

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**O GERENCIAMENTO DAS VOZES ENUNCIATIVAS NO GÊNERO FATIA DE VIDA DA  
ORDEM DO RELATAR**

**PAULA FRANCINETI RIBEIRO DE ARAUJO**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> EULÁLIA VERA LÚCIA LEURQUIN**

**Fortaleza – CE**

**2009**

**Paula Francineti Ribeiro de Araujo**

**O GERENCIAMENTO DAS VOZES ENUNCIATIVAS NO GÊNERO FATIA DE VIDA DA  
ORDEM DO RELATAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulália Vera Lúcia Leurquin

**Fortaleza - CE**

**2009**

Araujo, Paula Francineti Ribeiro de

O Gerenciamento das vozes enunciativas no gênero fatia de vida da ordem do relatar / Paula Francineti Ribeiro de Araujo – Fortaleza-CE, 2009.

225.: il.

Dissertação (Mestre em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual do Ceará, 2009.

1 Linguística Aplicada. 2 Letramento. 3 Sequência didática. 4 Reescritura. 5 EJA. I Título

CDU: 81'33

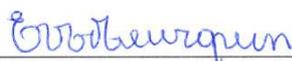
PAULA FRANCINETI RIBEIRO DE ARAUJO

O GERENCIAMENTO DAS VOZES ENUNCIATIVAS NO GÊNERO FATIA DE  
VIDA DA ORDEM DO RELATAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na biblioteca de Ciências Humanas da referida universidade. A citação de qualquer trecho da Dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas. Linha de pesquisa Linguística Aplicada.

Aprovada em 30/03/2009

BANCA EXAMINADORA



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eulália Vera Lúcia Leurquin (UFC)  
Orientadora



---

Prof<sup>º</sup> Dr<sup>º</sup> Jean-Paul Bronckart (Université de Genève)



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Elias Soares (UFC)

*A Pedro Araujo e Custódio Tavares, fatias principais da  
minha história de vida.*

*A minha mãe, Neusa Araujo, pela sua história de vida exemplar*

*À memória de meu pai, Eugênio Araujo, que  
despertou em mim o amor pela leitura.*

## AGRADECIMENTOS

A todos os ARAUJOS, pelo incentivo, carinho, compreensão e apoio não só durante esta etapa, mas em todas da minha vida, em particular, a minha irmã Ana Maria e ao meu sobrinho Eugenio Araujo, pelas ricas leituras e conversas;

A minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eulália Vera Lúcia Leurquin, pelo estímulo, pela confiança e pela orientação pontual e tranquila;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, pelas contribuições advindas dos debates realizados em suas disciplinas;

Às Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Elias Soares e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Margarete Fernandes pelas sugestões na qualificação do projeto;

À Prof<sup>ª</sup> Sandra Maia Vasconcelos pelas sugestões teóricas e por ter me disponibilizado seu acervo bibliográfico;

À Prof<sup>ª</sup> Maria da Conceição Passeggi, pela valiosa contribuição;

Aos colegas do MINTER, em particular, a Eliúde, pelo apoio e carinho nas horas turbulentas e a Ana Lúcia pela companhia nas temporadas em Fortaleza;

A minha cunhada Ana Socorro, pelo apoio e contribuições pertinentes.

À Direção das escolas em que realizamos a pesquisa e às professoras que nos permitiram ter acesso às salas de aula, ainda tão pouco exploradas por professores-pesquisadores;

Ao Dr<sup>º</sup> Antonio Carlos Araujo Ferreira e Dr<sup>ª</sup> Camila Dias Tavares, por terem me ajudado a conquistar meu lugar e direito de continuar a aprender;

À CAPES, pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa;

E a todos os meus amigos que colaboraram de forma direta e indireta.

*O desafio de ensino de língua materna, hoje é o de iniciar na cultura escrita todos os alunos, de quaisquer origens culturais, fazendo com que tomem consciência do valor fundador para suas identidades do mundo dos escritos, para que esses concordem em aprender.*

***Roxane Rojo***

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o gerenciamento das vozes enunciativas nas produções do gênero de texto relato de experiência vivida (**fatia de vida**) da ordem do RELATAR dos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, considerando as condições de produção. Os procedimentos metodológicos adotados foram com base em uma sequência didática que situa este estudo no quadro das pesquisas de cunho quase experimental, na área da Linguística Aplicada. Trabalhamos com os dados dos dois grupos, o de controle e o experimental. Foram realizadas sequências didáticas como estratégia pedagógica para a realização da intervenção do pesquisador, com base em nossos objetivos, hipóteses e questões da pesquisa. Para implementação das estratégias didático-metodológicas para o ensino de gêneros textuais em sala de aula, abordamos os conceitos, que consideramos relevantes, ancorados nas concepções de gêneros textuais/discursivos nas perspectivas conceituais de Bakhtin (2003); na teoria interacionista sociodiscursiva (ISD) de Bronckart (1994 ; 1999 ; 2006 ; 2007 ; 2008) entremeadas pelas contribuições de Dolz e Schneuwly (2004). Na sequência, procuramos relacionar essas noções a outras que permeiam as práticas discursivas escolares, tais como interação (VIGOTSKY), planejamento (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007) e reescritura (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

## RESUMÉ

Ce travail a comme objectif analyser la régulation des voix énonciatives dans les productions du genre de texte récit d'expérience vécue (**tranche de vie**) de l'ordre du RACONTER des élèves du Enseignement Moyen de l'Éducation des Jeunes et des Adultes, considérant les conditions de production. Les procédures méthodologiques adoptées ont été sur la base dans cadre des recherches dans le point de vue semi expérimental dans l'aire de la Linguistique Appliquée. On a travaillé avec les résultats des deux groupes, le contrôle et l'expérimental. Ont réalisé séquences didactiques comme stratégies pédagogique pour la réalisation d'une intervention du chercheur, sur la base de notre objectives, hypothèses et questions de la recherche. Pour mettre en place des stratégies didactiques-méthodologiques pour l'enseignement des genres textuels dans les salles de classe, on a abordé les concepts qu'on a considéré importants, ancrées dans les conceptions des genres textuels/discursives de Bakhtin (2003), sur la théorie interactionniste socio-discursive (ISD) de Bronckart (1994 ; 1999 ; 2006 ; 2007 ; 2008) entrelacées avec les contributions de Dolz et Schneuwly (2004). Ensuite nous avons tenté relier celles notions avec les autres qui traversent les activités discursives scolaires, tel que interaction (VIGOTSKY, 1987), planification (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007) et réécriture (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sabem escrever – GC.....	86
Gráfico 2: Capacidade de escrita - GC.....	87
Gráfico 3: Sabe escrever - GE .....	87
Gráfico 4: Capacidade de escrita - GE .....	88
Gráfico 5: O que costuma escrever - GC .....	89
Gráfico 6: O que costuma escrever - GE.....	89
Gráfico 7: O que aprendeu a escrever na escola - GC .....	90
Gráfico 8: O que aprendeu a escrever na escola - GE.....	90
Gráfico 9: O que escreve no trabalho - GC .....	91
Gráfico 10: O que escreve no trabalho - GE .....	91
Gráfico 11: Conjuntos de propriedades observáveis - convite - frequência / nível – GC .....	92
Gráfico12: Conjuntos de propriedades observáveis - convite - frequência / nível – GE.....	93
Gráfico 13: Conjuntos de propriedades observáveis – receita - frequência / nível – GC .....	94
Gráfico 14: Conjuntos de propriedades observáveis – receita - frequência / nível – GE.....	95
Gráfico 15: Conjuntos de propriedades observáveis - notícia - frequência / nível – GC .....	96
Gráfico 16: Conjuntos de propriedades observáveis - notícia - frequência / nível – GE .....	97
Gráfico 17: Conjuntos de propriedades observáveis - carta - frequência / nível /GC.....	99
Gráfico 18: Conjuntos de propriedades observáveis – carta - frequência / nível – GE .....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjuntos de propriedades observáveis.....	43
Quadro 2 – Conjuntos de propriedades observáveis.....	60
Quadro 3 – Nível parâmetro por gênero de texto .....	62
Quadro 4 –Nível de letramento em escrita do aluno por gênero de texto.....	63
Grupo Controle .....	63
Quadro 5 –Nível de letramento em escrita do aluno por gênero de texto.....	63
Grupo Experimental .....	63

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Conjuntos de propriedades observáveis – notícia / GC .....</b>	<b>61</b>
<b>Tabela 2 - Conjuntos de propriedades observáveis – convite / GC .....</b>	<b>143</b>
<b>Tabela 3 - Conjuntos de propriedades observáveis – receita / GC .....</b>	<b>145</b>
<b>Tabela 4 - Conjuntos de propriedades observáveis – carta / GC.....</b>	<b>147</b>
<b>Tabela 5 - Conjuntos de propriedades observáveis – notícia / GE .....</b>	<b>149</b>
<b>Tabela 6 - Conjuntos de propriedades observáveis – convite / GE .....</b>	<b>150</b>
<b>Tabela 7 - Conjuntos de propriedades observáveis – receita / GE .....</b>	<b>151</b>
<b>Tabela 8 - Conjuntos de propriedades observáveis – carta / GE.....</b>	<b>152</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Esquema das tríades .....</b>	<b>69</b>
<b>Imagem 1: Alunos do GE: A, I e AF, durante a intervenção didática.....</b>	<b>70</b>
<b>Imagem 2: Alunos do GE: E, C e F, durante a intervenção didática.....</b>	<b>70</b>
<b>Imagem 3: Alunos do GE: F, E e R, durante intervenção didática.....</b>	<b>70</b>
<b>Imagem 4: Alunos do GE: M, E e Ez, durante intervenção didática.....</b>	<b>71</b>
<b>Imagem 5: Alunos do GE, na sala de informática, digitando seus textos.....</b>	<b>79</b>
<b>Figura 2 – Proposta de redação (1) – GC.....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 3 – Proposta de redação (2) – GC.....</b>	<b>81</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS SOBRE OS GÊNEROS DE TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO .....</b>	<b>25</b>
2.1 As múltiplas facetas dos gêneros de texto .....	25
2.2 O registro do planejamento como estratégias para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa.....	33
2.3 A reescritura: a etapa de fechamento do processo da escrita.....	34
2.4 Gerenciamento das vozes enunciativas.....	37
<b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE OS GÊNEROS DE TEXTO DA ORDEM DO RELATAR .....</b>	<b>39</b>
2.1 Os gêneros de texto da ordem do RELATAR.....	39
2.1.1 Diferenciando os gêneros de textos da ordem do RELATAR.....	41
2.1.2 História de vida ≠ Relato de vida .....	45
2.2 O gênero <i>fatia de vida</i> como objeto de ensino .....	46
<b>4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: OBJETIVOS, MÉTODO E FASES DESTA PESQUISA.....</b>	<b>49</b>
3.1 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	49
3.2 O contexto situacional.....	50
3.2.1 A escola do grupo experimental .....	50
3.2.2 A escola do grupo controle .....	51
3.2.3 O perfil dos alunos participantes .....	51
3.2.4 As professoras participantes .....	52
3.3 Os aspectos gerais da metodologia.....	54
3.4 Primeira fase da pesquisa.....	55
3.4.1 Levantamento diagnóstico .....	55
3.4.1.2 Procedimentos adotados para a análise dos dados.....	58
3.4.1.2.1 Construção dos conjuntos de propriedades observáveis .....	58
3.4.1.2.2 Sobre a tabulação dos dados .....	62
3.5 Segunda fase da pesquisa .....	63
3.5.1 Procedimentos para coleta do <i>corpus</i> .....	63
3.5.2 Procedimentos adotados na intervenção no Grupo Experimental .....	64

3.5.2.1	Desdobramentos da sequência didática.....	65
3.5.3	Procedimentos adotados para análise dos textos .....	79
3.5.3.1	A condição de produção dada no grupo controle .....	79
3.5.3.2	A condição de produção dada no grupo experimental .....	83
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>86</b>
5.1	Análise dos dados da primeira da fase .....	86
5.1.1	Os questionários .....	86
5.1.2	As produções escritas .....	91
5.1.3	As aulas.....	102
5.2	Considerações sobre os primeiros dados da pesquisa .....	105
5.3	Análise dos dados da segunda fase.....	107
5.3.1	Análise dos textos.....	107
5.3.1.1	As propriedades observáveis do gênero <i>fatia de vida</i> nos textos dos alunos do GC e GE .....	108
5.3.1.2	O gerenciamento das vozes enunciativas.....	114
5.3.1.2.1	O gerenciamento das vozes enunciativas nas produções escritas do grupo controle .....	115
5.3.1.2.2	O gerenciamento das vozes enunciativas nas produções escritas do grupo experimental.....	116
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>133</b>
	Apêndice A – Teste diagnóstico .....	134
	Apêndice B – Ficha de observação.....	138
	Apêndice C – Questionário – entrevista do professor .....	139
	Apêndice D – Descrição das produções escritas - GC .....	143
	Apêndice E – Descrição das produções escritas - GE.....	149
	Apêndice F – Transcrição da aula – GE.....	153
	Apêndice G – Transcrição da aula – GC .....	157
	Apêndice H – Plano geral – projeto de leitura.....	159
	Apêndice I – Plano geral – projeto <i>ateliê</i> .....	163
	Apêndice J – Edital*.....	166

Apêndice K – Roteiros das questões para compreensão dos textos II e III.....	168
Apêndice L – Atividades dos módulos .....	172
Apêndice M – Código de correção.....	182
<b>ANEXOS.....</b>	<b>184</b>
Anexo A – Questionário dos alunos.....	185
Anexo B – Conjunto de exemplares de textos .....	189
Anexo C – Texto da aula do grupo experimental .....	198
Anexo D – Transparência da aula do grupo controle .....	199
Anexo E – Originais do GC .....	200
Anexo F – Originais do GE.....	202
Anexo G – Textos dos alunos do GE.....	205
Anexo H – Textos dos alunos do GC.....	220

## 1 INTRODUÇÃO

---

A discussão sobre os problemas que envolvem o produto resultante do ensino de língua materna (LM), particularmente, as produções escritas dos alunos, tem sido alvo de incontáveis trabalhos. Dentre eles, podemos citar, entre outros, Schneuwly e Dolz (2004); Bronckart (2006, 2007); Machado (2005); Motha-Roth (2005).

Por conta disso, parece-nos, à primeira vista, que tudo foi abordado e já não há mais nada a acrescentar. No entanto, ainda é bastante comum, percebermos a insatisfação dos professores, em geral de LM, com seu trabalho, devido a uma sensação de impotência diante dos resultados obtidos pelos seus alunos nos exames do ENEM<sup>1</sup>, vestibulares, concursos, etc., os quais atestam seu baixo desempenho leitor/produtor, sinalizando que o ensino-aprendizagem de LM não está lhes proporcionando condições e/ou orientações adequadas para o desenvolvimento de suas competências comunicativas.

No ano de 2007, das vinte escolas de Ensino Médio da EJA, na capital maranhense, inscritas no ENEM, apenas duas, CEM/Gonçalves Dias e CEM/São Cristóvão obtiveram conceito, e mesmo assim bem abaixo da média nacional (37,74 e 36,08, respectivamente).

Esses resultados são preocupantes, porque pressupõem uma desconexão entre o ensino ministrado para esta modalidade e as inovações subjacentes nesse modelo avaliativo, evocando um redirecionamento do enfoque da prática pedagógica no ensino de LM, já que muitas escolas ainda não incorporaram as múltiplas inovações que atualmente estão sendo experimentadas no ensino das línguas (BRONCKART, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), etc.

Esses dados, também, só confirmam a relevância desta pesquisa, justamente, por focar uma das maiores dificuldades desses indivíduos, que é a escrita.

Diante do exposto, torna-se, portanto, obsoleto o enfoque somente no desenvolvimento da competência individual do sujeito. Ou seja, daquele que adquire as habilidades de codificação e decodificação, produto resultante da apropriação de estruturas linguístico-textuais, presente na maioria dos manuais de português, fundamentado no estudo da estrutura dos textos, com ênfase no

---

<sup>1</sup> O Exame Nacional para o Ensino Médio – ENEM foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho do aluno ao final da escolaridade básica, a fim de aferir o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas para o pleno exercício da cidadania.

domínio da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação), como também, nas propriedades gramaticais.

Se a situação do ensino da escrita em LM é um problema em escolas ditas regulares, em escolas de Educação de Jovens e Adultos lamentavelmente é pior. O ensino de LM dominante nas salas de aula da EJA, em São Luís, é, ainda, aquele prescritivo que tem como objetivo levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis, padrões esses que estão intimamente ligados à concepção de linguagem que vê a língua como expressão do pensamento e para a qual as pessoas não se expressam porque não pensam (TRAVAGLIA, 1996).

Com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais às escolas, de certa forma também chegaram os conhecimentos construídos nas ciências linguísticas ao campo do ensino de Língua Portuguesa, abrindo caminhos justamente para se repensar o eixo de ensino de produção de texto, a partir da sua noção como produto interativo, vinculado às suas condições de produção, Bezerra (2005).

Constatamos, porém, que os trabalhos produzidos pela Linguística Aplicada, nessa perspectiva, que contribua para informar o professor, são ainda bastante escassos como comenta Lopes-Rossi (2006). No entanto, podemos citar aqui alguns projetos pedagógicos em produção escrita em sala de aula, como os relatados em Pereira (2007); Santos (2001); Azevedo (2007); Cristóvão, Durão, Nascimento & Santos (2006); Silva (2004); Buzen (2004), mas que, infelizmente, não chegam ao conhecimento dos professores em geral e conseqüentemente suas contribuições não adentram nas salas de aula.

Isso tudo interfere no trabalho dos professores que necessitam, de acordo com Kleiman (2006), da instrução e do repasse de novas informações, objetivados por esse novo contexto, para serem bem sucedidos, e poderem assim encaminhar o processo, baseando-se, por um lado, numa interpretação adequada do discurso do aluno, enquanto lugar de constituição (e de transformação) de seus valores socioculturais; e por outro, no conhecimento íntimo e profundo de seu objeto de ensino, conforme afirma a autora.

Partimos do pressuposto de que só uma teoria do uso da linguagem, conforme afirma Moita Lopes (1996), poderá fornecer os subsídios teóricos em relação à linguagem que sejam úteis

para as questões com que o professor se defronta. Mas, para tanto, sua aplicabilidade terá que ser contemplada na prática, pois, caso contrário, não valem nada, como ressalta Rajagopalan (2006).

Por entendermos que uma opção por um modelo teórico nunca é neutra, mas sim condição necessária para o próprio trabalho científico, conforme enfatiza Faraco (2005, p. 111), é que nosso estudo se situa particularmente no campo da Linguística Aplicada, aliada ao interacionismo sociodiscursivo<sup>2</sup> (doravante ISD). Pois, consideramos também que uma questão linguística interessa apenas na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e a aprendizagem, prioritariamente, em uma perspectiva de ação social realizada discursivamente, de acordo com Bezerra (2006).

O ISD nos convém, justamente, porque, em primeiro lugar, sua tarefa central visa a propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem, o que de antemão já se constitui como um trabalho, de direito, da Linguística, como ciência geral da linguagem, conforme Bronckart (2008).

Em segundo lugar, porque esta teoria vem suprir a ausência, em sala de aula da EJA, de uma sistematização dos procedimentos do ensino de gêneros textuais que considere as funções sociais da escrita, pois fornece ao professor, conforme Signorini (2007), todas as orientações metodológicas necessárias, ancoradas no saber das referências teórico-metodológicas de que tanto necessitam. Como também contribui, na tentativa, de banir das salas de aulas as “envelhecidas” práticas de ensino de escrita tradicionais, que consideram o acesso à escrita sem função social. Focalizada como tecnologia, em que a ênfase se mantém apenas na ortografia e na gramática, de forma descontextualizada e não como ‘construção social’, sendo essa uma das razões, porque, afirma Soares (2002), há tempos a escola se ressentia com a chamada crise no ensino da leitura e da escrita.

Nessas antigas práticas, a mediação do professor, tende a não contemplar os elementos orientadores para o processo de textualização: quem escreve, para quem escreve, para que escreve, quando e onde escreve. Nosso envolvimento com a EJA se deu no período entre 1988 a 1994, no início do magistério, e, desde lá, percebíamos que as abordagens linguístico-textuais para esta modalidade não contribuem para que esses jovens e adultos, que são mantidos e também se mantêm

---

<sup>2</sup> O ISD começou a se delinear a partir de 1980, com a constituição de um grupo de pesquisadores na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart.

à margem da sociedade letrada, possam desenvolver suas capacidades de expressão escrita condizentes com o nível de letramento que ela nos impõe.

O ISD se opõe aos ideais positivistas do fracionamento das ciências subjacentes a essas práticas ainda vigentes e por esta razão dialoga, ao mesmo tempo, com várias correntes tanto de cunho filosófico, quanto das ciências humanas, extraíndo o que há de comum entre elas no tocante à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização devida à emergência e ao desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 2007).

Suas proposições teóricas estão ancoradas nas contribuições antropológicas (Leroi-Gourhan, 1964; 1965); da socioantropológicas (Morin, 1977) e, sobretudo, nas abordagens sociofilosóficas de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986), como também na teoria original dos fatos sociais elaborada por Durkeim (1898) cuja linhagem foi seguida por Bourdieu (1980) e Moscovici (1961).

Com relação às abordagens que integram as dimensões psicossociais, o ISD centra-se nos trabalhos de Vion (1992) voltado para as interações verbais, na análise dos gêneros e tipos textuais proveniente das contribuições de Bakhtin (1978; 1984) e na análise das formações sociais elaborada por Foucault (1969).

Com relação aos processos de construção do psicológico, o interacionismo desenvolve uma releitura crítica da obra de Piaget (1936; 1937; 1946) e elege como sua referência maior a obra de Vigotsky (1934; 1985), para entender as questões referentes ao campo da linguagem e do desenvolvimento, tendo contribuído, sobretudo, nas abordagens mais radicais de cunho sociais da escola de Schneuwly (1987a; 1988; 1994a; 1994b), Alvarez e Del Rio (1994; 1995), Moro e Rodriguez (1989; 1994), etc., na qual se inscreve.

Pelo fato de ter uma visão mais ampla dos fenômenos da linguagem, já que contempla não só a linguística como também a filosofia, a psicologia, sociologia, a pedagogia, etc. consideramos o ISD adequado para este trabalho de intervenção para entender o cenário de sala de aula da EJA, em situação de ensino da produção de gêneros de texto escritos, já que para esta teoria as atividades de linguagem são fundamentais para o desenvolvimento dos processos de inserção social e de construção de cidadania, ao preconizar a inclusão dos textos em situações efetivas de

produção, recepção e circulação, e ao focalizar a relação entre as ações de linguagem e a atividade de interação, conforme as orientações dos PCNs<sup>3</sup>.

Em 1994, como professora da rede federal, concluímos o curso de especialização em Linguística Aplicada ao ensino do Português, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Este curso abriu nossos horizontes e nos fez perceber que os problemas que nossos alunos possuíam de ordem linguístico-textual, estavam relacionados à forma como trabalhávamos os conteúdos e a partir daí, fomos transformando nossa prática, introduzindo menos gramática descontextualizada e mais leituras e produções de texto, conforme as orientações de Geraldi (1985), Ingedore Koch (1989a; 1989b; 1993), Ângela Kleiman (1989a; 1989b; 1993), Costa Val (1991), etc.

Em 2000, participamos do Projeto “Centro de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária”, coordenado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão CEFET/MA, desempenhando a função de professora de LM do curso de escolarização de 5ª a 8ª séries. No decorrer do processo, fomos nos envolvendo nas oficinas de capacitação, nos aprofundando nos teóricos que norteavam a proposta pedagógica do projeto: Paulo Freire (1980, 1981; 1984; 1991; 2000), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Teberosky e Tolchinsky (1997) e aos poucos, em outros estudiosos como Miriam Lemle, (1991), Magda Soares (2004), etc.

As leituras desses pesquisadores nos fizeram perceber que somente os encaminhamentos pedagógicos oferecidos nas oficinas, não eram suficientes para o desempenho dos agentes multiplicadores em suas salas de aula, pois lhes faltavam conhecimentos linguísticos adequados, devido a pouca escolaridade, como pré-requisitos básicos necessários para que desempenhassem a contento sua função de alfabetizadores. Começamos, então, a elaborar os manuais, registrando as propostas e os procedimentos das atividades desenvolvidas durante as oficinas de capacitação, fundamentando-nos nas orientações da Linguística Aplicada, trabalho este que ainda desenvolvemos com bons resultados.

Para a realização deste estudo, primeiramente, procuramos nos inteirar da real situação em que se encontra o EM nesta modalidade nas escolas da rede pública estadual, através de conversas informais com professores, em visitas às escolas e à Secretaria de Educação. Constatamos que, ao longo desses anos, a EJA, no Estado do Maranhão, apesar da oferta, não

---

<sup>3</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa endossam essa tendência, preconizando que, nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino de leitura/produção de textos deva se desenvolver com base na noção de gênero, ou seja, que o professor trabalhe com a maior variedade possível de gêneros, em particular aqueles que os educandos encontram expostos no seu dia-a-dia e os que necessitam dominar para ampliar a sua competência de atuação social.

possui uma proposta teórico-metodológica que norteie as atividades em sala de aula desenvolvidas pelos seus professores.

De acordo com o levantamento feito por nós, até o início desta pesquisa, nenhuma das escolas, nas quais tivemos acesso, possuía uma proposta curricular do curso de EM da EJA, que constitui pré-requisito essencial para a legitimação e credibilidade de qualquer projeto didático junto às normatizações oficiais de planejamento e implementação de políticas de ensino, segundo Signorini (2007). A proposta com a qual trabalham, continua a mesma do ano 2000 e sem previsão de elaboração de uma nova. Havendo necessidade, portanto, da criação de uma proposta que contemple essa visão de ensino com a qual estamos trabalhando.

Constatamos também, que por conta da ausência de um projeto pedagógico, os professores se mantêm em seu individualismo, “cada um por si, Deus por todos”, dando a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original às questões como “O que ensinar?” “O que é aprender?”, conforme afirma Perrenoud (2000). Ressaltamos, nesse momento, a necessidade de uma visão mais objetiva sobre o papel crucial que representa para os alunos da EJA, o domínio do funcionamento textual – propósito maior da didática da língua – que deve ser alcançado ao final da escolaridade obrigatória, que os programas de inserção de jovens e adultos no mundo da escrita, assim como seus atores, devam ter.

Consideramos que a linguagem – particularmente a verbal – por atravessar todas as disciplinas, seja imprescindível para a construção desse saber. O professor de LM da EJA, da escola pública do Maranhão, não pode mais ministrar aulas, nos moldes da pedagogia magistral. Pois, só aprendem verdadeiramente através dela, de acordo com Bourdieu (1996), os “herdeiros”, aqueles que dispõem dos meios culturais para tirar proveito de uma formação que se dirige formalmente a todos, na ilusão da equidade, identificada nesse caso somente pela igualdade de acesso. As escolas públicas noturnas recebem todos aqueles que, por um motivo ou outro, tiveram que se afastar da sala de aula, mas não lhes proporcionam as mesmas oportunidades e tratamento dados aos alunos de outras modalidades.

Alguns estudos comprovam (BEZERRA, 2005; KLEIMAN, 2006; SIGNORINI, 2007) que as práticas de ensino da escrita, quando encaminhadas em situações reais, que sejam significativas para os alunos, não são rejeitadas. O combate que eles travam, a princípio, é como se o ato de escrever fosse algo ameaçador, um “bicho-de-sete-cabeças”, mas que tende a desaparecer no percurso, contrariando o lugar comum de que os alunos não gostam de **escrever**.

Para Schneuwly e Dolz (2004), são os gêneros textuais que permitem a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares e contribuem para promoção de letramento dos alunos, garantindo-lhes um melhor domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possam utilizá-los na vida diária, ou mesmo, para prosseguirem em seus estudos.

Estamos convencidas de que qualquer projeto voltado à EJA deve optar por um modelo de letramento como este aqui proposto, que oriente a elaboração de novas estratégias de ensino, ancoradas nas teorias linguísticas, para que possam ser implementadas em todas as atividades de LM em sala de aula pelos professores. Tornando-se fundamental, tomar os gêneros de texto como instrumentos de ensino para a aprendizagem.

Segundo Bronckart (2007), o procedimento para a escolha do *corpus* de textos empíricos (em situação natural ou experimental), deve ser representativo do conjunto dos textos atestáveis em uma determinada língua. Por esta razão, escolhemos o gênero de texto da ordem do RELATAR, (doravante, **fatia de vida**). Primeiro, porque em nossas pesquisas bibliográficas, não o encontramos como objeto escolar para o ensino; segundo, porque sua qualidade é reconhecida por estar de acordo com os modelos constituídos pelos gêneros socialmente valorizados; e, terceiro, porque a narrativa, conforme diz Barthes (2008) é típico do ser humano e frequentemente são apreciadas em comum por todos os homens de diferentes culturas.

Então, para classes que estão se iniciando no mundo da escrita, nada mais adequado do que utilizar textos que sejam do gosto de todos, pois estimula os alunos a participarem das aulas. O gênero fatia de vida, sobre o qual falaremos mais adiante, além de ser facilmente encontrado, em qualquer revista de variedades de grande circulação, possui uma linguagem elaborada, mas bem acessível, abordando comumente temas de interesse de todos, por serem esses próprios da condição humana: amor, traição, superação de traumas, etc. E como nosso foco são as produções escritas de jovens e adultos, pressupomos que estes já tenham vivido várias experiências boas e/ou ruins para serem narradas e por que não iniciá-los no universo da escrita através de suas próprias histórias?

Antes de iniciarmos a intervenção em sala de aula, consideramos pertinente investigar quem eram esses alunos, seus interesses, como lhes estavam sendo repassados os conteúdos e se esses estavam coerentes às suas reais necessidades, esperando que esses primeiros dados confirmassem nossa primeira hipótese de que (i) os alunos do EM da EJA não possuem domínio das capacidades de linguagem adequado à produção de gêneros de texto; assim como as demais, a saber: (ii) os alunos do grupo experimental, que participarão da sequência didática, irão produzir o

gênero fatia de vida de acordo com as propriedades observáveis deste gênero em oposição aos alunos do grupo controle; (iii) nos textos produzidos pelos alunos do grupo experimental e controle, poderemos localizar não só a voz do autor da história como também “outras” vozes.

No grupo controle, nos atemos somente em observar as aulas da professora, conforme os conteúdos já arrolados em seu planejamento; e no grupo experimental, após a etapa de observação às aulas, realizamos uma intervenção em sala de aula, elegendo como objetivo geral deste trabalho: analisar o gerenciamento das vozes enunciativas do discurso da ordem do RELATAR, considerando as condições de produção, nos textos dos alunos do EM da EJA.

Apresentamos, também, como objetivos específicos:

- Analisar antes do experimento as produções escritas dos alunos, considerando as práticas de ensino de LM do professor em sala de aula da EJA;
- Proporcionar aos alunos do grupo experimental, através de uma sequência didática, a apropriação do gênero de texto fatia de vida;
- Analisar as propriedades observáveis do gênero de texto fatia de vida, envolvendo os aspectos relacionados ao gerenciamento das vozes enunciativas manifestadas nos textos produzidos pelos alunos dos grupos controle e experimental.

Com o intuito de sistematizar este estudo, propomo-nos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Que implicações o ensino de LM ministrado em sala de aula da EJA pode trazer para o não desenvolvimento das capacidades de linguagem escrita dos alunos?
- De que maneira a adoção de estratégias teórico-metodológica como a sequência didática que orienta as atividades de linguagem escrita realizadas em sala de aula, contribui para que os alunos produzam adequadamente o gênero fatia de vida?
- Até que ponto, as condições de produção influenciam no gerenciamento das vozes enunciativas manifestadas no discurso da ordem do RELATAR?

No segundo capítulo, abordamos os conceitos, que consideramos relevantes para implementação de estratégias didático-metodológicas para o ensino de gêneros textuais em sala de aula, ancorada nas concepções de gêneros textuais/discursivos nas perspectivas conceituais de Bakhtin (2003); na teoria interacionista sociodiscursiva (ISD) de Bronckart (1994; 1999; 2006; 2007; 2008) entremeadas pelas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na sequência, procuramos relacionar essas noções a outras que permeiam as práticas discursivas escolares, tais como interação (VIGOTSKY, 1987), planejamento (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007), reescritura (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), dentre outras que contribuíram para o seu crescimento.

No terceiro capítulo, debruçamo-nos nos pressupostos teóricos que englobam os principais gêneros de texto da ordem do RELATAR, objetivando apontar suas particularidades e singularidades para que fique bem esclarecida a nossa opção terminológica para o gênero relato de experiência vivida que foi fatia de vida.

No quarto capítulo, situamos este estudo no quadro das pesquisas de cunho quase experimental, na área da Linguística Aplicada. Em seguida, em primeiro lugar, descrevemos os procedimentos metodológicos que utilizamos para o levantamento diagnóstico e análise do *corpus* que compuseram a primeira fase deste estudo, de acordo com o nosso primeiro objetivo específico; em segundo lugar, descrevemos os procedimentos metodológicos que utilizamos para a coleta do *corpus* que compuseram a segunda fase deste estudo, como também os procedimentos metodológicos para a implementação da intervenção no grupo experimental com base em uma sequência didática e os procedimentos adotados para análise dos textos, de acordo com nosso segundo objetivo, a fim de validarmos nossa segunda hipótese e pergunta.

E no quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados da primeira fase, a fim de validarmos nossa primeira hipótese e pergunta que trata do levantamento dos níveis de letramento em que se encontravam os alunos dos grupos controle e experimental antes do experimento e por fim a análise do *corpus* da segunda fase do experimento, de acordo com o nosso terceiro objetivo específico, que trata do gerenciamento das vozes enunciativas manifestadas nos textos produzidos pelos alunos, validando nossa terceira hipótese e terceira pergunta.

Por último, tecemos as considerações finais sobre o estudo que foi realizado.

## **2 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS SOBRE OS GÊNEROS DE TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO**

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas (BARTHES, 2008, p. 19).

Como já dissemos na introdução, nossa pesquisa tem como *corpus* os gêneros escritos produzidos por alunos da EJA em situação de ensino de LM. Reconhecendo que atualmente, inúmeras são as teorias que influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa, destacamos os estudos bakhtinianos (2003) quanto à concepção de gêneros textuais/discursivos; as pesquisas de Bronckart (1994; 1999; 2006; 2007; 2008), entremeadas pelas contribuições de Dolz e Schneuwly (2004), os quais afirmam que:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96.).

Simultaneamente, procuramos relacionar este aspecto a outros que permeiam as práticas discursivas escolares, interação (VIGOTSKY, 1987), planejamento (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007), reescritura (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), abrindo dessa maneira um leque de contribuições teóricas para o seu crescimento.

### 2.1 As múltiplas facetas dos gêneros de texto

Segundo Bronckart (2007, p72-73), no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer textos”, ou diferentes espécies de textos, conjuntos de textos que apresentam características comuns. Essa diversidade de textos manifestou, desde a Antiguidade grega até nossos dias, uma preocupação com sua delimitação e nomeação, sendo que, atualmente, qualquer espécie de texto pode ser designada em termos de gêneros e, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.

Assim, neste capítulo, primeiramente, apresentaremos algumas das inúmeras facetas de se trabalhar com os gêneros de texto, partindo da nossa opção terminológica, relacionando-as a

nossa concepção de letramento, a sua utilização como megainstrumento de ensino/aprendizagem e interação. Na sequência, abordaremos as categorias da reescritura e do gerenciamento das vozes enunciativas, com as quais desenvolveremos parte desta pesquisa.

a) Gênero de texto ou gênero do discurso? Uma questão teórico-terminológica em pauta

De acordo com Bronckart (2007, p.72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, são articulados às necessidades e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Segundo o autor, desde a Antiguidade grega até nossos dias sempre existiu uma preocupação com sua delimitação e nomeação a qual originou a elaboração de múltiplas proposições de classificação, centradas, principalmente, na noção de gênero de texto (ou gênero do discurso).

A partir de Bakhtin (2003), essa noção passou a ser aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas, orais e escritas. Portanto, qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e, ainda, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.

Como os gêneros são múltiplos, as classificações existentes são, portanto, divergentes e parciais, resultando que nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência e coerente, conclui Bronckart (2007, p.73), devido à diversidade de critérios que são legitimamente utilizados para defini-los: (i) critérios referentes ao tipo de atividade humana (gênero literário, científico, jornalístico, etc.); (ii) critérios centrados no efeito comunicativo visado (gênero épico, poético, lírico, mimético, etc.); critérios referentes ao tamanho e ou à natureza do suporte utilizado (romance, novela, artigo de jornal, reportagem, etc.); critérios referentes ao conteúdo temático abordado (ficção científica, romance policial, receitas de cozinha, etc.).

Uma outra dificuldade de classificação, apontada por Bronckart (2007), e com a qual concordamos, diz respeito ao caráter histórico (e adaptativo) das produções textuais. Segundo o autor, alguns gêneros tendem a desaparecer, como a narração épica; outros podem reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns se modificam como o “romance polifônico” em “novo

romance”; e novos aparecem como o e-mail<sup>4</sup>; em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento como pudemos observar em nossas análises preliminares das produções escritas dos alunos.

É essa situação que justifica, segundo Bronckart (2007), pelos menos em parte, a confusão terminológica que reina em matéria de classificação de textos (depoimento, relato de experiência vivida (fatia de vida), testemunho) e faz com que se sobreponham às expressões gênero de texto, gênero de (ou do) discurso, tipo de texto, tipo de discurso, etc.

E para acabar com esta confusão, o autor propõe chamar de **texto** “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente” com relação ao ponto de vista da ação e da comunicação. O autor adota a expressão **gênero de texto**, em vez de gênero de discurso, por entender que todo texto se inscreve em um conjunto de textos ou em um gênero, apresentando fortes regularidades de estruturação linguística, pertencentes ao domínio dos tipos e, por essa razão, adota também a expressão **tipo de discurso** em vez de tipo textual.

Os textos escritos [...] que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e, que, por isso mesmo, facilitam a comunicação [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004. p.97).

Embora muitos pesquisadores defendam a utilização do termo gênero de discurso, por se alinhar melhor à concepção bakhtiniana, adotamos o termo gênero de texto (gênero textual), porque nossos procedimentos de análise estão apoiados fundamentalmente em Bronckart (2007).

Uma vez definida a posição que adotamos nessa pesquisa, passaremos a tratar de outro ponto igualmente importante que é o gênero como um evento de letramento ideológico.

#### b) Gênero de texto enquanto um evento de letramento ideológico

A existência de uma grande variedade de textos, exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, exige que o ensino de Língua Portuguesa gire em torno dos textos, de maneira a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje.

<sup>4</sup> No texto original o autor cita como exemplo folheto publicitário. Achamos, conveniente, atualizá-lo, até mesmo para enfatizar, aqui, o movimento perpétuo dos gêneros.

Nessa perspectiva, as atividades de letramento através dos gêneros de texto, tornam-se fundamentais. Por esta razão, objetivamos, nesta pesquisa, proporcionar aos alunos da EJA, através de uma sequência didática, a apropriação do gênero de texto fatia de vida, para que possam melhorar seu grau de letramento, desenvolvendo neles um conjunto de habilidades e comportamentos de escrita que lhes permitirão fazer maior uso possível das capacidades técnicas de escrever.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.74), é “através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”. Portanto, na ausência de práticas didático-metodológicas voltadas para o ensino de produção de gêneros de texto escritos, eles surgem como um instrumento de ensino-aprendizagem para LM.

Mesmo porque, de acordo com Soares (2004) adquirir a “tecnologia” do ler e do **escrever** e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.

Devido à modalidade de ensino na qual atuamos para a realização deste estudo, consideramos o modelo ideológico como o mais apropriado, pois o letramento, nesta perspectiva, resgata a ideia pluralista de aquisição e uso da escrita, isto é, as pessoas usam a escrita em diferentes domínios sociais e “como são muitas e variadas as práticas sociais quanto escolares, que demandam o uso da escrita, são também muitas e variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes necessários para o exercício dessas práticas” (SOARES, 2004), demandando assim, práticas escolares capazes de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual o texto escrito constitui parte fundamental para fazer sentido da situação.

O trabalho com gêneros de texto caracteriza, nesta perspectiva, um evento de letramento ideológico no momento em que os alunos passam a discutir como escrever um determinado gênero em determinada situação comunicativa, recorrendo às formas variadas de escrever, constituindo-se, então, no uso de suas práticas de letramento, práticas estas que envolvem aprendizagem.

c) Gênero de texto é um megainstrumento de ensino-aprendizagem

De modo geral, na escola, os alunos escrevem muito menos do que deveriam. Quando isso acontece, normalmente, restringe-se, como já relatamos na parte introdutória deste estudo, à escrita daqueles gêneros canonizados: descrição, narração e dissertação, nesta ordem. Mesmo quando possuímos os PCNs, por exemplo, que carregam uma proposta inovadora e do enorme salto dado pela Linguística, mas precisamente pela Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; KOCH 2006) dentre outros.

No entanto, o problema persiste, pois continua limitado a uma questão didático-pedagógica. No caso do ensino de textos escritos, deveria ser significativo para o aluno ter uma motivação e um para quem escrever. No entanto, o trabalho com a escrita nas escolas não considera a infinita variedade de gêneros textuais que encontramos em nossa vida diária como, por exemplo: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Mas para avançar nas questões relacionadas aos gêneros, iniciamos por tratar do conceito de língua, pois ele é fundamental para a discussão sobre gênero e o ensino da escrita. Primeiramente, pela concepção defendida por Bakhtin (2003) que não considera a língua como um “sistema abstrato de formas normativas”. Para este autor:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam [...] (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003, p.282-283).

Portanto, a língua na concepção deste autor, está sempre afetada pelo que lhe é exterior, e, sobretudo, ao propósito comunicativo. É estabelecendo um viés com essa discussão que o autor trata dos gêneros de texto. Segundo ele

[...] nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre, nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes, padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas

[...]. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática (BAKHTIN, 2003, p.283).

E ainda, que

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p.283).

Cabe, então, à escola considerar os gêneros de texto em suas atividades de linguagem, já que eles se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas que permitem que realizemos ações e participemos das atividades sociais de linguagem. Sua apropriação é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas (SCHNEUWLY, 2004).

Consideramos, portanto pertinente a proposta de Schneuwly e Dolz (2004), assim como sua relevância para o teor desta pesquisa, às necessidades dos alunos da EJA, que necessitam de práticas de letramento que realmente contribuam para sua (re) inserção na sociedade letrada.

Objetivamos, portanto, um ensino-aprendizagem que leve em conta as realizações empíricas da língua, que são os textos – textos estes que se concretizam na forma de gêneros de texto – e, por esta razão consideramos pertinente nos ancorar no Grupo de Genebra cuja concepção está estreitamente vinculada:

- i. à concepção interacionista social do desenvolvimento psicológico herdada de Vigotsky (1993);
- ii. à noção enunciativa de Bakhtin (2003) que concebe a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, e define um enunciado “como uma verdadeira unidade de comunicação verbal”, sendo que cada campo da comunicação verbal gera um dado gênero e a caracterização estrutural específica de cada gênero é limitada de acordo com as trocas verbais dos participantes no diálogo;
- iii. às abordagens didáticas de Schneuwly e Dolz (2004) nas quais os gêneros são explorados com base na metáfora “dos instrumentos que fundam a possibilidade de

comunicação (e de aprendizagem)”, isto é, são encarados como uma ferramenta importante e necessária para o desenvolvimento das funções superiores dos alunos e para sua participação nas diversas atividades.

Segundo Bakhtin (1992), “os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que dispõem as formas gramaticais”. Aprendemos a moldá-la às formas do gênero e, ao ouvirmos o outro, sabemos, pressentir-lhe o gênero.

Portanto, enfatizamos mais uma vez que as aulas de LM na EJA, não podem mais ficar restritas às “aulas de gramática” conforme atestamos no diagnóstico realizado antes do experimento (ver p. 56).

Para reverter esse quadro, Schneuwly e Dolz (2004, p. 47) consideram ser necessário “instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo”.

Esta ação perpassa, justamente, pela apropriação do gênero, por ser ele

um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis (...). Eis porque, às vezes o chamamos de “megainstrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.171).

Schneuwly e Dolz (2004) se baseiam na tese de que o conhecimento e o controle do machado são condições necessárias da ação para cortar uma árvore, e a partir disso, criaram a metáfora do gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – que prefigura as ações de linguagem, as quais podem ser adaptadas a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação, que também pode ser concebida, conhecida como uma situação de linguagem que suporta uma ação de linguagem de um certo tipo somente quando um gênero está disponível. O que confirma, portanto, que a ação discursiva é, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios.

Trabalhar com os gêneros, então, favorece, justamente, o desenvolvimento dessas operações de linguagem que não se tornam disponíveis de uma só vez, mas que se constroem no

curso do desenvolvimento (SCHNEUWLY, 2004, p. 37), não estando relacionadas a uma competência textual inata.

Bronckart (2000) aponta para o fato de que o “modelo de gêneros” está a serviço de três grandes categorias de ensino:

- Os objetivos que dizem respeito à ação de linguagem: saber escolher um gênero de texto em uma determinada **situação de comunicação**;
- Os objetivos que dizem respeito ao gerenciamento dos tipos de discurso que entram na composição do texto e que condicionam sua **infra-estrutura global**;
- Os objetivos que dizem respeito ao domínio dos mecanismos linguísticos (sintáticos, lexicais, prosódicos, etc.) que asseguram a **coerência** e a **coesão** de um texto.

Dessa forma, os gêneros, portanto, são utilizados para promover a aprendizagem dos alunos de três grandes domínios: **capacidade de ação**, **capacidades discursivas** e **capacidades linguístico-textuais**.

#### d) Gênero de texto como um megainstrumento de interação em sala de aula

Segundo Kleiman (2006), a instrução, o repasse de novas informações visado neste contexto, necessita, para ser bem sucedido, de um professor que encaminhe o processo, baseando-se, por um lado, numa interpretação adequada do discurso do aluno enquanto lugar de constituição (e de transformação) de seus valores históricos e socioculturais. Isso, “implica, a presença de um professor extremamente sensível às diferenças culturais, tanto para fazer a leitura e interpretação do discurso do aluno quanto para produzir os suportes necessários para compreensão mútua, condição essa necessária, para a aprendizagem” (KLEIMAN, 2006. p.178). Para que isso aconteça, são importantes ações que intervenham no que Vigotsky (1984) chamou de lei da zona proximal ou próxima de desenvolvimento (ZPD) – estágio em que o indivíduo sozinho ainda não tem autonomia para resolver os problemas, e, por essa razão, precisa da contribuição de outrem. Porém é necessário ressaltar que o sucesso de uma ZPD está estritamente relacionado à experiência profissional do professor.

Nesta perspectiva, o professor deixa de ser o agente da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador das interações entre eles e também responsável pela intervenção nas

suas ZPD, já que tem mais experiência e a incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, como afirma Bezerra (2005).

Ou seja, o professor deve agir como “mediador da construção de conhecimentos estabelecida por um contrato de comunicação que é firmado por meio da linguagem” (LEURQUIN, 2001), tomando o gênero de texto como um instrumento que irá possibilitar a situação de comunicação/interação, já que segundo a autora, “qualquer gênero textual é construído com uma finalidade determinada na e pela situação comunicativa/interativa, já que eles se apresentam também como um espaço onde os interlocutores (o aluno e o professor) constroem significados, posicionando-se em relação às significações descritas.

Para esclarecer como os gêneros são instrumentos privilegiados para a aprendizagem, Schneuwly considera também que toda a aprendizagem se dê não individualmente, mas nas interações sociais. No caso, o autor se refere, principalmente, à aprendizagem da língua (e dos gêneros, evidentemente). O autor considera ainda que a língua só existe na interação, na comunicação entre pessoas. Por conseguinte, os gêneros de texto são objetos que usamos para nos comunicar, instrumentos de comunicação socialmente elaborados ou, dizendo de outra maneira, instrumentos de interação entre as pessoas.

Compreendendo a linguagem escrita dessa forma, Vigotsky (1987) reconhece o papel importante da escola no acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade, além da formação de conceitos cotidianos, em geral, e dos científicos em particular. Ao interagir com esse conhecimento, o ser humano se modifica, possibilitando novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio.

## 2.2 O registro do planejamento como estratégias para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa

O planejamento escrito já foi objeto de exaustivos debates nos últimos tempos. Já as posições mais extremas, contrariando Kato, afirmam que o planejamento enrijece a atividade docente, postulando que “não é possível – nem desejável – escrever previamente o plano de ação e depois ajustar-se a ele” (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007, p. 52).

A decorrência disso se deu pela prática muito difundida que consiste em divorciar, às vezes definitivamente, entre o que aparece escrito no planejamento e o que o professor efetivamente realiza em sala de aula. Pois, afirmam as autoras “[...] o registro do planejamento costuma ser feito

para os supervisores e seus superiores, mas não para que o professor reflita previamente sobre a tarefa futura” (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007. p.52).

Com relação ao que foi expresso acima, notamos em ambas as escolas (como também no CEM/GD), a ausência de planejamentos das aulas elaborados pelas professoras. Isso pode ser uma das razões que podemos levantar para explicar as práticas tradicionalistas por elas ainda adotadas, em cujas aulas confirmamos a valorização dos conteúdos gramaticais descontextualizados em detrimento das atividades de linguagem que propiciem o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita de que tanto os alunos necessitam, conforme os testes diagnósticos comprovaram. Talvez a explicação para essa ausência seja porque planejar demanda, necessariamente, tempo para leituras, tempo para seleção de textos, tempo para a elaboração das atividades, tempo para corrigi-las, etc.

### 2.3 A reescritura: a etapa de fechamento do processo da escrita

Neste trabalho, desenvolvemos as atividades de reescritura, levando em consideração duas observações bastante pertinentes de Kato (1993), acerca da produção escrita tomada como um processo. Na primeira, a autora atenta para a questão do ritmo individual de cada ser “o texto escrito, pela sua permanência, permite um processamento não-linear, cuja velocidade é determinada pelo ritmo individual do leitor (redator), e não pela pressão da interação”; na segunda, considera a reescritura como a última etapa do processo “a escritura (...) permite mais tempo para planejamento e execução (...) possibilitando ainda a revisão posterior” (KATO, 1993. p.121). Como vimos, estes dois aspectos são fundamentais no direcionamento das atividades de escrita, mas pouco contemplados em sala de aula.

De acordo com Jesus (2004), a prática de análises linguísticas, por meio da reescritura do texto do aluno, teve início com a publicação do livro *O texto em sala de aula* de João Wanderley Geraldi (1985). Nele, o autor já propunha “um redirecionamento do eixo do ensino de LM, deslocando o foco do plano metalinguístico (o ensino da descrição da língua, como um fim em si) para o plano do uso desta língua articulada por sujeitos em interação e, como tal, elementos ativos no processo constitutivo da linguagem” (JESUS, p.100).

As práticas de reescritura propostas nesta obra chegaram às escolas na década de oitenta, porém, segundo a pesquisa “A circulação do texto em sala de aula” desenvolvida por Jesus em quatro escolas municipais de São Paulo em classe de terceira e quinta séries, seguiram um novo

rumo. Caracterizavam-se, afirma a autora, pela “higienização do texto do aluno”. Ou seja, a reescritura, transformava-se, enfatiza a autora, numa espécie de “operação limpeza”, tendo como finalidade principal a eliminação das “impurezas”. Segundo Jesus, os textos eram analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação. Às relações de sentido emergentes na interlocução, não eram dadas a devida importância. Como resultado, obtinham um texto “linguisticamente correto”, no entanto, desprovido de sua potencialidade de realização (JESUS, 2004, p.102).

Aqui, ao contrário do que acabamos de relatar, consideramos de acordo com Menegolo e Menegolo (2005) que o ato da reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com seu produto-criado, possibilitando-lhe um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno, segundo os autores, sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escritura, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado.

Consoante com esta abordagem está um dos princípios de base da sequência que é a revisão ou reescritura dos textos produzidos. Para Schneuwly (2004, p.117), os erros encontrados nos textos produzidos ao longo da sequência devem servir de fonte de informação preciosa para o professor, como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas durante os módulos. Portanto, torna-se “essencial reservar um tempo para o ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.116).

Neste aspecto, a reescritura passa a ser vista, então, como atividade de exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais sejam colocados a serviço desse objetivo maior e, portanto, passível de releituras e novas formulações. Segundo Lainé (1998, p. 156),

a forma escrita não se contenta jamais com o primeiro esboço, que, melhor dizendo, é um rascunho. Ela demanda, da parte do sujeito que a produziu, que ele se volte à primeira expressão, a fim de verificar que está legível, corretamente redigida, e também dotada de qualidades estéticas<sup>5</sup> (tradução nossa).

---

<sup>5</sup> “la forme écrite ne se contente jamais de la première mouture qui, au mieux, est un brouillon. Elle appelle, de la part du sujet qui la produit, qu’il revienne sur cette première expression, afin de vérifier qu’elle est lisible, correctement

Vasconcelos (2008) corrobora com a opinião deste autor quando enfatiza que “a escritura primeira é como um rascunho a ser revisto, refeito”, estimulando dessa maneira os alunos “a serem mais atentos ao que escrevem”, afirma Prestes (2001).

Segundo, ainda, Prestes

quando se faz esse trabalho de reescritura em sala de aula, os alunos passam a se preocupar mais com seus leitores, já que as modificações que fazem em seus textos têm o objetivo de torná-los mais claros ou adequados à leitura que seus interlocutores farão (PRESTES, 2001, p. 11) .

Isso se dá, segundo Rocha, porque

o processo de reflexão acerca desses aspectos está intimamente ligado à compreensão de que se escreve para um interlocutor e que a compreensão do que foi dito demanda que não faltem informações, que a letra esteja legível, que não haja problemas na formalização da escrita que comprometam a construção da interlocução”(ROCHA, 2008, p.73)

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004.p.112) “o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser trabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário.” Os autores ressaltam ainda que o objetivo fundamental do ensino da escrita é quando o aluno considera seu próprio texto como objeto a ser trabalhado. “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.”

Neste estudo, cuja proposta de apropriação do gênero fatia de vida está baseada na estruturação da sequência didática nas produções inicial e final, achamos pertinente tal aprendizagem, porque a reescritura possibilita o trabalho de leitura e produção de textos de forma integrada “estimulando os alunos a serem efetivamente co-participantes nesse processo [...], produzindo seus textos não só para o mestre” (PRESTES, 2001 p. 17), e ao mesmo tempo, porque oferece ao aluno a chance de refletir sobre a língua e sua forma própria de sistematização.

De acordo com Rocha

Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita (ROCHA, 2008. p. 73).

Prestes (2001) ressalva, que nesta fase de correção, a intervenção eficaz do professor é extremamente importante. No entanto, ela não deve ser apenas de natureza biunívoca entre professor e aluno, mas também devem ser estimuladas as trocas entre os colegas em pequenos ou grandes grupos, de acordo como iremos desenvolver a atividade de produção de texto aqui proposta (ver p. 88).

#### 2.4 Gerenciamento das vozes enunciativas

Segundo Bronckart (2007), todo texto oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano, que se constitui o autor, aquele que está na origem do texto e, sendo ele o agente da ação de linguagem, é, por conseguinte, o responsável pela totalidade das operações que darão ao texto seu aspecto definitivo.

Neste estudo, analisaremos nos textos (fatias de vida), da ordem do relatar, efetivamente produzidos pelos alunos da EJA, as diferentes vozes que neles são postas em cena (Quem “fala” no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso?), já que de acordo com Bronckart, à primeira vista, é o autor (ou agente-produtor do texto) que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, a partir da posição sociosubjetiva que ele assume na intervenção verbal em curso. Mas também, pode acontecer, ressalta o autor, do texto mobilizar vozes “outras”, denominadas infra-ordenadas em relação ao narrador ou expositor, que podem ser reagrupadas em três categorias gerais:

**A voz do autor empírico do texto** – é a voz que precede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e intervém, como tal para comentar ou avaliar aspectos do que é enunciado;

**As vozes de instâncias sociais** – são vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo; e

**As vozes de personagens** – são vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas. Pode tratar-se de heróis em cena no relato ou na narração, ou dos interlocutores implicados num discurso interativo dialogado, ou ainda do “criador de conhecimentos”, às vezes posto em cena em um discurso teórico.

Essas diferentes vozes, apontadas por Bronckart (2007), podem vir expressas de modo direto e indireto:

As **vozes diretas** estão presentes nos discursos interativos dialogados, constituídos de (ou que reproduzem os) turnos de fala; portanto sempre explícitas. As **vozes indiretas** podem estar presentes em qualquer tipo de discurso, quer sejam inferíveis apenas a partir do efeito de significação global produzido por um segmento, quer sejam explicitadas por fórmulas do tipo *segundo x, alguns pensam que [...]* (BRONCKART, 2007. p. 329).

Neste estudo, basearemos nossa análise apenas em Bronckart, para o qual um texto polifônico é aquele em que podemos perceber várias vozes distintas, até mesmo de um mesmo estatuto: vozes sociais, vozes de personagens ou de combinações de vozes de estatuto diferente: voz do autor, vozes sociais, etc. Não nos estenderemos às abordagens de Ducrot, e Bakhtin que consideram a polifonia explícita e a polifonia implícita respectivamente, mas que podem, de acordo com Bronckart, coexistir em numerosos textos.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE OS GÊNEROS DE TEXTO DA ORDEM DO RELATAR

É a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.97).

#### 2.1 Os gêneros de texto da ordem do RELATAR

Os gêneros, de acordo com a concepção de Bakhtin (2003), são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada esfera de troca (lugar social dos interlocutores), os quais são caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional, e escolhidos em função de uma situação definida por alguns parâmetros (finalidade, destinatários, conteúdo). Segundo Bronckart (2007, p.76) “Mesmo quando os exemplares concretos de texto pertencem a um mesmo gênero e são compostos por tipos de discursos idênticos, eles ainda podem se diferenciar em numerosos aspectos”, pois, acrescenta o autor “cada texto particular exhibe (...) **características individuais** e constitui, por isso, um objeto sempre único.”

Ancoradas nesta abordagem que acabamos de citar, neste capítulo trataremos de descrever as particularidades de alguns gêneros de texto da ordem do RELATAR a fim de esclarecer o gênero de texto que nós estamos tratando aqui.

Nossa escolha partiu da discussão sobre gênero como prática escolar de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.120), dos quais adotamos os passos seguidos para a implementação da sequência didática para apropriação pelos alunos do gênero de texto *fatia de vida*, que se inclui dentre os cinco agrupamentos de gêneros que os autores propõem, com base nos seguintes critérios:

- a) Gêneros da ordem do narrar – envolvem os gêneros cujo domínio é o da cultura literária ficcional, marcados pela manifestação estética e ideológica, necessitando para sua compreensão e apreciação de instrumentos específicos. Envolvem a capacidade de *mimesis* da ação através da criação de uma intriga no domínio do verossímil. Exemplos: contos de fada, fábulas, lendas, narrativas de aventura, de enigma, ficção científica, crônica literária, romance, entre outros.

- b) Gêneros da ordem do relatar – comportam os gêneros pertencentes ao domínio de comunicação social da memorização e documentação das experiências humanas vivenciadas. Envolve a capacidade de representação pelo discurso de experiências, situando-as no tempo. Exemplos: relato de experiências vividas, diários íntimos, diários de viagem, notícias, reportagens, crônicas jornalísticas, relatos históricos, biografias, autobiografias, testemunhos, etc.
- c) Gêneros da ordem do argumentar – incluem os gêneros relacionados ao domínio de comunicação social e o da discussão de assuntos sociais controversos, objetivando um entendimento e um posicionamento frente a eles. Envolve as capacidades de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Exemplos: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas de leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates regrados, editoriais, requerimentos, ensaios argumentativos, resenhas críticas, artigos assinados, entre outros.
- d) Gêneros da ordem do expor – englobam os gêneros relacionados ao conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente – conhecimento científico e afins. Envolve a capacidade de apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Exemplos: textos expositivos, conferências, seminários, resenha, artigos, tomadas de notas, resumos de textos expositivos e explicativos, relatos de experiência científica.
- e) Gêneros da ordem de descrever ações – reúnem os gêneros cujo domínio de comunicação social é o das instruções e prescrições, exigindo a regulação mútua de comportamentos. Exemplos: receitas, instruções de uso, instruções de montagens, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogo.

Nossa opção terminológica para o gênero relato de experiência vivida se deu porque ele é construído como uma sucessão de quadros – de fatias de vida – onde se ativam as personagens, dentre as quais o autor<sup>6</sup>(BRONCKART, 1994. p. 131, tradução nossa). Nesta perspectiva, ele é compreendido como um gênero de texto pertencente ao agrupamento da ordem do RELATAR –

---

<sup>6</sup> [...] Le récit de vie est construit comme une succession de tableaux – de tranches de vie – où s’activent des personnages, don’t l’auteur.

experiências vividas, fatias de vida – (ROJO, 1999. p. 101-118), cujo domínio é o da documentação das ações humanas vivenciadas.

Nossa opção por trabalhar este gênero se deu porque consideramos o fato de a pesquisa se dá em situação de ensino/aprendizagem de LM; como também consideramos importante o posicionamento de Bruner (2002, p. 7) a respeito dessa questão. Segundo esse estudioso: começamos muito cedo nossa relação com as histórias, e elas nos acompanham ao longo de toda nossa vida<sup>7</sup> (tradução nossa). De acordo com ele:

nossas histórias acumulam-se ao longo dos anos [...]. Elas saem de moda também, não somente porque nós envelhecemos ou nos tornamos mais sábios, mas porque elas devem se adaptar às novas circunstâncias, aos novos amigos, às novas atividades.<sup>8</sup> (BRUNER, 2002. p. 58, tradução nossa).

Por fim, consideramos o fato mesmo, dos relatos tornarem-se vitais para as interações sociais<sup>9</sup> (tradução nossa) e por estarem intimamente ligados, para não dizer que são uma parte constitutiva, à vida cultural<sup>10</sup> (BRUNER, 2002. p. 31, tradução nossa).

### 2.1.1 Diferenciando os gêneros de textos da ordem do RELATAR

De acordo com Rastier (2001, p. 248), os gêneros devem ser estudados no seio do discurso e das atividades sociais em que eles se encontram<sup>11</sup> (tradução nossa). Uma vez que todo texto acontece na língua por um discurso e esse discurso através da mediação de um gênero, este último assegura não somente o laço entre o texto e o discurso, mas também entre o texto e a situação, tanto é que eles se encontram juntos em uma atividade, afirma este estudioso. Para cada atividade social, portanto, corresponde um domínio semântico e um discurso que o articula. O autor enfatiza que os domínios de atividade correspondem aos discursos e que entre os discursos e os gêneros, é necessário reconhecer uma mediação, aquela dos campos genéricos. Segundo Rastier

<sup>7</sup> Nous commençons très tôt notre vie commune avec les histoires, et celles-ci nous accompagnent tout au long de notre vie.

<sup>8</sup> [...] Nos histoires s'accumulent au fil des années [...]. Elles se démodent aussi, pas seulement parce que nous vieillissons ou devenons plus sage, mais parce qu'elles doivent s'adapter à ses nouvelles circonstances, à de nouveaux amis, à des nouvelles activités.

<sup>9</sup> [...] fait même de les raconter devient rapidement vital pour les interactions sociales.

<sup>10</sup> [...] est intimement lié, pour ne pas dire constitutive de la vie culturelle.

<sup>11</sup> Les genres doivent être étudiés au sein des discours et des pratiques sociales où ils prennent place.

(2001, p. 230), um campo genérico é um grupo de gêneros que contrastam entre si, como também se rivalizam no campo prático<sup>12</sup> (tradução nossa).

Segundo Bronckart (2007, p. 76), mesmo quando os exemplares concretos de texto pertencem a um mesmo gênero e são compostos por tipos de discursos idênticos, eles ainda podem se diferenciar em numerosos aspectos referentes ao autor, aos destinatários e ao tipo de suporte comunicativo, etc.

Foi neste último aspecto que nos prendemos para podermos diferenciar alguns gêneros de texto pertencentes à ordem do RELATAR que apesar de possuírem aparentemente as mesmas propriedades observáveis, diferem entre si, também, no que tange ao suporte, local onde se fixam e pelo qual atingem a sociedade. Para tanto, elaboramos um quadro dos conjuntos de observáveis, conforme Bronckart (2007), seguindo a mesma metodologia empregada para descrevermos os gêneros de texto solicitados no teste diagnóstico (ver p 61), fundamentando-nos em trabalhos já realizados sobre esses gêneros como Bruner (2002); Bronckart (1998); Pasqualotti (2009); Ribeiro (2006) e Costa (2008).

---

<sup>12</sup> [...] Un champ générique est un groupe de genres qui contrastent, voire rivalisent dans un champ pratique [...]

Quadro 1 – Conjuntos de propriedades observáveis

<b>CONJUNTOS DE PROPRIEDADES OBSERVÁVEIS</b>			
<b>GÊNERO DE TEXTO</b>	<b>SEMÂNTICA</b>	<b>LÉXICO-SINTÁTICA</b>	<b>PARALINGUÍSTICA</b>
<b>DEPOIMENTO</b>	Contexto imediato: identificação do tema de acordo com o gênero de texto; base na oralidade; o narrador é sempre o protagonista.	Apresenta os elementos básicos da narrativa: sequência dos fatos, pessoas, tempo e espaço. Verbos e pronomes empregados na 1ª pessoa do singular. Os verbos oscilam entre o pretérito perfeito e o presente do indicativo. Emprega-se o padrão culto formal da língua. No caso do depoimento judicial, escrito pelo escrivão apresenta-se na forma do discurso indireto.	Regularidades de organização: quando transcritos, comumente estão presentes em reportagem, apresentados em caixa de texto, muitas das vezes, contendo um título, foto e por serem curtos, o corpo do texto pode aparecer em um único parágrafo.  Suporte: revistas, jornais, livros, boletins de ocorrência.
<b>TESTEMUNHO</b>	Contexto imediato: identificação do tema de acordo com o gênero de texto: afirmação verbal, em juízo.	O texto verbal quando registrado por escrito pelo escrivão do julgamento e/ou ocorrência adota a forma de discurso relatado ou indireto. Predomínio da 3ª pessoa.	Suporte: processos judiciais, boletim de ocorrência.
<b>MEMORIAL DESCRITIVO</b>	Contexto imediato: identificação do tema de acordo com o gênero de texto; base escrita; analisa e critica acontecimentos sobre a trajetória acadêmico-profissional e intelectual do candidato, avaliando cada etapa de sua experiência.	Redigido em 1ª pessoa do singular; apresenta-se de forma narrativo-descritiva e não enumerativa situado no tempo. Verbo predominantemente no pretérito perfeito.	Regularidades de organização: capa e folha de rosto contendo nome, local e ano; é composto das seções: 1) introdução; 2) Formação, Aperfeiçoamento e Atualização; 3) Atividades técnico-científicas, artístico-culturais e de prestação de serviços especializados à sociedade; 4) Atividades docentes; 5) títulos, Homenagens e Aprovação em

			concursos; e 6) Produção científica, literária e Artística. Suporte: papel, tela de computador
<b>BIOGRAFIA</b>	Contexto imediato: identificação do tema de acordo com gênero de texto; base oral; o sujeito da enunciação não é o mesmo do enunciado.	Apresenta os elementos básicos da narrativa: sequência dos fatos, pessoas, tempo e espaço. Verbos e pronomes empregados predominantemente na 3ª pessoa do singular; Os verbos oscilam entre o pretérito perfeito e o imperfeito do indicativo. Emprega-se o padrão culto formal da língua.	Regularidades de organização: capa, título, subtítulo, corpo do texto dividido em capítulos. Suporte: livro, filme, disco óptico
<b>AUTOBIOGRAFIA</b>	Contexto imediato: identificação do tema de acordo com gênero de texto; base escrita; há uma identidade entre autor, narrador e personagem (o sujeito da enunciação é o mesmo sujeito do enunciado).	Apresenta os elementos básicos da narrativa: sequência dos fatos, pessoas, tempo e espaço. Verbos e pronomes empregados predominantemente na 1ª pessoa do singular; Os verbos oscilam entre o pretérito perfeito e o imperfeito do indicativo. Emprega-se o padrão culto formal da língua.	Regularidades de organização: capa, título, subtítulo, corpo do texto dividido em capítulos. Suporte: livro, filme, disco óptico

### 2.1.2 História de vida ≠ Relato de vida<sup>13</sup>

Primeiramente, é necessário fazermos aqui a distinção entre **história de vida**, aquela que trata da totalidade de um sujeito, conforme nos diz Bertaux (1997, p.31-32) que [...] começaria pela infância e também pela história dos pais, seu meio, enfim pelas suas origens sociais<sup>14</sup> (tradução e grifo nossos), cobrindo toda a sua história de vida; e, **relatos de vida** (fatias de vida) – [...] quaisquer episódios de sua experiência vivida<sup>15</sup> (tradução e grifo nossos) que um sujeito relata em determinadas circunstâncias a uma outra pessoa.

Segundo Lainé (1998, p.142) [...] o **relato de vida** é um momento no processo de produção de uma história de vida. É aquela enunciação escrita e/ou oral da vida passada do narrador<sup>16</sup> (tradução e grifo nossos). Já, a **história de vida** inicia-se plenamente com o trabalho deste material, a marca das estruturas, segundo as quais a vida e o relato podem ser organizados, esclarecendo o sentido que a vida e o relato são portadores<sup>17</sup> (tradução e grifo nossos).

Para Lainé (1998, p. 141), o **relato de vida** é um intermediário, uma mediação entre a vida e a história de vida<sup>18</sup> (tradução e grifo nossos). Segundo o autor, ele se aproxima da vida, e este laço de proximidade se dá no cuidado com a fidelidade descritiva que o caracteriza<sup>19</sup> (tradução e grifo nossos). Pois, segundo ainda este autor, todo relato de vida objetiva restituir as coisas tais como elas se desenrolaram efetivamente<sup>20</sup> (tradução nossa).

De acordo com Lainé (1998, p. 141), o **relato de vida** é uma enunciação feita pelo sujeito sobre sua vida passada, comumente oral, mas que não exclui o recurso da forma escrita. [...] Segundo sua etimologia, do latim *recitare*, significa ler em voz alta, assinalando por sua vez a existência de uma enunciação oral e escrita que lhe serve de suporte<sup>21</sup> (tradução e grifo nossos).

<sup>13</sup> Neste item preservaremos a terminologia relato de vida devido aos textos originários dos autores.

<sup>14</sup> [...] commencerait par la naissance, voire par l'histoire des parents, leur milieu, bref par les origines sociales.

<sup>15</sup> [...] un épisode quelconque de son expérience vécue.

<sup>16</sup> [...] le récit de vie est un moment dans le processus de production d'une histoire de vie. C'est celui de l'énonciation écrite et/ou orale de sa vie passée par le narrateur.

<sup>17</sup> L'histoire de vie commence pleinement avec le travail de ce matériau, le repérage des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisés, la mise au jour du sens dont la vie et le récit sont porteurs.

<sup>18</sup> Le récit de vie est intermédiaire, une médiation entre la vie et histoire de vie.

<sup>19</sup> [...] il se rapproche de l'avie, et ce lien de proximité se donne dans souci de fidélité descriptive qui le caractérise.

<sup>20</sup> Tout récit de vie prétend restituer les choses de la vie telles qu'elles se sont effectivement déroulées.

<sup>21</sup> Le récit de vie est l'énonciation par un sujet de sa vie passée. Il est le plus souvent oral, mais n'exclut pas le recours à la forme écrite. [...] Par surcroît l'étymologie, du latin *recitare*, lire à haute voix, souligne à la fois l'existence d'une énonciation orale et celle d'un écrit qui lui sert de support.

## 2.2 O gênero fatia de vida como objeto de ensino

Partindo da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2008, p.74) e de que para sua apropriação se faz necessário apresentá-los aos alunos o mais próximo possível das verdadeiras situações de comunicação em que aparecem, escolhemos, para este estudo, o gênero fatia de vida, para que possam, assim, conhecê-lo, apreciá-lo e compreendê-lo, bem como produzi-lo na escola e fora dela.

Acreditamos que o gênero fatia de vida é mais um dos instrumentos que o professor poderá utilizar nas aulas de leitura e produção de textos, nas salas de aula da EJA. Primeiro, porque os alunos não estão habituados a ler textos longos e segundo porque a leitura de exemplares deste gênero de texto poderá servir de modelo para que escrevam os seus próprios relatos.

Como em nossa pesquisa bibliográfica não encontramos trabalhos, abordando didaticamente esse gênero<sup>22</sup>, fez-se necessário, em razão do nosso objetivo específico, descrever<sup>23</sup> suas propriedades, variedades, estrutura e uso, baseados nos procedimentos de análise dos conjuntos de propriedades observáveis, segundo Bronckart (2007), tal como segue:

Com relação às **propriedades observáveis de ordem semântica**, o gênero fatia de vida é comumente encontrado em seções específicas (Página da vida; Vida real: Eu leitora; Depoimento em revistas de circulação mensal, geralmente, destinadas ao público feminino).

Caracteriza-se por abordar temas pessoais sobre diversos assuntos, pressupomos que pelo motivo da necessidade dos homens “de ser herói, de ter importância no mundo dos outros; a vontade de ser amado [...]” ou ainda pelo fato de “crescer não em si nem para si, mas nos outros ou para os outros [...]” (BAKHTIN, 2003. p.143), ou “quicá supervalorizar nossa presença no mundo [...] que nos leva a crer que o que é importante ou interessante para nós será igualmente importante para o outro” (VASCONCELOS, 2008. p.231)

---

<sup>22</sup> Segundo Rojo (1999) para os gêneros dessa ordem já estão disponíveis análises estruturais, formalistas e até mesmo enunciativas e sobre suas propriedades e, até mesmo, descrições mais ou menos acuradas de seus processos de construção (“aquisição”) por parte da criança.

<sup>23</sup> As características do gênero aqui levantadas estão fundamentadas na observação das fatias de vida publicadas em revistas diversas, das quais selecionamos as que foram utilizadas em sala de aula (ver Anexo B) para a realização das atividades com os alunos.

O gênero fatia de vida, em geral, aparece em seções assinadas pelo redator, mas cujo nome do autor comumente é fictício, para preservar sua identidade. Muitas vezes, o narrador se deixa fotografar, ou então cita nomes de pessoas do domínio público.

As fatias de vida são normalmente escritas a pedido dos editores de revistas aos seus leitores através de editais de concursos e/ou promoções, cujos critérios são previamente veiculados pela própria revista e/ou em seus sites e selecionados pelos seus conselhos editoriais que publicam as melhores histórias ou mesmo no final da seção, na qual são publicados, através de um aviso do tipo “Você tem uma experiência para contar? Escreva para... etc.”. Para uma das revistas de grande visibilidade nacional brasileira, a leitora escreve contando algum fato que ocorreu em sua vida e que gostaria de dividi-lo com as pessoas, vendo-o publicado na revista.

Quanto às **propriedades observáveis da ordem léxico-sintática**, no gênero fatia de vida, de acordo com Bronckart (1994. p.132) a descrição parece ser a estratégia discursiva dominante, sua unidade por excelência [...] é o **imperfeito**, [...] e talvez mais ainda o **eu**<sup>24</sup> (tradução nossa) que é sempre substituído por **nós**<sup>25</sup> (tradução nossa). Segundo o autor, os dois se encontram, aliás, em uma relação complementar mais evidente: quanto mais **eu**, menos **nós** e vice-versa<sup>26</sup> (tradução nossa), ele acrescenta ainda sobre este aspecto que o **eu** está sempre presente, enquanto o **nós** pode estar ausente do relato de vida<sup>27</sup> (tradução nossa). Quanto aos fatos, estes são marcados pelo **pretérito perfeito**.

Segundo Lainé (1998, p. 141),

[...] a ordem do relato está calcada sobre a ordem cronológica da sucessão de coisas ou dos acontecimentos da vida como eles são produzidos. Para que um relato seja compreensível, é necessário nele introduzir, uma hierarquia, uma organização que não se contenta somente em reproduzir a cronologia dos acontecimentos<sup>28</sup> (tradução nossa).

De acordo com Bertaux (1997, p.32), para

<sup>24</sup> [...] unite par excellence [...] est l'**imparfait** [...] et peut-être plus encore du **je**.

<sup>25</sup> [...] remplacé par le **nous**.

<sup>26</sup> [...] Les deux se trouvent d'ailleurs dans un rapport de complémentarité très claire: plus il y a de **je**, moins il y a de **nous** et inversement.

<sup>27</sup> [...] le **je** est toujours présent, tandis que le **nous** peut être absent du récit de vie.

<sup>28</sup> [...] l'ordre du récit était calqué sur l'ordre chronologique de succession des choses ou des événements de la vie tels qu'ils se sont produits. Pour qu'un récit soit compréhensible il faut y introduire une hiérarchie, une organisation qui ne se contente pas de reproduire la chronologie des événements.

[...] relatar uma história, é necessário exprimir com precisão os personagens, descrever as razões de suas atitudes; descrever os contextos das ações e interações; expressar os julgamentos (as avaliações) sobre as ações e os próprios atores. Descrições, explicações, avaliações, tudo isso faz parte de toda narração e contribuem para construção de suas significações<sup>29</sup> (tradução nossa).

Este autor acrescenta, ainda, que quando [...] o discurso se reduz somente às descrições ou se, tudo relatado for somente uma série de acontecimentos, contentando-se apenas em justapô-los sem nada dizer sobre as relações entre eles, [...] não toma a forma narrativa<sup>30</sup> (tradução nossa).

Com relação às **propriedades observáveis da ordem paralinguística**, no gênero fatia de vida, a configuração composicional apresenta um título e subtítulo, o corpo do texto é dividido em parágrafos, distribuídos em colunas. Em alguns casos, o redator faz uma pequena síntese (*lead*) sobre o que a história vai tratar. Os parágrafos são introduzidos por tipos (letras) destacados como também, em alguns casos, o corpo do texto vem entre aspas, caracterizando a fala do narrador-autor, em uma configuração bem maior que os demais caracteres.

---

<sup>29</sup>[...] raconter une histoire, il faut camper des personnages, décrire leurs relations réciproques, expliquer leurs raisons d'agir; décrire les contextes des actions et interactions; porter des jugements (des évaluations) sur les actions et les acteurs eux-mêmes. Descriptions, explications, évaluations, sans être de formes narratives font partie de toute narration et contribuent à en construire les significations

<sup>30</sup>[...] le discours se réduit à descriptions ou si, tout en relatant une série diachronique d'événements, il se contente de les juxtaposer sans rien dire de leurs rapports entre eux [...], il ne prend pas la forme narrative.

## **4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: OBJETIVOS, MÉTODO E FASES DESTA PESQUISA**

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

### 3.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Desenvolvemos esta pesquisa em duas escolas públicas de São Luís/MA, em salas de aula do segundo segmento da EJA, tendo em vista analisar nas produções dos participantes e dos não-participantes da sequência didática, o gerenciamento das vozes enunciativas do discurso da ordem do RELATAR, considerando as condições de produção nos textos produzidos pelos alunos do EM da EJA.

Além desse objetivo, pretendemos também:

1. Analisar as produções escritas dos alunos, antes do experimento, considerando as práticas de ensino de LM do professor em salas de aula da EJA.
2. Proporcionar aos alunos do grupo experimental, através de uma sequência didática, a apropriação do gênero fatia de vida.
3. Analisar as propriedades observáveis do gênero de texto fatia de vida, envolvendo os aspectos relacionados ao gerenciamento das vozes enunciativas manifestadas nos textos produzidos pelos alunos dos grupos controle e experimental.

Para tanto, nossas análises corresponderão às seguintes questões:

- a) Que implicações o ensino de LM dado em sala de aula da EJA pode trazer para o não desenvolvimento das capacidades de linguagem em escrita dos alunos?
- b) De que maneira a adoção de estratégias como a sequência didática que orienta as atividades de linguagem em escrita realizadas em sala de aula pelo professor, contribui para que os alunos produzam adequadamente o gênero fatia de vida?
- c) Até que ponto, as condições de produção influenciam a manifestação do gerenciamento das vozes no discurso da ordem do RELATAR?

Essas questões nortearão este estudo e servirão para a análise das aulas selecionadas, a partir das gravações, levando também em conta os planejamentos e depoimentos dos professores, as anotações feitas pela pesquisadora, como também a análise da capacidade de linguagem dos alunos a partir dos testes e questionários realizados com eles. Consideramos pertinentes ainda os aspectos extra-sala de aula, como: o perfil da escola, quanto a sua estrutura física e administrativa, o perfil dos alunos e dos professores sobre os quais trataremos agora.

## 3.2 O contexto situacional

### 3.2.1 A escola do grupo experimental

O Centro de Ensino Médio “Nerval Lebre Santiago”, situado na rua Barão de Itapary, S/N, no bairro de classe popular, Camboa, com uma área de 1. 613, 60 m<sup>2</sup>, foi criado em 1983 como anexo do Liceu Maranhense, com o nome de Centro de Ensino de 2º Grau “Nerval Lebre Santiago” em homenagem a um funcionário público da área de Educação, lotado no colégio Liceu Maranhense, na função de secretário, onde se aposentou após mais de quarenta anos de trabalho.

O Nerval funcionava, a princípio, apenas no turno noturno, com o curso de Educação Geral, com quarenta e sete alunos. Foi elevado à categoria de Centro de Ensino Médio em 1989, de acordo com o Decreto do Governo do Estado do Maranhão de maio de 1989, passando a funcionar nos turnos matutino, vespertino e noturno, com os cursos de Educação Geral, Técnico em Secretariado, cursos estes que foram extintos em 1998, ficando apenas o curso de Educação Geral.

Atualmente, o Centro de Ensino Médio “Nerval Lebre Santiago” possui 21 turmas, sendo que funcionam apenas 15: 04 (matutino), 04 (vespertino) e 07 (noturno) e as 09 restantes encontram-se ociosas por falta de alunos 04 (matutino), 04 (vespertino) e 01 (noturno), devido, segundo informação da diretora, à central de matrículas do estado, que não envia alunos para a escola. Muitos deles que habitam no bairro, procuram-na, pois gostariam de estudar próximos às suas casas. Só que no processo vigente de matrícula, a oferta de vaga não depende mais da direção da escola e por essa razão, muitos alunos terminam sendo enviados para escolas distantes, fato este que contribui para superlotação de algumas e salas ociosas em outras.

Trata-se de uma escola fisicamente bem estruturada, contando com um quadro docente composto por trinta e dois professores efetivos, distribuídos assim: 13 (matutino), 13 (vespertino) e 16 (noturno). Atende o Ensino Médio nos três turnos e a modalidade EJA, somente no turno noturno.

### 3.2.2 A escola do grupo controle

O Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Mônica Vale (CEEFM/MV) situado à Rua 13 s/n, Vinhais, bairro de classe B e C, na cidade de São Luís, foi fundado em 1979 com o nome de Base de Recepção (BR) Vinhais, mantido pela Fundação Maranhense de Televisão Educativa, durante o governo do Dr. Osvaldo Nunes Freire.

Em 1980, a instituição, através da Resolução 549/85, com base no processo 469/85, do CEE, aprovou a mudança de denominação de Bases de Recepção do Centro Educandário do Maranhão – CEMA para unidade Escolar Prof<sup>a</sup> Maria Mônica Vale e o nome atual foi dado de acordo com o Decreto 16302 de 06/07/08.

Esta escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) com 1 859 alunos matriculados, possuindo para atendê-los um diretor geral, dois diretores adjuntos, oitenta e um professores efetivos, seis supervisores, sendo dois por turno.

É uma escola bastante ampla, com um auditório, uma biblioteca, dois laboratórios de informática, com vinte (20) e dez (10) computadores respectivamente, uma cantina, vinte três (23) salas de aulas, sendo que apenas cinco (5) são destinadas à EJA no turno noturno: três para o 1º segmento e duas para o 2º.

### 3.2.3 O perfil dos alunos participantes

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos do 2º segmento (antes e depois do experimento) do Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos matriculados no turno noturno do Centro de Ensino Médio Nerval Lebre Santiago e do Centro Educacional de Ensino Médio Maria Mônica Vale. Em ambas as escolas, encontramos problematizados os vários parâmetros determinantes do sucesso ou do fracasso na aprendizagem, evidenciados por níveis de letramento bastante heterogêneos, conforme pudemos atestar no levantamento diagnóstico: alunos que tiveram acesso limitado à escolarização ou que possuem um domínio limitado das habilidades de leitura e escrita e alunos que mal conseguem assinar o nome.

São jovens e adultos trabalhadores, empregados (66% e 60% declararam estar trabalhando nos GC e GE respectivamente), desempregados (13% e 7% nas respectivas turmas) e à procura de emprego pela primeira vez (3% e 13%, respectivamente); pais e mães de famílias, sendo que 56% (GC) e 40% (GE), 28% encontra-se na faixa etária entre 15 a 24 anos, 28% (GC) e 14%

(GE), na faixa etária entre 25 e 34 anos, 13% (GC) e 33% (GE) na faixa etária entre 35 a 49 anos e 3% (GC) na faixa etária entre 50 a 64 anos, que adentraram tardiamente na escola ou que dela tiveram de se ausentar pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho para garantir sua sobrevivência: 37% (GC) e 60% (GE) estavam ausente entre 1 a 3 anos; 16% (GC) e 14% (GE) entre 4 a 7 anos; 22% (GC) e 13% (GE) entre 8 a mais anos; 25% (GC) e 13% (GE) não opinaram. Mas que retornaram à escola, 40% (GC) e 47% (GE) para ampliar seus conhecimentos, enquanto 47% (GC) e 20% (GE) para conseguir um emprego melhor, 3% (GC) e 13% (GE) para conseguir um emprego e 13% (GE) para melhorar no próprio emprego.

Nas turmas, onde iremos atuar, estão registradas as matrículas de 46 alunos na turma D no CEEFM/Mônica Vale que se constituiu o grupo controle, sendo que somente 41 alunos frequentam assiduamente; e, 27, na 203, no CEM/Nerval, que se constituiu no grupo experimental, sendo que apenas 15 alunos frequentam as aulas regularmente. O tempo destinado ao ensino de Língua Portuguesa é de cinco (5) aulas semanais, de 40 minutos cada uma, perfazendo duzentas (200) horas a carga horária total, realizada em 10 meses. Só que no CEM/Nerval, na turma 203, eram ministradas somente quatro aulas semanais, pois um horário recaía no último das quintas-feiras. Neste horário, todos os alunos são dispensados, devido aos inúmeros assaltos no entorno da escola.

Intervimos somente na turma 203 do 2º segmento do CEM/Nerval, pois cremos ser o suficiente para a demonstração da nossa proposta, uma vez que não teríamos condições de investigarmos todas as séries da EJA.

#### 3.2.4 As professoras participantes

Encontrar professores que aceitassem participar dessa pesquisa não foi uma tarefa das mais fáceis. Desenvolvemos, inicialmente, toda a primeira fase da pesquisa no CEM/GD e após termos concluído, no momento de darmos início ao experimento, a professora desistiu de participar, atrasando o nosso calendário. Porém, este episódio não foi de todo em vão, serviu para nos mostrar o quanto nossas escolas estão despreparadas para aceitar a presença do professor-pesquisador em suas salas de aula, deixando transparecer aquela velha crença de que o outro está ali somente com o propósito de prejudicar, não compreendendo o significado da palavra intervenção.

Em razão disso, precisamos recomeçar as negociações até encontramos as professoras N e P, para resguardar suas identidades, que se dispuseram a ter seu trabalho acompanhado no dia-a-dia, cientes de que suas práticas seriam aqui analisadas, não com o intuito de denegri-las e/ou

prejudicá-las, mas, sim, na tentativa de transformar as práticas de ensino-aprendizagem de LM em sala de aula da EJA, para que passem a adotar os gêneros de texto, visto que eles articulam as práticas sociais e os objetos escolares, constituindo-se em instrumentos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades necessárias à compreensão, produção oral e escrita da imensa variedade de textos existentes, pois aprender a falar, ler e escrever é, principalmente, aprender a compreender e produzir enunciados através dos gêneros.

Dessas professoras de Língua Portuguesa do segundo segmento da EJA, que participaram deste estudo, apenas a professora do CEM/Nerval (professora N), com a qual a professora-pesquisadora manteve encontros semanais, acompanhou a elaboração do planejamento das aulas para o processo de intervenção didática. Nesses encontros, não só lhe era repassado o plano geral das aulas, como também debatíamos a viabilidade de sua execução, explicávamos os passos a serem dados, como também íamos avaliando de forma somativa o processo de intervenção. Foram-lhe entregues as cópias dos textos, inclusive as dos alunos e também leituras facilitadas sobre a concepção de gênero, sequência didática, reescritura e tudo mais que fosse necessário para que ela se apropriasse da matéria, tornando-se mais segura para o seu bom desempenho durante as aulas de leitura que lhe foram destinadas.

A professora N é graduada no curso de Letras pela Universidade Federal do Maranhão, formada em 1996 e com, onze anos de efetiva atuação como professora de LM em escolas da rede pública de ensino. Finalizou, em 2008, seu curso de especialização em Psicopedagogia na Universidade Dom Bosco (UDB). É professora da EJA, há pelos menos dois anos. Atualmente, leciona nas duas turmas do 2º segmento (202 e 203), no turno noturno e no ensino médio, na mesma escola, no turno vespertino.

Quanto à professora do CEEF/MV (professora P), esta foi orientada a dar suas aulas normalmente, sem nenhuma intervenção de nossa parte, exceto que ela deveria apresentar e conduzir a sua maneira uma atividade de produção escrita, na qual deveria abordar a mesma temática do grupo experimental.

A professora P é também graduada no curso de Letras pela Universidade Federal do Maranhão, formada em 1980. Há dez anos possui o curso de especialização em Didática de nível superior, pela UFMA. Após, mais de vinte anos como professora efetiva, atualmente, encontra-se com a carga horária reduzida, lecionando apenas em duas turmas da EJA.

### 3.3 Os aspectos gerais da metodologia

Segundo Chizzotti (2008), “o método experimental ou científico, apoiado nos postulados do positivismo, subsumiu o mesmo método das ciências da natureza, tido como exemplar na construção de conhecimentos rigorosamente verificados e cientificamente comprovados.” Para este autor, este modelo consiste em submeter um fato à experimentação em condições de controle e apreciá-lo coerentemente, com critérios de rigor, mensurando a constância das incidências e suas exceções, admitindo como científicos somente os conhecimentos passíveis de apreensão em condições de controle, legitimados pela experimentação e comprovados pela mensuração.

Esta pesquisa é de natureza quase experimental, uma variante do método experimental no qual submetemos “o fenômeno à **experimentação**, a uma **intervenção** nos fenômenos a partir da organização sistemática dos fenômenos observados” (CHIZZOTTI, 2008).

Segundo Gil (1999) em uma pesquisa desta natureza “é possível observar o que ocorre, quando ocorre, a quem ocorre, tornando-se possível, de alguma forma, a análise de relações de causa-efeito”.

A experimentação significa, declara Chizzotti (2008), que recorreremos à experiência, ou seja, aos fatos e acontecimentos que são apreendidos em um contexto de normas constantes e, que, por isso, podem ser sistematicamente observados, deliberadamente organizados e sujeitos a uma **intervenção** planejada para permitir inferências e previsões sobre os fatos que se deem nas mesmas condições: ambas as turmas em que interviemos pertenciam ao 2º segmento do EM da EJA no turno noturno.

Esta pesquisa é assim designada, de acordo com o autor, pelos seus métodos de abordagem analítica e comparativa, já que se trata de um estudo comparativo com os mesmos sujeitos antes do tratamento, isto é, uma comparação das condições de letramento dos alunos que compuseram nossa amostra de antes e depois da nossa intervenção em sala de aula.

De acordo com as várias designações que podemos lhes dar, este estudo se enquadra nos tipos: 1) **aplicado**, pois visa uma utilização imediata dos conhecimentos produzidos e a verificação dos dados teóricos no quadro da prática; 2) **descritivo**, pois fará uma descrição dos fatos; 3) **analítico**, porque fará análises interpretativas dos dados e extrairá conclusões; 4) **quantitativo**,

porque utilizará medidas e cálculos mensurativos; e, 5) **qualitativo**, porque ressalta as significações que estão contidas nos atos e práticas. (CHIZZOTTI, 2008).

Segundo Chizzotti (2008), o método de comprovar conhecimentos pela experimentação provocada é uma etapa comum em ciências físicas e naturais. Nas ciências humanas, consiste na adoção de uma metodologia que assume uma lógica sistematizada de pesquisa. Portanto, esta pesquisa se constituiu de quatro momentos correspondentes ao modelo-padrão que inclui: (1) **levantamento dos dados**: aplicação dos questionários, aplicação do teste diagnóstico e análise dos dados da primeira fase; (2) **observação das aulas** (seis em cada turma) referente à primeira via de validação da hipótese de explicação de fatos observados; (3) **aplicação da experiência**: com base na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no grupo experimental; referente a segunda via de validação da verificação da hipótese (experimentação); coleta e análise do *corpus* de texto pertencente ao gênero *fatia de vida*; e (4) **conclusão do estudo**, comparação dos dados iniciais às análises dos dados do experimento, a fim de encontrarmos os liames que unem as variáveis que comprovem a veracidade ou falsidade das hipóteses, aqui, já relacionadas, referente à terceira via de validação da previsão, explicação das leis que regem os fenômenos observados e dedução para outros fenômenos que estão sob as mesmas leis.

Este tipo de pesquisa se resume, praticamente, na observação sistemática de resultados para podermos estabelecer as correlações entre efeitos e suas causas (experimentação invocada), entre os fenômenos e fatos que foram observados e assim predizermos comportamentos ou fatos. Portanto, este modelo de pesquisa supõe que “o mundo está definitivamente constituído e regido por leis invariáveis e constantes, que podem ser apreendidas, verificadas e previstas” (CHIZZOTTI, 2008).

### 3.4 Primeira fase da pesquisa

#### 3.4.1 Levantamento diagnóstico

Para verificarmos o nível de letramento, em produção de gêneros de textos escritos, dos alunos do 2º segmento do EM da EJA noturno do CEEFM/MV e CEM/Nerval, escolas públicas, em São Luís, aplicamos, primeiramente, um questionário seguido de um teste diagnóstico nas turmas D e 203, que se constituíram os grupos controle e experimental, respectivamente. Esta fase constou também das observações e gravações das aulas, e da aplicação dos questionários com os professores.

Os dados obtidos através dos questionários e dos testes diagnósticos aplicados com os alunos foram bastante significativos para visualizarmos de primeiro o perfil dos aprendizes com os quais interagimos durante três meses, como também um pouco de sua relação com as práticas de escrita.

#### 3.4.1.1 Procedimentos para coleta dos dados

O questionário (Anexo A) que foi aplicado com os alunos da EJA, no CEEFM/MV e no CEM/Nerval, nesta pesquisa, seguiu as orientações do INAF<sup>31</sup> – adotado pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa.

Para montagem deste questionário foram utilizadas muitas das questões presentes no modelo original. Este modelo nos serviu para, dentre outras coisas, levantarmos as informações sobre as práticas de letramento da vivência cotidiana (MASAGÃO, 2004) dos alunos que compuseram a amostra deste estudo.

Das questões nele contidas, mantivemos somente aquelas relativas ao nosso interesse, devido à natureza e pretensões desta investigação. O questionário dividiu-se em duas partes. A primeira, contendo oito (8) questões sobre o aluno. Na de número seis (06) referente à atividade profissional (optamos por atividade e não setor, conforme consta no original); e, a segunda parte, contendo nove (9) questões sobre letramento em escrita do aluno. As de número seis, sete e oito (06, 07 e 08) foram direcionadas mesmo às atividades de escrita dos alunos, em substituição da questão original referente a *que materiais escritos possui em sua residência*.

Partindo do princípio de que os gêneros são fenômenos históricos que se relacionam aos aspectos culturais e que a língua é manifestação do discurso na enunciação e decorrência das ações do homem em suas interações sociais como também a função da escola é “levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999), elaboramos como já relatamos acima, um teste diagnóstico (Apêndice A), constando de quatro situações comunicativas diferentes para que assim os alunos pudessem a partir do contexto de produção de acordo com as orientações que lhes foram dadas, recorrem ao conhecimento (pessoal e parcial) que tinham do arquitexto – para fazerem então as escolhas dos gêneros a adotar (isto é, dos gêneros tidos como adequados para a ação de linguagem em causa (COUTINHO, 2008. p.105). Essas escolhas envolviam necessariamente conhecimento

---

<sup>31</sup> Indicador Nacional de Alfabetismo.

das propriedades que incidem sobre as propriedades observáveis de ordem semântica, paralingüística e léxico-sintática (BRONCKART, 2007. p.80), e resultariam na escrita dos gêneros: convite, receita, notícia e carta, a saber:

1. Imagine que você e seus colegas resolveram organizar uma festa surpresa de aniversário para um amigo. Você ficou encarregado de chamar as pessoas. Escreva no quadro abaixo um texto que corresponda a esse tipo de evento. Lembre-se que ele deve combinar com a festa e com o jeito de ser do aniversariante e as informações devem ser claras e precisas;
2. Em uma festa de aniversário, o que não pode faltar são “os comes e bebes”. Que tal você preparar um prato especial para o seu amigo e convidados. Mas antes, escreva como se faz este prato para sua professora, para que ela possa experimentá-lo e aprová-lo;
3. Suponha que você é o redator do jornal de sua escola. Escreva para seus leitores o último fato ocorrido neste final de semana no seu bairro ou na cidade. Não se esqueça de dar um título para o seu texto.
4. Escreva para um amigo que você não vê há muito tempo e conte-lhe sobre os últimos acontecimentos de sua vida.

Com a análise dessas produções, foi possível atestarmos os níveis de letramento em escrita desses alunos. Ou seja, se possuíam o domínio das capacidades de linguagem adequado para produção de gêneros de texto, constituindo-se, portanto, uma maneira de detectar o estágio inicial e a diversidade de capacidades trazidas por eles para a escola, a fim de validarmos nossa primeira hipótese e pergunta.

Os questionários e os testes diagnósticos foram aplicados nos dias 13 e 14 de outubro de 2008, respectivamente, na turma 203 do CEM/Nerval durante o 4º horário no primeiro dia e nos 1º e 2º horários, no segundo; e nos dias 20 e 22 de outubro de 2008, respectivamente, na turma EJA/D do CEEFM/MV, durante o 1º e 2º horários do primeiro e 3º e 4º horários do segundo. Logo em seguida, tabulamos os dados para que pudéssemos colher todas as informações necessárias para a elaboração do planejamento da sequência didática da nossa experiência.

Desenvolvemos, ainda, nos meses de outubro e novembro, do segundo semestre de 2008, a etapa de observação das aulas, devidamente registradas, em áudio e vídeo, para que

pudéssemos comprovar nossa primeira hipótese, ou seja, que implicações o ensino de LM, em sala de aula da EJA pode trazer para o desenvolvimento das capacidades de linguagem escrita dos alunos.

Para este momento, elaboramos uma ficha de observação para os apontamentos sobre o que era dado e como se dava o ensino de LM em sala de aula da EJA (Apêndice B). Registramos por escrito todos os conteúdos ministrados pelas professoras P, do CEEFM/MV, nos dias 29 de outubro, 03, 05, e 10 de novembro, perfazendo 6 horas/aula; e, N, do CEM/Nerval, nos dias 21 de outubro, 03, 04 e 06 de novembro, perfazendo o mesmo número de horas/aula.

Ainda com relação à validação da primeira hipótese e pergunta, para que pudéssemos correlacionar as falas das professoras a suas práticas, buscamos encontrar os pontos convergentes e divergentes, aplicando um questionário-entrevista (Apêndice C), contendo três partes: na primeira, três questões sobre os dados pessoais das professoras, na segunda, nove questões objetivas acerca da sua relação com a leitura e na terceira, quatro questões subjetivas relacionadas às suas atividades em sala de aula, em escrita, principalmente. Ressaltamos que, visando à fidedignidade desta pesquisa, deixamos este momento somente para depois das observações das aulas a fim de evitar que as professoras sofressem alguma influência no direcionamento de suas aulas, devido às abordagens nelas contidas.

### 3.4.1.2 Procedimentos adotados para a análise dos dados

#### 3.4.1.2.1 Construção dos conjuntos de propriedades observáveis

Em busca de um instrumento que nos servisse de base para a descrição das produções escritas que constituem o *corpus* do teste diagnóstico, optamos pelo modelo de observação de Bronckart (2007), ou melhor, de leitura como ele próprio denomina. Esse instrumento de análise que aqui foi utilizado se revelou pertinente e eficaz para que identificássemos alguns aspectos próprios da organização textual, visando atestar o domínio de certas técnicas de produção que os alunos já possuem sobre os gêneros socialmente valorizados que lhes foram solicitados, conforme relacionamos mais adiante.

Tomamos, para este fim, como referencial os índices de frequência dos elementos dos conjuntos de propriedades observáveis pertinentes a um mesmo tipo discursivo, o que nos permitiu estabelecer as médias de ocorrências e/ou ausências das unidades e estruturas que aparecem em cada tipo discursivo.

De acordo com Bronckart (2007), os três conjuntos de propriedades observáveis, são:

- **observáveis de ordem semântica** – leitura inicial que nos fornece os índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação ao contexto;

- **observáveis de ordem léxico-sintática** – permite-nos uma primeira apreensão dos subconjuntos de categorias e de regras gramaticais que parecem ser mais particularmente mobilizadas pelo texto;

- **observáveis de ordem paralinguística** – nos textos escritos, a leitura inicial nos permite identificar também as unidades semióticas não verbais (quadro, imagens, esquemas, etc.) que chamamos de unidades paratextuais. A leitura também nos permite observar as estruturas supratextuais de formatação da página (título, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.).

Para que os conjuntos de propriedades observáveis correspondessem claramente ao nosso objetivo, foi necessário que criássemos um quadro para que os relacionássemos a cada gênero de texto.

Quadro 2 – Conjuntos de propriedades observáveis

<b>CONJUNTOS DE PROPRIEDADES OBSERVÁVEIS</b>			
<b>GÊNEROS DE TEXTO*</b>	<b>SEMÂNTICA</b>	<b>LÉXICO-SINTÁTICO</b>	<b>PARALINGUÍSTICA</b>
<b>CONVITE</b>	Contexto imediato: identificação do tema de acordo com o gênero de texto.	Predomínio dos tempos verbais no presente e no futuro.	Regularidades de organização: título, nome do convidado, data, horário e local destacados, nome do aniversariante.
<b>RECEITA</b>	Contexto imediato: identificação do tema de acordo com o gênero de texto.	Predomínio do tempo verbal no imperativo.	Regularidades de organização: separação bem delimitada (divisão em colunas: horizontal ou vertical) entre os ingredientes e o modo de fazer. Na primeira: Título, ingredientes. Na segunda: Modo de fazer, utensílios necessários e porções. Foto
<b>NOTÍCIA</b>	Contexto imediato: identificação do tema de acordo com o gênero de texto.	Título Lide (respostas às seis questões básicas: quem, o quê, onde, quando, como e por quê). Corpo (predomínio da narração, com a presença dos elementos essenciais: fatos, pessoas envolvidas, tempo em que ocorreu o fato, o lugar onde ocorreu, como e por que ocorreu. Predomínio do tempo verbal no passado. Verbos e pronomes empregados na 3ª pess. Linguagem formal e direta.	Regularidades de organização: divisão em colunas. Título, lide e corpo. Corpo do texto dividido em parágrafos.
<b>CARTA</b>	Contexto imediato: identificação do tema de acordo com o gênero de texto.	Predomínio dos tempos verbais no presente e/ou passado. Linguagem depende do grau de intimidade entre os interlocutores.	Regularidades de organização: local e data à esquerda da página. Saudação à esquerda, mensagem, despedida, assinatura.

\*Os gêneros de texto que serviram de demonstrativos para este quadro, são os mesmos que foram solicitados no teste diagnóstico.

Este instrumento nos permitiu determinar quais eram as categorias e estruturas que melhor caracterizam os gêneros solicitados. Assim como, mensurar as frequências das ocorrências, que contribuem para atestar as habilidades ou não de escrita dos alunos pertencentes aos grupos controle e experimental e sobre seu conhecimento acerca de qual gênero escolher a depender da situação de comunicação, de acordo com as tabelas (Apêndice D e E) que nos serviu ainda para analisarmos os níveis de letramento em escrita no qual cada aluno se inscreve.

**Tabela 1 – Conjuntos de propriedades observáveis – notícia / GC**

Aluno	Identificação do tema	Título	Corpo do texto	Predomínio do tempo no pret.perf.	Verbos e pronomes na 3ª P.	Linguagem formal e direta	Regularidades de organização/composição	Total/aluno	Nível
D.1	+	+	+	+	+	+	∅	6	3
D.2	+	+	+	+	+	+	+	7	3
D.3	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	0	SN
D.4	+	+	+	∅	∅	+	+	5	2
D.5	+	∅	+	∅	∅	+	∅	3	2
D.6*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.7	∅	+	+	+	∅	+	+	5	2
D.8	+	+	+	+	+	+	+	7	3
D.9	∅	+	+	+	∅	+	∅	4	2
D.10*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.11	+	+	+	+	+	+	+	7	3
D.12*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.13*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.14*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.15*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.16*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.17	+	+	+	+	+	+	+	7	3
D.18*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.19*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.20	+	+	+	+	+	∅	∅	5	2
D.21	∅	+	+	+	∅	∅	∅	3	2
D.22*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.23	+	∅	∅	+	+	∅	∅	3	2
D.24	+	+	+	+	+	+	+	7	3
D.25	+	+	+	+	+	+	+	7	3
D.26*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.27*	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.28	+	+	+	+	+	+	+	7	3
D.29	+	+	+	+	∅	∅	+	5	2
Tot.	13	14	15	14	10	12	10		
%	45	45	45	45	45	45	45		

\*Referentes aos alunos que não escreveram o texto

### 3.4.1.2.2 Sobre a tabulação dos dados

Para a tabulação dos dados, utilizamos os recursos do programa Excel 2007 da Microsoft Office.

Os parâmetros adotados para o estabelecimento dos níveis de letramento em escrita, para que o programa formulasse os resultados, foram baseados nos níveis de letramento em leitura do INAF<sup>32</sup> e definidos de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 3 – Nível parâmetro por gênero de texto**

<b>GÊNERO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>PARÂMETRO</b>
Convite	SN*	Ø
	1	1 a 4
	2	5 a 6
	3	>6
Demais gêneros	SN*	Ø
	1	1 a 2
	2	3 a 5
	3	>5

\* Para designar a condição dos entrevistados que não responderam corretamente a nenhum ou a pouco (até dois itens do teste), o INAF optou pelo termo analfabetismo. Aqui, optamos por identificar *sem nível* (SN), os alunos que não acusaram habilidade em nenhum dos três níveis.

Para a aferição resumimos os resultados que constam nos quadros 4 e 5. Para tanto, primeiramente, tomamos como referência os níveis de letramento em escrita, segundo as orientações de Bronckart (2002), o qual indica as três categorias para o ensino de gênero de texto. Em seguida, relacionamo-las às informações iniciais sobre os conjuntos de propriedades observáveis já mencionados acima, para que pudéssemos atestar, com maior veracidade, o nível em que cada aluno se inscreve, de acordo com o gênero de texto escrito.

<sup>32</sup> O INAF define três níveis de alfabetismo (1,2 e 3), descrevendo-os a partir das habilidades voltadas para a leitura. Aqui, iremos definir estes níveis voltados para a habilidade na escrita, tomando como referência Bronckart (2007). O nível 1 - corresponde à habilidade de escolher o gênero de acordo com a situação de comunicação solicitada; o nível 2 - corresponde à capacidade de gerenciar os tipos de discurso e a infra-estrutura global que entram na composição do texto, por exemplo, no gênero receita culinária: atentar para colocação dos ingredientes, ao modo de fazer, quantidade de porções; nível 3 - corresponde ao domínio dos dois primeiros níveis mais os elementos de coerência e coesão, por exemplo, no gênero receita culinária: utilizar o imperativo.

**Quadro 4 –Nível de letramento em escrita do aluno por gênero de texto****Grupo Controle**

NÍVEL	CONVITE	RECEITA	NOTÍCIA	CARTA
SN	15	3	13	2
1	4	0	0	0
2	6	14	8	7
3	4	12	8	20

**Quadro 5 –Nível de letramento em escrita do aluno por gênero de texto****Grupo Experimental**

NÍVEL	CONVITE	RECEITA	NOTÍCIA	CARTA
SN	9	2	3	0
1	1	0	0	0
2	0	5	4	7
3	0	3	3	3

## 3.5 Segunda fase da pesquisa

3.5.1 Procedimentos para coleta do *corpus*

Após o levantamento diagnóstico demos início ao processo de coleta do *corpus* de textos dos alunos participantes e não participantes da sequência didática nas salas de aula do segundo segmento do EM da EJA. No CEEFM/MV (GC), a professora destinou dois dias para produção textual: os dias 10 e 12 de novembro de 2008 (1º e 2º de segunda-feira e 1º e 2º de quarta-feira). No CEM/Nerval (GE), os dias 1º e 2 de dezembro de 2008 (1º de segunda-feira e 1º e 2º de terça-feira) foram destinados à primeira produção; de 11/11 a 27/11 de 2008 destinamos ao projeto de leitura; de 05/01 a 15/01 de 2009, destinamos ao projeto *ateliê* (realização dos rodízios, dos módulos e das reescrituras) e nos dias 19, 20 e 21 de janeiro de 2009 à produção final.

No GC, a produção de texto se deu em dois momentos, mas coletamos apenas os textos do primeiro, cuja temática era similar à escolhida por nós. Já, no GE, a coleta, devido às estratégias utilizadas, se deu em diversos momentos: na produção inicial, nas reescrituras e na produção final, no entanto, selecionamos apenas as produções finais, para efetuarmos a análise das propriedades

observáveis e do gerenciamento das vozes enunciativas manifestadas nos textos, comparando-os com os textos do GC, levando em consideração as condições de produção.

Coletamos no GC catorze (14) textos. Desses, dez (10) consideramos inadequados à proposta (1) dada pela professora, isto é, os alunos não conseguiram desenvolver um texto de acordo com a concepção de Bronckart, ou seja, adequado para a ação de linguagem coerente a um gênero, neste caso um relato. Portanto, dos quatro (4) que restaram (D.1, D.2, D.6 e D.10), passíveis de serem comparados ao do GE, analisamos as propriedades observáveis dos dois (2) primeiros, que se encontram no corpo deste trabalho e os originais no anexo E. Os demais foram também digitados com a transcrição fiel da escrita de cada agente-produtor, preservando-se “os erros”, nos textos, já que os alunos não tiveram oportunidade de reescrevê-los (Anexo H).

Já no GE, coletamos catorze (14) textos. Desses selecionamos dois (2), um como exemplo para descrever o trabalho realizado de reescritura, cujos originais constam no anexo F e o outro como exemplo para analisarmos as propriedades observáveis, e os demais se encontram no anexo G.

### 3.5.2 Procedimentos adotados na intervenção no Grupo Experimental

Nossa intervenção teve início no dia 11 de novembro de 2008 e encerrou no dia 22 de janeiro de 2009, três meses depois praticamente, devido aos feriados e aos recessos que antecederam o natal e o ano novo, durante os (1º horário de 2ª feira, 1º e 2º horários de terça e 5º de quinta). Por conta disso, só tivemos condições de concluir nosso trabalho com a ajuda de alguns professores que já haviam concluído sua carga-horária e nos cederam seus horários. Portanto, além dos quatro horários normais, acrescentamos os 1º e 2º horários nas quartas-feiras e nas duas últimas semanas de janeiro acrescentamos os 1º e 2º horários nas sextas-feiras e nos três últimos dias do término das aulas, ocupamos a sala de informática do 1º ao 4º horário.

Nossa intervenção iniciou de fato nos encontros na casa da professora N, nas tardes de sábado, onde colocamo-la a par dos nossos objetivos e sobre como pretendíamos direcionar as aulas para a concretização dos mesmos. Fizemos, primeiramente, algumas colocações sobre sua prática em sala de aula, a partir das observações de suas aulas, comparando a concepção de ensino na qual a nossa se apoiava, isto é, a que aponta para uma apreensão textual do gênero, abordando-o em seus aspectos de uso (preparação de atividades e tarefas de leitura e escrita, considerando a língua em

seu uso efetivo: interlocutores e situação social), como também temáticos e linguístico-textuais, focalizando a identificação e características do gênero de texto.

### 3.5.2.1 Desdobramentos da sequência didática

O diagnóstico obtido, na fase precedente, acerca das capacidades de linguagem dos alunos, foi de fundamental relevância, pois nos deu os subsídios necessários para que levássemos em consideração, durante o planejamento, as necessidades dos alunos como a baixa proficiência em leitura e escrita que, conseqüentemente, contribuiu para diversos problemas de ordem semântica, léxico-sintática e paralingüística atestados em seus textos.

Neste estudo, como já mencionamos, o gênero *fatia de vida* foi o escolhido para a montagem da sequência didática. A partir dele, pudemos delimitar mais especificamente as capacidades discursivas, tipológicas e linguístico-textuais que foram efetivamente abordadas no decorrer da sequência e que tornou nossa intervenção mais produtiva e eficaz.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e tem como finalidade auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever de maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não se limitam a nos dar uma receita pronta, por isso, consideramos pertinentes as adaptações que efetuamos nas etapas que constituem a sequência didática, cujos desdobramentos se fizeram necessários para alcançarmos nossos objetivos, porque de acordo com estes autores, uma adaptação da sequência às necessidades dos alunos exige da nossa parte: (i) analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; (ii) escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência; (iii) prever e elaborar, para caso de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

Para Bronckart (2007, p. 86) uma abordagem didática ideal “consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado.” Por essa razão, realizamos, primeiramente, um projeto de leitura

(Apêndice H), baseadas no modelo do plano geral de Kaufman e Rodríguez (2007), por estarmos convencidas de que:

[...] a necessidade de registrar por escrito o planejamento obriga o professor a revisar o projeto várias vezes, o que resulta em benefício de sua clareza. Por outro lado, a escola, como instituição, necessita contar com documentos que permitam exercer algum controle sobre o que acontece efetivamente nas salas de aula. Estes documentos – os planejamentos escritos – também permitem transferir os conhecimentos a outros docentes (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007, p. 52).

#### a) Projeto de leitura

Apesar da leitura não ser o cerne deste estudo, acreditamos que “aprende-se a escrever a partir do que se lê” de acordo com Prestes (2001), como também acreditamos que “os encaminhamentos metodológicos da prática de leitura estão implicados na qualidade de leitor que estamos formando” (LEURQUIN, 2004), como também, acrescentamos ao que diz esta autora, na qualidade de escritor.

De acordo com Lopes-Rossi (2006), consideramos que qualquer projeto de escrita deve se iniciar por um estudo dos aspectos discursivos sobre o gênero a ser estudado. E um dos meios para que isso aconteça se dá através da leitura de exemplares de textos, já que a instrução em leitura envolvendo sua estrutura facilita sua compreensão e a aprendizagem da produção de gêneros de texto da mesma tipologia discursiva.

Selecionamos para os oito primeiros encontros, totalizando onze (11) horas/aula, um conjunto de exemplares de textos de fontes diversas (Anexo B), autores e temáticas diferentes, para que os alunos fizessem a leitura das possibilidades de variação do gênero fatia de vida. São eles:

- Texto (1) – “Procurando meu pai” extraído da revista Seleções, agosto, 2007, p. 25, publicado na seção Momento decisivo;
- Texto (2) – “Meu irmão é gay” extraído da revista Nova, set. 2008. p. 125, publicado na seção “Depoimento”.
- Texto (3) – “Encontrei meu amor em um show de Wando” extraído da revista Marie Claire, out. 2008, p.137, publicado na seção Vida real “Eu, leitora”.

Durante o projeto de leitura (de 11 de novembro a 27 de novembro de 2008), as aulas foram ministradas pela professora titular, para que o momento de sua substituição por nós nas atividades de escritas se desse da forma mais natural possível. Adotamos os procedimentos de estudo de gêneros discursivos, proposto por Lopes-Rossi (2006), porém, enfocando as propriedades observáveis (as mesmas que adotamos para a análise preliminar dos textos do teste diagnóstico), apontadas por Bronckart (2004). Dessa forma, debatemos os temas; exploramos as características discursivas, composicionais, linguísticas, de estilo e enunciativas, como também as condições de produção e de circulação.

Nas atividades mediadas de leitura, tomamos como apoio os roteiros de questões para compreensão dos textos (ver Apêndice K). Seguindo nossa orientação a professora N trabalhou com os alunos em círculo. Sendo que, primeiro, ela fazia a leitura global do texto e depois solicitava para que cada aluno lesse um parágrafo e respondesse às questões de compreensão, incluindo os que liam com alguma dificuldade para que eles não se sentissem excluídos e pudessem também desenvolver o domínio de suas capacidades de leitura. Salientamos que esta medida foi tomada, porque durante as observações às aulas, percebemos que a professora N solicitava apenas a leitura daqueles alunos que já liam bem. Esta dinâmica foi bastante proveitosa, porque os alunos puderam falar, concordar, discordar, contar experiências parecidas com a da história, como também serviu para que os alunos passassem a ser chamados pelos seus nomes e não pelos números correspondentes aos do diário de classe. Consideramos essas medidas significativas, porque elas provocaram uma resposta positiva na interação entre professor *versus* alunos; alunos *versus* alunos.

Nos procedimentos metodológicos, referentes ao projeto *ateliê* (de 05 de janeiro de 2008 a 21 de janeiro de 2009, totalizando dezoito (18) encontros – 25 horas/aula), tomamos como base, além da estrutura da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); as propostas de Delory-Momberger (2004) para a dinâmica empregada; de Passeggi (2008) para a montagem do *script* do gênero de texto e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dentre outros, para os encaminhamentos das reescrituras e correções dos textos, conforme passaremos a detalhar a seguir.

## b) Projeto *ateliê*

Iniciamos esta etapa com a apresentação do projeto de comunicação (projeto de classe) para dar, conforme Bronckart (2007, p.144, tradução nossa) um significado concreto à produção coletiva de um modelo do gênero em questão<sup>33</sup>, o qual denominamos *ateliê*.

De acordo com Delory-Momberger (2008, p.100), no início das atividades, firmamos um contrato com os alunos, no qual estabelecemos “as instruções de ‘segurança’, visando responsabilizar cada um pelo uso de sua fala e pelo seu grau de engajamento”, como também alertamos os alunos sobre as emoções que, segundo a autora, acompanham as atividades e podem desequilibrar o grupo, fazendo com que este saia de seu ambiente de funcionamento e de sua finalidade (DELORY-MOMBERGER, 2008. p.100).

Seguindo as orientações da autora, firmamos também uma regra de discricção e de reserva sobre tudo o que ia ser narrado no âmbito do *ateliê* e que foi assumido pelo grupo. Esse contrato “oficializa a relação consigo e com o outro como uma relação de trabalho no grupo” (DELORY-MOMBERGER, 2008. p.100).

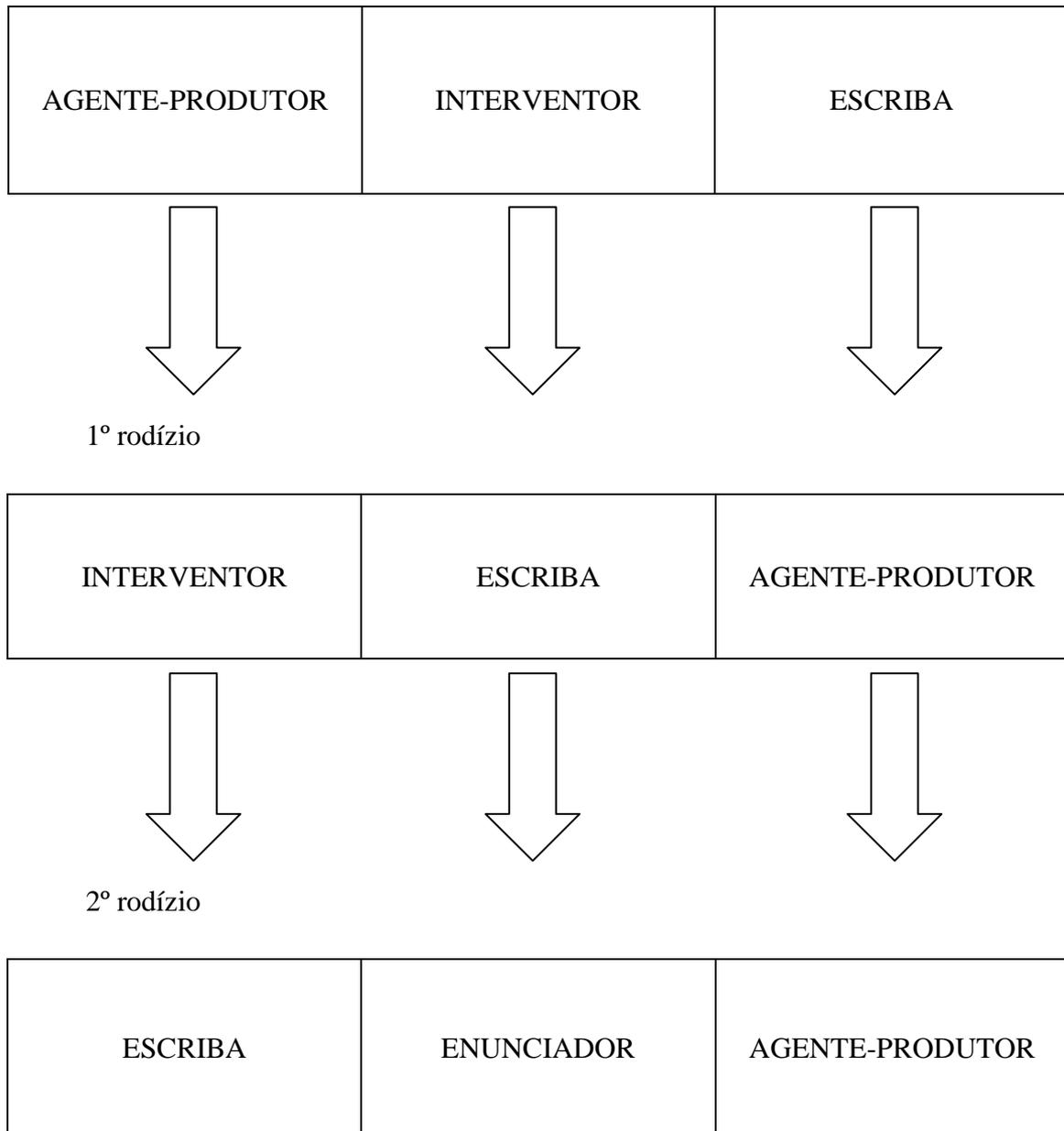
O *ateliê* se deu da seguinte forma:

### 1. Apresentação da situação

Segundo Delory-Momberger (2008), esta dinâmica é realizada no máximo com doze participantes. Porém, consideramos procedente trabalhar com todos os alunos (15) de maneira que nenhum ficasse de fora, mesmo com aqueles que já havíamos detectado no diagnóstico que possuíam pouco domínio de capacidade de escrita.

A turma foi dividida em cinco grupos de três alunos, formando uma tríade composta por um agente-produtor, um interventor e um escriba (escritor). Daí, o agente-produtor escolheu dentre os participantes do grupo aquele que escreveu tudo que ia sendo relatado, enquanto o interventor desempenhava a função de interpelá-lo sempre que era necessário esclarecer melhor alguma informação importante para a manutenção do sentido do texto ou mesmo instigá-lo a descrever detalhadamente uma cena. As trocas foram ocorrendo através de um rodízio, em que aquele escriba que já fora escolhido não pôde mais sê-lo. Dessa forma, todos os componentes da tríade puderam desempenhar a tarefa de escrever, tal como demonstramos na figura 1, abaixo.

**Figura 1 – Esquema das tríades**



<sup>33</sup> un significado concreto a la producción de un modelo del género em cuestión.

**Imagem 1: Alunos do GE: A, I e AF, durante a intervenção didática**



**Imagem 2: Alunos do GE: E, C e F, durante a intervenção didática**



**Imagem 3: Alunos do GE: F, E e R, durante intervenção didática**



**Imagem 4: Alunos do GE: M, E e Ez, durante intervenção didática**



### 1. Produção inicial

A produção inicial teve um papel central como sistematizadora da sequência didática, tanto para o aluno quanto por nós. Trata-se do primeiro lugar da aprendizagem da sequência em que, de acordo com Bronckart (2007, p.144, tradução nossa) “[...] se efetua a partir de um estabelecimento muito claro que explica os objetivos do projeto comunicativo: parâmetro do contexto de produção (tipo de interação, destinatário, meio utilizado, etc.) tema do texto e efeito que deve produzir no destinatário.”<sup>34</sup>

Esta etapa é considerada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a primeira tentativa de realização do gênero. Para este momento, após a primeira produção escrita dos alunos, iniciamos o projeto *ateliê* (Apêndice I), sugerido por Delory-Momberger (2008), para produção do gênero biográfico em sala de aula, que nos pareceu bem apropriado à concretização do nosso objetivo, dado a sua natureza se encaixar devidamente às características da realização social de produção do gênero *fatia de vida*: quando temos, um organismo humano que escreve sua história e a remete para que um terceiro a escreva em primeira pessoa, conforme ilustramos na figura 1 mais acima.

Em primeiro lugar, apresentamos a situação de comunicação através da leitura de um edital sobre um concurso cultural fictício promovido pela revista também fictícia *Emotion* (Apêndice J).

<sup>34</sup> “[...] se efectúa a partir de una consigna muy clara que explicita los objetivos del projeto comunicativo: parâmetros del contexto de produção (tipo de interação, destinatário, médio utilizado, etc.) tema del texto e efecto que debe producir em el destinatário.”

Em segundo lugar, solicitamos aos alunos a retrair, por escrito, as etapas e acontecimentos (negativos/positivos) – evocando as figuras de pessoas (pais, namorados, maridos, filhos, amigos, etc. – e encontros que exerceram uma influência e marcaram suas vidas.

Em terceiro lugar, apresentamos o *script* narrativo, enfatizando que as “histórias escritas” agora, teriam que ser faladas e questionadas dentro do grupo, a partir da concepção das três dimensões biográficas concebida por Passeggi (2008), a saber:

- **Mediação iniciática** – corresponde à instância de evocação, momento em que as lembranças, coloridas pela emoção, instalam um conflito existencial;
- **Mediação maiêutica** – corresponde à elaboração das sucessivas versões de sua história, que ajuda o adulto a vencer as primeiras resistências. A tarefa do interventor é, portanto, ajudar o agente-produtor a explicitar saberes implícitos, a tomar consciência das experiências de vida e transformá-las em conhecimento;
- **Mediação hermenêutica** – corresponde ao momento da interpretação, consiste na negociação do sentido sobre as experiências revisitadas, reconceitualizadas. Pela ação da linguagem, a vida transforma-se em obra.

De acordo com Brandão (2009), os gêneros em que as estruturas sequenciais narrativas aparecem podem ser no nível ficcional: o conto, a fábula, a lenda, o mito, narrativa de aventura, ficção científica, romance, novela, piada, adivinha; e, no nível da representação, pelo discurso, de experiências de vida que se desenrolam no tempo: relatos de experiência vivida, relatos de viagem, diário, testemunho, biografia, autobiografia, *curriculum vitae*, crônica social e esportiva, notícia, reportagem. Da mesma forma Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121) agrupam esses mesmos gêneros como sendo da ordem do NARRAR e do RELATAR, respectivamente.

Por isso, elaboramos o *script*, marcado pelos traços característicos da estrutura dos gêneros da ordem do NARRAR, que se adapta aos propósitos dos gêneros da ordem do RELATAR, como segue:

- 1 **Início** (mediação iniciática) – correspondeu ao momento inaugural da fala do narrador que passou a contar oralmente, respondendo aos participantes da tríade a pergunta: “Que fato marcou a minha vida”;

- 2 **O desencadeamento da história** (mediação maiêutica) - correspondeu ao segundo momento centrado na questão: “O que o fato evocado fez comigo”;
- 3 **O fim da história** (mediação hermenêutica) - correspondeu ao terceiro momento centrado na pergunta: “O que eu faço agora com o que isso me fez”.

Nesta etapa, todos os quinze (15) alunos escreveram seus textos, os quais nos foram entregues para serem corrigidos e devolvidos no momento da reescritura.

Em seguida, foram formados os cinco grupos: em dois (2) o rodízio funcionou tal como havíamos planejado; em dois (2) com apenas dois (2) alunos cada um; e um (1) se esfacelou, devido à ausência constante dos seus componentes da sala de aula. Mesmo assim, achamos por bem não isentá-los das tarefas da reescritura de seus textos. Assim que iam retornando às aulas, íamos reintegrando-os nas atividades. Só não tiveram condição de realizar o rodízio, tivemos por isso de exercer o papel de interventor com aqueles que não tiveram tempo de ser questionados pelo colega, pois não tínhamos como atrasar ainda mais as atividades, devido aos muitos feriados (foram três no mês de outubro, dois em novembro e seis em dezembro), já que estávamos no último bimestre. Mas no mês de janeiro, livres dos horários-extra no trabalho, parte desses alunos faltosos deram continuidade às reescrituras de seus textos e conseguiram finalizá-los, apenas um não retornou mais às aulas.

## 2. Os módulos

Realizadas todas as etapas do *atelier*, os escribas nos entregaram seus textos e após a leitura esses foram entregues aos agentes-produtores das histórias. De posse de suas histórias, foram revisá-las, eles mesmos e reescrevê-las, momento em que puderam acrescentar ou eliminar informações que procediam ou não.

No final de cada encontro, recolhíamos os textos. Posteriormente, fazíamos a leitura, utilizando um marcador de texto para apontar os problemas. Privilegiamos de primeiro os que prejudicavam o sentido global do texto, depois os de ordem léxico-sintática e por fim os ortográficos, já que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 117), a correção ortográfica, “não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual”.

Para os autores, quando nos centramos somente na ortografia, os alunos perdem de vista o sentido do trabalho que estão realizando. No nosso caso, nos preocupamos mais em orientar os alunos para que eles observassem as respostas àquelas questões contidas no *script* que caracterizam

também o discurso da ordem do RELATAR, o gênero de texto fatia de vida. Esse trabalho conjunto de elucidação narrativa, segundo Delory-Momberger (2008) visa a ajudar o agente-produtor a construir o sentido da sua história, compreendendo-a do exterior como se fosse “um romance ou um filme” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.102).

Preocupamo-nos também com os aspectos relativos à “incoerência do conteúdo, à organização geral deficiente, à falta de coesão entre as frases, à inadaptação à situação de comunicação, etc.” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 p. 118).

Para orientarmos os alunos no esclarecimento dos critérios utilizados na correção dos textos por eles, adotamos a idéia de Prestes (2001) e elaboramos um código (Apêndice L) em conformidade com o nível em que os alunos se encontravam para que eles mesmos buscassem soluções para sanar os problemas.

Nesta perspectiva, Prestes (2001) acrescenta que a correção acontece não com o objetivo de somente apontar erros, ou, segundo Bronckart, ao proferir uma palestra na UFC em junho de 2008, para sublinhá-los de vermelho sem nada dizermos, mas também, para elogiar o que está bem feito, estimulando os alunos a buscarem fazer textos cada vez melhores (PRESTES, 2001. p. 13.) sempre respeitando o ritmo de cada um, pois a correção é igualmente importante, quando levamos em conta as diferenças entre os alunos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.118).

Logo no início, as atividades de reescritura não foram bem-vindas, porque não se constituíam práticas habituais no âmbito da sala de aula, principalmente, em um contexto em que as atividades de escrita quase inexistiam. Por essa razão, reclamavam muito, pediam licença para sair e não retornavam mais, etc. Porém, nossa experiência em realizar esse tipo de tarefa contribuiu bastante para convencê-los a não desistirem. Quando percebíamos que algum aluno necessitava de uma atenção mais particular, sentávamos à parte com ele, líamos seu texto, lançávamos-lhe as perguntas do *script* para que ele fosse conseguindo construir o sentido do seu texto, comentávamos o que estava bom e o que poderia ser melhorado. Notamos que essa proximidade, fazia com que entrássemos na verdadeira ZPD, deixando-os mais seguros e à vontade para continuar avançando.

Reservamos então três encontros para desenvolvermos as atividades voltadas para a gramática do texto (Apêndice L), baseadas em Chartrand (2002), para que os alunos pudessem superar os problemas apresentados. Primeiramente, desenvolvemos atividades acerca dos tempos no

passado predominantes neste gênero de texto, em seguida realizamos alguns exercícios para tentar solucionar problemas bastante recorrentes de ordem léxico-sintática e por último, colocamo-los a par da nova norma ortográfica do português.

Com relação aos problemas de pontuação, durante a digitação dos textos, através da leitura na tela, os próprios alunos foram se apercebendo da ausência dessas categorias e demonstravam satisfação por estarem detectando, eles mesmos, os “esquecimentos” dos pontos e a ortografia deficiente de algumas palavras, ressaltados pelo programa BrOffice.org que se constituiu em uma ferramenta bastante pontual e eficaz para a solução dos problemas dessa ordem.

Adiante, segue como exemplo a produção inicial, as reescrituras e a produção final de uma agente-produtora que, no início de nosso trabalho, demonstrou possuir bastantes dificuldades tanto em leitura quanto em escrita, mas que, ao longo da nossa intervenção, foi adquirindo confiança e teve um avanço considerável. Ressaltamos que esta agente-produtora não participou ativamente da tríade, mas mesmo assim, decidimos mantê-la nas atividades. Não só ela, mas todos que por outras razões, como ausências constantes, não conseguiram acompanhar a dinâmica, conforme já relatamos mais acima.

#### Texto 01

*Aconteceu comigo Fez um ano. Foi o Pior dia da minha vida não Poderia começar o meu dia de maneira tão ruim Logo Pela manhã eu estava no quintal da minha casa derepente eu escutei um barulho era dois meninos Pulando o muro eu Fiquei muito nervosa. comecei agritar e a chora com muito medo Porque eles estavam armados e tinha acabado de fazer um assalto. Derepente os policiais chegaram em minha casa revistando e não acharam nada os policiais mim procuram se eu conhecia eles e eu Respondi que não eles Ficaram rodando Pela ruas Pra ver se Prendiam eles mas eles não acharam*

#### Análise

Percebemos nesta primeira escritura que a agente-produtora respondeu apenas à primeira questão do *script* “que fato marcou a minha vida”, mas sem detalhá-lo. Por isso, indagamo-la sobre quem mais estava em casa no momento em que os moleques adentraram sua casa, etc. e lançamos a segunda pergunta do *script* “o que o fato evocado fez comigo”.

## Reescritura 01

Aconteceu comigo fez um ano foi o pior dia da minha vida<sup>(1) (5)</sup> não poderia começar o meu dia de maneira tão ruim<sup>(1) (14)</sup> Logo pela manhã eu estava no quintal da minha casa<sup>(9) (3)</sup> direpente eu escutei um barulho<sup>(1) (5)</sup> era<sup>(18)</sup> dois meninos<sup>(5)</sup> Pulando o muro<sup>(1) (5)</sup> eu<sup>(5)</sup> Fiquei muito nervosa<sup>(1) (5/14)</sup> no momento estava em casa Eu ir minhas Filhas o que eles Poderia fazer comigo e minhas Filhas<sup>(13/1) (20)</sup> mais Deus e tão maravilhoso que<sup>(3)</sup> derepente os policiais chegaram em minha casa revistando e não acharam nada<sup>(1) (14/5)</sup> os policiais mim procurarão se eu conhecia eles eu<sup>(5)</sup> Respondi que não<sup>(11/1) (5)</sup> eles ficaram rodando Pela ruas pra ver se prendiam eles mas eles não acharam<sup>(13)</sup>.

Por causa desse fato que aconteceu comigo Eu estava estudando Eu ja iam termina o meu estudo Eu tive que traçar.<sup>(13)</sup>

Eu fiquei tão abalada que tudo eu tinha medo<sup>(13/1) (5)</sup> parecia que todas vezes que iria abrir<sup>(12)</sup> a porta do quintal<sup>(6)</sup> parecia que eu estava olhando eles pulando o muro<sup>(1) (14/5)</sup> ater<sup>(5)</sup> Hoje não<sup>(4)</sup> agredito que aconteceu comigo<sup>(1) (20)</sup> mais.<sup>(1) (5)</sup> Eu tenho<sup>(5)</sup> Fé que não<sup>(12)</sup> aconteceu nada<sup>(9)</sup> comigo e<sup>(9)</sup> minha<sup>(5)</sup> Filhas.<sup>(13)</sup>

Nesta primeira reescritura, percebemos que a agente-produtora timidamente conseguiu informar um pouquinho mais, o que consideramos um grande avanço devido suas limitações que eram enormes. Daí, lançamos-lhe a terceira questão do *script* “o que faço agora com o que isso me fez”. Neste momento, iniciamos também as marcações dos problemas relacionados à organização geral deficiente do texto, à falta de coesão entre as frases, conforme o código de correção (Apêndice M).

## Reescritura 02

*Aconteceu comigo fez um ano. Foi*

<sup>(7) (5)</sup> *Pior dia da minha vida, não* <sup>(5)</sup> *Poderia* *começar o meu dia de maneira* <sup>(5)</sup> *Tão ruim.*

*Logo pela manhã, eu estava no quintal da minha casa,* <sup>(20)</sup> *de repente, eu escutei um barulho.*

<sup>(8)</sup> *Eram dois meninos* <sup>(5)</sup> *Pulando o muro. Eu* <sup>(5)</sup> *Fiquei muito nervosa.*

*Na hora eu estava com as minhas <sup>(5)</sup>Filhas e <sup>(5)</sup>Passou <sup>(5)</sup>Pela minha cabeça o que eles poderiam fazer comigo e com elas.<sup>(13)</sup> <sup>(5)</sup>mas Deus é tão maravilhoso que de repente, os <sup>(5)</sup>Policiais chegaram em minha casa, revistando(4) tudo e não acharam nada.*

*Os policiais me procuram<sup>(12)</sup> se os conhecia<sup>(1)</sup> Eu lhes respondi que não. Daí <sup>(9)</sup> se prendiam os pivetes mas não os <sup>(15)</sup>acharam.*

*<sup>(5)</sup>nesta época, eu estava estudando, já ia terminar os meus estudos, por causa desse fato que me aconteceu, eu tive que trancar. <sup>(9)</sup> Eu fiquei tão abalada que tudo passou a me dava<sup>(12)</sup> medo.*

*<sup>(15)</sup>Parecia que todas as vezes que ia abrir a porta do quintal eu olhava os moleques pulando o meu muro.*

*Até hoje, não acredito no que aconteceu comigo, mas tenho fé <sup>(9)</sup> não acontecerá mais. Nem comigo e nem com as minhas <sup>(5)</sup>Filhas.*

### Análise

Nesta segunda reescritura, a agente-produtora encerra sua história respondendo à última questão. Apesar de todas as limitações da aluna em relação à escrita de todas as ordens, esse trabalho conjunto de elucidação narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2008), ressaltamos, serviu para que a agente-produtora conseguisse construir o sentido de sua história e nos apresentasse sua produção final, transcrita mais adiante na produção final.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p 102), essas primeiras produções constituíram momentos privilegiados de observação, pois, as análises das produções escritas dos alunos, orientadas pelos critérios de correção bem definidos, nos permitiu avaliar de maneira bastante precisa as dificuldades encontradas por eles e, a partir dessas informações, diferenciar e até individualizar nosso ensino, à medida que ia sendo necessário.

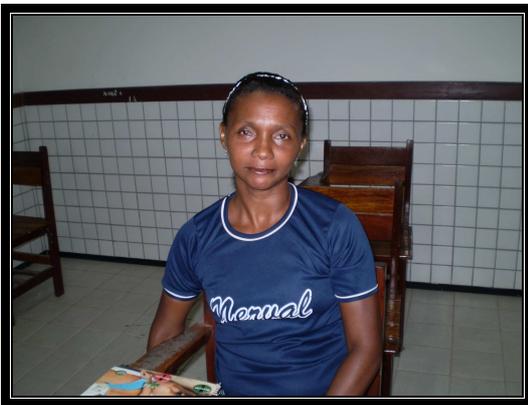
### 3. A produção final

A produção final da sequência se constituiu, assim, o momento em que os agentes-produtores foram transferidos da sala de aula para a sala de informática, onde, dos catorze (14) alunos, que foram até o final, cinco (5), puderam, pela primeira vez, ter acesso a um computador,

auxiliados pela mediadora que lhes deu as orientações básicas para que eles mesmos digitassem seus textos, contando sempre com a ajuda também, quando necessário, dos colegas que dominavam um pouco melhor a técnica da digitação. A agente-produtora, cujas reescrituras acabamos de transcrever e analisar, foi a única que teve seu texto digitado por nós, porque ela se intimidou e se recusou em fazê-lo, mas acompanhou e ajudou de perto, assim como os demais, a revisão final de seu texto.

### Texto (1) - GE

#### Uma invasão que me marcou para sempre



1. *Aconteceu comigo fez um ano. Foi o pior dia da minha vida, não poderia começar o meu dia de maneira tão ruim.*

2. *Logo pela manhã, eu estava no quintal da minha casa, quando de repente, eu escutei um barulho. Eram dois meninos pulando o muro. Eu fiquei muito nervosa.*

3. *Na hora, eu estava com as minhas filhas e passou pela minha cabeça o que eles poderiam fazer conosco. Mas Deus é tão maravilhoso, pois, quando os policiais chegaram em minha casa, revistaram tudo e não acharam nada.*

4. *Os policiais me perguntaram se eu os conhecia. Eu lhes respondi que não. Daí, eles se foram e ficaram rodando pelas ruas para ver se prendiam os moleques, mas não os encontraram mais.*

5. *Nesta época, estava estudando, já ia terminar os meus estudos, mas por causa desse fato que me aconteceu, tive que trancar minha matrícula.*

6. *Eu fiquei tão abalada que tudo passou a me dar medo. Parecia que todas às vezes que ia abrir a porta do quintal, olhava os moleques pulando meu muro.*

7. *Até hoje, custo a acreditar no que aconteceu comigo, mas tenho fé que não acontecerá mais. Nem comigo e nem com as minhas filhas.*

(M.)

**Imagem 5: Alunos do GE, na sala de informática, digitando seus textos**



### 3.5.3 Procedimentos adotados para análise dos textos

Antes de procedermos às análises dos textos, consideramos pertinente comentarmos sobre as condições de produção adotadas em ambos os grupos, experimental e controle. Na sequência, analisaremos as produções escritas dos alunos do grupo controle no tocante às propriedades observáveis do gênero *fatia de vida*, comparando-as com as produções escritas dos alunos do grupo experimental, a fim de validarmos nossa segunda hipótese que trata da apropriação adequada deste gênero de texto somente por aqueles alunos participantes da sequência didática; e logo em seguida, analisaremos o gerenciamento das vozes enunciativas manifestadas nos textos em que objetivamos localizar não só a voz do agente-produtor (autor) da história como também “outras” vozes, considerando as condições de produção dadas, validando nossa terceira hipótese e pergunta.

#### 3.5.3.1 A condição de produção dada no grupo controle

As práticas de ensino dominantes nas escolas que constituíram o campo desta pesquisa,

principalmente, no tocante à produção escrita, se restringem à prática da “redação”, na qual o agente não mobiliza, de acordo com Bronckart (2007), algumas de suas representações sobre os mundos (físico, social e subjetivo) que são requeridas, por um lado, como **contexto** da produção textual, ou seja, a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar e que irá exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto; e, por outro, como conteúdo temático ou **referente**, ou seja, os temas que serão verbalizados no texto e que irão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual.

Além do mais, a prática da redação, não considera, segundo Schneuwly (2004, p. 26), que

os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com outros participantes da troca verbal (...) eles têm uma certa estrutura definida por sua função; eles são caracterizados por aquilo que chamamos (...) um plano comunicacional. (...) eles são caracterizados por um estilo, que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero.

Como já relatamos, as aulas destinadas à produção textual no GC aconteceram em dois encontros: no primeiro a professora titular, apresentou em uma transparência, algumas orientações sobre como os alunos deveriam agir ao redigirem um texto narrativo, em seguida ela distribuiu para cada um a cópia da proposta de produção do texto, contendo as linhas onde o texto deveria ser escrito.

### **Figura 2 – Proposta de redação (1) – GC**

<p>Escreva um Relato Pessoal no qual você expõe um acontecimento que nunca esqueceu.</p>
--

No segundo dia, a professora iniciou a aula<sup>35</sup> apresentando alguns comentários sobre os textos escritos pelos alunos da outra sala e em seguida distribuiu para cada um a cópia da proposta de produção de um texto narrativo, contendo as linhas onde o texto deveria ser escrito.

<sup>35</sup> Esta aula esta transcrita na integra no anexo D e analisada por nós (ver p. 80).

**Figura 3 – Proposta de redação (2) – GC**

Crianças assassinadas, abandonadas, torturadas – as notícias que têm chocado o Brasil lembram que o lado monstruoso do homem pode até ser contido, mas jamais será definitivamente domado.

Jerônimo Teixeira

Abordando o tema do texto acima indicado, elabore uma redação em que relate uma **violência** sofrida.

Verificamos em ambas as propostas da professora P, a ausência de um projeto coletivo de escrita para que os alunos compreendessem de primeiro a situação de comunicação na qual deveriam agir e que lhes dessem as indicações que respondessem às seguintes questões tais como propõem Schneuwly e Dolz (2004, p. 99-100): (i) “qual é o gênero que será abordado”, esclarecendo as representações dos alunos, pedindo-lhes que lessem ou escutassem um exemplo do gênero visado; (ii) “a quem se dirige a produção”, os múltiplos destinatários possíveis (pais, outras turmas da escola, turmas de outras escolas, um grupo de aluno da turma, pessoas de bairro); (iii) “que forma assumirá a produção” (gravação de áudio e vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula); (iv) “quem participará da produção” (todos os alunos, alguns alunos da turma, todos juntos, uns após os outros, individualmente ou em grupos, etc.).

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 101), quando a situação de comunicação é previamente bem definida, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto que responda adequadamente à situação dada, mesmo que não apresentem de imediato todas as características do gênero visado.

Mas quando as propostas dadas são atividades de produção escrita limitadas “à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior” conforme diz (SUASSUNA, 2007, p. 41), isso não acontece.

As práticas de ensino de redação, ressalta Suassuna, “deveriam dar conta das condições concretas de produção do texto escrito (...) é preciso que ele seja o dizer de alguém para outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social” Essas são condições fundamentais

para as atividades de produção escrita concentradas no processo (ato de redigir) e não no produto (texto) que visam apenas à correção ortográfica e gramatical em detrimento aos demais aspectos textuais (SUASSUNA, 2007. p. 45) conforme as correções da professora P, da qual selecionamos um exemplar de texto transcritos a seguir.

Texto (1) - GC

*Prejudicado nos estudos*<sup>36</sup>

1. *Quando eu tinha 13 anos, estudava (n)a 6ª série no início tinha nota(s) boa(s), mas depois comecei a fumar, beber e usar algumas drogas. A minha cabeça nunca foi a mesma. Perdi a concentração nas aulas e por trabalhar o tempo que tinha era ocupado por diversão com colegas nas ruas.*

2. *Então tirava notas baixas e passei de série na marra, problema que eu não tinha até a 5ª série era sempre elogiado, com notas boas, principalmente, em matemática e inglês. Na 7ª série desisti 2 vezes em 2 anos, com problemas também na família, eu queria subir sempre nos estudos mas não achava solução.*

3. *Terminei o ensino fundamental em 1999, conheci a mulher (mãe) de meus filhos e tudo melhorou.*

4. *Hoje mim sinto culpado porque acho que prejudiquei um pouco o meu cérebro (cérebro) por loucuras na adolescência.*

5. *Se voltasse atrás seguiria os conselhos da minha família e nunca experimentaria (esperiemntaria) drogas.*

(D.)

Redação boa, escolheu bem o assunto.

Faltou alguns acentos, reescreva a redação fazendo as correções devidas

Você poderia ter aumentado o relato enriquecendo com outras experiências vividas.

---

<sup>36</sup> Os parênteses correspondem às correções feitas pela professora.

Verificamos no exemplo (1) acima, não só nesse, mas em quase todos os textos dos alunos do GC, a presença de uma sucessão de coisas ou de acontecimentos vividos, mas que não basta, para que possamos configurá-los como relatos de vida, já que sua organização se manteve somente na reprodução cronológica dos acontecimentos (LAINÉ, 1998). Verificamos também, a presença reduzidíssima de descrições, explicações e avaliações que fazem parte de toda narração e contribuem para construção de seu sentido (BERTAUX, 1997). Essas ocorrências se justificam, devido, principalmente, à ausência na proposta (1) dada pela professora P, dos parâmetros da situação de comunicação para que os alunos pudessem exprimir com precisão os personagens, descrever as razões de suas atitudes, os contextos das ações e interações, para que ocorresse uma ação discursiva própria para este gênero de texto.

### 3.5.3.2 A condição de produção dada no grupo experimental

O estudo do contexto enunciativo de um gênero textual requer que teçamos, primeiramente, as considerações a respeito da sua função comunicativa (finalidade), pois sendo ele uma forma de ação social, tem uma função comunicativa que é sua característica principal.

Por esta razão, o **contexto de produção** foi levado em consideração na nossa intervenção. Para Bronckart (2007. p. 93) o contexto pode ser definido “como um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

No primeiro plano, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico”, que pode, segundo Bronckart (2007), ser definido por quatro parâmetros precisos. No caso do gênero de texto fatia de vida, produzido pelos alunos do grupo experimental, tivemos:

- O lugar de produção: o ateliê da sala de aula do 2º segmento do ensino médio da EJA no CEM/Nerval;
- O momento de produção: os textos foram produzidos durante os horários de aula (quatro semanais) destinados à Língua Portuguesa;
- O emissor (ou produtor): 1º momento (o narrador escreve); 2º (o narrador conta sua história) 3º (o escriba escreve) e no 4º (o narrador revisa o texto do escriba e seu próprio texto, constituindo um único texto);

- O receptor: conselho editorial da revista fictícia *Emotion*, representado pela professora do GE.

Já, no segundo plano, Bronckart (2007) considera que

a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (norma, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). (BRONCKART, 2007, p. 94).

Para o autor, esse contexto sociosubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros:

- O lugar social: CEM/Nerval Lebre
- A posição social do emissor: aluno
- A posição social do receptor: conselho editorial da revista fictícia *Emotion*, representado pela professora N.
- O objetivo (ou os objetivos) da interação: seleção da melhor história para ser publicada na revista fictícia *Emotion*.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101) nosso projeto de classe, mesmo parcialmente fictício, elaborado durante a apresentação da situação, tornou as atividades de aprendizagem bem mais significativas. Sua realização facilitou aos alunos a apresentação da situação e permitiu-lhes compreender melhor a tarefa proposta.

Para estes autores, esse sucesso parcial é, de fato, condição necessária para o ensino, pois nos permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. “É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer” (DOLZ, NOVEVARRAZ & SCHNEUWLY, 2004. p. 101).

Por meio deste estudo, das condições de produção e de circulação do gênero fatia de vida, acreditamos que os alunos do GE compreenderam sua função social e seus propósitos comunicativos, e tornaram-se capazes de construir seus textos adequadamente à situação dada,

conforme as análises das propriedades observáveis do gênero fatia de vida nas quais nos debruçaremos no capítulo que segue.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

---

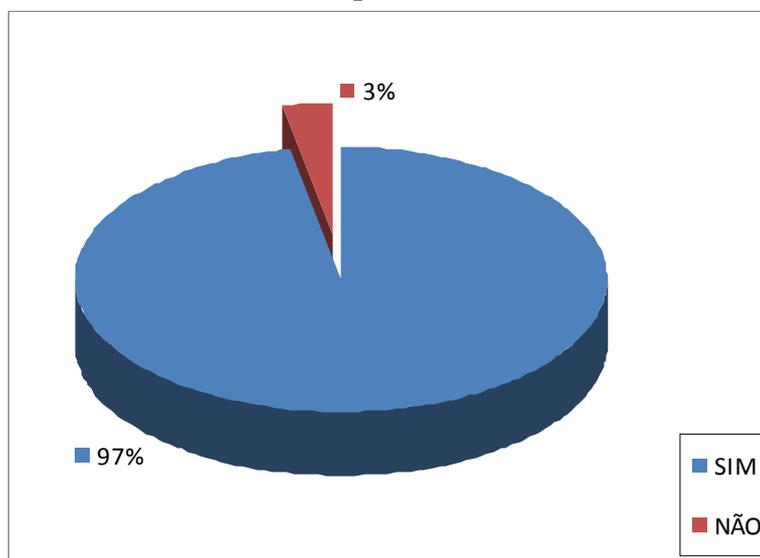
### 5.1 Análise dos dados da primeira da fase

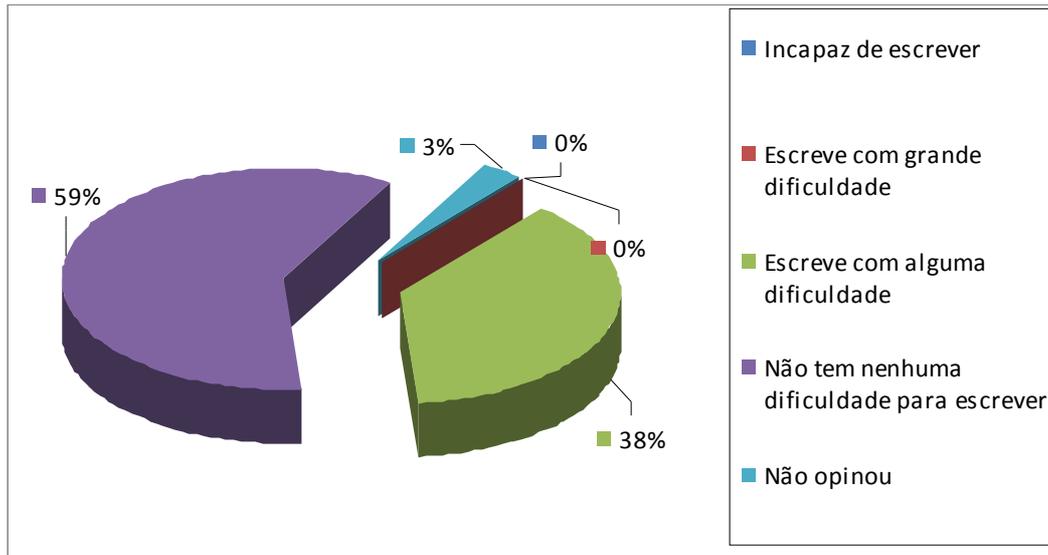
#### 5.1.1 Os questionários

Apesar do nosso objetivo geral ser analisar o gerenciamento das vozes enunciativas no discurso da ordem do RELATAR, consideramos pertinente analisar, primeiramente, o nível de letramento em que se encontravam os alunos do EM da EJA, antes do nosso experimento, como também verificar se as práticas desenvolvidas em sala de aula para as atividades de escrita conduziam os alunos a desenvolver suas habilidades para a escrita dos gêneros de texto de acordo com uma situação de comunicação dada.

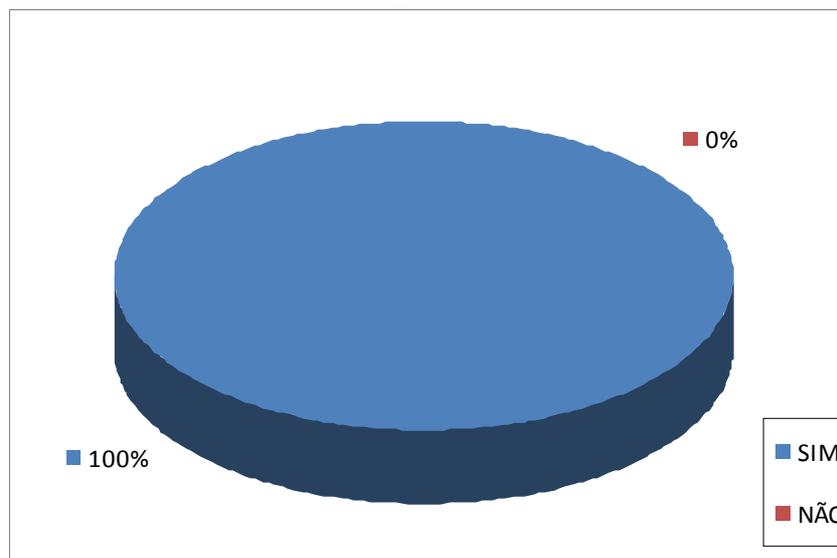
É curioso remarcar que embora os alunos do grupo controle (97%) tenham declarado que sabem escrever, mais adiante no mesmo questionário somente 59% declararam que não têm nenhuma dificuldade para escrever, 12% disseram escrever com alguma dificuldade e 3% consideraram que não sabem escrever. Vejamos os gráficos 1 e 2.

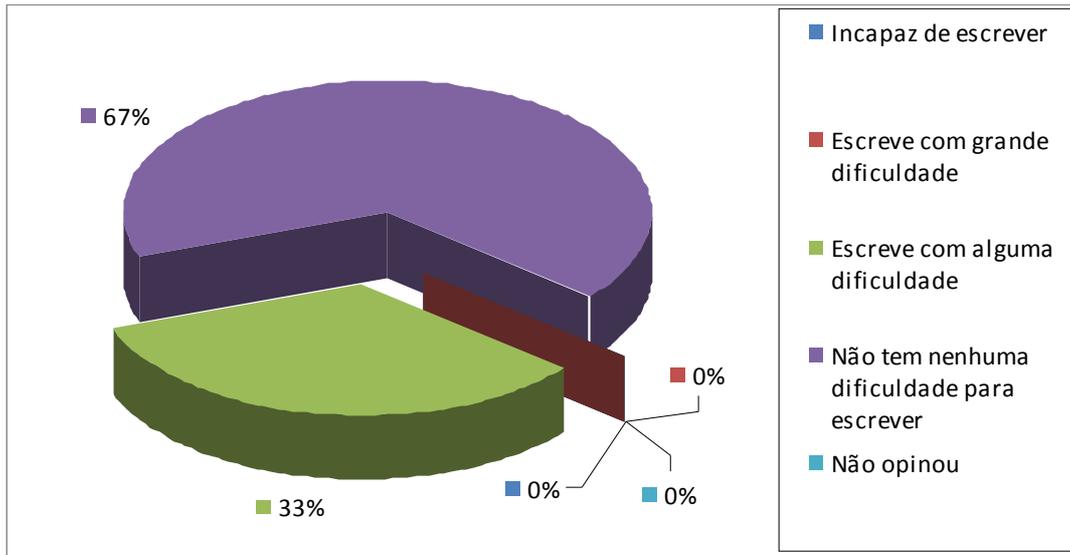
**Gráfico 1: Alunos que sabem escrever – GC**



**Gráfico 2: Capacidade de escrita dos alunos - GC**

Já no grupo experimental, 100% responderam que sabem escrever. No entanto, apenas 67%, declararam que não têm nenhuma dificuldade para escrever, 33% escrevem com alguma dificuldade, conforme os gráficos 3 e 4.

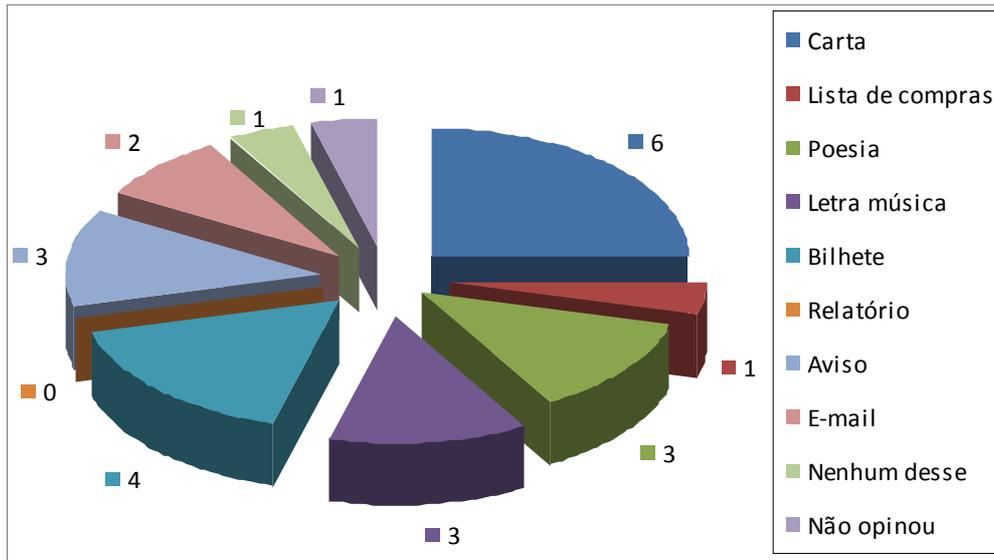
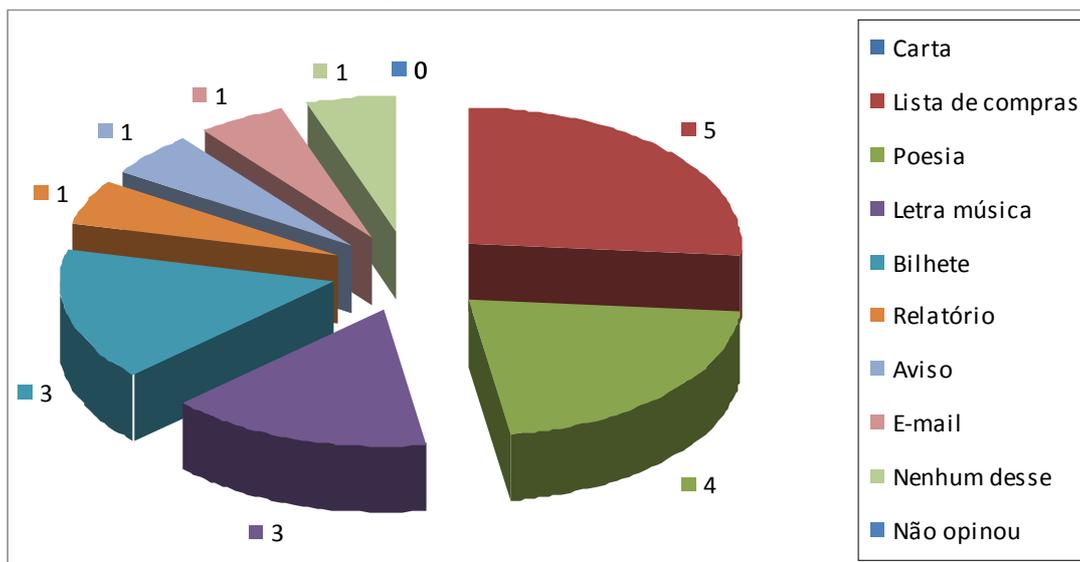
**Gráfico 3: Alunos que sabem escrever - GE**

**Gráfico 4: Capacidade de escrita dos alunos - GE**

Esses dados atestam que o entendimento que os alunos possuem com relação a pergunta *sabe escrever* é somente aquele do saber codificar, já que conforme comenta Masagão (2004) “na linguagem corrente, o termo ‘analfabeto’ significa outras coisas além de ‘não saber ler e escrever’; é um qualificativo fortemente estigmatizante que carrega outros sentidos como ‘ignorância’, ‘burrice’, ‘chaga’, ‘cegueira’ e ‘subdesenvolvimento’”.

Destacamos o que foi dito acima, porque, quando confrontamos os dados da primeira pergunta do questionário aos da segunda que se refere à capacidade de escrita e as compararmos com as produções escritas solicitadas no teste diagnóstico, comprovamos que o número de alunos que escreve com alguma dificuldade é bem maior, conforme os quadros 4 e 5, já que a maioria não consegue produzir um texto empregando as propriedades referentes aos conjuntos de observáveis relativas ao gênero de texto de acordo com a situação de comunicação dada.

Com relação à importância da capacidade de escrita, tanto os alunos do grupo controle consideraram que ajuda muito (81%) quanto os do grupo experimental (80%). No entanto, em ambos os grupos, os alunos demonstraram fazer pouco uso da escrita, conforme atestam os gráficos 5 e 6.

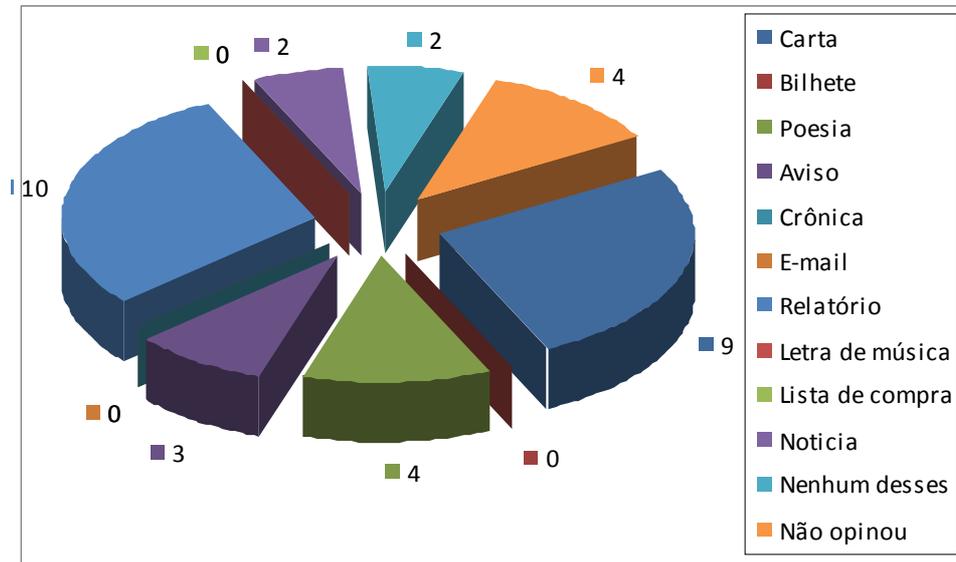
**Gráfico 5: O que os alunos costumam escrever - GC****Gráfico 6: O que os alunos costumam escrever - GE**

Durante a etapa de observação às aulas, essa falta de intimidade com a escrita ficou por uma parte explicada, quando notamos que a produção textual não está presente no cotidiano das salas de aula.

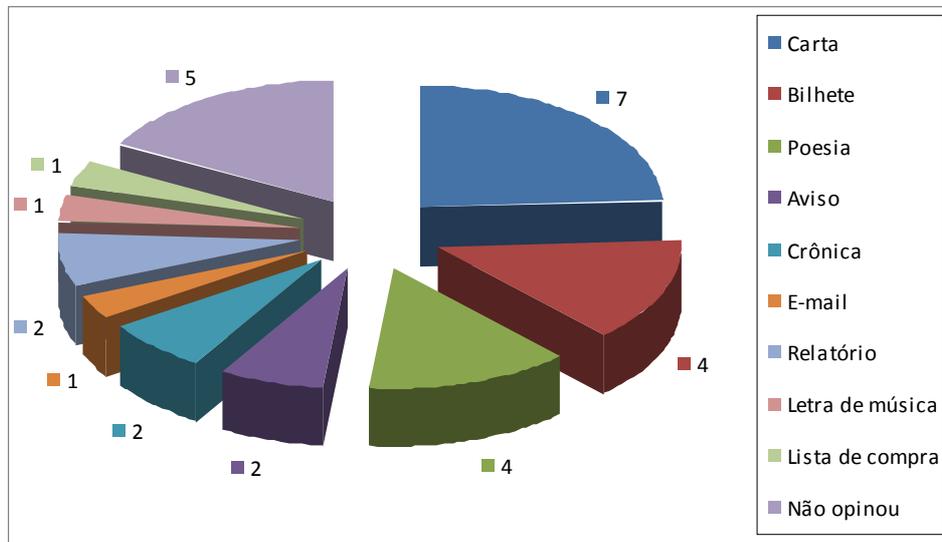
Comparando as respostas dadas a pergunta *o que aprendeu a escrever na escola* com o resultado do teste diagnóstico, cujas produções escritas analisaremos mais adiante, observamos, que os gêneros de texto que os alunos conseguiram escrever devem-se, em grande parte, não ao que lhes foi repassado em sala, mas, sim, ao conhecimento prévio que já possuíam, mesmo porque são

peças adultas e que já haviam estudado em outras épocas de suas vidas, conforme atestam os gráficos 7 e 8.

**Gráfico 7: O que os alunos aprenderam a escrever na escola - GC**



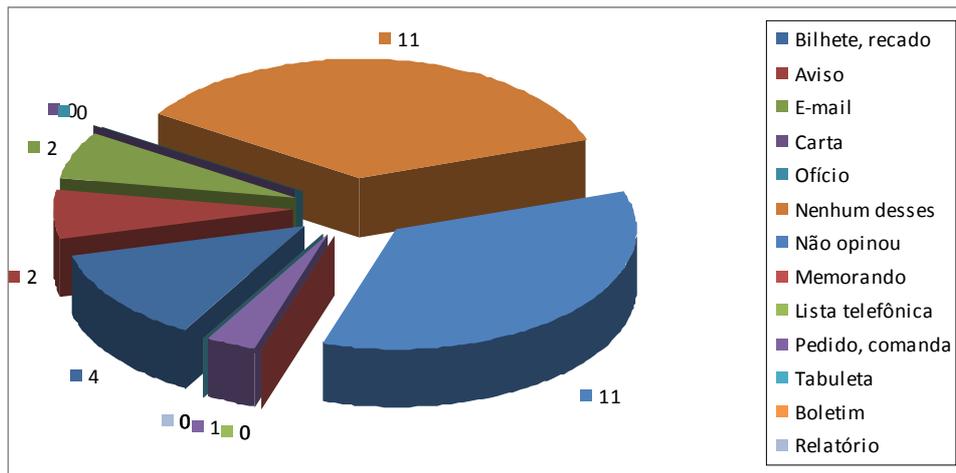
**Gráfico 8: O que os alunos aprenderam a escrever na escola - GE**



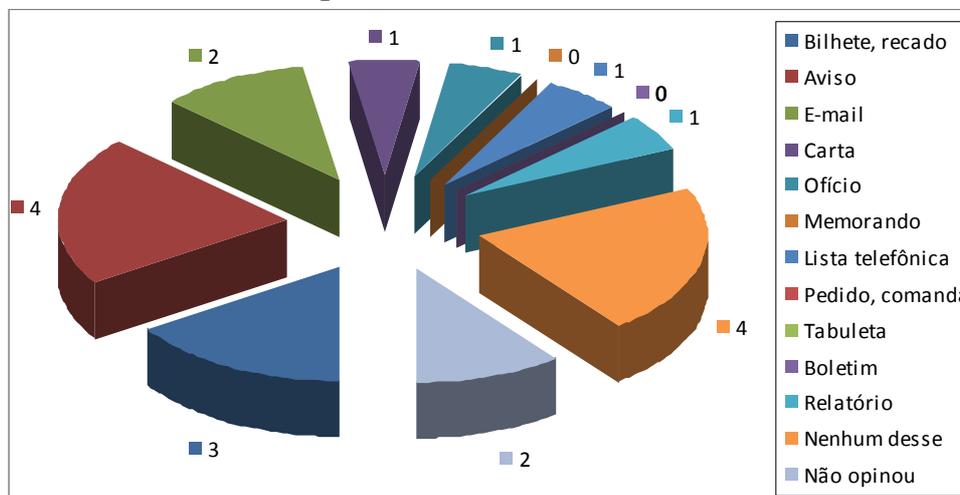
Essa falta de intimidade com a escrita, ficou explicada por outro lado, devido às profissões exercidas pelos alunos, já que em seus trabalhos fazem pouco uso da escrita, conforme os gráficos 9 e 10. No GC, 50% são empregadas domésticas, 3% balconistas, 3% catadores, 3% diaristas, 9% recepcionistas, 3% babás, 13% desenvolvem outras atividades e 16% não opinaram; enquanto no GE 26% são empregadas domésticas, 20% diaristas, 7% babás, 7% recepcionistas, 7% feirantes, 7% vigias, 7% motoboys, 6% desenvolvem outras atividades e 6% não opinaram.

Concluimos que a ausência de atividades de escrita na escola somada à falta de necessidade em escrever no trabalho (ver gráficos 9 e 10), contribuem enormemente para que esses indivíduos não desenvolvam suas habilidades de domínio da escrita, já que, de acordo com Bronckart (2007, p. 69) “uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas [...] por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes” as quais chamamos de textos.

**Gráfico 9: O que os alunos escrevem no trabalho - GC**



**Gráfico 10: O que os alunos escrevem no trabalho - GE**



### 5.1.2 As produções escritas

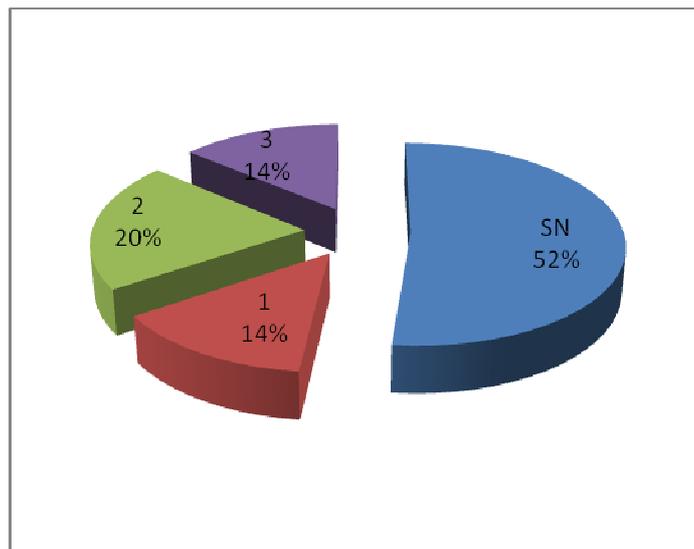
De acordo com Bronckart (2007, p.69), “embora toda língua natural pareça, de fato, estar baseada nas regras de um sistema, essas só podem ser identificadas e conceitualizadas [...] a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade”. Em cima dessa abordagem, procedemos as análises dos textos empíricos escritos pelos alunos em busca das informações iniciais sobre os três conjuntos de propriedades observáveis que já detalhamos mais

acima e que nos ajudaram a identificar o nível de letramento em que cada aluno se encontrava em ambos os grupos antes do experimento.

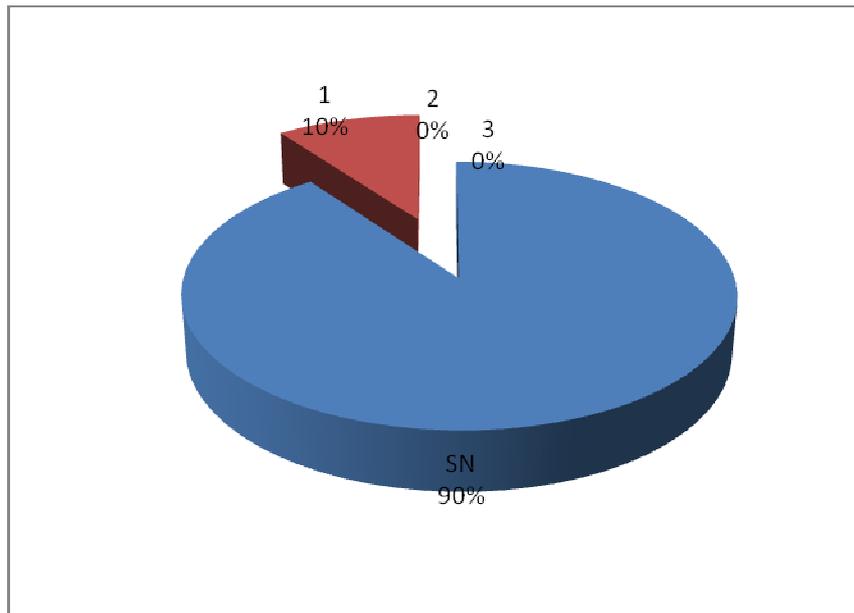
Demonstraremos a seguir a análise de dois convites, duas receitas, duas notícias e duas cartas, por representarem textos utilizados em nossa comunidade como também por serem exemplos bem significativos das produções empíricas dos alunos (identificados pela letra ou pelo número da sala, seguido do número do teste, ex: D.1; 203.1 e assim sucessivamente), conforme foram especificados nos (Apêndices D e E).

Com relação às propriedades observáveis, pertencentes ao gênero de texto convite, no grupo controle, a maior parte dos alunos (52%) se manteve SN; 20% no nível 2; 14 % no nível 1 e 14% no nível 3.

**Gráfico 11: Conjuntos de propriedades observáveis - convite - frequência / nível – GC**



Enquanto que, no grupo experimental, 90% se mantiveram SN; 0% no nível 2; 0% no nível 3 e 10% no nível 1.

**Gráfico12: Conjuntos de propriedades observáveis - convite - frequência / nível – GE**

No exemplo que segue, o aluno D.29 não demonstrou ter conhecimento prévio estocado e organizado sobre o tipo de discurso relativo a este gênero de texto. O aluno se manteve SN, pois não utilizou algumas das propriedades observáveis correspondente a este gênero de texto, como pudemos atestar: de ordem semântica, cuja leitura inicial não nos fornece de imediato os indícios referentes ao contexto – identificação do tema como também os de ordem paralinguística, referentes à identificação das unidades semióticas não-verbais – regularidades de organização e composição, próprias deste gênero de texto.

(1) Exemplo de gênero de texto convite mantido na categoria SN.

São Luís 22 de outubro de 2008

Prezado amigo Roberto

Escrevo-te para saber como você está, espero que esteja bem.

Convido você a participar de uma festa-surpresa de aniversário de um amigo que há meses você não a vê.

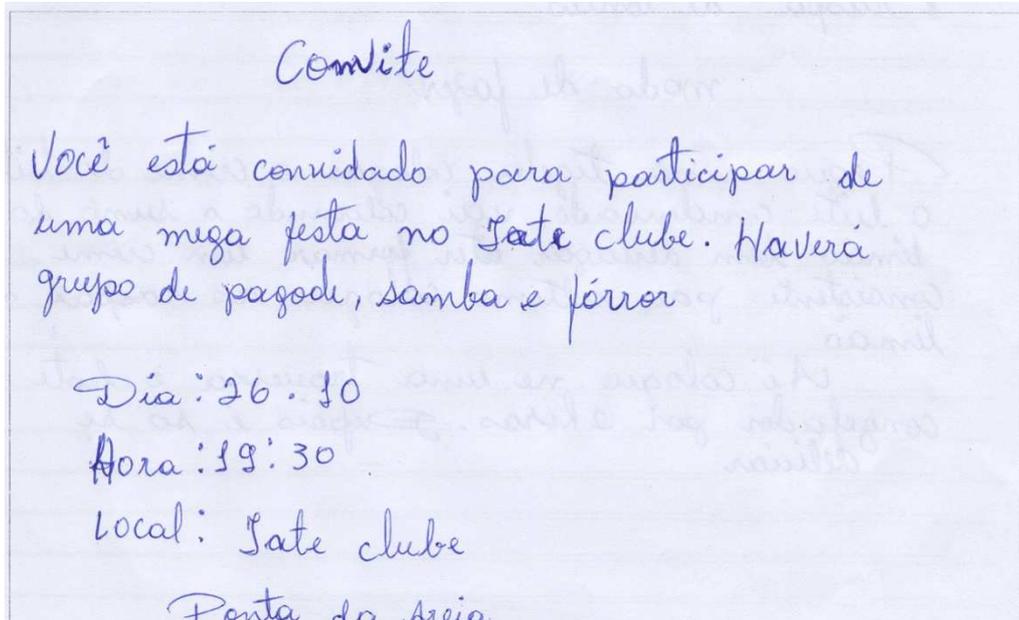
Espero-te ansiosamente no dia 12 de dezembro do corrente ano.

Sandra Cristina Gomes Buzaca

(Aluno D.29)

Já no exemplo (2), o aluno D.21 demonstrou ter conhecimento prévio estocado e organizado sobre o tipo de discurso relativo a este gênero de texto. O aluno se manteve no nível 3, pois empregou adequadamente as propriedades observáveis em todas as ordens analisadas.

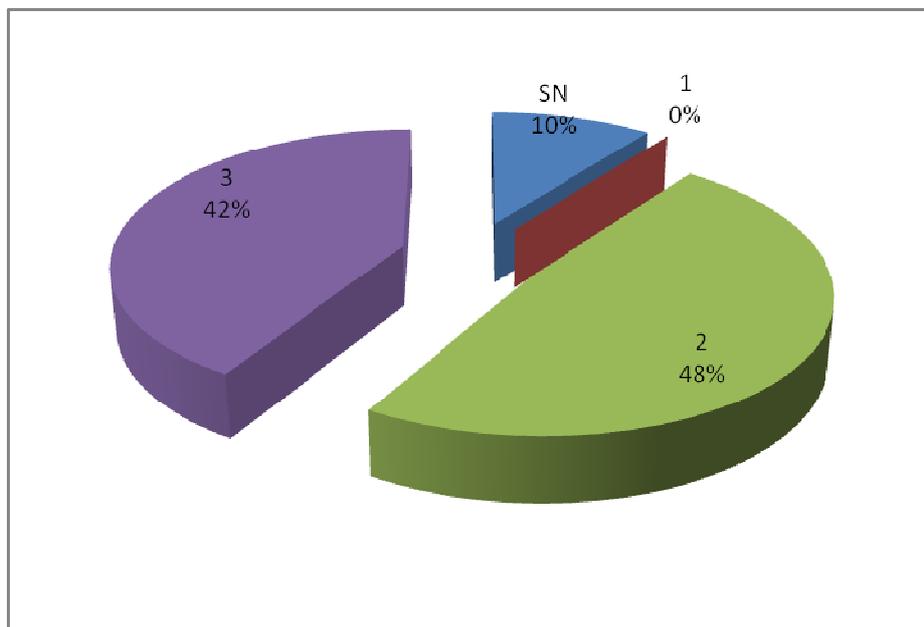
(2) Exemplo de gênero de texto convite de nível 3



(Aluno D.21)

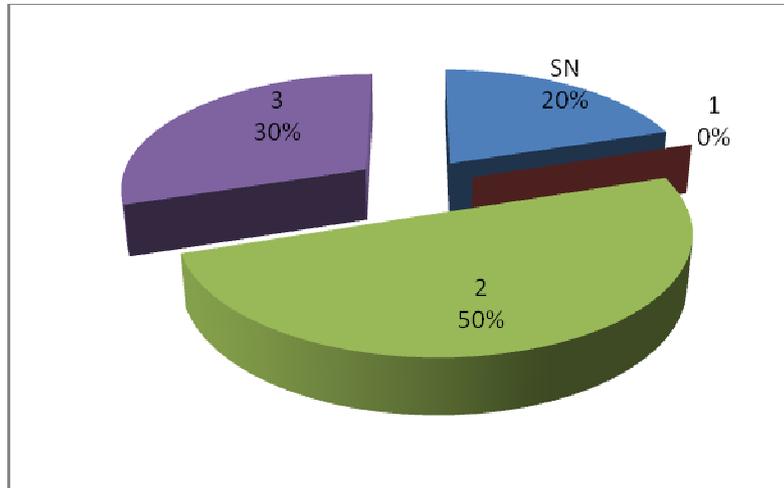
Com relação às propriedades observáveis, pertencentes ao gênero de texto receita, no grupo controle, 48% se mantiveram no nível 2; 43% no nível 3; 10% S/N e 0% no nível 1.

**Gráfico 13: Conjuntos de propriedades observáveis – receita - frequência / nível – GC**



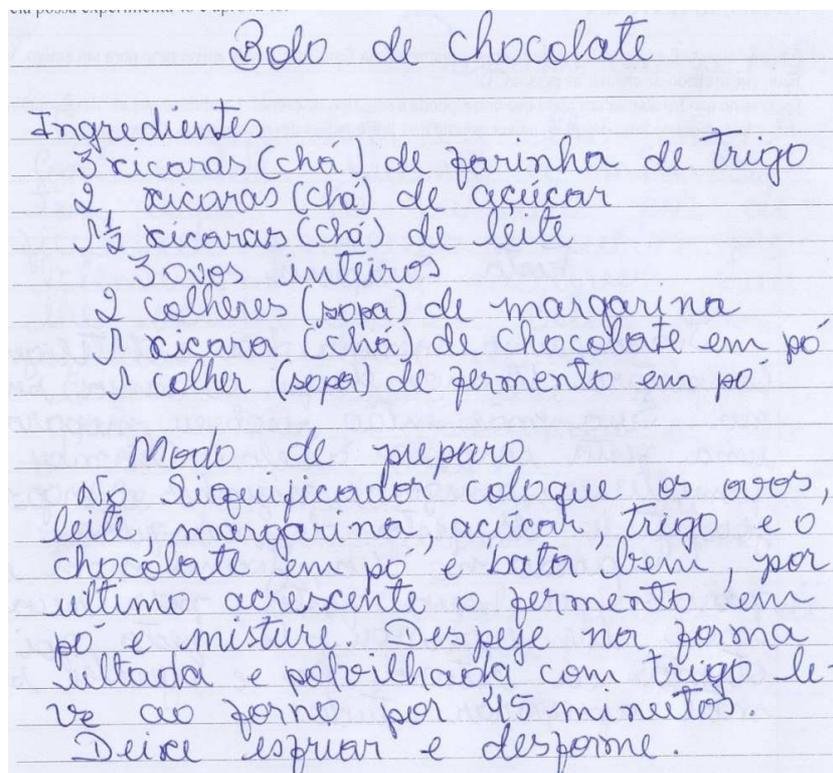
Enquanto que, no grupo experimental, 50% se mantiveram no nível 2; 30% no nível 3; 20% SN e 0% no nível 1.

**Gráfico 14: Conjuntos de propriedades observáveis – receita - frequência / nível – GE**



No exemplo (3), o aluno, D.10, utilizou com bastante habilidade as propriedades observáveis deste gênero, em todas as ordens analisadas, mantendo-se assim no nível 3.

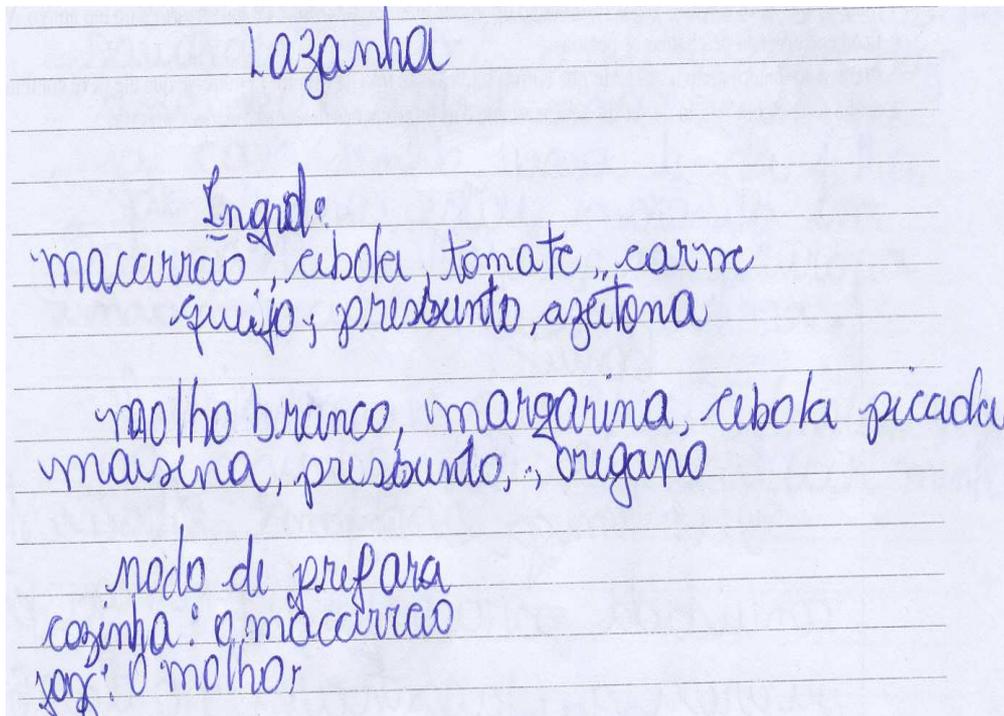
(3) Exemplo do gênero de texto receita de nível 3



(Aluno D.10)

No texto do aluno D.14, embora o aluno tenha demonstrado possuir conhecimento prévio acerca deste gênero de texto, constatamos, apesar de observarmos os conjuntos de observáveis da ordem semântica de imediato, a presença de algumas propriedades observáveis essenciais do conjunto de ordem léxico-sintático tais como: o nome do prato, o modo de fazer; no entanto, não utilizou adequadamente o tempo verbal; constatamos, ainda, a ausência do conjunto observável da ordem paralinguística, referentes às regularidades de organização e composição que corresponde ao gênero de texto solicitado.

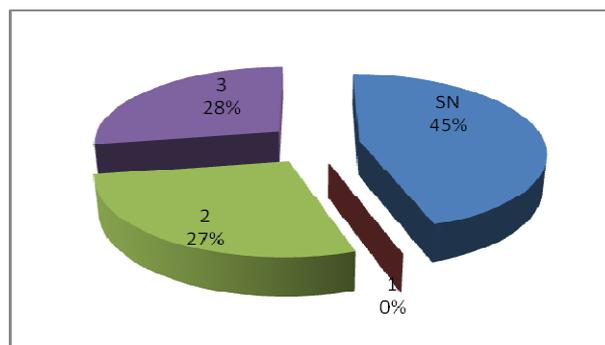
(4) Exemplo do gênero de texto receita mantido na categoria de nível 2



(Aluno D.14)

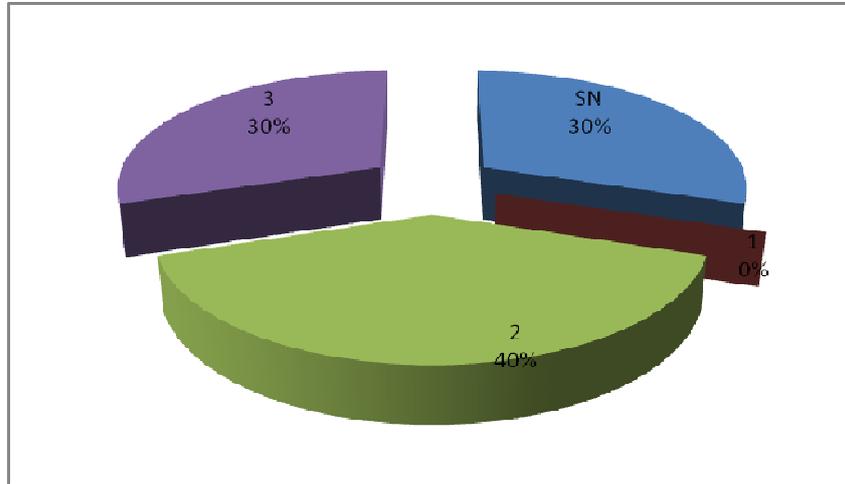
Com relação às propriedades observáveis do gênero de texto notícia, no grupo controle, 45% se mantiveram SN; 28% no nível 3; 27% no nível 2 e 0% no nível 1.

**Gráfico 15: Conjuntos de propriedades observáveis - notícia - frequência / nível – GC**



Enquanto que, no grupo experimental, 40% se mantiveram no nível 2; 30% no nível 3; 30% SN e 0% no nível 1.

**Gráfico 16: Conjuntos de propriedades observáveis - notícia - frequência / nível – GE**



O exemplo (5) a seguir trata de uma ocorrência muito comum nos gêneros de texto cujas categorias e estruturas são semelhantes, à primeira vista, devido à predominância da sequência narrativa. Porém não pudemos constatar de imediato, a presença das propriedades observáveis de ordem semântica por conta da ausência do título. Apesar do aluno 203.1, em seu texto, ter utilizado algumas categorias e marcas linguísticas próprias das propriedades observáveis que caracterizam uma notícia, manteve-se no nível 2, porque não utilizou adequadamente os verbos e os pronomes, comumente presentes no gênero de texto solicitado.

## (5) Exemplo do gênero de texto notícia mantido na categoria 2

Boa noite, turma do neural lulu, como podemos ver nos últimos anos a violência está crescendo cada vez mais e mais.

Neste último final de semana, com o nosso maravilhoso marafolia, foram mortas mais de seis (6) pessoas logo depois de serem atendidas pelos médicos no socorro! (então) e várias pessoas foram feridas e outras foram arrebatadas.

No meu bairro (Cambuá) estava bom, por causa do dia das crianças, teve várias brincadeiras, futebol, queimado, coninho do salo, vôlei e outros.

Como podemos ver nem tudo é mar de rosa e nem todo vento pode ser de tempestade.

(Aluno 203.1)

Já no texto (6) do aluno 25.D, pudemos constatar a presença imediata do conjunto de observável da ordem semântica através do título “Acidente mata duas pessoas na BR” que nos informa de primeiro o tipo de discurso que irá seguir, como também pudemos constatar as propriedades do conjunto de observável léxico-sintático, típico deste gênero, como a predominância do tempo do verbo no passado, o uso dos verbos e pronomes na 3ª pessoa, como também desenvolveu de forma clara e objetiva as informações. Constatamos ainda a presença de propriedades do conjunto de observável da ordem paralinguística no que tange à estrutura composicional do texto.

## (6) Exemplo do gênero de texto notícia mantido na categoria de nível 3

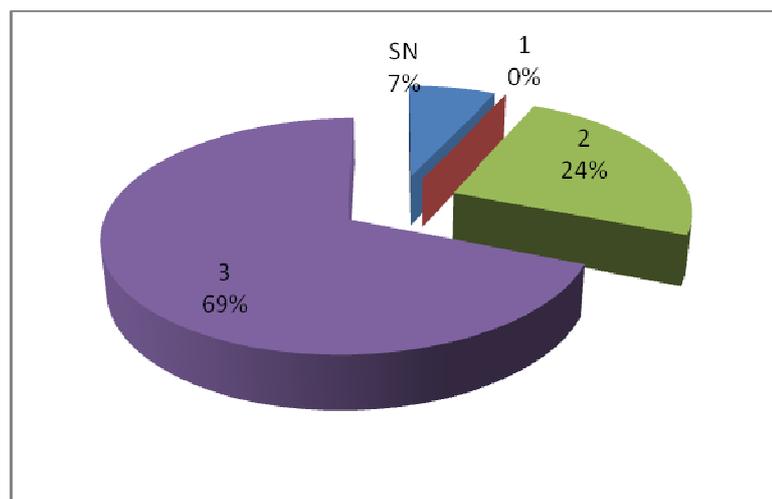
Acidente mata duas pessoas na BR.

Contem por volta das dez horas da manhã uma van bateu fortemente em um ônibus, a van seguia para Miranda do Norte, segundo a polícia o motorista do ônibus vinha em alta velocidade e fez uma ultrapassagem errada. O motorista da van ficou preso entre as ferragens e morreu na hora e o jovem Marcos que vinha ao lado do motorista foi arremessado para fora, ele foi socorrido, mas não sobreviveu.

(Aluno D.25)

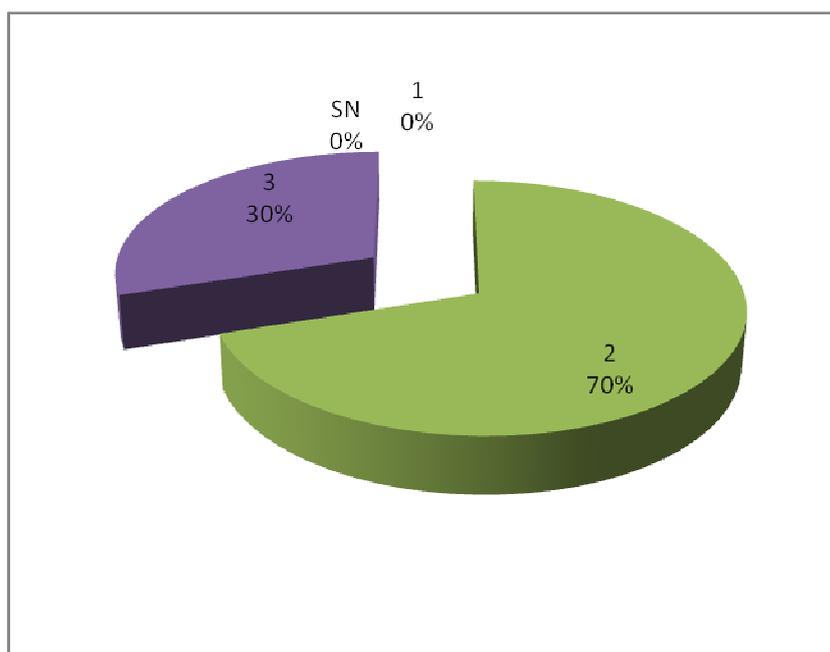
Com relação às propriedades observáveis do gênero de texto carta, no grupo controle, 69% se mantiveram no nível 3; 24% no nível 2; 0% no nível 1 e 7% S/N.

**Gráfico 17: Conjuntos de propriedades observáveis - carta - frequência / nível /GC**



Enquanto que, no grupo experimental, 70% se mantiveram no nível 2; 30% no nível 3; 0% no nível 1 e 0% S/N.

**Gráfico 18: Conjuntos de propriedades observáveis – carta - frequência / nível – GE**



No texto (7) do aluno D.24, constatamos de imediato as propriedades do conjunto observável da ordem semântica, como também os da ordem léxico-sintática: data, saudação, corpo do texto e despedida e sua organização composicional da ordem paralingüística.

(7) Exemplo do gênero de texto carta mantido na categoria de nível 3

São Paulo, 22 de outubro de 2008.

Minha querida mãe estou com saudades suas, estou lhe escrevendo esta pequena carta apenas para lhe dizer, que estou muito feliz. Pois estou num novo emprego, estou me dando super bem, tenho dito oportunidade de horas de estadao, entre outras coisas mais.

Por enquanto não namoro, ainda mais estou a espera de uma pessoa legal, conheço pessoas novas, como por exemplo amigas sempre que posso vou no cinema com minhas amigas.

Estou bem comigo mesma, pois estou feliz com novas oportunidade que me aconteceu nos últimos tempos.

Aqui termina essa poucas palavras.

Com carinho  
De sua filha

Dafreire  
"Ichau Reijos"

(Aluno D.24)

Já no exemplo (8), o aluno D.14 demonstrou ter conhecimento prévio estocado e organizado sobre o tipo de discurso relativo a este gênero. Manteve-se no nível 2, porque no conjunto de propriedades observáveis de ordem léxico-semânticas, notamos a ausência da data como também das regularidades de organização e composição, o que de forma alguma interfere no sentido do texto.

(8) Exemplo do gênero de texto carta mantido na categoria de nível 2

Oi! Amiga Patricia, estou com muitas  
 saudades de você, amiga esses dez  
 anos que agüti não se vê, eu  
 já casei tenho uma linda filha  
 de 4 anos, estou morando em  
 Salvador, já viajei para a Europa  
 e não me acostumei com o clima.  
  
 Queria muito que você vincesse aqui  
 na minha casa, conhecer minha  
 nova família  
  
 beijos,  
 Sheik, Amé

(D 14)

Para concluirmos esta etapa, é necessário, antes de tudo, frisarmos que a noção de parâmetros de gênero que utilizamos aqui não pretendeu radicalizar a análise dos gêneros de texto que por definição segundo Coutinho (2009) são maleáveis, com forte tendência a mudanças no tempo e nas práticas sociais (coletivas e/ou individuais). Salientamos, porém, mais uma vez, que a ausência de atividades de escrita e leitura no âmbito escolar pode somente acelerar esse processo de mudança, isto é, “podem amanhã suscitar gêneros hoje imprevisíveis” conforme afirma Rastier (2001, p.22).

No exemplo (1) do gênero de texto convite, por serem as propriedades observáveis do conjunto da ordem paralinguística previsíveis e obrigatórias, constatamos escolhas que escapam dos parâmetros relativos a esse gênero, e nos deparamos face ao gênero de texto que é a carta. O mesmo aconteceu no exemplo (5) quando não observamos as propriedades verbais próprias do gênero de texto notícia e que nos remeteu ao gênero próximo a um relato interativo.

### 5.1.3 As aulas

As observações de campo aconteceram nessas mesmas escolas da rede estadual de ensino de São Luís: no CEEFM/MV e no CEEM/Nerval. Tínhamos como objetivo diagnosticar as práticas de ensino de LM dos professores em sala de aula do segundo segmento da EJA, para validar ou não a nossa primeira hipótese, e conseqüentemente responder nossa primeira pergunta.

Os extratos que analisamos aqui são originários das aulas (Apêndice F e G) pertencentes às professoras dos grupos, experimental e controle, respectivamente, as quais atestam a nossa primeira hipótese, de que as práticas para o ensino de LM, nas salas de aula do EM da EJA não contribuem para que os alunos desenvolvam o domínio das capacidades de linguagem adequado à produção de gêneros de texto. Os extratos referentes à aula do GE é uma continuação da aula cujo assunto era “frase, oração e período” que a professora já havia iniciado antes de iniciarmos nossas observações. A aula constou de dois momentos: explanação do conteúdo e aferição da aprendizagem.

A professora no primeiro momento utilizou o quadro no qual ia escrevendo o conteúdo e explicando ao mesmo tempo em que os alunos copiavam em silêncio. No segundo momento, ela distribuiu para cada aluno a fotocópia do texto “Cão! Cão! Cão” de Millôr Fernandes (Anexo C), após, solicitou-lhes a leitura e em seguida iniciou a correção dos exercícios.

Durante a aula, notamos a ausência de uma leitura global do texto pelos alunos o que incorreu para sua incompreensão, já que ao ser lido de forma fragmentada (cada aluno ia lendo um período), a pontuação, que neste texto se torna fundamental para realização de seu sentido, ficou comprometida. A escolha do texto foi bem apropriada ao assunto dado: ensinar aos alunos como os sinais de pontuação se manifestam na fala. No entanto, a estratégia para a concretização do objetivo da aula foi mal utilizada, pois mesmo em se tratando de um texto de cunho humorístico, os alunos não riram após sua leitura.

Pelo contrário, assistimos a uma explanação descontextualizada do texto que deveria ter sido entregue aos alunos antes mesmo da explanação. Ao tentar sistematizar primeiramente os fatos linguísticos presentes no texto e só no final realizar a leitura, a professora N inviabilizou a realização concreta da língua, que, segundo Bronckart (2007, p.69) deve se apresentar “baseada em código ou sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis”, porém, possibilitando “a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal.”

#### Exemplo (1)

*PN – ok? temos aí a negativa:: vamos fazer uma revisão:: a negativa mostra: lógico... uma negativa:: certo? e a negativa/ ela pode ser... declarativa negativa... olha aí/ a declarativa vai apresentar o quê...o não/ ela não dança bem// eu tenho a interrogativa:: ela dança bem? e a interrogativa negativa::ela não dança bem?// exclamativa:: nossa/ ela não dança bem!// imperativa:: não dance agora:: imperativa negativa:: não dance agora... então/ a negativa/ lógico... vai ser marcada pela palavra não/ certo:: não esquecendo os pontos... a entonação é importante na hora que você quer falar alguma coisa... certo? a entonação é importante na linguagem oral/ outra coisa:: eu tenho que começar a minha frase sempre com letra maiúscula/ certo? não posso começar frase com letra minúscula/ Isso aí vocês já sabem desde criancinhas/ certo? Alguma dúvida? De ontem até agora...*

Quanto ao grupo controle, analisamos uma aula de redação. Antes dos alunos iniciarem a escrita dos textos. A professora teceu alguns comentários, lembrando a aula anterior (ver Anexo D) e leu alguns exemplos de textos de uma outra turma, a título de alertá-los para os possíveis erros que eles não deveriam apresentar em seus textos.

Nos extratos analisados o que percebemos no discurso da professora também foi a primazia do ensino da gramática normativa, de suas regras para que os alunos possam utilizar bem a língua, conforme ela mesma afirma:

Planejo os objetivos a serem alcançados no tema proposto para ser desenvolvido em sala de aula. Faço algumas considerações, esclarecimentos sobre o assunto; resalto o que se pode fazer ou não na elaboração do texto. Uso textos para serem corrigidos, em que não obedecem as condições mínimas de compreensão; em uma redação, a partir daí, propõe-se como avaliar. Os critérios que os alunos serão avaliados. Prever que as redações serão devolvidas para que os alunos conheçam os erros e acertos (Professora PP, grupo controle, CEM/MV).

Em sua fala, a artificialidade é a tônica do contexto em que sua aula de redação está inserida. Segundo Suassuna (2007), este é um dos fatores que leva os alunos a não se constituírem

como sujeito de sua linguagem, na medida em que “fazem redações” para um único interlocutor – o professor, que a autora denomina de “inquisidor”, aquele que transforma a interlocução possível numa caça aos erros, conforme os exemplos que seguem:

#### Exemplo (1)

((A professora mostra redação para os alunos))

*PP – eu trouxe esta redação aqui pra vocês verem... olha só... porque... éh:: o que eu acho que a gente não deve considerar numa redação //Até porque... o aluno que fez esta redação ((inaudível))// E como vocês veem/ inicialmente/ ele não colocou o título da redação// Ele não obedeceu às margens... oh:: as margens do papel...não tem margem.... Até porque:: quando você trabalha com uma folha de papel sem pauta... ((interrompe a explanação para chamar a atenção de alguns alunos que estavam conversando))*

((A professora lê o primeiro texto))

*PP – vejam bem... não tem nenhuma pontuação. ((sai de carteira em carteira, mostrando para os alunos))*

*PP - ele não caprichou com a letra.// Ele não colocou (inaudível)...aqui:: ele colocou há do verbo haver no lugar do artigo.// Ele colocou há do verbo haver...*

Segundo Bagno (2005), “este modo de conceber os fatos de linguagem condena ao submundo do não-ser todas as manifestações linguísticas não-normatizadas, rotuladas automaticamente de “erro”, condenando “ao silêncio e à quase-inexistência”, acrescenta o autor, os alunos que se servem delas.

#### Vejamos o exemplo (2)

*PP – foi eles... erro de concordância.// Linda a redação dele.// Linda a redação do aluno... só que... não está primando pela elegância... pela correção...*

Neste exemplo, não se trata de erro, conforme avaliou a professora, mas sim, de uma inadequação à norma culta. Pois, no momento em que ela fez essa ressalva, ela desconsiderou todas as possibilidades de expressão linguística observáveis em outras variedades que não seja a padrão.

Fica nitidamente caracterizado, nos critérios de avaliação da professora P, sua “visão fechada da problemática do “erro” em redação” (SUASSUNA, 2007, p. 47), deixando transparecer o tempo todo que só há um padrão a ser seguido e que esse padrão é a forma linguística válida e que deve ser obedecida pelos alunos.

Vejo o tipo de letra, o uso adequado do papel, o alinhamento, erros de concordância, etc. Respeito a criatividade do aluno, seu ponto de vista. Após as correções as redações são devolvidas para serem avaliadas pelos próprios alunos e reescritas no caderno de redação (Professora PP, grupo controle, CEM/MV).

A ênfase está nas regras que regulam a “norma culta”, na preocupação em “como” os alunos devem escrever; no que pode ser escrito e no que não pode.

Exemplo (3)

((A professora lê o quarto texto))

*PP – faltavam umas vírgulas... mas foi bonita a redação dele... né? //Então... valeu à pena... é isso que eu quero que vocês façam na redação de vocês hoje. //Com parágrafo...com pontuação...// Porém... nós vamos fazer uma observação/ eu não quero redação que você diga:: Oi/ eu sou José Carlos... vou contar uma história pra vocês... olá!...//Por que... essa apresentação? ((Os alunos riem)) Não vamos incorrer nessas expressões... né...// Eu observo aí... que todo mundo tem dificuldade de iniciar/ criar uma narrativa.... comecem livremente:: quando eu morava no interior/ aos dezesseis anos...// Procurem assim/ criatividade...quer dizer... procurem não imitar o colega.//*

Segundo Suassuna (2007), para que possamos garantir a totalidade da semântica e a historicidade do texto escrito, é necessário “que ele seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social” (SUASSUNA, 2007, p. 45), que pode ser designada por uma variedade de gêneros textos, adaptados aos motivos e interesses das formações sociais.

## 5.2 Considerações sobre os primeiros dados da pesquisa

Através deste levantamento diagnóstico, atestamos que a maioria dos agentes produtores da EJA, que responderam ao teste diagnóstico, revelou um nível bem aquém da média de competência linguística ao escreverem seus textos. Muito deles, apesar de terem reconhecido a temática, não conseguiram desenvolver o texto por não possuírem mesmo a mínima condição para tanto, conforme presenciamos em sala de aula. Alguns passaram o horário determinado para a produção, olhando para o papel em branco sem nada escrever, outros só iniciaram, mas totalmente fora do contexto solicitado, outros simplesmente nem tentaram. No grupo controle, por diversas vezes, os alunos solicitaram a ajuda da professora.

Este resultado, porém, não nos surpreendeu, e as observações às aulas, em seguida, contribuíram para que nós obtivéssemos as explicações devidas. As aulas ministradas, como havíamos suposto e que acabamos de explicitar acima alguns momentos, estão ancoradas no modelo tradicional. Para Bronckart (2005) as aulas ancoradas nessa concepção subestimam completamente as competências em língua dos alunos, quando eles são perfeitamente capazes de encadear atividades discursivas bem mais complexas, bastando oportunizá-las. Na verdade, nessa concepção “não há domínio da língua como uma forma de interação em todas as suas dimensões” (SUASSUNA, 2007, p. 45).

Dentre os fatores que contribuem para que as aulas ainda se deem assim dessa forma, é o fato de que as professoras não costumam elaborar o planejamento das aulas que ministram. A professora N (PN), do grupo experimental, nos confessou que não costuma planejar, devido à falta de tempo. A professora P (PP), do grupo controle, também trabalha da mesma forma. Só que esta, no final, nos entregou todos os planejamentos das aulas que ministrou durante o tempo em que estivemos presentes em sua sala. Quanto às do período anterior, não nos foram entregues nenhum.

Quando solicitamos aos alunos os textos que haviam escrito ao longo do ano, eles declararam que não tinham (e já estavam no final do 3º bimestre), porque só teriam aulas de redação no último bimestre, ficando assim evidenciado a total ausência de atividades de escrita e a compartimentalização dos conteúdos, ou seja, a fragmentação do saber: aulas de gramática, aulas de literatura e aulas de redação, sem enfoque nas relações históricas nele presentes. Essa distribuição dos conteúdos é feita de forma aleatória e/ou seguindo os conteúdos listados nos livros.

Verificamos que a escrita acontece na sala de aula, realmente, somente no momento em que os alunos copiam os conteúdos que os professores anotam no quadro, ou então, quando ditam as aulas do livro, tornando o papel ativo do outro, no processo de comunicação discursiva, extremamente enfraquecido, conforme nos diz Bakhtin (2003. p. 273).

A partir dessas considerações, podemos mais uma vez afirmar, a relevância desta pesquisa para esta modalidade de ensino, pois consideramos ser o papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção, para proporcionar aos alunos condições que os levem a dominar o funcionamento textual com vista a sua inserção social.

### 5.3 Análise dos dados da segunda fase

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004. p.104), a produção de textos escritos é um processo complexo com vários níveis de funcionamento na mente de um indivíduo, dos quais os autores salientam os quatro principais aqui relacionados à nossa proposta de produção:

**Representação da situação de comunicação**, em que o aluno aprende a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (as pessoas que compõem o conselho editorial da revista), da finalidade visada (emocionar/ensinar/compartilhar), de sua própria posição como autor (fala como pessoa individual) e do gênero visado (fatia de vida).

**Elaboração dos conteúdos**, em que o aluno conhece as técnicas (as dinâmicas) para buscar, elaborar ou criar conteúdos.

**Planejamento do texto**, em que o aluno estrutura seu texto (o *script*) de acordo com um plano, visando à finalidade de atingir o destinatário (conselho editorial da revista), pois cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional.

**Realização do texto**, em que o aluno escolhe os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto (utilização de um vocabulário apropriado à situação, variação dos tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, etc.).

Verificamos que as atividades de produção escrita apoiada nesses níveis e aliadas a uma sequência que definiu o que era preciso ser trabalhado, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, fez com que os alunos do GE se apropriassem dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero para a realização da produção final em oposição aos alunos do GC.

Logo adiante, transcreveremos o texto (2) do GE que foi proclamado o vencedor do concurso pelo conselho editorial da revista fictícia *Emotion*, representado pela professora N, que fez a escolha da melhor história. Selecionamos, esta mesma história como exemplo para analisarmos as propriedades observáveis do gênero fatia de vida.

#### 5.3.1 Análise dos textos

Para realizarmos as análises do corpus, separamos e enumeramos os textos correspondentes ao grupo experimental e ao grupo controle, respectivamente e para facilitarmos a

localização dos exemplos, enumeramos os parágrafos referentes a cada grupo de forma contínua (GE de 1 a 164 e GC de 1 a 65). Iniciamos as análises pelas produções escritas inseridas no corpo deste capítulo e estendemo-las às que inserimos nos anexos 7 e 8.

#### 5.3.1.1 As propriedades observáveis do gênero fatia de vida nos textos dos alunos do GC e GE

Em função do nível de competência e domínio dos agentes-produtores, como também das condições diferentes que lhes foram dadas, os textos produzidos pelos alunos dos GC e GE apresentaram, com relação uns aos outros, níveis de “qualidade”, muito diferentes, de acordo com as hipóteses aqui levantadas de que – os alunos não possuem domínio das capacidades de linguagem adequado à produção de gêneros de texto – como também – os alunos do GE, que participaram da sequência didática, produziram o gênero fatia de vida de acordo com suas propriedades observáveis em oposição aos alunos do GC.

Os textos do GC (Anexo H) não foram estruturados de acordo com os modelos constituídos e socialmente valorizados do gênero de texto fatia de vida. Atribuímos a isso, primeiro: a ausência de um procedimento metodológico interno para o reconhecimento pelos alunos das propriedades observáveis no gênero fatia de vida a partir de diversos textos representativos; segundo: a ausência de um procedimento externo ou contextual, considerando, de acordo com Bronckart (2007, p. 71) as relações de interdependência entre características das situações de produção e as propriedades observáveis dos textos tal como se inscreveu a proposta do GE.

Distinguiremos, a partir de agora, as propriedades observáveis do texto (2) da agente-produtora E do GE, comparando-as ao texto (2) da aluna D do GC.

Texto (2) - GE

**Eu, um homem, minha mãe e um lindo  
bebê**



8. *Em 1995, eu tinha apenas treze anos, mas já me sentia uma adulta. Mas, minha mãe me considerava uma criança e por isso nunca me desamparou. Trabalhava como auxiliar de cozinha e nunca tinha tempo para mim. Quando chegava, ia logo para o quarto descansar e eu aproveitava para ir à rua conversar com amigos e lógico namorar.*

9. *O homem que eu namorava, era vinte dois anos mais velho que eu, trabalhava como taxista e como ele tinha carro, nós saíamos muito, às escondidas, é claro! Mas o pior não era isso e sim a filha dele de quem eu era muito amiga, apesar de não frequentar minha casa, ela confiava em mim.*

10. *Minha mãe e meu irmão descobriram. É que, uma vizinha minha me viu entrar em seu carro, e eu “a criança da mamãe” chorei muito por isso.*

11. *Meu irmão quando soube, me bateu muito, apesar de ser mais novo que meus outros irmãos, ele já trabalhava e como eu não tinha mais pai, ele se sentia o responsável pela casa. Proibiu-me então de continuar esse caso, que para mim era o céu, pois era o meu primeiro amor.*

12. *Para minha mãe e meu irmão, esse relacionamento já estava acabado, mas eu sabia que não, todas as tardes nós nos encontrávamos. Com minha mãe e meu irmão no trabalho, eu aproveitava para sair e eles nem desconfiavam. Só meu irmão que vivia sempre com a pulga atrás das orelhas.*

13. *Um dia, fomos à praia e na volta, encostamos em um motel, que nunca esqueci o nome “Studios A”. Depois de mais ou menos cinco meses de beijos e abraços, resolvemos naquele momento fazer o que ele sempre desejara: sexo, que para mim era amor.*

14. *Ele muito experiente e todo empolgado e eu me perguntando o que fazia ali. O quarto era muito lindo: cama, paredes com vários espelhos, tudo era bonito, até o banheiro para mim era chique.*

15. *Ele começou a me acariciar de forma diferente, eu toda inocente, mas sabendo o que ele queria, deixei rolar. Quando terminamos os lençóis estavam sujos de sangue, me assustei, mas na mesma hora, lembrei o que minha amiga havia me dito: “toda primeira vez sangra”.*

16. *Ele disse que isso era normal e que as outras vezes seriam melhores e foi verdade, ficou muito melhor, mais gostoso e eu sempre queria mais.*

17. *O tempo passou e ele foi se afastando de mim, não sei qual o motivo, talvez porque ele conseguira o que ele queria: sexo! As vezes que saíamos já eram poucas.*

18. *Um final de semana em que minha mãe estava em casa, ela começou a notar umas coisas diferentes em mim, coisas para as quais eu não ligava e nem dava importância, como tonturas e enjoos.*

19. *A minha mãe faltou um dia no trabalho para me levar ao médico, fiz vários exames e um deles revelou o que minha mãe temia: eu estava grávida. Não acreditei, pois*

*minha menstruação estava normal. Fiz outro teste de gravidez a pedido da minha mãe, ela também não acreditou e novamente se confirmou: eu estava grávida. Minha mãe perguntou quem era o pai da criança e ao saber, foi procurá-lo e ele lhe disse que não poderia assumir meu bebê, porque era casado.*

*20. Minha mãe ficou triste com essa resposta. A reação dele foi diferente da que eu imaginara, abracei minha mãe e comecei a chorar. Sabíamos que seria difícil, mas levantamos a cabeça e lutamos juntas. Eu fiz meu pré-natal, correu tudo bem. Minha mãe não podia ir ao médico comigo por causa do trabalho, por isso ouvia sozinha as batidas do coraçãozinho, e em vez de chorar, por saber que não tinha pai para o meu bebê, eu sorria, sorria de alegria por saber que estava tudo bem comigo e com ele.*

*21. Após nove meses, que é o normal, meu filho nasceu lindo e perfeito.*

*22. Minha mãe e eu o amamos. Hoje ele tem doze anos e nunca lhe escondi a verdade. Meu filho e o pai se dão bem, mas isso só foi acontecer depois que meu filho fez cinco anos, quando já não dava para esconder, pois a aparência dos dois é idêntica. Ele não registrou meu filho, mas isso não me impede de deixar os dois se falarem.*

*23. Tive meu filho e não me arrependo, só que não foi como eu imaginava. Sempre agradeço a Deus e a minha mãe, porque sem ela não conseguiria alcançar essa vitória.*

*24. Tudo isso me fez pensar e agora sei porque meu irmão teve que me bater. É que ele me ama e só queria o melhor para mim.*

*25. Devemos pensar antes de agir e ter consciência de que a nossa família só quer o melhor para nós, mesmo que nos batam e briguem.*

*26. Não dei ouvido a eles e foi isso que aconteceu, agora tenho que batalhar para*

*criá-lo, pois sinto que sou o pai e a mãe de “PABLO WENDELL”.*

(E.)

- as **propriedades de ordem semântica** – neste texto, encontramos as respostas dadas às perguntas formuladas ao agente-produtor no *script* que marcam a organização textual para que possamos construir o seu sentido e reconhecê-lo como pertencente ao gênero fatia de vida.

“que fato marcou a minha vida”: a enunciadora foi abandonada pelo pai do seu filho;

“o que o fato evocado fez comigo”: a enunciadora se tornou uma mulher responsável e madura; e

“o que eu faço agora com o que isso me fez”: a enunciadora segue sua vida, desempenhando os papéis de pai e mãe para continuar educando seu filho.

- as **propriedades de ordem léxico-sintática** – neste texto, apreendemos a presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas proposicionais, coordenativos, subordinativos, etc.), dos tempos nitidamente dominantes – o pretérito perfeito e o imperfeito – e dos pronomes de primeira pessoa do singular que remetem que o agente-produtor é o mesmo autor empírico do texto, conforme Bronckart (2007, p. 201) esses mesmos segmentos são visivelmente muito frequentes nos textos pertencentes aos gêneros da ordem do RELATAR (Schneuwly, 2004): biografia, autobiografia, relato de experiência vivida (fatia de vida) etc.

Exemplos de organizadores temporais:

(1) *Em 1995, eu tinha apenas treze anos...*

(2) *Hoje ele tem doze anos...*

(3) *Um final de semana em que minha mãe estava em casa.*

Exemplos da categoria pronominal (predomínio da 1ª pessoa)

(1) (...) *eu tinha apenas treze anos*

(2) *Eu fiz meu pré-natal...*

(3) *(Nós) Sabíamos que seria difícil, mas (nós) levantamos a cabeça e (nós) lutamos juntas.*

(4) *Minha mãe e meu irmão.*

Exemplos de tempos verbais:

a) Pretérito imperfeito para evocar as lembranças

(1) (...) *eu **tinha** apenas treze anos, mas já me **sentia** uma adulta. Mas, minha mãe me **considerava** uma criança...*

(2) (...) *eu **estava** grávida...*

(3) (...) *eu **sorria**, **sorria** de alegria por saber que **estava** tudo bem comigo e com ele*

b) Pretérito perfeito para relatar os acontecimentos

(1) *Minha mãe e meu irmão **descobriram**.*

(2) ***Tive** meu filho e não me arrependo.*

- as **propriedades de ordem paralinguística** – neste texto, identificamos também as unidades semióticas não verbais ou paratextuais (foto) e supratextuais de formatação (título, paragrafação, divisão em colunas) e de relevo (negritos), mobilizadas também por esse gênero de texto.

Título em negrito:

### **Eu, um homem, minha mãe e um lindo bebê**

Do GC, analisaremos o exemplo (2).

Texto (2) – GC

6. *Eu agora vou conta os meus momentos mais importantes da minha vida.*

7. *eu vir de pinheiro – M<sup>a</sup> aos 16 anos morar com minha irmã na Divinéia, estudava no João Paulo II no Turú fazia a 7<sup>a</sup> serie ai comecei a namorar com o rapaz com 8 meses infelizmente fiquei grávida fui mora com ele na casa da irmã dele, ai conseguimos o tereno e fizemos uma casinha já tivemos muitas brigas e desentendimentos.*

8. *Mas hoje nós temos três filhos,*

9. *um menino de 12,*

10. *um menino de 8*

11. *e uma menina de 10 e somos felizes*

12. *Uma coisa muito boa que aconteceu na minha vida também minha mãe vendeu uma casa que ela tinha no interior e dividiu o dinheiro com os filhos e eu ganhei mil reais e comecei o meu proprio negocio como sacoleira e hoje eu tenho minha própria lojinha e vendo nas feiras também e nos interiores, nos festeijos e não dependo do meu marido tenho o meu próprio dinheiro e sou muito feliz com minha família.*

(D.)

Muito bem T..., você venceu, adora falta vencer também nos estudos, procure fazer melhor suas redações, comece passando a limpo, reescrevendo as palavras corrigidas, corretamente.

- as **propriedades de ordem semântica** – neste texto, o aluno se reporta a dois momentos importantes que marcaram sua vida, ao invés de um, conforme a proposta (1). Dessa forma, ele não conseguiu desenvolver sua história respeitando os parâmetros de elaboração que marcam a organização textual para que o leitor possa extrair o seu sentido e reconhecê-lo como pertencente ao gênero fatia de vida.

- as **propriedades de ordem léxico-sintática** – neste texto, o aluno emprega muito raramente os organizadores temporais, o que interfere na apreensão do sentido por parte do leitor. Quanto ao predomínio dos tempos verbais, notamos somente a presença do pretérito perfeito, o que demonstra que o aluno se prendeu somente em relatar os acontecimentos, mas sem evocar as lembranças que são as marcas principais dos relatos de uma experiência vivida.

- as **propriedades de ordem paralinguística** – neste texto, não identificamos as unidades semióticas não verbais ou paratextuais (foto), supratextuais de formatação (título, paragrafação, divisão em colunas) e de relevo (negritos).

### 5.3.1.2 O gerenciamento das vozes enunciativas

O contexto de produção requer um conjunto de observações dentre as quais a distinção do estatuto do emissor e de receptor (organismo que produz ou recebe um texto); do de enunciador e de destinatário (papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor) conforme já evidenciamos aqui (ver p. 83) como também a instância – entidade única - responsável pela produção do texto, o agente-produtor do ponto de vista físico e sociosubjetivo.

Para Bronckart (2007, p. 130), “à primeira vista, é o autor (ou o agente-produtor do texto) que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, ou que, ao contrário atribui explicitamente essa responsabilidade a terceiros”. No entanto, as regras de funcionamento para identificarmos os posicionamentos enunciativos, tornam-se complexas, pois “ao produzir seu texto o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo (s) discursivo (s), cujas coordenadas e cujas regras são diferentes das dos mundos empíricos em que está mergulhado” e é a partir dessas instâncias formais que regem esses mundos “(textualizador, expositor, narrador) que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto” (BRONCKART, 2007, 130).

Segundo Bronckart (2007, p. 130) podemos reagrupar as diferentes vozes em três subconjuntos: (i) **a voz do autor empírico**; (ii) **as vozes sociais**, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto; (iii) **as vozes de personagens**, isto, é as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático. No *corpus* dos grupos controle e experimental identificamos os traços desses três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes de personagens e sociais, no enquanto no *corpus* do GE, reconhecemos uma ocorrência maior dessas duas últimas, já que a voz do autor empírico predominou em quase todos os textos, exceto nas histórias relatadas que remetiam às pessoas ou fatos que haviam marcado a vida do autor.

Essas vozes, de acordo com Bronckart podem estar implícitas, as que são inferidas apenas na leitura do texto e explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, frases ou segmentos de frase, conforme demonstraremos mais adiante.

### 5.3.1.2.1 O gerenciamento das vozes enunciativas nas produções escritas do grupo controle

#### - Voz do autor empírico

No texto (1), a voz do autor empírico marca a identidade da pessoa, ou seja, aquela que está na origem da produção textual e que se exprime em seu próprio nome, responsabilizando-se pelo que é enunciado no seu texto, como ilustram os exemplos seguintes:

*par. 01 Quando **eu** tinha 13 anos **estudava** na 6ª série no início **tinha** nota boa, mas depois **comecei a fumar**,... A minha cabeça nunca foi a mesma. **Perdi** a concentração (...) o tempo que **tinha**...*

*par. 02 Então **tirava** notas baixas e **passei** de série na marra, problema que **eu** não tinha até a 5ª série (...) **eu queria subir** sempre nos estudos mas não **achava** solução.*

*par. 03 **Terminei** o ensino fundamental (...) **conheci** a mulher...*

*par. 04 Hoje **mim sinto** culpado porque **acho** que **prejudiquei** um pouco o meu cérebro...*

*par. 05 Se **voltasse** atrás **seguiria** os conselhos da minha família...*

No texto (2) do GC, identificamos a voz do autor empírico explicitada nos segmentos de primeira pessoa, como ilustram os exemplos:

*par. 07 **eu** vir de pinheiro... (...) morar com **minha** irmã... (...) **estudava** no João Paulo II... (...) **comecei** a namorar...(...) **fui mora**....*

#### - Vozes de personagens

No texto (D1), não inferimos nenhuma voz de personagens.

Já, no texto (2), os segmentos na primeira pessoa do plural *conseguimos*, *fizemos*, *tivemos*, *nós* e *somos* colocam em cena uma voz procedente de um personagem assimilável pelo autor, não como agente da produção textual, mas como pessoa à qual é atribuída a responsabilidade do dizer, como ilustram os exemplos:

par. 07 (...) **conseguimos** o terreno e **fizemos** uma casinha já **tivemos** muitas brigas e desentendimentos.

par. 08 Mas hoje **nós** temos três filhos (...) e **somos** felizes.

#### - Vozes de instâncias sociais

No texto (1), inferimos uma voz procedente de um personagem pertencente a um grupo social ligado à área da saúde, de um médico, de enfermeiro, etc., manifestada pelo autor empírico para avaliar seus atos passados, como ilustra o exemplo a seguir:

par. 04 (...) *acho que prejudiquei um pouco meu cérebro por locuras na adolescência.*

No texto (2), inferimos uma voz que aparentemente procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual, mas que reproduz a voz de um personagem secundário pertencente a um grupo social (a voz da mulher bem sucedida, emancipada), mencionada como instância externa que avalia o seu sucesso financeiro, conforme atesta o exemplo:

par. 12 (...) *hoje eu **tenho** minha própria lojinha e **vendo** nas feiras também e nos interiores, nos festejos e não **dependo** do meu marido **tenho** o meu próprio dinheiro...*

Devido à condição de produção dada ao GC, não foi possível identificarmos vozes “outras” nos textos dos alunos. A grande maioria de suas histórias ficou somente na reprodução cronológica dos acontecimentos e na ausência do desenvolvimento dos fatos e das revelações dos detalhes, não houve como os agentes-produtores apresentarem as explicações, as avaliações, os julgamentos, da mesma forma como os alunos do grupo experimental, cuja condição de produção dada possibilitou-lhes que desenvolvessem seus textos de acordo com a estrutura do gênero proposto.

#### 5.3.1.2.2 O gerenciamento das vozes enunciativas nas produções escritas do grupo experimental

##### - Voz do autor empírico

No texto (1) através dos segmentos na primeira pessoa, a voz do autor empírico se manifesta, como ilustram os exemplos:

par. 02 (...) *eu estava no quintal da **minha** casa, quando repente, eu escutei um barulho. (...) **Eu** fiquei muito nervosa.*

par. 03 (...) *eu estava com as **minhas** filhas...*

par. 06 ***Eu** fiquei tão abalada...*

par. 05 (...) *estava estudando, já ia terminar os **meus** estudos, mas por causa desse fato que **me** aconteceu, tive que trancar **minha** matrícula.*

par 07(...) *custo a acreditar no que aconteceu **comigo**.*

No texto (2), inferimos nos segmentos na primeira pessoa a voz do autor empírico, manifestando sua posição para comentar e avaliar seus próprios atos, conforme ilustram os exemplos:

par.08 (...) *eu tinha apenas treze anos, mas já **me** sentia uma adulta.*

par. 09 *O homem que eu namorava, era vinte dois anos mais velho do que eu...*

par. 10 (...) *e eu “a criança da mamãe”, chorei muito.*

par.. 1 (...) *eu me perguntando o que fazia ali.*

par. 19 *Não acreditei, pois **minha** menstruação estava normal. Fiz outro teste (...) eu estava grávida.*

par. 20 (...) *da que eu imaginara, abracei **minha** mãe e comecei a chorar. (...) eu sorria,...*

par. 23 *Tive meu filho e não me arrependo, só que não foi como eu imaginava*

par. 24 *Tudo isso me fez pensar e agora sei...*

par.26 *Não dei ouvido a eles (...) agora tenho que batalhar para criá-lo,pois sinto que sou ...*

No texto (2), a voz neutra do narrador pode ser inferida nos segmentos de frases na terceira pessoa, conforme ilustram os exemplos:

par. 15 *Ele **começou** a me acariciar de forma diferente...*

par. 16 *Ele **disse** que isso era normal....*

par. 17 (...) *e ele **foi se afastando** de mim... (...) ele **conseguiu** o que queria*

par. 19 (...) *e ele lhe **disse** que não **podia** assumir, porque **era** casado.*

par. 22 (...) *Ele não **registrou** meu filho,...*

### - Vozes de personagens

No texto (1) não identificamos nenhuma ocorrência de voz de personagem.

No texto (7), a voz secundária do personagem, manifestada pelo autor empírico, procede de um segmento de texto na primeira pessoa e na terceira, mostrando um processo de fusão do narrador e da voz que põe em cena, conforme ilustra o exemplo:

par. 70 *No **meu** corpo, não havia nenhum arranhão e nem sangue escorria de parte alguma. **Eu me** encontrava desacordado.*

No texto (2), a voz secundária do personagem nos segmentos *saíamos*, *fomos*, *encostamos*, *resolvemos* e *terminamos* atestam a atribuição da responsabilidade do dizer do outro, ou seja a um personagem apresentado como tendo uma relação de identidade assimilável ao autor, não como agente da produção textual, mas como pessoa.

par.9 (...) *nós **saíamos** muito, às escondidas...*

par.13 *Um dia **fomos** à praia e na volta **encostamos** em um motel (...) **resolvemos** naquele momento...*

par. 15 (...) *Quando **terminamos**....*

par. 17 *Às vezes que **saíamos** ...*

Ainda no texto (2) temos mais segmentos *sabíamos, levantamos, lutamos e amamos* cuja atribuição de responsabilidade do dizer procede de um outro personagem, assimilável ao autor, não como agente da produção textual, mas como pessoa. Esse tipo de ocorrência, segundo Bronckart (2007, p. 329) é característico da maior parte dos textos autobiográficos, nos quais estão incluídos também as fatias de vida pertencentes ao mesmo tipo discursivo da ordem do RELATAR, conforme ilustram os exemplos a seguir:

par. 20 (...) *Sabíamos que seria difícil, mas levantamos a cabeça e lutamos juntas.*

par. 22 *Minha mãe e eu o amamos.*

No texto (4), nos segmentos *registramo-lo, tínhamos*, o autor empírico também atribui a responsabilidade do dizer a um personagem não como agente da produção textual, mas apresentado como tendo uma relação de identidade, para logo em seguida, manifestar sua própria voz, porém num processo de fusão com a voz que põe em cena (da mulher passiva, obediente, resignada), justificando sua atitude diante da quebra do que havia sido anteriormente acordado. De acordo com Bronckart (2007, p. 329), a coexistência da voz do autor e da voz de um personagem, em um mesmo segmento, expressa a necessidade de colocar a existência de uma instância enunciativa formal supra-ordenada, como ilustra o exemplo:

par. 48 *registramo-lo lá mesmo, pois já tínhamos escolhido um nome. Mas quando Paulo me trouxe o registro, que eu olhei, para minha surpresa, ele havia trocado o nome (...). Já não podia fazer mais nada, só tinha que aceitar.*

No texto (6), percebemos essa fusão no segmento *ficamos*, em que o autor empírico assume a voz dos personagens (seus pais) para avaliar os momentos difíceis pelos quais passaram para solucionar seu problema de saúde na infância.

par. 66 *Como eles já tinham gastado muito comigo com remédios e comida, ficamos sem dinheiro para voltar para casa.*

No texto (2), a voz do personagem pode ser inferida pelos segmentos na terceira pessoa, como ilustram os exemplos:

par. 18. (...) *minha mãe estava em casa, ela começou a notar umas coisas...*

par. 19 A minha mãe **faltou** um dia no trabalho para me levar ao médico... (...) Minha mãe **perguntou** quem era o pai da criança e ao saber, foi procurá-lo ...

par.20 Minha mãe **ficou** triste (...)

Identificamos ainda duas passagens em que as vozes do autor empírico e dos personagens secundários foram expressas de modo direto presentes nos diálogos (turnos de fala), como ilustram os exemplos abaixo:

No Texto (12), os turnos de fala foram alternados pela manifestação de modo indireto da voz do autor empírico e pelos segmentos “Assim, que você saiu de lá, eles ligaram para avisá-la”, “O que faço agora?” expressas entre aspas que manifestam de modo direto as vozes da personagem e do autor empírico respectivamente, conforme o exemplo:

par. 123 – *Filha, vem cá, vamos conversar. Eu sei que você está nova e jovem, tem muita vida pela frente e pode ter muitos filhos.*

par. 124 *Foi aí que eu me toquei e perguntei:*

par. 125 – *Mãe, minha filha morreu.*

par. 126 *Ela disse que sim. “Assim, que você saiu de lá, eles ligaram para avisá-la”. Me segurei e disse “O que faço agora?”*

par. 127 – *Vai lá vê-la.*

Texto (13)

par. 145 – *Nossa amiga Norrana tomou chumbinho.*

par. 146 – *Meu Deus, que loucura! Como ela está?*

par. 147 – *Em casa.*

par. 148 – *Mas ela não foi nem para o hospital?*

par.149 – *Flávia, ela está no meio da casa.*

### - Vozes de instâncias sociais

No texto (2) estão manifestadas “outras” vozes procedentes de personagens que não intervêm como agentes no percurso temático, mas são mencionadas como instâncias externas de avaliação (par. 15 e 25). No primeiro caso, inferimos a manifestação de uma voz culturalmente arraigada no imaginário popular, e no segundo uma voz neutra no segmento *Devemos*, que bem poderia ser dita por uma pessoa hierarquicamente mais madura, mais vivida (mãe, pai, padre, pastor etc.), que geralmente costuma desempenhar a função de conselheiro.

par. 15 (...) *“toda primeira vez sangra”*

par. 25 *Devemos pensar antes de agir e ter consciência de que a nossa família só quer o melhor para nós, mesmo que nos batam e briguem.*

Em uma passagem do texto (3), inferimos uma voz procedente de uma instituição social mencionada como instância externa, no segmento na terceira pessoa, em que o autor empírico se distancia para avaliar as condições de saúde do personagem, como mostra o exemplo:

par. 29 *ele tinha pedra nos rins e teria que se submeter a uma cirurgia.*

Também no texto (11), inferimos no segmento na primeira pessoa, uma voz procedente de uma instituição social mencionada como instância externa, para que o autor empírico avalie as condições de saúde do personagem atingido por uma bala e inferimos no segmento na terceira pessoa a marca do seu distanciamento.

par.104 (...) *meu irmão Rosael ainda tem sequelas, pois a bala ainda se encontra no ombro.*

Inferimos mais uma caso em que a voz manifestada é de uma instituição social no texto (4). Em segmentos ora na primeira pessoa ora na terceira, o autor empírico manifesta a voz de um personagem (médico, enfermeira, etc.) para avaliar suas condições antes do parto, como ilustram os exemplos:

par. 42 (...) *não poderia ficar por não ter dilatação suficiente.*

par. 44 (...) *diziam que eu ainda não tinha dilatação suficiente para o parto normal*

par. 45 *Além da bolsa de líquido normal que as mulheres têm, eu **tinha** uma de sangue que impedia que **meu** filho nascesse.*

No texto (4), inferimos ainda, uma voz procedente de uma outra instituição social (a família). O autor empírico, ao empregar o modo indireto, distancia-se para avaliar a reação de seus familiares diante de uma doença grave que comumente resulta em caso de óbito nas classes populares, como mostra o exemplo:

par. 50 *A médica me disse **que** ele **estava** com pneumonia. Foi um grande susto para todos nós da família. Meu marido **chorava** como criança...*

No texto (5), identificamos duas passagens orquestradas de vozes de instâncias de um grupo social. Nos segmentos na terceira pessoa, inferimos uma voz secundária manifestada pelo autor empírico para avaliar as ações dos seus padrões em prol da sua mudança para, conseqüentemente, ser aceita no mundo civilizado.

par. 56 (...) *minha patroa me **deu** um banho de loja. **Levou-me** para comprar roupas. Meu patrão comprou uma solução para acabar com meus panos brancos. Minha patroa **mandou** eu tirar uns brincos pretos e grandes da minha orelha, **deu** um corte no meu cabelo e **fez** uma chapinha.*

Em uma outra passagem, inferimos uma outra voz social de uma personagem secundária manifestada pelo autor empírico, que concebe as regras do que é “certo” e “errado”, “legítimo” e “ilegítimo”, “bom” e “ruim”, como ilustra o exemplo:

par. 59 *Gostava muito de reggae, era regueira, mas me desacostumei de reggae, graças a Deus, devo tudo a eles.*

Um outro tipo de instância social identificada foi da religião. No texto (7), inferimos uma voz secundária manifestada pelo autor empírico que nos remete a voz de uma pessoa religiosa, como ilustram os exemplos:

par. 74 *Deus mostrou seu amor para conosco, pois ela foi curada e não sente mais nada.*

par. 75 (...) *e foi quando eu pude ver a imensidão do amor de Deus, ao me devolver minha vida e restaurar a saúde da minha mãe.*

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Resgatando o que dissemos na introdução, este estudo partiu da nossa motivação em saber por que os alunos do EM da EJA apresentam um baixo desempenho leitor/produtor nos exames do ENEM, vestibulares, concurso, etc.

Por essa razão, antes de iniciarmos a intervenção, consideramos pertinente investigarmos as práticas para o ensino de LM nas salas de aula do EM da EJA. Para tanto, realizamos um levantamento diagnóstico em cujos resultados vimos refletidos os elementos que compõem a tríade sobre a qual estão assentadas as implicações de ensino-aprendizagem: alunos, professor e conteúdo, sendo pertinente retomarmos novamente alguns aspectos que já ressaltamos no decorrer deste estudo.

Dos agentes produtores que responderam ao teste diagnóstico, a maioria revelou um nível bem abaixo da média de competência linguística ao escreverem seus textos. A decorrência deste resultado se deve às aulas que lhes são repassadas de modo desarticulado, fragmentado e dissociado: gramática, literatura e redação. Ao tripartirem o ensino, os professores subestimam por completo as competências de língua dos alunos. Principalmente com relação à escrita que quando acontece são desprezados todos os elementos que contribuem para as condições de produção de texto.

Por acreditarmos que este quadro possa ser revertido, apresentamos, neste estudo, as inúmeras teorias que atualmente influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa, dentre as quais destacamos os estudos bakhtinianos (2003) quanto à concepção de gêneros textuais/discursivos; as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que nortearam todas as estratégias didático-metodológicas utilizadas para a realização da sequência didática, visando à apropriação do gênero de texto fatia de vida pelos alunos do grupo experimental e as pesquisas de Bronckart (2007), nas quais nos sustentamos para analisarmos o gerenciamento das vozes enunciativas manifestadas no discurso da ordem do RELATAR, nas produções escritas por alunos do segundo segmento do Ensino Médio da EJA, participantes e não-participantes de uma sequência didática.

Os resultados desta experiência foram significativos, pois pudemos explicitar com precisão as verdadeiras implicações que levam os alunos a saírem da escola sem terem desenvolvido suas capacidades de linguagem escrita, como também demonstramos como é possível adotar estratégias teórico-metodológicas como a sequência didática para orientar as atividades de linguagem escrita realizadas em sala de aula para este fim.

Temos somente a ressaltar que não foram tarefas fáceis de serem concretizadas. Tivemos primeiro de conquistar os alunos desconfiados das nossas reais intenções. Muitos deles iam raramente à escola, no entanto, quando passamos a ministrar as aulas e perceberam que eram diferentes daquelas que estavam “enjoados de assistir”, foram ficando cada vez mais motivados e os resultados aqui apresentados são suficientes para comprovar sobre o que estamos afirmando.

Além disso, contamos ainda com as dificuldades com relação aos horários, que são encurtados no período noturno: as aulas começam e terminam mais cedo, sendo que muito dos alunos, por conta do trabalho, chegam somente a partir do segundo horário, causando um grande prejuízo para eles com relação aos alunos matriculados nos demais turnos.

Mas apesar desses entraves, seguimos todos os passos de uma sequência didática, abrindo espaço para outras contribuições teóricas que permeiam as práticas discursivas escolares, interação (VIGOTSKY, 1987), planejamento (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 2007) e reescritura (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ) que reforçaram a elaboração das estratégias didáticas para apropriação por parte dos alunos do grupo experimental do gênero fatia de vida.

Pode até parecer que este resultado seja óbvio, já que foram fornecidas todas as condições de produção a um e a outro não, mas salientamos que de outra forma não teríamos conseguido evidenciar com fidedignidade a realidade observada e aqui revelada.

Os agentes produtores do grupo controle demonstraram em suas produções escritas aquilo que já prevíamos, ou seja, que eles não produziram adequadamente o gênero fatia de vida, por conta, especialmente das condições de produção que lhes seriam dadas. Já os agentes-produtores do grupo experimental, dadas as condições de produção, apresentaram, mesmo que timidamente, melhor desempenho no que concerne às propriedades observáveis próprias do gênero em questão.

Esses dados nos levaram a deduzir que os projetos de leitura e de classe desenvolvidos influenciaram bastante nos resultados obtidos. O processo de desenvolvimento e construção do sentido do texto centrado no *script* se revelaram uma estratégia fundamental para a manutenção da sequência narrativa, como também o ir e vir ao texto através das reescrituras contribuíram para que os alunos fossem melhorando cada vez mais.

As condições de produção dadas também influenciaram enormemente para que pudéssemos inferir nas produções finais as vozes enunciativas manifestadas. Como demonstramos nas análises, no grupo controle a predominância foi da voz do autor empírico, enquanto que nos textos do grupo experimental pudemos identificar não só a voz do autor empírico como também de personagens e de instâncias sociais.

Por fim, na perspectiva do ensino da língua escrita, este estudo dá margem para alguns desdobramentos que merecem ser aprofundados em outras pesquisas como, por exemplo, analisar

em outros gêneros da ordem do RELATAR, o gerenciamento das vozes enunciativas. Este estudo também dá margem para pesquisa centradas na formação do professor de todas as modalidades de ensino, como também dá margem para pesquisas voltadas para elaboração de manuais didáticos que visem a instrumentalizar o professor para inovar e sistematizar as atividades de escrita em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Maria Vera (org). **Sociedade, Educação e Cultura (s)**, questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Maria Angélica F. de. **Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula, uma contribuição ao ensino.** Disponível em: [HTTP://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/os%20generos.html](http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/os%20generos.html). Acesso em: 15 set. 2008.

CHARTRAND, Suzanne. **Les composantes d'une grammaire du texte.** Disponível em: <http://www.ccdmd.q.c.ca/correspo/corr7-1/Compos.html>. Acesso em: 15 set. 2008.

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

COUTINHO, Maria Antónia. **O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a lingüística.** Disponível em: [http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas\\_portugal/artigo07.pdf](http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_portugal/artigo07.pdf) Acesso em 03 de fev. 2009.

CRISTOVÃO, Vera L. L.; NASCIMENTO, Elvira L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo.** Disponível em: <http://www.abralin.org>. Acesso em: 15 set. 2008.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ. **Língua Materna, letramento, variação & ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ————. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARTHES, Roland [et. al.] **Análise Estrutural da Narrativa.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BERTAUX, Daniel. **Les récits de vie.** Paris: Nathan, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: ————.; DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BOURDIEU, P. “L'école conservatrice, l'inégalité sociale devant l'école et devant la culture”. Paris: **Revue française de sociologie**, nº 3, p. 325-347, 1966.

BRANDÃO, Helena H. N. **Gêneros do discurso: unidade e diversidade.** Disponível em: <http://www.ffch.usp.br/dcv/lport/pdf/brand002.pdf> Acesso 03 de mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Notas médias do enem por município.... . Disponível em: <http://mediasenem.inep.gov.br/resultado.php>

BRONCKART, Jean-Paul; BAIN, D. SCHNEUWLY, B; DAVAUD, C & PASQUIER, A. **Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Paris. Delachaux & Niestlé, 1994.

———.BULEA, Ecaterina; POULIOT, Michèle. **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences**. France: Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

———. ; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M.(orgs). **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

———. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

———. **Atividade de linguagem, textos e discursos, por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2007.

———. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Argentina: Miño y Dávila, 2007.

———. **O Agir nos discursos, das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BRUNER, Jerome. **Pourquoi nous-racontons-nous des histoires?** Paris: Retz, 2002.

COUTINHO, Antónia (orgs.). Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. In. ——— (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas. Mercado de Letras, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação, figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN, 2008.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano, e a escola de Vygotsky**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**, uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. Wanderley & CITELLI, Beatriz (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos, 1**. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, V. A. Ana. **PNE – Plano Nacional de Educação**, um olhar sobre o cumprimento das metas da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Estudo, maio/2007.

KAUFMAN, Ana María & RODRÍGUEZ, María Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. São Paulo: Artmed, 2007.

KLEIMAN, B. Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

———. (org.). Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ————. (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

———. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

———. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação... In: ————.; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada**, suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual**, trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

———. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAINÉ, Alex. **Faire de sa vie une histoire**, theories et pratiques de l'histoire de vie en formation. Paris: DDB, 1998.

LEURQUIN, Eulália V. L. Fraga, **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2001. p.238.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

———. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita**. Revista Intercâmbio, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

MACHADO, Anna Rachel Machado. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MOTHA-ROTH, Désirée; MEURER, J. L.; BONINI, Adair (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Proposta curricular do curso de ensino médio para jovens e adultos**. São Luís, 2000.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Plano de curso, ensino médio, educação de jovens e adultos**. São Luís, 2007.

MENEGOLO, Elizabeth & MENEGOLO, Leandro. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**, v, 04, 2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/>>. Acesso em: 04 nov. 2008.

MOTHA-ROTH, Désirée; MEURER, J. L.; BONINI, Adair (org). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org). **Introdução à lingüística, domínios e fronteiras, 1**. São Paulo: Cortez, 2006.

———. **Introdução à lingüística, domínios e fronteiras, 2**. São Paulo: Cortez, 2006.

———. **Introdução à lingüística, domínios e fronteiras, 3**. São Paulo: Cortez, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia**, Natal, RN, v.9, n.13-14, 2006.

———. (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica, 3**. Natal: EDUFRN, 2008.

PEREIRA, Maria Elisaudia de A. **A construção da argumentatividade em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2008. p. 422.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re) escrita de textos**, subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. Catanduva, SP: Rêspel, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavill. **Por uma linguística crítica, linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RASTIER, François. **Arts et sciences du texte**. Paris. Press Université de France, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. Silvar Ferreira. Memorial descritivo. Disponível em: [http://www.pt.uneb.br/silvarribeiro/arquivos/memorial\\_descritivo.pdf](http://www.pt.uneb.br/silvarribeiro/arquivos/memorial_descritivo.pdf) Acesso em 03 de fev. 2009.

ROCHA, Gladys (org.). O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto, o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROJO, Roxane. **Elaborando uma progressão didática de gêneros**, aspectos linguísticos-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”. Intercâmbio, v. VIII, p. 101-118, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.), **Perspectivas lingüísticas, alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

ROMÃO, E. José; GADOTTI, Moacir (org.). **Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAITO, Cláudia, L. N.; TEIXEIRA, Marina F.; AFONSO, Manoela. **O Interacionismo sócio-discursivo – orientação para a teoria dos gêneros**. <[http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2005\\_g/2005/textos/025.html](http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2005_g/2005/textos/025.html)>. Acesso em 15 set. 2008.

SANTOS. Memorial descritivo: conceito, estrutura e apresentação gráfica. Disponível em [http://www.lcsantos.pro.br/arquivos/Memorial Descritivo conceito estrut](http://www.lcsantos.pro.br/arquivos/Memorial_Descritivo_conceito_estrut) Acesso em 03 de fev.2009.

SHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda, C. **Linguística aplicada**, suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

———. **Os gêneros escolares**, das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução Gláís Sales Cordeiro. Disponível em: [HTTP://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RDEM\\_03\\_BERNARD\\_E\\_JOAQUIM.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RDEM_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf). Acesso em 15 set. 2008.

SILVA, Fábio Lopes da Silva & RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A linguística que nos faz falhar**, investigação crítica. São Paulo, SP. Parábola, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

———. **Alfabetização e letramento**. São Paulo. Contexto, 2007.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**, uma abordagem pragmática. São Paulo: Papyrus, 2007.

TEXEIRA, José. **Os gêneros textuais e a língua materna**: a sinopse no ensino da leitura e da produção textual. Disponível em: [HTTP://www.paratexto.com.br/document.php?id=2533](http://www.paratexto.com.br/document.php?id=2533). Acesso em: 15 set. 2008.

VASCONCELOS, Sandra M. Fazer-se autor em situação traumática na construção de um depoimento de si a partir do olhar sobre o outro. In: PASSEGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**, 3. Natal: EDUFRRN, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**APÊNDICES**

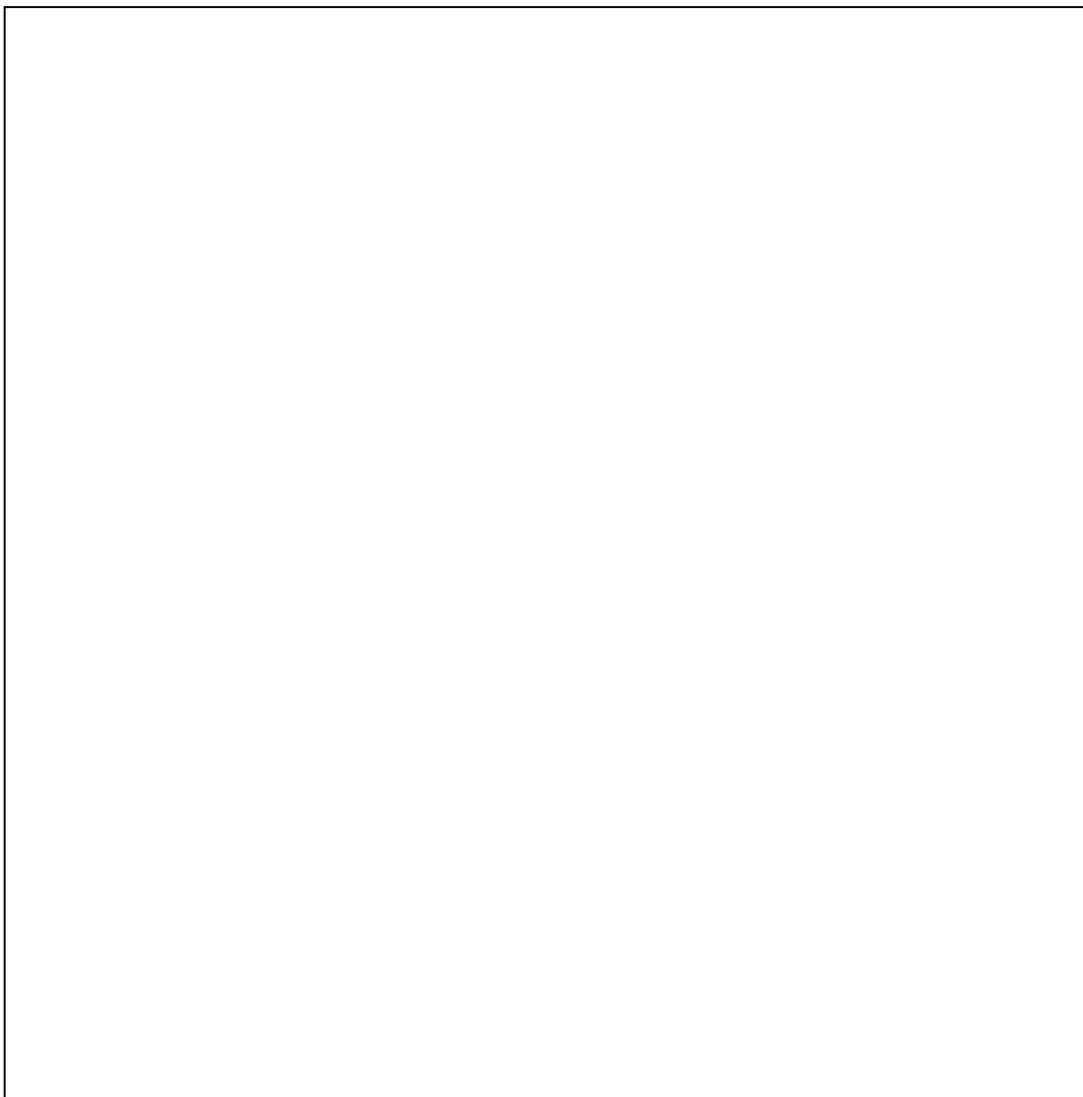
Apêndice A – Teste diagnóstico

***DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ABAIXO, REDIJA NO MÍNIMO 3***

***PRODUÇÃO TEXTUAL 1***

*Imagine que você e seus colegas resolveram organizar uma festa-surpresa de aniversário para um amigo. Você ficou encarregado de chamar as pessoas.*

*Escreva no quadro abaixo um texto que corresponda a esse tipo de evento. Lembre-se que ele deve combinar com a festa e com o jeito de ser do aniversariante e as informações devem ser claras e precisas.*









## Apêndice B – Ficha de observação

*FICHA DE OBSERVAÇÃO**ESCOLA CEM/GD**PROFESSOR:* \_\_\_\_\_ *TURMA* \_\_\_\_\_*AULA* \_\_\_\_\_ *DATA* \_\_\_\_\_

<i>PROFESSOR</i>	<i>RELAÇÃO PROFº X ALUNO</i>	<i>METODOLOGIA</i>
<i>ALUNO</i>	<i>RELAÇÃO ALUNO X PROFº</i>	<i>RELAÇÃO ALUNO X ALUNOS</i>
<i>MATERIAL</i>	<i>O QUE É UTILIZADO PELO PROFESSOR</i>	<i>O QUE É UTILIZADO PELO ALUNO</i>

## Apêndice C – Questionário – entrevista do professor

Neste questionário-entrevista, nós solicitamos a você que responda na 1ª parte 3 questões acerca de sua escolaridade e trabalho na 2ª parte, 9 questões objetivas acerca da sua relação com a leitura e a 3ª parte, 4 questões sobre suas atividades de linguagem em sala de aula. O objetivo desta pesquisa é para propor uma nova estratégia para o ensino de produção escrita em sala de aula da EJA. Informamos que as informações aqui fornecidas são confidenciais e você não precisa se identificar.

Agradecemos por sua colaboração.

## PARTE I

Ponha um X marcando a alternativa correta

1. Escolaridade  
 Superior  Superior incompleto
  
2. Pós-graduação  
 Especialização  Mestrado  Doutorado
  
3. Carga horária semanal em sala de aula  
 20  40  mais de 40

## PARTE II

- 1) O que você lê como fonte de pesquisa para elaborar suas aulas?

livros didáticos escolares  livros teóricos  apostilas  sites especializados

Se você marcou “sites especializados” (cite os que você acessa com mais frequência)

---

---

---

---

2) O que você lê para se divertir, se informar, etc.?

Veja, Época, Isto É, etc.

quadrinhos, gibis, humor

de religião

fofocas e novelas

Cláudia, Nova, Marie Claire, etc.

Escola, Língua Portuguesa etc. Você pode citar outras, se for o caso.

---

---

---

3) Dessas revistas acima quais as que você costuma utilizar para trabalhar em sala de aula?

4) Com que frequência você lê jornais?

5) Quais?

locais  nacionais  outros

6) Você costuma utilizá-los para trabalhar em sala de aula?

7) Você lê romances?

8) Em média, quantos romances você lê por ano?

9) Você costuma indicar leituras de romances para os seus alunos?







D.24*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.25*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.26	+	∅	+	+	+	∅	∅	+	∅	5	2
D.27	+	∅	+	∅	∅	∅	∅	+	∅	3	1
D.28*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	SN
D.29	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	0	SN
Tot.	14	6	11	5	5	10	9	14	1		
%	48	21	38	17	17	34	31	48	3		

\*Referentes aos alunos que não escreveram o texto



<i>D.26</i>	+	+	+	+	+	+	6	3
<i>D.27</i>	+	+	+	+	+	+	6	3
<i>D.28</i>	+	+	+	+	+	∅	5	2
<i>D.29</i>	+	+	+	+	+	+	6	3
<i>Tot.</i>	26	26	23	23	17	16		
<i>%</i>	90	90	79	79	59	55		

*\*Referente ao aluno que não escreveu o texto*



<i>D.28</i>	+	+	+	+	+	Ø	5	2
<i>D.29*</i>	-	-	-	-	-	-	0	SN
<i>Tot.</i>	23	22	21	23	16	5		
<i>%</i>	79	76	72	79	55	17		

*\*Referente ao aluno que não escreveu o texto*

## Apêndice E – Descrição das produções escritas - GE

**Tabela 5 - Conjuntos de propriedades observáveis – notícia / GE**

<i>Aluno</i>	<i>Identificação do tema</i>	<i>Título</i>	<i>Corpo do texto</i>	<i>Predomínio do tempo no pret.perf.</i>	<i>Verbos e pronomes na 3ª p.</i>	<i>Linguagem formal e direta</i>	<i>Regularidades de organização/composição</i>	<i>Total/aluno</i>	<i>Nível</i>
203.1	+	∅	+	+	∅	+	∅		
203.2	+	+	+	+	+	+	+		
203.3*	-	-	-	-	-	-	-		
203.4	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅		
203.5	+	+	+	+	+	+	∅		
203.6	+	∅	+	+	+	+	∅		
203.7	+	+	+	∅	∅	+	∅		
203.8	+	∅	+	+	∅	+	∅		
203.9	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅		
203.10	+	+	+	+	+	+	∅		
<i>Tot.</i>									
<i>%</i>									

\*Referentes aos alunos que não escreveram o texto

**Tabela 6 - Conjuntos de propriedades observáveis – convite / GE**

<i>Aluno</i>	<i>Identificação do tema</i>	<i>Nome do convidado</i>	<i>Data</i>	<i>Horário</i>	<i>Local</i>	<i>Motivo do convite</i>	<i>Nome do aniversariante</i>	<i>Predomínio do tempo no pres. e fut.</i>	<i>Regularidades de organização/composição</i>	<i>Total/aluno</i>	<i>Nível</i>
203.1*	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
203.2*	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
203.3*	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
203.4*	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
203.5*	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
203.6	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅		
203.7*	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
203.8*	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
203.9*	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
203.10	X	X	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅		
<i>Tot.</i>											
<i>%</i>											

\*Referentes aos alunos que não escreveram o texto

Tabela 7 - Conjuntos de propriedades observáveis – receita / GE

<i>Aluno</i>	<i>Identificação do tema</i>	<i>Nome do prato</i>	<i>Relação dos ingredientes</i>	<i>Modo de fazer</i>	<i>Predomínio do tempo no imperativo</i>	<i>Regularidades de organização/composição</i>	<i>Total/aluno</i>	<i>Nível</i>
203.1	+	+	+	+	+	+		
203.2	+	+	+	+	∅	+		
203.3	+	+	+	+	+	+		
203.4	∅	∅	∅	∅	∅	∅		
203.5	+	+	+	+	+	+		
203.6	+	+	+	∅	∅	∅		
203.7	+	+	∅	+	∅	∅		
203.8	+	+	∅	+	∅	∅		
203.9*	-	-	-	-	-	-		
203.10	+	+	∅	+	+	∅		
203.11								
203.12								
203.13								
<i>Tot.</i>								
<i>%</i>								

\*Referente ao aluno que não escreveu o texto

**Tabela 8 - Conjuntos de propriedades observáveis – carta / GE**

<i>Aluno</i>	<i>Identificação do tema</i>	<i>Local e data</i>	<i>Saudação inicial</i>	<i>O texto propriamente dito</i>	<i>Despedida</i>	<i>Regularidades de organização /composição</i>	<i>Total/aluno</i>	<i>Nível</i>
203.1	+	∅	+	+	+	∅		
203.2	+	+	+	+	+	∅		
203.3	+	+	+	+	+	∅		
203.4*	-	-	-	-	-	-		
203.5	+	∅	+	+	+	∅		
203.6*	-	-	-	-	-	-		
203.7	+	∅	+	+	+	+		
203.8	∅	∅	∅	∅	∅	∅		
203.9	+	+	+	+	+	∅		
203.10	+	+	+	+	+	∅		
<i>Tot.</i>								
<i>%</i>								

\*Referente ao aluno que não escreveu o texto

## Apêndice F – Transcrição da aula – GE

((Continuação da aula sobre frase, período e oração))

((PN fala, ao mesmo tempo, escreve no quadro. Os alunos em silêncio copiam))

*PN – Frase interrogativa – ela pede alguma informação/ faz uma pergunta/ Na escrita:: vamos saber se a frase é interrogativa:: quando ela tiver o ponto de interrogação// frase exclamativa:: ela comunica uma admiração e... na escrita ela vai marcar pelo ponto de... exclamação/ certo?/nossa, ela dança bem!*

((A professora pára de escrever, volta-se para os alunos. Começa a explicar. Os alunos continuam copiando, não lhe dão atenção))

*PN – ela dança bem/ela dança bem?/nossa/ ela dança bem!// Olhem a entonação, na linguagem falada/ certo?// na linguagem escrita, aparecem os pontos.*

((A professora volta a copiar no quadro, falando))

*PN – frase imperativa::ela vai expressar um pedido ou então... uma ordem/ e na escrita... ela vai marcar com o ponto final/ e algumas vezes... com o ponto de exclamação*

((Os alunos copiam, não prestam atenção ao que a professora explica. Ela segue copiando))

*PN – ok? temos aí a negativa:: vamos fazer uma revisão:: a negativa mostra: lógico... uma negativa:: certo? e a negativa/ ela pode ser... declarativa negativa... olha aí/ a declarativa vai apresentar o quê...o não/ ela não dança bem// eu tenho a interrogativa:: ela dança bem? e a interrogativa negativa::ela não dança bem?// exclamativa:: nossa/ ela não dança bem!// imperativa:: não dance agora:: imperativa negativa:: não dance agora... então/ a negativa/ lógico... vai ser marcada pela palavra não/ certo:: não esquecendo os pontos... a entonação é importante na hora que você quer falar alguma coisa... certo? a entonação é importante na linguagem oral/ outra coisa:: eu tenho que começar a minha frase sempre com letra maiúscula/ certo? não posso começar frase com letra minúscula/ Isso aí vocês já sabem desde criancinhas/ certo? Alguma dúvida? De ontem até agora...*

*F – Essa imperativa/ professora/ ela vai ficar o tempo todo assim/ com o ponto final?*

*PN – Ou com o ponto final ou o de exclamação/ certo? Mas... o mais usado é o ponto normal/ o ponto final // a imperativa vai sempre indicar:: o quê? ou um pedido:: ou uma ordem // ela vai ser marcada com o ponto final/ mas também... pode ser com o ponto de exclamação/ certo?// ótimo... alguma dúvida... ((Silêncio na sala))*

*PN – frase:: oração:: período... ((Silêncio na sala)) tudo certinho/ até agora? ((Silêncio na sala))*

((A professora continua))

*PN – sim, agora, eu trouxe aqui esses exercícios ((ver, Anexo 4)) pra vocês:: vocês vão ler o texto/ vou dar um tempo pra vocês tentarem responder :: dentro dos parênteses/ também coloquei um quadro de análise morfológica:: se lembram de análise morfológica?:: substantivo... adjetivo... pronome... lembram? e também esse assunto de agora:: frase... oração... período...*

*PN - tentem responder aqui/ atrás ((apontando para o verso da folha)) agora quem tem a letra PEQUENA:: tem que fazer numa folha de papel pardo/ embora lá/ um tempinho para vocês lerem o texto direitinho*

((Os alunos lêem))

(( Hora da correção))

((O extrato que segue corresponde à segunda questão da tarefa, baseada na leitura do texto “Cão! Cão!” (Anexo 4) de Millôr Fernandes))

*PN - e o segundo... o quê que eu estou pedindo aí no segundo... vocês vão reler o texto... da onde... de abriu a porta... até ...efusão/ certo? e vocês vão fazer o quê?// vão dizer quantos períodos e quantas orações eu tenho aí /quantos períodos e quantas orações*

*F – dá sete*

*PN – como é que eu sei a quantidade de orações que tem?*

*F - pelos verbos*

*PN – exatamente/ pela quantidade de verbos. // Se eu tenho um verbo. // Uma oração. // Dois verbos. // Duas orações... Então... vamos começar por aí... sublinhando aí os verbos.*

((A professora aguarda uns minutos))

*PN - quantos vocês acharam?*

*A – dez:: o texto todo?*

*PN – onze/ não:: tem aí ... abriu a porta... até ...com toda efusão// ahn:: lá no começo... acharam os verbos?*

*A – ((inaudível))*

*PN – quinze... não/ tem mais.// Vamos lá!// Vamos descobrir...*

*F - oito.*

*PN – oito.// Vai dizendo aí pra mim...*

*F – abriu.*

*PN – abriu... vamos lá! //Todo mundo acompanhando!*

*F – viu.*

*PN – viu:: dois*

*F - via.*

*PN – via:: três*

*F - estranhou*

*PN – estranhou*

*F – viesse*

*PN – viesse*

*F – acompanhado*

*PN – peraí:: viesse acompanhado// É.// Viesse acompanhado.// Locução verbal.// Que mais?*

*F – aproveitou*

*PN – ahn::*

*F – aproveitou*

*PN – vamos por ordem*

*F – abriu.*

*PN – abriu a porta:: ahn::*

*F – cumprimentou*

*PN – cumprimentou// tem sete verbos e uma locução verbal. //Exatamente.// Então/se eu tenho oito/né... quantas orações eu tenho?*

*F – oito*

*PN – oito. //E os períodos?// Quantos períodos eu tenho?*

*F – deu sete períodos*

*PN – não. //Como é que eu confiro os períodos?*

*F – pode ser simples e composto*

*PN - pode ser simples e composto. //E aí?*

*F – tem um composto e sete simples*

*PN – vamos conferir/ então... cadê o primeiro período/ aí:: vamos lá! //Da onde até aonde...*

*F – abriu a porta*

*PN – aí é uma oração/abriu a porta e viu o amigo que há tanto não via.// Depois...*

*A – estranhou apenas que ele/ amigo/ viesse acompanhado de um cão*

*PN – depois...*

*A – cão não muito grande mas bastante forte/ de raça indefinida/ saltitante e com um ar alegremente agressivo*

*PN – depois*

*F - abriu a porta e cumprimentou o amigo/ com toda efusão*

*PN – quantos períodos/ eu tenho aí?*

*A – quatro.*

*PN – aí...o período pode ser simples ou composto. //Quando o período é simples?// Quando eu só tenho uma... oração... // Período composto? Duas ou mais orações...certo... mas aí não está pedindo isso:: ah! justifique sua resposta. //Como vocês vão justificar sua resposta... quantos períodos tem...*

*F - quatro*

*PN – e quantas orações?*

*((Silêncio))*

*PN – quantas orações?*

*((Silêncio))*

*PN – falem, gente!// Ah:: vocês tão pensando/tudo bem. //Fiquem à vontade...*

*F – oito.*

*PN – oito/ porque tem oito verbos.// E período...porque eu tenho quatro pontos aí... certo?// Quatro enunciados completos... Ok?*

## Apêndice G – Transcrição da aula – GC

*PP – nós vamos tecer alguns comentários para que alguns erros não sejam cometidos.// Aqui é uma narrativa. //O aluno que fez, ele... éh:: produziu este texto como se fosse uma narrativa. // Então... vejam bem! na aula anterior:: eu dei pra vocês várias características sobre a produção de um texto/ inclusive/ falei pra vocês da narrativa.//O tema escolhido... os personagens... o local onde acontece o fato... o que aconteceu... sobre o verbo no tempo passado e a estética da redação... pode ser com coerência... concisão... correção...*

((A professora mostra redação para os alunos))

*PP – eu trouxe esta redação aqui pra vocês verem... olha só... porque... éh:: o que eu acho que a gente não deve considerar numa redação //Até porque... o aluno que fez esta redação ((inaudível))// E como vocês vêem/ inicialmente/ ele não colocou o título da redação.// Ele não obedeceu às margens... oh:: as margens do papel...não tem margem.... Até porque:: quando você trabalha com uma folha de papel sem pauta... ((interrompe a explanação para chamar a atenção de alguns alunos que não estavam conversando))*

((A professora lê o primeiro texto))

*PP – vejam bem... não tem nenhuma pontuação. ((sai de carteira em carteira, mostrando para os alunos))*

*PP - ele não caprichou com a letra.// Ele não colocou (inaudível)...aquí:: ele colocou há do verbo haver no lugar do artigo.// Ele colocou há do verbo haver*

((A professora lê o segundo texto))

*PP – eu nasci em Barreirinha:: ele colocou o título. // Obedeceu à margem do papel/ ele teve cuidado com a letra... né? Ele não teve os cuidados que se deve ter ao escrever:: com clareza/ com correção/ com a estética... em escrever corretamente....eu sempre digo/ substitua por uma palavra ou outras palavras/ aquelas que vocês não tiverem certeza... como se escreve? //com ch, com ss, com x... e tem a questão da compreensão do texto/ para que você entenda o que você escreve/ você tem que reler o texto novamente.//Cuidado com as preposições/ com as conjunções pra ligar uma oração com a outra.//Isso é importante...porque senão fica sem sentido ah::... ah:: oração do texto... a frase...*

((A professora lê o terceiro texto))

*PP – foi eles... erro de concordância.// Linda a redação dele.// Linda a redação do aluno... só que... não está primando pela elegância... pela correção... tem que reler a redação mais de uma vez.//Outro detalhe importante... é a questão do parágrafo.// Tem aluno que não está fazendo parágrafo.//Nós vamos fazer uma redação agora... eu quero que vocês obedçam corretamente os parágrafos de acordo com o assunto que você elencou.// Tem mais. O tempo é curto... agora... eu vou mostrar para vocês uma redação. ((mostra o quarto texto))*

*PP – essa aqui foi melhor.// Olha só... o aluno primou... ele obedeceu às margens... ele obedeceu... colocou a margem maior... fez os parágrafos e obedeceu de acordo com o sentido de cada parágrafo.*

((A professora lê o quarto texto))

*PP – faltavam umas vírgulas... mas foi bonita a redação dele... né? //Então... valeu à pena... é isso que eu quero que vocês façam na redação de vocês hoje. //Com parágrafo...com pontuação...// Porém... nós vamos fazer uma observação/ eu não quero redação que você diga:: Oi/ eu sou José*

*Carlos... vou contar uma história pra vocês... olá!...//Por que... essa apresentação? ((Os alunos riem)) Não vamos incorrer nessas expressões... né...// Eu observo aí... que todo mundo tem dificuldade de iniciar/ criar uma narrativa.... comecem livremente:: quando eu morava no interior/ aos dezesseis anos...// Procurem assim/ criatividade...quer dizer... procurem não imitar o colega.// Porque... na turma E/ eu fiz uma redação que todos começaram do mesmo jeito/ quer dizer... que um foi pegando a redação do outro e foi imitando...O tema que vocês vão trabalhar hoje... já foi bastante discutido aqui em sala de aula... já bastante trabalhado. // Espero que não necessitem de conteúdo para redação de hoje.// É a questão da violência/ cada vez mais cresce/ não é? // E tem sido constante a violência contra a mulher... a violência contra criança... a violência moral... psicológica...//Todos esses tipos de violência que tah:: no nosso dia-a-dia.// Já foi assunto no primeiro bimestre e eu gostaria que vocês pegassem esse assunto já estudado para... desenvolver a nossa narrativa. //Eu coloquei um texto bem pequeno pra... que sirva de orientação.*

*((A professora lê a proposta da redação))*

*PP – nesse texto... não precisa colocar um título.// Eu quero que façam no primeiro parágrafo uma apresentação.//O que é uma apresentação...eh:: rapidamente falar o que vocês vão escrever... vão narrar no segundo... terceiro... parágrafos... Vocês viram aqueles exemplos de narrativa que eles falaram... que moravam no interior com os pais e os irmãos... aquilo ali é uma apresentação.//Assim como tem um fecho... uma conclusão.//Tem uma outra opção...pensem antes no que vocês vão desenvolver... eu vou desenvolver uma redação... uma narrativa com uma violência sofrida no trabalho... foi no dia tal... essa agressão partiu do meu patrão... do meu colega... Descrever as pessoas envolvidas... relembrar de todo o trabalho que tem que colocar no texto... o que aconteceu... como aconteceu... Entendeu?// Então... esses elementos/ vocês têm que colocar/ e depois releiam o que vocês escreveram e passem para esta folha.*

Apêndice H – Plano geral – projeto de leitura

1º, 2º ENCONTROS: Grupo experimental

### 1) PLANO GERAL

<b>NOME DO PROJETO:</b> <i>Leitura</i>
<b>SEGMENTO:</b> 2º Segmento/203 noturno <b>DATA DE INÍCIO:</b> 11 e 13/11/2008 3 horários Profª Narla Mônica Borges Rodrigues
<b>MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS:</b> Textos, revista, quadro-branco, pincel, canetas coloridas
<b>ETAPAS PREVISTAS</b> Apresentação do gênero <i>fatia de vida</i> que será estudado. Atividade Oral Leitura Global do texto (feita pela mediadora) <b>“Procurando meu pai”</b> Leitura compartilhada (feita pela mediadora com a participação dos alunos): análise parágrafo por parágrafo dos conjuntos observáveis de ordem semântica, paralinguística e léxico-sintática.

### 2) GÊNERO DE TEXTO: *Fatia de vida*

<b>SITUAÇÃO COMUNICATIVA:</b>  - Leitores: alunos da turma 203 - Objetivo: fazer a leitura do texto com os alunos para que possam conhecer os conjuntos observáveis de ordem semântica, paralinguística e léxico-sintática do gênero <i>fatia de vida</i> .
<b>TRATAMENTO PEDAGÓGICO DOS INDÍCIOS DO TEXTO:</b>  Título/tema: <b>“Procurando meu pai”</b> 1) Reconhecimento do tipo de texto Leitura do título <b>“Procurando meu pai”</b> , para explorar as hipóteses a partir do título (a mediadora perguntará: - Para vocês, sobre o que o texto vai falar? – É a história de quem?  2) Leitura do texto <b>“Procurando meu pai”</b> , para explorar as características do gênero, comentando suas particularidades: - Define onde, quando? (localização dos elementos da situação inicial); - E aí, o que acontece? (aborda-se o texto, parágrafo por parágrafo, utilizando-se os indícios dos conjuntos observáveis de ordem semântica, paralinguística e léxico-sintática). <b>Conjuntos observáveis:</b> trata-se da observação de alguns aspectos próprios da organização textual pertinente ao tipo de discurso: de ordem semântica, identificação do tema de acordo com o gênero <i>fatia de vida</i> ; de ordem paralinguística, regularidades de organização do gênero <i>fatia de vida</i> : presença de título, nome, do autor, nome da revista, divisão em colunas, parágrafos, presença das aspas, meios em que circulam.

3) *Reconhecimento dos aspectos linguístico-textuais*

A mediadora deverá levar os alunos a localizarem o enunciador (ou as vozes), marcando-o (as) (por exemplo, sublinhando-o (as)) com cores diferentes e seguindo-o (as) em todo o texto através de seus substitutos (quem é “ele”, quem é “eu”?);

A mediadora deverá fazer com que os alunos localizem também os verbos através de suas marcas de tempo.

4) – E agora o que acontece? E o que mais?, etc.

– Como termina?

A mediadora solicitará aos alunos que identifiquem os verbos que descrevem e os que relatam as situações no texto lido.

A mediadora solicitará aos alunos que identifiquem os marcadores lexicais que acompanham os verbos de descrever e os verbos de relatar.

3º, 4º e 5º ENCONTROS: Grupo experimental

1) PLANO GERAL

**NOME DO PROJETO:** *Leitura*

**SEGMENTO:** 2º Segmento/203 noturno **DATA DE INÍCIO:** 17, 18 e 20/11/2008  
4 horários

Profª Narla Mônica Borges Rodrigues

**MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS:** *Textos, revistas*

**ETAPAS PREVISTAS**

*Atividade Oral*

*Leitura global do texto (pela mediadora) “Meu irmão é gay”.*

*Leitura compartilhada (pela mediadora com a participação dos alunos) “Meu irmão é gay”, para explorar as características do gênero, comentando suas particularidades, seguindo o roteiro de perguntas.*

2) **GÊNERO DE TEXTO:** *Fatia de vida*

**SITUAÇÃO COMUNICATIVA:**

- *Leitor:* alunos da turma 203

- *Objetivo:* fazer a leitura do texto com os alunos para que possam conhecer os conjuntos observáveis de ordem semântica e paralinguística e léxico-sintática do gênero *fatia de vida*.

**TRATAMENTO PEDAGÓGICO DOS INDÍCIOS DO TEXTO:**

*Título/tema:* “**Meu irmão é gay**”

1) *Reconhecimento do tipo de texto*

*Leitura do título “Meu irmão é gay”, para explorar as hipóteses a partir do título (a professora perguntará: - Para vocês, sobre o que o texto vai falar? – É a história de quem?*

2) *Leitura do texto “Meu irmão é gay”, para explorar as características do gênero, comentando suas particularidades:*

- *Define onde, quando? (localização dos elementos da situação inicial); - E aí, o que acontece? (aborda-se o texto, parágrafo por parágrafo, utilizando-se os indícios dos conjuntos observáveis de ordem semântica, paralinguística e léxico-sintática).*

*Conjuntos observáveis: trata-se da observação de alguns aspectos próprios da organização textual pertinente ao tipo de discurso: de ordem semântica, identificação do tema de acordo com o gênero de texto fatia de vida; de ordem paralinguística, regularidades de organização do gênero de texto fatia de vida: presença de título, nome, do autor, nome da revista, divisão em colunas, parágrafos, presença das aspas, meios em que circulam.*

3) *Reconhecimento dos aspectos linguístico-textuais*

*A mediadora deverá levar os alunos a localizarem o enunciador (ou as vozes) e marcando-o (as) (por exemplo, sublinhando-o (as)) com cores diferentes e seguindo-o (as) em todo o texto através de seus substitutos (quem é “ele”, quem é “eu”?); A professora deverá fazer com que os alunos localizem também os verbos através de suas marcas de tempo.*

4) – *E agora o que acontece? E o que mais?, etc.*

– *Como termina?*

*A mediadora solicitará aos alunos que identifiquem os verbos que descrevem e os que relatam as situações no texto lido.*

*A mediadora solicitará aos alunos que identifiquem os marcadores lexicais que acompanham os verbos de descrever e os verbos de relatar.*

6º e 7º e 8º ENCONTROS: Grupo experimental

1) PLANO GERAL

**NOME DO PROJETO: *Leitura***

**SEGMENTO: 2º Segmento/203 noturno DATA: 24, 25 e 27/11/2008 – 4 horários**  
*Profª Narla Mônica Borges Rodrigues*

**MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS: *Textos, quadro-branco, pincel***

**ETAPAS PREVISTAS**

*Atividade Oral*

*Leitura global do texto (feita pela mediadora) “**Encontrei meu amor em show de Wando**”.*

*Leitura compartilhada (feita pela mediadora com a participação dos alunos) “**Encontrei meu amor em show de Wando**”, para explorar as características do gênero, comentando suas particularidades;*

*Compreensão global do texto através da leitura compartilhada, seguindo um roteiro de perguntas.*

2) **GÊNERO DE TEXTO:** *Fatia de vida***SITUAÇÃO COMUNICATIVA:**

- *Leitor: alunos da turma 203*

- *Objetivo: fazer a leitura do texto com os alunos para que possam conhecer os conjuntos observáveis de ordem semântica e paralinguística e léxico-sintática do gênero fatia de vida.*

**TRATAMENTO PEDAGÓGICO DOS INDÍCIOS DO TEXTO:**

*Título/tema: “Encontrei meu amor em show de Wando”*

1) *Reconhecimento do tipo de texto*

*Leitura do título “Encontrei meu amor em show de Wando”, para explorar as hipóteses a partir do título (a mediadora perguntará: - Para vocês, sobre o que o texto vai falar? – É a história de quem?*

2) *Leitura do texto “Encontrei meu amor em show de Wando”, para explorar as características do gênero, comentando suas particularidades:*

*- Define onde, quando? (localização dos elementos da situação inicial); - E aí, o que acontece? (aborda-se o texto, parágrafo por parágrafo, utilizando-se os indícios dos conjuntos observáveis de ordem semântica, paralinguística e léxico-sintática).*

*Conjuntos observáveis: trata-se da observação de alguns aspectos próprios da organização textual pertinente ao tipo de discurso: de ordem semântica, identificação do tema de acordo com o gênero de texto fatia de vida; de ordem paralinguística, regularidades de organização do gênero de texto fatia de vida: presença de título, nome, do autor, nome da revista, divisão em colunas, parágrafos, presença das aspas, meios em que circulam.*

3) *Reconhecimento dos aspectos linguístico-textuais*

*A mediadora deverá levar os alunos a localizarem o enunciador (ou as vozes) e marcando-o (as) (por exemplo, sublinhando-o (as)) com cores diferentes e seguindo-o (as) em todo o texto através de seus substitutos (quem é “ele”, quem é “eu”?); A professora deverá fazer com que os alunos localizem também os verbos através de suas marcas de tempo.*

4) *– E agora o que acontece? E o que mais?, etc.  
– Como termina?*

*A mediadora solicitará aos alunos que identifiquem os verbos que descrevem e os que relatam as situações no texto lido.*

*A mediadora solicitará aos alunos que identifiquem os marcadores lexicais que acompanham os verbos de descrever e os verbos de relatar.*

Apêndice I – Plano geral – projeto *ateliê*

1º, 2º e 3º ENCONTROS: Grupo experimental

1) PLANO GERAL

<b>NOME DO PROJETO:</b> <i>Ateliê (Produção inicial)</i>
<b>SEGMENTO:</b> 2º Segmento/203 noturno <b>DATA DE INÍCIO:</b> 1, 2 e 4/12/2008 4 horários <i>Profª Paula Francinetti Ribeiro de Araujo</i>
<b>MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS:</b> <i>papel, fotocópias do edital</i>
<b>ETAPAS PREVISTAS</b> <i>Leitura do edital do concurso pela mediadora para os alunos</i> <i>Produção escrita individual</i>

2) **GÊNERO DE TEXTO:** *Fatia de vida*

<b>SITUAÇÃO COMUNICATIVA:</b> - <i>Leitor: conselho editorial da revista Emotion</i> - <i>Autor: alunos do 2º segmento - 203</i> - <i>Objetivo: fazer com que os alunos se apropriem do gênero de texto fatia de vida.</i>
<b>ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PRODUÇÃO TEXTUAL:</b> <i>Título/tema: O que mais marcou a minha vida</i> <i>Infra-estrutura geral do texto: trata-se dos traços característicos do gênero fatia de vida, cuja elaboração será feita baseada no seguinte script contendo as respectivas perguntas:</i> 1) <b>Início</b> , o momento inaugural da fala do agente-produtor que responde de maneira resumida e explicitamente à pergunta: - <i>Que fatos marcaram a minha vida pessoal, profissional, afetiva, física, etc.?</i> 2) <b>O desencadeamento da história</b> é introduzido pelo pretérito perfeito, que é o tempo do relato. Corresponde ao segundo momento que está centrado na questão; - <i>O que os fatos evocados fizeram comigo?</i> 3) <b>O fim da história</b> , corresponde ao terceiro momento da escrita no qual a pergunta será: - <i>O que faço agora com o que isso me fez?</i>

4º, 5º e 6º ENCONTROS: Grupo experimental

1) PLANO GERAL

<b>NOME DO PROJETO:</b> <i>Ateliê (módulos)</i>
<b>SEGMENTO:</b> 2º Segmento/203 noturno <b>DATA DE INÍCIO:</b> 09 e 11/12/2008 3 horários <i>Profª Paula Francinetti Ribeiro de Araujo</i>
<b>MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS:</b> <i>quadro-branco, pincel, fotocópias das atividades</i>
<b>ETAPAS PREVISTAS</b> <i>Realização de atividades sobre as formas do verbo no tempo passado (Apêndice L)</i>

**ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA REALIZAÇÃO DOS MÓDULOS:***Aula expositiva**Realização das atividades e correção**7º, 8º, 9º, 10º e 11º ENCONTROS: Grupo experimental***2) PLANO GERAL****NOME DO PROJETO:** *Ateliê (produção em grupo)***SEGMENTO:** *2º Segmento/203 noturno DATA DE INÍCIO: 15, 16, 18, 22, 23/12/2008*  
*7 horários**Profª Paula Francinetti Ribeiro de Araujo***MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS:** *papel***ETAPAS PREVISTAS***Realização dos rodízios de produção de texto***3) TEXTO:** *Relato***SITUAÇÃO COMUNICATIVA:***- Leitor: potenciais leitores da turma**- Autor: alunos do 2º segmento - 203**- Objetivo: fazer com que cada aluno relate sua história oralmente no grupo para que o outro escreva e um outro intervenha sempre que for necessário.***ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA REALIZAÇÃO DOS MÓDULOS:***Produção escrita pelos escribas.**12º, 13º, 14º, 15º e 16º ENCONTROS: Grupo experimental***1) PLANO GERAL****NOME DO PROJETO:** *Ateliê (Reescrituras)***SEGMENTO:** *2º Segmento/203 noturno DATA DE INÍCIO: 05, 06, 07, 12 e 13*  
*/01/2009**8 horários**Profª Paula Francinetti Ribeiro de Araujo***MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS:** *quadro-branco, pincel***ETAPAS PREVISTAS***Cada aluno fará a reescritura, orientado pelo código de correção, do seu texto para sanar os problemas encontrados pela mediadora.***2) GÊNERO DE TEXTO:** *Fatia de Vida***SITUAÇÃO COMUNICATIVA:***- Leitor: conselho editorial da revista Emotion**- Autor: alunos do 2º segmento - 203**- Objetivo: fazer com que os alunos reescrevam seus textos, pondo em prática tudo que*

*aprenderam sobre este gênero.*

***ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PRODUÇÃO TEXTUAL:***

*A mediadora deverá intervir no processo de reescritura sempre que o aluno não for capaz de resolver os problemas sozinho.*

*17º e 18º ENCONTROS: Grupo experimental*

***4) PLANO GERAL***

***NOME DO PROJETO: Ateliê (módulos)***

***SEGMENTO: 2º Segmento/203 noturno DATA DE INÍCIO: 14 e 15/01/2009***  
*3 horários*

***Profª Paula Francinetti Ribeiro de Araujo***

***MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS: quadro-branco, pincel, fotocópias das atividades***

***ETAPAS PREVISTAS***

*Aula expositiva*

*Realização de atividades sobre algumas dificuldades léxico-sintáticas e ortográficas (Apêndice L)*

***ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA REALIZAÇÃO DOS MÓDULOS:***

*Aula expositiva*

*Realização das atividades e correção*

***3) PLANO GERAL***

***NOME DO PROJETO: Ateliê (Produção final e digitação)***

***SEGMENTO: 2º Segmento/203 noturno DATA DE INÍCIO: 19, 20 e 21 /01/2009***  
*5 horários*

***Profª Paula Francinetti Ribeiro de Araujo***

***MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS: computador***

***ETAPAS PREVISTAS***

*Cada aluno digitará seu texto*

*- Objetivo: fazer com que os alunos digitem seus textos, realizando a revisão final.*

# ESTA É A HISTÓRIA DE TELSO, O VENCEDOR DO MÊS DE JUNHO:

Na infância, vivi com meu pai só até os 6 anos de idade, e o contato foi pequeno. Só me lembro dele chegando do trabalho e me procurando dentro de casa: eu sempre o reconhecia pelo tilintar das moedinhas que trazia para mim. Depois ele se mudou para Rondônia e eu passei a vê-lo apenas uma vez por ano, no Natal. Quando completei 14 anos papai voltou, construiu a casa onde ainda moro e permaneceu lá até meus 16 anos. No entanto, minha felicidade durou pouco: depois disso, ele sumiu, sem motivo algum.

Passados doze anos desde então, recebemos uma carta endereçada a mim. Era do meu pai – que não sabia ler nem escrever –, indicando apenas um número de telefone e um horário específico para ligar. Quando telefonei, conversamos o suficiente, e ele pediu para falar com mamãe – e perguntar se ela o aceitava de volta. Ela nem pestanejou: aceitou na hora! Quando ele chegou, me senti do mesmo jeito de quando tinha 6 anos. Parecia que nada havia mudado! Ele tinha o mesmo cheiro, a mesma voz e trazia no bolso o mesmo tilintar das moedas. Todos os dias ficava ansioso para voltar do trabalho porque sabia que iria encontrar meu pai sentado na calçada, contando histórias. Dois anos depois do feliz retorno, ele faleceu... Mas mantenho viva sua memória me relacionando com as pessoas tal como ele fazia: sendo sempre cordial, educado, gentil, honesto e verdadeiro. Saudades, papai!

TELSO AMORIM DA SILVA - PAULISTA (PE)

JF/LAW

\* Imagem extraída da revista SELEÇÕES, Ago. 2007. p.134.

\*



**AINDA É TEMPO DE VOCÊ  
COLOCAR SUAS BOAS EMOÇÕES  
NAS PÁGINAS DA EMOTION.**

*A Revista Emotion está fazendo 65 anos e quer que você também participe desta história.*

*Escreva um texto contando alguma experiência (triste ou alegre) que mais marcou a sua vida.*

*Se a sua história for escolhida\*, será publicada numa seção especial da revista.*

*No final do concurso será escolhido o grande vencedor*

*que ganhará ainda um MP3 PLAYER.*

*Comece a escrever agora mesmo e mostre que, como a Revista Emotion,*

*você também tem muitas boas emoções para contar.*

**EMOTION**

**\*COMO PARTICIPAR:** *Escreva um texto contando alguma experiência que revele tristes ou alegres emoções que marcou sua vida. Os textos devem ser enviados por escrito (digitados ou manuscritos em letra legível), no período de 1º de dezembro de 2008 a 30 de janeiro de 2009. AS HISTÓRIAS QUE NÃO FOREM ESCOLHIDAS NÃO SERÃO DEVOLVIDAS. ENVIE SUA HISTÓRIA PARA A REVISTA EMOTION NA CAIXA POSTAL 12.700, RIO DE JANEIRO - RJ. CEP 20.211-770 OU POR EMAIL: 65ANOS@EMOTION.COM.BR OU AINDA NO SITE: WWW.EMOTION.COM.BR/65ANOS*

**APURAÇÃO GERAL:** *As inscrições serão analisadas pelos editores da Emotion, sendo que serão recebidas entre 1º a 31 de dezembro. Os editores da Emotion selecionarão o grande vencedor e divulgarão o resultado no site do projeto e na revista Emotion em fevereiro de 2009. Projeto caracterizado como concurso cultural, sem qualquer modalidade de sorte ou pagamento entre os concorrentes, nem vinculação desses ou do contemplado à aquisição ou uso de qualquer bem, direito ou serviço, aberta a qualquer pessoa que queira participar. Promovido pela Revista Emotion de acordo com a lei 5.768171, o Decreto n. 70.951/72 - art. 30. Veja regulamento completo em [www.emotion.com.br/65anos](http://www.emotion.com.br/65anos)*

*\* Imagem extraída da revista SELEÇÕES. Ago. 2007. p.134.*

Apêndice K – Roteiros das questões para compreensão dos textos II e III

TEXTO 02: MEU IRMÃO É GAY

1º PARÁGRAFO (apresentação da família/ revelação da homossexualidade de Rodrigo)

- A família da Cláudia é constituída por quantas pessoas?
- O que ela diz sobre os irmãos?
- Qual é o perfil do Rodrigo?
- Qual o tempo verbal que Cláudia utiliza para caracterizar o irmão?
- O que a mãe lhe confidenciou?
- O que Rodrigo revelou à mãe?
- Como são apresentadas neste parágrafo, as falas das personagens?

2º PARÁGRAFO (Rodrigo revela que é gay para os demais familiares)

- Qual foi o assunto da reunião em família?
- Como os familiares reagiram perante a revelação de Rodrigo?
- Dos familiares, que foi a única que se manifestou?
- Ela se manifestou contra ou a favor?
- O que sua atitude significa para você?
- O pensamento de Cláudia aparece no texto representado por?
- E a fala da mãe?

3º PARÁGRAFO (conversa particular entre pai e filho)

- Dos familiares, quem demorou mais a aceitar a revelação de Rodrigo?
- Por quê?
- Antes da revelação do seu irmão, como Cláudia percebia as relações entre seres do mesmo sexo?
- O que aconteceu depois?

4º PARÁGRAFO (confusões de sentimentos Cláudia x irmão)

- A Cláudia aceitou tranquilamente o fato do irmão ser gay?
- O que ela diz neste parágrafo que transparece isso?

5º (Preconceito de parentes I)

- Como Rodrigo se comportava a fim receber o respeito das pessoas?
- Neste parágrafo há uma cena de preconceito explícito, aponte-a.

6º (Preconceito de parentes II)

- Além dos primos, quais eram os outros parentes insatisfeitos com a homossexualidade de Rodrigo?
- Qual era a solução que o avô gostaria de dar para solucionar esse “problema”?
- Era fácil a convivência de Rodrigo entre os seus?

7º PARÁGRAFO (os transtornos em se assumir gay)

- Para você, os gays em nossa sociedade levam uma vida igual às pessoas heterossexuais?

- De que maneira Rodrigo driblava essa situação?

#### 8º PARÁGRAFO (familiares x sociedade)

- A família assume abertamente a homossexualidade de Rodrigo?
- O que eles mais temem?

#### 9º PARÁGRAFO (namorado de Rodrigo)

- Como se chama o namorado de Rodrigo?
- Como a família encara sua relação com o Fábio?
- Como o Fábio é tratado?

#### 10º (Enfrentamento social)

- E agora, como Cláudia encara a homossexualidade do irmão?
- Como ela reage em público?

### TEXTO III – “ENCONTREI MEU AMOR EM UM SHOW DO WANDO”

#### 1º PARÁGRAFO

- 1) Quando Renata foi a primeira vez a um show de Wando, ela foi de livre e espontânea vontade?
- 2) Em que cidade aconteceu esse show?
- 3) E na segunda vez, como se deu?
- 4) Em que cidade aconteceu?
- 5) Em que regiões do Brasil ficam localizadas essas duas cidades? Elas são capitais de quais estados da Federação brasileira?
- 6) Renata é de onde?

#### 2º PARÁGRAFO

- 1) O que aconteceu depois desses shows?
- 2) O que Renata ouvia sempre de sua mãe?
- 3) Qual era o curso que Renata fazia?
- 4) Qual era o seu grande desejo externado para suas amigas?
- 5) Qual era a opinião das amigas com relação ao seu sonho?

#### 3º PARÁGRAFO

- 1) Qual foi a idéia que a mãe teve para realizar o sonho da filha?
- 2) Elas conseguiram realizá-lo?

#### 4º PARÁGRAFO

- 1) Em que lugar foi o próximo show de Wando?
- 2) Qual era o desejo de Renata para esse show?
- 3) Havia lugares marcados para esse show?

### 5º PARÁGRAFO

- 1) No dia do show, ela foi acompanhada de quem?
- 2) Como ela se preparou para este show?
- 3) Como ela se sentia?
- 4) Ela conseguiu realizar o seu desejo?

### 6º PARÁGRAFO

- 1) O que aconteceu?
- 2) O que Wando fez com a calcinha da Renata?
- 3) Qual foi a reação da Renata?
- 4) O que aconteceu, no final do show?

### 7º PARÁGRAFO

- 1) O que aconteceu?

### 8º PARÁGRAFO

- 1) O que aconteceu naquela mesma noite?
- 2) O que aconteceu a partir dessa noite?
- 3) Quantos anos de diferença de idade existiam entre eles?
- 4) Como a sociedade vê uma relação em que a mulher é a mais velha do casal?
- 5) Essas relações costumam dar certo?

### 9º PARÁGRAFO

- 1) A proporção que o tempo passava, o que acontecia?
- 2) O que aconteceu quando Renata completou 21 anos?
- 3) Quanto tempo já havia se passado desde o terceiro show?

### 10º PARÁGRAFO

- 1) O que aconteceu depois da festa?
- 2) Ela viajou com o consentimento dos seus pais?
- 3) Por que será que seus pais foram contra?
- 4) Onde aconteceu o encontro?
- 5) O que aconteceu?

### 11º PARÁGRAFO

- 1) Por quanto tempo, eles namoraram às escondidas?
- 2) O que aconteceu depois?

### 12º PARÁGRAFO

- 1) Como Renata reagiu ao fim do namoro?
- 2) Por quanto tempo ficaram sem se falar e sem se ver?

## 13° PARÁGRAFO

- 1) Que fato novo aconteceu na vida de Renata?
- 2) Como Wando se comportou quando Renata o convidou para o casamento dela?
- 3) O que ela soube mais tarde?

## 14° PARÁGRAFO

- 1) Após um ano e nove meses de casada, o que aconteceu?
- 2) Como Renata reagiu à morte do marido?
- 3) O que aconteceu?

## 15° PARÁGRAFO

- 1) O que aconteceu?
- 2) O que a mãe de Renata fez?

## 16° PARÁGRAFO

- 1) Dias depois da festa na casa da mãe de Renata, o que aconteceu?
- 2) Há quanto tempo ela estava de viúva?
- 3) O que aconteceu?

## 17° PARÁGRAFO

- 1) Em que cidade eles se encontraram de novo?
- 2) Quais eram os sentimentos de Renata?
- 3) E os sentimentos de Wando com relação à Renata?
- 4) Qual foi a resposta que Renata deu a Wando, quando ele a pediu em namoro?
- 5) Segundo Wando, em mais iria nesta viagem para Angra dos Reis?
- 6) Renata aceitou o convite?

## 18° PARÁGRAFO

- 1) Quando eles recomeçaram o namoro?
- 2) Há quanto tempo eles estão juntos de novo?
- 3) Este recomeço deu título a quê?

## 19° PARÁGRAFO

- 1) O que aconteceu há um ano e meio?
- 2) Como eles vivem hoje?
- 3) É comum, esse tipo de relacionamento entre os casais?

Apêndice L – Atividades dos módulos

CEM NERVAL LEBRE  
LÍNGUA PORTUGUESA  
PROF<sup>a</sup> PAULA ARAUJO  
MÓDULO I - TEMPOS VERBAIS: PRETÉRITO PERFEITO E IMPERFEITO

Em geral, para evocar as lembranças, utilizamos o **imperfeito**:

Quando **era** jovem, eu **tocava** piano.

Em geral, para relatar os acontecimentos, utilizamos o **pretérito perfeito**:

Um dia, eu **toquei** para o diretor da escola.

Em um relato no passado, utilizamos **as duas formas**: o pretérito perfeito para os acontecimentos, o imperfeito para as descrições, as situações.

Quando eu **toquei** para o diretor da escola, eu tinha 12 anos.

**Era** o aniversário da escola. **Fazia** muito calor.

O imperfeito apresenta os elementos da situação (como uma foto); o pretérito perfeito indica a sucessão dos acontecimentos (como um filme):

Enquanto eu **tocava**, todo mundo **conversava**. De repente, o diretor **chegou**. Ele **aplaudiu**. Todo mundo se **levantou**.

O pretérito perfeito resume a ação, o imperfeito a desenvolve.

Utilizamos o pretérito perfeito em um tempo definido (com um início e um fim preciso) e o imperfeito em um tempo indefinido:

**De 1980 a 1990**  
**Durante dez anos**  
**Entre dez e vinte anos** } eu **estudei** piano.

**Antigamente,**  
**Quando era jovem** } eu **estudava** piano.  
**Naquela época,**

O pretérito perfeito indica uma mudança em relação aos antigos hábitos ou uma mudança em relação a uma situação dada:

Imperfeito { Antigamente, eu **morava** no centro.  
Ontem **fazia** calor.

Pretérito perfeito } Em 1995, eu me **mudei**.  
De repente, o tempo **mudou**.

FORMAÇÃO – PRETÉRITO PERFEITO		
AR	ER	IR
CANTEI	COMI	PARTI
CANTASTE	COMESTE	PARTISTE
CANTOU	COMEU	PARTIU
CANTAMOS	COMEMOS	PARTIMOS
CANTARAM	COMERAM	PARTIRAM

FORMAÇÃO – PRETÉRITO IMPERFEITO		
AR	ER	IR
CANTAVA	COMIA	PARTIA
CANTAVAS	COMIAS	PARTIAS
CANTAVA	COMIA	PARTIA
CANTÁVAMOS	COMÍAMOS	PARTÍAMOS
CANTAVAM	COMIAM	PARTIAM

Alguns verbos irregulares:

Dar – dei, deste, deu, demos, deram  
 Caber – coube, coubeste, coube, coubemos, couberam  
 Crer – cri, creste, creu, cremos, creram  
 Dizer – disse, disseste, disse, dissemos, disseram  
 Fazer – fiz, fizeste, fez, fizemos, fizeram  
 Poder – pude, pudeste, pôde, pudemos, puderam  
 Pôr – pus, puseste, pôs, pusemos, puseram  
 Querer – quis, quiseste, quis, quisemos, quiseram  
 Saber – soube, soubeste, soube, soubemos, souberam  
 Trazer – trouxe, trouxeste, trouxe, trouxemos, trouxeram

## ATIVIDADES

1) Sublinhe os imperfeitos e os pretéritos perfeitos. Separe-os em coluna, segundo o modelo abaixo.

“Quando eu e meu marido, José Dionísio, decidimos pela adoção, nossas filhas, Kátia e Kelen, tinham 20 e 17 anos. A mais velha ia se casar e achamos que a casa ficaria vazia. Então fizemos um cadastro na Vara da infância pedindo uma criança maior, capaz de entender que estava sendo adotada. Algum tempo depois, a assistente social ligou e contou a história de Gabriel, um garoto com Síndrome de Down que morava num abrigo da prefeitura. Ele tinha 6 anos e havia sido retirado de casa por sofrer maus tratos. Não falava, não andava, tinha problemas de visão e de audição, usava fraldas e se arranhava muito em função do ambiente violento em que vivera. Resolvemos conhecê-lo e foi amor à primeira vista.”

Acontecimentos	Descrições
Quando eu e meu marido, José Dionísio, <b>decidimos</b> pela adoção...	Kátia e Kelen <b>tinham</b> 20 e 17 anos...

2) Complete, segundo o modelo:

Agora, eu ando muito pouco, **mas antigamente, eu andava bastante.**

- a) Agora, eu falo muito, \_\_\_\_\_  
b) Agora, eu como muito pouco, \_\_\_\_\_  
c) Agora, eu durmo mal, \_\_\_\_\_  
d) Agora, eu faço mais esporte, \_\_\_\_\_  
e) Agora, eu estou muito pessimista, \_\_\_\_\_

3) Responda às questões, segundo o modelo:

- Onde você morava quando era criança? (interior)

- **Quando eu era criança, eu morava no interior.**

a)- Naquela época, seus pais tinham que tipo de carro? (Volks)

- \_\_\_\_\_

b)- Para onde você ia de férias com a sua família? (Rio)

- \_\_\_\_\_

c)- Quais livros você lia quando era adolescente? (livros de aventura)

- \_\_\_\_\_

d)- Que esporte você praticava quando era jovem? (Natação)

- \_\_\_\_\_

e)- O que você tomava no café da manhã? (café com leite)

- \_\_\_\_\_

3) Complete com o imperfeito

- a) Quando eu era pequeno, eu \_\_\_\_\_ um gato. Ele \_\_\_\_\_ preto e branco e ele \_\_\_\_\_ grandes orelhas. De manhã, quando eu \_\_\_\_\_ à escola, ele \_\_\_\_\_ comigo. À noite, ele \_\_\_\_\_ na minha cama. Ele se \_\_\_\_\_ Mimi. Ele \_\_\_\_\_ adorável.

4) Pretérito perfeito ou imperfeito? Escolha.

(eu dormia/eu dormi) Dois ladrões entraram enquanto eu **dormia** tranquilamente.

- a) (escutava/escutei) Eu dormia quando de repente \_\_\_\_\_ um grito.  
b) (chovia/choveu) Eu levei meu guarda-chuva porque \_\_\_\_\_ desde de manhã.  
c) (atravessava/atravessei) Um carro atropelou uma senhora quando ela \_\_\_\_\_ a rua.  
d) (tocou/tocava) Eu estava no banho quando o telefone \_\_\_\_\_.  
e) (fez/fazia) Eu fechei a janela porque \_\_\_\_\_ frio.

5) Complete com o pretérito perfeito ou com o imperfeito, para escrever um relato.

#### Acontecimentos

Ontem à noite, eu sai à 18 horas.

Eu \_\_\_\_\_ o ônibus às 18h 15.

Eu \_\_\_\_\_ ao cinema às 20h.

Eu \_\_\_\_\_ em minha casa à meia-noite.

#### Descrições/situações

Chovia e \_\_\_\_\_ frio.

\_\_\_\_\_ muita gente. \_\_\_\_\_ calor.

O filme \_\_\_\_\_ péssimo. A música \_\_\_\_\_ muito alta.

Eu \_\_\_\_\_ cansada. Eu \_\_\_\_\_ com dor de cabeça.

6) Complete com os verbos no pretérito perfeito ou imperfeito.

Ontem à noite, eu me deitei cedo porque eu estava com dor de cabeça.

a) Nós \_\_\_\_\_ todas as janelas do escritório, porque \_\_\_\_\_ um belo dia.

b) -Você \_\_\_\_\_ ao dentista, porque você \_\_\_\_\_ com dor de dente?

c) Carlos \_\_\_\_\_ um cachorro-quente e dois mistos, porque \_\_\_\_\_ com muita fome!

d) Fábio \_\_\_\_\_ um litro inteiro de água, porque ele \_\_\_\_\_ com sede!

e) Esta manhã, eu \_\_\_\_\_ meu guarda-chuva, porque \_\_\_\_\_.

7) Responda às questões, segundo o modelo.

- Em geral, você janta no restaurante ou em casa?

- Em geral, eu janto no restaurante, mas ontem, eu jantei em casa.

1)-Habitualmente, você come carne ou peixe ao meio-dia?

- \_\_\_\_\_

2)-Geralmente, você janta em casa ou na casa da sua mãe?

- \_\_\_\_\_

3)-De costume, você trabalha sete ou oito horas por dia?

- \_\_\_\_\_

4)-Em geral, você começa às oito ou às nove?

- \_\_\_\_\_

5)-Habitualmente, você termina às seis ou às sete?

- \_\_\_\_\_

8) Escreva o texto no passado.

#### Uma idade difícil

Esta manhã, meu filho se levanta às sete horas e como sempre, ele está de mau humor. Ele toma seu café sem dizer uma palavra. Como sempre, ele tem seu walkman sobre a cabeça e usa seus óculos escuros. Ele parece um marciano. Às oito horas, ele sai de casa para tomar o ônibus. Faz frio e chove ligeiramente, mas, como todos os dias, meu filho usa apenas uma velha jaqueta sobre os ombros. Ele usa também calça jeans surrada e um par de tênis fluorescente. Ele fecha a porta por trás de si e eu me pergunto, perplexa, se eu era como ele com esta idade.

CEM NERVAL LEBRE  
LÍNGUA PORTUGUESA  
PROF<sup>a</sup> PAULA ARAUJO  
MÓDULO II – DIFICULDADES LÉXICO-SINTÁTICAS

### ONDE VOCÊ MORA?

O **onde** é uma palavra que esteja onde estiver, indica lugar. Às vezes, *em que lugar*:

**Onde** você mora?

Não sei **onde** Aurelino está nem onde estive durante a semana.

Pedi que me informasse **onde** a professora Josefa está lotada.

Outras vezes, *lugar em que*

A escola **onde** estudo fica no bairro da Camboa.

A cidade **onde** moro tem aproximadamente 1 milhão de habitantes.

A diretora visitou a sala **onde** ocorreu o tumulto.

Muitas vezes, alguns desavisados empregam-no em frases como estas:

[ O senador leu o discurso *onde* reclamou das taxas de juros.]

[ O conflito *onde* várias pessoas morreram ocorreu esta manhã.]

[Na entrevista *onde* anunciou o vencedor, o ministro parecia inseguro.]

O **onde**, nos exemplos acima, não indica em que lugar, indica, simplesmente, em que. Portanto, a forma adequada é:

O senador leu o discurso **em que** reclamou das taxas de juros.

O conflito **em que** várias pessoas morreram ocorreu esta manhã.

Na entrevista **em que** anunciou o vencedor; o ministro parecia inseguro.

### AONDE VOCÊ VAI?

O **aonde** resulta do encontro da preposição *a* com o *onde*. Mas isso só acontece quando o verbo preenche duas condições: uma indica **movimento**; a outra exige a preposição **a**. É o caso do verbo **ir**: quem vai, vai **a** algum lugar.

**Aonde** você vai?

Não sei **aonde** você vai.

Gostaria de saber **aonde** Ildenê vai.

Com os verbos **chegar**, **levar** e **conduzir** acontece o mesmo. Quem chega, chega a algum lugar. Quem leva, leva alguém ou algo a algum lugar. Quem conduz alguém ou algo a algum lugar.

**Aonde** você quer chegar?

Você sabe **aonde** vamos levar os livros?

**Aonde** o motorista nos conduz?

### ATIVIDADES

\_\_\_\_\_ você mora? (onde/aonde)

\_\_\_\_\_ você vai toda noite? (onde/aonde)  
 Minha bolsa, \_\_\_\_\_ a deixei. (onde/aonde)  
 \_\_\_\_\_ chegamos? (onde/aonde)  
 Conheço a cidade \_\_\_\_\_ você nasceu. (onde/aonde)  
 Conheço a cidade \_\_\_\_\_ você irá amanhã. (onde/aonde)

ELE FALOU SOBRE O MESMO TEMA DURANTE HORAS, **MAS** NADA ENTENDI.

O **mas** é um conectivo que expressa oposição, idéias adversas, da mesma forma como *no entanto*, *entretanto*, *porém*, *todavia*, *contudo*. Ou seja, ele vem sempre introduzindo uma oração que contraria ao que foi dito anteriormente.

O outro caminho seria mais curto, **mas** optamos por esse.

Gostaria de estar livre, **mas** tenho que acabar este trabalho.

JÁ COMI BASTANTE, **MAS** CONTINUO QUERENDO **MAIS**.

O **mais** indica uma circunstância de intensidade, da mesma forma que  *muito*, *bastante*, etc.

Quero **mais**.

O **mais** também serve para indicar o grau comparativo de superioridade.

Gosto **mais** de filmes do que de novelas.

Moro **mais** longe do que você.

#### ATIVIDADES

Gosto de você \_\_\_\_\_ do que dele. (mas/mais)  
 Fui à praia, \_\_\_\_\_ não tomei banho de mar. (mas/mais)  
 Você já acabou de comer? Vai querer \_\_\_\_\_ ? (mas/mais)  
 Eu corro muito \_\_\_\_\_ do que ele. (mas/mais)  
 Ela se considera a \_\_\_\_\_ bela de todas. (mas/mais)  
 Quanto \_\_\_\_\_ rezo, \_\_\_\_\_ assombração aparece. (mas/mais)

#### **NÃO CONFUDA A FORMA DO INFINITIVO PESSOAL**

Essas metas são para eu **conseguir** alcançá-las.

#### **E AS DO FUTURO DO SUBJUNTIVO**

Quando eu **conseguir** alcançar essas metas, serei liberada.

#### **COM AS FORMAS DA 1ª PESSOA DO SIGULAR DO PRETÉRITO PERFEITO DOS VERBOS QUE TERMINAM EM IR.**

Essas metas são as que eu **consegui** alcançar.

Fui liberada, porque **consegui** alcançar essas metas.

## ATIVIDADES

O caminho para você \_\_\_\_\_, deve ser este. (seguir/seguir)

Eu \_\_\_\_\_ por este caminho para chegar em casa. (seguir/seguir)

Não se deve \_\_\_\_\_ na frente das crianças. (mentir/mentir)

Eu \_\_\_\_\_ por uma razão nobre. (mentir/mentir)

Não devemos \_\_\_\_\_ alegria, quando estamos tristes. (fingir/fingir)

Eu \_\_\_\_\_ que não escutei. (fingir/fingir)

Eu não \_\_\_\_\_, eu \_\_\_\_\_. (mentir/mentir; omitir/omitir)

Não deveríamos \_\_\_\_\_ dos defeitos dos outros. (rir/ri)

\_\_\_\_\_ tanto, que fiquei com dor de barriga. (rir/ri)

Para eu \_\_\_\_\_ de uma piada, é necessário que ela seja bem contada. (rir/ri)

Quando ela terminou de falar, \_\_\_\_\_ muito dela. (rir/ri)

CEM NERVAL LEBRE  
LÍNGUA PORTUGUESA  
PROF<sup>a</sup> PAULA ARAUJO  
MÓDULO III – MUDANÇAS ORTOGRÁFICAS

*Alfabeto* - ganha três letras

**Antes**

*23 letras 26 letras: entram k, w e y*

**Depois**

*Trema* - desaparece em todas as palavras

**Antes**

*Freqüente, lingüiça, agüentar*

*\* Fica o acento em nomes como Müller*

*Frequente, linguíça, aguentar*

**Depois**

*Acentuação 2* - some o acento no **i** e no **u** fortes depois de ditongos (junção de duas vogais), em palavras paroxítonas

**Antes**

*Baiúca, bocaiúva, feiúra*

*\* Se o i e o u estiverem na última sílaba, o acento continua como em: tuiuíú ou Piauí*

*Baiuca, bocaiuva, feiura*

**Depois**

**Observação:** *as demais regras de acentuação permanecem as mesmas*

*Acentuação 5* - some o acento agudo no **u** forte nos grupos **gue, gui, que, qui**, de verbos como averiguar, apaziguar,

arguir, redarguir, enxaguar

**Antes**

*Averigúe, apazigúe, ele argúí, enxagúe você Averigue, apazigue, ele argui, enxague você*

**Depois**

*Acentuação 4* - some o acento diferencial

**Antes**

*Pára, péla, pêlo, pólo, pêra, côa*

*\* Não some o acento diferencial em pôr (verbo) / por (preposição) e pôde (pretérito) / pode (presente). Fôrma, para diferenciar de forma, pode receber acento circunflexo*

*Para, pela, pelo, polo, pera, coa*

**Depois**

*Acentuação 1 - some o acento dos ditongos abertos éi e ói das palavras paroxítonas (as que têm a penúltima*

*sílaba mais forte)*

**Antes**

*Européia, idéia, heróico, apóio, bóia, asteróide, Coréia,*

*estréia, jóia, platéia, paranóia, jibóia, assembléia*

*\* Herói, papéis, troféu mantêm o acento (porque têm a última sílaba mais forte)*

*Europeia, ideia, heroico, apoio, boia, asteroide, Coreia,*

*estrela, joia, plateia, paranoia, jiboia, assembleia*

**Depois**

*Hífen - veja como ficam as principais regras do hífen com prefixos:*

**Prefixos**

*Agro, ante, anti, arqui, auto,*

*contra, extra, infra, intra, macro,*

*mega, micro, maxi, mini, semi,*

*sobre, supra, tele, ultra...*

***Quando a palavra seguinte começa com h ou com vogal igual à última do prefixo:*** *auto-hipnose, auto-observação, anti-herói, anti-imperialista, micro-ondas, mini-hotel*

***Em todos os demais casos:*** *autorretrato, autossustentável, autoanálise, autocontrole, antirracista, antissocial, antivírus, minidicionário, minissaia, minirreforma, ultrassom*

*Hiper, inter, super*

***Quando a palavra seguinte começa com h ou com r:*** *super-homem, inter-regional*

***Em todos os demais casos:*** *hiperinflação, supersônico*

*Sub*

***Quando a palavra seguinte começa com b, h ou r:*** *sub-base, sub-reino, sub-humano*

***Em todos os demais casos:*** *subsecretário, subeditor*

***Vice Sempre:*** *vice-rei, vice-presidente*

***Em todos os demais casos:***

*pansexual, circuncisão*

*Pan, circum* **Quando a palavra seguinte começa com h, m, n ou vogais:** *pan-americano, circum-hospitalar*

**Usa hífen Não usa hífen**

**Acentuação 3** - some o acento circunflexo das palavras terminadas em **êem** e **ôo** (ou **ôos**)

**Antes**

*Crêem, dêem, lêem, vêem, prevêem, vôo, enjôos Creem, deem, leem, veem, preveem, voo, enjoos*

## Apêndice M – Código de correção

- 1 Olhe a pontuação! (- . , ; ! ? : ... “)
- 2 Olhe o acento! (Peça ajuda ao dicionário.)
- 3 Estas palavras não escrevemos juntas.
- 4 Será que é assim que se escreve a palavra? (Peça ajuda ao dicionário.)
- 5 Usa-se letra maiúscula ou minúscula?
- 6 Cuidado com as repetições de palavras e de idéias!
- 7 Observe a margem
- 8 Conserve a margem
- 9 Falta ou sobra uma letra ou uma palavra aqui?
- 10 Será que o pronome foi usado adequadamente?
- 11 Será que o pronome está bem posicionado?
- 12 Será que o tempo verbal está adequado?
- 13 Será que a frase e/ou o parágrafo está bem elaborado (a)?
- 14 Coloque o parágrafo abaixo.
- 15 Coloque o parágrafo acima.
- 16 Será que esta expressão é adequada?
- 17 Observe a concordância do(s) nome(s).
- 18 Observe a concordância do verbo
- 19 Observe a regência do verbo.
- 20 Verifique a conexão!
- 21 Olhe o uso da crase!
- 22 Cuidado com o uso do r (infinitivo) e do i (pretérito perfeito)!
- 20 Esta conexão está adequada?

21 Olhe o uso da crase!

22 Substitua por um pronome.

23 Esta palavra está demais aqui.

\* Vamos ler o bilhetinho!

**ANEXOS**

Anexo A – Questionário dos alunos

Este questionário segue as orientações do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo – adotado pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa. Foram utilizadas muitas das questões presentes no modelo original. No entanto, tivemos de retirar e/ou adaptar algumas questões devido à natureza e pretensões desta investigação.

**QUESTIONÁRIO N°** \_\_\_\_\_

**ESCOLA:**

**I - DADOS SOBRE O ALUNO**

**1. SEXO**

( ) *MASCULINO* ( ) *FEMININO*

**2. IDADE**

( ) *15 a 24 ANOS* ( ) *50 a 64 ANOS*

( ) *25 a 34 ANOS* ( ) *MAIS DE 65*

( ) *35 a 49 ANOS*

**3. TEMPO AUSENTE DE SALA DE AULA**

( ) *1 a 3 anos* ( ) *8 a mais anos*

( ) *4 a 7 anos* ( ) *Não opinou*

**4. POR QUE RETORNOU AOS ESTUDOS ?**

( ) *Para conseguir um emprego*

( ) *Para conseguir um emprego melhor*

( ) *Para melhorar no próprio emprego*

( ) *Nenhum deste*

( ) *Para ampliar meus conhecimentos*

( ) *Não opinou*

### 5. CONDIÇÃO DE OCUPAÇÃO

- ( ) *Está trabalhando* ( ) *Está procurando emprego pela primeira vez*  
 ( ) *Nunca trabalhou* ( ) *Não opinou*  
 ( ) *Está desempregado*  
 ( ) *Não está procurando emprego*  
 ( ) *É dona de casa*

### 6. ATIVIDADE PROFISSIONAL

- ( ) *Doméstica* ( ) *Recepcionista*  
 ( ) *Pedreiro* ( ) *Empacotador*  
 ( ) *Jardineiro* ( ) *Gari*  
 ( ) *Eletricista* ( ) *Feirante*  
 ( ) *Motorista* ( ) *Vigia*  
 ( ) *Diarista* ( ) *Moto-boy*  
 ( ) *Balconista* ( ) *Camelô*  
 ( ) *Catador* ( ) *Auxiliar administrativo*  
 ( ) *Babá* ( ) *Outra atividade*

### 7. ESCOLARIDADE DO PAI

- ( ) *Nenhuma* ( ) *Médio/2º grau completo/ Até 3º colegial*  
 ( ) *Menos da 4ª série* ( ) *Superior incompleto*  
 ( ) *Fundamental/1º grau incompleto/ Até 7ª série* ( ) *Superior completo*  
 ( ) *Fundamental/1º grau completo/ Até 8ª série* ( ) *Não teve pai/responsável do sexo masculino*  
 ( ) *Médio/2º grau incompleto/ Até 2º colegial* ( ) *Não sabe*

### 8. ESCOLARIDADE DA MÃE

- ( ) *Nenhuma* ( ) *Médio/2º grau completo/ Até 3º colegial*  
 ( ) *Menos da 4ª série* ( ) *Superior incompleto*  
 ( ) *Fundamental/1º grau incompleto/ Até 7ª série* ( ) *Superior completo*  
 ( ) *Fundamental/1º grau completo/ Até 8ª série* ( ) *Não teve mãe/responsável do sexo feminino*  
 ( ) *Médio/2º grau incompleto/ Até 2º colegial* ( ) *Não opinou*

## **II- QUESTÕES SOBRE LETRAMENTO EM ESCRITA**

### **1. VOCÊ SABE ESCREVER?**

**SIM**  **NÃO**

### **2. COMO AVALIA SUA CAPACIDADE DE ESCRITA?**

- Incapaz de escrever*  *Não tem nenhuma dificuldade para escrever*  
 *Escreve com grande dificuldade*  *Não opinou*  
 *Escreve com alguma dificuldade*

### **3. FRENTE ÀS OPORTUNIDADES PROFISSIONAIS, CONSIDERA QUE A CAPACIDADE DE ESCRITA**

- Ajuda muito*  *Atrapalha um pouco*  
 *Ajuda um pouco*  *Atrapalha muito*  
 *Nem ajuda nem atrapalha*  *Não opinou*

### **4. ATIVIDADES QUE JÁ REALIZOU SEM DIFICULDADE PARA BUSCAR EMPREGO**

- Preencher fichas de emprego*  *Preparar curriculum vitae para se candidatar*  
 *Nenhuma dessas*

### **5. PARA ESCREVER UMA CARTA**

- Pede para que outra pessoa escreva*  *Escreve sem dificuldade*  
 *Dita a carta enquanto outra pessoa escreve*  *Não precisa escrever carta*  
 *Escreve com dificuldade*  *Não opinou*

### **6. O QUE VOCÊ COSTUMA ESCREVER?**

- Carta*  *Letra de música*  
 *Bilhete*  *Lista de compras*  
 *Aviso*  *Nenhum desses*  
 *E-mail*  *Não opinou*  
 *Relatório*  
 *Poesia*

**7. O QUE VOCÊ APRENDEU A ESCREVER NA ESCOLA?**

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Carta     | <input type="checkbox"/> Letra de música  |
| <input type="checkbox"/> Bilhete   | <input type="checkbox"/> Lista de compras |
| <input type="checkbox"/> Aviso     | <input type="checkbox"/> Crônica          |
| <input type="checkbox"/> E-mail    | <input type="checkbox"/> Notícia          |
| <input type="checkbox"/> Relatório | <input type="checkbox"/> Nenhum desses    |
| <input type="checkbox"/> Poesia    | <input type="checkbox"/> Não opinou       |

**8. O QUE VOCÊ ESCREVE NO TRABALHO**

- Bilhete e recado
- Carta
- Ofício
- Memorando
- E-mail
- Cartaz
- Tabuleta
- Aviso
- Etiqueta
- Boletim
- Lista telefônica
- Pedido, comanda
- Relatório
- Nenhum desses
- Não opinou

**9. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ USA COMPUTADOR?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Todos os dias da semana.       | <input type="checkbox"/> Eventualmente/De vez em quando |
| <input type="checkbox"/> Quase todos os dias da semana. | <input type="checkbox"/> Não usa computador             |
| <input type="checkbox"/> Um ou dois dias por semana     | <input type="checkbox"/> Não opinou                     |

## Anexo B – Conjunto de exemplares de textos

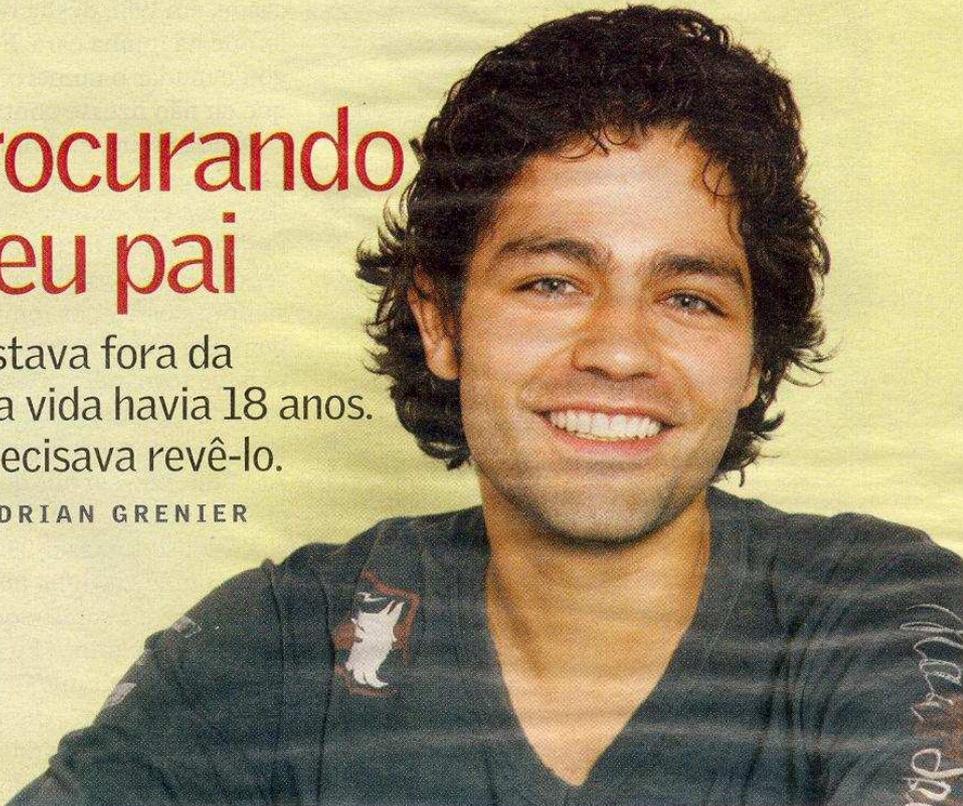
## Textos 01

MOMENTO DECISIVO

## Procurando meu pai

Ele estava fora da minha vida havia 18 anos. Eu precisava revê-lo.

POR ADRIAN GRENIER



**A** ÚLTIMA VEZ que vi meu pai, John Dunbar, eu tinha 5 anos. Hoje, 18 anos depois, estávamos de pé na frente da casa dos meus avós, nos abraçando de maneira desconfortável. A data era 9 de julho de 1999 – véspera do meu aniversário –, e eu havia ido de carro da minha casa no Brooklyn até Marion, Ohio, para visitá-lo.

Meus pais se conheceram na fazenda Pumpkin Hollow, retiro no estado de Nova York, onde minha mãe ensinava danças ritualísticas e ioga, e meu pai fazia serviços gerais e de jar-

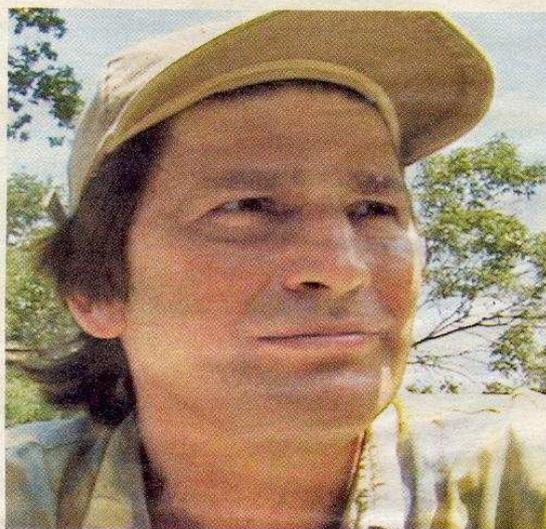
**Quando Adrian tinha 5 anos, perdeu o contato com o pai.**

dinagem. Quando descobriram que eu estava a caminho, ficaram extasiados. Mas minha mãe e meu pai tinham idéias diferentes de como a vida seria depois que eu nascesse. Meu pai amava minha mãe; ela, porém, não queria compromissos. E disse a ele: “Sou livre. Você é livre.”

Ainda assim, papai se agarrou à esperança de que um dia tudo iria mudar. Depois que eu nasci, no St. Joseph Hospital, em Albuquerque,

FOTO: © JEFF VESPA/WIREIMAGE.COM

25



**John, pai de Adrian, no dia em que os dois se reencontraram.**

ela pediu que meu pai fosse até a fazenda e pegasse a mala dela. Enquanto fazia aquilo, ele deu uma vasculhada nos pertences de mamãe. Papai suspeitava de que ela vinha saindo com alguém, e encontrou mesmo cartas de amor escritas por outro homem. Com o coração partido, decidi voltar para Ohio.

Depois disso, meu pai raramente fez parte da minha vida. Nas poucas ocasiões em que nos visitou no Novo México, lembro-me de que tentou fazer comigo tudo o que um pai costuma fazer com um filho. Mas nunca deu certo, pois já não formávamos uma dupla tradicional.

Quando eu tinha uns 5 anos, minha mãe e eu nos mudamos para Nova York. Foi a essa altura que meu pai realmente sumiu da minha vida. Anos mais tarde, tentei ligar para ele.

Mas a mulher com quem se casou, em 1981, desligava o telefone na minha cara. E chegou a mudar o número, para que eu não fizesse contato.

Ainda assim, embora meu pai não estivesse por perto, tive uma vida ótima. Havia muitos primos morando nas redondezas, e minha mãe e eu sempre nos demos muito bem. Fui para a escola e decidi me tornar ator. Mas, à medida que crescia, quis saber mais a respeito do meu pai. Até hoje, não sei por que decidi procurá-lo.

Eu estava prestes a fazer 23 anos, e apenas tive vontade. Minha mãe me deu todo o apoio; ela sabia o quanto era importante para mim. “Eu tinha certeza de que, em algum momento, você ia querer fazer isso”, disse.

Decidi começar telefonando para meus avós. Tínhamos mantido algum contato ao longo dos anos, e eles viviam a cerca de uma hora de onde meu pai morava. No Dia dos Pais, liguei para a casa deles. Quando alguém atendeu, perguntei:

– Quem fala?

– É o John – a pessoa respondeu. Era o meu pai.

Aquele momento foi difícil. Conversamos por meia hora, e eu disse que queria visitá-lo.

Naquele mês, meu melhor amigo e eu fomos de carro até a casa dos meus avós, e no dia seguinte meu pai foi até lá. Eu me lembro de que estava nervoso quando ele parou sua

van na porta da casa. Na entrada, nos abraçamos. Foi um pouco constrangedor, mas nenhum dos dois conseguia parar de sorrir. Embora tenha sido esquisito, foi emocionante.

Conversamos pouco, e então nos sentamos na van e ficamos vendo algumas fotos minhas, de quando era bebê, trazidas por ele. Eu lhe fiz algumas perguntas do tipo “se chorava muito quando era pequeno”. Por fim, decidimos pegar o barco dos meus avós e descer o rio que ficava próximo. Meu pai, professor particular de alunos com necessidades especiais, é um sujeito bastante calado, mas se abriu comigo naquela tarde. Contou o quanto havia amado minha mãe e como fora difícil para ele quando o relacionamento terminou.

“Fiquei muito deprimido”, confessou. “E, para ver você, tinha de vê-la.” O que dizia fazia sentido. Mas, ao mesmo tempo, ficar fora da minha vida tinha sido uma decisão dele.

Mas eu não estava querendo que se desculpasse pelo seu comportamento e me pedisse perdão. Só queria ouvir o seu lado da história.

Passamos aqueles poucos dias nos conhecendo. Mas não consertamos relacionamentos de uma hora para outra. Na verdade, depois disso, passamos nove meses sem nos falar. Até que um dia liguei para a casa dele. Debbie, minha madrasta, atendeu o

telefone. Expliquei que gostaria de visitá-los e ela disse que tudo bem.

Quando cheguei à casa deles, Debbie e eu conversamos a respeito do fato de ela ter me tratado mal no passado. Admitiu que eu não era uma ameaça. “Você era um presente”, disse. “Por que não vi isso antes?” Naquela noite, tocamos violão juntos, enquanto meu pai nos observava com um sorriso nos lábios.

Hoje, meu pai e eu nos falamos ao telefone e nos vemos sempre que possível. Quando estamos juntos, bebemos cerveja e fazemos *jam sessions*. Descobrimos que temos muito em comum, do formato dos pés à essência criativa. E fico muito feliz por fazermos parte um da vida do outro.

Meu pai veio a Nova York há alguns meses para assistir a um curta que eu fiz. Eu estava nos bastidores e podia espiar a platéia por uma janela. Minha mãe também estava lá, e eu vi meus pais se encontrarem, depois de tantos anos. Vê-los, apenas conversando, foi ótimo. Senti uma harmonia perfeita.

Ter reencontrado meu pai é prova de que a vida nem sempre é ideal ou romântica. Na verdade, é uma série de triunfos e desapontamentos, e tudo bem que seja assim. O melhor que podemos fazer é abrir o coração e aprender a apreciar e a perdoar.

Conforme contado a LINDSAY MILLER

## PODIA SER PIOR

A morte e os impostos são a única certeza na vida, mas pelo menos a morte não piora a cada reunião do Congresso. JOE MOORE, KHON-TV, Honolulu

# MEU IRMÃO É GAY

A LEITORA CLAUDIA\*, DE 24 ANOS, NÃO APENAS O COMPREENDEU COMO SAÍU EM SUA DEFESA CONTRA O PRECONCEITO. AQUI, ELA FALA DAS DIFERENTES REAÇÕES DOS FAMILIARES E DO SEU RESPEITO A TODAS AS FORMAS DE AMAR.

DEPOIMENTO A DAGMAR SERPA

**T**ENHO DOIS IRMÃOS: Luciano, de 27 anos, e Rodrigo, de 26. O mais velho já se casou. O segundo está prestes a morar com o namorado, depois de um bom tempo de relacionamento. Ninguém na família desconfiava de nada até pouco mais de três anos. Rodrigo não era do tipo galinha, mas, quando íamos para a balada, ele ficava com as meninas. De repente, se tornou meio deprimido e começou a sair com uma turma diferente, mais in-

telectual e estilosa no modo de vestir. Olhando de fora, eu diria que um ou outro era gay, só que não dava para ter certeza. Minha mãe começou a desconfiar e veio falar comigo. Perguntou o que eu achava dos amigos do Rô, lembrou que ele não tinha dado certo com as garotas e confessou suas preocupações. Afirmei que essas coisas não queriam dizer nada e ela resolveu conversar diretamente com Rodrigo. Chamou meu irmão e perguntou: "Meu filho,



## QUANDO DESCOBRIR

QUE MEU IRMÃO  
ERA GAY, CRIEI  
UMA ESPÉCIE DE  
BARREIRA, FICAVA  
NA DEFENSIVA,  
ME IRRITAVA COM  
ELE E REAGIA  
ATÉ COM PIADAS  
E BRINCADEIRAS  
BOBAS, DE  
MAU GOSTO

você tem tendência ao homossexualismo?” Olha só a pergunta que ela fez! Foi ele mesmo quem me contou essa conversa, pois desde pequena temos uma relação próxima e bacana. **Ele começou o relato em tom de brincadeira: “Você não sabe o que a mamãe veio falar comigo. Quer saber se eu sou gay”.** Sem conseguir segurar a emoção, me confidenciou que não esperava ter de contar a ela daquela forma e abriu o coração.

CERCA DE DUAS semanas depois, foi convocada uma reunião de família. Sentamos todos à mesa da cozinha. Minha mãe puxou o assunto e meu irmão declarou: “Sou assim, sempre fui. Não consigo ser diferente”. E continuou: “Não sinto atração por mulheres, e, se vocês não me aceitarem, terei de ir embora”. Terho de confessar que para mim a idéia de perdê-lo foi um choque. Pensei: “Como assim? Meu irmão vai sair de casa e eu nunca mais irei vê-lo?” Meu pai ficou mudo. Meu irmão mais velho também. Um silêncio mórbido tomou conta da casa, até que minha mãe exclamou: “Você é nosso filho e nós vamos aceitá-lo do jeito que é!” E logo tratou de abraçá-lo.

ENQUANTO PARA MIM e mamãe foi mais fácil aceitar aquela situação toda, para meu pai a coisa se mostrou complicada. No início, ele não aceitava nem tocar no assunto. Depois de alguns dias, decidi chamar meu irmão para conversar, apenas os dois. Ficaram trancados durante três horas no quarto, e não faço a menor idéia do que disseram. Só sei que, aos poucos, ele acabou aceitando. Após um mês, eu já acompanhava meu irmão e o namorado nas baladas e via os dois juntos, como casal. Mas não foi logo de cara. Primeiro, eles me levaram umas três

vezes e não fizeram nada. Mas vi homens se beijando e admito que não estava acostumada. Observei duas mulheres também, lindas por sinal. Lá no fundo, eu achava que toda lésbica era horrível, sabe aquele tipo sapatão? Mas a realidade é diferente. Abri minha cabeça.

CLARO QUE ISSO não aconteceu instantaneamente. Logo que eu soube que meu irmão era gay, criei uma espécie de barreira. Ficava na defensiva, me irritava com ele e reagia até com piada e brincadeiras bobas, de mau gosto. Entendi que pode não ser natural, mas é um amor. E a gente tem de respeitar todas as formas de amar.

NÃO ADIANTA FINGIR que não existe preconceito. Para evitar as críticas, noto que os gays, em geral, procuram fazer tudo muito certinho. **Meu irmão, por exemplo, nunca teve um cheque devolvido. Tenta ser corretíssimo para não dar motivos a falatório. Ainda assim, as fofocas rolam.** Rodrigo é advogado, e dos bons. Durante anos, trabalhou num escritório de família, que pertence a um tio. Um dos nossos primos, que freqüentava a nossa casa, se encarregou de espalhar a notícia da homossexualidade. Aí, numa festa, outro tio falou do meu irmão em tom de chacota. Não fomos ao evento, mas uma tia telefonou para nos informar da situação.

NO DIA SEGUINTE, meu irmão chegou cedo ao trabalho disposto a pedir demissão para evitar novos comentários. **Mas meu tio, numa atitude bonita e elegante, elogiou o trabalho dele e pediu que ficasse, pois não se importava com sua opção sexual.** Rodrigo continuou ali, até que mais tarde arranjou um emprego melhor. Mas saiu deixando as portas abertas.

NO INÍCIO, OUTROS membros da família também comentavam: “Nossa, mas por quê? Ele é tão inteligente, tão bonito!” Parecia que meu irmão tinha sido vítima de uma doença contagiosa ou se tornara bandido. Com tantas fofocas correndo, meus avós ficaram sabendo. Meu avô, até hoje, não aceita. Entendo sua reação, pois é evangélico. No começo, ele até falava com a gente a respeito de um pastor que “curava” gays e fazia com que saíssem dessa “vida de pecado”. Por causa desse tipo de pressão, meu irmão prefere não comparecer a certas reuniões de família a fim de evitar constrangimentos. Além disso, não poderia levar o namorado. Sei que fica triste longe de nós. Se posso levar o meu, por que ele não pode? Mas é assim que as coisas funcionam, não?

IMAGINO QUE ELE sofra com o preconceito. Quando saio com meu querido, gosto de pegar na mão, abraçar, beijar. Rodrigo e meu cunhado nunca podem agir igualmente. Só se estiverem em um local gay, onde há permissão para ficarem mais à vontade em público. Basta um gesto de carinho fora dali para que olhem feio. No atual trabalho, ele prefere omitir o fato. Diz que, infelizmente, as pessoas mudam o tratamento. Certa vez, ele até me convidou para

\* OS NOMES FORAM TROCADOS PARA PRESERVAR A IDENTIDADE DA ENTREVISTADA.

uma festa do escritório. Não queria ir só e seria complicado levar o namorado. Fez bem. **Tenho um amigo gay que, mesmo pós-graduado, competente e assumido, ouviu de diretores que dificilmente chegaria à gerência.**

LÁ EM CASA, acabamos criando uma espécie de código de conduta particular. Se alguém de fora pergunta se o Rodrigo é gay, a gente responde. Caso contrário, ficamos calados. Não há razão para sair falando da intimidade dele, certo? Ao notar que lidamos com o preconceito de terceiros, nos afastamos e pronto. É uma reação natural. Quem não aceita nosso jeito de viver não é bem-vindo em casa. Até na hora de escolher namorado levo isso em conta. Meu relacionamento atual

começou recentemente, em uma festa. E pouco depois já o convidei a conhecer minha casa. Era um tipo de teste, cá entre nós. Ao chegar, apresentei meu pai, minha mãe, Rodrigo e seu querido. Assim mesmo. Quando saímos, ele me perguntou: "Você tem irmã?" Respondi: "Não, mas meu irmão é gay".

ATUALMENTE, PERCEBO QUE nossa família ficou mais unida. Minha mãe passou logo a chamar meu cunhado para tudo. Aliás, nós duas nos encantamos com ele. Fábio é inteligente e educado. Parece ter sido feito sob medida para o Rô. Num domingo, todos, inclusive meu irmão mais velho e a esposa, partimos para uma visita ao apê novo dos dois, que está sendo reformado. Minha mãe preparou até um enxoval

para eles, igual ao do Luciano, que se casara com festa e tudo mais. Percebi que Rodrigo ficou radiante.

NOSSA ATITUDE É importante para meu irmão. Outro dia, fomos a um bar gay e um de seus amigos perguntou: "Nossa, você é irmã dele?" Respondi que sim. "Você também é homossexual?", quis saber. **Ao ouvir minha resposta negativa, o rapaz emendou: "Então você o aceita do jeito que é?" E começou a chorar. "Eu queria que minha família agisse do mesmo jeito. Seu irmão tem sorte."** Penso que nós é que somos felizes por termos um cara legal como o Rodrigo na família. Ser gay ou não é apenas um detalhe. ★

 VOCÊ DARIA APOIO A UM IRMÃO OU IRMÃ GAY? ENTRE EM NOSSO SITE E DEIXE A SUA OPINIÃO



Para o alívio rápido da dor,  
inchaço e manchas roxas  
**Reparil® Gel**  
O antiinflamatório com tripla ação

**Reparil® Gel** é o seu aliado para combater contusões, hematomas, torcicolos, tendinite, dor nas costas, dor lombar, traumatismos e edemas. É o antiinflamatório com tripla ação que foi desenvolvido para agradar aos consumidores mais exigentes: **não é oleoso, tem fácil absorção, não mancha a roupa e tem perfume agradável (sem cânfora).**

**Ao persistirem os sintomas, o médico deverá ser consultado.**

Contra-indicações: Hipersensibilidade aos componentes da fórmula. Reparil® Gel não deve ser aplicado na pele rachada, membranas mucosas ou áreas de pele que tenham sido expostas à radiação. MS 1.0639.0052.



Reparil® e nem mais um pi

mc | vida real

## eu, leitora



“ Eu tinha 19 anos quando fui, meio que ‘empurrada’, a um show do Wando, acompanhando minha mãe e irmã, que eram fãs dele. Eu até gostava de ouvi-lo, mas ir a um show nem pensar. Só que elas me infernizaram demais. Era no Canecão, no Rio, a casa estava cheia. Que preguiça! Mas, assim que ele apareceu no palco, como em um click, meu total desinteresse se apagou. Em questão de minutos, eu também tinha virado sua fã. E foi em um show em Belo Horizonte, minha cidade, que joguei uma calcinha francesa para ele e nossa história de amor começou.

Depois do Rio, eu só pensava nele. Rodei todos os sebos de Belo Horizonte atrás de discos, fitas cassete, vídeos, LPs, o que encontrasse. Estava obcecada. Em casa, ouvia Wando praticamente o dia todo.

## “Encontrei meu amor em um show do Wando”

**N**ão, ela não se encantou por um fã que estava na platéia. A psicóloga mineira Renata Costa Lana e Souza, 37 anos, se apaixonou pelo próprio Wando. O primeiro encontro aconteceu em um show no Rio de Janeiro. Ficaram amigos, viveram uma rápida paixão e se distanciaram. Anos se passaram sem que se vissem. Mas um triste acontecimento na vida de Renata a reaproximou do cantor. Essa história ficou em segundo lugar na promoção “Encontrei o amor onde eu menos esperava”, promovida pela Marie Claire em parceria com a joalheria Vivara —que premiou Renata com o anel Esteira Gotas, com fios de ouro e diamantes. Aqui, ela conta todos os detalhes desse romance.

*Depoimento a Fernanda Cirenza*

Minha mãe dizia: ‘Nossa, a vizinhança não deve estar mais agüentando!’. Na época, eu estava no início do curso de Psicologia, e minhas amigas de faculdade riam de mim quando eu dizia que ainda iria conhecer o Wando. Para elas, meu sonho não tinha cabimento. Mas não estava muito preocupada com isso e continuava sonhando.

Minha mãe, que já era fanática por ele, teve uma idéia que julgamos brilhante: contratá-lo para a festa de 50 anos do meu pai. Assim, a gente conheceria nosso ídolo. Topei na mesma hora. Telefonamos para o número que havia na capa de um de seus discos, ‘contato para shows’, mas nossas esperanças foram por água abaixo: o preço era altíssimo e, além disso, o empresário disse que Wando não fazia shows em residências.

Depois de algum tempo, anunciaram um show que Wando faria em BH, no Grande Teatro do Palácio das Artes. Fui logo telefonando para o teatro a fim de conseguir um ótimo lugar. Mas tive uma informação que me desanimou completamente: não havia lugares >>

## mc | vida real

>> marcados. Eu queria vê-lo de perto, como tinha visto no Canecão! Queria olhar nos olhos dele e mostrar todo o meu sentimento, toda a minha paixão. Sem lugar marcado, não teria chances de me aproximar.

**M**esmo assim, resolvi ir. Claro que eu não estava sozinha. Minha mãe e minha irmã não perderiam aquele show por nada. Uma amiga também nos acompanhou. Dia do show: emoção, nervosismo! Eu iria vê-lo de novo. Me produzi toda, coloquei uma calcinha na bolsa e fui. Chegamos cedo ao teatro, mas a fila na porta já era enorme. Uma mulherada danada! Estávamos esperando nossa vez, eu meio desanimada com aquela multidão, quando, por total milagre, um segurança olhou pra mim, fez um sinal e disse: 'Começa outra fila aqui'. Resultado: eu e minha turma éramos as primeiras da segunda fila. Minha chance de sentar perto do palco tinha aumentado. Eu mal podia acreditar na sorte!

O show começou, e lá estava ele. Meu amor! Desde a primeira música, tive a sensação de que Wando olhava pra mim, e essa impressão foi se confirmando ao longo da apresentação: ele me deu flores, uvas, maçãs... Na hora de as mulheres jogarem as calcinhas, fiz questão de dar a ele a que tinha levado na bolsa: uma francesa, azul de renda bege. Fiquei tão nervosa que a peça prendeu no zíper da bolsa, e custei a tirá-la. Quando finalmente consegui entregar, todas as outras mulheres já tinham jogado as suas. Mas Wando pegou a minha e ficou cantando 'Nas curvas do seu corpo' com ela na mão.

Nossa! O que era aquilo? Eu me derretia na platéia sem saber que o melhor ainda estava para acontecer. O show acabou, a gente começou a se preparar para sair, quando um segurança chegou perto e disse que o Wando queria nos conhecer. Caí pra trás. Apesar de ele ter jogado charme pra mim a noite toda, não esperava o convite. O segurança falou também se podíamos dar um tempo na ante-sala do camarim para que Wando atendesse as fãs. 'Ele

**"WANDO QUIS ME CONHECER DEPOIS DE UM SHOW. FICAMOS BEM AMIGOS, ELE ERA CARINHOSO, MAS NÃO ROLAVA NADA. POR ANOS, VIVI UM SONHO"**

quer conversar com calma.'

Minha irmã e minha mãe não estavam acreditando, e eu, a última de casa a me encantar com ele, sentia que aquele encontro era comigo. Finalmente, nossa hora chegou e, no camarim, todo simpático, Wando me perguntou como eu sabia todas as músicas de cor. Eu tremia, estava completamente apaixonada. Falei que ouvia suas músicas o tempo todo, que gostava demais dele, coisa de tiete mesmo.

Antes de nos despedirmos, trocamos telefones. Naquela noite, ele ligou pra casa, querendo saber se tí-

nhamos chegado bem. Ele era uma simpatia! Minha mãe estava encantada com a elegância do cantor, e eu, apaixonada. A partir desse show, Wando tornou-se amigo da minha família. Sempre nos visitava, assim como sempre íamos às suas apresentações. Eu era apaixonada por ele, e sentia que Wando tinha uma queda por mim, mas não rolava nada. Talvez porque ele era 25 anos mais velho que eu, uma jovem moça mineira sem experiência alguma.

Minha paixão só aumentava. Eu tremia a cada telefonema, quase 'morria' só de vê-lo chegar a cada novo encontro. Três anos se passaram dessa forma, eu sonhando com meu amor e ele cantando por aí. Quando eu ia completar 21 anos, organizei uma grande festa em casa, e o Wando se ofereceu para cantar. Foi muito lindo. Durante esse tempo todo, três anos, sempre que nos encontrávamos, ele era muito carinhoso comigo, dedicava música para mim, mas não acontecia nada. Eu vivia um sonho.

**D**ias depois da festa, resolvi ir ao Rio sozinha para mostrar as fotos dos meus 21 anos para o Wando. Meus pais foram contra essa viagem, mas bati o pé e fui. Era a primeira vez que ficaria sozinha com ele! O encontro aconteceu no apartamento que meus pais tinham no Rio e foi nesse dia que eu me declarei. Já não agüentava mais não tê-lo, não tocá-lo, não beijá-lo. Wando resistiu, disse que gostava de mim, mas respeitava minha família. Insisti, e ele se rendeu. Naquele dia, rolou de tudo entre nós, e foi a melhor transa que tive na vida.

Ninguém sabia do romance e

Mais uma prova de que Imedeen funciona: é só ouvir quem usa.



durante um ano namoramos às escondidas. Sempre que dava, a gente se encontrava a sós. Mas essa estratégia não deu certo. Aos poucos, sem me magoar, Wando foi se afastando... Nunca me deu o fora, mas foi sumindo da minha vida.

**E**u nunca o esqueci e, na minha cabeça, eu tinha vivido um sonho bom que tinha terminado. Como não podia deixar de ser, nossas vidas continuaram e, por oito anos, fiquei sem falar com ele ou vê-lo.

Nesse tempo, conheci várias pessoas, entre elas, Márcio, que se tornou meu marido. Convidei Wando para o meu casamento. Telefonei e dei a notícia. Ele foi estranho comigo, meio frio. Me desejou felicidades e só. Mais tarde, soube que ele se assustou com a minha ligação e se incomodou ao pensar que eu podia ter sido a mulher dele. O dia do casamento chegou, e eu estava convicta de que Márcio era o homem da minha vida — a essa altura, Wando tinha sido apenas uma paixão da juventude.

Estava casada havia um ano e nove meses quando Márcio sofreu um trágico acidente de carro e morreu. Foi um período difícil e triste da minha vida. Eu me sentia sozinha, sem esperanças e absolutamente perdida. Logo Wando ficou sabendo da morte do meu marido e me telefonou para me consolar, me deixar um abraço. Conversamos bastante sobre outras coisas também, como ele estava, como iam os shows, a venda dos discos. Ele também queria saber de todo mundo em casa, da minha mãe, do meu pai, da minha irmã.

Depois disso, ele passou a me

telefonar com mais frequência. Mas eu ainda estava muito abalada com a morte do Márcio. Meses mais tarde, Wando estava em Belo Horizonte para mais um show. Minha mãe organizou um almoço em casa para recebê-lo e, assim que o vi, meu amor por ele voltou mais forte do que antes, me tirando um pouco da solidão e da tristeza. Só que nada aconteceu entre nós.

Ele foi embora, eu fiquei. Dias mais tarde, ele me convidou para

**“EU ME DECLAREI,  
ELE RESISTIU.  
SÓ QUE EU NÃO  
AGÜENTAVA MAIS  
NÃO TOCÁ-LO.  
UMA HORA, ELE  
SE RENDEU. HOJE,  
WANDO É O PAI  
DA MINHA FILHA”**

passar um feriado na casa dele em Angra dos Reis. Eu estava viúva havia cinco meses. Primeiro, recusei, achei que era cedo demais para avançar o sinal. Ele insistiu, dizendo que toda a família dele iria, a filha, a neta, o genro. Passei uma semana inteira pensando se ia ou não. Minha mãe achava que eu não devia ir, mas meu coração falava o contrário. Na véspera da viagem, Wando me telefonou, eram umas 11 horas da noite. ‘E então, você vem?’ Ele me pegou de surpresa, e eu pensei rápido, não tinha nada a perder: ‘Vou.’

Nos encontramos no Rio e, na-

quele momento, parecia que nunca tínhamos nos separado. Entrei no carro, e Wando começou a falar que gostava de mim, que não ia deixar eu escapar de novo. Mas estava confusa, Márcio tinha acabado de morrer e minha vida era diferente da de Wando. Nos cinco dias que ficamos em Angra, vivemos intensamente nosso amor. Foi lá que ele me pediu em namoro. Não respondi.

O feriado acabou, e eu voltei para casa. Não deu nem meia hora, o telefone tocou. Era Wando. Ele me pediu em namoro de novo. Meio sem acreditar, disse que sim, que era a sua namorada, mas não levei o pedido tão a sério. Só que recomeçamos ali a nossa relação. Wando sempre vinha me ver, eu sempre ia ao encontro dele no Rio e em Angra. Há mais ou menos dois anos, decidimos ficar juntos, cada um na sua casa, título de uma de suas últimas canções.

**H**á um ano e meio, nasceu nossa filha, Maria Sabrina. Wando e eu continuamos vivendo em casas separadas, eu aqui em BH e ele no Rio. Mas nos vemos sempre e falamos o dia inteiro pelo rádio. Ele é um ótimo pai, acompanha de perto o crescimento da nossa filha. Minha mãe e irmã continuam fãs número 1 dele. Elas compartilham comigo a felicidade de ser a mulher do Wando.” ■

Você também tem uma experiência para contar? Escreva para Marie Claire, “Eu, leitora”, av. Jaguaré, 1.485/1.487, Jaguaré, São Paulo, SP, CEP 05346-902, ou para o e-mail: euleitora@edglobo.com.br. Mande endereço e telefone. Só publicamos histórias VERÍDICAS. Se for necessário, omitiremos seu nome.

“Uso Imedeen® porque sempre me preocupei com minha pele no futuro. Imedeen® deixou minha pele mais firme e uniforme. Além disso, ameniza as rugas de expressão. mim, usarei Imedeen® para sempre, quero estar com 50 anos e ter pele de 40”.

VANESSA DE OLIVEIRA São Paulo, 32 anos, Administradora

Dê seu depoimento no blog [www.vocepodefazermais.com.br](http://www.vocepodefazermais.com.br) e confira o regulamento

**IMEDEEN®**

No Brasil desde 1994

## Anexo C – Texto da aula do grupo experimental

CEM NERVAL LEBRE SANTIAGO  
 SÃO LUÍS, \_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ NOTURNO  
 NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ PROFESSORA: NARLA MONICA  
 ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

1 – Leia o texto e responda às questões as seguir.

CÃO! CÃO! CÃO!

Abriu a porta e viu o amigo que há tanto não via. Estranhou apenas que ele, amigo, viesse acompanhado de um cão. Cão não muito grande mas bastante forte, de raça indefinida, saltitante e com um ar alegremente agressivo. Abriu a porta e cumprimentou o amigo, com toda efusão. “Quanto tempo!” O cão aproveitou as saudações, se embarafustou casa adentro e logo o barulho na cozinha demonstrava que ele tinha quebrado alguma coisa. O dono da casa encompridou um pouco as orelhas, o amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele. “Ora, veja você, a última vez que nos vimos foi...” “ Não, foi depois, na...” “E você, casou também?” O cão passou pela sala, o tempo passou pela conversa, o cão entrou pelo quarto e novo barulho de coisa quebrada. Houve um sorriso amarelo por parte do dono da casa, mas perfeita indiferença por parte do visitante. “Quem morreu definitivamente foi o tio...Você se lembra dele?” “Lembro, ora, era o que mais... não?” O cão saltou sobre um móvel, derrubou o abajur, logo trepou com as patas sujas no sofá ( o tempo passando) e deixou lá as marcas digitais da sua animalidade. Os dois amigos, tensos, agora preferiam não tomar conhecimento do dogue. E, por fim, o visitante se foi. Se despediu, efusivo como chegara, e se foi. Se foi. Se foi. Mas ainda ia indo, quando o dono da casa perguntou: “Não vai levar o seu cão?” “Cão? Cão?Cão? Ah, não! Não é meu, não. Quando eu entrei, ele entrou naturalmente comigo e eu pensei que fosse seu. Não é seu não?”

Millôr Ferandes. Fábulas fabulosas. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985.

1 – Faça a análise morfológica de cada palavra da seguinte frase do texto: “Não vai levar o seu cão?” Dê a classe gramatical, sua classificação e flexão.

2 – Releia o trecho do texto “Abriu a porta...” até “... com toda efusão” e escreva quantos períodos e quantas orações ele possui. Justifique sua resposta.

3 – Copie do texto uma frase de cada tipo indicado abaixo.

DECLARATIVA AFIRMATIVA

INTERROGATIVA NEGATIVA

INTERROGATIVA

EXCLAMATIVA

DECLARATIVA NEGATIVA

4 – Leia a frase abaixo e responda às questões:

“O dono da casa encompridou um pouco as orelhas, o amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele.”

a) Essa frase é nominal ou verbal? Por quê?

b) Ela também pode ser chamada de período? Justifique.

c) Trata-se de um período simples ou composto? Prove sua resposta.

5 – “Quando eu entrei, ele entrou naturalmente comigo e eu pensei que fosse seu.”

a) Retire os verbos dessa frase.

b) diga quantas orações há no período em questão.

c) Classifique esse período.

6 – Classifique as frases em nominal ou verbal.

a) Meu mundo caiu!

b) Mulher no volante, tranqüilidade constante!

c) Pai, obrigada por tudo!

d) Quem tem saudade de dinossauros?

7 – Faça a análise morfológica da frase abaixo.

“O cão saltou sobre um móvel, derrubou o abajur, logo trepou com as patas sujas no sofá ( o tempo passando ) e deixou lá as marcas digitais da sua animalidade.”

Substantivo	artigo	adjetivo	pronome	verbo	advérbio
preposição	contração	conjunção			

*texto da aula do dia  
04/11/2008*

## Anexo D – Transparência da aula do grupo controle

## ENTENDENDO A PROPOSTA PARA REDAÇÃO

- Entender a proposta (identificando o que o examinador pretende).
- Adequação ao tema proposto, não fuja do tema (significa abordá-lo de maneira que foi proposto);
- Coerência (serão considerados aspectos negativos em uma redação a presença de contradições entre frases e parágrafos, a falta de encadeamento).
- Coesão (serão considerados aspectos negativos o estabelecimento de relações semânticas impróprias entre palavras, o uso inadequado de conectivos para relacionar segmentos da frase, etc.)
- Correção gramatical (obediência às normas gramaticais: ortografia, concordância, referência, etc).
- Presença de linguagem original, sem clichês e frases feitas. A linguagem criativa não é, obviamente, exigida, mas ela valoriza a redação quando utilizada adequadamente.
- “Encher lingüiça”, já era - o aluno deve ser conciso em sua redação, mostrando que sabe o que vai escrever, sem fazer rodeios;
- Concisão, clareza, correção e elegância – são palavras que definem um bom texto:
- Antes de redigir é necessário planejar, ponderar.

O texto narrativo:

Nele estão presentes os elementos que caracterizam a narrativa:

Enredo - é o desenrolar dos acontecimentos;

Personagens - são os seres que atuam, que vivem o enredo.

Ambiente - é o cenário onde desenrolam os acontecimentos;

Narrador - é aquele que narra ou conta o fato.

## Anexo E – Originais do GC

Texto - (D2)

Escreva um **Relato Pessoal** no qual você expõe um acontecimento que nunca esqueceu.

Prejudicado nos Estudos

Quando eu tinha 13 anos, estudava na 6<sup>a</sup> série. No início tinha notas boas, mas depois comecei a fumar, beber e usar algumas drogas. A minha cabeça nunca foi a mesma. Perdi a concentração nas aulas e por trabalhar o tempo que tinha me ocupado por diversão com colegas nas ruas. Então tirava notas baixas e passei de série na marra, problema que eu não tinha até a 5<sup>a</sup> série, era sempre legião, com notas boas, principalmente em matemática e inglês. Na 7<sup>a</sup> série desisti 2 vezes em 2 anos, com problemas também na família, eu queria beber sempre nos estudos mas não achava solução.

Terminei a ensino fundamental em 1999, comeci a <sup>meu</sup> mulher de meus filhos e tudo melhorou.

Hoje mim sinto culpado porque acho que prejudiquei um pouco o meu futuro por <sup>escolhas</sup> escolhas na adolescência.

Se voltasse atrás seguiria os conselhos da minha família e nunca experimentaria drogas.

apresentaria

Redação boa, escolheu bem o assunto. Faltou alguns acentos, escreveu a redação fazendo as correções devidas. Já poderia ter escrito acrescentado o relato enriquecendo com outras experiências vividas.

Texto – (D15)

Escreva um **Relato Pessoal** no qual você expõe um acontecimento que nunca esqueceu.

Eu agora vou contar os meus momentos mais importantes da minha vida.

Eu vim de Pinheiro-MG aos 16 anos morar com minha mãe na Princesa, estudava no João Paulo II no Turuí, fazia a 7ª série, aí comecei a namorar com um rapaz, com 8 meses infelizmente fiquei grávida, fui morar com ele na casa da irmã dele, aí conseguimos a <sup>terreno</sup> Terena e fizemos uma casinha. Já tivemos muitas brigas e desentendimentos.

mas hoje nós temos três filhos, dois (um menino) de 12, um <sup>menor</sup> de 8 anos e um menino de 8 e uma menina de 10 e somos felizes.

Uma coisa muito boa (que) aconteceu na minha vida também. A minha mãe vendeu uma casa que ela tinha no interior e dividiu o dinheiro com os filhos e eu ganhei mil reais e comecei o meu próprio negócio como sacalera e hoje eu tenho minha própria loja e vendo nas feiras (também) nos interiores, nas feiras e não dependo do meu marido, tenho o meu próprio dinheiro e sou muito feliz com minha família.

Muito bem Tamá, você venceu, agora falta vencer também nos estudos, procure fazer melhor suas redações, comece passando a limpo, reescrevendo as palavras corrigidas, corretamente.

## Anexo F – Originais do GE

## Produção inicial

CEM: nival Lebré Santiago  
 São Luís 29.12.08  
 Aluna: Margarida = nº 13 Tº 203

## Produção textual.

Aconteceu comigo fez um ano.  
 Foi o pior dia da minha vida não  
 poderia começar o meu dia de  
 maneira tão ruim logo pela  
 manhã eu estava no quintal da  
 minha casa de repente eu escutei  
 um barulho era dois meninos  
 subindo o muro eu fiquei muito  
 nervosa comecei a gritar e a chorar  
 com muito medo porque eles estavam  
 armados e tinha acabado de fazer  
 um assalto. De repente os policiais  
 chegaram em minha casa revistando  
 e não acharam nada os policiais  
 mim procuraram se eu conhecia  
 eles e eu respondi que não eles  
 ficaram rodando pela rua  
 pra ver se prendiam eles mas  
 eles não acharam

## Reescritura 01

aconteceu comigo fez um ano.  
 foi o pior dia da minha vida.<sup>(1)</sup>  
 não poderia começar o meu dia  
 de maneira tão ruim.<sup>(1)(14)</sup> Logo pela  
 manhã eu estava no quintal da  
 minha casa.<sup>(9)</sup> de repente eu senti  
 um barulho.<sup>(1)(5)</sup> era dois meninos  
 pulando o muro.<sup>(1)(5)</sup> eu fiquei muito  
 nervosa.<sup>(1)</sup> no momento estava em  
 casa eu ia minhas filhas.<sup>(1)</sup> O que  
 eles poderiam fazer comigo e minhas  
 filhas mais Deus é tão maravi-  
 lhoso que de repente os policiais  
 chegaram em minha casa.<sup>(1)</sup> revistando  
 e não acharam nada.<sup>(1)(14/5)</sup> Os policiais  
 mim procuraram se eu conhecia  
 eles.<sup>(3)</sup> eu respondi que não.<sup>(1)(11)(5)</sup> eles  
 ficaram rodando pela ruas  
 pra ver se prendiam eles.<sup>(1)</sup> mas  
 eles não acharam.<sup>(9)(13)</sup>  
 Por causa desse fato eu aconteceu  
 comigo eu estava estudando e  
 já iam termina o meu estudo  
 eu tive que trair.<sup>(13)</sup>  
 eu fiquei tão abalada que tudo  
 eu tinha medo parecia que  
 todas vezes que ia abrir a  
 porta do quintal parecia que  
 eu estava olhando eles pulando  
 o muro.<sup>(1)(14)(5)</sup> até hoje não acredito  
 que aconteceu comigo mais.<sup>(20)(1)</sup>  
 eu tenho fé que não aconteceu  
 nada comigo e minhas filhas.<sup>(9)(5)(13)</sup>

## Reescritura 02

Aconteceu comigo fez um ano. Já  
 (7) O Pier dia da minha vida, não (5) poderia  
 começar o meu dia de maneira (5) tão ruim.

Logo Pela manhã, eu estava no quintal  
 da minha casa, (20) de repente, eu ouvi um  
 barulho.

(8) Eram dois meninos (5) pulando o muro.  
 Eu (5) fiquei muito nervosa.

Na hora eu estava com as minhas  
 (5) filhas e (5) passou (5) pela minha cabeça o que  
 eles poderiam fazer (13)(5) comigo e com elas. mas

(5) Deus é tão maravilhoso que de repente, os  
 (5) policiais chegaram em minha casa, revistam-  
 do (4) tudo e não acharam nada.

Os policiais me (12) proibiram (4) se os conhecia (4)  
 Eu lhes respondi que não. Dai se prendiam os  
 rivetes, mas não os (15) acharam.

(5) nesta época, eu estava estudando, já ia  
 terminar os meus estudos, por causa desse (9)  
 fato que me aconteceu, eu tive que trançar.  
 Eu (5) fiquei tão abalada que tudo passou a  
 me (12) dar medo.

(15) parecia que todas as vezes que ia abrir a  
 porta do quintal eu olhava os moleques  
 pulando o meu muro.

até hoje, não acredito no que aconteceu  
 comigo, mas tenho (5) fé (9) não acontecerá mais  
 nem comigo e nem com as minhas (5) filhas.

**Texto 3 - A CIRURGIA DE MEU PAI**

27. Tudo começou com a minha chegada a São Luis no ano de 1992, no mês de outubro. Eu vim para cá para trabalhar, mas passei dois anos desempregado e só fazia bicos para ganhar meus trocados. Só no Ano de 1994, eu consegui meu primeiro emprego, foi na empresa Nosergel.

28. Lá, meu cargo era auxiliar de serviços gerais, fui encaminhado para Santa Casa de Misericórdia onde eu fazia a limpeza. Passei lá, aproximadamente, um ano e uns quatro meses, só que o contrato acabou e por não terem outro local para me colocar, eles me demitiram. Eu passei mais ou menos uns dois anos desempregado novamente.

29. Só que, o fato que marcou muito a minha vida aconteceu no final do ano de 1996, quando meu pai veio a São Luis para fazer umas consultas de rotinas e em uma dessas consultas, foi detectado um problema. Ele tinha pedra nos rins e teria que se submeter a uma cirurgia. Falei para meu pai que iria marcar sua cirurgia para Santa Casa, pois como já tinha trabalhado, ficaria mais fácil conseguirmos por lá e graças a Deus conseguimos. Dias depois, o chamaram para se internar, e no dia seguinte ele fez a cirurgia.

30. Depois dessa cirurgia, alguma pessoa deveria acompanhá-lo, pois ele tinha que tomar bastante soro para lavar o local da cirurgia. Só que no dia em que ele fez se operou ninguém ficou acompanhando ele. Eu estava fazendo um bico e o restante dos parentes por motivo de força maior não pôde acompanhá-lo também.

31. Meu pai sofreu muito naquele dia, ele achou que iria até morrer de tanta dor, quando o soro acabava ou quando o soro entupia. Ele gritava e até chorava de tanta dor, e a única pessoa que de vez em quando ia lá era a enfermeira. Só que eram muitos pacientes para ela cuidar sozinha.

32. O dia foi muito ruim para ele, e a noite foi pior ainda, sem ter ninguém para ajudá-lo naquele momento difícil.

33. No dia seguinte, achando que estava tudo bem, fui visitá-lo e ele me contou o que tinha acontecido. Eu fiquei muito triste com o que ele me falou, senti-me muito culpado, pois não deveria tê-lo deixado sozinho naquele hospital. Pedi desculpas a ele e falei que a partir daquele momento eu não o deixaria mais só naquele hospital.

34. Fiquei acompanhando-o até que seu médico lhe deu alta.

35. Hoje, graças a Deus meu pai está bem, mas o que aconteceu com ele, eu nunca esqueço, esse é o fato que ficou marcado na minha memória.

(Aluno A – G)

#### Texto 4 - MEU FILHO, UM PRESENTE DE DEUS



36. Há doze anos eu conheci Paulo. Ele era um jovem estudante, louro, tinha 16 anos e morávamos na mesma rua. Eu já o tinha visto antes, mas não me chamara atenção. Depois ele começou a mandar recados para mim e todas às vezes eu recusava seu convite, até que um dia resolvi ir ao seu encontro.

37. Pensava que era só um ficar e nada mais. Depois o caso foi ficando sério, nos apaixonamos.

38. Quando completamos 1 ano e 10 meses de namoro eu engravidei. Fiquei com muito medo da reação dos meus pais, porque eles não aceitavam meu namoro, pelo fato de eu ser muito nova. Eu tinha apenas 15 anos. Quando souberam, eles ficaram estranhos. Meu pai mal falava comigo. Então, eu e o Paulo decidimos que eu fosse morar com ele, na casa dos seus pais.

39. Os pais dele me aceitaram de braços abertos, foram compreensivos com a minha situação. Com o passar dos meses meu pai foi aceitando a ideia que ia ser avô.

40. Minha gravidez foi muito saudável, a barriga já estava bem grandinha. Próximo de completar nove meses, ganhei presentes dos meus irmãos, das minhas tias e até do meu primo Osvaldo. Fiquei muito feliz.

41. Quando faltavam alguns dias para completar nove meses, comecei a sentir as

dores do parto, as primeiras contrações foram espaçadas, até aí não imaginava que o meu parto seria complicado. As primeiras contrações foram de madrugada, chamei logo Paulo, ele avisou a minha mãe e fomos para o hospital.

42. Chegando lá, o médico me examinou e disse que não poderia ficar por não ter dilatação suficiente.

43. Voltamos para casa. Em casa as dores só aumentavam. Amanheceu, decidimos ir novamente para o hospital, era umas 8:30 da manhã. As dores eram muito fortes, quando o médico me examinou pela segunda vez disse que era para eu ficar internada.

44. Daí, então, passei a manhã toda com dor. Vários médicos passaram durante o dia, examinavam-me e diziam que eu ainda não tinha dilatação suficiente para o parto normal.

45. Até que lá pelas 2 horas da tarde, o plantão foi trocado e entrou uma filha de Deus. Era a médica que ia fazer o meu parto. Ela me examinou e disse que eu teria que fazer uma cesariana, porque o meu caso era diferente. Além da bolsa de líquido normal que as mulheres têm, eu tinha uma de sangue que impedia que meu filho nascesse.

46. Rapidamente, ela falou para a enfermeira preparar a sala de cirurgia. Perguntei a ela se o meu filho ia morrer, ela então respondeu: "Agora que o teu filho vai nascer".

47. Levaram-me para a sala de cirurgia, aplicaram-me a anestesia e começaram o parto. Logo depois, escutei o choro de um bebê e me mostraram o meu filho. Levaram-no para examiná-lo para depois me devolvê-lo.

48. Antes de ter alta do hospital, registramo-lo lá mesmo, pois já tínhamos

*escolhido um nome. Mas quando Paulo me trouxe o registro, que eu olhei, para minha surpresa, ele havia trocado o nome. Colocou Matheus Kennedy. Já não podia fazer mais nada, só tinha que aceitar.*

*49. Ele começou a balbuciar suas primeiras palavras com 4 meses, com 6 pronunciou mamãe, fiquei tão boba que até chorei de emoção!*

*50. Para minha tristeza, quando ele completou 1 ano, ele apresentou uma febre com tosse, levei-o para consultar. A médica me disse que ele estava com pneumonia. Foi um grande susto para todos nós da família. Meu marido chorava como criança, ao ver a situação que o nosso filho se encontrava.*

*51. Eu me senti impotente diante daquela situação sem poder fazer nada. Eu acredito que foi uma provação de Deus. Seu estado era grave, quase o perdi. Deus me provou e viu que eu era capaz de criá-lo e tê-lo como um presente. Sei que fui aprovada para essa missão.*

*52. Hoje eu sei e acredito que foi um grande presente que Deus me deu.*

*(Aluna AF – GE)*

**Texto 5 - QUANDO VIM MORAR NA CAPITAL, ME TRANSFORMEI**



53. Em 2004, cheguei a São Luís, para trabalhar de babá. Estava muito acabada e maltrapilha. Cheguei tão preta, queimada do sol do interior, tinha pouco cabelo e era quase careca. Os meninos que eu vim cuidar, não gostaram de mim. Eles me chamavam de feia e diziam: “Mãe, eu não quero essa menina para cuidar de mim.”

54. Eu chorava muito, porque ainda não tinha cativado os meninos.

55. Certo dia, meus patrões me levaram a uma pizzaria. Foi quando eles se reaproximaram. Começaram a me beijar, daí, enfim, os meninos começaram a gostar de mim também.

56. Passado um mês, minha patroa me deu um banho de loja. Levou-me para comprar roupas. Meu patrão comprou uma solução para acabar com meus panos brancos. Minha patroa mandou eu tirar uns brincos pretos e grandes da minha orelha,

deu um corte no meu cabelo e fez uma chapinha. Daí, fui engordando, ficando melhorzinha no aspecto.

57. Antes, todos me criticavam, me chamavam só de bicho do mato e de Serena, uma personagem de uma novela daquela época “Alma Gêmea”, porque eu tinha medo de gente. Quando chegava alguém, corria e ia me esconder. Ficava só de longe espiando. Até mesmo para comer, comia com a cara no prato.

58. Daí, minha patroa me colocou para estudar. Quando eu falava errado como tanque eu chamava **tande**, sangue eu chamava **sande**, etc., eles me repreendiam, me ensinavam a palavra certa.

59. Apreendi muito com a minha patroa. Gostava muito de reggae, era regueira, mas me desacostumei de reggae graças a Deus, devo tudo a eles.

60. Quando posso, ajudo a minha mãe, já comprei televisão, DVD, geladeira, cama, etc.

61. Enfim, minha vida é assim agora, estou terminando meu Ensino Médio. Há quatro anos já trabalho nesta casa, quando faço algo errado, minha patroa me aconselha., e por isso estou a cada dia melhorando mais.

(Aluna AT – GE)

**Texto 6 - FUI DESENGANADO POR UM MÉDICO, MAS SOBREVIVI**



62. *Eu nasci no interior de Peri-mirim, na baixada maranhense. Eu, meus pais e meus oito irmãos sempre tivemos uma vida boa, mas como toda família tem seus problemas, o da minha foi que mamãe descobriu que eu estava com começo de pneumonia e como era muito pequeno e me encontrava muito doente, meus pais me trouxeram para São Luís em busca de melhores recursos, para curar-me antes que o pior acontecesse.*

63. *Em São Luís, nós ficamos hospedados na casa da minha irmã mais velha, onde nós nos alimentávamos. Aí resolveram me levar para o hospital Dutra que fica localizado perto da praça Gonçalves Dias. Ao chegarmos lá, fomos bem recebidos por ótimos médicos.*

64. *Numa segunda feira de agosto de 1995, a minha mãe me levou novamente ao médico. Ele me examinou e falou que eu ainda não havia melhorado nada.*

65. *Mas o pior aconteceu, tive uma recaída, aí ele pediu para minha mãe, para que eu ficasse internado, mas os problemas foram se acumulando e aí fiquei muito desnutrido, porque não comia nada e o que*

*eu comia, meu estômago rejeitava. A minha mãe chorava muito, pensando que o pior ia acontecer.*

66. *Na sexta feira da mesma semana, quando o médico chegou ao hospital, me examinou, olhou para a mamãe e a chamou para uma sala particular e disse que eu não tinha mais jeito. A minha mãe chorava muito, pensando no que poderia acontecer. Os meus pais ficaram pensando no que eles iriam fazer, então, resolveram fugir e me levar para casa da minha irmã novamente. Como eles já tinham gastado muito comigo com remédios e comida, ficamos sem dinheiro para voltar para casa. Então meu pai foi na frente para conseguir dinheiro para voltarmos. Quando chegamos em casa, eu ainda estava muito mal, aí começaram a fazer remédios caseiros que os mais velhos ensinavam.*

67. *Então comecei a tomar os remédios e fui melhorando e fui começando a comer um pouco e as melhoras foram aumentando, até ficar sem sintomas nenhum da doença. Trouxeram-me novamente para São Luís, para saber se já estava totalmente curado, os exames deram sem alteração. Voltamos novamente para casa muito felizes e hoje estou contando a minha história que eu passei na minha infância.*

68. *Sou um jovem feliz e agradeço a Deus por ter me curado e aos meus pais por tudo que passaram comigo, e por terem acreditado que eu ia ficar curado.*

(Aluno F – GE)

### Texto 7 - SOBREVIVI, APÓS DOIS DIAS EM COMA



69. Tudo começou quando minha mãe foi internada às pressas, porque estava sangrando muito pela vagina. Ao chegar ao hospital, os médicos de plantão fizeram todos os exames, mas não deu nada. Receitaram para ela um remédio para estancar o sangramento, porém a hemorragia continuava, só que em quantidade menor da que chegara ao hospital.

70. Ela ficou internada durante um bom tempo. Eu e meus irmãos íamos visitá-la todos os dias, mas no dia 28 de fevereiro, por volta das 14 horas, quando eu e meu pai retornávamos para casa, ali, próximo ao MC Donald's do Renascença, a porta do carro abriu e como eu estava sem o cinto de segurança, caí e bati com a cabeça no chão. No meu corpo, não havia nenhum arranhão e nem sangue escorria de parte alguma. Eu me encontrava desacordado. Meu pai ficou desesperado, imediatamente chamou uma ambulância e eu retornei para o hospital do IPEM. Chegando ao hospital, me levaram direto para a UTI, pois me encontrava em coma. Fiquei neste estado durante dois dias.

71. Após sair do coma eu sentia fortes dores de cabeça, ficaram manchas roxas na minha nuca e na parte exterior dos meus olhos. Durante um certo período, essas dores foram persistentes.

72. Minha mãe quando soube, chorou muito e como seu sangramento já havia cessado, então, ela recebeu alta e eu ainda fiquei mais alguns dias em observação, pois a minha cabeça havia ficado, ou melhor, no meu cérebro ficaram alguns coágulos de sangue que ao longo das medicações foram desaparecendo.

73. No dia 14 de março, eu recebi alta. Ao chegar em casa, recebi várias visitas dos meus amigos, fiz um culto de agradecimento pela minha vida, aos meus amigos e principalmente a minha família por estarem comigo no momento em que precisei.

74. Meses depois, minha mãe viajou para Teresina e ao fazer todos os exames solicitados, foi descoberto que ela estava com câncer no útero. Foram feitas várias raspagens e, mais uma vez, Deus mostrou seu amor para conosco, pois ela foi curada e não sente mais nada.

75. Esses foram os dois fatos que marcaram minha vida no ano de 2008 e foi quando eu pude ver a imensidão do amor de Deus, ao me devolver minha vida e restaurar a saúde da minha mãe. Por isso, hoje, não canso de agradecê-lo.

(Aluno E – GE)

**Texto 8 - A HISTÓRIA DE UM REI**

76. *Nasci no dia 2 de Abril de 1973. Sou de uma família simples e tenho 12 irmãos. Minha mãe morreu quando eu tinha oito anos de idade. Sou a caçula. Eu sofri muito com a morte da minha mãe. Meu pai ficou cuidando dos filhos, mas ele não podia tomar conta de todos nós. Então, fui morar com a minha madrinha que morava perto da minha casa. Ela me tratava como uma filha. Ela tinha três irmãos. Fui criada por eles e por isso gostava muito deles, principalmente do que morreu.*

77. *Ele era uma pessoa querida, divertida, alegre e todos gostavam dele. Quando chegava a época de carnaval lá estava ele nas charangas, nos bailes, nas ruas, contagiando todos com a sua alegria. Tinha muitos amigos, tinha filhos, irmãs, tios, primos e todos o adoravam.*

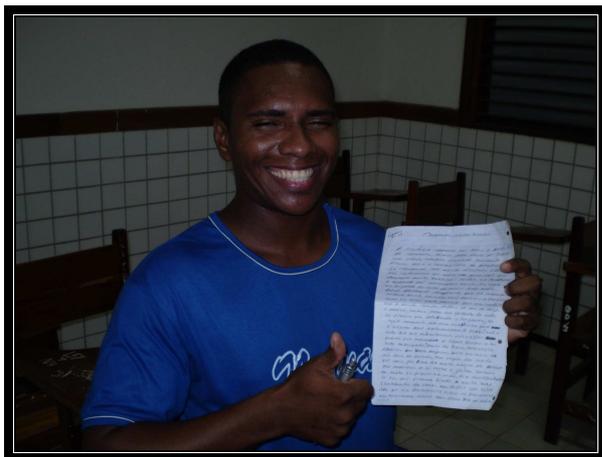
78. *Um certo dia, ele foi escolhido para ser rei momo do carnaval de São Luís. Todos nós ficamos contentes. No dia do desfile, todos iam para o clube para aplaudi-lo e torcer por ele.*

79. *Participou também da propaganda da Fribal, um comércio de venda de carnes. Essa época era boa, mas nunca ninguém imaginava que ele ia embora para nunca mais voltar.*

80. *Ele pesava 150 k, comia muito, era de manhã, de tarde e de noite. Às vezes, minha vó brigava com ele, porque o que tinha na panela ele comia tudo. Ele era capaz de comer um quilo de comida por dia.*

81. *O tempo foi passando e ele foi se sentindo mal. Ficava tonto e desmaiava de repente. Um dia a crise foi tão forte que não suportou de tanta dor e desmaiou. Foi levado às pressas para o Socorrão, mas chegando lá não teve muito o que fazer. Até, porque, o aparelho de tomografia computadorizada não suportava o seu peso. Agora fica uma pergunta: será que se ele tivesse dinheiro para pagar esse exame ele estaria vivo?*

(Aluna E- GE)

**Texto 9 - UM CARNAVAL MUITO LOUCO**

82. Minha história começa num belo e lindo dia de carnaval. Eu e vários colegas saímos para festa do biquíni, levando bastante álcool que é o combustível da alegria. Lá chegando, nos entrosamos no meio da multidão que dançava com muita diversão e alegria. Uma curtição total.

83. Lá, conheci a Amanda. Não conversamos muito, fomos logo nos beijando. Foi uma coisa de louco. Tudo muito rápido. Parecia que nos conhecíamos há muito tempo.

84. Depois de muitos beijos e abraços, saíamos para um lugar mais reservado, ficamos nos abraçando e beijando. Num certo momento, ela me confessou que era virgem. Agi naturalmente, claro! Não é todo dia que encontramos uma virgem.

85. Quando ela começou a tirar a roupa, fiquei todo empolgado, a ponto de bala, de repente apareceu uma vaca mungindo, bem no meio de nós dois.

86. Como estava escuro, Amanda pegou um susto que caiu por cima do mato cheio de

urtiga. Ela começou a se coçar e a gritar. Saímos do mato. Eu fiquei na mão e ela envergonhada. Só sei que depois, ficamos rindo a noite toda, nos lembrando da vaca.

87. Um outro dia depois, que ela desempolou e curou os ferimentos, nos encontramos de novo, mas dessa vez, no motel. No motel foi tudo diferente, comecei acariciando-a e ela gostando, quando ela lembrou da bendita vaca. Começou a sorrir, mas depois de um certo tempo, retornamos a nos acariciar. Quando estávamos chegando lá, começamos a escutar um barulho estranho no quarto ao lado, tipo um mungido de vaca. Parecia que a vaca estava nos seguindo.

88. Paramos e pensamos que era tudo fruto da nossa imaginação e continuamos o processo de acasalamento natural e finalmente ela perdeu a virgindade. Foi muito bom e divertido como tem que ser.

(Aluno F – GE)

**Texto 10 - UMA TENTATIVA DE ROUBO QUE ME CAUSOU UM ENORME TRAUMA**



89. *Eu tinha 12 anos na época, quando minha casa foi invadida por bandidos. Meu pai não estava em casa, ele estava para Manaus, já fazia quatro meses que ele estava distante de nós. Meu pai ligou para casa de minha tia “Dica” e disse que meu pai tinha mandado dinheiro para minha mãe.*

90. *O povoado, onde morava, Bacabal, município de Pinheiro, era muito pequeno. Então, quando acontecia qualquer coisa, todo mundo ficava sabendo.*

91. *Minha tia mandou o recado pelo motorista do caminhão que transportava o pessoal para o interior. Ele deu o recado para mamãe, que meu pai tinha mandado dinheiro e todos que estavam lá, ouviram.*

92. *No dia seguinte, minha mãe foi para Pinheiro retirar o dinheiro do banco, na volta, ela chegou tarde e muito cansada; por isso foi dormir cedo.*

93. *Eu e meus três irmãos menores, Nilson, Gilvan e Ely Carlos ficamos brincando um pouco, a noite estava linda e o céu todo estrelado, lá pelas 8 horas, nós também fomos deitar. Mais tarde, eu ouvi um arranhado na porta do quarto. Eu pensei que fosse “Romário”; o gatinho que ganhara do meu avô, então, eu pedi para minha mãe deixá-lo dormir comigo. Ela não deixou, porque gato transmite doença para gente.*

94. *Os ladrões que estavam do lado de fora, ouviram eu falar que tinha um gato em casa, e começaram a imitar o miado do gato para pensarmos que fosse o “Romário” e como mamãe não deixara eu colocar o gatinho para dentro, acabei caindo no sono.*

95. *Lá pela meia-noite, acordei assustada com os gritos da minha mãe e a vi escorada na porta do quarto com um facão nas mãos. Eu pensei que ela tinha enlouquecido e ia nos matar.*

96. *Eu abri a janela que ficava ao lado da cama e quando me preparava para pular, mamãe me puxou pelo braço e caí em cima da cama. Ela fechou a janela e nos falou que tinha ladrões em casa. Nesse momento, ouvi os chutes na porta e vi os pregos da dobradiça cair no chão.*

97. *Todos nós começamos a gritar por socorro também.*

98. *Meu tio “Pedro”; que morava mais próximo da nossa casa, ouviu os gritos e veio correndo, com os meus primos José Domingo, Antônio e Valmir. Quando eles chegaram, os bandidos fugiram. Deu para eles verem que eram dois, mas não os reconheceram, porque debaixo das mangueiras estava muito escuro.*

99. *Até hoje ainda, não superei esse trauma. Quando ouço qualquer barulho à noite, fico assustada. Morro de medo de morar em casa que não seja de dois andares, porque lá de cima, eu vejo tudo que está acontecendo embaixo.*

(Aluno I-GE)

**Texto 11 - QUASE PERDI MEU IRMÃO POR CAUSA DE UMA BALA PERDIDA**



100. Era tempo de eleições, sábado ia ter um comício do vereador Ferreirinha na praça da Liberdade. Ele ia trazer a radiola estrela do som para tocar no dia do comício. Fiquei muito feliz, porque eu adoro essa radiola. Eu fui com meu irmão Rosael e minha prima Eliane e o marido dela.

101. Quando nós chegamos na praça, estava lotada de gente, estava bacana demais. Bebemos todas nessa noite! Quando estava para terminar o comício, começou uma correria e nós escutamos alguns disparos, era um tiroteio. Muitas balas estavam rolando.

102. Todo mundo começou a correr. Eu e o meu irmão Rosael corremos juntos, tentei

pegar a mão dele, mas não consegui e corremos em direções diferentes. Quando nos encontramos, alguns segundos depois, ele veio com a mão no ombro, dizendo que uma bala acertara o seu ombro. No momento pensei que era brincadeira, só acreditei quando ele tirou a mão de cima do ombro e que eu olhei o sangue descendo. Fiquei desesperada, comecei a chorar e a pedir ajuda.

103. Foi quando encontrei minha prima e o marido dela. Nessa hora ia passando um carro e o marido da minha prima pediu para que o motorista socorresse o meu irmão. De primeiro, o motorista não queria prestar socorro, mas quando viu que o caso era grave, ele resolveu nos socorrer e nos levou para o hospital. Chegando lá, ele foi logo atendido.

104. Até hoje, quatro anos depois, meu irmão Rosael ainda tem sequelas, pois a bala ainda se encontra no ombro. Os médicos falaram que se retirar a bala, ele poderá ficar sem movimento do braço.

(Aluna R –GE)

**Texto 12 - UMA FILHA QUE EU APRENDI A AMAR**



105. Em 21 de abril de 2002, aconteceu um fato muito marcante comigo. Eu conheci uma pessoa muito especial. Um rapaz que tinha acabado de chegar de Mirinzal, parente do meu vizinho.

106. Logo no dia seguinte, fomos apresentados. Na época eu tinha 16 anos de idade e ele 22. Aí, foi o começo de uma grande amizade. Amizade que durou muito pouco. Quando percebemos já era tarde demais. Estávamos apaixonados um pelo outro.

107. Daí começamos a namorar escondidos, porque eu era muito jovem para namorar. Mas com o passar dos dias, estávamos mais apaixonados ainda. Já não tínhamos como esconder de ninguém.

108. Minha mãe quando descobriu me deu aquela bronca e disse que ele só queria se aproveitar de mim, porque eu ainda era moça, então ela me proibiu de namorá-lo. Mas como eu gostava muito dele, nos encontrávamos às escondidas. Mas não adiantou, porque ela descobriu e me deu um castigo. Não me deixou mais sair de casa à noite. Eu a respeitei, porque afinal de contas ela é a minha mãe, apesar de gostar muito dele, eu não poderia deixar que ela criasse raiva de mim, porque nós temos um relacionamento muito bom.

109. No dia 23 de junho, minha mãe viajou. Foi uma ótima oportunidade para nos vermos. Então, marcamos um encontro no mesmo dia às nove da noite.

110. No horário marcado nos encontramos e nos divertimos muito, namoramos demais e acabou acontecendo o que na verdade já era para ter acontecido há muito tempo, perdi a virgindade. Mas para uma menina desinformada como eu não foi nada bom.

111. Uns dois meses depois, eu vi que o caso era mais sério do que eu pensava. Eu não me sentia mais a mesma, os meus seios estavam inchados, achava minha barriga muito estranha, com mais um mês de espera tive a certeza de que estava realmente grávida mesmo. Fiquei desesperada, chorava dia e noite. Vivia com muito medo, trêmula, não comia mais, só chorava sem saber o que fazer.

112. Então, chamei meu namorado e lhe disse o que estava acontecendo. Falei que estava grávida. Ele ficou pasmo e ao mesmo tempo muito feliz, me apoiou e disse que faria qualquer coisa para ficar comigo e com a criança.

113. Conversamos com minha mãe, ela ficou muito chateada, mas no fundo ela aceitou. O que os dois não sabiam era que o meu pensamento era totalmente diferente. Eu não queria ter aquela criança, porque eu me achava muito nova para tamanha responsabilidade. E além do mais estava cursando a 7ª série. Fui que eu o chamei e lhe disse que não queria ter o bebê. Ele ficou muito chateado e contou para minha mãe e pediu para que ela conversasse comigo para eu tirar essa ideia maluca da minha cabeça. Porque no fim, eu poderia me prejudicar. Foi então que fiquei com medo e desisti.

114. Sabe, eu já estava me acostumando com a ideia de ser mãe. Cada mês que passava, eu ficava mais feliz, vendo a minha barriguinha crescer.

115. É, mas o sonho durou pouco, quando eu completei 6 meses, comecei a sentir uma dor muito chata que me incomodava. No dia 19 de janeiro de 2003, não suportei mais aquela dor e comecei a chorar, me levantei do sofá e vi que estava perdendo sangue minha mãe e minha irmã me levaram para o hospital. Chegando lá, o médico me examinou e disse que o bebê estava morto. Fiquei muito triste. Então, me levaram para sala de espera. Fiquei lá uns 20 minutos com aquela dor horrível.

116. Foi então que a enfermeira veio me buscar e me disse que estava na hora de tirar o bebê. Mas nessa hora, eu pedi tanto para deus que não me levasse meu bebê que ele me ouviu e nasceu uma linda menina.

117. Para mim, nada mais me importava, a não ser ver o rostinho da minha menina que estava na UTI. Eu ia lá toda hora, não saía de perto. Passava dia e noite ali em pé, protegendo-a para que nada acontecesse a ela.

118. Mas o destino nos separou. Eu recebi alta, mas ela não. Eu ia todos os dias, ficava das 7 da manhã às 6 da tarde. Nem descia para almoçar. A assistente social falava que eu precisava me alimentar, porque a neném precisava muito do meu leite.

119. Fiquei nessa durante 23 dias sem parar.

120. No dia 11 de fevereiro, fui visitá-la, como todos os dias. Mas dessa vez, achei-a

muito quieta, não estava reagindo como nos outros dias. Saí da UTI e comecei a chorar, chorei muito.

121. Uma mãe me olhou e me disse que era para eu me acalmar que ela estava na mesma situação que eu, conversamos muito e me desabafei com ela.

122. Ao chegar em casa, todos ficaram me olhando. Eu perguntei o que era e ninguém me disse nada. Fui para a cozinha tomar um copo d'água, quando me mãe se aproximou e me disse:

123. - Filha, vem cá, vamos conversar. Eu sei que você está nova e jovem, tem muita vida pela frente e pode ter muitos filhos.

124. Foi aí que eu me toquei e perguntei:

125. - Mãe, minha filha morreu.

126. Ela disse que sim. “Assim, que você saiu de lá, eles ligaram para avisá-la”. Me segurei e disse “O que faço agora?”

127. - Vai lá vê-la.

128. Então, quando a vi, não me segurei, entrei em desespero, comecei a chorar, tocando nela, beijando ela. Não, não queria acreditar que isso estava acontecendo comigo.

129. Com o passar do tempo, eu fui acreditando que nós duas não éramos mais amigas de carne e osso, mas somos amigas para todo o sempre.

130. O que restou, foi só saudade, pois eu jamais esquecerei da minha menina.

(Aluna T-GE)

### Texto 13 - PERDI MINHA GRANDE AMIGA PARA DEPRESSÃO

131. Quando eu tinha 4 anos, conheci a minha melhor amiga no jardim, tinha a minha idade e se chamava Norrana.

132. Dos 13 anos até os 17 frequentamos o convento Gertrudes de Imperatriz do qual saímos porque ele não gostava e eu também não. Dentre as coisas que não gostávamos de lá era o fato de não podermos namorar, mesmo havendo o internato dos meninos ao lado, os quais conviviam conosco todos os finais de semana, quando saímos para prestar serviço a comunidade: catequese, preparação para primeira comunhão, etc.

133. Quando Norrana completou 18 anos, ela perdeu sua mãe para um câncer no útero. Até então, ela era uma menina normal, depois disso, nunca mais foi a mesma pessoa alegre que era. Mas, consegui superar seu sofrimento e para tanto ela teve todo o meu apoio, pois confiava em mim.

134. Passado uns 9 meses, outro choque. Seu pai faleceu por conta de uma forte depressão, sofrida depois que descobriu ter sido traído na sua empresa pelo seu sócio e amigo. Não podendo arcar com os prejuízos, teve que se desfazer dos seus bens e foi morar com o casal de filhos na casa de sua cunhada.

135. Tudo isso fez com que Norrana, que mal havia superado a morte da sua mãe, também caísse em depressão. Nesta época seu irmão Marcio começou a trabalhar e ela estava cursando Letras.

136. Após o término da faculdade, ela começou a trabalhar como professora no Dom Quixote, onde sempre que podia, ia ajudá-la com muito prazer.

137. Passado um ano e dois meses, Marcio que já havia se operado duas vezes foi acometido pela terceira vez pelo mesmo



problema de intervenção cardíaca, veio a falecer.

138. Eu fiquei aterrorizada e Norrana, então nem se fala! Ela teve que ser internada, passou várias semanas no hospital, não teve condições de ir ao enterro do seu irmão. Não conseguia comer, conversar e nem chorar.

139. Logo após ter saído do hospital, passou bastante tempo sem ânimo para nada, mas teve que retomar sua vida, pois de sua família só sobrara ela. Todos os seus amigos estiveram do seu lado, dando-lhe força até que se recuperou e pôde retornar ao trabalho. Porém ela nunca mais voltou a ser a mesma pessoa alegre e brincalhona.

140. A família da sua tia começou a reclamar para que ela contribuísse com mais dinheiro, só que ela recebia apenas um salário mínimo. Pedia-me para ficar do seu lado, eu ficava o máximo, mas não era o bastante ela dizia.

141. No dia 7 de novembro, Norrana me ligou e disse que não tinha almoçado, nem jantado muito menos tomado o café da manhã. Eu fiquei chocada com aquilo. Pior ainda, a tia falou que se ela não pudesse pagar o resto da despesa só teria direito a almoçar, jantar e merendar água.

142. No dia seguinte, às 9 horas, ela resolveu vim para minha casa. Passamos o dia todo juntas, comemos e bebemos de tudo,

*acredito que foi o seu dia mais feliz, depois de várias desgraças.*

*143. Voltou para sua casa às 23hs, eu fui para o show de Belo no Batuque Brasil deixei meu celular em casa desligado como de costume.*

*144. Após o show fui para Litorânea com alguns amigos. Cheguei em casa por volta das 8 horas da manhã exausta, avistei o celular, havia 23 ligações, que absurdo! Retornei a última ligação, era minha amiga Jackeline com voz trêmula falou:*

*145. \_ Nossa amiga Norrana tomou chumbinho.*

*146. \_ Meu Deus, que loucura! Como ela está?*

*147. \_ Em casa.*

*148. \_ Mas ela não foi nem para o hospital?*

*149. \_ Flávia, ela está no meio da casa.*

*150. Eu fiquei louca, comecei a gritar, só de calcinha no quintal. Meu vizinho começou*

*a chamar pelo meu nome. Eu saí correndo para alguém me ajudar, mas não tinha ninguém em casa, estavam para o batizado do meu sobrinho.*

*151. Alderico, meu vizinho, conseguiu pular o muro e me levou para casa dele até minha família chegar.*

*152. Depois fui ao seu velório, chegando lá, não a reconheci, estava totalmente roxa. Fiquei muito nervosa com o que eu vi. Chaguei até a passar mal e por isso tive que voltar para casa. Não pude ir ao seu enterro.*

*153. Quando completou 7 dias de sua morte fui visitar sua sepultura. Bateu uma grande saudade, comecei a chorar. Após todos esses anos de sua morte, não consegui ainda esquecer o seu rosto, o seu jeito de ser e nem sua amizade maravilhosa.*

*(Aluna AF – GE)*



### Texto 14 - A AIDS LEVOU MEU AMIGÃO



154. Quando eu o Alex nos conhecemos, eu tinha doze anos e ele catorze. Desde aí, nós nos tornamos grandes amigos.

155. Ao completar dezessete anos, Alex me contou que ele estava com Aids. Eu fiquei muito triste, choramos muito, a mãe dele muito mais.

156. A partir daí, quase todos os dias, eu ia na casa dele, lá na Madredeus. Ele ficava muito triste, pois sabia que eu não estava mais saindo, porque antes, eu só saía com ele e mais dois amigos. Naquela situação, ele não nos acompanhava mais e eu procurava estar sempre ao seu lado e todas as vezes que nós dois estávamos juntos, chorávamos muito. Alex estava com muito medo e eu também.

157. Com o tempo, ele foi ficando muito magro. Foi tudo muito rápido. Ele havia me contado que estava doente em agosto e quando foi em março de 2005, ele faleceu.

158. A medicação lhe atacava violentamente o estômago, por isso, ele adquiriu uma espécie de anorexia. Mas mesmo assim não deixou de ser brincalhão.

159. Brincava muito comigo e com nossos outros amigos. Ele falava assim “Estou gordo, ainda bem! Se eu estivesse magro, as pessoas diriam que eu estou com AIDs!!!”

160. Todos nós estávamos tristes, principalmente eu, porque eu o tinha como um irmão. Ele era meu amigão.

161. Nosso natal foi triste, parecia mais uma despedida de adeus.

162. No dia 5 de janeiro de 2005, eu falei para ele que eu estava grávida de Júnior de quem ele não gostava. Ele me abraçou e me deu um beijo e falou “Você vai ser mamãe, minha amiga, vai ter o nosso filho lindo. Eu estou aqui com você”.

163. No dia 10 de março, eu, Fernando e Renato fomos visitá-lo. Fernando estava muito assustado com o sonho que tinha tido. Ele sonhou que Alex estava morto. Nesse dia, eu e os meninos o encontramos abatido e muito fraco.

164. Ele então me perguntou como estava o nosso meninão e eu lhe respondi que ele estava bem, só que era mentira, não estava nada bem, pois a minha gravidez era de risco.

165. Alex, embora muito fraco, brincava o tempo todo, só Deus sabe, o que eu sentia quando olhava para o meu amigo daquele jeito. Eu chorava muito.

166. A mãe dele falava para mim que ele não estava nada bem. Mas quando ia até seu quarto falar com ele, controlava as minhas lágrimas e quando não agüentava mais saía. Somente Fernando e Renato suportavam ficar ali.

167. No dia 25/03/2005, a mãe dele me ligou dando esta notícia: “Alex morreu”. Chorei muito, não parava de chorar, não queria parar porque estava doendo muito, pois sabia que não o teria mais, era o fim.

168. Meu amigo Alex deixou raízes sólidas em seus amigos e se ficarmos sem nos ver por trinta anos, perceberá que os laços continuam intactos.

## Anexo H – Textos dos alunos do GC

## D3

13. *No ano de 2006, recebi uma proposta de trabalho para São Paulo.*
14. *Eu tinha 22 anos de idade, já sabia que no mundo há o bem e o mau, o diferente e a indiferença, a decisão era minha.*
15. *Então viajei em busca de abrir novas portas e encontrar algo melhor. \*Chegando ao aeroporto não tinha ninguém a minha espera, 3 horas depois um senhor foi me buscar. Eu já estava congelando de frio e para a minha surpresa maior a oferta de trabalho era enganosa...*
16. *Passaram-se alguns dias e nada conseguir, fiquei desesperada e com o coração partido voltei ao Maranhão.*
17. *Aprender que não devemos acreditar em tudo que se ouve.*
18. *Consegui*
19. *Aprendi*

Muito bem S, continue exercitando a redação.

(\*) O asterisco indica um parágrafo.

Veja as pontuações que faltaram, reescreva sua história, no caderno e sem erros.

## D4

20. *Existe um grande acontecimento que ocorreu na minha vida e tudo aconteceu quando conheci no dia 7 de setembro de 1999, uma pessoa que aparentemente parecia ser uma pessoa especial, \*começamos a namorar, tudo ia bem quando um dia fiquei grávida e depois disso tudo ficou diferente, ele começou a ficar distante de*

21. *mim, aos poucos e ele simplesmente me deixou de vez, depois veio o nascimento da minha filha, ele só conheceu quando ela estava com (com) dois anos isso porque eu tinha levado ela para suas tias conhecerem, e essa foi a última vez que ele a viu.*

22. *Isso eu nunca vou esquecer.*

Redação boa

Faltou parágrafos, encadeamento das ações.

Refazer o texto, no caderno, fazendo as correções.

D5

23. *Tudo começou em junho do ano passado, conheci um homem por acaso vindo do curso.*

24. *A partir daquele instante, percebi que ele estava me olhando, mais fiz de conta que não vir mesmo (assim) ele continuou me seguindo, quando ele chamou perguntando onde eu moro, meu nome, falei normalmente com boa educação.*

25. *Ele parou o carro me perguntando se eu não queria que ele me levasse p/ casa, não quis mas assim mesmo ele continuou insistindo (insistindo) acabei aceitando que me levasse ate em casa. quando cheguei na próximo da minha casa, ele parou o carro e pediu o meu telefone.*

26. *Então a partir daquele dia começou uma aventura, meia (meio) que proibida pelo fato dele ser homem casado. Mas pela obra do destino mudei de cidade então não nos encontramos até hoje.*

Redação boa, com alguns erros que devem ser corrigidos quando você passar a limpo.

D6

27. *No ano de 1999 aconteceu um fato que nunca esqueci, dia 18 de março resnasce (renasce) outra vez, neste dia Deus me deu mais uma chance de viver.*

28. *No dia 18 de março de 99 levei um choque fiquei 15 minutos grudada ne (o) (um) abajur, estava trancada dentro de casa e sozinha e a caixa que ficava a chave geral esta no cadeado, então eu gritava e ninguém sabia o que estava acontecendo, até então um vizinho não aguentava mais ouvir meu desespero resolveu arromba a janela do quarto onde eu estava, aí ele viu que eu estava grudado n um abajur, só que existia a chave geral que esta no cadeado, não sei como ele fez para abrir so me lembro que quando a chave foi desligada eu cai desmaiada, eu já me encontrava toda torta com as mãos queimada(s) e eu estava toda roxa, isso era mais ou menos 8 horas da manhã quando acordei já era 2 horas da tarde e todas as vezes que eu acordava eles me davam um sedativo, lembro que minha pressão ficou 18 até hoje nunca esqueci disso. Mas graças a Deus estou viva e agradeço a ele todos os dias da minha vida. Até hoje lembro da frase da médica me falando: minha filha Deus te ressussitou (ressuscitação).*

Veja os erros. Reescreva a redação usando as palavras corretamente, veja também as pontuações.

Parágrafo longo demais.

D7

29. *Quando eu tinha 8 anos, fui morar com a minha tia irmã da minha mãe.*

30. *Na época, eu era muito criança e não tinha noção do mal que ele estava fazendo comigo.*

31. *O marido da minha tia abusava de mim todas as vezes que eu ficava sozinha com ele, e ele sempre me ameaçava dizendo se eu contasse para ela, eu sabia o que iria acontecer comigo.*

32. *E com medo dele, fique calada por muito tempo, até um dia eu contei para o meu avô e todos da minha família não falam com ele até hoje.*

Redação boa. Precisas ler bastante para melhorar a produção de texto.

Verifique os sinais.

D8

33. *Aconteceu uma coisa na minha vida que não esqueço nunca 12 anos atrás sofri com a perda de minha tia sofre muito eu amava ela (eu a amava) nove meses depois minha avó faleceu quase morro junto eu era muito apegada a (com) ela as vezes deixai (deixava) de dormir com mamãe pra (para) dormir com ela.*

34. *Mamãe entrou em depressão (depressão) não tinha mais vontade de viver chorava dia e noite. todos da família estava sofrendo (sofrendo). Meu avô ficou cego air tudo ficou mais difícil, (o) sofrimento foi aumentado (aumentando) só restava entregar tudo para Deus porque ele é a solução de todos os nossos problemas.*

35. *Então nunca vou esquecer este dia tanto sofrimento e dor e uma dor que a gente nunca esquece mais.*

36. *Para finalizar meu relato pessoal) que vocês (As) duas deixarão muita saudade inesquecível (inesquecíveis) (vocês) moram pra (para) sempre no meu coração.*

37. *Amo vocês.*

38. *Saudade.*

Reescreva o texto fazendo as correções.

D9

39. *Uma História que aconteceu comigo, quando eu, cheguei no vinhais.*

40. *Eu tinha uns 10 anos.*

41. *Nós tínhamos um cachorro pequeno uma bela noite nós já estábamos todas dormindo, quando minha mãe acordou. Pelos gritos do cachorro. Mais cachorro(s) gritava (latiam). Só que quando escutadamos (escutávamos) um gritos muito maior que os (latidos) dos cachorros.*

42. *Nessa hora a rua já estava cheia de gente querendo saber gritos eram aqueles, era ums gritos muitos temeroso(s) quando ele chegou perto da minha casa, o meu cachorinho (cachorrinho) latiu para ele foi quando ele queria pucha-lo por debaixo, da porta meu pai queria sair, e minha mãe não deichava. Porque tinha medo do que force (fosse).*

43. *Os grito era muito feo e nós ningum sabia o que era, nunca conseguimos decobri porque ninguém ovia (ouvia) só escutava os berros.*

44. *Eu nunca me esqueci.*

Refaça a redação corrija o texto, e descubra o que fez seu cachorro latir para fazer a conclusão da narrativa.

### D10

45. *Uma história que marcou minha vida e já mais vou esquecer.*

46. *Foi quando eu tinha 15 anos de idade meu pai conseguiu reencontrar seu irmão mais velho que tinha saído de casa com 10 anos de idade.*

47. *Ninguém da família tinha contato com ele. Um dia meu pai estava em hospital em Imperatriz com sua mãe doente, e no quarto ao lado tinha um paciente que estava precisando tomar um litro de sangue e ainda não tinham encontrado nem um doador que desse certo com o tipo de sangue dele.*

48. *Como meu pai é um doador resolveu ajuda-lo e os médicos fizeram o teste para ver se os paciente poderia aceitar aquele tipo de sangue e deu positivo.*

49. *Depois a esposa do paciente e uma filha procuram meu pai para agradecer.*

50. *E comessaram a falar da vida do paciente que descobriram que o paciente era o irmão que toda a família sonhava encontrar.*

Este texto não foi corrigido nem comentado pela professora.

### D11

51. *Eu nunca esqueci, e jamais vou esquecer no dia 28 de junho de 2006 no município de Palmeirândia quando tomei uma decisão de falar a minha mãe; que eu o (a) amava, do fundo do meu coração e também lhe dar (dei) um grande abraço como nunca tinha dado até então.*

52. *Desde o meu nascimento nunca tinha acontecido isso, choramos juntos fazia um 3 anos que a gente não se via.*

53. *O motivo dessa (minha) decisão tão repentina foi por que (porque) fiquei com muito medo de acontecer o mesmo com ela, como tinha sucedido com o meu pai. Ele morreu e eu não disse que o amava nem dei-lhe um abraço. E com tudo isso eu aprendi que devemos dizer*

*que amamos as pessoas que ficam bem perto de nós. Pai, mãe, irmão, tio avô, amigos, namoradas etc.*

54. *Agora sou feliz por que todos os dias eu falo as pessoas que eu amo que elas são muito importante (s) na minha (vida) eu a (s) amo. como se foss o último dia da minha vida.*

Você escreveu relativamente bem, só falta melhorar a letra, fazer parágrafos.

Reescreva a redação, procure melhorar o texto, faça pontuações.

### D12

55. *Eu morava em Humberto de Campos, e tinha 15 anos quando me apaixonei pela primeira vez, por um rapaz com que eu brincava, mas ele nem notava minha presença.*

56. *Então tomei a coragem de me declarar para ele. na hora de falar com ele as pernas tremeram a voz na saia, então falei que estava gostando, dele então ele me falou que ele gostava de mim apenas como amiga. fiquei triste, chorei, não tinha corage de falar com ele. estava com vergonha.*

57. *Decidir que era hora de partir pra outra e esquecer ele de vez.*

58. *Com o passar do tempo ele me, falou que estava gostando de mim, mas perceber que já não gostava tando dele então pedir para ser-mos apenas amigos.*

Este texto não foi corrigido nem comentado pela professora.

### D13

59. *No Ano de 92. Quando eu morava com os meus pais era muito bom. Nós morávamos numa pequena fazenda ao sul do Maranhão.*

60. *Quando meu pais resolveram se mudar para a cidade. (,) (p) Para que os filhos pudessem estudar e mudar de vida. Mais aconteceu um caso muito triste (,) meu pai veio a falecer e tudo mudou. Dês filhos pararam de estudar e cada um tomou caminhos diferentes.*

61. *Alguns tiveram que mudar de cidade, pois cada dia que se passava era muito triste lembrar dos momentos felizes que passamos juntos naquela pequena fazenda.*

62. *Até meus avós que moravam próximos de nossa fazenda resolveram mudar para a cidade. Até hoje tenho muita saudade do meu pai, se eu pudesse e tivesse emprego nessa pequena cidade que morávamos nunca teria saído de lá. para outros lugares. mesmo vivendo lembrando dos momentos maravilhosos quando meu pai ainda vivia conosco.*

Muito boa, quase não houve erros. Procure ler sempre a leitura, ajuda e muito a produção do texto.

Muito bem T..., você venceu agora falta vencer também nos estudos, procure fazer suas redações, comece passando a limpo, reescrevendo as palavras corrigidas, corretamente.

D14

63. *Eu conheci um garoto na escola no ano passado, Ele parecia muito safado eu não dava muita atenção pra (para) ele.*

64. *\*Ai o tempo foi pasando, quando chegou este ano ele me perguntou se eu tinha. (Depois disso) eu eu fiquei sentindo um a atração por (que) (ele). Só que não queria demonstrar por que (porque) sabia o jeito dele sem vergonha mais não consegui acabei namorando com ele.*

65. *\*A maioria do tempo ficava sofrendo (com) raiva por que ele ficava paquerando outras meninas não me respeitava não tinha um pouco de consideração por mim e pra piorar a situação, Eu estava gostando muito dele mais não dava pra mim ficar desse jeito ai resolver (resolvi) acabar tudo enqu-*

66. *anto tinha tempo.*

Observe os erros

Faltou a continuação dos parágrafos (\*)

Evite o uso de (pra) por para

Enquanto você separou a sílaba da palavra indevidamente.

Refaça sua redação, corrigindo os erros veja as pontuações. Você tem *tudo para* melhorar.