos por não insistir demasiadamente para que os alunos realizassem essa primeira reescrita, antes do *feedback* da professora.

Além disso, nos textos de outra parte dos alunos, percebemos que as atividades de reflexão realizadas em sala de aula sobre a variação linguística influenciaram na avaliação sobre a necessidade de adequação vocabular e, já na primeira reescrita, alguns alunos monitoraram um pouco mais o estilo, como é o caso do texto da aluna SP7, que apresentamos a seguir.

No meu primeiro dia no 6º ano, foi legal porque os professores são bom quero dizer só alguns. O foda e que tem muitos professores um mais chato do que o outro principalmente o de matemática se vocês vier pro 6º ano e estudar com ele nossa Deus o cara chato[...]
 [...] quando eu era do 5º ano era bem melhor porque não tinha um tanto de professores pra encher a cabeça da gente de babozeira [...]
 [...] “vocês vão ver que não é tão ruim” o 6º ano é só pegar firme.
 (Fragmentos da primeira produção textual da aluna SP7. Acervo da professora, 2015).

Assim, na atividade de primeira reescrita do texto, a aluna alterou algumas passagens do seu relato, substituindo expressões que ela considerou inadequadas, por outras mais adequadas, conforme verificamos nos fragmentos a seguir, da segunda versão de seu texto:

No meu primeiro dia no 6º ano, foi legal porque eu achei alguns professores atenciosos e amigos, mas o chato e que tem alguns menos legais, sem muita paciência com os alunos [...]
 [...] quando eu era do 5º ano era bem melhor porque não tinha esse tanto de professores pra passar tantas atividades[...]
 [...] vocês vão ter mais professores e mais matérias algumas diferentes do 5º ano, como inglês e enfim vai haver algumas mudanças, mas que são normais vocês vão ver! (Fragmentos da segunda versão da produção textual da aluna SP7. Acervo da professora, 2015).

É válido ressaltar que, durante a realização da primeira reescrita, a professora-pesquisadora não realizou interferências ou apresentou sugestões de modificações para que os alunos utilizassem na produção da outra versão do texto. A orientação da professora, nesse momento, foi apenas no sentido de que os alunos relembassem da situação de comunicação apresentada na ocasião da primeira produção do relato pessoal, ressaltando que os textos seriam publicados em um livro de relatos que seria lido por alunos de outras turmas. Assim, quando a aluna SP7 avaliou ser necessário reescrever partes de seu texto, a professora-pesquisadora a incentivou a fazer a reescrita preservando o conteúdo do texto, isto é, seria importante a aluna “dizer realmente o que pensava”, mas utilizando outras palavras em substituição àquelas que considerasse inadequadas. Essa orientação fez-se necessária para que a aluna não se sentisse “tolhida” em manifestar suas impressões sobre a experiência vivida, ao reescrever seu relato.

Como pudemos verificar, percebemos um monitoramento estilístico maior na segunda versão do texto da aluna SP7, o que revela uma conscientização sobre a necessidade de utilizar um registro um pouco mais formal, tendo em vista que seu texto seria publicado e direcionado a interlocutores reais, não constituindo-se, portanto, como mais uma atividade para avaliação do professor.

Conforme destacamos no início dessa seção, inicialmente a sequência didática previamente elaborada estava organizada em torno de atividades a serem desenvolvidas em 14h/a, mas tendo em vista que as primeiras produções apresentaram alguns problemas³⁶ que

³⁶ Em boa parte das produções textuais, os alunos apresentaram dificuldades em articular as partes do texto, apresentando problemas relacionados à coesão textual (dificuldades em segmentar o texto em parágrafos e ausência e/ou utilização de articuladores inadequados), o que gerava problemas relacionados à coerência textual.

necessitavam de atividades específicas que não estavam previstas inicialmente na SD, optamos por ampliá-la para 16h/a, incluindo as duas aulas que descreveremos a seguir.

Assim, nas aulas 09 e 10 (módulo 3) da sequência didática foram aplicadas no dia 08/04/2015. Nessa ocasião, a professora projetou no *datashow* o texto “Relato de um inscrito no Enem...”, da jornalista Fernanda Calgaro, com o objetivo de explorar no texto lido as características prototípicas do relato pessoal e identificar a utilização de marcadores temporais e espaciais, a distribuição do texto em parágrafos, os papéis ocupados pelos interlocutores e o suporte e esfera de circulação do texto.

Dessa forma, inicialmente fez a leitura do texto e em seguida, solicitou que alunos se alternassem lendo parágrafos do relato pessoal. Após discutir com os alunos questões relativas ao conteúdo do texto lido, considerando autoria, interlocutores, intenção comunicativa, suporte e esfera de circulação, a professora entregou cópias do texto lido à turma e solicitou que se organizassem em grupos para realizar a próxima atividade.

Organizados em quatro grupos, os alunos foram orientados a identificar no texto palavras e expressões cuja função fosse situar no tempo e no espaço os acontecimentos relatados. Assim, os alunos foram orientados a destacar de amarelo os marcadores temporais e de azul os marcadores espaciais utilizadas no texto.

A professora orientou os grupos a observarem ainda os verbos e pronomes utilizados no texto, que indicavam o tempo em que as ações ocorreram e em que pessoa do discurso os fatos eram relatados. Ao final da atividade, os grupos socializaram as respostas das atividades e a professora propôs uma reflexão sobre a função das palavras e expressões destacadas na construção do texto.

Ao final da aula, a professora realizou uma sistematização dos conhecimentos adquiridos até o momento sobre o gênero relato pessoal, escrevendo, no quadro branco, as respostas dos alunos a perguntas feitas que os levassem a apontar características do gênero, no que diz respeito à sua estrutura composicional, conteúdo temático, estilo, e ainda, possíveis interlocutores, suporte e esferas de circulação do gênero.

Notamos que o desenvolvimento da atividade em grupo contribuiu para que os alunos chegassem mais facilmente a uma caracterização do gênero relato pessoal, apontando, sem muitas dificuldades, o que tinham aprendido até o momento com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Nas aulas seguintes, 11 e 12, aplicadas no dia 13/04/2015, a professora-pesquisadora

relembrou as situações em que os alunos produziram relatos orais, de forma espontânea, em aulas anteriores. Em seguida, informou aos alunos que, para compreenderem melhor algumas características do texto falado, ela havia selecionado dois relatos orais para transcrever e levar para estudo na sala de aula.

Antes de entregar os textos aos alunos, a professora-pesquisadora, primeiramente, ressaltou que os dois textos haviam sido produzidos em situação espontânea, sem um planejamento prévio da fala e que, portanto, apresentavam uma linguagem menos monitorada. Sendo assim, a intenção ao propor a atividade da análise dos textos não era corrigi-los, até porque eles estavam adequados à situação de fala menos formal, mas observar características do texto falado e conduzir os alunos a uma reflexão sobre a variação da língua e a adequação da linguagem falada às situações de comunicação.

Assim, uma das preocupações que a professora-pesquisadora teve anteriormente, no planejamento dessas duas aulas, foi consultar os dois alunos autores dos textos transcritos sobre a possibilidade de levar suas produções para estudo em sala, destacando que havia considerado interessantes as contribuições que deram à aula, na ocasião da produção dos relatos orais. Os alunos concordaram com o uso de suas produções e se sentiram envaidecidos com a escolha. No entanto, ainda havia um receio da sala receber os textos de forma negativa, portanto, fez-se necessário lembrar as condições de produção dos relatos, conforme mencionamos, para evitar correções e comentários negativos que pudessem ofender os alunos³⁷.

Antes de realizar a leitura dos textos, a professora-pesquisadora apresentou aos alunos as normas para a transcrição dos textos orais e explicou o que cada código utilizado significava no texto transcrito. Em seguida, realizou a leitura das transcrições em voz alta, buscando simular a fala dos alunos, isto é, considerando as pausas, hesitações, prolongamento das vogais e consoantes e entonação observada no áudio original do texto. Em seguida, solicitou aos autores do texto que também realizassem a leitura.

Após a leitura dos relatos, a professora-pesquisadora propôs uma atividade de reflexão linguística sobre os textos lidos, em que solicitava que os alunos comentassem se o registro utilizado era mais ou menos formal, justificando a resposta dada e, ainda, que levantassem algumas particularidades observadas no texto falado em relação ao texto escrito e elaborassem hipóteses sobre essas diferenças. Dessa forma, os alunos foram percebendo que o texto falado apresentava mais pausas, reformulações, repetições e marcadores conversacionais como “né”,

³⁷ Acreditamos que uma estratégia alternativa seria utilizar textos produzidos por alunos de outras turmas para desenvolver esse tipo de atividade, quando houver essa possibilidade.

“aí” porque o texto oral não podia ser editado após ser produzido, tal como pode ocorrer na escrita.

Em seguida, os alunos foram orientados a transformar os relatos orais para a modalidade escrita da língua. A professora-pesquisadora entregou um roteiro com orientações para a retextualização e explicou sobre algumas operações necessárias para realizar essa transformação. Nessa etapa, vale destacar, ficamos satisfeitos com o empenho dos alunos na realização da tarefa e chamou-nos a atenção o fato de que eles realizaram a atividade com tranquilidade, talvez porque conforme afirma Marcuschi (2001, p.47), a atividade de retextualização é “fato comum na vida diária”, isto é, “muitas vezes praticamos ações linguísticas bastante complexas sem termos a menor noção da complexidade. Este é o caso quando repassamos a alguém o que nos foi informado por outrem”. Todavia, ainda que essa ação de retextualizar seja comum em nosso cotidiano, raramente refletimos sobre as operações realizadas nessa transformação, portanto, essa atividade foi importante para que analisássemos o grau de consciência dos alunos sobre as relações estabelecidas entre fala e escrita. Assim, na seção 3 deste capítulo, analisaremos algumas retextualizações produzidas pelos alunos.

No fim da aula, a professora-pesquisadora pediu aos alunos que socializassem as retextualizações e comentassem se tiveram dificuldades em realizar a tarefa. Em seguida, entregou aos alunos um roteiro com uma proposta de produção de um relato oral para apresentação em uma roda de relatos que aconteceria nas próximas aulas. Nesse roteiro, solicitava aos alunos que escolhessem um fato ou acontecimento marcante de suas vidas para compartilhar com os colegas da turma e com a professora. O relato deveria ser planejado previamente em casa e os alunos poderiam levar fotografias ou *souvenirs* relacionados ao acontecimento relatado, caso desejassem.

A proposta de produção do relato oral deixou os alunos apreensivos. De início, alguns alunos disseram que não iriam participar, pois tinham “vergonha de falar pra muita gente” ou ainda “iam ficar nervosos na hora e não iria sair nada”. Nesse momento, a professora disse ser natural que eles se sentissem ansiosos e um pouco tímidos com a situação, tendo em vista que nunca tinham participado de atividade de apresentação oral antes, mas que seria muito importante que eles realizassem a atividade, pois falariam sobre um tema que já dominariam (uma experiência que vivenciaram) e para um público conhecido e próximo (colegas de sala e professora). Logo, essa seria uma oportunidade de vencer a timidez de falar em público e adquirir segurança para interagir oralmente em outras situações, sobretudo nas mais formais.

Além disso, a professora-pesquisadora lembrou que a maioria da turma já havia

produzido relatos orais em situações um pouco menos formais em sala de aula e, dessa forma, só precisariam planejar um pouco antes o que iriam relatar, para que quando fossem se apresentar, já soubessem o que iriam dizer, os detalhes do acontecimento, pois isso faria com que se sentissem mais confiantes. A aluna SP11 perguntou se poderia fazer um relato pessoal escrito e apresentar no dia e a professora afirmou que ela poderia escrever, sim, o relato, como forma de planejar sua fala, mas que fizesse isso apenas para se preparar para a apresentação, pois acreditava que essa estratégia a ajudaria a se lembrar do conteúdo do relato e falar com mais desenvoltura. Por fim, a professora orientou os alunos no sentido de que, caso tivessem mais alguma dúvida sobre a apresentação, poderiam procurá-la para agendar um atendimento.

No dia 20/04/2015, aulas 13 e 14, a professora-pesquisadora solicitou que a turma fizesse um semicírculo (em formato de U), a fim de dar início à atividade de apresentação dos relatos orais. Antes de iniciá-la, no entanto, considerou relevante dar algumas orientações aos alunos sobre a conduta durante a apresentação: solicitou aos que iam se apresentar que falassem em um tom de voz adequado para que a turma ouvisse e, aos colegas que assistiriam a apresentação, que prestassem atenção e respeitassem a fala do outro e procurassem não interrompê-lo, sem necessidade.

Nesse dia, dos quinze alunos que participavam do projeto, apenas onze deles estavam presentes na aula, três alunos haviam faltado e a aluna SP15 havia sido transferida de escola na semana anterior. Já prevendo que alguns alunos que estavam presentes poderiam se sentir envergonhados e, talvez, desistissem da apresentação, a professora disse que havia preparado uma ordem de apresentação, mas caso houvesse necessidade, poderia alterá-la. Assim, chamou à frente para apresentar o primeiro relato, a aluna SP12, tendo em vista que a aluna era uma das mais participativas durante o desenvolvimento das aulas e, portanto, provavelmente não apresentaria resistência em participar da atividade. Julgamos que essa estratégia foi pertinente, pois se a professora solicitasse que alguém se oferecesse como voluntário para iniciar a apresentação, correria o risco de gerar uma situação constrangedora, caso ninguém se dispusesse a iniciá-la. Além disso, como alguns alunos já haviam demonstrado insegurança em participar da atividade, chamar à frente alguém que se negasse a apresentar-se, poderia reforçar esse sentimento.

Em seguida a aluna SP11 iniciou a apresentação do seu relato, mostrando-se um pouco tímida, falando em um tom de voz um pouco baixo, mas logo já se mostrou mais confortável com a situação e usou um tom de voz mais adequado. Após a apresentação da aluna, a professora-pesquisadora agradeceu sua participação e a turma, espontaneamente, bateu palmas para a apresentação da colega. Em seguida, a professora comentou que havia gostado

da participação da aluna e que a experiência relatada era interessante, pois acreditava que muitas crianças poderiam ter vivenciado uma situação semelhante.

Durante as apresentações, a aluna SP13 disse estar com vergonha de ir à frente, então a professora perguntou se ela ainda gostaria de participar da atividade, pois poderia ser a última a se apresentar, se desejasse. A professora reforçou ainda que, assim como os colegas, quando ela iniciasse a apresentação, iria ficar mais tranquila. A aluna concordou, então, em se apresentar no fim da aula.

Uma das participantes, a aluna SP14 levou para a sala de aula um arco e flecha e outros *souvenirs* que havia adquirido juntamente com sua família em uma viagem feita a Porto Seguro, tema do seu relato pessoal oral. Os alunos da turma ficaram muito curiosos sobre o que a colega iria relatar e fizeram várias perguntas sobre o equipamento. A aluna perguntou à professora se poderia ler o relato que havia preparado. Então a professora perguntou se ela poderia se apresentar sem realizar a leitura, já que havia se preparado para isso. Como a aluna reforçou que gostaria de ler seu relato, a professora não fez objeções, pois considerou que insistir na apresentação sem a leitura poderia provocar um constrangimento maior à aluna.

Ao final das apresentações, a professora propôs uma autoavaliação oral da atividade. Assim, perguntou, por exemplo, como os alunos avaliariam seu desempenho na apresentação, se haviam achado difícil, qual a principal dificuldade que tiveram e se, em uma atividade semelhante no futuro, iriam se sentir mais confiantes, após a participação dessa primeira apresentação oral. Nesse momento, verificamos que as maiores dificuldades apontadas pelos alunos estavam relacionadas ao receio que tinham de julgamentos dos colegas sobre o tema escolhido e, ainda, ao fato de, em virtude do nervosismo – por estarem em evidência diante da turma –, se esquecessem de algo, como afirmou a aluna SP14 “todos na turma iam ficar prestando atenção em mim... e se eu errasse ou esquecesse alguma coisa?”.

Quando perguntados sobre como se sentiriam caso tivessem que passar por outra situação de apresentação oral em público, grande parte dos alunos afirmou que em uma próxima apresentação iriam se sentir mais seguros, pois viram que não era tão difícil como imaginavam. Apenas dois alunos disseram que ainda iriam se sentir inseguros e nervosos, como se fosse a primeira vez que se apresentavam.

5.1.4 A produção final

A produção final dos relatos escritos ocorreu no dia 29/04/2015. Nesse momento, os alunos receberam os textos produzidos nas primeiras aulas, com orientações da professora para a reescrita. No que diz respeito ao *feedback* fornecido aos alunos, optamos por utilizar prioritariamente a correção³⁸ indireta, apresentada por Soares (2009):

Na *correção indireta*, o termo “correção” está mais associado ao ato de ler e responder à escrita do aluno, utilizando várias técnicas para estimular o autor a fazer uma revisão no seu texto para melhorá-lo, a partir de algum tipo de sinalização, que pode ser: a localização do trecho a ser revisado; a classificação do problema identificado (gramática, ortografia, coerência, etc.); uma mensagem ao fim do texto; ou o estabelecimento de um diálogo via texto. Este modo de lidar com o texto se aproxima mais da *abordagem processual* e do *sociocognitivismo*, ressaltando a visão social do *feedback* [...] (SOARES, 2009, p. 63, grifo da autora).

Acreditamos que esse tipo de correção seja o mais adequado para orientar o *feedback* dado aos alunos sobre suas produções escritas, pois opõe-se à correção direta, em que o professor soluciona todos os problemas do texto do aluno, reescrevendo os trechos que considera inadequados. A esse respeito, Ruiz (1998) afirma que a correção direta tem caráter monofônico, pois nela, o professor sobrepõe o seu discurso ao do aluno, comprometendo a autoria do texto.

Dentre as possibilidades apontadas por Soares (2009), de correção indireta, optamos por utilizar, prioritariamente, a correção textual-interativa e, em, alguns momentos, a correção classificatória³⁹. De acordo com Ruiz (1998), na correção textual-interativa, o professor faz comentários mais longos, geralmente escritos em sequência ao texto do aluno, com o objetivo de falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno, mais especificamente, sobre os problemas do texto ou ainda explicitar a própria tarefa de correção pelo professor. Assim, esse tipo de correção configura-se como mais produtivo, pois o professor assume o papel de interlocutor do texto do aluno e não apenas o de avaliador. Nesse sentido, Ruiz (1998, p.68) ressalta ainda

³⁸ O termo “correção” é utilizado aqui, no sentido que Soares (2009, p.63) apresenta: “ato de ler e responder à escrita do aluno, utilizando várias técnicas para estimular o autor a fazer uma revisão no seu texto para melhorá-lo, a partir de algum tipo de sinalização”.

³⁹ Na correção classificatória, apresentada por Serafini (1987), o professor, em vez de resolver os problemas do texto do aluno, propõe uma identificação não ambígua do que está inadequado por meio de uma classificação dos problemas. Para tanto, o professor deve utilizar legendas ou códigos previamente combinados com a turma, para esta identificação e, dessa forma, o aluno seria estimulado a continuar trabalhando no aprimoramento de seu texto. Nesse tipo de correção, o professor interpreta parcialmente as intenções do aluno, sem sobrepor seu discurso ao dele.

que “a maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorrem na forma de ‘bilhetes’ que revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos”.

Dessa forma, quando opta por esse tipo de correção, o professor estabelece um vínculo maior com o aluno, pois atua de forma a incentivá-lo a persistir na tarefa de reescrita e aprimoramento do texto escrito, equilibrando os comentários positivos, sobre o que já está adequado em seu texto, com os comentários em que sugere alterações, apontando direcionamentos que o aluno pode utilizar em sua reescrita.

Nesse sentido, nos orientamos pelos critérios de avaliação elaborados previamente e disponibilizados no apêndice desta dissertação, tentando equilibrar os comentários de reconhecimento sobre o que já estava adequado no texto do aluno e os de incentivo a solucionar os problemas ainda persistentes. Uma orientação recorrente dada aos alunos por meio da correção textual-interativa foi a de desenvolver algumas ideias apenas lançadas de forma superficial. Nos casos das produções textuais com mais problemas identificados, optamos por orientar também, de forma individualizada, os alunos, conversando com eles sobre as observações deixadas no texto, a fim de garantir que eles fossem incentivados a persistir na tarefa de reescrita.

Nessa etapa, ficamos satisfeitos com o envolvimento e participação dos alunos, visto que todos os participantes do projeto realizaram a reescrita do relato pessoal e, além disso, boa parte dos alunos demonstrou satisfação em receber essa atenção individualizada da professora. Observamos, inclusive, reações positivas relacionadas à leitura dos “bilhetes” de incentivo à reescrita direcionados a eles, como exemplo destacamos a atitude das alunas SP8 e SP11, que apresentaram seus textos às colegas, a fim de que elas lessem os “elogios” deixados pela professora.

É válido ressaltar que, na elaboração da SD, havíamos planejado desenvolver a produção final dos relatos pessoais escritos no laboratório de informática da escola, para que os alunos tivessem a opção de utilizar o editor de textos como auxílio na correção de problemas ortográficos, além de tornar possível que os textos digitados já fossem utilizados na produção do livro de relatos da turma, no formato digital. No entanto, como o laboratório de informática da escola estava interditado há mais de um mês com problemas na fiação elétrica, desenvolvemos essa etapa da SD em sala de aula e, assim, a digitação dos textos para

a produção do livro ocorreu em uma etapa posterior, em que os alunos foram, em duplas, à biblioteca da escola para digitar os textos.⁴⁰

Na próxima seção desta dissertação, realizaremos uma análise das primeiras produções textuais do gênero relato pessoal, comparando-as com as respectivas produções textuais finais dos relatos, de modo a observar se houve contribuições, de fato, da proposta de intervenção elaborada para a ampliação da competência comunicativa dos alunos envolvidos no projeto.

5.2 Apresentação e análise das produções textuais escritas

Nesta seção, apresentaremos as produções textuais iniciais dos alunos, a fim de analisar as principais dificuldades diagnosticadas no que diz respeito à produção do gênero discursivo relato pessoal, considerando os aspectos relacionados à composição do gênero (estrutura composicional, conteúdo temático, estilo) e à adequação dos textos produzidos à situação de comunicação apresentada. Em seguida, realizaremos uma análise comparativa entre as primeiras produções textuais e as produções finais dos alunos, com o intuito de verificar se, efetivamente, houve contribuições da proposta de intervenção aplicada para a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

Conforme mencionamos na seção anterior, os alunos produziram a primeira versão escrita do relato pessoal durante o desenvolvimento das aulas 03 e 04 da SD, utilizando os conhecimentos prévios sobre o gênero e algumas informações obtidas com o primeiro contato com um modelo autêntico do gênero relato pessoal, que precedeu a escrita da produção inicial.

Os critérios definidos⁴¹ previamente para avaliação das primeiras produções textuais, que orientaram o fornecimento do *feedback* da professora-pesquisadora aos alunos para a realização da produção final, também nos orientaram na análise dos dados obtidos a partir dos textos escritos produzidos pelos alunos. Dessa forma, a partir dos critérios elaborados, avaliamos quais foram as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial escrita do gênero proposto e em que medida as atividades desenvolvidas nos módulos da sequência didática aplicada contribuíram para o aprimoramento das produções textuais.

⁴⁰ Optamos por realizar o lançamento do livro no início do segundo semestre letivo, no primeiro sábado letivo com a presença da comunidade escolar. Assim, os alunos participarão de uma tarde de autógrafos e o livro será apresentado para as turmas de 5º ano da escola e doado à biblioteca escolar para empréstimo aos alunos.

⁴¹ Os critérios de avaliação das produções escritas foram apresentados no capítulo da metodologia e estão disponíveis no apêndice B desta dissertação.

O *corpus* de análise das produções textuais escritas foi composto por vinte e nove textos do gênero relato pessoal, produzidos pelos alunos participantes do projeto, sendo quinze referentes à primeira produção textual, realizados nas aulas 03 e 04 da sequência didática, e quatorze produções textuais finais, realizadas nas aulas 15 e 16 da sequência didática⁴².

Os dois primeiros critérios que orientaram o início da nossa análise dizem respeito à presença de características do gênero relato pessoal nas produções textuais e à consideração do tema proposto e da situação de comunicação apresentada para a produção do gênero discursivo.

No que diz respeito às produções textuais iniciais, observamos que os quinze alunos participantes da pesquisa produziram textos que podem ser identificados como pertencentes ao gênero discursivo relato pessoal, por já apresentarem, ainda que minimamente, algumas características relativas a esse gênero do discurso. Esse primeiro critério de avaliação foi utilizado em virtude da possibilidade de algum aluno escrever um texto em outro gênero discursivo, mesmo tendo sido orientado a produzir um relato pessoal.

Essa constatação vai ao encontro do que afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

[...] se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.101).

Assim, em uma situação em que os alunos não atendessem à proposta de produção do gênero discursivo indicado, seria improdutivo aplicar os demais critérios da grade de avaliação dos textos, pois conforme ressaltam Abaurre e Abaurre (2012), nesse caso ainda haveria modificações básicas a serem realizadas pelos alunos para que o processo de avaliação pudesse cumprir sua função. Neste caso, seria mais produtivo conversar diretamente com os alunos para entender as dificuldades que os levaram a produzir um texto desconsiderando a proposta apresentada, pois em função do que fosse constatado, o professor teria condições de intervir com atividades que auxiliassem esses alunos a produzir um novo texto.

⁴² Conforme mencionado na seção de descrição das aulas aplicadas, os quinze alunos participantes do projeto realizaram a primeira versão do texto e, no decorrer da aplicação da proposta, uma aluna transferiu-se de escola, em etapa anterior à finalização da aplicação da proposta de intervenção. Portanto, o *corpus* de análise constituiu-se de vinte e nove textos: quinze textos referentes à produção inicial e quatorze referentes à produção final.

No que diz respeito ao segundo critério de análise, observamos que a maioria dos alunos (80%) produziu um relato em que apresentavam fatos e acontecimentos relacionados ao ingresso na segunda etapa do Ensino Fundamental 2 (EF2), isto é, no 6º ano, e que em algum momento do texto estabeleceram uma relação entre as situações vivenciadas e as suas impressões a respeito dessas situações. No entanto, uma pequena parcela (20%) limitou-se a relatar os acontecimentos vivenciados no primeiro dia de aula, sem relacioná-los diretamente ao tema proposto e/ou abordou muito sutilmente o ingresso no 6º ano, mencionando-o, por exemplo, somente no título da produção textual. Nesses casos, a orientação da professora-pesquisadora foi para que detalhassem mais as situações vivenciadas e incluíssem em suas produções, impressões a respeito das mudanças e de possíveis dificuldades vivenciadas durante o período, visto que os interlocutores dos textos se interessariam em saber mais detalhes sobre o tema.

A seguir, apresentamos o texto do aluno SP3, que menciona apenas no título o tema proposto e, em seguida, passa a relatar como foi o primeiro dia de aula, desenvolvendo de forma insuficiente o tema.

Minha entrada no 6º ano

No 1º dia de aula eu fiquei com vergonha mas quando eu percebi, que era alguns alunos do ano passado e lá eu vi meus amigos, M., V. H., M., D., D.O., D.M., W. e P.V. E os alunos novos que eu conheci M. V. e E.B. e também as meninas do ano passado G. F., L., L. S.A, S.F., A., M. E., T. D., e T.S.

Eu também achei que era uma professora ou professor para todas as matérias e eu também achava que não tinha aula de Inglês mas tem e não só isso que mudou, como os horários dos recreios. (Produção inicial do aluno SP3, acervo da professora, 2015).

Conforme verificamos, o aluno utiliza a maior parte do seu texto para apresentar os seus colegas de sala, nomeando-os um a um⁴³, sem, no entanto, desenvolver a situação apresentada no início do texto. Inicialmente, ele relata que estava “com vergonha” e passa a impressão de que essa situação mudou, mas não conclui o parágrafo explicando de que forma isso aconteceu. Nossa hipótese é a de que o aluno tenha se perdido no desenvolvimento do seu texto, pois escreveu um parágrafo muito extenso e teve dificuldade em retomar a ideia apresentada anteriormente. Outra hipótese levantada é a de que o aluno tenha recorrido a essa estratégia de nomear os colegas como forma de aumentar o número de linhas da sua produção textual. Esse fato reforça o que afirmamos na seção de descrição da aplicação das aulas, de

⁴³ Em todas as passagens utilizadas de relatos pessoais produzidos pelos alunos, serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes dos alunos citados, como forma de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa.

que uma parte dos alunos ainda revela conceber a produção textual como uma tarefa artificial realizada na escola e não como uma atividade de interlocução, de interação por meio da linguagem.

No último parágrafo de seu relato pessoal, percebemos uma tentativa de desenvolver mais adequadamente o tema proposto, em que o aluno apresenta algumas de suas expectativas em relação ao primeiro dia de aula (“Eu também achei que era uma professora ou professor para todas as matérias e eu também achava que não tinha aula de Inglês mas tem [...]”), no entanto, ele finaliza sua produção textual sem se aprofundar na relação entre suas expectativas e as situações vivenciadas.

Já na produção final, percebemos que o aluno aprimorou o seu texto no que diz respeito a esse problema apresentado, eliminando a passagem em que cita os nomes dos colegas, priorizando o relato dos acontecimentos do primeiro dia de aula e acrescentando informações relativas a fatos relacionados aos dias seguintes, conforme observamos a seguir.

Minha entrada no 6º ano

No 1º dia de aula no 6º ano eu fiquei com vergonha, mas quando eu reparei que era alguns amigos do ano passado eu fiquei feliz e mais aliviado, mas algumas coisas ficaram mais difícil porque agora é um professor para cada matéria e também tem aula de inglês. O que eu menos gostei foi o horário do recreio, mas quando acabou a aula eu cheguei em casa, eu fiquei comentando para a minha mãe como foi a escola e também falei sobre tudo que aconteceu de bom e de ruim e eu também falei como eram os professores.

Nos dias seguintes eu já tinha me acostumado e quando eu recebi minhas notas eu vi que em algumas provas eu fui bem, mais em outras eu fui mau, mas agora eu reparei que se eu quiser passar de ano eu preciso melhorar bastante e parar de fazer bagunça. (Produção final do aluno SP3, acervo da professora, 2015).

Quanto ao terceiro critério de avaliação, a utilização de títulos nas produções textuais e a adequação dos títulos utilizados, nós observamos que enquanto na primeira produção do relato pessoal, 87% dos alunos atribuíram um título ao texto, na produção final todos os alunos o fizeram. Embora essa não seja uma característica obrigatória na estrutura composicional dos relatos, consideramos que os alunos podem ter utilizado essa estratégia como forma de chamar a atenção do interlocutor para o conteúdo do seu texto.

Além disso, verificamos que grande parte (73%) das propostas de título da primeira produção estava adequada. Somente alguns alunos (27%) alteraram o título na reescrita do texto, substituindo, por exemplo, “Meu primeiro ano no 6º ano” por “Meu primeiro dia no 6º ano” e “Vivendo a experiência” por “Vivendo a experiência do 6º ano”. Dentre outros títulos

utilizados pelos alunos, estão “Minha entrada no 6º ano”, “6º ano, lá vou eu” e “Minha nova escola no 6º ano”, por exemplo.

Outro aspecto observado relacionado à estrutura composicional do gênero discursivo em estudo diz respeito a uma característica do relato pessoal, a saber: a apresentação inicial dos acontecimentos ou fatos que irão ser relatados, com o objetivo de situar o interlocutor em relação ao tema do relato. No que concerne a esse quarto critério, observamos que a maioria dos textos produzidos apresentava, já nos primeiros parágrafos, o tema proposto. No entanto, algumas modificações foram realizadas pelos alunos na reescrita, após o *feedback* fornecido pela professora-pesquisadora, conforme verificamos nos fragmentos apresentados a seguir.

No meu primeiro dia de aula fiquei ansiosa e com medo, fiquei com medo de não ficar com nenhuma das minhas amigas e copiar muito já que que é 6º ano, mais não fiquei com minhas amigas e nem copie muito. (Fragmento da produção textual inicial da aluna SP8. Acervo da professora, 2015).

Bom tudo começou quando eu estutava no 5º ano eu passei de ano eu pensei que ia estudar de novo na mesma escola, mas minha mãe não deixou e me matricolou nessa escola não conhecia ninguém só o M. que agente brincava na rua antes de eu estudar aqui [...] (Fragmento da produção textual inicial do aluno SP4. Acervo da professora, 2015).

Observamos que embora as produções iniciais dos alunos SP8 e SP4 já contemplassem uma apresentação e contextualização dos fatos que seriam relatados, na etapa de reescrita do texto os alunos aperfeiçoaram a introdução, desenvolvendo melhor as ideias lançadas. No primeiro caso, a aluna percebe a necessidade de eliminar a contradição presente no trecho “fiquei com medo de não ficar com nenhuma das minhas amigas [...] mais não fiquei com minhas amigas e nem copie muito”. A aluna desenvolve melhor também a ideia lançada de que “no 6º ano os alunos copiam muito”, justificando essa crença ao explicar que “com o tempo os professores ficam mais exigentes”, conforme verificamos nos fragmentos a seguir.

No meu primeiro dia de aula no 6º ano fiquei ansiosa e com medo, fiquei com medo de não estudar na mesma sala das minhas amigas e copiar muito já que é 6º ano e com o tempo os professores ficam mais exigentes. Mas fiquei com minha amigas e também não copiei muito [...]. (Fragmento da produção textual final da aluna SP8. Acervo da professora, 2015).

Também na produção final do relato pessoal do aluno SP4, observamos que as modificações realizadas conferiram ao texto uma apresentação mais adequada do acontecimento que seria relatado, visto que o aluno também se atenta para a necessidade de

incluir novas informações ao seu texto, como o motivo de sua mãe ter permitido que ele continuasse na mesma escola, conforme verificamos no seguinte fragmento:

Tudo começou no ano anterior, quando eu estava no 5º ano, no bairro São Jorge, eu passei de ano e pensei que eu ia estudar na mesma escola, mas minha mãe não deixou, porque ela achou que eu não estava aprendendo nada e me matriculou nessa escola. Aqui eu não conhecia ninguém, só um dos meus colegas, pois a gente brincava na rua de casa antes de eu estudar aqui [...] (Fragmento da produção textual final do aluno SP4. Acervo da professora, 2015).

Além de outros casos semelhantes aos apresentados, chamou-nos a atenção as modificações realizadas no texto da aluna SP14, como percebemos no trecho a seguir.

1º dia aula no 6º ano que bagunça, ninguém sabia onde era sua sala, não tinha papel pregado na parede com os nossos nomes, nós tínhamos que perguntar para os professores se ali era nossa sala! [...] (Fragmento da produção textual inicial da aluna SP14. Acervo da professora, 2015).

Embora a aluna não houvesse recebido orientação para modificar o conteúdo da introdução do seu relato – apenas uma sugestão de alteração relacionada à estrutura de organização do início do período –, na reescrita ela modificou totalmente a introdução de seu texto, abordando outros aspectos relacionados ao ingresso no 6º ano:

Quando cheguei no 6º ano pensei que seria muito estranho ter vários professores, fazer muitas tarefas, escrever à caneta, estudar com pessoas diferentes e aqueles pensamentos que todo mundo do 5º ano tem do 6º ano. Mas isso seria as menores preocupações. A minha maior preocupação seria ficar sem nenhuma das minhas amigas do 5º ano, mas ainda bem que todas elas são da minha sala do 6º ano.

No primeiro dia de aula, conheci alguns professores [...] (Fragmento da produção textual final da aluna SP14. Acervo da professora, 2015).

Entendemos que a aluna tenha realizado essas alterações a partir de uma autoavaliação sobre o seu texto, por ter entendido e percebido ser mais relevante contemplar seus sentimentos em relação às principais preocupações a respeito do ingresso no 6º ano, do que a dificuldade encontrada na localização de sua sala de aula.

Consideramos que seria importante, caso houvesse ainda mais uma etapa de reescrita do texto apresentado, a sugestão para que a aluna incluísse novamente a passagem que foi eliminada de sua primeira produção. Essa informação poderia ser adicionada no início do segundo parágrafo de seu texto final, com a realização das alterações necessárias. Todavia, é

relevante destacar essa ação da aluna, para enfatizar a capacidade de reflexão e autoavaliação do texto produzido, quando os alunos se sentem estimulados a realizar a reescrita de suas produções textuais.

Outro aspecto importante que pudemos observar na análise das produções escritas dos alunos, é que todos os participantes da pesquisa utilizaram adequadamente a primeira pessoa do discurso para narrar as experiências vivenciadas durante o ingresso no 6º ano, reconhecendo-se como sujeitos protagonistas das ações relatadas, conforme verificamos nos fragmentos de textos selecionados:

[...] Quando **me sentei** tinha uma menina no **meu** lado que foi a 1ª menina a falar **comigo** na saída e o nome dela era T. [...]
Ai na **minha** 1ª semana **eu** já **estava** totalmente enturmada na escola [...]
(Fragmentos da produção inicial da aluna SP12. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] **Minha** mãe precisava ir embora, então **eu fiquei** sentado num banco até os responsáveis pela organização das salas falar onde era a **minha** sala[...]
(Fragmento da produção inicial do aluno SP2. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Como constatamos, os alunos utilizam pronomes pessoais e possessivos (eu, me, meu, minha, comigo) e flexionam os verbos (ficar, sentar e estar) na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito e imperfeito, respectivamente. A análise desses fragmentos permite dizer que essas escolhas linguísticas revelam o reconhecimento dos alunos como sujeitos protagonistas das ações relatadas.

Outros aspectos avaliados dizem respeito ao conteúdo temático do gênero discursivo relato pessoal, em que analisamos se os fatos e/ou acontecimentos relatados foram desenvolvidos de forma suficiente para que haja a compreensão pelo interlocutor e ainda se foram devidamente situados no tempo e espaço em que ocorreram.

No que diz respeito a esses dois aspectos abordados, percebemos que o *feedback*, utilizando primordialmente a correção textual interativa, foi fundamental para que os alunos se sentissem motivados a continuar trabalhando em seus textos e, quando orientados, apresentassem mais detalhes sobre um acontecimento relatado ou ainda acrescentassem alguma impressão a respeito de tais acontecimentos.

Assim, na maior parte das produções finais dos alunos, verificamos aprimoramento nessas questões. É válido observar também, que nas orientações para a reescrita, foi fundamental que a professora não se limitasse a fazer comentários generalizados, muito

comuns em correções, como “desenvolva melhor o seu texto” ou ainda “fale um pouco mais sobre o assunto”, pois dessa forma, o aluno poderia não compreender o que precisaria desenvolver melhor ou o que ainda poderia ser dito sobre o tema. Nesse sentido, a professora realizou comentários mais específicos e direcionados quando percebeu essa necessidade, conforme explicitaremos a seguir.

Minha nova escola no 6º ano

No meu primeiro dia de aula eu não sabia qual era a minha sala, até que minha mãe me disse para entrar na sala do 6º ano. Quando me sentei tinha uma menina no meu lado que foi a 1ª menina a falar comigo na saída e o nome dela era T.

No 2º dia eu já conheci duas meninas muito legais a A. e a M.V. [...]

(Fragmento da produção inicial da aluna SP12. Acervo da professora, 2015).

No *feedback* da produção inicial do relato, a aluna SP12 foi orientada a abordar essa questão da mudança de escola, visto que havia escolhido um título relacionado a esse fato para o relato, mas não apresentava mais detalhes sobre ele em seu texto. Além disso, considerando o propósito comunicativo da escrita do gênero, seria relevante dar ênfase a esse acontecimento, pois os interlocutores de seu texto poderiam vivenciar situação semelhante, visto que algumas escolas atendem apenas a turmas de Fundamental 1 e, portanto, muitos alunos passam por essa mudança nesse período escolar.

Verificamos que, na reescrita do relato, a aluna julgou pertinente a sugestão apresentada e incorporou novas informações relacionadas à mudança de escola e ainda suas impressões a respeito dessa mudança:

Minha **nova escola** no 6º ano

No meu **primeiro dia** de aula na minha **nova escola**, eu não sabia qual seria a minha sala e a minha mãe falou para eu entrar na **sala do 6º ano**. Quando me sentei tinha uma menina no meu lado que foi a 1ª menina a falar comigo na saída e o nome dela era T.

Antes que eu entrasse na escola eu estava um pouco preocupada por que eu estava vindo de **outra escola em Contagem, do lado de Belo Horizonte** e então eu estava um pouco preocupada se os meus colegas iriam ser legais comigo e eles foram muito legais e a T. me apresentou mais duas amigas a M.V. e a A.[...]

(Fragmento da produção final da aluna SP12. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

No que diz respeito a situar os fatos no tempo e espaço em que ocorreram, observamos que a utilização dos termos e expressões empregados para indicar o espaço (“nova escola”,

“sala do 6º ano”, “outra escola em Contagem, do lado de Belo Horizonte”) e ainda o tempo (“primeiro dia”) contribui para a contextualização dos acontecimentos que são relatados.

Também nas produções textuais do aluno SP2, a inicial e a final, conforme explicitaremos nos fragmentos de texto a seguir, percebemos o acréscimo de informações que contribuíram para o esclarecimento de fatos narrados e, conseqüentemente, para a progressão temática, além da utilização de termos para a localização dos fatos narrados no espaço e tempo em que ocorreram.

Cursando o 6º ano Ensino Fundamental 2

No 1º dia minha mãe me levou, estava nervoso, não sabia onde era a minha sala, tentamos proucurar ela, mais ainda não tinha uma tabela com os nomes de cada sala, então fomos na secretaria, quando chegamos ela estava fechada, então fomos na diretoria. Mas desistimos quando chegamos porque estava um tumuto. (Fragmento da produção inicial do aluno SP2. Acervo da professora, 2015).

Cursando o 6º ano do Ensino Fundamental 2

No **primeiro dia** de aula minha mãe me levou até a **escola**. Eu estava nervoso, não sabia onde era a **minha sala**, tentamos procurar ela, mas ainda não tinha uma tabela com os nomes de cada sala, então fomos na **secretaria**, quando chegamos lá, estava fechada, então fomos na **diretoria**, mas desistimos quando chegamos, porque estava um tumulto, pois várias pessoas pediam informação ao mesmo tempo. (Fragmento da produção final do aluno SP2. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Conforme observamos também na produção final do aluno SP2, a utilização de termos como “primeiro dia”, “escola”, “minha sala”, “secretaria”, “diretoria” possibilita ao interlocutor recriar os acontecimentos no espaço e tempo em que ocorreram e, o acréscimo do trecho: “pois várias pessoas pediam informação ao mesmo tempo”, esclarece ao leitor do texto a causa do “tumulto” mencionado anteriormente.

Ruiz (1998, p.91) afirma que, se diante da correção resolutive o aluno apenas acata e, diante da correção indicativa e classificatória ele pode hesitar sobre como resolverá o problema apontado em seu texto, com a utilização da correção textual interativa será mais difícil que ele deixe de fazer as alterações necessárias em seu texto. Isso porque os comentários realizados pelo professor implicam um comportamento verbal em resposta por parte do aluno, especialmente quando se trata da primeira reescrita do texto.

Também no que diz respeito ao conteúdo temático do gênero relato pessoal, observamos que a maioria dos alunos, ao relatar a experiência de ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental, já na primeira produção textual, associa os acontecimentos relatados às suas impressões sobre eles, em algum momento do texto produzido. No entanto, em alguns

casos, vimos a necessidade de incentivá-los a explicitar algumas informações:

[...] e eu também **estava pensando que os professores iam ser horíveis**. (Fragmento da produção inicial da aluna SP11. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] até agora eu não to achando difícil o 6º ano. **Eu pensava que ia ser difícil** de mais só que tá cento até divertido, mais assim, tem que se esforça muito muito mesmo, tem que ter mais responsabilidade e presta mais atenção no que os professores fala. (Fragmento da produção inicial da aluna SP7. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Nos dois casos, como observaremos a seguir na reescrita do texto, as alunas (SP11 E SP7) deixaram mais claro ao interlocutor a origem de algumas crenças relacionadas ao ingresso no Ensino Fundamental 2.

Neste dia, estava pensando que os professores iam ser horíveis, porque sabia pelos meus amigos que já tinham cursado o sexto ano que os professores eram mais ríjidos e davam muitas adivertências e pra mim que nunca tinha recebido nenhum tipo de castigo, isso é horível. (Fragmento da produção final da aluna SP11. Acervo da professora, 2015).

[...] antes de entrar no 6º ano, eu pensava que seria difícil porque minha irmã que já tinha cursado o 6º ano me dizia isso, mas até agora está sendo até mais calmo, só que também tem que estudar bastante, tem que ter mais responsabilidade e prestar mais atenção do que os professores dizem [...]. (Fragmento da produção final da aluna SP7. Acervo da professora, 2015).

Um outro aspecto relevante a ser pontuado diz respeito à ocorrência, em boa parte das produções textuais, de passagens que caracterizamos como “dicas” aos interlocutores. Interpretamos essa estratégia como uma tentativa utilizada pelos alunos, enquanto sujeitos que vivenciaram o ingresso no 6º ano, para contribuir “mais diretamente” para que seus interlocutores realizem essa transição de forma mais tranquila.

Inicialmente, avaliamos que a presença dessas passagens poderia afastar os textos produzidos do gênero discursivo proposto. Todavia, considerando que nossa intenção era a de que a situação comunicativa fosse o mais próxima possível de uma situação real de uso do gênero discursivo abordado, isto é, de uma atividade de interlocução, visto que os alunos escreveram para destinatários reais (que muito provavelmente passariam pela mesma experiência), seria natural que os alunos olhassem com empatia para seu interlocutor, destinando-lhes esses “pequenos conselhos”.

A título de exemplificação, destacamos alguns fragmentos de textos, em que os alunos

incorporaram “dicas” ao seu relato:

Olha, quando você for cursar o 6º ano, não se preocupe, não é tão difícil quanto parece. Me sai bem nas primeiras atividades e estou me saindo bem até hoje e garanto que se você se esforçar, se sairá tão bem como eu. (Fragmento da produção final do aluno SP6. Acervo da professora, 2015).

“Vocês vão ver que não é tão ruim” o 6º ano é so pegar firme. (Fragmento da produção inicial da aluna SP7. Acervo da professora, 2015).

Então, quando você passar pro 6º ano não fique nervoso, mas você tem que estudar bastante para passar de ano. No 6º ano tem vários professores, tem Inglês, as matérias são muito difíceis [...] mais isso pode mudar. (Fragmento da produção inicial do aluno SP2. Acervo da professora, 2015).

Nas primeiras semanas, foi bem difícil aceitar o fato de que você tem que copiar tudo apenas no horário do professor, e as vezes agente diz:

– Professor, espera só um pouco antes de apagar o quadro?

Mas você só pode fazer isso se tiver dois horários seguidos com o mesmo professor. Então uma dica a você do 5º ano.

Aprenda a copiar rápido, porque no 6º ano, por exemplo, um professor de história não irá deixar a matéria de geografia em seu horário. (Fragmento da produção final da aluna SP10. Acervo da professora, 2015).

“O professor de Geografia é muito calmo também, mas não pisem na bola com ele, ok?” (Fragmento da produção final da aluna SP14. Acervo da professora, 2015).

Conforme verificamos, o conteúdo dos trechos destacados está relacionado ao tema proposto e, se concebemos que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciado (BAKHTIN, 1997), podemos considerar essas “dicas” como características do gênero discursivo relato pessoal, nesse contexto comunicativo.

Um dos maiores desafios vivenciados durante o desenvolvimento da proposta de intervenção foi decidir o que corrigir nos textos dos alunos, especialmente no que diz respeito ao estilo do gênero discursivo em estudo, visto que, conforme discutimos ao longo desta dissertação, entendemos que o professor deve se orientar pela noção de adequação linguística às situações de comunicação, em substituição à tão criticada “doutrina do erro”. Nesse sentido, consideramos imprescindível ter o cuidado de não exigir um grau de monitoramento linguístico muito alto, pois correríamos o risco de cobrar a utilização de um registro mais formal do que o adequado para a situação, o que seria contraditório, visto que constatamos que o gênero relato pessoal é um gênero misto⁴⁴ e, dessa forma, mesmo em sua utilização em

⁴⁴ O conceito de gênero misto foi discutido anteriormente neste trabalho, na seção intitulada “O ensino da oralidade e as práticas de letramento no âmbito escolar: perspectivas contemporâneas”.

situações um pouco mais formais, seria admissível a presença de traços de uma linguagem menos formal ou ainda de marcas linguísticas características da modalidade oral da língua.

Ao mesmo tempo, considerando que os textos produzidos pelos alunos seriam publicados e circulariam na esfera escolar, ao alcance de interlocutores ainda não conhecidos, não poderíamos simplesmente ignorar a utilização de uma linguagem “descuidada”, sem nenhum monitoramento linguístico, pois este comportamento linguístico também não seria adequado à situação comunicativa proposta aos alunos na SD. Nesse sentido, optamos por considerar que, embora a situação de comunicação exigisse um monitoramento linguístico um pouco maior do que o requerido, por exemplo, na produção de um bilhete ou ainda de uma carta pessoal endereçada a um interlocutor mais íntimo, não poderíamos exigir a utilização de um estilo utilizado em um evento de letramento considerado mais formal, como a produção de um artigo de opinião, por exemplo.

Assim, foi importante analisar os usos linguísticos de expressões consideradas mais coloquiais, avaliando os efeitos de sentido pretendidos pelo autor do texto, pois entendemos que a utilização consciente de tais expressões poderia, por exemplo, servir como estratégia de aproximação ao interlocutor, em que uma relação de empatia fosse estabelecida entre os sujeitos participantes da situação de comunicação, mesmo porque o tema dos relatos produzidos, favorecia essa aproximação.

Em alguns casos, portanto, quando identificamos a necessidade de um monitoramento maior da linguagem utilizada, destacamos o trecho que deveria ser reescrito e, por meio de comentários característicos da correção textual interativa, solicitamos ao aluno que pensasse em um termo equivalente mais adequado, ou ainda que avaliasse se o termo estava de acordo com a situação proposta nas aulas iniciais, após uma reflexão sobre o que havia estudado em relação à variação linguística. Em outros casos, como no que diz respeito à concordância verbal e nominal, realizamos uma correção classificatória, isto é, identificamos o trecho e utilizamos uma legenda previamente combinada com os alunos, que relacionava os trechos destacados à necessidade de realização da concordância.

Observamos que tanto a correção classificatória quanto a textual interativa revelaram-se eficientes, pois, na maioria dos casos, os alunos, além de perceberem a necessidade da reescrita, realizaram as modificações sugeridas sem que fosse necessário o professor aplicar a correção resolutive, em que já apontaria a solução para o problema apresentado.

Além do exemplo mencionado anteriormente, da aluna SP7, que em sua reescrita substituiu o trecho: “o foda e que tem muitos professores um mais chato do que o outro”, por: “o chato e que tem alguns menos legais, sem muita paciência”, bem como: “não tinha um

tanto de professores pra encher a cabeça da gente de babozeira”, por: “porque não tinha esse tanto de professores pra passar tantas atividades”, praticamente em todas as produções textuais finais percebemos que, em algum momento, os alunos revelaram a consciência da necessidade de adequação da linguagem utilizada à situação de comunicação apresentada, conforme observamos nos fragmentos de texto a seguir.

A aula foi muito **bom**, fui pra casa sorrindo de alegria, porque no dia tinha liberado mais sedo. Chegou o outro dia, era o 2º dia, eu ainda estava nervoso, porque meus amigos não **tinha** ido no 1º dia. (Fragmento da produção inicial do aluno SP2. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

A aula foi muito **boa** no primeiro dia, fui pra casa sorrindo de alegria, porque no dia tinha liberado mais cedo. Chegou o segundo dia de aula e eu ainda estava nervoso, porque meus amigos não **tinham** ido no primeiro dia. (Fragmento da produção final do aluno SP2. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Quando eu entrei no 6º ano eu achei um tédio por que eu não gostava de nenhum **professo**, mais com **os passa** dos dias eu fui me acostumando. Ai eu fui vendo que os professores não eram muito chatos. (Fragmento da produção inicial da aluna SP9. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Quando eu entrei no 6º ano eu achei um tédio por que eu não gostava de nenhum **professor**, mas eu não gostava deles porque eles eram muito exigentes.

Mas com **o passar dos dias** eu fui vendo que os professores não eram tão chatos como eu imaginava. (Fragmento da produção final da aluna SP9. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Nos fragmentos de texto da aluna SP9, observamos que ela faz uso de um registro adequado à situação de comunicação na maior parte do texto, utilizando apenas a palavra “professo”, em vez de “professor” e, deixando também de realizar a concordância nominal na expressão “com **os passa** dos dias” e suprimindo o “r” no final da palavra “passar”. Avaliamos que não haveria a necessidade de correção da expressão “achei um tédio” ou da utilização da marca de oralidade “**Ai** eu fui vendo”, pois, embora menos formais, ainda estavam adequadas ao contexto empregado. Ainda assim, na reescrita, a aluna optou por reformular o trecho, omitindo a passagem em que utilizava esse traço da oralidade.

Em uma minoria dos textos, percebemos que os alunos realizaram a reescrita desconsiderando os comentários ou indicações da professora, ou por acharem mais fácil reescrever o texto sem realizar as modificações sugeridas ou por terem dificuldade em realizá-las, conforme verificamos nos trechos a seguir.

A aula que mais gosto até agora é Português e Ed. Física [...] e os professores que **dá** aula são [...] (Fragmento da produção final do aluno SP5. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

No primeiro dia de aula no 6º ano eu fiquei com vergonha, mas quando eu reparei que **era** alguns amigos do ano passado [...] (Fragmento da produção final do aluno SP3. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Nesses dois casos apresentados, os alunos foram orientados, por meio de comentários em seus textos, a revisar os trechos destacados, observando a questão da concordância verbal e nominal para marcar o plural, mas ainda assim mantiveram suas escolhas linguísticas na produção final. O que nos chamou a atenção foi que, em outras passagens dos mesmos textos, esses alunos utilizaram um estilo um pouco mais monitorado:

Quando cheguei no 6º ano achava que ia ser mais fácil mais é mais difícil do que eu pensava e também eu esperava encontrar **amigos diferentes**, mas **são os do** ano passado [...] (Fragmento da produção final do aluno SP5. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] quando acabou a aula e eu cheguei em casa, eu fiquei comentando para a minha mãe como foi a escola e também falei sobre tudo que aconteceu de bom e de ruim e eu também falei como **eram os professores** [...] (Fragmento da produção final do aluno SP3. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

É válido ressaltar que, durante a aplicação da sequência didática, percebemos que a maioria dos alunos não tinha o hábito de reler suas produções textuais antes de entregá-las à professora. Assim, na etapa de reescrita, solicitamos que os alunos realizassem uma leitura atenta da produção inicial, buscando avaliar se alguns dos problemas encontrados em seus textos poderiam ser evitados com a realização de uma nova leitura. Com isso, verificamos que, após a reescrita, quando iam entregar as produções finais e a professora solicitava que lessem os textos depois de finalizados, alguns alunos ainda identificavam de forma autônoma a necessidade de revisão em algumas passagens do texto, antes de finalizá-lo.

Outro critério de análise que foi adotado diz respeito à clareza na exposição dos acontecimentos relatados, em que nosso intento era observar se na construção dos relatos pessoais, os alunos apresentariam alguma dificuldade em produzir textos coerentes, que fossem compreensíveis aos seus interlocutores. Koch (2002, p.9) afirma que o sentido de um texto é construído na interação entre o texto e os sujeitos e, dessa forma, a coerência não pode ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, mas diz respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados aos elementos do contexto sociocognitivo

mobilizados na interlocução, constituem-se.

Na nossa análise, verificamos que a maioria dos alunos não apresentou dificuldades relacionadas a esse aspecto e, quando identificamos algum trecho com problemas na construção do sentido, escrevemos um breve comentário, solicitando a análise do trecho destacado, a fim de que o aluno identificasse a necessidade de reescrita e, conseqüentemente, se empenhasse em resolver o problema apresentado.

Essa estratégia foi produtiva, pois caso somente destacássemos o trecho, classificando-o como um problema de coerência, como ocorreria em uma correção indicativa e classificatória, muito provavelmente o aluno teria dificuldades em avaliar a necessidade de revisão do seu texto ou ainda apresentaria dúvidas sobre como resolver a questão. Assim, embora esse não tenha sido um problema recorrente, apresentamos trechos da produção textual da aluna SP8, em que identificamos duas passagens em que houve necessidade de reescrita:

No meu primeiro dia de aula fiquei anciosa e com medo, fiquei com medo de não ficar com nenhuma das minhas amigas e copiar muito já que que é o 6º ano, **mais não fiquei com minhas amigas e nem copie muito** [...]

Sabe, que todos acham que é difício de agustumar com tantos professores mais não é difício, só que talvés vários professores podem dar para casa no mesmo dia, mas se você der sorte alguns dias não vai ter nenhum para casa.

Pra mim sou adulta, mais pra todo mundo ainda so criança, eu sou uma adulta em corpo de criança. (Fragmentos da produção inicial da aluna SP8. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

No meu primeiro dia de aula no 6º ano fiquei ansiosa e com medo, fiquei com medo de não estudar na mesma sala das minhas amigas e copiar muito já que é 6º ano **e com o tempo os professores ficam mais exigentes.**

Mas fiquei com minhas amigas e também não copiei muito [...]

Sabe, todos acham que é difícil de acostumar com tantos professores, mas eu não achei tão difícil, só que talvés vários professores podem dar atividade pra casa no mesmo dia, mas se você der sorte alguns dias, não terá nenhuma atividade pra casa. (Fragmentos da produção final da aluna SP8. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Observamos que na produção inicial, a aluna revela sentir medo de não estudar na mesma turma que suas colegas de classe e ainda de “ter de copiar muito”, pois conforme sua crença, alunos desse ano escolar realizam muitas atividades. Em seguida, a utilização do conectivo “mais” (grafia inadequada utilizada com frequência por alunos dessa etapa escolar) gera a expectativa no leitor de que o que aconteceu em seguida foi justamente o contrário do esperado. No entanto, a aluna reforça que “não ficou com as amigas”, o que gera uma incoerência na passagem. No *feedback* de sua produção textual, a professora solicitou à aluna

que avaliasse se era realmente aquilo que ela queria dizer, se ela havia se separado de suas colegas de turma. Então, na versão final do texto, percebemos que a aluna corrigiu esse problema, utilizando adequadamente o conectivo para marcar um sentido adversativo, visto que sua expectativa/medo não havia se confirmado. Notamos, ainda, que a aluna identificou a necessidade de esclarecer a crença apresentada anteriormente, justificando que no 6º ano os alunos copiam mais porque “com o tempo os professores ficam mais exigentes”.

Além desse trecho, observamos outro problema de coerência na construção desse mesmo relato pessoal, pois, no fim do último parágrafo, uma informação sem nenhuma relação com o período anterior é apresentada, tornando a passagem confusa. No comentário deixado no texto da aluna, a professora afirmou que esse trecho era relevante, pois essa sensação de confusão relacionada à passagem da infância para a fase adulta é bastante comum na adolescência, mas havia a necessidade de estabelecer uma relação entre essa afirmação e o restante do texto, pois, da forma como foi apresentada, poderia causar estranhamento ao leitor. Apesar desse comentário, a aluna optou por excluir esse trecho da sua produção textual, talvez por achar essa saída “menos complicada”.

Em nossa análise, chamou-nos a atenção o fato de que uma parcela considerável dos alunos (26,7%) apresentou dificuldades em estruturar o texto em parágrafos e, dessa forma, em algumas produções textuais iniciais, mesmo tendo desenvolvido textos extensos, os alunos não realizaram uma segmentação adequada entre as partes. Além disso, no que diz respeito ao estabelecimento das relações coesivas, notamos, ainda, que enquanto uma minoria dos alunos fez uso de um repertório amplo de recursos coesivos, sejam eles de natureza sequencial, referencial ou lexical, outros apresentaram um domínio ainda insuficiente desses recursos, tendo recorrido, por exemplo, à repetição frequente do conectivo “mas” para estabelecer uma relação de oposição, além da utilização inadequada do advérbio de intensidade “mais” ao invés da conjunção adversativa. No que diz respeito ao último caso, observamos que essa confusão aconteceu em quase metade das produções textuais (47%).

Apresentamos, a seguir, trechos de relatos pessoais que evidenciam a utilização inadequada desse recurso coesivo:

[...] muitas pessoas falam do 6ª ano, **mais** umas dizem que é bom e fácil outras que é horrível e muito difícil [...] (Fragmento da produção inicial da aluna SP15. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] Aí eu fui vendo que os professores não eram muito chatos. **Mais** eu fiquei muito triste porque duas amigas minhas não passaram de ano. **Mais** o bom é que eu posso ver elas todos dias [...]

[...] mas o bom é que eu fiz novas amizades, mas os professores que eu mais gostei mesmo foi a S. e a V. por que elas tem mais paciência e elas explicam o que nois não entendemos mas os outros professores já são mais bravos e não tem paciência de explicar. **Mais** eu gostei muito do 6º ano[...] (Fragmentos da produção inicial da aluna SP9. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

No segundo caso, percebemos que, em alguns momentos, a aluna utiliza a conjunção “mas” adequadamente, todavia, em outros, faz uso recorrente do advérbio “mais” na tentativa de estabelecer uma relação de oposição. Além disso, a repetição desse conectivo é um indício do repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

Os problemas relacionados à segmentação do texto em parágrafos, ao estabelecimento de relação entre as partes do texto e ao uso inadequado de recursos coesivos apresentados na produção inicial justificaram o aumento de 2h/a na SD proposta inicialmente. Assim, conforme descrevemos na aplicação das aulas 09 e 10, em grupos de trabalho, os alunos foram orientados a identificar, além dos marcadores temporais e espaciais, a distribuição do texto em parágrafos e a utilização de palavras e expressões que favorecessem a articulação do texto entre suas partes, principalmente no que se refere à coesão sequencial, visto que uma das características do gênero relato pessoal é a recorrência do uso de marcadores sequenciais que estabelecem relação temporal.

No entanto, acreditamos que as atividades realizadas durante o desenvolvimento da SD não contemplaram adequadamente esses aspectos, pois embora todos os alunos tenham conseguido realizar uma estruturação mais adequada do texto em parágrafos nas produções finais, boa parte ainda apresentou dificuldades em articular as ideias apresentadas. Nesse sentido, acreditamos que, ainda que o *feedback* fornecido pela professora tenha auxiliado os alunos a aprimorarem seus textos, essa dificuldade revela a necessidade de um trabalho mais atento e direcionado, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, acerca da importância dos recursos coesivos na construção do texto.

Também em algumas produções, notamos a ocorrência de repetições, o que provavelmente é um indício da dificuldade em recorrer a palavras sinônimas que estabeleçam as relações lexicais desejadas, conforme observamos nos fragmentos a seguir.

No meu primeiro dia de aula **fiquei** ansiosa e com medo, **fiquei** com medo de não **ficar** com nenhuma das minhas amigas [...] (Fragmento da produção inicial da aluna SP8. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] quando nós achamos nossa **sala** ficamos felizes porque tíamos saído na mesma **sala**, quando entramos na **sala** de aula apareceu o professor R. que se

apresentou [...] (Fragmento da produção inicial da aluna SP11. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Na produção final da aluna SP8, averiguamos que esse problema foi solucionado por meio da substituição do verbo “ficar” por “estudar”.

No meu primeiro dia de aula no 6º ano fiquei ansiosa e com medo, fiquei com medo de não **estudar** na mesma sala das minhas amigas [...] (Fragmento da produção final da aluna SP8. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Também observamos alterações na versão final do relato da aluna SP11, em que a estratégia utilizada para eliminar as repetições foi a substituição do item lexical “sala” por “turma”, em uma passagem do texto, conforme apresentamos no fragmento a seguir.

Quando nós achamos nossa sala, ficamos felizes porque tínhamos saído na mesma **turma**. Logo que entramos na sala de aula apareceu o professor R. que se apresentou [...] (Fragmento da produção final da aluna SP11. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

No que diz respeito aos últimos critérios de análise das produções textuais, isto é, a utilização da pontuação de forma adequada e a observação da ortografia, é válido ressaltar que embora tenhamos observado um considerável progresso dos alunos nas produções finais, motivado provavelmente pela correção indicativa e classificatória dos problemas encontrados nas produções iniciais, esses aspectos não foram priorizados no desenvolvimento das atividades da sequência didática. Isso porque consideramos que as aulas destinadas ao desenvolvimento das atividades da proposta de intervenção não seriam suficientes para contemplar todos esses aspectos. No entanto, a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos poderá nortear as ações da professora-pesquisadora no planejamento de outras atividades ao longo do ano letivo⁴⁵.

Quanto à pontuação, os problemas que verificamos serem mais recorrentes estão relacionados à utilização de vírgula e ponto final. Assim, em alguns casos, observamos a

⁴⁵ Conforme ressaltamos anteriormente, durante a etapa de planejamento dos módulos didáticos da SD, o professor deve utilizar a produção inicial para realizar um diagnóstico do que os alunos já dominam e do percurso que ainda têm a percorrer até a produção final. A delimitação sobre o que será trabalhado nos módulos é necessária para que a SD não fique muito extensa e exaustiva. Do mesmo modo, é também importante que o professor tenha consciência da importância em contemplar, em outros momentos, outras dificuldades identificadas que não foram priorizados nessa delimitação.

segmentação do texto em parágrafos muito curtos, com a utilização de pontos para marcar pausas menores ao invés de vírgulas e, em outros casos, a construção de parágrafos muito longos, sem nenhuma pontuação, o que contribuiu para deixar o texto cansativo e um pouco confuso. A seguir, apresentamos exemplos do último caso que mencionamos.

[...] E eu estava torcendo para nos três saíssemos na mesma sala e eu também estava pensando que os professores iam ser horíveis quando nos achamos nossa sala ficamos felizes por que tíamos saído na mesma sala quando entramos na sala de aula apareceu o professor R. que se apresentou como se agente não conhecessemos ele quando falei nos me referia a toda a sala por que toda a nossa sala do ano passado estava lá e aquela aciosidade foi desaparecendo depois veio a professora S. essa professora era nova.[...] (Fragmento da produção inicial da aluna SP11. Acervo da professora, 2015).

Quando eu entrei no 6º ano eu achei um tédio por que eu não gostava de nenhum professo, mais com os passa dos dias eu fui me acostumando. Ai eu fui vendo que os professores não eram muito chatos. Mais eu fiquei muito triste porque duas amigas minhas não passaram de ano. Mais, o bom é que eu posso ver elas todos dias. Eu fiquei muito nervosa porque eu achei que eu não ia ser da mesma sala dos meus amigos mas acabou que eu saí na sala dos meus amigos do ano passado. (Fragmento da produção inicial da aluna SP9. Acervo da professora, 2015).

Nos casos como esses, que apresentaram problemas mais acentuados na utilização de pontuação, além de comentar no texto a necessidade de segmentação das informações em partes menores, consideramos, também, ser necessário realizar atendimentos individuais, em que solicitamos a leitura do texto pelos próprios alunos, a fim de que, deste modo, conseguissem, por si só, perceber que a falta de pontuação poderia deixar o seu texto confuso, a despeito das informações relevantes apresentadas. Verificamos que essa estratégia foi muito produtiva, pois os alunos revelaram ter consciência da necessidade de reescrita e ainda de que muitos desses problemas apresentados teriam sido evitados com uma leitura atenta da produção inicial antes que ela fosse entregue à professora.

Dessa forma, dos cinco alunos que tiveram atendimentos individuais, quatro deles, incluindo as alunas mencionadas, solucionaram a maior parte dos problemas apresentados relativos à pontuação, conforme verificamos nos fragmentos a seguir.

[...] E eu estava torcendo para nos três saíssemos na mesma sala. Neste dia, estava pensando que os professores iam ser horíveis porque sabia pelos meus amigos que já tinha cursado sexto ano que os professores eram mais rijidos e davam muitas advertências e pra mim que nunca tinha recebido nenhum tipo de castigo, isso é horível; Quando nos achamos nossa sala, ficamos felizes por que tínhamos saído na mesma turma. Logo que entramos na sala de aula apareceu o professor R.

que se apresentou como se agente não o conhecessemos. Quando falei nós me referia a toda a sala porque a nossa sala do ano passado estava lá. Então, aquela ansiedade foi desaparecendo aos poucos. Depois veio a professora S.. Ela era a nossa nova professora de português e ela era muito legal. [...] (Fragmento da produção final da aluna SP11. Acervo da professora, 2015).

Quando eu entrei no 6º ano eu achei um tédio por que eu não gostava de nenhum professor, mas eu não gostava deles porque eles eram muito exigentes.

Mas com o passar dos dias eu fui vendo que os professores não eram tão chatos como eu imaginava.

Uma das coisas que me deixou muito nervosa, é se eu iria sair na mesma sala dos meus amigos do ano passado, e por muita sorte eu fiquei na mesma sala dos meus amigos e isso, me deixou muito feliz. (Fragmento da produção final da aluna SP9. Acervo da professora, 2015).

Já no que diz respeito à ortografia, consideramos que a utilização da correção indicativa e classificatória foi apenas parcialmente satisfatória, pois, embora grande parte dos alunos tenha corrigido os desvios ortográficos apresentados na primeira produção, uma parte dos alunos realizou a reescrita do texto sem modificar alguns dos desvios identificados, como foi o caso dos alunos SP5 e SP11, tal como exemplificado a seguir.

[...] eu esperava encontrar amigos diferentes, mas não, é os mesmo do ano passado, **mais** tá tranquilo, já me **acustumei**. (Fragmento da produção inicial do aluno SP5. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] eu esperava encontrar amigos diferentes, mas são os do ano passado, **mais** tá tranquilo, já me **acustumei** com tudo isso. (Fragmento da produção final do aluno SP5. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] fui até elas e falei ja acharam suas salas elas **diseram** que não. E eu estava torcendo para que nós três **saisemos** na mesma sala e eu também estava pensando que os professores iam ser **horiveis**[...] (Fragmento da produção inicial da aluna SP11. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] fui até elas e perguntei se já tinham achado suas salas, elas **diseram** que não. E eu estava torcendo para que nós três **saisemos** na mesma sala. Neste dia, estava pensando que os professores iam ser **horiveis**[...] (Fragmento da produção final da aluna SP11. Acervo da professora, 2015).

Acreditamos que a realização de mais de uma reescrita do texto ou, ainda, a utilização de um editor de textos com corretor ortográfico auxiliaria os alunos na identificação dos problemas ortográficos e escolha da grafia adequada das palavras. No entanto, conforme mencionamos anteriormente, embora tenhamos planejado utilizar o laboratório de informática da escola na etapa final de produção dos textos, isso não foi possível, pois o laboratório estava

interditado durante o primeiro semestre letivo, por problemas na rede elétrica da escola.

Tendo em vista o que apresentamos nesta seção, avaliamos que a sequência didática de ensino do gênero relato pessoal aliada ao *feedback* das produções textuais escritas fornecido pela professora-pesquisadora, configurou-se como um instrumento pedagógico importante para o aprimoramento das produções textuais escritas dos alunos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência comunicativa deles, visto que, conforme constatamos nas produções finais, grande parte dos alunos apresentou um domínio maior do gênero produzido, tanto no que diz respeito às características relativas à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, quanto à capacidade de adequar os relatos produzidos à situação de comunicação apresentada nas primeiras aulas.

Na próxima seção, apresentaremos a análise das produções textuais orais dos alunos, bem como das atividades de desenvolvimento da competência oral realizadas em sala de aula durante a aplicação da proposta de intervenção.

5.3 Apresentação e análise das produções textuais orais

Conforme afirmamos anteriormente, além dos PCN de Língua Portuguesa, diversos pesquisadores destacam a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, todavia, temos ciência de que a modalidade oral da língua é ainda preterida no âmbito escolar e, conseqüentemente, pouco trabalhada, especialmente nas séries do Ensino Fundamental.

Dessa forma, embora seja frequentemente cobrada dos alunos uma competência oral mais desenvolvida, especialmente nas situações de produção de gêneros orais consideradas mais formais, sobretudo no Ensino Médio e no Ensino Superior, pouco tempo tem sido reservado para o trabalho com os gêneros orais em etapas anteriores, a fim de preparar os alunos para situações públicas de uso da modalidade oral da língua.

Nesse sentido, concordamos com Fávero, Andrade e Aquino (2012), quando afirmam que, no trabalho efetivo com textos, o professor pode iniciar a atividade com textos orais produzidos pelos próprios alunos, especialmente no trabalho desenvolvido nas séries do Ensino Fundamental. Isso não impede, no entanto, que outros textos orais sejam levados à sala de aula para estudo e reflexão sobre a língua falada.

Dessa forma, em nossa proposta de intervenção (SD), contemplamos atividades de escuta do texto oral, de observação das características do texto falado (por meio de transcrições), de passagem do texto oral para o escrito (retextualização) e de produção de

textos orais, tanto em situação espontânea de uso da língua, quanto em situação de comunicação com orientação para um planejamento prévio da fala.

Esclarecemos que nosso objetivo, nesta seção, não é realizar análises comparativas entre as produções textuais orais dos alunos, realizadas no início e no fim da aplicação da SD, mesmo porque os temas e condições de produção dos primeiros relatos orais espontâneos e dos relatos orais planejados previamente e apresentados na roda de relatos foram diferentes, uma vez que a repetição do tema utilizado para a produção espontânea de relatos orais poderia ser desestimulante para os alunos ou ainda tornar a situação de comunicação muito artificial. Além disso, nem todos os alunos participaram das duas etapas, visto que a primeira teve um caráter mais espontâneo. Logo, o que nos interessa observar, é de que forma as atividades desenvolvidas na SD contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, a partir do trabalho com as duas modalidades da língua, em que procuramos evidenciar as especificidades e também as semelhanças entre elas.

Além disso, analisaremos os relatos orais produzidos pelos alunos em uma situação um pouco mais monitorada de uso da língua, a fim de avaliar se os textos contemplavam características do gênero discursivo proposto, no que diz respeito à estrutura composicional, estilo e conteúdo temático, bem como se estavam adequados à situação de comunicação proposta. Também é nosso propósito investigar em que medida a sequência didática de trabalho com o gênero discursivo relato pessoal, nas duas modalidades linguísticas, contribuiu para a formação de alunos mais seguros sobre o uso da língua.

Fávero, Andrade e Aquino (2012) afirmam que o propósito do trabalho com a oralidade em sala de aula não é ensinar os alunos a falarem, visto que já chegam à escola dominando essa modalidade da língua, mas apresentar a grande variedade de usos da fala e permitir que eles tenham consciência de que a língua não é homogênea, pois tanto a fala quanto a escrita variam. Nesse sentido, torna-se relevante desenvolver atividades que contemplem os diferentes registros de uso da língua, dos menos aos mais formais.

Antes de procedermos à análise dos textos orais produzidos pelos alunos, é importante ressaltar que, no início do trabalho com as atividades da SD, verificamos a dificuldade de boa parte dos alunos em respeitar os turnos de fala, sendo recorrente em sala de aula a sobreposição de falas, a interrupção do turno de fala dos colegas e, às vezes, da professora, o que prejudicou o andamento das atividades iniciais.

Dessa forma, como já descrito anteriormente, o desenvolvimento das atividades envolvendo a escuta e produção de textos orais foi inicialmente desgastante, pois embora a turma fosse participativa, também era bastante agitada. Todavia, isso só contribuiu para

reforçar a importância de um trabalho mais sistematizado com os gêneros orais na escola, com especial atenção ao respeito aos turnos de fala, à utilização de expressões de cortesia e polidez, assim como à atenção ao discurso do outro.

Durante as atividades de escuta de um modelo do gênero discursivo relato oral e de leitura da transcrição para observação de características do texto falado (tais como pausas, repetições, reformulações e marcadores conversacionais)⁴⁶, os alunos foram incentivados a compartilhar experiências com a turma sobre os temas dos relatos em estudo (*bullying* e acontecimentos da infância, respectivamente). Dos quinze alunos participantes da pesquisa, boa parte (40%) produziu relatos orais em situações espontâneas, que após seleção da professora-pesquisadora, foram levados para o desenvolvimento das atividades de retextualização em sala de aula⁴⁷.

Consideramos relevante analisar as retextualizações produzidas pelos alunos, a fim de identificar, a partir das transformações realizadas na passagem do texto oral para o escrito, o grau de consciência dos alunos a respeito das semelhanças e especificidades das duas modalidades de uso da língua. Para tanto, analisaremos as retextualizações feitas a partir do relato oral produzido pelo aluno SP6 em sala de aula, transcrito a seguir.

[...] a amiga da minha mãe... ela tem um filho... ele tem uns::... seis anos de idade... aí eu tem... eu tenho uma coleção de carrim... né? todos intactos... aí eu.. ele foi... e pegou os meus carrinho... tava assim num lugar baixo... ele pegou tudo e jogou no chão e saiu brincando... no final ele me roubou do::is carrim... ele foi embora com do::is carrim dentro do bolso... aí na outra semana... ele chegou com a cabeça baixa... chorando... e me entregou os dois carrinhos... e eu disse... “ah não.. pode ficar pcê... eu nem gosto desse aí mesmo... pode ficar pcê”... aí ele... “brigadu”... e saiu correndo... (Relato oral produzido pelo aluno SP6. Acervo da professora, 2015).

Na proposta de retextualização apresentada aos alunos, sugerimos a realização das seguintes operações: eliminação de pausas, de hesitações e de repetições que fossem desnecessárias para o entendimento do texto; substituição de palavras com sentido vago por outras com sentido mais específico; inserção de sinais de pontuação; inversão da ordem e/ou acréscimo de palavras ou de expressões para articulação das informações, quando avaliassem ser necessário.

⁴⁶ Cf. Fávero; Andrade; Aquino, 2012, p. 17.

⁴⁷ Dos relatos produzidos espontaneamente em sala de aula, selecionamos dois para serem transcritos e utilizados nas atividades de retextualização, considerando como critério de escolha, a qualidade da gravação e o conteúdo.

No que diz respeito à primeira transformação na passagem do texto oral para o escrito, observamos que apenas o aluno SP4 não a realizou, tendo conservado, em sua retextualização, as hesitações, as repetições e as pausas presentes no texto original, tal como podemos observar pelo fragmento transcrito abaixo:

A amiga da minha mãe... tem um filho... ele tem uns seis anos de idade... aí eu tenho uma coleção de carrinhos...né? Todos intactos... aí ele foi... e pegou os carrinhos... tava num lugar baixo [...] (Fragmento da retextualização do aluno SP4. Acervo da professora, 2015).

Nos demais textos, percebemos um maior grau de consciência dos alunos sobre a necessidade de eliminação de pausas e hesitações nas retextualizações. Todavia, observamos uma maior dificuldade apresentada no que concerne à eliminação das repetições presentes no texto, provavelmente porque a tarefa exigiria a utilização de conectivos para a articulação dos períodos, sendo, portanto, uma operação de maior complexidade que as anteriores. Observamos, dessa forma, que algumas repetições foram mantidas na versão escrita do texto oral, como exemplificamos a seguir.

A amiga da minha mãe tem um filho, **ele tem** mais ou menos 6 anos de idade. Eu tenho uma coleção de carrinhos, todos intactos, ele pegou os meus carrinhos, estava assim, em um lugar baixo, **ele pegou tudo** e jogou no chão e saiu brincando[...] (Fragmento da retextualização da aluna SP13. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

A amiga da minha mãe tem um filho, **ele tem** seis anos de idade e eu tenho uma coleção de carrinhos, todos intactos. Ele pegou meus carrinhos que estavam em um lugar baixo, **ele pegou todos** os carrinhos e jogou no chão e saiu brincando[...] (Fragmento da retextualização da aluna SP11. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Já no que diz respeito à pontuação, também observamos que a mesma quantidade dos alunos a utilizou como estratégia de substituição das pausas e das hesitações do texto oral. No entanto, identificamos uma dificuldade recorrente na utilização do ponto e da vírgula de forma adequada e na segmentação do texto em parágrafos. Essa mesma dificuldade havia sido evidenciada na análise das produções iniciais escritas de alguns alunos.

Cabe ressaltar que algo que nos chamou bastante a atenção foi a conscientização da maioria dos alunos no que diz respeito à utilização do discurso indireto na representação dos diálogos presentes no texto oral e ao uso da pontuação (travessão, dois pontos) para marcar o discurso direto, conforme verificamos nos dois fragmentos a seguir.

[...] Daí na outra semana, ele veio com a cabeça baixa, chorando, me entregando os carrinhos, mas aí eu disse que podia ficar com eles e ele disse obrigado e saiu. (Fragmento da retextualização da aluna SP14. Acervo da professora, 2015).

[...] Na outra semana, ele chegou na minha casa, com a cabeça baixa, chorando e me entregou os dois carrinhos e eu disse:

– Ah não, pode ficar, eu nem gosto desse aí mesmo, pode ficar.

Aí ele:

– Obrigado. E saiu correndo. (Fragmento da retextualização da aluna SP9. Acervo da professora, 2015).

É importante destacar ainda que, nas retextualizações realizadas pelos alunos, notamos um tratamento estilístico de algumas estruturas, conferindo ao texto escrito um pouco mais de formalidade, provavelmente motivados pela proposta da atividade, que visava incentivar a retextualização para “publicação em uma revista”. Dessa forma, em quase todas as retextualizações, os itens lexicais “carrim”, “brigadu” e “pce” foram substituídos, respectivamente, por “carrinho(s)”, “obrigado” e “pra/para você”.

Consideramos importante ressaltar também que, mesmo com essas pequenas modificações, o estilo utilizado pelo aluno SP6, por exemplo, na produção do relato oral, foi preservado, já que em nenhuma das retextualizações foi apresentado um estilo mais formal que o adequado, o que poderia descaracterizar o gênero discursivo utilizado, mesmo porque, na situação de comunicação apresentada, o gênero foi preservado e o texto, destinado a interlocutores adolescentes.

O desenvolvimento desse tipo de atividade é indispensável em sala de aula, sobretudo porque possibilita aos alunos observarem particularidades das duas modalidades da língua, as relações que podem estabelecer e ainda suas semelhanças, visto que tanto a fala quanto a escrita variam, adequando-se às situações de comunicação.

A esse respeito, Marcuschi (2001, p.124) afirma que um trabalho mais atento no campo das atividades de retextualização pode ser um bom começo no tratamento da oralidade em sala de aula, pois “é uma maneira prática e eficaz de se obter informações sob o ponto de vista textual-discursivo e acabar com uma série de mitos a respeito da oralidade na sua relação com a escrita”. Nesse sentido, é uma forma de incentivar os alunos a perceberem que a fala não é uma mera representação da escrita e, ainda, que a fala não é “o lugar do caos”, visto que o texto oral apresenta, nos diversos gêneros, conforme aponta o mesmo autor, “alto grau de coesividade e coerência, não podendo ser tido como desordenado e fragmentário”.

Ademais, acrescentamos que trazer para a sala de aula a transcrição de textos orais, produzidos pelos próprios alunos, foi muito importante para o desenvolvimento da etapa posterior da SD, de produção de textos orais em uma situação um pouco mais formal, em que os alunos apresentariam aos colegas de turma, um relato oral (previamente planejado) sobre um acontecimento marcante de suas vidas. Essa afirmação está relacionada ao fato de que boa parte dos alunos demonstrou, inicialmente, resistência a “falar em público”, mesmo que esse público fosse constituído por colegas de sala. Essa indisposição inicial em participar da atividade, justificada pelo fato de que nenhum dos alunos havia participado de atividade semelhante anteriormente, foi reduzida quando a professora utilizou o argumento de que alguns alunos já haviam produzido, de forma competente, um breve relato, em situação mais espontânea em sala de aula e, portanto, a tarefa não seria tão complicada quanto supunham⁴⁸.

Surpreendeu-nos o fato de alguns alunos sugerirem estratégias para o planejamento da fala antes da apresentação do relato à turma, tais como: apresentar o relato para alguém da família ou para um amigo antes; gravar a fala utilizando o aparelho celular para que ouvissem e soubessem o que precisavam melhorar; e produzir um relato escrito no intuito de se prepararem para a apresentação. Outros alunos perguntaram à professora se poderiam produzir um relato escrito e, no dia da apresentação, realizar a leitura para os colegas. A professora reforçou que essa era uma estratégia interessante, no sentido de que planejar a fala previamente, seria importante para que eles se sentissem mais seguros sobre o conteúdo do relato e para que vencessem a “timidez em falar em público”, mas que acreditava que depois desse “preparo anterior”, os alunos conseguiriam apresentar o relato oral sem recorrer ao texto escrito.

Passando às análises das produções dos relatos orais dos alunos, de forma mais sistematizada, observamos que dos quinze alunos participantes do projeto, a maioria (73%) realizou a atividade de apresentação dos relatos, sendo que três alunos (SP1, SP7 e SP9) faltaram à aula no dia da roda de relatos e, conforme informamos anteriormente, a aluna SP15 foi transferida da escola antes do término da aplicação da proposta de intervenção.

Assim como fizemos na seção anterior, nesta seção também utilizaremos os critérios de avaliação que elaboramos previamente para análise dos textos orais, em que consideramos aspectos discursivos e linguístico-textuais, relacionados à produção do gênero discursivo

⁴⁸ Acreditamos que é importante o professor utilizar estratégias que contribuam para aumentar a autoestima do aluno no que diz respeito à sua competência de usuário da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, sobretudo porque pesquisas recentes, relacionadas às crenças e atitudes linguísticas, têm apresentado resultados que revelam essa preocupante baixa autoestima (cf. CYRANKA, 2014).

proposto, além de aspectos paralinguísticos e não verbais, como o tom de voz e a postura corporal, respectivamente.

No que diz respeito aos primeiros critérios de análise⁴⁹, observamos que, assim como ocorreu na produção textual escrita, sobretudo nas versões finais dos textos, todos os alunos que participaram da apresentação na roda de relatos foram capazes de produzir textos orais que já atendessem, ainda que parcialmente, ao proposto para a situação comunicativa, isto é, os textos orais produzidos foram identificados como pertencentes ao gênero discursivo relato pessoal, por já apresentarem características do gênero em estudo.

Cabe ressaltar que, durante as apresentações, apenas a aluna SP14 optou por ler o relato pessoal que havia escrito previamente, cujo tema era uma viagem com sua família a Porto Seguro. No entanto, durante a autoavaliação realizada sobre a atividade e, após ter visto que todos os outros colegas se apresentaram sem fazer uso do texto escrito, a própria aluna solicitou à professora, de modo espontâneo, outra oportunidade para apresentar seu relato sem apoiar-se no texto escrito.

No que diz respeito ao terceiro critério de análise, observamos que, em todos os relatos orais produzidos, o tema foi apresentado logo no início, como estratégia para situar o interlocutor sobre o conteúdo do relato:

Eu vou contar sobre o meu quASE acidente de moto... Eh... Um dia eu tava... a gente... eu... minha mãe e minha irmã... tava ali na casa da irmã da minha mãe. A gente tava andando de bicicleta [...] (Fragmento do relato oral da aluna SP8. Acervo da professora, 2015).

Vou falar sobre o dia que eu fui ao cinema ver Velozes e Furiosos 7... eu tava aqui na escola né... aí... depois que acabou a aula... aí eu fui embora de bicicleta... eu e o filho do meu vizinho... aí eu cheguei lá e arrumei todo... e esperei o meu vizinho chegar... e foi eu... meu vizinho e o filho dele [...] (Fragmento do relato oral do aluno SP3. Acervo da professora, 2015).

Dois alunos (SP6 e SP10) apresentaram maior apreensão ou nervosismo mais acentuado no início da apresentação, evidenciados pela quantidade de pausas, reformulações, prolongamentos de vogais, truncamentos e hesitações em suas falas, conforme verificamos nos fragmentos a seguir.

Eu vou apresentar ... dos dois dias que eu... os dois dias que:::... dos melhores dias da minha vida... que foi o dia que eu fui assistir Velozes e

⁴⁹ Relembramos que os dois primeiros critérios da grade de avaliação disponibilizada no apêndice deste trabalho foram “O texto produzido apresenta características de um relato pessoal?” e “O relato foi produzido considerando o tema proposto e a situação comunicativa?”.

Furiosos 7... segunda feira no cinema... só que teve u:::ns contratempos que foi... que me deixou doidim... porque eu achei que num ia assistir né... eu fiquei mais que nervoso [...] (Fragmento do relato oral do aluno SP6. Acervo da professora, 2015).

Eu vou falar sobre o dia que... eu fui ano passado... ver... no cinema... com a sala da escola... a gente ia assistir um filme... só que a gente não assistiu ele... a gente chegou lá... só que ao invés de assistir o filme que a gente ia assistir... a gente viu “Festa no céu”... a gente viu o filme... eu não gostei muito [...] (Fragmento do relato oral da aluna SP10. Acervo da professora, 2015).

Nesses casos, a professora-pesquisadora procurou encorajá-los a continuarem a apresentação, estabelecendo um contato visual e emitindo sinais de aprovação para que seguissem em frente. Consideramos essa estratégia importante para que os alunos se sentissem mais tranquilos e seguros para prosseguirem com o relato. A seguir, verificamos, por exemplo, que o aluno SP6 demonstrou mais desenvoltura no decorrer de sua apresentação.

[...] Eh... foi na segunda feira eu sai meio dia... com o meu pai... e cheguei... o ônibus... só do bairro demorou uma hora pra gente chegar no Terminal Central... demorou uma hora pra nós chegar lá... e depois a gente pegou:: o ônibus e demorou... demorou mais MEia hora... pra gente poder chegar no Shopping... [...] (Fragmento do relato oral do aluno SP6. Acervo da professora, 2015).

Notamos uma diminuição das pausas, das hesitações e dos alongamentos das vogais e as repetições presentes na construção do texto parecem atuar como uma estratégia para reforçar a quantidade de tempo que o aluno esperou até chegar ao destino.

Em nossa análise, averiguamos também que todos os relatos foram construídos utilizando a primeira pessoa do discurso (eu/ nós/ a gente), conforme apresentamos nos trechos a seguir.

[...] **Nós entramos** três horas pra ver o filme e **saímos** cinco e vinte da tarde... ou seja... o horário que **eu tava** saindo da escola... e **eu** faltei... E terça-feira **eu fui** pro Parque Sabiá e **passei** o dia inteiro lá com a **minha** família... [...] (Fragmento do relato oral do aluno SP6. Acervo da professora, 2015).

[...] Aí quando a **gente tava** quase chegando perto de casa... veio um motociclista na rua contrária e passou raspando... bem pertinho mesmo... **meu** chinelo foi parar lá do outro lado da rua [...] (Fragmento do relato oral da aluna SP8. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] **saímos** daquele brinquedo e **fomos** pra outro, que era pior porque ia mais alto... aí **a gente sentou** no brinquedo... só **eu e minha** mãe... e **eu falei**

“mãe, tira o chinelo senão vai cair lá emba::ixo”[...] (Fragmento do relato oral da aluna SP12. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

É importante destacar que observamos que uma das principais dificuldades apresentadas por alguns alunos na produção de relatos orais, assim como identificamos na produção do relato escrito, diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo temático de forma suficiente para a compreensão pelos ouvintes/leitores. Em alguns relatos, percebemos que os acontecimentos não foram suficientemente detalhados e nem situados no tempo e espaço em que ocorreram. No relato do aluno SP2, por exemplo, ele fala que, durante sua visita ao parque de diversão, utilizou um brinquedo chamado *kamikaze*, mas não descreve como é o brinquedo e nem como se sentiu na ocasião. Como os colegas que ouviram o relato ficam curiosos e fizeram-lhe perguntas, a professora-pesquisadora pediu ao aluno que desse mais detalhes sobre o acontecimento.

[...] eu fui com meu colega... mais velho... é tipo dois martelo assim... ele fica girando assim.. aí a pessoa fica na ponta do martelo assim... aí vai lá em cima... depois volta... eu tive coragem de ir... aí depois a gente foi embora... eu já tinha ido lá antes... mas eu era pequenininho... eu só tinha coragem de ir em carrinho de batida... foi esse ano que eu fui... esse ano. (Fragmento do relato oral do aluno SP2. Acervo da professora, 2015).

Dessa forma, percebemos que informações pertinentes só foram acrescentadas porque colegas fizeram perguntas direcionadas sobre como e quando aconteceram os fatos e, ainda assim, na complementação do relato, a utilização de explicações com termos genéricos pode ter dificultado o entendimento das características do brinquedo. Percebemos também que, nos textos orais de mais dois alunos, na utilização da descrição, estratégia recorrente nos relatos pessoais, foram empregados termos genéricos como “trem”, “coisa”, “negócio”, como observamos nos seguintes fragmentos:

[...] aí o filho do meu vizinho foi lá e pegou... fez um barulhão com aquele **negócio**... aí nós saiu correndo... né... aí depois nós voltou e eu fiz um barulho altão... Aí veio uns caras assim pro nosso lado e nós saiu correndo[...] (Fragmento do relato oral do aluno SP3. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] saímos daquele brinquedo e fomos pra outro, que era pior porque ia mais alto... aí a gente sentou no brinquedo... só eu e minha mãe... e eu falei “mãe, tira o chinelo senão vai cair lá emba::ixo”... aí a gente sentou... aí o **trem** começou a rodar[...] (Fragmento do relato oral da aluna SP12. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Embora tenhamos constatado essas ocorrências em alguns textos, a maioria dos alunos conseguiu situar os acontecimentos no tempo e espaço em que ocorreram, por meio da utilização de marcadores espaciais e temporais, como percebemos nos fragmentos a seguir.

[...] Eu vou falar do dia que eu fui no **Uberlândia Shopping**... que eu fui **no cinema**... Foi assim... no dia...eh... **numa sexta feira**... nós foi **de tarde**... Aí... nós chegou lá... foi eu... minha tia e minha mãe... [...] (Fragmento do relato oral do aluno SP5. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] E **terça-feira** eu fui pro **Parque Sabiá** e passei o **dia inteiro** lá com a minha família... Na **terça-feira**... nós saímos... meu vô ligou ... **de manhã**... que::: ele ia passar **em casa oito horas**... mas na verdade **oito horas da manhã** ele tava era acordando... ou seja... a gente saiu **de casa às dez**... [...] (Fragmento do relato oral do aluno SP6. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

No que diz respeito ao critério de correção “O autor do texto exprime suas impressões a respeito dos acontecimentos relatados?”, observamos que a maioria dos alunos, em algum momento do seu relato, apresentou suas impressões sobre os fatos narrados, apontando em que medida eles foram importantes ou marcaram suas vidas ou ainda como se sentiram diante das ações relatadas. A seguir, destacamos alguns fragmentos que exemplificam essa afirmação.

[...] Aí quando a gente tava quase chegando perto de casa... veio um motociclista na rua contrária e passou raspando... bem pertinho mesmo... meu chinelo foi parar lá do outro lado da rua. **E eu fiquei tremendo de medo... Eu fiquei assustada... Por isso hoje eu tenho... um trauma... um medo de andar de moto.** (Fragmento do relato oral da aluna SP8. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] e quando minha mãe chegou brigou com ele porque ele deixou eu lá... fazer isso... ele tava assistindo televisão... e minha mãe me levou no médico... e o médico tirou... **e eu me liberei daquele... sentimento ruim**... aí depois eu pedi desculpas para ele e para minha família, porque ele tava... ficou... apavorado com o que eu tinha feito. (Fragmento do relato oral da aluna SP11. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Já no que diz respeito ao critério “adequação da linguagem à situação de comunicação”, verificamos que enquanto alguns alunos apresentaram um monitoramento estilístico maior, aproximando-se de um registro mais formal de uso da língua, outros utilizaram, predominantemente, um registro menos formal, bem como uma variedade muito próxima da popular. Enquanto o aluno SP5 deixa de realizar a concordância verbal em alguns momentos do seu relato oral: “Eu vou falar do dia que eu fui no Uberlândia Shopping... que

eu fui no cinema... Foi assim... no dia...eh... numa sexta feira... **nóis foi** de tarde... Aí... **nós chegou** lá... **foi eu**... minha tia e minha mãe...”, preferindo as construções “nós foi”, “nós chegou” e “foi eu”, por exemplo, no relato do aluno SP6 percebemos um maior monitoramento estilístico: “[...] Na terça-feira... **nós saímos**... **meu vô ligou** ... de manhã... que::: ele **ia passar** em casa oito horas... mas na verdade oito horas da manhã **ele tava** era acordando... ou seja... **a gente saiu** de casa às dez[...]”. Também nos exemplos a seguir observamos um maior monitoramento da linguagem utilizada.

[...] saímos daquele brinquedo e fomos pra outro, que era pior porque ia mais alto... aí a gente sentou no brinquedo... só eu e minha mãe... e eu falei “mãe, tira o chinelo senão vai cair lá embaixo” [...] (Fragmento do relato oral da aluna SP12. Acervo da professora, 2015).

[...] e aí quando eu fui tirar... não saía e eu comecei a chorar e gritei meu pai... chorando... e ele veio correndo... e ele... me levou pra casa da minha vó porque ele não tinha nem ideia do que ia fazer... minha vó começou a chorar... ele começou a chorar... minhas tias... meus tios... e quando minha mãe chegou brigou com ele [...] (Fragmento do relato oral da aluna SP11. Acervo da professora, 2015).

No entanto, mesmo nos casos em que percebemos esse maior monitoramento, não podemos afirmar que foi utilizado um registro formal, mesmo porque seria mais adequado situar as variações apresentadas nas falas dos alunos em um contínuo de monitoramento estilístico, considerando que o gênero utilizado na situação de comunicação não exigia a utilização de um estilo muito formal. Por outro lado, o fato de estarem apresentando seus relatos para os colegas e para a professora, além de terem tido a oportunidade de planejar previamente o relato pessoal, podem ter contribuído para um monitoramento estilístico um pouco maior por parte de alguns alunos.

Há que se destacar ainda que “a idealização” da fala produzida por falantes cultos em situações de maior formalidade pode levar professores a exigirem um alto grau de correção e monitoramento nas produções orais de seus alunos, desconsiderando o gênero utilizado e as condições de produção do discurso ou, ainda, realizando a análise dos textos orais utilizando como parâmetro, a modalidade escrita da língua. Isso porque raramente temos oportunidade de gravar textos falados e analisar suas características a partir de transcrições. Acreditamos que esse exercício seja fundamental para contribuir para desmistificação de suposições tão equivocadas como esta. Podemos considerar como exemplo, a utilização recorrente pelos alunos do pronome “a gente” em seus relatos orais, pois apesar de no “imaginário social” essa forma ser utilizada em situações de menor formalidade, sabemos que as pesquisas mais

recentes sobre o uso da língua já registraram que essa forma pronominal é muito utilizada na fala também em situações de maior formalidade⁵⁰.

Em nossas análises, observamos que a utilização de conectivos e marcadores conversacionais nas produções textuais orais dos alunos contribuiu para a construção da coesão e organização textual, conforme apresentamos nos fragmentos a seguir.

[...] **aí depois** a gente foi embora... eu já tinha ido lá antes... **mas** eu era pequenininho... eu só tinha coragem de ir em carrinho de batida... (Fragmento do relato oral do aluno SP2. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] **aí de repente** eu **só** vi na hora que meu pai tava segurando a mãe e eu rindo até... e ela morrendo de medo... **aí tah...** saímos daquele brinquedo e fomos pra outro, **que** era pior porque ia mais alto... **aí** a gente sentou no brinquedo... (Fragmento do relato oral da aluna SP12. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

[...] **Aí depois** ele foi perguntar se tava... se tava passando cartão para comprar o ingresso... e não tava... **aí** ele saiu desesperado pra poder tentar achar um lugar para tirar dinheiro... **Aí** achou... na hora que eu tava... na hora que eu já ia lá pra poder escolher os lugares... ele chegou... **aí** assistiu [...]. (Fragmento do relato oral do aluno SP6. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Observamos nos fragmentos apresentados, a utilização recorrente do marcador sequencial simples “aí” ou dos compostos “aí depois” e “aí quando” como elementos coesivos. Em todos os relatos orais os alunos fizeram uso recorrente desse marcador, como já esperado. No entanto, notamos que quanto menos monitorado o estilo durante a apresentação, maior a ocorrência deles no estabelecimento da organização textual. Essa utilização revela ainda uma dificuldade em diversificar os elementos coesivos utilizados, mas pode indicar também que alguns alunos apresentaram-se sem ter planejado anteriormente sua fala, visto que como o tema já lhes era familiar, podem ter considerado como não relevante, prepararem-se antecipadamente.

Assim, embora não tenham utilizado uma maior diversidade de conectores e outros elementos coesivos, a maioria dos textos orais produzidos apresentou coesão satisfatória, pois a utilização desses marcadores foi relevante para a organização e encadeamento das ideias do

⁵⁰ A respeito da utilização da forma pronominal “a gente”, sugerimos a leitura do artigo de Zilles (2007), intitulado “O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente?”. Neste trabalho, a autora chama a atenção para o caráter crescente do uso dessa forma na fala em todo o país, ressaltando que, de um modo geral, o uso de “a gente” não é estigmatizado.

texto, à medida que funcionaram também como elementos de segmentação do texto falado, cumprindo muitas vezes o papel da pontuação no texto oral.

Fávero, Andrade e Aquino (2012) afirmam que a coesão pode estar também subentendida no texto, isto é, não marcada linguisticamente, ou ainda por meio de repetições de itens lexicais ao longo do texto, conforme observamos no fragmento a seguir.

[...] e quando **minha mãe** chegou brigou com **ele** porque **ele** deixou eu lá... fazer isso... **ele** tava assistindo televisão... e **minha mãe** me levou no **médico...** e o **médico** tirou... e eu me livreí daquele... sentimento ruim... aí depois eu pedi desculpas para **ele** e para minha família, porque **ele** tava... ficou... apavorado com o que eu tinha feito. (Fragmento do relato oral da aluna SP11. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Em outros casos, a repetição lexical parece ter sido utilizada como estratégia para realizar localmente um planejamento do que se diria a seguir, a fim de dar continuidade às ações relatadas:

Eu vou falar sobre quando **eu fui** pra Caldas... **Eu fui** de carro... **com meu tio... com meus dois tios...** e minha tia... Aí nós passou perto de um vulcão lá... mas... era de mentirinha...tinha um... trem lá... um vidro lá de inseto... (Fragmento do relato oral do aluno SP4. Acervo da professora, 2015, grifo nosso).

Dos critérios elencados para a avaliação dos relatos orais produzidos, a coerência está diretamente relacionada ao modo como os acontecimentos e fatos narrados estão articulados no gênero discursivo relato pessoal, a fim de construir o sentido global do texto. Abaurre e Abaurre (2012, p.67) afirmam que “quando avaliamos a coerência de um texto, o que fazemos é avaliar se os nexos de sentido estabelecidos entre as informações, dados, argumentos correspondem, de fato, a relações possíveis entre as ideias apresentadas”.

Em nossa análise, observamos que os relatos orais produzidos não apresentaram ideias desarticuladas que comprometessem o sentido global do texto. No entanto, em alguns relatos identificamos passagens com pequenas contradições ou ainda ausência de uma maior explicação sobre o evento relatado, que afetaram localmente o sentido do texto e, portanto, poderiam prejudicar o entendimento por parte do interlocutor.

No relato do aluno SP2, por exemplo, temos a informação de que ele recebeu dinheiro dos pais para se divertir em quatro brinquedos no parque, no entanto, ao longo do texto, talvez por esquecimento, o aluno narra sua ida a apenas três brinquedos (tapete voador, *crazy dance*

e *kamikaze*). Já no relato da aluna SP8, percebemos que o entendimento dos trechos destacados fica prejudicado pela forma como foram articulados:

Eu vou contar sobre o meu quASE acidente de moto... Eh... Um dia eu tava... a gente... eu... minha mãe e minha irmã... tava ali na casa da irmã da minha mãe. A gente tava andando de bicicleta... A gente tava lá, né?... Aí meu pai... procurando a gente ... de moto... ele foi lá e falou assim “Olha, eu vou lá na casa da irmã da mãe das meninas... encontrar as meninas lá”. E ele encontrou a gente... a gente tava quase indo embora pra casa. [...]
(Fragmento do relato oral da aluna SP8. Acervo da professora, 2015).

No início do relato da aluna temos um trecho um pouco confuso, primeiramente porque a utilização do termo “irmã da minha mãe”, em vez de “tia”, de forma repetida, poderia provocar no interlocutor um questionamento sobre o motivo da escolha para essa referência e, assim, parece-nos que há uma incompletude de informações que justificaria esse uso. Além disso, no trecho “Olha, eu vou lá na casa da irmã da mãe das meninas... encontrar as meninas lá” percebemos que não há uma explicitação de quem seria o interlocutor do pai da menina, isto é, ele teria dito a quem sobre o fato de estar indo buscá-las? Outra interpretação seria ainda possível, a de que esse trecho seria um modo de dizer que o pai decidiu ir buscá-las. Em todo caso, o acréscimo de algumas informações ou ainda uma melhor articulação do texto falado eliminaria essa incoerência.

Já no que diz respeito a outros aspectos avaliados, como a postura corporal e o tom de voz utilizado durante a apresentação dos relatos, observamos que embora alguns alunos já tenham realizado a apresentação do relato oral com uma postura corporal adequada, posicionando-se à frente dos colegas e dirigindo-lhes o olhar antes mesmo de iniciar a apresentação, boa parte dos alunos iniciou a apresentação do relato oral de maneira cabisbaixa e/ou com uma postura corporal que revelava nervosismo e/ou timidez. Todavia, percebemos que poucos alunos mantiveram essa postura até o fim do relato, visto que alguns, após iniciarem sua apresentação, demonstraram menos nervosismo e um maior controle sobre a situação.

Com relação ao tom de voz empregado, poucos alunos apresentaram o relato em um tom ainda não adequado à situação, isto é, apenas alguns produziram o relato em um tom de voz muito baixo, sendo necessária uma atenção maior da professora-pesquisadora e dos colegas para compreensão do que se dizia. Em alguns momentos, os colegas solicitavam a quem estava se apresentando que falassem “mais alto”. Todavia, apenas os alunos SP2, SP10 e SP13 utilizaram tom de voz abaixo do adequado até o fim do relato. Os demais, mesmo que

tenham iniciado em um tom de voz com menor altura, ao longo do relato, conseguiram desenvolvê-lo de forma adequada.

Diante do que apresentamos ao longo desta análise, avaliamos que boa parte dos relatos produzidos atendeu de forma satisfatória à maioria dos critérios elencados para a avaliação do texto oral. Entretanto, na apresentação de outros relatos orais, identificamos a necessidade de um maior planejamento do texto, não apenas considerando o critério de adequação da linguagem à situação de comunicação (como é o caso dos alunos SP3 e SP5), mas também o desenvolvimento do conteúdo temático do relato, a fim de articulá-lo contemplando informações que confeririam completude ao texto falado e instigassem os interlocutores a recriarem em seu imaginário as ações relatadas a partir das informações fornecidas (nos casos dos alunos SP4, SP10 e SP13).

Acreditamos que pode ter contribuído para esse menor (ou não) planejamento anterior do relato, por parte desses alunos, o fato de não haver um distanciamento entre os papéis desempenhados pelos participantes (colegas de sala), isto é, as relações de poder estabelecidas e o conhecimento partilhado pelo grupo eram semelhantes.

Há que se destacar que em uma roda de conversa com os alunos, após a apresentação dos relatos orais, a professora-pesquisadora propôs uma atividade de autoavaliação oral dos relatos apresentados, a fim de diagnosticar a percepção dos alunos sobre a atividade desenvolvida. Nessa ocasião, os alunos revelaram satisfação em terem participado da experiência de compartilhar com os colegas episódios marcantes de suas vidas. Alguns relembrou a resistência inicial em participar da atividade e comentaram que após a apresentação, haviam constatado que não era tão difícil ou constrangedor como antes haviam avaliado que seria, enquanto outros disseram que a experiência havia sido para eles constrangedora, mas que em outras ocasiões de apresentação oral iriam se sentir mais seguros e menos nervosos com a situação. Destacamos a seguir algumas falas dos alunos nessa etapa de autoavaliação.

Foi vergonhoso, porque apresentei na frente da sala toda e eu não tava acostumada a falar em público.

Eu já fiz uma vez, então eu acho que numa próxima vez vou sentir mais segura e fazer melhor. (Fala da aluna SP11 durante atividade de autoavaliação. Acervo da professora, 2015).

Eu fiquei nervosa, porque eu não sabia se as pessoas iam rir ou não gostar do que eu estava falando. Mas não foi tão ruim quanto pensei. (Fala da aluna SP12 durante atividade de autoavaliação. Acervo da professora, 2015).

A atividade foi boa, porque relembramos momentos bons que aconteceram. (Fala do aluno SP2 durante atividade de autoavaliação. Acervo da professora, 2015).

Eu achei legal, porque foi um jeito da gente perder o medo de falar em público, porque mais na frente, na vida, a gente vai precisar fazer coisas em público e a gente não vai mais sentir vergonha. (Fala do aluno SP6 durante atividade de autoavaliação. Acervo da professora, 2015).

O que nos surpreendeu bastante na etapa de autoavaliação dos relatos foi a conscientização de boa parte dos alunos em relação ao que eles poderiam ainda melhorar em outras situações de apresentação em público. A aluna SP11, por exemplo, comentou sobre o tom de voz que utilizou no início do seu relato: “tava baixo, né professora?”. A fala do aluno SP6 no fragmento citado anteriormente apresenta ainda uma reflexão interessante realizada por ele sobre a importância da atividade em prepará-los para outras situações públicas de uso da modalidade oral da língua.

Diante do questionamento da professora acerca da necessidade de planejamento anterior à apresentação dos relatos, a maioria dos alunos assentiu que preparar antes a apresentação é importante “porque ajuda a lembrar o que iria falar” (SP3), “porque deixa a gente mais preparada e menos nervosa” (SP8) e um aluno citou ainda que o planejamento ajudava para a “utilização de uma linguagem mais formal” (SP6).

Outros alunos comentaram ainda sobre a postura corporal durante a apresentação, o que achavam que ainda precisavam melhorar. Quando perguntados se em uma próxima situação de apresentação oral se sentiriam mais seguros, a maioria afirmou que sim e apenas duas alunas (SP10 e SP13) afirmaram que não tinham certeza, pois acreditavam que continuariam se sentindo nervosas como na primeira atividade de apresentação oral.

Ainda que não fosse nosso propósito com esta pesquisa investigar de que forma as atividades desenvolvidas em sala de aula interferiram na relação entre os alunos e entre os alunos e a professora, consideramos relevante destacar que, após o desenvolvimento da proposta de intervenção, a disciplina em sala de aula melhorou consideravelmente, especialmente no que concerne ao engajamento dos alunos nas atividades realizadas e ainda ao respeito aos turnos de fala. No início do ano letivo, esse último aspecto influenciava consideravelmente no andamento das atividades realizadas, visto que em vários momentos a professora necessitava pedir atenção aos alunos à sua fala ou ainda aos comentários realizados pelos colegas.

Além disso, observamos que alguns alunos (SP4, SP8, SP10, SP11 e SP13) que antes não participavam ou pouco participavam oralmente das aulas, passaram a ter mais segurança

para realizar leituras de textos em voz alta ou ainda socializar atividades e realizar comentários sobre os conteúdos abordados. Em uma atividade desenvolvida posteriormente à aplicação do projeto, em que os alunos deveriam defender sua candidatura a representantes de sala, a professora-pesquisadora pôde observar que a apresentação oral diante da turma não foi um empecilho para a candidatura desses alunos, mesmo para os mais tímidos.

Assim, considerando que essa foi a primeira proposta didática desenvolvida nessa turma envolvendo um tratamento mais sistematizado com um gênero oral em sala de aula e, ainda, a quantidade de aulas reservadas à aplicação da proposta de intervenção, podemos avaliar que os resultados apresentados foram satisfatórios, pois além de permitir um diagnóstico das principais dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito à utilização da modalidade oral da língua em situações de uso público da linguagem, o procedimento sequência didática possibilitou também o planejamento de atividades que auxiliaram os alunos a aprimorarem suas produções orais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu, conforme apresentamos em momento anterior, no contexto de atuação docente desta professora-pesquisadora, com a constatação do pouco espaço reservado ao trabalho com os gêneros orais na escola, especialmente nas séries do Ensino Fundamental e, ainda, da necessidade de um trabalho com a escrita inserida nas práticas sociais de uso da língua, numa perspectiva de ensino sensível à diversidade linguística.

Dessa forma, considerando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os recentes estudos linguísticos relacionados aos gêneros discursivos (ANTUNES, 2003; BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 1997, 2001, 2010; LOPES-ROSSI, 2006; ROJO, 2005) e as contribuições da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; BAGNO, 2002; CYRANKA, 2014; FARACO, 2008) para o ensino da Língua Portuguesa, elaboramos uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) de ensino do gênero relato pessoal, contemplando o trabalho com as duas modalidades de uso da língua, pois entendemos ser papel do professor utilizar metodologias em sala de aula que auxiliem no desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, seja em usos orais ou de escrita.

Assim, apresentamos neste momento, algumas considerações sobre os resultados obtidos com o desenvolvimento da proposta de intervenção, relacionando-os aos objetivos propostos neste estudo (analisar as possíveis contribuições de uma sequência didática para o ensino do gênero discursivo relato pessoal para a ampliação da competência comunicativa de alunos do 6º ano do ensino fundamental; realizar uma discussão acerca da relevância do trabalho com gêneros discursivos como objeto de ensino para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ressaltando a importância de se reservar um espaço maior também ao trabalho com os gêneros orais; promover uma reflexão acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa e, especificamente, sobre a importância de um trabalho orientado pela noção de adequação linguística, como forma de combate à “doutrina do erro” e, conseqüentemente, ao preconceito linguístico; apresentar uma proposta de intervenção didática que será aplicada em uma turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Uberlândia/MG e analisar os resultados dessa aplicação; contribuir com a formação de

professores, por meio da elaboração de material didático para o ensino de Língua Portuguesa e reflexões acerca da aplicação da proposta e dos resultados obtidos) e às nossas questões de pesquisa (quais as principais dificuldades dos alunos nas produções textuais orais e escritas?; em que medida o trabalho com uma sequência didática de ensino do gênero discursivo relato pessoal pode contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos alunos?; o trabalho com a noção de adequação linguística às situações comunicativas pode contribuir para a formação de alunos mais seguros em relação ao uso da língua?).

Conforme discutimos no capítulo de análise dos dados, observamos que grande parte dos alunos ainda concebia a produção textual em sala de aula como uma tarefa artificial e desinteressante e, não, como uma atividade de interlocução. Isso porque, muito provavelmente, eles estavam habituados a realizar a escrita de textos tendo o professor como único interlocutor, sem um propósito comunicativo bem definido.

Dessa forma, e considerando que a adolescência é um período de vida marcado por transições e transformações, constatamos que foi importante utilizar o “ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental 2” como motivação para o estudo e produção do gênero discursivo relato pessoal, visto que isso possibilitou a aproximação da prática de produção de textos de uma atividade de interlocução efetiva, pois conforme ressalta Antunes (2003, p.26), não há mais espaço na escola para a prática de uma escrita “sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção”. Como consequência, percebemos um engajamento maior dos alunos no que diz respeito à participação das atividades, sobretudo porque se viram como autores de textos destinados a interlocutores reais e que, ainda, seriam publicados e circulariam na comunidade escolar.

Além disso, outra constatação relevante foi a de que os alunos participantes desta pesquisa afirmaram não terem participado anteriormente (ou pelo menos não se lembravam) de atividades que envolvessem situações de uso público da linguagem, como a de uma apresentação oral, por exemplo. Dessa forma, embora alguns já participassem oralmente das atividades desenvolvidas em sala de aula, comentando sobre algum tópico de ensino ou realizando leituras em voz alta, grande parte dos alunos demonstrou alguma insegurança em se apresentarem oralmente em público, mesmo que para os colegas de sala.

Assim, ficou evidente durante a aplicação da proposta que, algumas dificuldades apresentadas pelos alunos nesta etapa, poderiam ter sido atenuadas, caso o trabalho com os gêneros orais em sala de aula tivesse início desde as primeiras séries do Ensino Fundamental. Essa constatação contribuiu para reforçar algumas de nossas afirmações ao longo desta pesquisa: a oralidade é ainda preterida e/ou negligenciada no âmbito escolar, sobretudo no

Ensino Fundamental e, é necessário, portanto, reservar um espaço maior para o trabalho com a oralidade desde as etapas iniciais.

Nessa perspectiva, empenhamo-nos em desenvolver atividades com as duas modalidades de uso da língua inseridas em contextos reais de uso, a fim de que os alunos se conscientizassem de que não há uma relação de oposição entre elas e nem de supremacia de uma sobre a outra, visto que tanto a fala quanto a escrita são importantes para a interação. Além disso, preocupamo-nos em destacar aos alunos que essas duas modalidades de uso da língua variam, pois são influenciadas por diversos fatores que compõem as situações de comunicação.

No que diz respeito às primeiras produções textuais escritas no gênero relato pessoal, percebemos que embora os alunos tenham produzido textos que apresentaram – ainda que minimamente – algumas características relativas ao gênero indicado e que, portanto, atendiam mesmo que parcialmente ao proposto na situação de comunicação, grande parte dos textos produzidos necessitavam de adequações em diferentes aspectos, a saber: no desenvolvimento do conteúdo temático, na estrutura composicional do gênero, no estilo e, também, em questões relacionadas à coesão, coerência, pontuação e ortografia.

Dessa forma, constatamos, por exemplo, que na primeira etapa das produções escritas, uma pequena parcela dos alunos abordou muito sutilmente o ingresso no 6º ano, sem desenvolver o conteúdo temático e, nos outros casos, ainda que tenham desenvolvido, em alguns momentos do texto fez-se necessário explicitar e/ou acrescentar informações que possibilitassem a compreensão do interlocutor. Além disso, percebemos dificuldades relacionadas ao emprego de um estilo um pouco mais monitorado e, considerando que os textos seriam publicados e circulariam na comunidade escolar, não pudemos ignorar esse fato.

Entretanto, cabe ressaltar que, decidir o que corrigir nos textos dos alunos foi, certamente, um dos maiores desafios relacionados ao desenvolvimento da proposta de intervenção. Tínhamos consciência de que não podíamos exigir um grau de monitoramento linguístico exagerado, já que isso seria incoerente com o gênero com o qual trabalhamos em nossa sequência didática; porém, trabalhar nesta perspectiva de *continuum* de formalidade estilística foi um grande desafio, uma vez que há uma tradição secular no que diz respeito à correção textual na escola, orientada pela noção dicotômica do “certo” e do “errado”.

Assim, reconhecendo que o uso real da língua transcende a abordagens estanques como esta, defendemos, neste trabalho, que o gênero relato pessoal é um gênero misto e, portanto, mesmo em sua produção em contextos um pouco mais formais, seria admissível a presença de traços de uma linguagem menos formal ou ainda de marcas linguísticas

características da modalidade oral da língua. O desenvolvimento das atividades que envolveram discussões sobre a variação da língua e a utilização da correção textual-interativa foi muito importante, nesse sentido, pois estimulou os alunos a reavaliarem suas produções. Cabe destacar que a maioria deles apresentou modificações satisfatórias em seus textos no que diz respeito à adequação da linguagem utilizada em relação à situação de comunicação.

Outro aspecto interessante diz respeito à conscientização dos alunos no que se refere à necessidade de revisão das produções textuais, pois conforme verificamos, a maioria deles não tinha por hábito realizar uma segunda leitura de seus textos antes de o entregarem à professora ou, ainda, de realizarem a reescrita de suas produções. Constatamos que a participação neste projeto possibilitou aos alunos entenderem a importância da realização desta etapa no processo de produção textual.

Embora as atividades realizadas durante o desenvolvimento da SD não tenham contemplado de forma suficiente algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos nas primeiras produções, como, por exemplo, a articulação das ideias, a pontuação, bem como aspectos relacionados à ortografia, avaliamos que o diagnóstico dessas dificuldades foi importante, pois apontou para a necessidade de um trabalho mais amplo e direcionado em sala de aula, envolvendo essas questões e que poderá nortear as ações da professora-pesquisadora em outras etapas ao longo do ano letivo.

No que diz respeito às atividades relacionadas ao trabalho com a oralidade, podemos afirmar que, se inicialmente foi um pouco desgastante desenvolvê-las, visto que envolviam questões como a utilização do gravador, a transcrição de textos orais produzidos no ambiente de sala de aula e a análise dos textos produzidos – práticas ainda pouco recorrentes no cotidiano do professor –, concluímos que o desenvolvimento dessas atividades revelou-se indispensável e proveitoso, sobretudo porque possibilitou aos alunos o trabalho com textos orais produzidos por eles próprios e a observação das relações estabelecidas entre as duas modalidades da língua: a fala e a escrita. Nesse sentido, as atividades de produção de textos orais em situação espontânea de uso da língua e de retextualização foram fundamentais para o desenvolvimento da etapa posterior da SD: a produção de textos orais em uma situação um pouco mais formal.

Foi satisfatório observar, por exemplo, o fato de alguns alunos terem sugerido estratégias para o planejamento da fala antes da apresentação do relato à turma, tais como a apresentação anterior a alguém da família, a produção de um relato escrito em casa ou a gravação da fala produzida como forma de se prepararem para a apresentação.

Ademais, diante do que constatamos com a análise dos textos orais produzidos, avaliamos que boa parte dos relatos atendeu de forma satisfatória à maioria dos critérios elencados para a avaliação do texto oral. E, nos casos em que identificamos a necessidade de um maior planejamento do texto oral, não apenas considerando o critério de adequação da linguagem à situação de comunicação, mas também o do conteúdo a ser apresentado, acreditamos que pode ter contribuído para esse menor (ou não) planejamento por parte dos alunos, o fato de não haver um distanciamento entre os papéis desempenhados pelos participantes (colegas de sala). Isso porque as relações de poder estabelecidas e o conhecimento compartilhado pelo grupo eram semelhantes. Inclusive, a esse respeito, percebemos também a necessidade da professora-pesquisadora em trabalhar, em momentos/atividades posteriores com outros gêneros orais, considerados um pouco mais formais, como a exposição oral, por exemplo.

Outro ponto importante que observamos com o desenvolvimento desta pesquisa, diz respeito à atividade de autoavaliação dos relatos orais produzidos, cujo objetivo foi o de diagnosticar a percepção dos alunos sobre as apresentações orais. Essa etapa foi bastante produtiva, pois na ocasião, os alunos revelaram satisfação em terem participado da experiência de compartilhar com os colegas episódios marcantes de suas vidas, relembrou a apreensão inicial em participar da atividade e, a maioria deles assentiu que em outras ocasiões de apresentação oral iriam se sentir mais seguros com relação à situação de uso da modalidade oral da língua.

De um modo geral, portanto, a sequência didática proposta, aliada ao *feedback* fornecido pela professora-pesquisadora, configurou-se como um instrumento pedagógico importante para o aprimoramento das produções textuais orais e escritas dos alunos e, conseqüentemente, para a ampliação da competência comunicativa deles, visto que, conforme apresentamos no capítulo de análise, nas produções finais dos alunos, verificamos um domínio maior do gênero produzido, tanto no que diz respeito às características relativas à estrutura composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, quanto à capacidade de adequar os relatos produzidos à situação de comunicação.

Essas constatações contribuíram, portanto, para confirmar nossas hipóteses de que o trabalho sistematizado com o gênero discursivo relato pessoal – envolvendo as modalidades oral e escrita da língua – foi primordial para o combate de uma visão dicotômica entre fala e escrita e, assim, para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, e de que o ensino orientado pela noção de adequação linguística em substituição à “doutrina do erro” é essencial para a formação de alunos mais conscientes e mais seguros sobre o uso da língua.

Cabe destacar que a proposta desenvolvida nesta pesquisa foi incorporada ao Plano de Ação Anual da escola em que atua a professora-pesquisadora, pois houve interesse por parte da coordenação pedagógica de que o projeto fosse desenvolvido em outras turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, sobretudo porque contempla uma das dificuldades já diagnosticadas também por outros professores durante a realização das frequentes “rodas de conversa” que acontecem ao longo do ano letivo: a adaptação dos alunos da série em questão às mudanças relacionadas ao ingresso no Ensino Fundamental 2.

Além disso, entendemos que o desenvolvimento desta proposta reforçou ainda mais a necessidade de se realizar outros projetos de trabalho na escola, que envolvam gêneros orais e escritos em situações autênticas de uso da língua. Nesse sentido, o desenvolvimento deste projeto incentivou a professora-pesquisadora a incluir em seu planejamento anual para a série em questão, o trabalho com sequências didáticas que explorem outros gêneros, tais como a entrevista, a pesquisa de opinião e a exposição oral.

No que diz respeito às limitações desta pesquisa, ainda que tenhamos observado contribuições efetivas da proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, após a finalização da aplicação, avaliamos que a sequência didática proposta poderia ser ainda aprimorada, contemplando atividades de reflexão sobre as apresentações orais do gênero discursivo relato pessoal, bem como mais uma etapa de reescrita das produções textuais. Ademais, concluímos que seria interessante aplicar essa proposta e, em outras etapas, planejar intervenções didáticas semelhantes para ensino de outros gêneros orais e escritos, tais como entrevista, pesquisa de opinião, artigo de opinião e exposição oral, em situações mais formais, como estratégia para desenvolver novas habilidades de uso da língua e, conseqüentemente, ampliar a competência comunicativa dos alunos.

Quanto às contribuições deste estudo, consideramos relevante destacar que, durante seu desenvolvimento, chegamos à conclusão de que não eram somente os alunos participantes que estavam em fase de transição, mas também a autora desta dissertação, que ao refletir sobre sua prática pedagógica e abandonar “seu casulo”, transformou-se em uma professora-pesquisadora comprometida com um trabalho que busque diminuir o distanciamento entre as pesquisas acadêmicas desenvolvidas e a prática de sala de aula.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir também para a prática de outros professores da Educação Básica, nossos principais interlocutores, fornecendo subsídios para o trabalho com o ensino dos gêneros orais e escritos na escola, numa perspectiva voltada para a noção de adequação de uso da língua às situações de comunicação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas:** analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, I. C. Língua, ensino e cidadania. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 15, p. 49-54, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero15.pdf#page=49>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

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

BAGNO, M. (Org.). **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002a.

_____. **A linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002b.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2001.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37ª. Ed. Atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Lucerna: 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIAS, E. et al. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Revista Interações**, 19 (7), 142-155, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/532>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F. Transformation and School Success: the Politics and Culture of Educational Achievement. **Anthropology & Education Quarterly**. Vol. 18, nº 4, pp.335-56, 1987.

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

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V. M. (Org.) **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. Que saudade da professorinha. **Revista Nova Escola**, n. 81, out. 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, 10 (1), jan/jun. Florianópolis, p. 73-91, 2009.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUMPERZ, J. J. The linguistic bases of communicative competence. In: TANNEN, D. (Org.). **Analyzing discourse**: text and talk. Washington: Georgetown University Press, 1982. p. 323-334.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972 [1966]. p. 269-293.

INDIGO. **Perdendo perninhas**. São Paulo: Scipione, 2013.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF BRASIL 2011. **Indicador de Alfabetismo Funcional**: principais resultados. Disponível em: <www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento**: Não basta ensinar ler e escrever. Campinas: Cefiel/Unicamp/MEC, 2005.

_____. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2º sem. 2002.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. **Revista do GELNE**, Fortaleza, vol. 4. n. 1, p. 1-12, 2002. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_02.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.

KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B.. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 15, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 30, jul/dez, p. 39-79, 1997.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, M. S. **Oralidade e ensino**: o texto como instância multimodal. Comunicação apresentada no IV SENALE, Universidade Católica de Pelotas, publicado em CD-ROM, 2005.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p. 61-74, jul./dez. 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2003.

PRETI, D.; URBANO, H. (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, 1990.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SILVA, J. G. C. **Métodos de pesquisa científica**. Pelotas: UFPel, 2005.

SOARES, D. A. **Produção e revisão textual: Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Português na escola: história de uma disciplina curricular. Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SUASSUNA, L; BEZERRA, M. B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 47, p. 611-628, 2010.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática**. São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**. Uberlândia: SME, 2011. p. 3-77.

ZILLES, A. M. S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente? **Letras de Hoje**, v. 42, n. 2, p. 27-44, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Sequência didática: gênero discursivo relato pessoal

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

RELATO PESSOAL

Área: Língua Portuguesa

Público-alvo: 6º ano do Ensino Fundamental

Professora-pesquisadora: Profª Sônia Alves Dantas

Orientadora: Profª Drª. Talita de Cássia Marine

Uberlândia-MG

2015

Sequência didática (SD) – Relato pessoal

1. Identificação

Área: Língua Portuguesa

Professora pesquisadora: Sônia Alves Dantas

Professora orientadora: Prof^a. Dra. Talita de Cássia Marine

IES vinculada: UFU – Uberlândia-MG

Escola para aplicação da proposta: Escola da Rede Pública Municipal de Uberlândia

Público-alvo da proposta de intervenção: alunos do 6º ano – Ensino Fundamental

Apoio: Capes

2. O procedimento sequência didática: uma proposta para o desenvolvimento competência comunicativa dos alunos

Um dos objetivos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Assim, faz-se necessário o planejamento e o desenvolvimento de atividades que envolvam o uso e a reflexão sobre os usos da língua.

Nessa perspectiva, o procedimento sequência didática, definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, configura-se como uma importante e efetiva ferramenta para o professor no ensino dos gêneros discursivos.

Partindo do pressuposto de que nossa comunicação é adaptada às diferentes situações e contextos, os autores genebrinos afirmam que mesmo na produção de diferentes textos orais e escritos, em situações similares, produzimos textos com características semelhantes, que possuem algumas regularidades. A esses textos com características semelhantes, dá-se o nome de gêneros de textos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

A estrutura de base de uma sequência didática contempla as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e, finalmente, a produção final. Sua principal função é contribuir para que o aluno passe a dominar melhor um determinado gênero discursivo, possibilitando que a comunicação seja adequada às diversas situações comunicativas. Dessa forma, os professores devem tomar como objeto de ensino escolar os gêneros que os alunos ainda não dominam ou que tenham um domínio ainda considerado insuficiente.

3. Apresentação da SD: gênero relato pessoal

A sequência didática proposta foi elaborada pela professora-pesquisadora, como proposta de intervenção integrante do projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UFU.

Entre os gêneros discursivos que podem ser trabalhados no 6º ano do Ensino Fundamental, acreditamos que o gênero “relato pessoal” é de grande relevância, pois é um gênero que pode se realizar nas modalidades oral e escrita da língua, dos contextos menos formais aos mais formais de uso da língua, o que possibilita ainda desenvolver um trabalho importante em sala de aula com a oralidade e a noção de adequação linguística.

Relato pessoal

Aulas 01 e 02: Apresentação da situação de comunicação /motivação para estudo do gênero relato pessoal

Objetivo geral das aulas

Motivar os alunos para o estudo do gênero discursivo relato pessoal e apresentar o projeto da turma (produção de um livro de relatos);

Converse com a turma

Nas próximas aulas, vamos conversar um pouco sobre temas que têm tudo a ver com o momento que estão vivendo: as mudanças e transformações características da pré-adolescência e adolescência e, especificamente, a experiência de ter ingressado na segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ano).

Vamos ler textos que falam sobre esse tema, discuti-los e teremos, então, a oportunidade de interagir com outros alunos da escola, que passarão por essa experiência.

O texto que leremos a seguir, “Feliz de quem tem cem perninhas”, é parte integrante do livro **Perdendo perninhas**, da autora Índigo. Nele, a personagem Ágata, uma garota de 11 anos, narra de forma bem divertida as mudanças e transformações decorrentes de sua entrada na segunda etapa do Ensino Fundamental.

Conhecendo a autora do texto

A escritora Índigo nasceu em Campinas, em 1971, com o nome Ana Cristina A. Ayer de Oliveira. O pseudônimo que adotou vem do tempo em que morava nos Estados Unidos, onde cursou Jornalismo e trabalhou no Café Índigo. Quando começou a escrever, ainda sem saber se era isso mesmo que queria fazer, adotou o nome que acabou tornando-a conhecida. Além de vários livros infanto-juvenis sempre muito bem humorados, muitos deles com animais como protagonistas, a autora também mantém o blog *Vida no Campo*. Índigo também é tradutora e divide seu dia em duas partes para dar conta de suas duas atividades: pela manhã escreve seus livros e à tarde trabalha nas traduções. Reconhecida por vários prêmios e apreciada por adultos e crianças, Índigo não se preocupa com a faixa etária de seu leitor quando está escrevendo. O importante, segundo ela, é compor uma boa história. Atualmente, tem mais de vinte livros publicados, além de participações em coletâneas, traduções e adaptações de clássicos.

Fonte: <http://www.scipione.com.br/Sitepages/autores.aspx?Autor=2265>. Acesso em 03/02/15.



Vamos ler o texto “Feliz de quem tem cem perninhas”, capítulo inicial do livro **Perdendo perninhas**, da escritora Índigo.

Feliz de quem tem cem perninhas

Não eram nem sete horas da manhã e eu já estava escondida atrás de uma banca de jornal, tentando dar um jeito no meu cabelo. Mirela, minha segunda melhor amiga, havia acabado de arrancar uma fivelinha vermelha em forma de coração e mandado que eu a escondesse no fundo da mochila. Disse que a fivela ia estragar tudo. Depois mandou que eu puxasse a camiseta do uniforme para fora da calça. Puxei a camiseta para fora.

– Cadê a Cíntia? – ela perguntou.

Cíntia era minha melhor amiga. Éramos três: Cíntia, Mirela e eu. Enquanto falava comigo, Mirela mexia no meu cabelo. Eu costumava prender parte da minha franja atrás da orelha direita. Sempre foi assim. Mas Mirela não queria que minha orelha servisse de anteparo para a minha franja e a puxou para a frente.

– Beeeeeem melhor... – disse. – Então, cadê a Cíntia? Me mostra suas meias.

Eu não sabia da Cíntia. Ergui a calça. Meias brancas, lisas, normais. Nesse dia eu sabia pouca coisa. Sabia que em algum ponto de suas vidas as lagartas passam por uma metamorfose. Deixam de ter dezenas de perninhas, ganham duas asas coloridas e se transformam em lindas borboletas. O problema é que naquela manhã eu não queria ser linda e sair voando por aí. Eu trocaria duas lindas asas coloridas por dezenas de perninhas. É mais seguro. Naquela manhã de segunda-feira, eu sentia que deixava de ter controle sobre a minha forma. Como uma lagarta que chega ao ponto da metamorfose. Sabia que havia chegado o momento de me enfiar num casulo, me dissolver numa sopa de DNA e me reorganizar. Com a diferença de que, no meu caso, não havia casulo onde eu pudesse me enfiar. Nesse primeiro dia de sexto ano eu me sentia como uma sopa, e o futuro era incerto.

– Vamos esperar mais cinco minutos e daí entramos.

O portão da escola já estava aberto há um bom tempo. Alguns minutos antes, quando meu pai me deixou ali, ele perguntou se não íamos entrar. Mirela respondeu por mim e disse que sim, que já estávamos entrando. E meio que entramos. Mas assim que ele virou a esquina corremos para trás da banca de jornal, por causa da fivela que ia estragar tudo.

Em menos de cinco minutos eu estaria oficialmente no EF2 e isso muda tudo

na vida de uma pessoa. Eu passaria a ter muitas professoras, uma para cada matéria, e nenhuma delas seria responsável pela nossa classe. Em menos de cinco minutos ninguém mais seria responsável por nós, pois em menos de cinco minutos nós seríamos responsáveis por nós mesmas. Nunca mais eu poderia acordar tarde e ligar a tevê. Agora, até o fim da minha vida, eu teria de acordar cedo, tomar banho, escovar os dentes e cumprir minhas obrigações, com o céu ainda escuro. Era preciso tomar muito cuidado porque dentro de quatro minutos todas as pessoas da escola seriam mais velhas do que eu. Crianças estudam à tarde. De manhã não havia crianças na escola. As pessoas que estudavam de manhã eram livres. Elas viviam com seus pais, mas era diferente. Elas tinham opções próprias e faziam abaixo-assinados mais três minutos e eu estaria no meio delas. E esse seria apenas o primeiro de quatro anos de matérias difíceis, com provas de cinco páginas em que minha nota seria um número, não mais uma letra. E os números, ao contrário das letras, não têm fim.

– Mais dois minutos – disse Mirela.

Mais dois minutos e eu entraria na escola onde havia estudado durante minha vida inteira. O mesmo prédio, as mesmas classes, as mesmas carteiras. Isso era o mais apavorante de tudo. Algo me dizia que, no instante em que atravessássemos aquele portão, teríamos uma surpresa. Um aluno do ensino médio atiraria Mirela e eu dentro do tanque de areia. Talvez eles jogassem futebol com alunos do nosso tamanho. Nós seríamos a bola.

– Pronto – disse Mirela. – Vamos entrar.



ÍNDIGO. Feliz de quem tem cem perninhas. In: **Perdendo perninhas**. São Paulo: Scipione, 2014, p.8-10.

Construindo o sentido do texto

1) Qual é o tema do texto lido?

2) A história é narrada pela personagem Ágata. A narrativa é feita em que pessoa do discurso?

3) Qual o principal desafio enfrentado por Ágata? Como a personagem se sente diante dessa situação?

4) Que relação a autora do texto lido estabelece entre a metamorfose (transformação) da lagarta em borboleta com a fase da vida em que Ágata e suas amigas estão vivendo?

5) No início da narrativa, Ágata recebe diversos conselhos de sua amiga Mirela. Em sua opinião, o que leva Mirela a ter todas aquelas preocupações?

6) Você concorda com os conselhos dados por ela a Ágata? Acredita que algum deles poderia ser útil para alunos que estão ingressando no Ensino Fundamental 2?

7) Leia a sinopse abaixo sobre o livro “Perdendo perninhas” e responda ao que se pede:

Sinopse: Ágata não queria acreditar, mas teve de admitir que nada mais seria como antes: tinha início o sexto ano escolar. Além de seguir a ladainha de Mirela sobre os "pode" e os "não pode" da nova fase, Cíntia, sua melhor amiga, passou a maior vergonha na frente de todo mundo no primeiro dia de aula e ganhou um apelido ridículo. Para completar, a repetente Alexandra decidiu ser amigas delas, o que mudou a dinâmica do grupo. Enquanto faz descobertas de todo o tipo, Ágata mantém diálogos absurdos com uma criatura verde e tenta abraçar as mudanças sem abrir mão de ser ela mesma. Com um texto divertido e passagens memoráveis, Índigo cria uma narrativa sensível sobre as dificuldades da lagarta que precisa perder todas as perninhas para se transformar em uma incrível adolescente... ops, borboleta!

Disponível em: <<http://melecachiclete.blogspot.com.br/2014/05/dica-de-leitura-perdendo-perninhas.html>>.
Acesso em: 26 abr. 2015.

a) A autora da sinopse recomenda ou não a leitura da obra?

b) Transcreva passagens do texto que evidenciam a resposta dada na questão anterior.

Conversando sobre o tema do livro

Você já parou para pensar que as dificuldades vivenciadas por Ágata e suas amigas são mais comuns do que pensamos? A entrada na adolescência pode não ser uma fase muito tranquila para algumas pessoas, pois são muitas as mudanças relacionadas a essa etapa da vida. Além das transformações físicas e psicológicas, é também o momento em que acontece a passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, isto é, a passagem do 5º para o 6º ano.

Pensando nas dificuldades que boa parte dos alunos apresenta todos os anos em se adaptar à segunda etapa do Ensino Fundamental, a nossa turma vai participar de um projeto da escola, cujo objetivo é compartilhar experiências sobre o ingresso no 6º ano e, assim, contribuir para que a passagem para essa nova etapa da vida ocorra de forma mais tranquila para os alunos.

Para isso, vamos produzir um livro de relatos da turma, para leitura de outros alunos de nossa escola. Portanto, nas próximas aulas, aprenderemos mais sobre esse gênero discursivo: relato pessoal.

Professor(a), neste momento, é importante motivar os alunos para o estudo do gênero relato pessoal.

Relato pessoal

Aulas 03 e 04: Levantamento dos conhecimentos prévios / introdução ao estudo do gênero relato pessoal

Objetivo geral

Diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero relato pessoal, explorando as práticas de oralidade, leitura e escrita.

O que os alunos aprenderão nestas aulas

- Reconhecer o texto lido como pertencente ao gênero relato pessoal;
- Identificar algumas características do gênero em estudo;
- Produzir um relato pessoal escrito com os conhecimentos que já possuem sobre o gênero.

Prática de oralidade

- Você gosta de ouvir/ler relatos de outras pessoas sobre experiências vividas?
- Qual a importância de ouvir/ ler textos que relatam experiências vivenciadas por outras pessoas?
- Você possui o hábito de contar fatos que aconteceram com você a outras pessoas?
- Você se recorda de algum acontecimento marcante de sua vida que costuma contar ou que gostaria de contar aos amigos?

Conceito

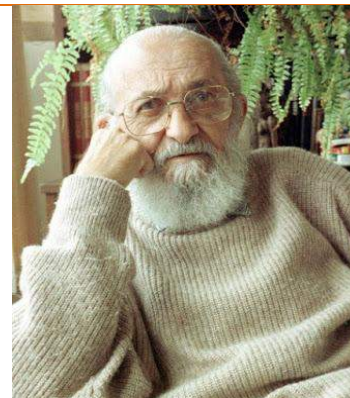
Costa (2012, p.202) define o gênero relato como uma “narração (v.) não ficcional, escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando o pretérito perfeito ou o presente histórico”.

Prática de leitura

Professor(a), proponha à classe a leitura silenciosa do relato “Que saudade da professorinha”, de Paulo Freire. Neste momento, é importante conversar com a turma sobre expectativas de leitura do texto a partir do título, do tema abordado, do autor que o escreveu e do gênero discursivo em estudo.

Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife-PE e dedicou sua vida à educação. É considerado o mais célebre educador brasileiro e destacou-se pelo método de alfabetização que criou, em que defendia que o objetivo da escola deveria ultrapassar a alfabetização e alcançar o desenvolvimento da consciência política dos educandos. Defendia, assim, que o objetivo da escola era ensinar o aluno a “ler o mundo”, para poder transformá-lo.

Em 1964, por causa das suas ideias revolucionárias, foi exilado pelo regime militar e passou a viver em outros países. Ganhou projeção internacional e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Retornou ao Brasil em 1979. Algumas obras de destaque de Paulo Freire: **Educação: prática da liberdade** (1967), **Pedagogia do oprimido** (1964), **Pedagogia da autonomia** (1996).



Fonte: Texto adaptado. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/paulo_freire/>. Acesso em: 10 fev. 2015.

Leia o texto a seguir:

Que saudade da professorinha

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

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

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

não tolhia minha curiosidade.

Quando Eunice me ensinou era uma meninota, uma 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 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 terminei 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".

FREIRE, Paulo. Que saudade da professorinha. **Revista Nova Escola**, nº 81. out. 2010.

Professor(a), após a leitura do texto, converse com os alunos sobre o tema, instigando-os a se lembrarem dos primeiros professores que tiveram, de como foi a adaptação à escola, entre outros aspectos.

Em seguida, proponha as questões abaixo para auxiliar os alunos a desenvolver habilidades como: identificar o tema do texto, inferir informações, perceber algumas características do gênero relato pessoal etc.

01. Qual a relação entre o título e o tema do texto?

02. Qual acontecimento relevante é relatado pelo autor do texto lido?

03. Como esse acontecimento pode ter marcado a vida do autor?

04. Nos relatos, é comum o autor empregar a descrição para caracterizar pessoas, objetos, lugares. Como o autor descreve a professora Eunice?

05. Por que Paulo Freire refere-se a Eunice, sua professora, chamando-a de “professorinha”?

06. Releia com atenção o trecho “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**”. Explique esse trecho do relato, relacionando-o às informações sobre a biografia do autor.

Produção textual escrita

Agora você também produzirá um relato pessoal, contando como foi seu ingresso no sexto ano do Ensino Fundamental. Você pode falar sobre as alegrias e dificuldades vivenciadas, os fatos marcantes que ocorreram nesse período e que você deseja compartilhar com outros alunos da escola.

Lembre-se que seu texto será publicado em um livro de relatos da turma, que será apresentado e disponibilizado na biblioteca escolar para que possa ser lido por alunos de sua sala e de outras turmas da escola.

Professor(a), neste momento, o importante é saber o que os estudantes podem produzir com as informações que já conhecem sobre o gênero relato pessoal e o que ainda precisam aprender. A partir desta produção textual, você planejará as intervenções necessárias. Portanto, é fundamental que você leia esses primeiros textos e faça anotações que julgar necessárias para o trabalho posterior de reescrita.

Produção textual escrita

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Relato pessoal

Aulas 05 e 06: Levantamento dos conhecimentos prévios / introdução ao estudo do gênero relato pessoal

Objetivo geral

Diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero discursivo relato pessoal e explorar as semelhanças e particularidades entre/ das duas modalidades linguísticas: **fala** e **escrita**.

O que os alunos aprenderão nesta aula

- Reconhecer um modelo de texto do gênero relato pessoal oral;
- Identificar características da língua falada, a partir da transcrição do relato apresentado;
- Compreender que fala e escrita são duas modalidades da língua que têm suas particularidades, mas que são complementares;
- Identificar as condições de produção do relato oral, esfera de circulação, características relacionadas ao conteúdo temático, estrutura composicional e estilo do gênero.

Prática de oralidade

- Nas aulas anteriores, lemos um texto do gênero relato pessoal e produzimos um relato escrito. Ao contar experiências que aconteceram conosco ou que presenciamos, fazemos isso somente na modalidade escrita da língua?
- O relato pessoal pode ser produzido nas duas modalidades da língua: oral e a escrita. Qual delas vocês utilizam com mais frequência para contar experiências que viveram (ou acontecimentos que presenciaram) a outras pessoas?
- Na aula de hoje, vamos assistir um relato de uma adolescente sobre um tema que está em destaque na mídia e vem sendo tratado com mais frequência no ambiente escolar: o *bullying*.

- Tendo em vista o tema abordado, a autora e o gênero discursivo que estamos estudando, quais são suas expectativas sobre o conteúdo do texto que vamos assistir?

Prática de escuta e leitura

Professor(a), proponha à classe que assista ao vídeo que contém o relato oral da adolescente Isabela Nicastro sobre o tema *Bullying*. Neste momento, é importante conversar com a turma sobre as expectativas acerca do conteúdo do relato (tendo em vista o tema abordado, o autor que o relatou) e do gênero discursivo estudado.

Ouçá o relato da adolescente Isabela Nicastro, em uma entrevista ao *Programa Altas Horas*:



Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJgks0>

Agora, leia a transcrição de trechos do relato pessoal da adolescente:

“[...] Então... eu tinha acab..., eu tinha entrado no colégio fazia uns dois anos e... assim... eu sempre fui mais quieta... mais na minha... e comecei a tirar notas bem altas... assim... Eu tava na 8ª série... tinha 13 anos... né... realmente não era muito... era criança ainda...

Então... um dia eu entrei na internet... eu tinha um site de relacionamentos... e conversando no Messenger com o meu ami... com o meu primo... ele me mandou uma página que tinham feito sobre mim... uma comunidade... eh... que tinha minha foto e um X riscada e tava escrito “Odiamos a Naja”... Me colocaram o apelido de Naja... E junto... nessa página que fizeram... também uns dias antes tinham feito um *fotolog*... com a minha foto e tinha língua de cobra... umas cobras... um... uma foto manipulada e falando muito mal... E aí... quando eu vi... já tinha muitos tópicos... “Que eu me achava porque eu tirava nota alta”... “Que eu era uma idiota”... que incomodava de algum jeito eu querer sempre estudar ou eu querer perguntar

sempre pros professores... Na segunda... eu não queria voltar pro meu colégio e eu adoraava ir pro colégio... eu adorava estudar...assim... [...].”

Tinha muita gente da minha sala participando da comunidade[...] Tinha algumas pessoas da outra sala... mas era mais da minha sala... assim... algum... não todos também... os que eram meus amigos mesmo não participaram...

Eu reparava... eu reparava assim... eles ficavam meio que cochichando... olhando... rindo e eu... assim... fingia que não era comigo. [...] Eu queria punir a pessoa... mas eu queria me punir... porque... O que eu tinha feito de errado... entendeu? Por que eu era tão ruim assim? Por que eu era tão chata? Por que ninguém gostava de mim? [...] Ai... meus pais nem sabem disso... mas até tipo... me matar... eu pensei. ”

[...]

No mês que aconteceu isso... a minha sala ia fazer um passeio... um passeio com a turma... E quem estaria na comunidade... não teria... não ia.... Essa foi a punição do colégio... Depois de um tempo eu fiz terapia... Eu fiz terapia de um ano e meio...

Bom... a quem se manifestou contra mim... eu acredito que é indiferente... eu acredito que passou... não guardo mágoa... perdoo... Mas eu acredito que essa pessoa não faça isso com outras... como fizeram comigo... assim... sabe? Eu acred... eu creio que não aconteça... E pra quem sofre *bullying*... Nossa... não fique quieto... Fale mesmo... Conte aos pais... vá pro colégio... porque o colégio ajuda... Não tenha vergonha... Porque quem tem que ter vergonha são eles... não você.

Fonte: Programa Altas Horas – Relato de Isabela Nicastro sobre cyberbullying. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=pkduLlJgks0>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

Professor(a), após a exibição do vídeo e a leitura do texto, discuta com a turma se eles tiveram alguma dificuldade em compreender o relato oral e o que eles perceberam de diferente na comunicação oral e na da transcrição do relato, com o intuito de ajudar os alunos a perceberem as estratégias utilizadas no texto oral, que facilitam a comunicação e não estão presentes no texto transcrito, como por exemplo: a expressão facial, a entonação, os gestos etc.

Em seguida, proponha as questões abaixo para auxiliar os alunos a desenvolver habilidades como: localizar o tema do texto, estabelecer relações entre as partes do texto, perceber características do gênero relato oral, inferir informações, identificar características da fala como pausas, reformulações, repetições, uso de marcadores conversacionais, reformulações e compreender que são estratégias utilizadas na construção do texto falado.

01.Qual acontecimento é relatado por Isabela?

02. Como esse acontecimento pode ter marcado a vida da autora do relato?

03. Você acha que o fato relatado pela adolescente é algo que acontece com frequência nas escolas ou ainda fora delas? Explique.

04. Se você estivesse passando por algo parecido, que atitudes você tomaria para resolver o problema? Quem você acredita que poderia ajudá-lo(a) nessa situação?

05. Onde o relato de Isabela foi publicado ou circulou? A quem interessaria ouvir o relato da adolescente? Por quê?

06. Você acha que a linguagem utilizada pela adolescente estava adequada para a situação comunicativa? Justifique.

07. O relato que acabamos de ouvir está inserido em outro gênero discursivo (a entrevista). Em que outros gêneros discursivos, podemos fazer uso do relato? E com que intenção?

08. Considerando o que você observou no vídeo e ainda na transcrição do relato, você deve ter percebido que, embora Isabela faça uso predominantemente de um registro mais formal da língua, em alguns momentos, ela utiliza algumas expressões mais comuns a contextos menos formais. Identifique as passagens do texto em que isso ocorre. Em seguida, formule hipóteses para explicar por que isso acontece.

-
-
09. Observando a transcrição do relato oral, identifique passagens que exemplificam algumas características do texto oral (reformulações, repetições, pausas, hesitações). Em seguida, formule uma hipótese para explicar essas ocorrências no texto lido.

10. Você já passou por situação parecida ou conhece alguém que tenha passado por algo semelhante?

Prática de oralidade

Se você já vivenciou situação parecida ou presenciou o momento em que alguém tenha passado por algo semelhante, que tal compartilhar essa experiência com os colegas de turma e com a professora?

– Antes de iniciar o relato, lembre-se de aspectos importantes para a construção do seu texto oral, como por exemplo: Com quem aconteceu o fato? Quando aconteceu? Onde aconteceu? Como as pessoas envolvidas com esse acontecimento se sentiram? O acontecimento teve alguma influência positiva ou negativa na vida dessas pessoas?

Professor(a), neste momento, você irá realizar a gravação dos relatos espontâneos dos alunos e, a partir das produções textuais orais obtidas, você planejará as intervenções necessárias. Portanto, é fundamental que você ouça com atenção e transcreva os textos dos alunos que se sentirem à vontade para compartilhar experiências.

Os relatos obtidos e suas transcrições serão utilizados posteriormente para análise em sala de aula, de aspectos tais como: os marcadores discursivos mais recorrentes da fala, as repetições, pausas, além de questões que se revelarem pertinentes pela ocorrência e necessitem de um ensino mais sistematizado. A partir da observação das transcrições, você irá planejar atividades que ajudem os alunos a desenvolver sua expressão oral, a fim de prepará-los para a produção do gênero relato oral também em uma situação um pouco mais formal, que requeira planejamento da fala antes da apresentação.

Relato pessoal

Aulas 07 e 08: Ampliação dos conhecimentos sobre o gênero relato pessoal

Objetivo geral

Ampliar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero relato pessoal, explorando as práticas de oralidade, leitura e escrita.

O que devo aprender nesta aula

- Reconhecer um modelo de texto do gênero relato pessoal;
- Identificar características do gênero relato: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.
- Compreender que a língua varia e se adapta ao contexto comunicativo;
- Sistematizar os conhecimentos adquiridos com as aulas.
- Retomar a produção inicial, para reformulações que garantam a presença dos elementos próprios do gênero relato pessoal.

Prática de oralidade

- Nas aulas anteriores, tivemos contato com dois relatos pessoais: um escrito e um oral.
- Na opinião de vocês, nós escrevemos como falamos? As duas modalidades da língua (a escrita e a fala) apresentam semelhanças? E diferenças? Vamos pensar sobre isso?

Professor(a), é importante ficar atento(a) às opiniões dos alunos e mediar as discussões de forma a levá-los à reflexão de que fala e escrita são duas modalidades distintas da língua, mas que também apresentam semelhanças. É essencial desmistificar a ideia de que a fala seja informal e escrita formal. Fala e escrita variam e são modalidades complementares da língua, não havendo supremacia de uma em relação à outra. Ao longo da sequência didática, essa discussão será retomada.

Ampliando o conceito do gênero relato pessoal

- Como vimos, o gênero relato pessoal pode ser produzido nas duas modalidades da língua: escrita e oral. Nos dois textos que estudamos, os autores narram acontecimentos ou experiências marcantes que já vivenciaram, portanto, o tempo verbal empregado pelos autores é o passado.
- A partir dos textos observados, o que mais podemos concluir sobre a estrutura do gênero relato? Vamos fazer a leitura de outro texto para identificar características desse gênero discursivo?

Prática de leitura

Leia o relato pessoal:

De como não fui ladrão

Acho que o destino não me quis como um meliante. Sim, digo o destino porque foi pura sorte (ou azar) eu ter sido pego em flagrante naquela tediosa e nublada manhã de segunda-feira.

Vamos direto aos fatos. Eu era uma jovem criança de 4 anos. Morava com meus pais e meus dois irmãos. Nunca fui uma criança problema, pelo contrário, sempre fui muito quieto e comportado, afinal minha mãe sempre jogou duro e meu pai... Com esse não tinha nem brincadeira. Um pequeno deslize e ele lançava um daqueles olhares que era pior que uma surra. Meu irmão já era o oposto de mim, muito brincalhão e peralta.

O fato é que nesse dia encontrava-me solitário, sem ninguém para brincar. Meu irmão, como já encontrava-se na idade, estava na escola. Foi então que minha mãe me chamou para irmos à casa de uma ex-vizinha e amiga de nossa família: Dona Amália. Essa Dona Amália tinha dois filhos, o Cléber e a Sara. Convivíamos muito bem juntos. Brincávamos, brincávamos e brincávamos, e quando nos sobrava tempo, nas horas vagas, brincávamos um pouco mais para não perder o costume. Depois de algumas quadras lá chegamos.

Para aumentar o meu tédio, ao chegarmos à casa da Dona Amália, percebi que seus filhos não se encontravam. Também haviam ido para aquela tal escola que meu irmão estudava. Puxa! Aquilo era realmente muito chato, duas senhoras conversando sobre seus interessantíssimos cotidianos de donas de casa, e eu lá, que nem uma besta sem ter o que fazer, sem ninguém para brincar.

Percebendo a falta de atenção das duas mulheres para comigo, comecei a bisbilhotar pela casa. E eis que fulgurante e reluzente um tesouro vislumbrava-se diante dos meus pequeninos e cobiçosos olhos: um brinquedo. Na verdade eu era uma criança pobre, nunca tive muitos brinquedos, pra ser sincero eram bem poucos os que tinha. Finalmente minha cinzenta manhã colorira-se com um pouco de alegria. Então comecei a brincar com aquele pequenino brinquedo: um boneco do Pinóquio vermelho.

Passados alguns minutos de diversão e distração, ouvi a voz de minha mãe a me chamar. “Guto, meu filho, vamos embora que é tarde”. Que droga, logo agora que começava a me divertir. Então diante daquela situação, no mínimo injusta – deveria existir uma lei que proibisse um adulto de interromper a diversão de uma criança – não hesitei... Pelo que lembre na verdade nem pensei no que estava fazendo. Enfiei o boneco no bolso para que

em casa pudesse dar seguimento à minha empreitada de diversão.

Roubo! Na verdade nem sabia ao certo o que era isso. Tudo ia muito bem. Deixamos a casa de Dona Amália sem que de nada desconfiassem as duas mulheres. Porém, como todo réu primário, acabei por entregar-me por não conter-me em mim com o sucesso de minha empresa. No meio do caminho retirei o boneco do bolso e comecei a brincar. Ao perceber aquele objeto em minhas mãos minha mãe me indagou: “O que é isso, Guto?”. Em silêncio fiquei. Em silêncio permaneci. “Guto, o que é isso?”. Agora ela colocou o vocativo no início da frase! “De quem é isso? Diga!”.

É... Quando não tem mais vocativo na sentença da mamãe é porque complicou tudo. Além de me fazer devolver o brinquedo e pedir desculpas à Dona Amália levei uma tremenda surra ao chegar em casa. A partir desse dia aprendi que roubar é feio, mas, pior, é roubar e não conseguir levar. Desse dia em diante me aposentei da vida do crime e resolvi seguir uma vida normal como a de qualquer criança da minha idade.

Fonte: Relato produzido por Augusto F. Guerra (adaptado). Disponível em:

<http://letrasmundosaber.blogspot.com.br/2009/11/relatos-pessoais_25.html>. Acesso em: 07 jun. 2014.

Atividade de reflexão linguística

Professor(a), neste momento, é importante utilizar o texto lido para incentivar os alunos a refletirem sobre questões que envolvem a diversidade linguística e a adequação dos textos que serão produzidos à situação de comunicação. Utilize as informações propostas nos quadros informativos e amplie a discussão, complementando com outras informações sobre diversidade linguística presentes no livro didático ou outros suportes, se achar pertinente.

1. **Leia os trechos retirados do relato pessoal que lemos e observe os termos em destaque:**

“**Eu** era uma jovem criança de 4 anos. **Morava** com **meus** pais e **meus** dois irmãos.”

“**Enfiei** o boneco no bolso para que em casa pudesse dar seguimento à minha empreitada de diversão.”

“No meio do caminho **retirei** o boneco do bolso e **comecei** a brincar.”

“Desse dia em diante **me aposentei** da vida do crime e **resolvi** seguir uma vida normal como a de qualquer criança da **minha** idade.”

- a) Os pronomes destacados (eu, meu, me, minha) referem-se à 1ª ou 3ª pessoa do discurso?

- b) As outras palavras destacadas revelam o tempo verbal empregado pelo autor. Os fatos ocorreram no presente ou no passado (pretérito)?

- c) O autor do relato participa do acontecimento como protagonista ou é um expectador, isto é, só observou os fatos narrados?

2. Quem são os possíveis interlocutores do texto lido, isto é, a quem poderia interessar a leitura desse relato?
3. Em qual suporte esse relato poderia ser veiculado?

Professor(a): O linguista Marcuschi (2008, 174) define suporte como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero material como texto”. Segundo esse autor, podemos compreender o suporte de um gênero como uma “superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. Alguns exemplos de suportes convencionais: livro, livro didático, jornal, revista, revista científica, rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, outdoor, encarte, folder, luminosos, faixas.

É importante apresentar aos alunos essa definição, ressaltar a importância do suporte na divulgação dos textos e, ainda, discutir em que medida eles podem influenciar ou modificar as características dos gêneros. Para obter mais informações sobre o assunto, sugerimos a leitura da obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”, de Luiz Antonio Marcuschi, mencionada nas referências desta sequência didática.

4. Leia o box abaixo e em seguida responda ao que se pede.

A língua e a variação linguística

A língua é falada por pessoas e, assim como as pessoas mudam, elas mudam também o jeito de usar a língua. Dessa forma, **todas as línguas em uso variam**. Nenhuma delas é uniforme. A língua pode variar de acordo com a região em que os falantes moram, com o grau de escolaridade, classe social, faixa etária, entre outros fatores e adaptar-se às diferentes **situações de comunicação**.

Os diferentes modos de usar a mesma língua são chamados de **variedades linguísticas**. Todas as variedades possuem regras e normas internas, das **variedades populares** até as **variedades cultas**.

A **norma-padrão** é aquela que está presente na gramática normativa, nos dicionários e, como o próprio nome diz é um padrão, um modelo que a sociedade quer que nos aproximemos. No entanto, dificilmente veremos um falante que utilize a língua obedecendo a todas as regras prescritas pela gramática normativa. O que percebemos é que há variedades em uso que se aproximam um pouco mais do que é prescrito pelas gramáticas, as **variedades cultas** ou **variedades urbanas de prestígio**.

Assim, muitos estudiosos e pesquisadores da língua entendem que é função da escola ensinar os alunos a dominarem essas variedades mais prestigiadas, para que possam exercer a cidadania, pleitear ascensão social, obter um bom emprego, cursar uma faculdade.

Entendemos que é preciso conhecer as diferentes variedades da Língua Portuguesa, pois embora as variedades cultas sejam mais prestigiadas socialmente,

nenhuma variedade é melhor do que a outra, uma vez que todas têm o mesmo valor para os seus falantes e estão a serviço da comunicação, da interação entre as pessoas.

Fonte: Texto elaborado pelas autoras, a partir das discussões propostas por Bagno (2002), Faraco (2008) e Cyranka (2014).

a) Agora, relacione o que você aprendeu com a leitura do quadro (e com a discussão em sala de aula sobre variedades linguísticas) ao relato lido. Que variedade da língua foi utilizada na composição do relato?

b) Algumas passagens do relato revelam um menor monitoramento da linguagem utilizada, isto é, em algumas passagens o autor utiliza uma linguagem menos formal, mais descontraída. Observe os trechos abaixo e, em seguida, explique o que significam as expressões destacadas.

“Nunca fui uma criança problema, pelo contrário, sempre fui muito quieto e comportado, afinal minha mãe sempre **jogou duro** e meu pai...”

“Além de me fazer devolver o brinquedo e pedir desculpas à Dona Amália levei uma **tremenda** surra ao chegar em casa.”

Professor(a), espera-se que os alunos percebam que o relato foi escrito utilizando uma variedade de prestígio, ou seja, uma variedade culta e que, em alguns momentos, o autor utiliza um registro menos formal, com o objetivo de aproximar o leitor dos fatos narrados.

Para saber um pouco mais...

Linguagem formal e informal

Já sabemos que a língua varia de acordo com alguns fatores característicos do falante ou ainda da situação de comunicação. O jeito como vamos falar ou escrever depende de diversos fatores envolvidos na situação comunicativa. De acordo com esses fatores, podemos utilizar um registro **mais ou menos formal**, em uma das variedades da língua.

Quando vamos falar ou escrever para alguém que não conhecemos bem ou para pessoas mais velhas ou autoridades, espera-se que utilizemos um registro mais formal e ainda uma variedade mais prestigiada da língua.

No entanto, quando vamos falar ou escrever para alguém com quem mantemos uma relação mais próxima, costumamos utilizar um registro menos formal, sem muito monitoramento da variedade utilizada.

É importante observar que não há uma única forma correta de utilizar a

linguagem, como muitas pessoas pensam, pois todas as variedades existentes na língua obedecem a uma norma própria e servem às situações de comunicação. O importante é saber adequar o uso da língua a tais situações de interação, para que consigamos atingir nossos objetivos comunicativos.

Muitos estudiosos da língua entendem que da mesma forma que é inadequado utilizar gírias ou expressões coloquiais em uma situação mais formal de uso da língua, como em uma apresentação de seminário ou uma prova na escola, é também considerado inadequado utilizar expressões muito formais em uma situação de uso da língua considerada menos formal, como em um churrasco em família, por exemplo.

Fonte: Texto elaborado pelas autoras da SD.

Sistematizando conhecimentos

A partir dos conhecimentos adquiridos com o estudo do texto dessa aula, reúna-se com colegas em um grupo e, juntos, elaborem um pequeno texto apresentando a definição e as características do gênero relato pessoal. Observem os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte em que o gênero pode ser veiculado, temas recorrentes, estrutura composicional do gênero, linguagem utilizada.

Professor(a), neste momento, é importante acompanhar as discussões promovidas no grupo para a realização da atividade, bem como orientar os alunos, quando necessário, para que eles consigam relacionar aspectos observados no texto lido às características do gênero relato pessoal.

Prática de reescrita – Desafio

Retome sua produção inicial e confirme se você, de fato, escreveu um texto **em que relata uma experiência vivida**, com fatos marcantes que ocorreram no **passado**.

Observe ainda se adequou a linguagem utilizada aos interlocutores e à situação de comunicação apresentada na primeira aula.

Você terá oportunidade de rever o que escreveu e de fazer as primeiras reformulações no seu relato, assim como fazem os escritores, antes de publicarem os seus textos.

Professor(a), acompanhe essa atividade, circulando pela sala e orientando a reescrita individual, com base nas anotações feitas por você, durante a leitura dos textos. Lembre-se da situação comunicativa apresentada para a produção inicial do relato pessoal. Talvez seja necessário retomar/relembrar aos alunos esse contexto em que se deu a primeira produção.

Relato pessoal

Aulas 09 e 10: Ampliação dos conhecimentos sobre o gênero relato pessoal

Objetivo geral

Ampliar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o gênero relato pessoal, explorando as práticas de oralidade, leitura e escrita.

O que os alunos aprenderão com estas aulas

- Reconhecer textos do gênero relato pessoal oral;
- Identificar os elementos que compõem a estrutura o gênero relato pessoal oral: estrutura composicional, conteúdo temático, estilo, suporte, esferas de circulação do gênero;
- Compreender que a língua varia e se adapta ao contexto comunicativo;
- Refletir sobre a relação entre fala e escrita e identificar as particularidades de cada uma das duas modalidades.
- Sistematizar os conhecimentos adquiridos com as aulas.

Prática de oralidade

- Nas aulas anteriores, vimos que a língua pode variar, a fim de se adequar às situações de comunicação.
- Vamos retomar agora os textos orais, produzidos por vocês e observar as características do gênero relato pessoal oral?
- Para que fosse possível analisar melhor os relatos, os textos produzidos foram transcritos pela professora.

Ampliando o conceito do gênero relato pessoal

- Constatamos que o gênero relato pessoal pode ser produzido nas duas modalidades da língua: escrita e oral.

– Na produção de relatos orais, a situação de comunicação foi mais espontânea, não houve nenhum planejamento anterior da fala, portanto, vamos analisar os relatos produzidos levando em consideração que a espontaneidade e imprevisto da situação contribuem para que os relatos apresentem mais marcadamente características como repetições, pausas, marcadores discursivos característicos da fala menos formal (*né, então, daí*)... Vamos observar, então, os textos produzidos e posteriormente, podemos compará-lo ao primeiro relato oral que estudamos.

Prática de escuta e leitura das transcrições

Professor(a), nesta etapa você apresentará os relatos orais produzidos pelos alunos em aulas anteriores, em situação espontânea em sala de aula e, em seguida, a transcrição dos respectivos relatos. Como critério de escolha, poderá utilizar na seleção os relatos que mais evidenciarem aspectos a serem trabalhados, como marcadores característicos da fala, pausas, repetições, passagens que exemplifiquem a ausência de concordância verbo-nominal ou emprego da colocação pronominal.

É importante ter sensibilidade nesse momento, para não estigmatizar qualquer manifestação oral ou escrita dos alunos nas produções textuais e conscientizá-los de que a fala ou a escrita menos formal admitem certos usos enquanto a fala e escrita mais formal requerem um monitoramento maior da linguagem.

A intenção com essa atividade não é de forma alguma “corrigir” a fala do aluno, mas evidenciar que algumas situações de uso da língua requerem maior monitoramento da linguagem enquanto em outras, como nos relatos produzidos inicialmente, há menor monitoramento do uso da língua. Assim, a utilização dos relatos transcritos será fundamental ao desenvolvimento de atividades para a observação dos elementos elencados, levando os alunos a uma reflexão sobre a questão da adequação linguística.

A partir da observação dos relatos transcritos, você elaborará um roteiro para trabalho com os relatos, com perguntas que evidenciam as marcas da oralidade do texto e que levem os alunos a uma reflexão de que o texto oral está adequado ao contexto de produção exigido anteriormente, mas também levá-los a perceber, que num contexto mais formal, a fala deve ser mais monitorada, para atender às expectativas dos interlocutores em relação à situação de comunicação.

Professor(a), aqui apresentaremos sugestões de trabalho com os textos orais, utilizando textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Você poderá substituir, a seu critério, os textos transcritos nessa etapa pelos textos produzidos por seus alunos.

Sugestão de atividades para trabalho com os relatos produzidos

Os relatos produzidos pelos alunos em aulas anteriores serão transcritos pela professora. Para tanto, sugerimos a tabela a seguir com os códigos utilizados na transcrição.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entoação enfática	Utilizar maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ::
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "

Fonte: PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, 1990. (adaptado).

Prática de escuta e leitura das transcrições

Vamos ler a transcrição de dois breves relatos, produzidos por alunos da turma em aulas anteriores:

Relato 1

eu tava no::: recreio... no sexto ano... aí nós tava brincando aqui embaixo... aí... tinha um menino... um pouco... desse tamanho assim ((faz sinal com as mãos indicando que o menino tinha uma estatura pequena))... aí ele era zaroio ... aí os menino tava mexendo com ele... aí ele olhava pro ventilador e os menino ficava perguntando se ele tava olhando pra janela ... pro ventilador ou pro teto... (...) eu fiquei observando... os menino era tudo grande... se eu fosse lá eu ia apanhá... eu achei mal ... eu fiquei com dó do menino... que o menino quase tava chorando...

Relato 2

(...) a amiga da minha mãe... ela tem um filho... ele tem uns::... seis anos de idade... aí eu tem... eu tenho uma coleção de carrim... né? todos intactos... aí eu.. ele foi ... e pegou os meus carrinho... tava assim num lugar baixo... ele pegou tudo e jogou no chão e saiu brincando... no final ele me roubou do::is carrim... ele foi embora com do::is carrim dentro do bolso... aí na outra semana... ele chegou com a cabeça baixa... chorando... e me entregou os dois carrinhos... e eu disse... ah não.. pode ficar pcê... eu nem gosto desse aí mesmo... pode ficar pcê... aí ele... brigadu ... e saiu correndo...

Ampliando o conceito do gênero relato pessoal

1) Leia a transcrição dos relatos e relembre o contexto em que eles foram produzidos. Houve algum preparo ou planejamento da fala com antecedência? A linguagem utilizada foi mais ou menos formal?

2) Observe as passagens nos relatos em que há pausas, repetições, reformulações, marcadores conversacionais e elabore hipóteses para explicar essas ocorrências no texto oral.

3) Imagine a seguinte situação: os dois relatos orais apresentados foram escolhidos para publicação em uma revista de circulação nacional destinada ao público jovem, o primeiro para integrar uma matéria sobre *bullying* e o segundo, para compor uma reportagem sobre lembranças da infância. Nessa situação, os relatos seriam apresentados da forma como foram transcritos ou passariam por modificações? Justifique sua resposta.

4) Se os relatos observados fossem apresentados em uma revista da mesma forma como foram transcritos, poderiam provocar algum estranhamento por parte dos leitores? Justifique.

5) Suponhamos que vocês sejam os responsáveis pela publicação desses dois relatos e tivessem que retextualizá-los, transformando-os em relatos escritos, que adaptações seriam necessárias para a publicação?

Vamos retextualizar os relatos orais, observando os passos abaixo:

a) Elimine as pausas e repetições desnecessárias para o entendimento do texto.

b) Substitua as palavras com sentido vago por outras expressões mais específicas.

c) Insira sinais de pontuação para transmitir as emoções dos autores dos relatos para o texto escrito.

d) Se achar necessário, você pode inverter a ordem das palavras utilizadas ou acrescentar outras para articular as informações, mas lembre-se que não poderão ser realizadas mudanças que alterem o sentido do texto.

Professor(a), as operações de passagem do texto oral para o escrito foram adaptadas de Marcuschi (2001). Para saber mais sobre as relações entre a fala e a escrita e ainda sobre as atividades de retextualização, sugerimos consultar a obra “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, do autor mencionado.

Prática de reflexão linguística

Professor(a), após a apresentação dos relatos orais e o estudo de suas características, apresente aos alunos o quadro abaixo.

Para saber um pouco mais...

Fala e escrita: duas modalidades que interagem e se complementam

Quando nos comunicamos por meio do texto escrito, geralmente temos a oportunidade de reler e editar nossa produção inicial, aprimorando nosso texto, de modo que a versão final não revele as dificuldades que tivemos ao produzi-lo inicialmente. Em contrapartida, quando utilizamos a fala, não podemos editá-la, após sua realização. Essa é uma das características que diferenciam a fala da escrita. No entanto, tanto a fala quanto a escrita podem ser planejadas previamente, adequando-se às situações de comunicação.

A **modalidade oral** da língua (a língua falada) pode, assim, adaptar-se aos contextos em que é utilizada – dos mais formais aos menos formais. Uma das características próprias da língua falada é que ela é acompanhada por gestos, entonação e outros recursos extratextuais que complementam seu sentido e que, na língua escrita, podem ser representados por sinais gráficos.

A **modalidade escrita**, no entanto, não é mera representação gráfica da língua falada, pois apresenta características próprias. Sabemos que a escrita pode ser editada e, portanto, é comum que pessoas associem a escrita à formalidade e a fala à informalidade, mas isso é um equívoco, pois tanto a modalidade oral, quanto a modalidade escrita variam e podem, portanto, ser adequadas às situações de comunicação, sejam elas mais ou menos formais.

Dessa forma, fala e escrita são duas modalidades da língua que têm suas particularidades, mas que interagem e se complementam e não podem ser vistas, portanto, como modalidades opostas.

Fonte: Texto elaborado pelas autoras da SD, a partir das discussões apresentadas por Marcuschi (2001), na obra **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**.

Relato pessoal

Aulas 11 e 12: Produção de novo relato oral

Objetivo geral

- Realizar uma roda de relatos, em que os alunos apresentarão aos colegas de sala um relato oral, previamente planejado, de algum acontecimento que tenha sido marcante em suas vidas.

O que devo aprender nesta aula

- Produzir um relato oral em uma situação mais formal que as apresentadas anteriormente;

Orientações para o(a) professor(a)

Professor(a), é importante, nesse momento, despertar nos alunos a vontade de compartilhar com os colegas algum acontecimento ou experiência que tenham marcado suas vidas.

É natural que alguns alunos demonstrem timidez ou um pouco de resistência em realizar a atividade, visto que atividades de apresentações orais em uma situação um pouco mais formal não são tão frequentes no âmbito escolar, por isso é importante que esse momento seja bem conduzido, a fim de que os alunos sintam-se à vontade para apresentar os relatos e, os colegas, sejam incentivados a ouvir com atenção e respeito às apresentações.

Para a realização desta etapa, é necessário que nas aulas anteriores os alunos recebam um roteiro com a proposta para apresentação de uma produção oral.

Abaixo, disponibilizamos um roteiro que poderá ser adaptado.

Produção oral de um relato oral

Nas aulas anteriores, estudamos sobre o gênero relato pessoal e aprendemos que os relatos podem ser produzidos nas modalidades oral e escrita da língua.

Aprendemos também que os textos orais e escritos desse gênero apresentam fatos e acontecimentos reais considerados relevantes na vida de uma pessoa, por isso é produzido utilizando a primeira pessoa do discurso, pois quem relata os fatos ocorridos, conta a experiência vivenciada a partir de seu ponto de vista.

Agora, é a sua vez de lembrar algum acontecimento marcante da sua vida para compartilhar com a professora e os colegas de sala.

Você terá liberdade para escolher o acontecimento que irá relatar. Pode ser, por exemplo, o que ocorreu em um passeio com a família ou amigos, os acontecimentos de um dia que você considerou inesquecível, o dia em que foi pela primeira vez ao cinema ou a um show da sua banda favorita, alguma situação difícil que atravessou com sua família, enfim, são muitas as opções sobre o que relatar.

Roteiro para a realização da atividade de produção de relatos orais

- Escolha o acontecimento marcante da sua vida que irá relatar;
- Você pode planejar por escrito, o que irá relatar oralmente. Isso o ajudará a se lembrar dos detalhes do que irá compartilhar e ainda organizar a ordem dos acontecimentos que irá relatar.
- Tente se lembrar de detalhes relevantes sobre os lugares, das pessoas envolvidas e dos sentimentos relacionados ao fato relatado, isso irá contribuir para que os colegas que ouvirão seu relato recriem em sua imaginação os acontecimentos narrados;
- Lembre-se que no momento em que irá apresentar seu relato à turma, você deve usar um tom de voz adequado para que os colegas te ouçam e ainda se expressar com clareza, para que os colegas compreendam o que você está dizendo.
- Se desejar, você pode apresentar aos colegas fotografias ou outras lembranças referentes ao episódio relatado. Ex: ingressos, *souvenirs*, algo que tenha comprado ou ganhado, etc.
- Se você nunca participou de uma atividade semelhante, em que tenha que falar a outras pessoas sobre um determinado assunto, lembre-se que planejar a fala antes pode ajudá-lo a ficar mais tranquilo durante a apresentação do relato oral e recorde-se que os seus colegas o ouvirão com atenção, pois também terão o momento de relatar as experiências deles.
- Se desejar tirar alguma dúvida ou necessitar de alguma ajuda no planejamento do seu relato, procure a professora para conversar antes da realização da atividade.
- Os relatos orais serão apresentados no dia ____/____/____ e a professora organizará a ordem de apresentação.

Ao final da apresentação dos relatos orais, avaliaremos conjuntamente a atividade.

Relato pessoal

Aulas 13 e 14: Avaliação e produção final

Objetivo geral

- Realizar a autoavaliação da primeira produção textual escrita do gênero relato pessoal e reescrevê-lo, considerando a aprendizagem sobre a estrutura e características do gênero relato pessoal, bem como sobre a adequação à situação de comunicação.

O que devo aprender nesta aula

- Sistematizar o conhecimento sobre o gênero relato pessoal;
- Realizar a reescrita da produção inicial, observando os aspectos ainda a aprimorar no texto escrito.

Autoavaliação e produção final

Avaliação do professor

A avaliação das atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática deverá ser *diagnóstica*, *processual* e *contínua*. No entanto, o professor poderá avaliar a produção final dos alunos também de forma somativa, se assim desejar. É importante que os alunos tenham um *feedback* do(a) professor(a) após a entrega da produção final e, caso haja necessidade, realize novamente uma reescrita do texto, contemplando as observações do(a) professor (a).

Professor(a), no final da sequência didática, disponibilizamos dois quadros com critérios de avaliação dos textos orais e escritos dos alunos. Você poderá adaptá-los para utilizar tanto nos momentos de autoavaliação dos textos pelos alunos, durante a aplicação da sequência, quanto para fornecer um *feedback* adequado a eles a respeito dos textos produzidos, sobretudo porque antes da reescrita final dos relatos, você irá entregar as produções textuais iniciais dos alunos para que eles façam a reescrita. Sugerimos que, nessa etapa, procure utilizar a correção textual-iterativa, isto é, incentive os alunos a aprimorarem seus textos por meio de comentários em suas produções, do que já está adequado e do que precisa ainda melhorar.

Para saber mais sobre a correção textual-iterativa e outros tipos de correções, sugerimos consultar as autoras Ruiz (1998) e Soares (2009), mencionadas nas referências desta SD.

Organizando o livro de relatos da turma

Nesta etapa final, o(a) professor(a) reunirá todos os relatos produzidos pelos alunos e realizará a encadernação, solicitando aos alunos que produzam uma capa, a fim de que este produto constitua-se como o livro de relatos da turma, que será doado à biblioteca escolar.

Antes de o livro ser doado à Biblioteca, a professora poderá organizar uma tarde de autógrafos, em que reunirá os alunos-autores com os alunos do 5º ano para que eles falem sobre a experiência de escrever o livro de relatos.

Prática de leitura – Texto complementar

Leia este relato pessoal:

Quando me formei no colegial (ainda tinha esse nome), nos idos de 1996, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) não existia – viria a ser criado somente dois anos depois.

Acompanhei boa parte da evolução do exame, inclusive a mudança do seu modelo em 2009, nos mais de cinco anos em que cobri educação como repórter. E cansei de ir até a porta das escolas nos dias de prova ouvir candidatos sobre as suas expectativas, medos e impressões sobre as questões.

Foi, então, num misto de nostalgia do colégio com curiosidade de jornalista que fiz, pela primeira vez, a prova do Enem. Veio um sabor doce na boca ao entrar na escola com a leveza da desobrigação de ir bem – fiz o exame para fins de reportagem –, mas me solidarizei com as dezenas de vestibulandos que vi aflitos dando uma última lida no resumo de algum cursinho.

O rigor na identificação dos candidatos e no acesso às salas de prova continuava o mesmo de quando prestei vestibular, com a diferença de que, naquela época, o uso de celular durante o exame não era uma preocupação simplesmente porque os aparelhos eram uma verdadeira raridade e luxo só de alguns.

Fiquei feliz que a primeira prova, no sábado, era a de ciências humanas. Foi bom para me dar confiança e uma certa ilusão de que, talvez, quem sabe, eu teria alguma chance de ir

bem no Enem.

Estranhei o fato de as perguntas não serem mais divididas em matérias. Conheço bem a proposta interdisciplinar da prova, mas confesso que, tendo estudado em um tempo em que havia essa separação do conteúdo, tentei no início encaixar a pergunta em uma disciplina para buscar as respostas na respectiva gaveta do meu cérebro. Funcionou para algumas, mas logo vi que estava com a estratégia errada. As respostas, na verdade, não encontraria apenas nos livros. Precisava me valer da minha vivência de mundo e de leituras que fiz fora dos muros da escola.

Minha alegria, porém, durou pouco. Foi só chegar na parte de química, física e biologia (hoje chamada de ciências da natureza) para vir o baque. Algumas até consegui responder, mas apliquei lindamente a tão conhecida técnica do chute.

Embora não lembrasse mais do conteúdo, fiquei contente em ver questões relacionadas a problemas do cotidiano. Ok, continuo sem saber como se faz para adaptar um chuveiro 110V para funcionar em 220V, mas valeu a experiência.

No segundo dia, com a prova de português (linguagens e códigos) e a redação, senti minha esperança renovada. Mas, aí, veio matemática. E, de novo, apelei para o chute, achando que seria a minha salvação. Em vão.

Lembrei do modelo de correção adotado no Enem, o TRI (Teoria de Resposta ao Item), em que as questões são pré-testadas e classificadas de acordo com o seu grau de dificuldade. Basicamente, é um sistema antichute: pela lógica, o candidato não tem como acertar questões difíceis tendo errado as mais fáceis. E isso é levado em conta na nota final.

Tudo bem, sei que não teria como, depois de tanto tempo, me lembrar de um conteúdo que nunca mais vi na vida. Mas, mesmo não valendo nada, fica a curiosidade de saber meu desempenho. Agora, é esperar o resultado em janeiro.

*Fernanda Calgaro é jornalista e fez a prova em Brasília a pedido do UOL

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/31/relato-de-um-inscrito-no-enem-estranhei-as-perguntas-nao-serem-divididas-por-materia.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

Referências

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-326.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto,

Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CYRANKA, Lucia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.pp.95-128.

FREIRE, P. Que saudade da professorinha. Revista Nova Escola, n. 81, out. 2010. INDIGO. **Perdendo perninhas**. São Paulo: Scipione, 2013.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SOARES, D. A. **Produção e revisão textual: Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Apêndice B – Critérios para avaliação das produções textuais orais e escritas dos alunos

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO

GÊNERO DISCURSIVO: RELATO PESSOAL ESCRITO

ATENIMENTO À PROPOSTA E CONHECIMENTO DO GÊNERO: HABILIDADES TEXTUAIS, LINGÜÍSTICAS E DISCURSIVAS.	Critérios para análise	Sim	Não	Parcialmente Precisa melhorar
	O texto produzido apresenta características de um relato pessoal?			
	O texto foi produzido considerando o tema proposto e a situação comunicativa?			
	O autor do texto criou um título para o relato? Está adequado?			
	Houve uma apresentação inicial, uma introdução adequada dos fatos com objetivo de situar o interlocutor?			
	Os acontecimentos foram relatados utilizando a 1ª pessoa do discurso (eu/ a gente / nós)?			
	Os fatos e/ou acontecimentos narrados são suficientes para o desenvolvimento do conteúdo temático?			
	Os fatos relatados são devidamente situados no tempo e no espaço em que ocorreram?			
	O autor do texto exprime suas impressões a respeito dos acontecimentos relatados?			
	Utilização de linguagem (estilo) adequada à situação comunicativa?			
	Clareza (coerência) na exposição dos acontecimentos relatados.			
	Estruturação e articulação adequada dos/entre parágrafos (coesão), colaborando para a progressão textual.			
	Utilização adequada da pontuação.			
	O texto contém problemas relacionados à ortografia das palavras?			

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO

GÊNERO DISCURSIVO: RELATO PESSOAL ORAL

ATENDIMENTO À PROPOSTA E CONHECIMENTO DO GÊNERO: HABILIDADE DES TEXTUAIS. LINGUÍSTICAS E DISCURSIVAS	Critérios para análise	Sim	Não	Parcialmente Precisa melhorar
	O texto produzido apresenta características de um relato pessoal?			
	O relato foi produzido considerando o tema proposto e a situação comunicativa?			
	Houve uma apresentação inicial, uma introdução adequada dos fatos com objetivo de situar o interlocutor?			
	Os acontecimentos foram narrados utilizando a 1ª pessoa do discurso (eu/ a gente / nós)?			
	Os fatos e/ou acontecimentos narrados são suficientes para o desenvolvimento do conteúdo temático e compreensão dos interlocutores?			
	O autor do texto exprime suas impressões a respeito dos acontecimentos relatados?			
	Utilização de linguagem (estilo) adequada à situação comunicativa?			
	Clareza (coerência) na exposição dos acontecimentos relatados.			
	Os fatos relatados são devidamente situados no tempo e no espaço em que ocorreram?			
	O tom de voz utilizado está adequado? (O aluno projeta a voz de forma a alcançar seus interlocutores e procura enfatizar passagens que considera relevantes).			
	O autor do relato oral apresenta postura corporal adequada à situação de comunicação? O olhar é direcionado aos interlocutores?			
	Há necessidade de um melhor planejamento da apresentação do relato oral?			

ANEXOS

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Talita de Cássia Marine e Sônia Alves Dantas**.

Nesta pesquisa nós buscamos entender quais as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) na prática de produção de textos orais e escritos, bem como na adequação dessas produções a diferentes situações comunicativas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Sônia Alves Dantas, em uma reunião na Escola Municipal _____

para a apresentação do projeto aos pais e alunos. Na participação do(a) menor, ele(a) participará de atividades de leitura e produção textual oral e escrita. As produções de textos orais do(a) menor serão gravadas e transcritas e serão coletadas produções textuais escritas para serem analisadas. Após as transcrições do texto oral, as gravações serão apagadas, a fim de manter as informações sigilosas.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem na identificação das produções textuais do(a) menor, mas ressaltamos que todos os cuidados serão tomados para que isso não ocorra. Os benefícios serão o desenvolvimento da competência comunicativa do(a) aluno(a), com o desenvolvimento das atividades da sequência didática proposta, almejamos que os alunos desenvolva a capacidade de produzir de forma competente textos orais e escritos, adequando-os às situações de comunicação.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Sônia Alves Dantas, no telefone XXXX-XXXX e Talita de Cássia Marine, no telefone (34) XXXX-XXXX ou no endereço: Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco U, sala 220, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberlândia, _____ de _____ de 2015.

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo (a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Anexo B: Termo de assentimento para o menor**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Talita de Cássia Marine e Sônia Alves Dantas**. Nesta pesquisa nós buscamos entender quais as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) na prática de produção de textos orais e escritos, bem como na adequação dessas produções a diferentes situações comunicativas.

Na sua participação você participará de atividades que envolvem a leitura e produção de textos orais e escritos. As suas produções de textos orais serão gravadas e transcritas e serão coletadas suas produções textuais escritas para serem analisadas. Após as transcrições do texto oral, as gravações serão apagadas, a fim de manter as suas informações sigilosas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem na identificação das produções textuais, mas ressaltamos que todos os cuidados serão tomados para que isso não ocorra. Os benefícios consistirão na possibilidade de diminuir as dificuldades apresentadas nas produções textuais e desenvolver a competência de comunicar-se adequando os textos às diferentes situações comunicativas, por meio do desenvolvimento das atividades da sequência didática proposta.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Talita de Cássia Marine (Fone: xxxx-xxxx) e Sônia Alves Dantas (Fone: xxxx-xxxx). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberlândia, _____ de _____ de 2015.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa