



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS**

ANA LUÍSA SOARES DA SILVA

**NARRATIVAS ESCRITAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

Maceió
2018

ANA LUÍSA SOARES DA SILVA

**NARRATIVAS ESCRITAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

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

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira

Maceió
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

F586n Silva, Ana Luisa Soares da.
Narrativas escritas de experiência pessoal : uma proposta didática de produção de textos na educação de jovens e adultos (EJA) / Ana Luisa Soares da Silva. - 2018
205 f. : il. color., quad.

Orientadora: Fabiana Oliveira Pincho.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 118-120.

Apêndices: f. 121-205.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Aprendizagem.
3. Produção textual. 4. Narrativas. 5. Educação de jovens e adultos (EJA I. Título

CDU: 800.7: 371.13



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA LUÍSA SOARES DA SILVA

Título do trabalho: "NARRATIVAS ESCRITAS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) "

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 23 de julho de 2018, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

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

Examinadores:

Prof. Dra. Rita de Cássia Souto Maior (PPGLL/UFAL)

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

Maceió, 23 de julho de 2018.

DEDICATÓRIA

À minha filha Clarice Soares Moura que nasceu paralelamente a esta experiência de ensino.

A todos os professores que acreditam, assim como eu, que o ensino da escrita na sala de aula é possível e viável e, por essa razão, não se cansam de buscar novos conhecimentos e novas estratégias de ensino, a fim de os seus alunos servirem-se desse legado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida e da inteligência.

À Fabiana Pincho, professora orientadora, pelo exemplo de compromisso e ética, pela paciência e compreensão nos momentos em que não pude cumprir as metas estabelecidas e pela seriedade com que orientou este trabalho.

Aos meus pais e, sobretudo, à minha mãe, pelo incentivo de sempre e pela sua crença de que a Educação tem o poder de mudar a realidade das pessoas, bem como a dos seus filhos.

Aos meus irmãos, Luiz André, Paulo e Lucélia, pelo orgulho de ter uma irmã mestra.

Ao meu esposo Diomédio Moura, pelo apoio no decorrer do curso.

Aos alunos do 9º e 10º período da EJA do ano 2017, turno noturno, por aderirem e por persistirem junto comigo neste projeto.

Às diretoras da Escola Manoel Passos Lima, Claudéan Vitorino e Josefa Domingos, pelo apoio e pela organização do horário no decorrer de dois anos de curso, o que me possibilitou executar as atividades docentes juntamente com as atividades acadêmicas de forma mais satisfatória.

À Justiça Estadual de Alagoas que fez valer o meu direito de, enquanto professora, ter redução de carga horária para cursar o mestrado.

À Secretaria Estadual de Educação que atendeu ao pedido da justiça e reduziu em 10 horas minha carga horária, a partir de julho de 2017.

À Universidade Federal de Alagoas - Unidade Educacional de Palmeira dos Índios - que aprovou meu afastamento parcial a partir de maio de 2017, a fim de que eu, enquanto servidora técnica-administrativa, pudesse concluir essa pós-graduação.

À minha amiga Sílvia, pela paciência de compartilhar juntamente comigo todas as dúvidas, as dificuldades e os anseios desde o início deste projeto.

Aos Colegas da terceira turma do PROFLETRAS, pelas alegrias e pelas dificuldades compartilhadas.

Enfim, a todas as pessoas que estiveram, direta ou indiretamente, ao meu lado durante essa caminhada e que torceram pela realização deste trabalho e incentivaram a sua conclusão.

“A produção de textos é uma forma de reorganização do pensamento e do universo interior da pessoa. A escrita não é apenas uma oportunidade para que a pessoa mostre, comunique o que sabe, mas também para que descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita”.

Lucília H. do Carmo Garcez

RESUMO

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam experiências singulares dignas de serem exteriorizadas, ao mesmo tempo em que carecem de práticas de leitura e, principalmente, de escrita mais elaboradas. Diante disso, de modo a articular vivência e ensino, tornando a aprendizagem de Língua Portuguesa significativa, optamos por desenvolver um trabalho na sala de aula a partir do gênero textual narrativa de experiência pessoal. Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo principal levar os alunos da EJA a desenvolverem a escrita por meio do uso consciente da estrutura e de aspectos textuais e linguísticos envolvidos no gênero narrativa de experiência pessoal. Esta pesquisa se situa na área da Linguística Textual, tratando-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, com caráter de intervenção didático-pedagógica, que contou com a colaboração de alunos do 9º e 10º períodos do Ensino Fundamental II da EJA de uma Escola Pública Estadual no interior de Alagoas. Para coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: diários de campo, questionários do perfil dos alunos e sequência didática; o *corpus* é composto pelas produções textuais dos alunos-colaboradores. Quanto ao referencial teórico, a pesquisa baseou-se, principalmente, no modelo de análise das narrativas de experiência pessoal de Labov e Waletzky (1967); nos estudos da sequência narrativa, de Adam (2008), Bronckart (2003), Cavalcante (2016); na visão da escrita como processo, segundo Koch, (2010), Passarelli (2012), Oliveira (2010); na perspectiva de produção de gênero textual, baseada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Barbosa & Rovai (2012), entre outros autores. Vale salientar, como um dos resultados da pesquisa, que os alunos-colaboradores, uma vez expostos à macroestrutura da narrativa segundo Labov e Waletzky (1967), conseguiram produzir narrativas de experiência pessoal contemplando as partes indispensáveis à narrativa, a saber: complicação e resolução, seguidas, em sua maioria, das demais partes: resumo, orientação, avaliação e coda. A intervenção docente, a partir dos tipos de correção indicativa, resolutive e textual-interativa, com base em Ruiz (2015), foi fundamental para a prática de reescrita das narrativas de experiência pessoal por alunos-colaboradores, bem como para o aprimoramento e desenvolvimento da escrita destes, no que compete aos aspectos textuais e linguísticos relacionados ao referido gênero.

Palavras-chave: 1. Língua portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Língua Portuguesa – Aprendizagem. 3. Produção textual. 4. Narrativas. 5. Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) students present unique experiences worthy of being externalized, while at the same time lacking more elaborate reading and writing practices. Therefore, in order to articulate experience and teaching, making the learning of Portuguese Language meaningful, we chose to develop a work in the classroom from the narrative textual genre of personal experience. In this way, this research had as main objective to lead the students of the EJA to develop the writing through the conscious use of the structure and of textual and linguistic aspects involved in the Narrative genre of personal experience. This research is located in the area of Textual Linguistics, being an action research with a qualitative approach, with the character of didactic-pedagogical intervention, which had the collaboration of students from the 9th and 10th years of Elementary Education II of the EJA of a State Public School in the interior of Alagoas. For data collection, the following instruments were used: field diaries, questionnaires of the students profile and didactic sequence; the corpus is composed of the textual productions of the student-collaborators. As for the theoretical reference, the research was based mainly on the analysis model of the narratives of personal experience of Labov and Waletzky (1967); in the studies of the narrative sequence, by Adam (2008), Bronckart (2003), Cavalcante (2016); in the view of writing as a process, according to Koch, (2010), Passarelli (2012), Oliveira (2010); in the perspective of production of textual genre, based on the studies of Dolz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Barbosa & Rovai (2012), among other authors. It is worth mentioning, as one of the results of the research, that the collaborator students, once exposed to the macrostructure of the narrative according to Labov and Waletzky (1967), were able to produce narratives of personal experience contemplating the indispensable parts of the narrative, namely: complication and resolution, followed, in the majority, of the other parts: summary, orientation, evaluation and coda. Based on Ruiz (2015), the teacher intervention, based on the indicative, resolute and textual-interactive types of correction, was fundamental for the practice of rewriting narratives of personal experience by student collaborators, as well as for the improvement and development of their writing, in what concerns the textual and linguistic aspects related to the said genre.

Keywords: 1. Portuguese Language - Study and Teaching. 2. Portuguese Language - Learning. 3. Textual production. 4. Narratives. 5. Education of young people and adults.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quadro sugestivo de avaliação de textos.....	37
Quadro 02 – Exemplo de resumo	57
Quadro 03 – Exemplo de orientação	58
Quadro 04 – Exemplo de complicação.....	58
Quadro 05 – Exemplo de resolução.....	59
Quadro 06 – Exemplo de avaliação.....	59
Quadro 07 – Exemplo de coda	59
Quadro 08 – Disciplinas preferidas	64
Quadro 09 – Conteúdos e habilidades apreciadas em Língua Portuguesa	64
Quadro 10 – Gosto pela produção de textos em sala de aula	65
Quadro 11 – Sequência didática desenvolvida	66
Quadro 12 – Cronograma de aplicação da sequência didática	69
Quadro 13 – Demonstrativo das produções narrativas iniciais	70
Quadro 14 – Proposta de produção de texto: narrativa de experiência pessoal	71
Quadro 15 – Demonstrativo das produções narrativas de experiência pessoal.....	72
Quadro 16 – Seções da narrativa	74
Quadro 17 – A macroestrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967) nas narrativas de experiência pessoal escritas por alunos-colaboradores	75
Quadro 18 – Narrativa de experiência pessoal da Aluna C.....	76
Quadro 19 – Narrativa de experiência pessoal da Aluna D.....	78
Quadro 20 – Narrativa de experiência pessoal da Aluna E	80
Quadro 21 – Narrativa de experiência pessoal da Aluna E após intervenção docente (1ª Reescrita).....	82
Quadro 22 – Narrativa de experiência pessoal da Aluna C com proposta de intervenção docente para orientar a 1ª reescrita textual	89
Quadro 23 – Tabela de orientação para 1ª reescrita de narrativa pela Aluna C	90
Quadro 24 – Narrativa de experiência pessoal da aluna C após intervenção docente (1ª Reescrita).....	91
Quadro 25 – Narrativa de experiência pessoal da aluna C com proposta de intervenção docente para orientar a 2ª reescrita textual	95
Quadro 26 – Narrativa de experiência pessoal da aluna C após intervenção docente (2ª Reescrita).....	96

Quadro 27 – Narrativa de experiência pessoal da aluna C com proposta de intervenção docente para a 3ª reescrita textual.....	100
Quadro 28 – Narrativa de experiência pessoal da aluna C após intervenção docente (3ª Reescrita).....	101
Quadro 29 – Narrativa de experiência pessoal da aluna E com proposta de intervenção docente para orientar a 2ª reescrita textual	104
Quadro 30 – Tabela de orientação para a 2ª reescrita de narrativa pela Aluna E.....	105
Quadro 31 – Narrativa de experiência pessoal da aluna E após intervenção docente (2ª Reescrita)	106
Quadro 32 – Narrativa de experiência pessoal da aluna E com proposta de intervenção docente para orientar a 3ª reescrita textual	109
Quadro 33 – Narrativa de experiência pessoal da aluna E após intervenção docente (3ª Reescrita)	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 1ª Intervenção Docente – Aluna E	82
Figura 2 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	86
Figura 3 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	86
Figura 4 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	86
Figura 5 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	87
Figura 6 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	87
Figura 7 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	87
Figura 8 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	87
Figura 9 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	88
Figura 10 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	88
Figura 11 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	88
Figura 12 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	88
Figura 13 – 1ª Intervenção Docente – Aluna C	89
Figura 14 – 2ª Intervenção Docente – Aluna C	93
Figura 15 – 2ª Intervenção Docente – Aluna C	93
Figura 16 – 2ª Intervenção Docente – Aluna C	93
Figura 17 – 2ª Intervenção Docente – Aluna C	93
Figura 18 – 2ª Intervenção Docente – Aluna C	94
Figura 19 – 2ª Intervenção Docente – Aluna C	94
Figura 20 – 2ª Intervenção Docente – Aluna C	94
Figura 21 – 2ª Intervenção Docente – Aluna C	94
Figura 22 – 3ª Intervenção Docente – Aluna C	98
Figura 23 – 3ª Intervenção Docente – Aluna C	98
Figura 24 – 3ª Intervenção Docente – Aluna C	99
Figura 25 – 3ª Intervenção Docente – Aluna C	99
Figura 26 – 3ª Intervenção Docente – Aluna C	99
Figura 27 – 3ª Intervenção Docente – Aluna C	99
Figura 28 – 3ª Intervenção Docente – Aluna C	100
Figura 29 – 2ª Intervenção Docente – Aluna E	102
Figura 30 – 2ª Intervenção Docente – Aluna E	103
Figura 31 – 2ª Intervenção Docente – Aluna E	103
Figura 32 – 2ª Intervenção Docente – Aluna E	103

Figura 33 – 2ª Intervenção Docente – Aluna E	104
Figura 34 – 2ª Intervenção Docente – Aluna E	104
Figura 35 – 2ª Intervenção Docente – Aluna E	104
Figura 36 – 2ª Intervenção Docente – Aluna E	104
Figura 37 – 3ª Intervenção Docente – Aluna E	108
Figura 38 – 3ª Intervenção Docente – Aluna E	108
Figura 39 – 3ª Intervenção Docente – Aluna E	108
Figura 40 – 3ª Intervenção Docente – Aluna E	109
Figura 41 – 3ª Intervenção Docente – Aluna E	109
Figura 42 – 3ª Intervenção Docente – Aluna E	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A PRÁTICA DE ESCRITA NA ESCOLA	20
2.1 O ensino da escrita na escola: concepções e influências	20
2.1.1 A escrita como produto e como processo	26
2.1.1.1 As etapas do processo da escrita	29
2.2 Avaliação e intervenção docente na escrita escolar	34
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A SEQUÊNCIA NARRATIVA	43
3.1 Definição de gênero textual.....	43
3.2 As sequências textuais.....	47
3.3 A sequência textual narrativa	49
3.4 Marcadores textuais e tempos da narrativa	54
3.5 A narrativa de experiência pessoal	55
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	61
4.1 Classificação da pesquisa	61
4.2 A escola, a turma e os alunos	63
4.3 A sequência didática.....	66
4.4 Relato sucinto das aulas/oficinas.....	68
4.5 O <i>corpus</i> da pesquisa: coleta e seleção de textos	70
5 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	74
5.1 O uso da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967) nas produções escritas dos alunos colaboradores e a intervenção docente para adequação ao modelo	74
5.2 A intervenção docente e a reescrita das narrativas de experiência pessoal.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	119

1 INTRODUÇÃO

A produção de um texto é uma atividade extremamente necessária no contexto escolar, no ambiente profissional e no dia-a-dia. Ressalta Marcuschi (2010, p. 65) que o sujeito produtor de texto deve ser “capaz de realizar diversas ações de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual”. Desse modo, tal atividade pressupõe um sujeito dotado de capacidades, habilidades e de uma variedade de conhecimentos. No tocante a esse assunto, saliento que, enquanto professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, tenho sempre me deparado com a falta de habilidades e capacidades de alguns alunos quanto ao domínio da escrita, principalmente os do ensino fundamental regular.

Diversas vezes sinto-me angustiada, por saber que nem sempre o aluno é o verdadeiro culpado de sua inabilidade linguística e textual, pois, muitas vezes, ele é vítima do processo escolar. Entretanto, confesso que em dez anos de docência, de 2006 a 2016, muito pouco intervi no processo de melhoramento do padrão da escrita dos alunos, tendo em vista o meu insuficiente domínio de estratégias de intervenção no que se refere à produção escrita.

Essa minha angústia em relação ao não domínio dos recursos da linguagem escrita por parte dos alunos, bem como o meu pouco conhecimento das estratégias e propostas interventivas referentes à produção escrita na sala de aula, foi o motivo principal para eu almejar entrar no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). E uma vez aprovada no referido programa, em 2016, nunca tive dúvidas quanto ao objeto da minha pesquisa: o ensino da escrita.

Coincidentemente, nesse mesmo ano, comecei a lecionar em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental e percebi que as dificuldades com o domínio da escrita também persistiam de forma ainda mais acentuada, como já era de se esperar, dada a especificidade dessa modalidade de ensino, no que se refere à heterogeneidade dos alunos, tanto no que respeita à faixa etária, quanto ao nível de formação escolar.

Diante desse público, tracei minha proposta de intervenção da pesquisa de mestrado alicerçada na produção de textos narrativos (gênero textual conto), tendo em vista a minha percepção quanto ao interesse dos alunos da EJA no que se referia à leitura do respectivo gênero em sala de aula. Contraditoriamente, a produção textual de contos foi um “desastre”, com três produções apenas, que, sob a ótica de uma análise superficial, não se configuravam especificamente como contos. Mesmo assim, a proposta de trabalho com contos na sala de aula foi apresentada à banca de qualificação no início de 2017, bem como as

produções iniciais dos alunos. No entanto, a banca foi unânime em orientar a mudança do gênero textual. E considerando o público da EJA e suas experiências de vida, sugeriu, acertadamente, o gênero “narrativa de experiência pessoal”.

Quanto à viabilidade dessa proposta de produção textual escrita, considerei também as palavras de alguns autores. Calkins (1989 *apud* Passarelli, 2012, p. 59-60), por exemplo, destaca que “necessitamos tornar nossas verdades bonitas e precisamos dizer para os outros: Isto sou eu. Esta é minha história, minha vida, minha verdade. Precisamos ser ouvidos”. Bastos (1994, p. 8), por sua vez, menciona que contar é um comportamento humano característico e que por isso ouvimos e contamos histórias desde pequenos, embora isso tenha sido ignorado pela escola e pelos livros didáticos ao longo dos tempos. Silveira (2006, p. 89) também argumenta que a prática de contar e recontar experiências pessoais se configura como “formas muito importantes de afloramento da subjetividade e da conscientização sobre nossas identidades pessoais, culturais, sociais e políticas que são construídas, reconstruídas e ressignificadas ao longo das nossas vidas”. Kosow (2015, p. 97) também argumenta que o uso do gênero textual narrativa pessoal proporciona a criação de contextos para a produção textual escrita, uma vez que “desenvolve o pensamento lógico; desenvolve o senso crítico; permite a elaboração de hipóteses e regras acerca dos mecanismos de linguagem; veicula conhecimento; dá oportunidade de verbalização; e leva ao desenvolvimento da linguagem”.

Desse modo, diante da orientação da banca e das considerações dos autores ora referenciados, aceitei o desafio, como professora-pesquisadora, de incentivar os alunos da EJA a colocar no papel suas experiências de vida e, uma vez adquirido conhecimentos referente à produção escrita na sala de aula, em função do Profletras, planejei estratégias interventivas, a fim de auxiliar os respectivos alunos a superar suas dificuldades quanto à competência escrita.

Para viabilizar a proposta de ensino-aprendizagem e intervenção na sala de aula, adotei a proposta de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), uma vez que o foco da metodologia da sequência didática é ensinar ao aluno um gênero textual específico. Desse modo, gêneros do domínio narrativo e, mais precisamente, o gênero textual narrativa de experiência pessoal, foram trabalhados a partir de uma sequência didática no contexto da sala de aula do 9º e 10º período da EJA, respectivamente, no turno noturno, de uma escola pública estadual no interior de Alagoas, durante os semestres 2017.1 e 2017.2, totalizando 30 horas-aula.

Nessa perspectiva, o questionamento que guiou a referida pesquisa foi o seguinte: Em que medida uma sequência didática baseada na leitura, explicitação de aspectos textuais e

linguísticos referentes aos gêneros textuais do domínio narrativo, produção escrita de narrativas de experiência pessoal, seguidas de sucessivas reescritas, a partir da intervenção docente, pode contribuir para o aprimoramento da expressão escrita do aluno da EJA?

Quanto ao objetivo principal deste trabalho, busquei levar os alunos da EJA a desenvolverem a expressão escrita por meio do uso consciente da estrutura e dos aspectos textuais e linguísticos envolvidos no gênero narrativa de experiência pessoal. Quanto aos objetivos específicos, busquei identificar se as produções narrativas dos alunos correspondiam ao modelo de sequência narrativa trabalhada em sala e se apresentavam as partes indispensáveis à narrativa, complicação e resolução, bem como as demais partes, a saber: resumo, orientação, avaliação e coda; também, busquei identificar e intervir nas dificuldades apresentadas pelos alunos em relação os aspectos textuais e linguísticos, referentes à narrativa; ainda, incentivar a prática de escrita significativa em sala de aula e aprimorar a capacidade de produção textual dos alunos a partir da escrita e reescrita de narrativas pessoais.

Para atender ao meu propósito, recorri aos subsídios da Linguística Textual (LT), que tem o texto como principal unidade de análise, baseando-me, também, no modelo de análise das narrativas pessoais de Labov e Waletzky (1967); nos estudos da narrativa de Adam (2008), Bronckart (2003), Cavalcante (2016); na visão da escrita como processo, segundo Koch, (2010), Passarelli (2012), Oliveira (2010); nos postulados teóricos quanto aos gêneros textuais e discursivos consoante de Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Dolz, Gagnon e Decânio (2010), Barbosa & Rovai (2012); nas propostas de intervenção textual de RUIZ (2015), entre outros autores consultados. Também adotei neste trabalho a concepção interacionista da linguagem, a qual concebe a escrita enquanto processo. Na concepção da escrita como processo, “a escrita é uma construção que se processa na interação” (KOSOW, 2015, p. 33).

Nesse percurso, o presente trabalho se insere no campo das pesquisas qualitativas e a metodologia adotada para essa abordagem apoiou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Quanto à proposta de sequência didática adotada nesta pesquisa, como ferramenta teórico-metodológica para o ensino da escrita, destaco que foi desenvolvida em quatro módulos, a saber: 1º Apresentação da pesquisa, contato com diferentes gêneros organizados por sequências narrativas e produção textual inicial de uma sequência narrativa; 2º Leitura, estudo da macroestrutura consoante Labov e Waletzky (1967) e produção do gênero textual de Narrativa de Experiência Pessoal; 3º Exposições na sala de aula sobre as especificidades linguísticas e textuais de variados gêneros narrativos, destacando as marcas recorrentes da

sequência narrativa; 4º) Reescritas das narrativas de experiência pessoal produzidas pelos alunos-colaboradores. Desse modo, a organização desta sequência didática teve por finalidade alcançar os objetivos propostos.

O *corpus* desta pesquisa é constituído pela produção textual escrita dos alunos-colaboradores, no total de 27 (vinte e oito) produções narrativas. Inicialmente, no 1º módulo da sequência didática, foram geradas 05 (cinco) produções textuais narrativas. No 2º módulo da sequência, foram geradas mais 06 (seis) produções narrativas a partir da proposta de produção de narrativas de experiências pessoais. A partir da intervenção docente, essas últimas produções foram reescritas, contabilizando 16 (dezesseis) versões. A intervenção docente nas produções narrativas deu-se considerando o modelo da macroestrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967), bem como as dificuldades textuais e linguísticas apresentadas nas referidas produções.

Quanto à forma de intervenção docente para adequação ao gênero textual e resolução de dificuldades textuais e linguísticas presentes nas produções narrativas, optei pelas modalidades de correção indicativa, resolutiva e textual-interativa, conforme abordadas por Ruiz (2015).

Este trabalho está organizado em cinco seções, sendo a introdução a **primeira**. Na **segunda seção**, situo o ensino da escrita na escola, suas concepções e influências; discorro sobre as abordagens da escrita enquanto produto e enquanto processo, bem como avaliação e intervenção docente no processo escritural e, paralelamente a algumas dessas questões, destaco considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Na **terceira seção**, apresento a definição de gênero textual; abordo considerações teóricas quanto às sequências textuais; discorro a respeito de algumas teorias que contribuíram para o estudo da sequência textual narrativa; teço considerações sobre marcadores textuais e tempos da narrativa; situo a narrativa de experiência pessoal como gênero e suas semelhanças com as narrativas literárias. Ainda, abordo a macroestrutura da narrativa com base em Labov e Waletzky (1967).

Na **quarta seção**, apresento a metodologia utilizada na pesquisa juntamente com sua fundamentação teórica; teço considerações quanto à instituição escolar acolhedora, quanto à turma e aos alunos-colaboradores envolvidos; também apresento alguns dos dados obtidos através dos questionários de sondagem aplicados aos alunos, bem como a sequência didática que guiou a referida pesquisa, o relato sucinto das aulas/oficinas e o *corpus* da pesquisa: a coleta e seleção de textos.

Na **quinta seção**, apresento a análise das produções textuais narrativas dos alunos colaboradores com base no uso da macroestrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967), bem como a intervenção docente com base nos tipos de correção indicativa, resolutive e textual-interativa, conforme Ruiz (2015) e a reescrita das produções textuais.

Por último, apresento as **considerações finais** quanto à experiência didática realizada.

2 A PRÁTICA DE ESCRITA NA ESCOLA

Nesta seção, abordamos as concepções e influências do ensino da escrita na escola, discorreremos sobre as abordagens da escrita enquanto produto e enquanto processo, as etapas do processo de escrita, bem como avaliação e intervenção docente no processo escritural e, paralelamente a algumas dessas questões, destacaremos considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa em relação ao ensino da escrita.

2.1 O ensino da escrita na escola: concepções e influências

Cumpramos frisarmos que a história do ensino da escrita no Brasil é muito recente. Nos anos finais do século XX e nos iniciais do século XXI, o ensino da língua escrita passou por sucessivas mudanças, graças aos estudos de diversos autores e das contribuições das concepções bakhtinianas, por exemplo, que ofereceram novas perspectivas, como as discussões sobre interação e discurso.

Inicialmente, o ensino da escrita em contexto escolar, conforme Marcuschi (2010), relacionava-se diretamente ao ensino e aprendizagem da escrita correta, das regras da gramática normativa e da ortografia, seguido de atividades de análises morfológica e sintática de palavras e frases isoladas, ou seja, desvinculadas de um contexto de produção, bem como associado à leitura de textos clássicos. No que concerne a essa perspectiva de ensino da escrita, recorrente no passado e ainda perceptível em algumas práticas cotidianas, apresentamos a seguinte contribuição de Koch e Elias (2010, p. 32-33):

Houve um tempo em que era comum recomendar aos alunos baterias e baterias de exercícios sobre uso de sinais de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros tópicos, esperando que o aluno exercitasse em frases as regras gramaticais e depois transferisse esse conhecimento para a produção do texto.

Nesse sentido, os textos eram vistos como um conjunto de palavras e frases e para os alunos chegarem à produção textual, era necessário apenas estes aprenderem a juntar palavras e frases gramaticalmente corretas. Podemos refletir, também, considerando as palavras das autoras em tela, que as atividades relacionadas ao ensino da escrita, no recorte de tempo ora referenciado, eram desvinculadas do texto em si, configurando-se como atividades anteriores à sua produção e que nem sequer contemplavam a etapa de planejamento e revisão.

Considerando as diferentes abordagens de ensino da escrita no século XX, Beth

Marcuschi (2010) tece considerações significativas sobre épocas distintas. Segundo a autora, até os anos de 1950, a produção textual em sala de aula era solicitada na forma de uma “composição livre”, de uma “composição à vista de gravura”, “de trechos narrativos” ou ainda de “cartas”. Meserani (1995, p.12 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 67) ressalta que no referido período “o professor de Português dava um tema fora do programa, um limite de 30 linhas e aguardava que o texto acontecesse”. Desse modo, o aluno era incitado a escrever um texto que atendesse as exigências da gramática normativa, contudo, sem receber informações precisas e contextualizadas sobre o tema. Enfim, como salienta Marcuschi (2010, p. 68), era preciso “usar a imaginação”.

Marcuschi (2010), ao tomar como exemplo o tratamento dispensado à escritura, à época, tece considerações relevantes sobre a obra Didática intitulada *Crestomantia*: excertos escolhidos em prosa e verso, de Radagasio Taborda (1931), a qual dedica a maior parte de suas páginas à apresentação de trechos de textos literários. Verifica a autora, em relação à escrita de texto, que a obra em questão entendia que a leitura, assim como a escrita, “seria capaz de conduzir o jovem para a virtude, ou ao contrário, de desviá-lo para o erro” (MARCUSCHI, 2010, p. 68).

A autora em tela também observa que os fragmentos de textos eram acompanhados de notas de rodapé, a fim de esclarecimentos do léxico, de questões de ortografia, bem como acompanhados de exercícios de aspectos gramaticais. As súmulas de composições escolares, por sua vez, eram divididas em quatro partes: narrações, cartas, descrições e dissertações. Tais súmulas ficavam reduzidas ao título e poucas orientações de cunho organizacional, o que dessa forma tendia a prejudicar os alunos, uma vez que estes não dispunham, na maioria das vezes, de conhecimentos prévios sobre o assunto da proposta de produção.

Conforme nos aponta Marcuschi (2010), essa perspectiva de ensino não tomava a escrita como um processo de interlocução, visto que não havia orientações sobre o que escrever: não era estabelecido para o aluno o objetivo da atividade, nem identificados um suposto leitor e a plataforma em que o texto iria circular. Salienta também, a autora, que na parte da obra intitulada “Vocabulário” era listado um conjunto de palavras sem qualquer tipo de informação que levasse a compreensão do significado das referidas palavras, sendo que tal vocabulário tinha o objetivo de auxiliar o aluno na redação de cartas e demais composições. Em resumo, a escrita configurava-se como uma atividade que visava à escolha de “palavras corretas, nobres e bonitas”, as quais poderiam falar à alma, além de trazerem um ensinamento, desconsiderando desse modo, o processo de construção de sentidos.

Nas décadas de 1960 e 1970, ressalta Marcuschi (2010) que, com a ampliação do acesso da população brasileira à escolarização formal e pública e, conseqüentemente, a mudança do perfil do alunado, os textos literários deixaram de ser um pressuposto para o ensino. Ademais, a Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez estabelecendo a disciplina “Comunicação e Expressão” como disciplina responsável pelo ensino da Língua Portuguesa, contribuiu para que textos de origens diversas ocupassem o lugar dos textos literários na sala de aula.

A autora também ressalta que a sociedade diante do contexto político vigente, da ascensão da comunicação de massa, da perspectiva de desenvolvimento industrial e econômico do país passou a valorizar a capacidade dos indivíduos de se comunicarem de modo claro, lógico e fluente, tanto nas instâncias cotidianas, como nas demais esferas sociais. Desse modo, todas essas mudanças no cenário social conduziram a escola para a adoção da concepção de língua enquanto código, que uma vez utilizado de modo claro pelo emissor, garantiria uma mensagem sem ruídos, a ser decodificada pelo receptor. Quanto às concepções de escrita, recorreremos ao que dizem Koch e Elias (2010).

A concepção de escrita *com foco na língua*, por exemplo, está relacionada ao domínio das regras gramaticais (sinais de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros tópicos) e vocabulário. De acordo com os postulados dessa abordagem teórica, apenas o domínio dos conhecimentos gramaticais torna-se imprescindível para a escrita de um texto adequado. Ressaltam Koch e Elias (2010) que, subjacente a essa compreensão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como sistema pronto, acabado, devendo o escritor apropriar-se desse sistema e de suas regras. Nesse contexto de discussão, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a decodificada pelo leitor/receptor.

A concepção de escrita *como foco no escritor*, por sua vez, conforme as autoras em destaque, compreendida como representação do pensamento do sujeito escritor. Desse modo, a escrita é entendida como uma prática através da qual o sujeito que escreve expressa seus pensamentos, suas intenções, sem dar importância às experiências e conhecimentos que o leitor possui, bem como a interação que envolve todo o processo de leitura e escrita.

Segundo Garcia (2010, p. 2), essa postura da escola “favoreceu a ideia de que seria possível ensinar por meio de uma técnica de redação que se aplicaria a variados tipos de textos”, os quais “eram vistos, como mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer receptor (e, ao mesmo tempo, para ninguém em particular)”. Vale salientar que, no período

em tela, consolidaram-se os gêneros escolares dissertação, narração e descrição, os quais já se faziam presentes no contexto escolar em épocas anteriores.

Nos anos 1980, conforme aborda Marcuschi (2010), há publicação de vários estudos, nos quais diversos autores associam a redação escolar a um “não texto”, devido a ser entendida como produto artificial, bem como por esse modelo de texto ser desprovido de características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora do contexto escolar. De fato, podemos salientar que redação é uma modalidade textual com funcionalidade e utilidade na sala de aula, inexistindo, portanto, fora das instâncias acadêmicas. Isso posto, foi sugerido a partir da década referenciada, por uma gama de estudiosos, que a escola deixasse de fazer redação e passasse a produzir textos.

A partir dos estudos em questão, salienta Marcuschi (2010) que há uma mudança quanto ao entendimento da escrita no âmbito da sala de aula, remetendo a uma concepção de língua como um sistema que se constitui e reconstitui pela ação de seus usuários, sendo, desse modo, sensível ao contexto. Com a adoção dessa concepção de língua, a expressão “produção de texto” passa a ser utilizada no que se refere ao ato de elaboração textual na sala de aula.

Marcuschi (2010) aponta que, paralelamente a essas reflexões, a Linguística Textual destacava a necessidade de dar atenção aos aspectos formais, a fim de garantir a produção de textos “articulados, situados, informativos, coesos e coerentes”. Desse modo, os autores dos livros didáticos orientados nessa corrente linguística passaram a dar prioridade às orientações voltadas aos aspectos mais formais do texto, a fim de garantir a estruturação e a hierarquização textual interna.

Por outro lado, a autora evidencia que, embora as reflexões nos anos 80 chamassem atenção para a importância de se explorar a escrita de modo contextualizado na escola, essa orientação não chegou a se concretizar, uma vez que foram priorizados os aspectos formais. Outrossim, a autora destaca que as reflexões iniciadas na referida década foram fundamentais para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem adentrasse nas salas de aula de língua materna nos anos posteriores, sobretudo a partir das discussões referentes aos estudos dos gêneros textuais.

Também foram de fundamental importância, quanto ao ensino e aprendizagem da escrita, as discussões provocadas por políticas públicas da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II (1997; 1998) e o Programa Nacional do Livro Didático (1996).

Em meados dos anos 90, o estudo dos gêneros textuais passou a fazer parte de forma expressiva do contexto da sala de aula. Inicialmente, afirma Marcuschi (2010), houve um

predomínio quanto ao interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais, em decorrência de seus aspectos formais. Observa a autora que “a preocupação da escola e dos livros didáticos centrava-se no ensino dos gêneros textuais em si e por si mesmos, à revelia do processo interacional” (MARCUSCHI, 2010, p. 79). Nesse contexto, a postura da escola centrada nos aspectos formais dos gêneros muito pouco se diferenciava dos estudos estruturais postulados pela gramática.

Vale salientar que a concepção de ensino a partir dos gêneros textuais obteve significativa evolução a partir da propagação das ideias de Bakhtin (1992). Muitos autores, entre eles Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Rojo (2008), dentre outros, passaram a conceber e tratar os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais.

Nesse contexto, cabe destacar que paralelamente a concepção de ensino baseado nos gêneros textuais, a concepção de escrita com foco na interação passou a ter um maior predomínio nas escolas.

Tal concepção (escrita com foco na interação), segundo autores diversos, assim como Koch e Elias (2010), é entendida como produção textual, cuja realização exige do produtor, a ativação de inúmeros conhecimentos e estratégias textuais variadas. Nesse sentido, o produtor de texto, guiado pela perspectiva interacional da linguagem, reflete sobre sua escrita e, tendo em vista o seu leitor e os objetivos que deseja alcançar a partir dessa prática textual, escreve, lê, relê, substitui, exclui, acrescenta o que julga necessário.

Na concepção interacional (dialógica) da língua, conforme ressaltam as autoras supracitadas (2010, p. 34) “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais e interacionais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”, o qual é considerado “um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais”(BEAUGRAND, 1997 *apud* KOCH e ELIAS, 2010, p. 34). Desse modo, a escrita é concebida como atividade linguística em construção.

Antunes (2003) também concebe a escrita como uma atividade interativa. Destaca a autora que a escrita assim concebida, implica na cooperação entre duas ou mais pessoas. Acrescenta, ainda, que a atividade de escrita, na concepção interacionista, é “uma atividade interativa de expressão, (ex-, para fora), de manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças ou de sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”. (ANTUNES, 2003, p. 45). Nesses termos, segundo a autora, “ter o que dizer”, implica como condição primeira para o êxito da atividade de escrita.

De acordo com Antunes (2003), a visão interacionista da escrita sempre pressupõe o outro, ainda que este não esteja presente à circunstância da produção do texto. Assim, a escrita, mesmo não requerendo a presença de seu(s) interlocutor(es), não deixa de ser uma atividade interacional, uma vez que quem escreve, escreve sempre para alguém, sendo que esta outra pessoa é a medida, é o parâmetro, das decisões que devem ser tomadas acerca do que, do quanto e de como deve ser dito.

Garcez (2004, p.2) argumenta que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Também aborda que “o aprendiz precisa das outras pessoas para começar a escrever, bem como para continuar escrevendo”. Nessa mesma perspectiva, Passarelli (2012, p.143) menciona o professor como “incentivador e organizador da produção escrita”. Para tanto, salienta a referida autora que o mesmo precisa priorizar a realização das etapas que compõem o processo de escrita, em detrimento do produto final.

Ainda, vale acrescentar que a escrita baseada na concepção interacional da língua, sob a ótica de Koch e Elias (2010, p. 34), é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de variadas estratégias, a saber:

- a) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; c) balanceamento entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; d) revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiado pelos objetivos da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Com base nessas estratégias, é possível afirmamos que a atividade de produção de texto pressupõe várias etapas que vão desde o planejamento até a revisão do texto. Nesse sentido, a atividade da escrita não está atrelada apenas ao domínio das regras gramaticais, nem tão pouco ao pensamento e as intenções do produtor textual, mas sim a uma relação de interação entre o escritor e leitor, que leva em conta estratégias e procedimentos textuais, configurando, desse modo, a atividade de produção textual a um processo. Quanto ao assunto, vejamos o que abordam Koch e Elias (2010, p. 36):

O como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.

Nesses termos, destacamos que, para a escrita se configurar enquanto processo na sala de aula, é preciso que, primeiramente, o professor conceba a escrita como uma atividade interacional, dialógica e, uma vez imbuído desses postulados teóricos sobre as concepções de língua/escrita, esteja disposto a contribuir com o desenvolvimento das habilidades de escrita de seus alunos. Não há outra forma de o aluno torna-se competente na escrita sem a intervenção do professor de Língua Portuguesa. Isso é fato. Serafini (1992, p. 22) assevera que “é possível ensinar a compor porque é possível dividir o processo da composição em atividades básicas e utilizar para cada uma delas técnicas e procedimentos específicos”. Essas atividades as quais se refere a autora supracitada são etapas do processo de escrita, a saber: planejamento, textualização, revisão/reescritura.

2.1.1 A escrita como produto e como processo

O ensino da escrita na escola da década de 50 até o início dos anos 80 foi fundamentado pela concepção de escrita como produto, além de outras concepções, conforme mostramos na seção 2.1.

A concepção de escrita como produto, segundo aponta Oliveira (2010), dominou a década de 1960. Enfatiza o autor, que essa forma de o professor conceber a produção textual, faz com que o docente concentre o ensino da língua na forma, na estrutura, tanto gramatical como textual, em detrimento do conteúdo textual e da produção de sentidos. Nessa abordagem de escrita, o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos é cerceado, pois o docente não media o processo de escrita, “limitando-se a ordenar seus alunos a redigirem um texto sobre determinado tema em um número determinado de linhas em tantos minutos com muita atenção às regras gramaticais e ortográficas.” (OLIVEIRA, 2010, p. 120).

Ratificando essa concepção de escrita como produto, valemo-nos, também, dos dizeres de Kosow (2015). Essa referida autora nos traz que na abordagem do texto como produto, o modelo seguido é linear e envolve os passos, a saber: o professor faz um planejamento, explica a tarefa, e então solicita que se produza um texto. A avaliação, por sua vez, passa a ser o único *feedback* dado ao aluno, a qual tem como base o conteúdo gramatical. Salienta ainda que fatores, como conteúdo, adequação, relevância, propósitos comunicativos, não são considerados. Ainda quanto ao assunto, Kosow (2015, p. 33) traz o seguinte comentário:

A noção de escrita na perspectiva de produto faz com que o aluno tenha uma visão limitada a respeito do próprio ato de escrever. A produção textual escrita não será

revisada ou reescrita. Nesse caso, o professor se coloca como uma autoridade que vai corrigir o que foi escrito e proferir a sentença.

Ao voltarmos o nosso olhar para a perspectiva de escrita como produto e para as aulas de produção textual de boa parte das escolas brasileiras, podemos apontar, sem sombra de dúvidas, que a prática de ensino atrelada à concepção de escrita como produto é algo natural e muito corriqueiro no cotidiano de muitas salas de aula na atualidade. Para tanto, o que pode estar acontecendo é a ausência de conhecimentos referentes às teorias de língua e texto, por parte de muitos professores, dentre outros motivos.

Na concepção da escrita como processo, “a escrita é uma construção que se processa na interação.” (KOSOW, 2015, p. 33). Nessa perspectiva, o docente media a produção textual do aluno e o foco principal passa a ser o processo de realização do texto e não o texto como produto final. Passarelli (2012, p.43) salienta que “trabalhar o ensino pela vereda do processo de escrita, exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual”.

Oliveira (2010) evidencia que foi na década de 1970, com a consolidação da virada pragmática, que os professores de língua começaram a ter notícias sobre a concepção da escrita como processo. A partir de então, muitos professores passaram a dar mais ênfase ao processo de produção textual, em detrimento das questões de precisão linguística destacadas pela concepção de escrita como produto.

Segundo aborda Passarelli (2012, p. 144), “especialistas como Edwards e Maloy (1992), Calkins (1989), Serafini (1991) Krashen (1984) e Hayes e Flower (1980) são unânimes em apontar a escrita como um processo”. O estudo dos modelos dos autores em tela demonstra que o ato de escrever não consiste simplesmente em criar um texto com começo, meio e fim, ou seja, de forma linear. Ao contrário disso, salienta que a escrita é um processo aparentemente desordenado que objetiva alcançar a clareza.

Para uma melhor definição quanto à escrita processual, vejamos o que dizem Koch e Elias (2010, p.77):

A escrita é um processo que exige do sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e objetivo determinados. Além disso, destacam-se aspectos composicionais e estilísticos do gênero textual a ser produzida, pressuposição de conhecimentos partilhados com o leitor, a fim de garantir o equilíbrio entre informações novas e dadas, revisão da escrita durante a sua constituição para cortes, ajustes ou complementações, visto que o texto escrito, uma vez finalizado, ganha “independência” do seu autor/ escritor.

Como podemos observar, a escrita, uma vez concebida enquanto processo por parte do escritor, mobiliza variados fatores, conhecimentos e procedimentos diversos. Quanto aos tipos de conhecimentos ativados no referido processo de escrita, destacamos, com base em Koch e Elias (2010, p. 37-44), os seguintes:

- a) **conhecimento linguístico:** conhecimento referente à ortografia, a gramática e ao léxico da língua;
- b) **conhecimento enciclopédico:** conhecimento sobre as coisas do mundo que se encontram armazenadas em nossa memória; conhecimentos estes que ouvimos falar ou que lemos, ou ainda, adquiridos em vivências e experiências variadas;
- c) **conhecimento de texto:** conhecimentos atrelados ao modelo de texto, ou seja, aos gêneros textuais, levando em conta os elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação;
- d) **conhecimentos interacionais:** conhecimentos de escrita que demanda ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas.

São a mobilização de todos esses tipos de conhecimentos atrelados a prática de ações, estratégias e habilidades que vão permitir ao escritor a produção de um texto. Quanto ao assunto, Garcez (2004, p. 3) também compartilha a ideia de que a atividade de produção de um texto envolve uma gama de conhecimentos. Evidencia o autor que “conhecimentos de natureza diversa são acessados para que o texto tome forma”. Para tanto, faz-se necessário “que o redator utilize simultaneamente seus conhecimentos relativos ao assunto que quer tratar, ao gênero adequado, à situação em que o texto é produzido, aos possíveis leitores, à língua e suas possibilidades estilísticas”.

Assim como Koch e Elias (2010), Garcez (2004, p.14) concebe a escrita como processo e, por sua vez, destaca “que a escrita é uma atividade que envolve inúmeras tarefas, às vezes sequenciais e às vezes simultâneas”. Desse modo, podemos afirmar que a atividade de produção de textos é uma atividade de idas e vindas, visto que se começa uma tarefa, sendo preciso, muitas vezes, voltar a uma etapa anterior ou ainda avançar para um aspecto que seria posterior. Geraldi (2003) defende a leitura como parte integrante do processo de produção de textos. Isso posto, denota que a atividade de escrita não é uma atividade espontânea, ao contrário, exige além de conhecimentos e estratégias, muito empenho e dedicação.

Em consonância com as reflexões sobre escrita até aqui discutidas, reportamo-nos também a Antunes (2003), uma vez que tal teórica concebe a escrita enquanto atividade interacional que compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), cabendo por parte de quem escreve uma série de decisões em cada uma dessas etapas. Expressa, ainda, que cada etapa cumpre uma função específica e que o respeito a cada uma delas determinará a condição final do texto.

2.1.1.1 As etapas do processo da escrita

A primeira etapa do processo de escrita, consoante Antunes (2003), refere-se ao **planejamento**, o qual corresponde aos seguintes procedimentos: a) delimitação do tema; b) eleição dos objetivos; c) escolha do gênero; d) delimitação dos critérios das ideias; e) previsão das condições dos leitores e a forma linguística (formal ou informal) que o texto deverá assumir. A respeito de tal etapa, Passarelli (2012) por sua vez, comenta que o ato de realização da escrita é precedido de um planejamento, estando este atrelado às operações, a saber: seleção de informações e organização de ideias.

A segunda etapa, por sua vez, segundo Antunes (2003), é a **etapa da escrita propriamente dita**, ou seja, a **etapa do registro**. Nessa etapa, quem escreve toma decisões de ordem lexical (escolha das palavras) e sintático-semântica (escolha da estrutura das frases), de acordo com o que foi planejado. Outrossim, quem escreve deve estar atento para a garantia da unidade, coesão e coerência, em outras palavras, atento aos sentidos do texto. Seguindo essa mesma ótica, Passarelli (2012) expressa que esta segunda etapa, refere-se à conversão em língua escrita das ideias organizadas no planejamento, cujo texto se configura como provisório, uma vez que sofrerá, subsequentemente, uma revisão.

A terceira etapa, em conformidade com o que postula Antunes (2003), está atrelada a **etapa da revisão e da reescrita**. A reescrita, por sua vez, configura-se como um ato de refazer os próprios textos. Alicerçada na reflexão, é uma ação que vai além da adequação às normas ortográficas. Dessa maneira, a tarefa de reescrever é fundamental no processo de escrita. Ademais, a reescrita é uma prática absolutamente comum entre os escritores, seja simultaneamente ao ato da escrita, seja posteriormente a ele. Krashen (*apud* PASSARELLI, 2015, p. 160) salienta que os escritores experientes concentram sua atenção na revisão. Vejamos, mais detalhadamente, o que implica tal etapa ao considerarmos os postulados de Antunes (2003, p. 55-56):

corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica – conforme preveem as regras de estrutura da língua – se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. É como disse, a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula.

De acordo com a autora, a revisão implica em analisar o que foi escrito e verificar se a produção textual como um todo atende ao que foi proposto, bem como se está coesa, coerente e em conformidade com as normas da língua, ainda fazer a reformulação do texto, excluindo, substituindo, acrescentando, deslocando informações, dado a necessidade. A autora também expõe que a revisão não deve ser única.

Assim, compreendemos que a atividade escrita, sendo de natureza interativa, pressupõe etapas e uma gama de procedimentos, além de tempo e disposição para planejar, escrever e reescrever, tantas vezes quanto forem necessárias. Salienta Antunes (2003, p. 56) que “não basta o cumprimento da etapa de escrever. É preciso que se providencie uma etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente”. Quanto ao assunto, enfatizamos que a obediência a cada uma das etapas de escrita é de fundamental importância para que as produções textuais geradas na sala de aula tornem-se adequadas, significativas e relevantes.

Nessa mesma ótica de discussão, reiteramos que a **etapa de revisão** objetiva o autor do texto a proceder à leitura de sua produção, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados à adequação, às convenções de escrita, ao enunciado, à coesão, à coerência, entre outros aspectos, sem perder de vista o sentido global. Conforme aborda Passarelli (2012, p. 160), “o próprio termo re-visão já define esta etapa: ver de novo”. E esse ato de revisar um texto já confere uma preocupação do seu autor para com o leitor.

Passarelli (2012) também aborda que o autor ao debruçar-se sobre sua primeira versão textual, lê, relê, faz os ajustes necessários, alternando sucessiva e recorrentemente sua condição de leitor para escritor e vice-versa.

Garcez (2004, p. 18), por sua vez, aponta que “a primeira versão de um texto ainda é muito insatisfatória”. Assim o autor do texto deve relê o texto, não mais com olhos de autor, mas de leitor, a fim de descobrir “os pontos obscuros, confusos, ambíguos que merecem reestruturação”. Para ajuste do texto, a partir da primeira versão, Garcez (2004) lista alguns procedimentos, a saber:

- enfatizar as ideias principais;
- reordenar as informações;
- substituir ideias inadequadas;
- eliminar ideias desnecessárias;
- alcançar maior exatidão para as ideias;
- acrescentar exemplos, conceitos, citações, argumentos;
- eliminar incoerências;
- estabelecer hierarquia entre as ideias;
- criar vínculos entre uma ideia e outra.

Para isso, segundo o autor, geralmente, é preciso:

- acrescentar palavras ou frases;
- eliminar palavras ou frases;
- substituir palavras ou frases;
- transformar períodos, unindo-os por meio de conectivos ou separando-os por meio de pontuação;
- acrescentar transições entre os parágrafos;
- mudar elementos de lugar, reagrupando-os de forma diferente;
- corrigir problemas gramaticais;

Além desses procedimentos, adotados conforme a necessidade de cada produção textual, o autor em tela ainda chama atenção para que haja uma última leitura a fim de observar os problemas em relação à norma culta, os quais se encontram na superfície do texto, a saber: ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, entre outros.

No que respeita ao processo de produção textual e suas etapas, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 214) ressaltam que todo texto deve passar pelas seguintes etapas até receber uma nota final:

- 1^a) preparação e amadurecimento do conteúdo;
- 2^a) elaboração dos esquemas e/ou rascunhos iniciais;
- 3^a) elaboração de uma versão preliminar corrigida pelo próprio autor;

4ª) apresentação do texto à classe, em leitura pública (e, se possível, de forma que os colegas tenham acesso a cópias do texto), seguida da correção por parte dos colegas e do professor;

5ª) refazimento da redação preliminar, contemplando todas as correções acatadas pelo autor, para verificação de sua qualidade, que será, novamente, vista pelo professor e;

6ª) finalmente, elaboração da versão final, que será dada como pronta e avaliada para, se for o caso, ser atribuída uma nota.

Com base nessas etapas, podemos apontar que o professor, seguindo esse processo de produção textual, ao mesmo tempo em que permite ao aluno planejar, escrever, bem como revisar e reescrever sua produção textual tantas vezes quanto forem necessárias até chegar à versão final, cumpre a função de mediar, intervir e interferir na produção textual dos alunos. Desse modo, o docente contribui, inegavelmente, para o aprimoramento da capacidade do aluno produzir seu texto e organizar o seu discurso.

Como podemos observar até então, a etapa de revisão e reescrita configura-se como uma importante prática que deve ser adotada pelos professores de Língua Portuguesa nas aulas de produção de textos. O aluno, por sua vez, deve estar consciente de que reescreve, sobretudo, para se fazer entender.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, referenciais de orientação para o professor, produzidos em função de estudos e pesquisas realizadas por linguistas que criticam o modo de ensino da língua baseado exclusivamente no domínio da estrutura gramatical, também trazem orientações sobre reescrita, ao mesmo tempo em que a nomeiam como refacção. Vejamos:

A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos, (BRASIL, 1998, p.77).

Como podemos observar, os PCN postulam que a refacção é um componente do processo da escrita, o que torna o ensino-aprendizagem desta mais eficiente. Nessa mesma direção, a prática de revisão, por sua vez, permite que o aluno se distancie de sua produção textual, com a possibilidade de atuar sobre a mesma de forma crítica em momento posterior, ao mesmo tempo em que permite ao professor planejar atividades de acordo com as dificuldades linguísticas e textuais apresentadas nas produções, a fim de auxiliar o aluno no processo de revisão.

Quanto ao assunto, Passarelli (2012, p. 164) ressalta que repetir a revisão mais de uma vez contribui significativamente para a melhora do texto final, sendo que neste caso “ a revisão será mais produtiva quanto maior for o tempo transcorrido entre a primeira versão e a revisão.” No que compete ao professor, quanto ao seu papel de interventor na etapa de reescrita, a autora em tela sugere que o mesmo não só deve apontar os problemas textuais, mas descrevê-los, indicando possibilidades para que o aluno possa resolver os mesmos.

Em se tratando da mediação/intervenção do professor quanto à atividade de revisão e reescrita, os PCN (BRASIL, 1998, p.78) trazem as seguintes considerações, a saber:

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

Ainda no que concerne às práticas de revisão e reescrita na sala de aula, Antunes (2003) recomenda que se crie o hábito de os alunos revisarem seus textos, de modo que a primeira versão textual seja sempre provisória. Assim, os alunos podem viver a experiência, de, a cada produção, fazer e refazer seus textos, quantas vezes forem necessárias.

Diante dos postulados teóricos ora abordados, reiteramos a necessidade de os alunos compreenderem a escrita enquanto processo e que somente com muita reflexão, planejamento, rascunho, busca de informações e conteúdos, troca de ideias com colegas e professor, revisão, bem como mediação e intervenção do professor, é que podem chegar a uma versão textual com maior qualidade. Ainda, quanto à tarefa de revisão, afirma Passarelli (2012, p.164) que “quando o aluno começa a revisar, é provável que ele mesmo venha a descobrir que quanto mais o texto é revisado, melhor pode ficar o seu produto final”.

Importante salientar também o que diz Garcez (2004, p. 20) quanto às etapas de produção textual escrita:

Não devemos pensar uma ordem sequencial rígida como PLANEJAMENTO > ESCRITA > REVISÃO. Pois, quando planejamos, já estamos em plena escrita e, quando escrevemos, revisamos, simultaneamente, parcelas do texto. Quando revisamos, voltamos ao planejamento para reajustá-lo ou para reajustar o texto ao objetivo inicial. O processo é recursivo, no sentido de que vamos e voltamos, fazendo ajustes e reajustes em cada aspecto.

De fato, as palavras da autora nos faz refletir sobre as operações que fazemos no momento da realização da escrita, no entanto, a revisão e a redação final se mostra muito eficaz para o melhoramento da produção escrita.

2.2 Avaliação e intervenção docente na escrita escolar

Em termos gerais, a avaliação na escola tem ficado a cargo do professor. O aluno, por sua vez, tem estado geralmente ausente do processo avaliativo. Antunes (2006, p.164) salienta que o aluno “sai de cena, enfim, para apenas tomar conhecimento no final, sobre o que acham a respeito de *como ele vai*”. Continuando suas reflexões sobre avaliação, a autora acrescenta:

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender (ANTUNES, 2006, p. 164).

Nesse sentido, a prática de avaliação escolar deve permitir que o aluno volte seu olhar para as atividades efetuadas, com vistas a ponderar sobre a qualidade, bem como traçar alternativas para a sua melhoria.

No que concerne à avaliação das atividades de produção escrita, é de fundamental importância que o professor possibilite ao aluno a oportunidade deste rever e apreciar seu texto, pois o aluno, juntamente com o docente, deve conferir se o texto corresponde à proposta de produção, ao gênero, ao destinatário, ao modo de circulação, ao propósito comunicativo, ou melhor, aos aspectos linguísticos, textuais e discursivos inerentes a toda e qualquer produção escrita.

A autora Antunes (2006) chama atenção para que no processo de avaliação da produção escrita seja incluído o aluno e até mesmo os colegas de sala. Pois, segundo a autora,

A avaliação constitui o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem, assim, uma função retrospectiva, que sinaliza “os achados feitos”, e uma função prospectiva, no sentido de que nos aponta “como devemos prosseguir”, o que fazer “daqui em diante” por “onde ir”, “a que ponto voltar”, etc. (ANTUNES, 2006, p. 166).

Desse modo, a avaliação da produção escrita não se esgota na aferição do desenvolvimento ou não das habilidades de escrita do aluno, mas também serve de parâmetro

no que se refere ao que o aluno aprendeu e o que precisa aprender. Nesse mesmo contexto, os Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa (1998, p. 93), por sua vez, postulam que a avaliação deve ser compreendida “como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições”; Assim, a avaliação, deverá funcionar, portanto, como instrumento que possibilitará ao docente analisar criticamente sua prática, e ao aluno, a possibilidade de o mesmo saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Oliveira (2010) salienta que avaliação dos textos escritos pelos alunos é uma das tarefas mais importantes do professor, bem como uma das mais trabalhosas. Salienta também que avaliação e correção são coisas distintas. Segundo o autor, corrigir um texto implica ler esse texto à procura de erros. Em outras palavras, isso significa dizer que, o ato de corrigir um texto pressupõe a existência de erros.

Nas considerações do autor, o professor ao se concentrar nos erros esquece-se de prestar atenção ao que é mais relevante, ou seja, ao conteúdo. A avaliação, por sua vez, implica em um processo, visto que, conforme argumenta Oliveira (2010, p. 164), “a escrita é um processo que desemboca em um produto”. Assim, consoante o autor, a avaliação se distingue da correção por ter um caráter processual. E sendo a avaliação processual, “deve revelar o progresso (ou a falta de progresso) de cada aluno ao longo da formação escolar” (OLIVEIRA, 2010, p.165).

De acordo com Passarelli (2012, p.171), avaliação “é um recurso metodológico que auxilia o professor a organizar seu trabalho, para reorientar-se quanto ao processo de ensino-aprendizagem”. Adotando os pressupostos da avaliação formativa, a autora em tela ressalta que essa modalidade de avaliação “subsidiaria o professor a conhecer mais sobre o processo de aprendizagem do aluno, bem como suas estruturas de pensamento, a ponto de entender por que ele está (ou não) aprendendo” (PASSARELLI 2012, p.171). Ademais, a autora acrescenta que a atividade de avaliar não se trata de um fim, mas de um meio.

Quanto à avaliação formativa para o ensino da escrita, Passarelli (2012, p. 174) apresenta as seguintes considerações:

Ter em conta a noção de avaliação formativa para o ensino da escrita requer que o professor encaminhe seus alunos com suficiência e clareza ao solicitar a feitura de um texto. Como a qualidade da produção textual depende de uma prática mais constante, ao orientar seus alunos por meio das instruções que apresentam o contexto da tarefa de escritura, o professor pode explicar que o objetivo daquela atividade é praticar para melhorar o modo como o aluno escreve. (PASSARELLI, 2012, p. 174).

Assim, nessa perspectiva de avaliação formativa, o professor promove a conscientização do aluno quanto à noção de escrita enquanto processo, a qual requer uma prática mais constante e orientada, ao mesmo tempo em que o ajuda a descobrir os processos que permitirão seu progresso em termos de aprendizagem da competência escrita.

Ferrarezi (2015, p. 201) defende a noção da avaliação diagnóstica de habilidades, a qual “tem como propósito garantir ao professor atenção individualizada a cada aluno, por meio de seus resultados”. Nesse sentido, segundo o autor, “a avaliação diagnóstica descreve e qualifica a realidade e, desse modo, pode orientar as decisões e ações de quem a aplica, com o propósito de garantir aos alunos as aprendizagens necessárias/desejadas” (FERRAREZI, 2015, p. 203).

Ressalta Ferrarezi (2015, p. 203) que “[...] o que os professores precisam aprender a fazer é valorizar mais o que o aluno sabe, sem dar tanto relevo ao que ele não sabe e, assim, não ficar só no reforço do erro, sem avanço e sem progresso nas habilidades de escrita do aluno”. Assim, a orientação do autor, no momento da avaliação, é que o professor aprenda a ver o erro na produção escrita do aluno como algo construtivo, bem como que o conteúdo, as ideias, os argumentos sejam priorizados em detrimento dos erros. Oliveira (2010, p. 166) aponta que os “erros devem ser tratados como pontos de partida para o processo de tomada de decisões pedagógicas”, ou seja, precisam ser vistos de modo construtivo.

A partir da perspectiva de avaliação diagnóstica, Ferrarezi (2015, p. 213), ao analisar um texto em uma de suas obras, apresenta considerações relevantes, as quais podem ser utilizadas como critérios no processo de avaliação da produção escrita, vejamos:

- 1) a avaliação de cada texto deve se concentrar no objetivo da atividade e não em todos os aspectos do texto de uma vez só. Com o passar do tempo, aquilo que o aluno já aprendeu vai se somando, e os critérios vão ficando mais rigorosos e completos até que, lá no final do processo, mais coisas possam ser avaliadas de uma só vez;
- 2) o conteúdo precisa valer mais do que a forma;
- 3) os acertos precisam valer mais do que os erros;
- 4) os critérios de análise não podem ser superficiais: precisa-se saber por que o aluno está errando (e dizer que é simplesmente “porque ele não sabe” não resolve a questão”), ou seja, deve-se garantir que a correção do texto seja uma avaliação diagnóstica das habilidades de escrita que o aluno demonstra ter.

Com o objetivo de abranger tais critérios ao máximo no processo de avaliação das produções escritas em sala de aula, Ferrarezi (2015, p. 214) apresenta um quadro sugestivo a fim de que aspectos textuais e linguísticos sejam avaliados, a saber:

Quadro 01 – Quadro sugestivo de avaliação de textos

Aspectos avaliados	Pontuação
Conteúdo	Até 6
Coesão, coerência discursiva, precisão vocabular e outros aspectos que garantam a qualidade textual	Até 3
Ortografia, colocação pronominal e outros aspectos ligados à norma culta	Até 1
Total	10

Fonte: Ferrarezi, 2015, p. 214

No entanto, o autor acima citado deixa claro que a nota não deve ser aplicada na primeira versão do texto, sendo essencial a reescrita da produção textual.

Assim como Ferrarezi (2015), Oliveira (2010) também elege e apresenta alguns critérios, ou seja, “sugestões” que o docente deve avaliar nos textos escritos pelos seus alunos, a saber:

- (a) a coerência temática (o texto deve abordar aquilo a que se propõe);
- (b) a continuidade temática global (o texto não deve apresentar fugas do tema);
- (c) continuidade temática dos parágrafos (cada parágrafo do texto deve desenvolver apenas uma ideia-controle);
- (d) uso adequado dos mecanismos de coesão (as conjunções devem estar semanticamente adequadas, assim como as referências estabelecidas pelos pronomes devem estar claras);
- (e) uso adequado do vocabulário (as palavras escolhidas devem ser apropriadas tanto ao gênero textual escrito quanto ao leitor a que se dirige);
- (f) adequação da mecânica linguística (e acordo com o gênero textual, o texto deve conter a necessária correção de ortografia, acentuação, pontuação e concordância).

Assim como os autores acima, Passarelli (2012) sugere, para o procedimento de avaliação dos textos escritos pelos alunos, tábuas de critérios de correção do texto narrativo e

dos gêneros artigo de opinião e carta. Quanto à correção do texto narrativo, a tábua foi organizada em eixos cognitivos, cada um subdividido em categorias, quais sejam: 1) Estrutura do texto narrativo; 2) Elementos constituintes do texto narrativo; 3) Coesão textual e 4) Norma culta. Segundo a autora, essa tábua serve de parâmetro tanto para orientar o docente na atribuição da pontuação, como para o aluno ter ciência dos critérios que o professor leva em consideração para corrigir um texto narrativo.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998, p. 94) destacam que a avaliação “não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica”. Desse modo, devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem tanto quem ensina (professor), quanto quem aprende (aluno).

Quanto à relação dialógica entre professor e aluno, os trabalhos de Buin-Barbosa (2012) permitem assumir que nem somente o professor e nem somente o aluno são responsáveis pelo fracasso e/ou sucesso na produção escrita. Fatores interacionais na sala de aula, por exemplo, contribuem para o sucesso na produção escrita do aluno. Nesse sentido, a produção de texto na sala de aula, atravessada pela intervenção docente a partir da correção, revisão e reescrita, tem papel determinante no aprimoramento da expressão escrita do aluno, uma vez que tais estratégias interventivas têm a função de conferir legibilidade e textualidade às produções escritas pelos alunos.

Quanto à correção da produção de texto em sala de aula, Buin-Barbosa (2012, p. 59) ressalta:

Ao invés de uma correção restrita à identificação de erros pontuais, o professor que corrige pode assumir o papel de leitor atento do seu aluno, interessado em compreender o que o autor tem a dizer, e ajudá-lo a melhorar, ou seja, a encontrar recursos linguístico-discursivos necessários para aquele caso específico. O procedimento tido como adequado é o de apontar e classificar os problemas, de modo a orientar o aluno na busca de soluções para a refacção de seu texto e, assim, iniciar uma sequência de procedimentos de reescrita pelo aluno, com vistas ao aprimoramento dos recursos apropriados, em função dos efeitos de sentido que ele deseja produzir.

No que respeita aos procedimentos de correção, os quais têm a função de orientar o aluno na atividade de refacção e reescrita textual, Ruiz (2015) apresenta quatro formas de intervenção: correção indicativa, correção resolutive, correção classificatória e correção textual-interativa.

A correção indicativa consiste na estratégia de o professor indicar, por meio de alguma sinalização, no corpo ou na margem, os problemas, ou seja, os erros detectados na produção textual do aluno. Saliante Ruiz (2015, p. 36) que, “nas correções desse tipo, o professor

frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco”, pois “não altera o texto, somente indica o local das alterações a serem feitas pelo aluno” (RUIZ, 2015, p.40). A autora em tela também salienta que nessa estratégia interventiva geralmente são apontados os erros ortográficos e lexicais, apenas.

Desse modo, o professor circunda, sublinha, traça “X”, traça sinais acompanhados de expressões breves, traça asteriscos (acompanhados de outros símbolos para fazer referência a um enunciado na sequência do texto, ou seja, no pós-texto), traça linha(s) vertical(is), paralela(s), chave(s) ou colchete(s) na direção do trecho onde ocorre o problema, entre outras indicações. Ainda salienta que essa modalidade de correção é a mais amplamente usada pelos professores, “seja como único recurso de correção, seja como reforço às demais formas interventivas” (RUIZ, 2015, p.40).

Quanto a esse tipo de correção, concordamos com a autora Araújo (2017), quando ressalta que “esse tipo de correção não dá conta de levar o aluno a refletir sobre sua produção, principalmente, se o erro não tiver sido trabalhado pelo professor, pois contar com o conhecimento prévio do aluno na correção é correr o risco que ele não consiga solucionar sua dificuldade”. Quanto ao assunto, RUIZ (2015, p. 64) também ressalta que “quando a correção é indicativa, o aluno pode deixar de alterar seu texto se lhe falta competência para realizar a tarefa de revisão”.

A correção resolutiva, por sua vez, conforme menciona Serafini (1992, p. 113 *apud* RUIZ, 2015, p.41), caracteriza-se da seguinte forma:

consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

Desse modo, conforme abordado pelo autor acima citado, a correção resolutiva apresenta soluções para os problemas detectados no texto do aluno. Assim, essa modalidade de intervenção retira do aluno a possibilidade de o mesmo refletir sobre seu texto, uma vez que o professor assume o papel de reformulador da produção escrita do aluno, cabendo a este apenas a ação de reescrever seus dizeres, repensados, reconfigurados e reformulados pelo professor. Araújo (2017) salienta que nesse tipo de correção “[...] o professor dá a solução do texto ao aluno, sem que este seja questionado sobre as possibilidades de refacção, como se houvesse apenas uma maneira de construção textual”.

Ruiz (2015), diante de seus estudos referentes à prática de intervenção escrita do professor, alega que não se surpreendeu ao encontrar “estratégias de correção resolutivas nos mesmos moldes das operações linguísticas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos, a saber: substituição, adição, supressão e deslocamento” (RUIZ, 2015, p.41). Assim, podemos abordar que o docente, fazendo uso dessas operações textuais no momento da revisão de textos, modifica o dizer do aluno, sem que este seja consultado, estabelecendo assim uma relação com caráter monológico. Quanto ao assunto, Ruiz (2015, p. 175) assevera que as intervenções do tipo resolutivas “[...] instauram uma relação assimétrica entre professor e aluno, na qual apenas aquele detém o saber sobre o texto, e condicionam um determinado tipo de revisão por parte deste: cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor”.

A correção classificatória, segundo RUIZ (2015), consiste na identificação dos problemas do texto do aluno através de um conjunto de símbolos (nomenclatura, abreviação) escritos em geral à margem do texto. Destaca a autora que, geralmente, são utilizadas as letras iniciais de um termo metalinguístico referente à natureza do problema em questão, podendo também ser usados outros sinais. Esse tipo de intervenção exige que o professor codifique uma enorme quantidade de problemas referentes ao texto, ao mesmo tempo em que exige do aluno a sua decodificação, o que requer de ambas as partes tempo e um amplo conhecimento linguístico e textual do aluno.

A correção textual interativa, conforme aborda Ruiz (2015), trata-se de comentários escritos, geralmente, na sequência do texto, ou seja, no “pós-texto”, ou ainda em uma folha em separado, os quais se realizam em forma de bilhetes e que, dada a sua extensão, podem até se confundirem com cartas. Ressalta Araújo (2017, 36) que a intenção do bilhete “é estabelecer um diálogo com o aluno, ou seja, deixa-lhe um recadinho”. Segundo Ruiz (2015), os bilhetes têm a finalidade de abordar a tarefa de revisão pelo aluno quanto aos problemas do texto ou ainda, tratar metadiscursivamente a respeito da referida tarefa de correção efetuada pelo professor. Ainda quanto a esse tipo de correção, apresentamos outra citação de Ruiz:

quando o professor se dá conta de que, em função de uma série de fatores (como o nível de conhecimento do aluno, ou o tipo de problema detectado na redação, por exemplo), não basta interferir resolutiva, classificatória ou indicativamente (seja na margem, seja no corpo), ele parte para a produção de um “bilhete”. (RUIZ, 2015, p. 138).

Vale destacar que esses bilhetes, por sua vez, podem remeter a problemas superficiais, de ordem microestrutural (fenômenos linguísticos de convenção escrita, de léxico, de

estruturação morfossintático-semântica, por exemplo) e a problemas mais profundos de ordem macroestrutural. Ainda quanto ao uso de bilhetes, RUIZ (2015, p. 155) argumenta que “não se escrevem com frequência, bilhetes para casos de problemas tipicamente locais, como Acentuação e Ortografia, pois há problemas que não demandam bilhetes”. Diante disso, podemos destacar que as modalidades de correção resolutive e indicativa são as mais apropriadas para problemas de convenção de escrita. A autora também chama atenção para que o professor esteja mais atento aos problemas de nível superior, em outras palavras, aos problemas correspondentes ao conteúdo global da sequência discursiva, a fim de centrar sua atenção mais no dizer do aluno, que nas formas de dizer.

Quanto ao caráter interventivo na produção escrita do aluno, Buin-Barbosa (2012, p. 59-60) apresenta os níveis de leitura que o professor pode fazer diante do texto do aluno, a saber:

a leitura do professor pode ser realizada de modo a focalizar três níveis inter-relacionados: em um primeiro momento, o nível macro de adequação do texto ao gênero e aos objetivos escolhidos; em um segundo momento o nível micro das construções frásticas; e o terceiro nível, o do uso das convenções gráficas. O nível macro compreende aspectos relacionados à coerência textual global: a organização do texto, a relação entre as partes, a construção do fio temático, o grau de completude, a referenciação. [...] O nível micro compreende aspectos relativos à morfossintaxe, às marcas dialetais, à coesão interfrástica e intersintagmática. No terceiro nível, entra o uso das convenções gráficas: a ortografia, a pontuação, a paragrafação, a disposição do texto na página, entre outros.

Diante dessas considerações, a autora acrescenta que os níveis macro e micro se inter-relacionam. Para os problemas do nível macro, sugere que as observações sejam feitas oralmente ou através da escrita de bilhetes, a fim de orientar o aluno na refação do texto. E para os problemas dos níveis micro, ressalta que alguns professores destacam e/ou classificam tais problemas no texto do aluno através de sinais indicativos.

A autora acrescenta que essas propostas de leitura nos níveis macro e micro tratam-se apenas de uma divisão de ordem metodológica. Com isso, o objetivo é chamar a atenção do professor, a fim de que ele faça, primeiramente, uma leitura global do texto do aluno, antes mesmo de qualquer intervenção.

A despeito da intervenção do professor no texto do aluno, Passarelli (2015) destaca que o docente não só pode desempenhar o papel de correvisor na etapa de revisão, mas também pode intervir no produto final, considerando que, ao mediar a atividade de reescrita, aponta dificuldades de competência linguística.

Por fim, salientamos que a intervenção docente não é suficiente para resolver toda a problemática da produção escrita do aluno, considerando que, assim como a interação verbal humana, sempre haverá dúvidas e mal entendidos, além da necessidade de um vasto conhecimento linguístico, textual e discursivo por parte do aluno. No entanto, a intervenção docente apresenta-se como uma mola propulsora para um caminhar em direção ao efetivo domínio da escrita pelo aluno.

Assim sendo, nesta seção apresentamos considerações sobre história do ensino da escrita no Brasil, abordagens da escrita enquanto produto e enquanto processo, considerações sobre avaliação e intervenção docente quanto à prática de produção de textos na sala de aula.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A SEQUÊNCIA NARRATIVA

Nesta seção, apresentaremos a definição de gênero textual; abordaremos sequências textuais; discorreremos a respeito de algumas teorias que contribuíram para o estudo da sequência textual narrativa; situaremos a narrativa de experiência pessoal como gênero e suas semelhanças com as narrativas literárias; ainda, abordaremos a macroestrutura da narrativa com base em Labov e Waletzky (1967).

3.1 Definição de gênero textual

Diversos teóricos, como Bakhtin (1992), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008), ocupam-se do estudo dos gêneros textuais e/ou discursivos. Conforme aponta Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é novo, há pelos menos vinte e cinco séculos, iniciou-se no Ocidente. Importante salientar que tal estudo esteve relacionado especialmente aos gêneros literários, cuja análise se iniciou com Platão, para, posteriormente, se firmar em Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, Renascimento, Modernidade até os primórdios do século XX. Na atualidade, a noção de gênero não está mais atrelada apenas à Literatura. Quanto ao assunto, Swales (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 147) ressalta que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Em se tratando das abordagens teóricas sobre “gêneros textuais”, importa destacar a dificuldade de tratamento do tema, devido à abundância de fontes, bem como as perspectivas de análise. Importa destacar também que a noção de gênero textual que nos interessa analisar é a noção de gênero na perspectiva da Linguística.

E conforme Abaurre e Abaurre (2012), foi o russo Mikhail Bakhtin, o primeiro autor que utilizou o conceito de gênero para tratar de todas as manifestações orais e escritas. Em seu ensaio *Os gêneros do discurso*, escrito na década de 50, presente no livro *Estética da Criação Verbal*, apresentou a seguinte definição para gêneros discursivos:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e

gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Assim, de acordo com Bakhtin, os gêneros discursivos operam nas mais diversas esferas da atividade humana relacionadas à utilização da língua, sendo, portanto, tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente, uma vez que estão relacionados às diferentes situações sociais. Para o autor em tela, os gêneros são formas de textos relativamente estáveis de enunciados que circulam socialmente e que apresentam conteúdo, forma de composição e estilo. Isso faz com que reconheçamos alguns gêneros, quando entramos em contato com determinados textos. Marcuschi (2008, p. 156), da mesma forma que Bakhtin (1992), aborda que os gêneros não devem ser concebidos como “modelos estanques”, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ações.

Koch (2009) ressalta que, devido à heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin classifica os gêneros como primários e secundários. Os primários (diálogo, situações de interação face a face) estão relacionados a situações de comunicação, às esferas sociais cotidianas de interação humana; os secundários (atas, ofícios, notícias), por sua vez, estão relacionados às esferas sociais públicas e mais complexas de interação social, geralmente mediada pela escrita. Koch (2009, p. 54) também ressalta que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, e por isso, os gêneros estão sujeitos a mudanças geradas por transformações sociais, como oriundas de novos procedimentos, entre outras. Assim, segundo a autora, um gênero, em termos bakhtinianos, pode ser assim caracterizado:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- tratam-se de entidades escolhidas tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Marcuschi (2008, p. 154) ressalta que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”, o que permite dizer que toda interação pela linguagem verbal só é possível através de algum gênero textual. Quanto à sua definição, o autor destaca (2008, p. 155) que “gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante

estáveis, histórica e socialmente situadas”. De modo geral, gêneros são os textos que circulam na sociedade, os quais apresentam características composicionais, temáticas e estilísticas específicas.

Marcuschi (2008) também esclarece a relação entre texto, discurso e gênero. Desse modo, aborda que a tendência atual é a de não distinguir texto e discurso, apenas as relações entre ambos. Assim, define discurso como “objeto de dizer” e o texto como “objeto de figura”, bem como informa que o primeiro opera no plano do dizer (a enunciação) e o segundo no plano da esquematização (configuração). Ademais, salienta que o gênero condiciona a atividade enunciativa e que se encontra entre o discurso e o texto. Quanto ao funcionamento do gênero, Marcuschi (2008, p. 84) traz os seguintes esclarecimentos:

Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula.

Desse modo, os gêneros operando entre o discurso e o texto, apresentam-se através de uma organização composicional, ou seja, uma esquematização textual, são reconhecíveis socialmente e variáveis. Cavalcante (2016), por sua vez, salienta que para as pessoas interagirem uns com os outros, seja para informar, convencer, vender, ensinar, por exemplo, recorrem a formas específicas mais ou menos estruturadas, as quais são convencionalizadas sócio-historicamente. Tais formas representam os gêneros discursivos. E estes são assim definidos pela autora:

São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente. (CAVALCANTE, 2016, p. 44)

Assim, para cada propósito comunicativo, há um tipo relativamente estável de enunciado, pois a “escolha de um gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação” (KOCH, 2009, p. 55). Complementa Marcuschi (2008, p.85) que “gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais”. Formal, na medida em que os gêneros apresentam-se a partir de uma organização composicional, distinguindo-se pelo conteúdo temático e pelo estilo, e funcional devido ser utilizado para atender uma finalidade, uma intenção, um objetivo específico por parte do locutor.

No que se refere mais especificamente ao plano formal, recorreremos, para maiores esclarecimentos, às considerações de Bronckart (*apud* Koch, 2009, p. 55). Salienta o autor que uma ação de linguagem exige do sujeito (enunciador) uma série de decisões, o qual precisa de bastante competência para colocar em prática. Essas decisões referem-se, primeiramente, à escolha do gênero, à organização (sequencial ou linear) do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos. Desse modo, os gêneros orais e escritos constituem um importante instrumento de ensino a serem adotados na escola.

Dolz, Gagnon e Decâncio (2010, p. 43-44) consideram o gênero como um “megainstrumento didático”, uma vez que o gênero age como meio de articulação entre as práticas languageiras e os objetos escolares.

Barbosa e Rovai (2012) pontuam que, nos anos 80, estabeleceu-se como princípio de organização dos currículos de Língua Portuguesa a necessidade de se trabalhar a diversidade textual, demanda esta ampliada com a perspectiva de se tomar os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Na década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, baseados numa concepção enunciativa-discursiva da linguagem, tal proposição de se tomar os gêneros textuais/discursivos como objetos de ensino-aprendizagem passou a ser consideravelmente conhecida pela comunidade pedagógica das escolas, bem como pela comunidade docente de ensino de Língua Portuguesa.

No entanto, Rojo e Cordeiro (2004) ressaltam que as orientações que os PCN puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores, como referenciais que são, não apresentam propostas operacionalizáveis e, por isso, geraram inúmeras dúvidas no que se refere ao ensino dos gêneros escritos e orais.

Quanto aos gêneros, os PCN (BRASIL, 1998) postulam, assim como a maioria dos autores que tratam sobre o tema, que existe um número quase ilimitado de gêneros, variando em função da época (carta, e-mail), das culturas (cordel, mangá), das finalidades sociais (informar, anunciar, vender). Dada a variedade de gêneros e a impossibilidade de a escola abordar a produção de todos os gêneros orais e escritos, destacam que devem ser priorizados aqueles que merecem uma abordagem mais profunda.

Koch (2009, p. 56-58) ressalta que a introdução de um gênero na escola visa a dois objetivos, a saber:

- levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para

desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes;

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

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se, necessariamente, sobre os gêneros, uma vez que eles se configuram como instrumento de mediação de toda estratégia de ensino, bem como o material de trabalho para o ensino da textualidade. Para tanto, as intervenções na sala de aula, através das sequências didáticas, apresentam-se como propostas interessantes para se trabalhar com gênero, à medida que tais sequências possibilitam a organização de módulos de ensino de uma determinada prática de linguagem e a ampliação gradual das capacidades de linguagem dos alunos.

Bronckart (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 154) afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Nesse sentido, a fim de ampliar as competências comunicativas e discursivas dos alunos, torna-se importante que os gêneros sejam trabalhados na escola não como pretexto para o ensino de determinado conteúdo, mas como objetos de ensino.

Trabalhar, na escola, com os gêneros permite nomear os textos que circulam socialmente, permite investigar os valores por eles veiculados e as formas composicionais pelas quais são apresentados, bem como favorece a prática de produção de textos na escola, e também a participação ativa e crítica do estudante na sociedade. Daí a necessidade e importância de se criar propostas de produção de textos condizentes com a realidade social em que se encontram a escola e seus aprendizes, a fim de que os gêneros textuais produzidos em sala de aula possam circular socialmente, cumprindo, ao mesmo tempo, uma função escolar e social.

3.2 As sequências textuais

Os gêneros textuais organizam-se linguisticamente por diferentes tipologias, também chamadas de sequências textuais ou tipos de textos. Para o autor Adam (2008, p.204), uma sequência é uma estrutura, ou seja:

a) uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; b) uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).

Nesse sentido, as sequências textuais são estruturas definidas linguisticamente, por categorias concernentes ao sistema da língua, sobretudo aquelas de natureza sintática. Adam (2008, p. 204) postula ainda que sequências textuais são “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições”. De acordo com o mesmo autor, macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. As sequências, tal como concebidas por Adam (*apud* Bronckart, 2003, p. 218) constituíram-se, inicialmente, como protótipos, vejamos:

Protótipos, no sentido cognitivista do termo (cf. Rosch, 1973, 1978): são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam as quais concretizam-se e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma. Nos textos empíricos, esses protótipos concretizam-se em tipos linguísticos variados, podendo ser realizadas todas as macroproposições que definem o protótipo, ou apenas algumas delas.

Assim, os protótipos, tipos linguísticos, tipos textuais, tipos de composição, correspondem a sequências textuais que se articulam em função de um texto. Segundo Marcuschi (2010, p. 22) a noção de tipo textual é tida “para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos tempos verbais, relações lógicas)”. Nessa perspectiva, o tipo textual se efetiva em diferentes categorias que pode ser narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa ou expositiva, dialogal e injuntiva, havendo para cada tipo de texto um elemento central na sua composição. Um texto narrativo, por exemplo, privilegia o uso dos tempos verbais pretéritos, ao lado do uso de expressões que mostram a sequência temporal dos fatos, a localização dos personagens nos espaços referidos, entre outros aspectos.

Bronckart (2003) diz que diferentes sequências podem ser combinadas em um texto. E é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que

decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos. Um exemplo de gênero marcado por essa heterogeneidade são os contos, tendo em vista a articulação de sequências narrativas e dialogais na composição textual, entre outras.

Cavalcante (2016, p. 63), reportando-se ao autor Adam, reflete que “todo texto apresenta uma sequência dominante, em relação à qual se organizariam as demais sequências dominadas, ou inseridas”. Nesse contexto, a autora argumenta que para reconhecer a sequência textual dominante, é preciso, pois, considerar qual é o gênero do discurso a que o texto pertence e quais são os propósitos comunicativos envolvidos;

Conforme apontam Abaurre e Abaurre (2012), cada tipologia/sequência é utilizada em função dos objetivos a serem alcançados por um texto. Assim, se o objetivo é relatar um fato que progride para um determinado fim, recorreremos, por exemplo, à tipologia narrativa.

3.3 A sequência textual narrativa

Kosow (2015, p. 70) destaca que narração e narrativa não podem ser confundidas, pois são duas formas distintas. Desse modo, a narração está relacionada com a função comunicativa da linguagem, ou seja, com o processo de narrar, sendo uma das formas de expressão mais utilizadas pelas pessoas. A autora destaca também que a narração é usada para informar, para contar coisas do cotidiano, para argumentar, para persuadir, para criar intrigas, para divertir, para explicar, entre tantas outras necessidades que possui o ser humano, compreendido como ser cultural e social.

A narrativa, por sua vez, está relacionada aos gêneros textuais e, dessa forma, possui características específicas relacionadas à sua estrutura interna, a saber: “a presença de relatos; com uma menor intensidade, às descrições de pessoas e objetos; diálogos; e se caracterizam pela utilização de tempos verbais no passado” (KOSOW, 2015, p.70).

Segundo Couto (2013), é unânime entre os estudiosos apontar Aristóteles (384. A. C - 322 a. C), em *A Poética*, como um dos precursores a conceituar narrativa. Este a considerava como uma forma de linguagem ideal para os indivíduos, entre outras coisas, demonstrarem sua competência comunicativa.

Barthes (1972, p. 19-20) argumenta que inumeráveis são as narrativas no mundo e que a mesma pode ser sustentada pela linguagem oral ou escrita, pela imagem, pelo gesto ou pela mistura de todos esses recursos de comunicação. Saliencia, também, que há uma infinidade de gêneros da narrativa, como mito, fábula, conto, lenda, novela, tragédia, epopeia, drama, comédia, entre outros. E prossegue “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os

lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte algum povo algum sem narrativa; [...] a narrativa está aí, como a vida. O autor ainda destaca que, diante da infinidade de narrativas, as mesmas podem ser abordadas sob a ótica de diferentes pontos de vista e que diante da natureza de sua estrutura, seja a mais complexa ou a mais simples, ninguém pode produzir uma narrativa sem se referir a um sistema implícito de unidade e de regras.

Adam (2008, 224) aborda que, no sentido amplo, toda narrativa pode ser definida como uma exposição de “fatos” reais ou imaginários, sendo que tais fatos abrangem duas realidades distintas, a saber: eventos e ações. Conforme o autor, a ação se caracteriza pela presença de um agente – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento, por sua vez, acontece sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de um agente.

Labov e Waletzky (1967, p. 20), ao estudarem as narrativas orais, definiram essa modalidade de texto como um “método de recapitular a experiência passada, através da correspondência de uma sequência verbal de cláusulas a uma sequência de eventos que realmente ocorreram”. E essa recapitulação, segundo os autores, deve respeitar a ordem dos acontecimentos e destacam que para um texto ser classificado como narrativa é necessário que a característica da junção temporal¹ da narrativa mínima esteja presente.

Ramos (1987, p. 37) define narrativa como um discurso organizado que nos apresenta uma história ocorrida em determinado tempo e em determinado lugar, na qual se movem e agem personagens entrelaçadas e acontecimentos. Nesse sentido, o autor salienta que essa definição parece adequada para qualquer narrativa, seja literária ou não literária, escrita ou oral.

Na perspectiva literária, a narrativa, segundo Gancho (2002, p.9), é um tipo de texto constituído de cinco elementos, a saber: **personagem** (quem pratica a ação da narrativa), **tempo** (época em que se passa a história, duração da história, tempo cronológico e tempo psicológico), **espaço** (lugar onde se passa a ação da narrativa), **narrador** (alguém conta a história, participando ou não dos fatos.) e **enredo** (trama, intriga, ação), o qual desencadeia a história e que tem como elemento estruturador o conflito.

Gancho (2002) assinala também que em termos de estrutura, o conflito determina as partes do enredo, a saber: exposição, complicação, clímax e desfecho. A **exposição** (ou introdução ou apresentação) coincide geralmente com o começo da história, no qual são

¹ Uma junção temporal significa que cada oração sucede outra oração numa sequência ininterrupta.

apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes o tempo e o espaço; a **complicação** (ou desenvolvimento) é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos); o **clímax** é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo; o **desfecho** (desenlace ou conclusão) é a solução do(s) conflitos(s), boa ou má, configurando-se num final feliz ou não.

Gotlib (1991, p. 11), a fim de caracterizar a narrativa, apresenta as seguintes características sobre sua composição, a saber:

- 1) uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar;
- 2) material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada;
- 3) unidade da mesma ação.

Salienta a autora que há vários modos de se construir esta “unidade da mesma ação”, neste “projeto humano” com uma “sucessão de acontecimentos”. Nesse contexto, a narrativa pode ser considerada como uma exposição de um ou de uma série de acontecimentos, reais ou imaginários, em que os personagens se movimentam em num certo espaço físico e temporal. E enquanto material de interesse humano e de expressão humana, a narrativa é capaz de rememorar e revelar experiências de vida singulares, uma vez que o ato de narrar configura-se como uma das atividades discursivas mais frequentes da comunicação humana. Há autores que postulam que o conhecimento acumulado no cérebro das pessoas encontra-se em forma de narrativa, visto que está organizado através de uma juntura temporal.

Quanto à comunicação humana através de narrativas, Benjamin (1996, p. 215 *apud* SANTOS, 2015, p. 38) tece as seguintes considerações:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a do oleiro na argila do vaso.

Nesse sentido, a narrativa, enquanto instrumento de expressão das experiências humanas, é capaz de narrar um acontecimento do mundo que nos cerca. O narrador, enquanto porta voz da história narrada, imprime a sua marca, através de seu discurso.

Segundo Bronckart (2003), a conceitualização da sequência narrativa na perspectiva dos estudos do texto é marcada por uma longa história, visto que suas principais características foram descritas e comentadas desde a Poética de Aristóteles. Afirma o autor que posteriormente os estudos quanto à sequência narrativa foram retomados, aprofundados e/ou reformulados por diversas correntes teóricas².

Bronckart (2003) postula que, apesar de cada história narrada mobilizar personagens envolvidos em acontecimentos organizados no eixo sucessivo, só se pode falar em sequência narrativa quando essa organização é assegurada por um processo de “intriga”.

Consoante o autor, o processo de “intriga” consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou ação completa, com início, meio e fim. Segundo o autor, “um todo acional dinâmico: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma *tensão*, que desencadeia uma ou várias *transformações*, no fim das quais um novo estado de equilíbrio é obtido”. (BRONCKART, 2003, p. 220).

Igualmente, Cavalcante (2016, p. 64), corroborando com muitos estudiosos, assim como Bronckart (2003), diz que a sequência narrativa é sustentada por um processo de “intriga”. Assim postula a autora que “um todo acional dinâmico é criado: a história começa com a apresentação de uma situação que é transformada por um fato causador de tensão, seguido de outros, os quais geram modificações, até que um acontecimento específico conduza ao desfecho.” (CAVALCANTE, 2016, p. 64).

Ainda quanto ao modelo de sequência narrativa, Bronckart (2003) afirma que muitos modelos foram propostos. O mais simples ou o protótipo mínimo, por sua vez, se reduziu à articulação de três fases, a saber: situação inicial (início), transformação (meio) e situação final (fim). Entretanto, segundo o autor, foi a partir de Labov e Waletzky (1967) que um protótipo padrão se impôs, o qual é constituído de cinco fases principais, cuja ordem de sucessão é obrigatória:

a) a fase de **situação inicial** (de *exposição* ou de *orientação*), na qual um “estado de coisas” é apresentado. Esse estado pode ser considerado “equilibrado”, não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história introduz uma perturbação;

² Os estudos da sequência narrativa foram aprofundados pelos formalistas russos (TOMACHEVSKY 1925/1965); Propp, 1928/1965; pela escola francesa de narratologia (BREMOND, 1973; GENNETE, 1969; GREIMAS 1966), pela sociolinguística americana (LABOV & WALETZKY, 1967) e pela psicologia cognitiva (FAYOL, 1985).

- b) a fase de **complicação** (de *desencadeamento*, de *transformação*), que introduz exatamente essa perturbação e cria uma tensão;
- c) a fase de **ações**, que reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;
- d) a fase de **resolução** (de re-transformação), na qual se introduzem os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;
- e) a fase de **situação final**, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

Vale ressaltar que a essas cinco fases acrescentam-se outras duas, cuja ordem de sucessão na sequência é menos restrita, tendo em vista que estão diretamente relacionadas ao posicionamento do narrador no que concerne à história narrada. São elas:

- f) a fase de **avaliação**, em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história e cuja posição na sequência parece ser totalmente livre.
- g) a fase da **moral**, em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim da sequência.

Bronckart (2003) aborda também que as sequências narrativas podem tanto comportar um número limitado de fases (situação inicial + complicação + resolução), bem como se organizar de um modo mais complexo, com várias fases, recaindo após uma situação final temporária, em nova complicação, o que desencadeia outra série de ações.

Tratando também de sequência narrativa, Cavalcante (2016) aborda que esse tipo de sequência tem como objetivo principal manter a atenção do leitor/ouvinte em relação ao que se conta. Para tanto, elenca a autora que, ao serem reunidos e selecionados fatos, a história passa a ser desenvolvida até que a situação de equilíbrio seja alterada por uma tensão, determinando assim, transformações e retransformações, as quais direcionam para o final. Quanto à estrutura da sequência narrativa, a autora Cavalcante (2016, p. 65) discorre que, prototipicamente, a sequência narrativa constitui-se de sete fases, a saber:

- i) **situação inicial** – estágio inicial de equilíbrio, que é modificado por uma situação de conflito ou tensão;
- ii) **complicação** – fase marcada por momento de perturbação e de criação de tensão;
- iii) **ações (para o clímax)** – fase de encadeamento de acontecimentos que aumentam a tensão;
- iv) **resolução** – momento de redução efetiva da tensão para o desencadeamento;

- v) **situação final** – novo estado de equilíbrio;
- vi) **avaliação** – comentário relativo ao desenvolvimento da história;
- vii) **moral** – momento de explicação da significação global atribuída à história.

3.4 Marcadores textuais e tempos da narrativa

Toda narrativa se passa num determinado tempo e num determinado lugar. No discurso narrativo, destacam-se os marcadores de tempo e de sequenciação, ao lado de marcadores espaciais e organizadores lógicos. Tais marcadores são elementos fundamentais na coesão textual, os quais são representados por diferentes classes gramaticais, a saber: advérbios, locuções e orações adverbiais, conjunções, preposições, entre outras. De acordo com Barbosa e Rovai (2012), a função básica dos marcadores é marcar a progressão temática, assinalar a transição entre sequências discursivas do texto ou a progressão em uma mesma sequência.

Vale salientar que os tempos da narrativa são, basicamente, os tempos pretéritos (pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) os quais marcam a anterioridade da ação narrativa em relação ao ato de narrar, sendo que cada um desempenha uma função específica.

Para marcar ações realizadas consideradas relevantes pelo narrador para a progressão da narrativa, faz-se uso do pretérito perfeito. Para marcar processos em curso, o pretérito imperfeito. Quanto a esse modo verbal, Barbosa e Rovai (2012) também salientam que o pretérito imperfeito é o pano de fundo contra o qual se destacam as ações do perfeito. O pretérito mais-que-perfeito, por sua vez, marca a anterioridade de um fato pretérito em relação a outro.

No que respeita às sequências textuais, vale ressaltar que embora as sequências narrativas predominem nos gêneros narrativos, as sequências descritivas e dialogais podem coexistir nos referidos gêneros, cada uma com a predominância de um tempo verbal. Nas sequências descritivas, as quais revelam acontecimentos, estados ou aspectos do passado, predominam os verbos no pretérito imperfeito; nas sequências dialogais, por exemplo, verbos no presente, já que o contato com os interlocutores é direto e corresponde ao momento da fala.

Por fim, assinalamos, assim como Barbosa e Rovai (2012) que o conhecimento dos tempos verbais, bem como a maneira como se relacionam é um componente básico a ser compreendido pelos alunos, a fim de que possam avançar como leitores e/ou escritores.

3.5 A narrativa de experiência pessoal

As narrativas de experiência pessoal, enquanto gênero narrativo, apresentam semelhanças estruturais com as narrativas literárias. Estas, por sua vez, apresentam introdução (também chamada de apresentação ou situação inicial, em que são apresentados, em grande parte, os principais elementos: personagens, tempo, espaço, narrador e enredo), desenvolvimento (parte da narrativa em que ocorre a mudança do estado inicial e surge o conflito, o qual progride para um ponto culminante: o clímax) e a conclusão (também chamada de resolução, parte da narrativa em que ocorre o desfecho). Kosow (2015) afirma que, durante muito tempo, as narrativas pessoais foram abordadas na escola como narrativas literárias.

Quanto ao foco narrativo, cumpre ressaltar que a narrativa de experiência pessoal se dá em primeira pessoa, enquanto a narrativa literária, geralmente, em terceira. A narrativa em primeira pessoa requer que o narrador seja um personagem participante da história. Assim sendo, o narrador deixará transparecer ao leitor suas opiniões, suas crenças, seus julgamentos. Nesse contexto, o narrador das narrativas pessoais, seja oral, seja escrita, é o protagonista da história narrada, mas também pode ser um personagem neutro, desde que venha contar uma história que tenham lhe contado.

No que respeita à constituição da narrativa, um aspecto relevante é o verbo, uma vez que está ligado à expressão da temporalidade e à ordenação cronológica dos eventos. Assim, o tempo verbal mais usado nas narrativas, de um modo geral, é o pretérito perfeito do modo indicativo, em suas diferentes formas. Para a ação, geralmente se utiliza o pretérito perfeito; já nos momentos de descrição, o pretérito imperfeito. Embora o tempo presente possa ser encontrado, principalmente nas narrações espontâneas ou nos casos em que se quer dar um maior aspecto de realidade para o que está sendo contado.

Assim como os tempos verbais, os conectores e/ou marcadores estão diretamente relacionados às diferentes partes da sequência narrativa. Na parte dedicada à ação e às transformações, preferencialmente, utilizam-se conectivos e/ou marcadores temporais, causais e consecutivos; nas partes descritivas os marcadores espaciais e os organizadores discursivos;

Quanto à abordagem das narrativas pessoais enquanto gênero textual, propriamente dito, vale destacar o que pontua Couto (2013). Destaca o referido autor que, com o surgimento da Sociolinguística na década de 60, muitos estudiosos, assim como Labov, voltaram sua atenção para a oralidade e, desse modo, passaram a colaborar com as discussões entre língua e sociedade. No decorrer de suas pesquisas, Labov enveredou-se pelos estudos

das narrativas coletadas em entrevistas sociolinguísticas, que mais tarde as denominou de “narrativas orais de experiências pessoais”.

Labov e Waletzky (1967), ao estudarem as narrativas orais e publicarem o trabalho *Narrative analyses: oral version personal experience*, definiram esse tipo de texto como “um método de recapitular a experiência passada, através da correspondência de uma sequência verbal de cláusulas a uma sequência de eventos que realmente ocorreram” (LABOV e WALETZKY, 1967, p.20). Essa recapitulação, por sua vez, deve respeitar a ordem dos acontecimentos originais.

Segundo tais autores, somente há uma narrativa quando se tem uma sequência mínima de acontecimentos. Para tanto, faz-se necessário que a característica da junção temporal mínima esteja presente num texto que expõe o tipo de discurso narrativo. E além da junção temporal, outra forma de identificar uma narrativa é por meio de resposta à pergunta: e aí, o que aconteceu?

Vale salientar que tais autores também definiram a narrativa como entidade formal e funcional. Para explicar cada uma dessas características, recorreremos às considerações de Bastos (1994, p. 23):

Formal, na medida em que se identifica como discurso constituído à base de padrões recorrentes, característicos, discriminados desde o nível da oração, passando por unidades maiores, até o nível da narrativa simples completa. Funcional, na medida em que esses padrões são identificados a partir das funções que o discurso narrativo cumpre na situação da comunicação: ‘uma função referencial’, uma vez que uma de suas finalidades é recapitular experiências passadas, com a particularidade de que a sequência das orações narrativas se organiza de maneira semelhante à sequência temporal dos acontecimentos vividos pelo personagem-narrador, e uma ‘função avaliativa’, desde que, normalmente, o relato da experiência passada revela empenho pessoal do narrador no sentido de valorizar fatos narrados de forma a acentuar o seu caráter ‘narrável’. (BASTOS, 1994, p. 23).

Tendo em vista as palavras da autora, podemos destacar que a narrativa configura-se como uma entidade formal, uma vez que é constituída por um padrão de formas, de orações narrativas, que agrupadas constituem a estrutura da narrativa como um todo; bem como funcional, na medida em que está alicerçada em uma função, ou seja, em um motivo, em um interesse pessoal do narrador em justificar a ocorrência de seu discurso narrativo, de modo a corresponder à expectativa supostamente criada em seu interlocutor de que se trata de um relato realmente interessante. Nesse contexto, podemos destacar que o modelo da narrativa laboviana tem que ter um porquê de ser contada pelo narrador, ou seja, se configurar como o algo contável e, ao mesmo tempo, despertar interesse por parte do interlocutor, a fim de garantir que será ouvida até o final.

Kosow (2015, p. 93) ressalta que tanto nas narrativas orais quanto nas narrativas escritas, o narrador terá que evitar, por parte do interlocutor, as seguintes perguntas “Por quê? Para quê? O que ele quis dizer com isto ou aquilo? Em outras palavras, “o narrador deve conseguir manter o interesse do ouvinte (na conversação), por meio de avaliações e comentários que assegurem sentido à narrativa que está sendo contada, ou do leitor (na escrita)”. E isso tem haver com a competência narrativa do narrador.

Também ressalta Kosow (2015) que a publicação dos estudos de Labov e Waletzky (1967), quanto à relevância de contar histórias, bem como narrar experiências pessoais nas conversações cotidianas, despertou o interesse da Linguística, o que gerou o aumento das publicações na referida área de estudo. Dessa forma, o modelo de análise das narrativas de tais autores serviu de base para os trabalhos de muitos outros autores, assim como Adam (1992), Barthes et al (1972), Silveira (2006), entre outros, e representa, na atualidade um importante modelo no que respeita à macroestrutura narrativa.

De acordo com o modelo de Labov e Waletzky (1967, p. 32-41), a estrutura da narrativa pessoal se divide em seis seções: **resumo**, **orientação**, **complicação**, **avaliação**, **resolução** e **coda**. Consoante os autores, as seções “complicação e resolução” constituem a parte propriamente dita da narrativa, sendo, portanto, indispensáveis, enquanto as demais seções podem não aparecer necessariamente no corpo da narrativa. Bastos (1994), com base nos autores Labov e Waletzky, salienta que as partes “resumo, orientação e coda” correspondem à inserção da narrativa em uma determinada situação de interlocução; e as demais partes e/ou seções, também chamadas de funções, “orientação, complicação e resolução”, correspondem à narrativa propriamente dita, de acordo com determinada cultura.

A primeira seção corresponde ao **resumo**. Este se constitui geralmente de uma ou duas cláusulas que servem para resumir toda a história, bem como para apresentar a proposição que será expandida ao longo da narrativa. Sua ocorrência é facultativa e, quando ocorre, vem no início do texto. É um recurso para despertar o interesse do ouvinte pelo discurso que vai se seguir. Nota-se nesta seção já a presença da noção de interlocução. Quanto aos verbos que podem aparecer, os momentos costumam estar no pretérito imperfeito do modo indicativo.

Quadro 2 - Exemplo de resumo

<p>“<u>Eu vou contar uma história que aconteceu comigo</u>” (fragmento de texto do <i>corpus</i>, Aluna C, 3ª reescrita)</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa

A segunda seção corresponde à **orientação**. Sua função é situar o leitor em relação à pessoa, lugar, tempo, situação em que se desenvolvem as ações e os fatos narrados. É facultativa, embora ocorra com grande frequência. Cumpre uma função referencial. Nesta seção, pretérito imperfeito do modo indicativo é predominante.

Quadro 03 - Exemplo de orientação

“Quando eu era criança, eu e minhas amigas gostávamos de fazer Judas de pano na Semana Santa.” (fragmento de texto do corpus, Aluna C, 3ª reescrita)

Fonte: Dados da pesquisa

A **complicação**, por sua vez, costuma vir, normalmente, após a orientação. É o corpo propriamente dito da narrativa. É constituída formalmente por cláusulas ordenadas temporalmente e vai praticamente até o clímax do acontecimento, terminando quando começa a resolução. Todavia, algumas vezes, não se consegue saber com exatidão, onde termina e começa a resolução. O pretérito perfeito predomina quase de forma absoluta nesta seção, pois cumpre a função de expressar ações passadas, ou seja, consumadas num dado momento ou um período definido do passado.

Quadro 04- Exemplo de complicação

“Em 2002, estávamos jantando em família na casa de minha mãe, eu e meus irmãos, quando minha cunhada chegou e sentou com a gente. De repente, ela baixou a cabeça e ficou calada. Minha mãe pensou que meus irmãos tinham mexido com a minha cunhada. Em seguida, esta levantou-se e começou a gritar e bagunçar, não sabíamos o que fazer”. (fragmento de texto do *corpus*, Aluna B, 3ª reescrita)

Fonte: Dados da pesquisa

Após o término da seção complicação, inicia-se a **resolução**. Esta apresenta o desenlace dos acontecimentos. Também é definida como parte da sequência narrativa que segue a avaliação. Quando a avaliação é o último elemento, então a resolução coincide com a avaliação. Muitas narrativas terminam com a resolução, mas outras apresentam um elemento adicional chamado coda. A sequência real de acontecimentos descritos na narrativa não se estende como regra até o presente. Da mesma forma que na seção complicação, o pretérito perfeito predomina na seção resolução.

Quadro 05 - Exemplo de resolução

“De repente, tomei coragem e gritei por minha mãe para ela poder tirar o tarado do quintal. Minha mãe ouviu os meus gritos e rapidamente chegou. Ela pegou um pau e deu uma surra no tarado. Ele foi embora e nunca mais apareceu. Graças a Deus não aconteceu nada comigo”. (fragmento de texto do *corpus*, Aluna E, 3ª reescrita)

Fonte: Dados da pesquisa

Avaliação: incide sobre a complicação. É a parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à narrativa enfatizando a importância de algumas unidades narrativas em relação às outras. A avaliação tem também, por vezes, a função de separar a complicação da resolução. Há ainda a possibilidade de a avaliação vir fundida à resolução, (isto é, uma única cláusula narrativa tanto enfatiza quanto afirma o resultado) ou não se limitar a uma seção fixa entre complicação e resolução e percorrer toda narrativa como focos de ondas (de avaliação) que penetram a narrativa. Segundo Kosow (2015, p. 111), a avaliação é “uma suspensão da ação básica do que se está narrando que tem como finalidade informar ao ouvinte/leitor sobre o clima emocional da situação, a carga dramática envolvida, eventos e protagonistas”. A autora também destaca que na seção avaliação, de maneira geral, encontram-se as ocorrências de pretérito perfeito, imperfeito e de presente.

Quadro 06 - Exemplo de avaliação

“Quando elas chegaram em suas casas e contaram o acontecido, levaram outra pisa de suas mães. E assim, nunca mais elas fizeram-me de palhaça”. (fragmento de texto do *corpus*, Aluna C, 3ª reescrita)

Fonte: Dados da pesquisa

Coda: é um mecanismo funcional que faz com que a perspectiva verbal volte ao momento presente. Assim a **coda** faz com que se volte ao momento da enunciação, deixando o leitor com um sentimento de término e/ou conclusão da narrativa. Kosow (2015, p. 103) destaca que assim como na avaliação, na coda (fechamento), é possível encontrar o pretérito perfeito, o imperfeito e o presente, embora haja um predomínio do presente sobre os tempos do passado, já que a coda expressa um fato atual relacionado com o tempo da fala.

Quadro 07 - Exemplo de coda

“no outro dia fui procurar uma casa na cidade para meu marido e meu filho murar Até hoje estou com trauma desde então tenho medo de ficar em casa sozinha.” (fragmento de texto do *corpus*. Aluna D, 2ª reescrita)

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao limite de cada uma das partes ou seções da narrativa, a autora Bastos (1994, p. 28) salienta que os próprios autores Labov e Waletzky reconhecem a dificuldade de estabelecer um limite entre elas, sendo que muitas vezes tornar-se preciso recorrer a critérios semântico-interpretativos para a decisão do limite ou mesmo da incidência de cada uma das partes da narrativa.

Assim sendo, nesta seção, tecemos considerações a respeito de gênero textual, sequências textuais e/ou tipos textuais e, de forma mais detalhada, sobre sequência textual narrativa. Também, discorreremos sobre marcadores espaciais, temporais e tempos da narrativa, bem como sobre o gênero narrativo de experiência pessoal.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa, juntamente com sua fundamentação teórica. Para isso, descreveremos a instituição escolar acolhedora e o perfil dos alunos envolvidos na pesquisa a partir dos dados obtidos em questionários de sondagem aplicados aos alunos. Ademais, apresentaremos a sequência-didática desenvolvida, bem como o *corpus* da pesquisa, procedimentos de coleta e seleção de textos.

4.1 Classificação da pesquisa

Há várias correntes que definem a pesquisa-ação. André (2015) salienta que em todas as correntes a pesquisa-ação envolve um plano de ação que se baseia em objetivos, bem como em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e, ainda, no relato concomitante desse processo. Também, salienta que muitas vezes essa abordagem de pesquisa recebe o nome de intervenção.

Quanto aos passos iniciais da pesquisa-ação, aponta Thiollent (2011, p. 31) que, em 1944, Kurt Lewin já retratava o processo de pesquisa-ação, indicando seus traços essenciais, a saber: análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la. Quanto à definição deste tipo de pesquisa, Thiollent (2011, p.20) apresenta as seguintes considerações:

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

Assim, de modo geral e de acordo como autor em tela, a pesquisa-ação visa implementar de forma planejada uma ação que resulte da resolução de um problema ou na melhoria de uma situação para o grupo de participantes envolvidos. Para tanto, Thiollent (2011) ressalta que é preciso definir com precisão, a ação, os agentes, os objetivos e os obstáculos, bem como qual a necessidade de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

Ainda no que se refere à pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 22) a considera como “estratégia metodológica da pesquisa social” e apresenta algumas das principais características desse tipo de pesquisa, a saber:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objetivo e investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo) pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Nesse contexto, vale salientar que, diante dos pressupostos teóricos ora abordados, o desenvolvimento deste trabalho segue a orientação metodológica baseada na pesquisa-ação, por reconhecermos, assim como Kosow (2015, p.119), “o caráter emancipatório da pesquisa-ação, colaborativa na construção e reconstrução do conhecimento socialmente elaborado”. Desta feita, objetivo principal deste trabalho de pesquisa é levar os alunos da EJA a desenvolverem a expressão escrita por meio do uso consciente dos aspectos textuais e linguísticos envolvidos no gênero textual narrativa de experiência pessoal. Quanto aos objetivos específicos, buscamos incentivar a prática de escrita significativa em sala de aula e aprimorar a capacidade de produção textual dos alunos a partir escrita e reescrita de narrativas pessoais.

Para tanto, utilizaram-se questionários, diários de campo e análise do *corpus*, este representado pelas produções escritas dos alunos colaboradores. Todos esses instrumentos são integrados a uma sequência didática, cuja organização tem por finalidade alcançar os objetivos propostos.

Vale salientar que esta pesquisa se caracteriza ainda como uma pesquisa-ação. Vale salientar também que a referida pesquisa tem caráter de intervenção didático-pedagógica, uma vez que possibilita uma mudança da realidade da sala de aula, na medida em que o professor, concomitantemente, avalia sua prática e investiga a prática do aluno, através do *corpus* produzido.

4.2 - A escola, a turma e os alunos

A instituição escolar, na qual foi realizada a pesquisa, pertence à rede pública estadual de ensino e está localizada na zona urbana da cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas. A referida instituição oferece as modalidades de ensino regular, tanto para o Ensino Fundamental II quanto para o Ensino Médio no período diurno. No período noturno, oferece a modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), implantada na escola no semestre 2015.1 para o Ensino Fundamental. A partir do ano de 2016, a escola ampliou a modalidade EJA para o ensino médio no turno noturno. Devido à implantação da EJA, a escola, que já recebia estudantes do bairro onde fica localizada e de alguns bairros circunvizinhos, passou a receber também estudantes oriundos da zona rural do município, tendo em vista o programa de transporte escolar fornecido pela Secretaria Estadual de Educação – SEE/AL.

Quanto à sua estrutura física, destacamos que desde 2016 a escola tem passado por sucessivas reformas, possuindo 09 salas de aulas, 01 laboratório de informática em funcionamento, 01 biblioteca, sendo todas essas dependências refrigeradas com condicionadores de ar, bem como uma quadra poliesportiva coberta, recém-inaugurada no início de 2018.

O ensino fundamental na modalidade EJA é composto por quatro períodos, do 7º ao 10º, sendo que cada período corresponde a um ano do Ensino Fundamental, no entanto, com duração de um semestre. Assim, os alunos da EJA podem concluir o Ensino Fundamental em dois anos, diferentemente do ensino fundamental regular que são quatro anos. E esta é a única vantagem de se cursar essa modalidade de ensino, tendo em vista que ainda não há no estado de Alagoas uma grade curricular diferenciada para a modalidade EJA, sendo a mesma grade do ensino fundamental regular.

A carga horária semestral da disciplina de Língua Portuguesa é de 60 horas-aulas nos 9º e 10º períodos da EJA, onde a pesquisa foi realizada. Cabe salientar que parte da carga horária de todas as disciplinas é distribuída aos sábados.

Quanto ao quantitativo de alunos, na referida escola, mesmo recebendo alunos de outros bairros e da zona rural, conforme já evidenciado, as turmas, principalmente do ensino fundamental II da modalidade EJA, são constituídas por poucos alunos, uma vez que muitos estudantes se matriculam, mas por variadas razões, até então não investigadas, desistem.

No que diz respeito ao número reduzido de alunos, destacamos, por exemplo, a turma em que a pesquisa deste trabalho foi iniciada, 9º Período EJA, semestre 2017.1. A referida turma foi composta inicialmente com 23 alunos, no entanto, apenas 09 (nove) alunos

concluíram tal período. E foram esses alunos que, efetuando matrícula para o 10º período EJA (2017.2), participaram dos módulos da sequência didática.

Quanto aos instrumentos desta pesquisa, foram aplicados sequência didática e questionário para obter o perfil de lectoescritura dos alunos-colaboradores (APÊNDICE C), bem como as aulas foram registradas através de diários de campo.

O questionário foi aplicado na primeira aula/oficina para que fosse respondido e devolvido para análise, sendo devolvidos 08 (oito) questionários apenas. Considerando alguns dados dos referidos questionários, vale destacar que no início do semestre 2017.1, os alunos que compunham a turma tinham idade compreendida entre 16 e 33 anos, sendo a maioria do sexo feminino. Quanto às ocupações de trabalho, uma aluna informou que era manicure, outra agricultora, um aluno informou que era corretor de imóveis e outro mecânico. Quanto à disciplina que mais gostavam de estudar, 04 alunos informaram que gostavam da disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, apenas 03 alunos justificaram. Seguem as justificativas abaixo:

Quadro 08 - Disciplinas preferidas

Qual a disciplina que você mais gosta de estudar? Por quê?	
“Português. eu acho que é mais importante para aprender, é a mais fácil”	
“Português por quê e a melhor para aprender”	
Gosto mais de Português e matemática por que são matérias que curto mesmo”	

Fonte: Dados da pesquisa – questionário aplicado

Isso implica dizer que metade dos alunos da turma preferem estudar, no universo de mais ou menos 10 disciplinas, a disciplina de Língua Portuguesa. Tal dado é favorável para que haja adesão à pesquisa, bem como envolvimento por parte dos alunos.

Quanto aos conteúdos e habilidades apreciados nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos-colaboradores informaram o seguinte:

Quadro 09 - Conteúdos e habilidades apreciadas em Língua Portuguesa

Conteúdos apreciados pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa	
a) Leitura, apenas	XX
b) Leitura com interpretação de texto	XXXX
c) Produção de texto:	XX
d) Gramática e exercícios:	-----

Fonte: Dados da pesquisa – questionário aplicado

Diante do exposto, podemos observar que metade dos alunos apreciam conteúdos de leitura com interpretação de texto e, em segundo lugar, apenas conteúdos de leitura ou produção de texto. No entanto, os conteúdos gramaticais não são apreciados pelos alunos. Esses dados são importantes, pois possibilita o docente direcionar o ensino da Língua Portuguesa na sala de aula e ainda refletir, juntamente com os alunos, sobre o porquê da não apreciação de conteúdos, a exemplo dos conteúdos gramaticais.

Quanto à produção de textos na sala de aula, os alunos deram a seguinte resposta:

Quadro 10 - Gosto pela produção de textos em sala de aula

Você gosta de escrever textos na sala de aula?							
a) Sim	XXXXXX						
b) Não	-----						
c) Mais ou menos	XXX						
d) Por quê? Justifique sua resposta:	<table border="1"> <tr> <td>(Justificativa para Sim)</td> </tr> <tr> <td>“porque agente aprende mais”</td> </tr> <tr> <td>“por que e Bom o tempo passar rápido”</td> </tr> <tr> <td>“Porque e muito bom”</td> </tr> <tr> <td>(Justificativa para mais ou menos)</td> </tr> <tr> <td>“ por que tenho dificuldade)</td> </tr> </table>	(Justificativa para Sim)	“porque agente aprende mais”	“por que e Bom o tempo passar rápido”	“Porque e muito bom”	(Justificativa para mais ou menos)	“ por que tenho dificuldade)
(Justificativa para Sim)							
“porque agente aprende mais”							
“por que e Bom o tempo passar rápido”							
“Porque e muito bom”							
(Justificativa para mais ou menos)							
“ por que tenho dificuldade)							

Fonte: Dados da pesquisa – questionário aplicado

Quanto à justificativa do aluno no quadro acima “porque agente aprende mais” no que se refere ao gosto de escrever em sala de aula, vale salientar que é nessa mesma perspectiva que está amparado este trabalho, ou seja, fazer com que os alunos escrevam e reescrevam textos na sala de aula, a fim de dominarem os recursos linguísticos e textuais. Para tanto, organizamos uma sequência didática, conforme pode ser observado na próxima seção.

4.3 - A sequência didática

A sequência didática é um importante instrumento pedagógico para o ensino da produção textual, uma vez que possibilita ao aluno a aquisição de conhecimentos sobre a

estrutura dos elementos que compõem determinado gênero textual, na modalidade oral ou escrita, bem como o reconhecimento da função comunicativa que o determina e o faz circular na sociedade. A apreensão de conhecimentos sobre um gênero textual permite o aluno se comunicar de maneira mais eficiente em uma dada situação comunicativa, tanto dentro como fora do contexto do escolar.

Conforme aponta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. São, também, importantes instrumentos que ajudam a guiar as intervenções dos docentes. Considerando esses autores, elaboramos o planejamento de uma sequência didática, a fim de operacionalizarmos uma pesquisa-ação intitulada “Narrativas de Experiências Pessoais: uma proposta didática de produção de textos narrativos na Educação de Jovens e Adultos”.

Quadro 11 – Sequência didática desenvolvida

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
<p>1 Objetivo Geral:</p> <p>Levar os alunos da EJA a desenvolverem a escrita por meio do uso consciente da estrutura e de aspectos textuais e linguísticos envolvidos no gênero narrativa de experiência pessoal.</p> <p>2. Etapas da Pesquisa</p> <p>1º Módulo: (6 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação da proposta de trabalho; ➤ Leitura e Preenchimento do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (T.C.L.E); ➤ Aplicação de Questionário de Sondagem: Perfil do aluno-colaborador (Apêndice C); ➤ Contato com diferentes gêneros organizados por sequências narrativas ➤ Lista dos títulos lidos: <ul style="list-style-type: none"> • Conto popular - O caso do espelho (Ricardo Azevedo); • Conto de medo - O homem que enxergava a morte (Ricardo Azevedo); • Conto de medo- Medo (Cora Coralina); • Conto da carochinha - O Menino e o Padre; • Crônica - O homem trocado (Luís Fernando Veríssimo); • Fábula - A coruja e a águia (Monteiro Lobato); • Parábola - Bananas e o seu significado; • Apólogo - O mendigo e o cachorro; • Anedota; • Lenda - A cachorra da Palmeira; • Causo - Empregada milagrosa (Ailton Vilanova);

- Narrativa de experiência pessoal - Minha tia xereta e a nova vizinha;
- **Reconhecimento preliminar das especificidades da sequência narrativa**
- **Produção inicial de uma sequência narrativa**

2º Módulo (4 aulas)

Leitura, estudo da macroestrutura segundo Labov e Waletzky (1967) e produção do gênero textual Narrativas de Experiência Pessoal

- Leitura de uma coletânea do gênero textual Narrativas de Experiências Pessoais;
- Estudo da estrutura das narrativas orais segundo Labov e Waletzky (1967);
- Produção da narrativa de experiência pessoal

3º Módulo (14 aulas):

A partir da leitura e da análise dos textos selecionados, bem como das produções narrativas dos alunos colaboradores, foram sistematizadas exposições sobre as especificidades linguísticas, textuais e discursivas dos variados gêneros, destacando as marcas recorrentes da sequência narrativa. Listamos alguns conteúdos estudados:

- Estrutura da narrativa literária
- Elementos da narrativa
- Tipos de discurso
- Pontuação
- Verbos *dicendi*
- Marcadores espaciais
- Marcadores temporais
- Tempos da narrativa
- Conectivos textuais
- Coesão e Coerência Textual

4º Módulo (6 aulas):

- **Reescritas das narrativas de experiência pessoal produzidas pelos alunos-colaboradores no 2º módulo.**

3 Metodologia de ensino/ atividades

- Leitura e produção textual.
- Exposições didáticas.
- Estudo e análise de textos.
- Revisão e reescrita textual.

4 Recursos didáticos

- Produção de duas coletâneas de textos-modelo;
- Produção de um manual com os conteúdos estudados e exercícios;
- Produção de fichas para avaliação dos textos dos alunos;
- Uso de equipamentos: computador, data-show, caixa de som, etc.

5 Avaliação

A avaliação foi realizada durante o processo por meio da observação da participação e desempenho dos estudantes ao longo das aulas. A avaliação formal se deu por meio das atividades de produção escrita.

6 Tempo previsto para o desenvolvimento da Sequência Didática: 30 horas-aula

Fonte: Dados da pesquisa – sequência didática – 2017

A sequência didática acima demonstrada foi planejada e executada em 30 horas-aulas, com duração de 50 minutos cada. O relato sucinto das aulas e o cronograma de aplicação encontram-se nas subseções (4.4) e (4.5).

4.4 Relato sucinto das aulas/oficinas

As aulas de Língua Portuguesa no 9º Período EJA no semestre 2017.1 foram distribuídas em dois dias, sendo duas aulas às segundas-feiras, das 19:00h às 20:40h, e uma aula às quartas-feiras, das 19:00h às 19:50h.

A experiência de ensino, desenvolvida no 9º Período EJA, iniciou-se no dia 19/04/17, numa quarta-feira. Neste dia, a professora pesquisadora teve a oportunidade de ministrar duas aulas. Conforme cronograma de aulas, as aulas foram ministradas, em sua maioria, às segundas-feiras, das 19:00h às 20:40h. No semestre 2017.1, as aulas de Língua Portuguesa ministradas referentes à pesquisa totalizaram 12 aulas. Em meados no mês de junho, houve um recesso escolar.

No dia 10/07/17 (segunda-feira), a experiência de ensino foi retomada no 10º período de EJA (2017.2), sendo finalizada no dia 02/10/17. A experiência continuou sendo desenvolvida às segundas-feiras, das 19:00h às 08:40h. Nesse semestre (2017.2), foram ministradas 18 aulas de Língua Portuguesa no tocante à pesquisa.

No que respeita ao prolongamento do período de aplicação da experiência didática, compreendida entre os meses de abril a outubro, justificamos, entre outras razões, o recesso escolar em parte do mês de junho, as atividades referentes a finalização do semestre 2017.1 nas duas primeiras semanas do mês de agosto, bem como as férias escolares para a modalidade EJA no referido mês. Assim sendo, segue cronograma de aplicação da sequência didática, conforme o quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Cronograma de aplicação da sequência didática

Cronograma de Aplicação da Sequência Didática			
Aulas	Data	Conteúdo	Turma
1ª e 2ª	19/04/17	Apresentação da proposta de trabalho; Leitura e Preenchimento do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (T.C.L.E); Aplicação de Questionário de Sondagem: Perfil do aluno-colaborador;	9º Período
3ª e 4ª	24/04/17	Contato com diferentes gêneros organizados por sequência narrativa;	9º Período
5ª e 6ª	15/05/17	Reconhecimento preliminar das especificidades da sequência narrativa; Produção inicial de uma sequência narrativa;	9º Período
7ª e 8ª	22/05/17	Leitura de uma coletânea do gênero textual Narrativas de Experiências Pessoais; Estudo da estrutura das narrativas orais segundo Labov e Waletzky (1967);	9º Período
9ª e 10ª	29/05/17	Produção da narrativa de experiência pessoal	9º Período
11ª e 12ª	05/06/17	Estrutura da narrativa literária e elementos da narrativa	9º Período
13ª e 14ª	10/07/17	Tipos de Discurso e Verbos Discendi.	10º Período
15ª e 16ª	17/07/17	Pontuação	10º Período
17ª e 18ª	24/07/17	Produção coletiva de texto com verbos discendi, Marcadores espaciais e Marcadores temporais	10º Período
19ª e 20ª	28/08/17	Tempos da narrativa	10º Período
21ª e 22ª	04/09/17	Conectivos Textuais	10º Período
23ª e 24ª	11/09/17	Coesão e Coerência textual	10º Período

25ª e 26ª	18/09/17	1ª Reescrita das narrativas de experiências pessoais	10º Período
27ª e 28ª	25/09/17	2ª Reescrita das narrativas de experiências pessoais	10º Período
29ª e 30ª	02/10/17	3ª Reescrita das narrativas de experiências pessoais	10º Período

Fonte: Dados da pesquisa

4.5 O corpus da pesquisa: coleta e seleção de textos

De acordo com 1º módulo da Sequência Didática trabalhada na sala de aula e apresentada na subseção 4.3, os alunos-colaboradores foram submetidos à leitura de vários gêneros textuais da tipologia narrativa e, em seguida, à produção de um texto narrativo. Assim, segue quadro demonstrativo das produções narrativas iniciais produzidas pelos alunos-colaboradores, bem como o título das respectivas produções. Os títulos das narrativas estão em suas versões originais e, por isso, alguns estão em desacordo com a ortografia oficial da Língua Portuguesa.

Quadro 13 - Demonstrativo das produções narrativas iniciais

Alunos-colaboradores	Título das Narrativas
Aluna A	“meu Radinho venlho”
Aluna B	“O homem mentiroso”
Aluna C	“O homem e o macaco”
Aluna D	“O homem é o rádio quebrado”
Aluna E	“a menina e o sapo”

Fonte: Dados da pesquisa

Analisamos os exemplares de textos narrativos produzidos em sala de aula, conforme quadro acima, e estes serviram, inicialmente, de base para a preparação das aulas expositivas referentes aos aspectos linguísticos e textuais abordados no 3º Módulo da Sequência Didática (SD). Tais aspectos, além de comporem a estrutura dos textos narrativos, também se referem aos aspectos linguísticos e textuais que os alunos demonstraram ter dificuldade quanto ao seu domínio. Tendo em vista o prolongamento quanto à aplicação da SD, optamos pela não reescrita das supracitadas produções.

No 2º módulo da Sequência Didática, os alunos-colaboradores, além de serem submetidos à leitura de uma coletânea de textos referentes ao gênero textual Narrativa de Experiência Pessoal, foram submetidos ao estudo da macroestrutura das narrativas orais segundo o modelo de Labov e Waletzky (1967). Em seguida, produziram uma narrativa de experiência pessoal na modalidade escrita, conforme a orientação a seguir:

Quadro 14 - Proposta de produção de texto: narrativa de experiência pessoal

ESCOLA _____

ALUNO: _____ Turma: 9º Período EJA

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: Narrativa de Experiência Pessoal

Você já passou por alguma situação difícil? De medo? De espanto? Assustadora? Engraçada? Interessante? Incrível? Triste? Já experienciou um perigo de morte iminente? Escreva uma história narrando um desses acontecimentos vivenciado por sua pessoa.

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, diante da proposta em tela, foram produzidas 06 (seis) narrativas de experiência pessoal pelos alunos-colaboradores. Tais narrativas foram analisadas nas suas versões originais, ou seja, sem reescritas, a fim de verificarmos se apresentavam as partes correspondentes à macroestrutura da narrativa laboviana: complicação e resolução (partes indispensáveis à narrativa); bem como as demais partes, resumo, orientação, avaliação e coda. Destacamos que, entre as narrativas de experiência pessoal produzidas pelos alunos-colaboradores, uma delas não apresentou resolução, parte indispensável à narrativa. Nesse sentido, houve necessidade de intervenção docente quanto à estrutura da narrativa, conforme pode ser observado na subseção 5.1.

Finalizada as análises quanto à estrutura da narrativa laboviana presentes nas produções narrativas dos alunos colaboradores, passamos à análise das narrativas quanto às dificuldades de construção de texto, bem como quanto às dificuldades linguístico-gramaticais. O objetivo principal de toda essa análise frente às narrativas produzidas pelos alunos-colaboradores configurou-se na perspectiva, pela parte docente, de intervir nas produções e orientar a reescrita, com vistas ao aprimoramento da expressão escrita em Língua Portuguesa dos referidos alunos.

Conforme pontuado, segue quadro demonstrativo das narrativas de experiência pessoal produzidas em sala de aula e suas respectivas reescritas:

Quadro 15 - Demonstrativo das produções narrativas de experiência pessoal

Alunos-colaboradores	Produções e Reescritas Textuais				
	Narrativa de Experiência Pessoal	Quantidade de Textos Reescritos	Situação do Texto		Total de Textos produzidos por cada aluno-colaborador
			Concluído	Pendente de Reescrita	
Aluna A	01	03	Sim	---	04
Aluna B	01	03	Sim	---	04
Aluna C	01	03	Sim	---	04
Aluna D	01	02	Não	Sim	03
Aluna E	01	03	Sim	---	04
Aluno F	01	02	Sim	---	03
Total de textos gerados					22

Fonte: Dados da pesquisa

A intervenção docente nas produções dos alunos-colaboradores na etapa de reescrita textual, configurou-se a partir das modalidades de correção indicativa, resolutive e textual-interativa, conforme abordadas por Ruiz (2015). No entanto, as intervenções do tipo textual-interativa apresentadas neste trabalho foram adaptadas, sendo realizadas não especificamente através de “bilhetes”, conforme proposto por Ruiz (2015), mas a partir de pequenos enunciados inscritos em balões de fala, localizados quase sempre na lateral direita dos textos dos alunos-colaboradores³. Cabe ressaltar que, por motivo de formatação, não foi possível, nesta dissertação, posicionar os balões com comentários na lateral direita das produções da mesma forma que apareceu nos textos dos alunos-colaboradores.

No que respeita à apresentação das análises das produções dos alunos-colaboradores quanto à estrutura do gênero narrativa de experiência pessoal, conforme o modelo de Labov e Waletzky (1967), selecionamos 03 (três) produções, nas suas versões originais, ou seja, sem reescritas e sem intervenção docente. Vale salientar que, desta seleção, duas narrativas atenderam à estrutura da narrativa laboviana e 01(uma) inicialmente não atendeu.

Em resumo, apresentamos nesta seção a metodologia utilizada na pesquisa, a qual teve como fundamentação a pesquisa-ação; informações quanto à instituição escolar; dados dos alunos-colaboradores obtidos por meio de questionários perfis; sequência didática planejada e

³ Todos os textos produzidos pelos alunos-colaboradores foram digitados.

executada; relato sucinto das aulas/oficinas, cronograma de aplicação da referida sequência didática, bem como o *corpus* da pesquisa, procedimentos de coleta e seleção de textos.

5 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Nesta seção, apresentamos a análise das produções textuais narrativas dos alunos colaboradores com base no uso da macroestrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967), a intervenção docente tendo em vista os tipos de correção indicativa, resolutive e textual-interativa conforme Ruiz (2015) e a reescrita das produções textuais.

5.1 – O uso da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967) nas produções escritas dos alunos-colaboradores e a intervenção docente para adequação ao modelo

Labov e Waletzky (1967) criaram um modelo de análise das narrativas baseado na observação de narrativas orais de experiência pessoal, o qual foi observado em narrativas orais⁴ de pessoas comuns sobre suas experiências de vida. Tal modelo nos estimulou a observá-lo em narrativas pessoais escritas produzidas por estudantes brasileiros.

O modelo da macronarrativa de Labov e Waletzky (1967) divide-se em: resumo, orientação, complicação, resolução, avaliação e coda. Com a finalidade de compreendermos cada uma dessas seções, também nomeadas por Bastos (1994) de funções, apresentamos suas definições no Quadro 16, conforme abaixo:

Quadro 16 - Seções da Narrativa

Seções da narrativa	Propósito/finalidade
Resumo	É um breve sumário da história (uma ou duas frases) oferecido pelo narrador antes de contar a história propriamente dita.
Orientação	Serve para identificar o tempo, o lugar, as pessoas e sua atividade ou situação.
Complicação/Ação (seção indispensável)	É formada por uma sequência de eventos, que constituem o corpo principal de orações narrativas.
Avaliação	É considerada um elemento muito importante porque indica o motivo ou o alvo da narrativa, a sua própria razão de ser. Pode ser distribuída ao longo de toda a história narrada.
Resolução (seção indispensável)	Corresponde à solução dos problemas relatados pela ação complicadora, a qual, por vezes, dificulta saber em que ponto a

⁴ As narrativas vieram à tona de modo espontâneo ou quase espontâneo, a partir da narração de alguma vivência de uma situação em que se passou pelo perigo de morte iminente.

	resolução começa.
Coda	Tem como função encerrar as ações de complicação. Constitui-se, normalmente, de frases curtas. Costuma trazer o leitor ao tempo presente.

Fonte: Adaptado de Bastos (2015, p. 110-111);

Tendo em vista as definições de cada uma das seções que integram a estrutura da narrativa, consoante Labov e Waletzky (1967), passamos a apresentação das seções encontradas nas produções dos alunos-colaboradores.

Assim sendo, mostramos no Quadro 17 abaixo cada uma das seções da estrutura das narrativas orais de Labov e Waletzky (1967) presentes na primeira versão das narrativas de experiência pessoal escritas por alunos-colaboradores.

Quadro 17 - A macroestrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967) nas narrativas de experiência pessoal escritas por alunos-colaboradores⁵

Alunos-colaboradores	Título das Narrativas de Experiência Pessoal	Macroestrutura de Labov e Waletzky (1967) nas produções dos alunos-colaboradores					
		Resumo	Orientação	Complicação	Resolução	Avaliação	Coda
Aluna A	-----	--	x	x	X	x	--
Aluna B	“medo do espírito”	---	x	x	X	x	---
Aluna C	“história do Júdas de pano na semana santa”	x	x	x	X	x	---
Aluna D	“O assalto na minha casa”	---	x	x	X	x	x
Aluna E	“O Susto”	---	x	x	?	x	---
Aluno F	-----	----	x	x	X	---	x

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme podemos observar no quadro acima, todas as 06 (seis) seções que compõem a estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967) foram contempladas nas produções

⁵ As análises das narrativas dos alunos-colaboradores C, D e E, quanto macroestrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967), encontram-se nesta seção. As análises das narrativas dos alunos colaboradores A, B e F encontram-se no Apêndice D.

narrativas dos alunos-colaboradores. As seções orientação e complicação foram contempladas em todas as produções. As seções resolução e avaliação ocorreram na maioria das produções. E, por último, as seções que menos ocorreram foram coda e resumo. Muito provavelmente todas estas seções tenham sido contempladas nas narrativas de experiência pessoal dos alunos-colaboradores pelo fato de os estudantes terem se familiarizado com os textos modelos de tal gênero.

Tendo em vista a obrigatoriedade da seção resolução, assim como complicação, nas narrativas de experiência pessoal, conforme Labov e Waletzky (1967), houve necessidade de intervenção docente na produção narrativa da Aluna “E”, com vistas a inserção da seção resolução em prol do atendimento ao modelo de narrativa dos autores supracitados.

Vale ressaltar que a seção complicação introduz acontecimentos que levam a uma perturbação, criando assim uma tensão. A resolução, por sua vez, implica na introdução de acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão. Desse modo, uma vez narrada uma complicação, em forma de texto escrito, torna-se indispensável a seção resolução, ou seja, o desenrolar dos acontecimentos para que haja a compreensão global do texto. Assim, a inserção da seção resolução em uma narrativa de experiência pessoal, mais do que atender a uma estrutura do gênero textual, atende ao requisito de finalização do evento narrado, o que gera a compreensão do texto como um todo.

No que diz respeito à apresentação das análises das produções dos alunos-colaboradores quanto ao uso da estrutura da narrativa, conforme o modelo de Labov e Waletzky (1967), selecionamos as produções textuais das alunas-colaboradoras “C”, “D” e “E”, nas suas versões originais, ou seja, sem reescritas, tendo em vista que as duas primeiras produções narrativas apresentam as seções indispensáveis à narrativa, complicação e resolução, entre outras seções facultativas, e a terceira, por sua vez, por inicialmente não apresentar a parte e/ou seção resolução, indispensável à narrativa, segundo os autores supracitados.

Nesse contexto, apresentamos a narrativa de experiência pessoal da Aluna C que apresenta uma história real vivenciada pela aluna-colaboradora durante a sua infância. Tal história rememora uma brincadeira tradicional num período de Semana Santa.

Quadro 18 - Narrativa de experiência pessoal da Aluna C

Título: história do Júdas de pano na semana santa	Seções da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967)
--	---

Eu Vou contar uma história que aConteceu comigo		Resumo
1	quando eu era Criança eu e minhas amigas	Orientação
2	gostavamos de fazer Júdas de pano na	Orientação
3	semana santa, nós pegava a roupa de meu	Orientação / Complicação
4	pai fazia o Júdas depois que nós fazia ele	Complicação
5	fomos esconder nunha roça de mandioca	Complicação
6	de meu pai, quando chegava a noite elas	Complicação
7	mesmo roubavam o júdas, elas falavam	Complicação
8	no outro dia vamos buscar, eu tão contente	Complicação/Avaliação
9	quando Chegavamos lá o Júdas não estava	Complicação
10	e elas ficavam rino de mim e eu chorava	Resolução
11	pra mim acabar.	Resolução
12	si passou anos quando foi na proxima	Orientação
13	semana santa nós reunimos fizemos	Orientação/ Complicação
14	outro Júdas e eu já sabendo quem	Complicação
15	roubava era elas, eu fiquei só na minha	Complicação
16	Vamos esconder o Júdas no pé de mangueira	Complicação
17	eu falei meninas vão que eu estou com	Complicação
18	dor de barriga peguei o Júdas melei todinho	Complicação
19	quando elas pegaro ele se melaro eu e	Complicação / Resolução
20	minhas irmãs estavam brincano	Resolução
21	quando elas chegaram chorano e quero	Resolução
22	mim pegar eu e minhas pegamos elas	Resolução
23	demos uma pisa, quando elas chegaro	Resolução
24	na casa delas levaro outra pisa da mãe	Resolução
25	delas e nunca mais elas fizeram eu	Resolução/ Avaliação
26	de palhaça.	Avaliação

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Conforme já tratado por Bronckart (2003) nos seus estudos quanto à estrutura da sequência narrativa, a narrativa em tela comporta duas fases (situação inicial+complicação+resolução), pois após uma situação final (linhas 10-11), recai em nova complicação (13-19). Quanto às seções, a narrativa é iniciada com **resumo**. Tal seção, embora não dê conta da síntese de toda a história, cumpre a função de chamar a atenção do interlocutor para o discurso que vai se seguir. Nesse contexto, a partir do resumo é possível o

interlocutor assimilar que a narrativa vai tratar de um evento que aconteceu com a narradora-personagem. Na **orientação**, há referência de uma brincadeira no tempo de infância da narradora-personagem e suas amigas no período da Semana Santa. A **complicação** dar-se a partir da confecção de um boneco de pano nomeado Judas e o seu suposto sumiço. No entanto, precisa de ajustes quanto ao tempo verbal, do pretérito imperfeito para o pretérito perfeito, considerando que o evento trata-se de um caso específico que aconteceu durante a infância das personagens num período de Semana Santa, e não algo que acontecia em todos os períodos de Semana Santa. A primeira fase da narrativa termina com a **resolução**, seção em que a personagem-narradora descobre que foi enganada pelas suas amigas. A segunda fase da narrativa, por sua vez, inicia-se com a seção **orientação**. Nesta, há referência a outro período de Semana Santa. A partir de então, uma nova **complicação** se dá com a confecção de outro boneco de pano nomeado Judas, do seu esconderijo pelas amigas da narradora-personagem no pé de mangueira, pela brincadeira de mau gosto efetuada pela narradora-personagem, a qual gerou uma situação inesperada e uma reação por parte das amigas. A **resolução**, por sua vez, dar-se a partir do acerto de contas das amigas com a narradora-personagem e vice-versa. Por fim, a narrativa é encerrada com a seção **avaliação**, seção esta em que a narradora-personagem avalia sua atitude frente à narrativa.

Nesse contexto, mesmo a narrativa da aluna C tendo apresentado as seções indispensáveis à narrativa, complicação e resolução, além das partes resumo, orientação e avaliação, conforme modelo das narrativas orais de Labov e Waletzky (1967), houve a necessidade de intervenção docente quanto a algumas dificuldades apresentadas referentes ainda a aspectos textuais, bem como linguísticos/gramaticais. Tal intervenção teve o objetivo de orientar a 1ª reescrita, conforme pode ser observado da subseção 5.2.

E finalizada a apresentação da análise da narrativa da Aluna C no que respeita ao modelo de Labov e Waletzky (1967), passamos a apresentação da análise da narrativa da Aluna D que foi selecionada entre as demais por apresentar a seção coda. A referida narrativa é narrada em 1ª pessoa e retrata uma ocorrência de assalto na residência da aluna-colaboradora, a qual é vítima. A ocorrência do assalto se passa em um cenário rural, em um tempo indeterminado. Vejamos:

Quadro 19 - Narrativa de experiência pessoal da Aluna D

Título: O assalto na minha casa		Seções da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967)
1	Em um certo dia eu estava na minha	Orientação

2	casa no sítio todo mundo tinha saído	Orientação
3	era a noite comecei a ajeitar o café aí	Orientação
4	fui mim ajeitar já tinha feito tudo	Orientação
5	estava Pensando quando bateu na Por-	Orientação /Complicação
6	ta era o costume de meu marido ba-	Complicação
7	ter na Porta quando chegava do trabalho	Complicação
8	aí fui e abrir a Porta mais tive um	Complicação
9	susto muito grande não era ele	Complicação
10	era um homem com um toca cobrindo	Complicação
11	o rosto com uma arma na mão apontou	Complicação
12	Para minha cabeça ele falou isso é	Complicação
13	um assalto mandou eu mim deitar no	Complicação
14	chão aí fique lá ele levou as minha	Complicação
15	coisas não vou esquecer do dia 20/03/2014	Complicação/ Avaliação
16	levou televisão DVD e dinheiro e etc.	Complicação
17	aí ele foi embora aí eu comecei a	Resolução/ Complicação
18	chora não morava ninguém Perto	Complicação
19	nem pegava com Pouco tempo o meu	Complicação/ Resolução
20	marido chegou aí ele perguntou o	Resolução
21	que tinha acontecido esperei amanhecer	Resolução
22	o dia Eu fui procurar outra casa	Resolução
23	Pra mim e o meu marido morar ate	Resolução/Coda
24	hoje estou com trauma agora tenho	Coda
25	Medo de ficar em casa sozinha.	Coda

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

A narrativa em tela apresenta as seções orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. No entanto, conforme pode ser observado, não apresenta as seções nessa ordem, visto que é constituída de duas fases, semelhantemente à narrativa da Aluna C. Desse modo, após uma situação final (linha 17), recai em nova complicação, o que desencadeia outra série de ações. Quanto às suas seções, de forma mais detalhada, vale ressaltar que na orientação há referência a um tempo indeterminado “Em um certo dia” (linha 1). Mais adiante a narradora-personagem informa que o assalto, conforme já informado no título, acontece na sua residência, a qual fica localizada no “sítio” (linha 2), ou seja, na zona rural. A partir da referência a “todo mundo” (linha 2), é possível já prever que muitas pessoas residem na casa,

o que não se confirma no desenvolvimento da narrativa. Importante apontar que o tempo verbal desta seção é o pretérito imperfeito. Já no início da complicação, percebe-se a partir do verbo “bateu” (linha 5) a transição do pretérito imperfeito para o pretérito perfeito. Tal tempo verbal, por sua vez, não prevalece na complicação, uma vez que o pretérito imperfeito volta aparecer na seção, bem como o presente, a partir de uma sequência dialogal. A complicação propriamente dita, ou seja, o surgimento da tensão, se dar-se a partir da chegada de um homem, suposto ladrão na residência da narradora-personagem. Esta se encontrando sozinha em sua residência é vítima de tal homem que com uma arma na mão aponta para a cabeça da aluna e anuncia um assalto, roubando uma série de pertences da mesma. Após a seção avaliação “Não vou esquecer do dia 20/03/2014” (linha 15), que revela a atitude do narrador frente à narrativa, a seção resolução é introduzida “aí ele foi embora”, acontecimento que reduz a tensão da narrativa. No entanto, a ocorrência do assalto cria uma nova tensão “aí eu comecei a chora não morava ninguém Perto nem pegava” (linhas 17-19). Na sequência, uma nova resolução se dá na narrativa (linhas 19-23) a partir da chegada do marido da vítima. Por fim, a narrativa, diferentemente da narrativa da Aluna C, é encerrada com a seção coda (mecanismo funcional que faz com que a perspectiva verbal volte ao momento presente), evidenciada a partir de “até hoje” e do uso do presente “estou” e “tenho” (linhas 24-25). Desse modo, a coda rompe com a expressão das ações passadas indicando que o relato foi concluído.

Finalizando as análises quanto ao modelo de estrutura de narrativa de Labov e Waletzky (1967), presente nas produções narrativas dos alunos-colaboradores, apresentamos a produção narrativa da Aluna E, uma vez que tal produção, inicialmente, não apresentou a seção resolução, esta indispensável à narrativa. Para tanto, sofreu intervenção docente para adaptar-se ao modelo da narrativa consoante os autores supracitados.

A referida produção trata-se de uma história real que envolveu uma situação de medo, a qual aconteceu com a aluna-colaboradora e sua mãe, sendo inicialmente intitulada “O Susto”, a qual é narrada em primeira pessoa. Para Álvares (2003, p. 31 *apud* KOSOW, 2015, p. 198), “a narração em 1ª pessoa tem a vantagem de aumentar o interesse sobre o que é narrado, pois dá aparência de algo vivido e experimentado pessoalmente, com mais autenticidade do que se fosse empregado na 3ª pessoa”. Vejamos, então:

Quadro 20 - Narrativa de experiência pessoal da Aluna E

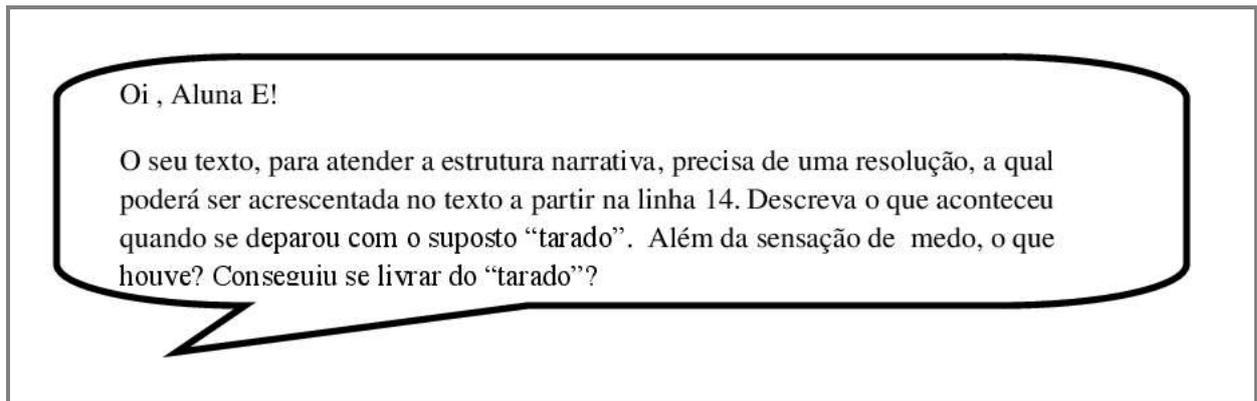
Título: O Susto	Seções da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky(1967)
-----------------	--

1	um dia tinha indo para o Sítio da minha	Orientação
2	mãe chegando la já noite então minha mãe	Orientação/Complicação
3	gostava de ir pesca a noite então mim	Complicação
4	ofereci para ir com ela e meus irmão ficaro	Complicação
5	em casa eu e minha mãe formos pro assude	Complicação
6	chegando la não tivemos sorte de pegar nem	Complicação
7	sim quer um peixe então passando-se as	Complicação
8	horas a gente resolvel ir embora então quando	Complicação
9	a gente já tava quase perto de casa eu	Complicação
10	resolvi ir na frente e deixar minha mãe	Complicação
11	pra tras então la fui eu da o susto na minhas	Complicação
12	irmãs chegando la mim deparei com um	Complicação
13	tarado nossa eu não sabia sim corrio	Complicação /Avaliação
14	ou se gritava de tanto medo que Eu teve	Avaliação
15	resovi da um susto nas minhas irma	Avaliação
16	e quem acabou tendo o susto foi eu	Avaliação
17	nunca mais outra	Avaliação

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Conforme pode ser observado, a narrativa acima apresenta as seções orientação, complicação e avaliação, no entanto, não apresenta a seção “resolução”, parte indispensável à narrativa, de acordo com de Labov e Waletzky (1967), assim como a complicação. Vale destacar que a resolução é definida como o desenlace dos acontecimentos, podendo ser compreendida como desfecho ou conclusão. Na seção “resolução” há a solução do conflito gerado na complicação, resultando num final feliz ou não. Nesse contexto, podemos observar que o conflito se dá na narrativa acima a partir do encontro da narradora-personagem com um homem que segundo ela seria um tarado. Na sequência, a mesma expõe uma avaliação, ou seja, sua atitude em relação ao fato narrado “nossa eu não sabia sim corrio ou se gritava de tanto medo que Eu teve” (linhas 14-15). E, sem dar informações sobre o que aconteceu a partir do referido encontro, a narradora termina a narrativa com outra seção de avaliação: “resovi da um susto nas minhas irma e quem acabou tendo o susto foi eu nunca mais outra (linhas 15-17) . Assim, diante da ausência da seção resolução na narrativa em tela, houve a necessidade de intervenção docente, conforme abaixo:

Figura 1: 1ª Intervenção docente para orientar a reescrita da narrativa da Aluna E



Fonte: Dados da pesquisa

A partir dessa intervenção docente no texto da Aluna E (figura 1), a referida aluna reescreveu sua narrativa, dando a mesma uma resolução, conforme segue:

Quadro 21 - Narrativa de experiência pessoal da aluna E após intervenção docente (1ª Reescrita)

Título: O Susto		Seções da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967)
1	Um dia tinha indo para o Sítio da minha	Orientação
2	mãe chegando la já noite então minha mãe	Orientação/ Complicação
3	gostava de ir pesca a noite então mim	Complicação
4	ofereci para ir com ela e meus irmão	Complicação
5	ficaro em casa eu e minha mãe formos	Complicação
6	pro assude chegando la não tivemos	Complicação
7	sorte de pegar nem sim quer um peixe	Complicação
8	então passando-se as horas a gente resolve	Complicação
9	ir embora então quando a gente já tava	Complicação
10	quase perto de casa eu resolvi ir na frente	Complicação
11	e deixar minha mãe pra tras então la	Complicação
12	fui eu da o susto na minhas irmas	Complicação
13	chegando la mim deparei com um tarado	Complicação
14	nossa eu não sabia sim corria ou	Avaliação
15	se gritava de tanto medo que eu teve	Avaliação
16	então chamei minha mãe pra	Resolução
17	poder tirar o tarado de lá minha mãe	Resolução
18	Deu uma pisa no tarado e ele foi	Resolução

19	embora nunca mais ele apareceu graças	Resolução/ Avaliação
20	a deus não aconteceu nada comigo	Avaliação
21	resolvi da um susto nas minhas	Avaliação
22	irma e quem acabou levando o	Avaliação
23	susto foi eu nunca mais outra	Avaliação

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Conforme pode ser observado, após a intervenção docente, a aluna-colaboradora reescreveu sua produção textual e inseriu a resolução nas linhas 16 a 20 apontando a ação de sua mãe perante o suposto tarado. Assim, a narrativa adquiriu uma completude, com início, meio e fim, configurando-se desse modo, como uma narrativa de experiência pessoal conforme o modelo da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967), uma vez que apresentou as partes indispensáveis à narrativa a saber: complicação e resolução. Ademais, apesar de ter sido acrescentado a seção resolução, a narrativa continuou com alguns problemas de natureza textual e linguístico-gramatical. Diante de tais problemas, houve a necessidade da 2ª segunda reescrita, apresentada na seção 5.2.

Quanto às demais partes estruturais da narrativa de experiência pessoal da aluna E, observemos que na **orientação** há a incidência do marcador temporal “um dia”, no marcador espacial “sítio” e dos personagens “narrador-personagem (1ª pessoa)” e “mãe”. Tais elementos cumprem a função de orientar o leitor, cumprindo, desse modo, uma função referencial; já na seção **complicação**, o fato de as personagens não terem conseguido pescar nenhum peixe desencadeia a perturbação de terem que voltar para a casa à noite, o que faz com que uma delas se depare com um suposto “tarado”, o que cria uma tensão. Na seção **avaliação**, há comentários que revelam a atitude do leitor em relação à narrativa.

Finalizada as apresentações quanto às análises das seções estruturais da narrativa, consoante o modelo de Labov e Waletzky (1967), presentes nos textos dos alunos-colaboradores, salientamos que os próprios autores reconhecem a dificuldade de estabelecer um limite entre cada uma das seções narrativas. Diante disso, justificamos nossa dificuldade, ainda maior, quanto ao estabelecimento da classificação dessas seções em um texto narrativo, bem como quanto ao seu limite. Quanto ao assunto, Bastos (1994, p. 28) ressalta que a autora Vandarsi S. de Castro⁶ (1980) já observara “que a superposição ou o acúmulo de funções de diferentes seções em um mesmo segmento do discurso narrativo não transparece totalmente

⁶ CASTRO, Vandarsi Sant’ana. Os tempos verbais da narrativa oral. Campinas, UNICAMP, 1980, (Dissertação de Mestrado).

na análise proposta por Labov e Waletzky (1967)”. E isso foi o que constatamos, pois a seção avaliação da 1ª versão da narrativa da Aluna E (linhas 15-17) também têm característica de coda, embora o tempo verbal esteja no pretérito perfeito.

Salientamos também que, embora tenhamos tratado nesta subseção (5.1) de um aspecto textual, qual seja, do uso da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967) nas produções escritas dos alunos-colaboradores, voltaremos a tratar de aspectos textuais na próxima subseção (5.2), uma vez que no interior de cada seção narrativa há dificuldades textuais a serem mediadas. Nas seções orientação, por exemplo, percebemos que a necessidade de inserir mais informações, muitas vezes, quanto ao lugar, quanto aos personagens.

Paralelamente às questões textuais, trataremos de aspectos linguísticos/gramáticas na subseção que segue, a fim de cumprirmos com o objetivo principal deste trabalho que é em levar os alunos da EJA a desenvolverem a expressão escrita por meio do uso consciente dos aspectos textuais e linguísticos envolvidos no gênero textual narrativa de experiência pessoal. Nesse contexto, faremos uso de estratégias de intervenção docente, baseadas nas modalidades de correção indicativa, resolutiva e textual interativa, conforme Ruiz (2015), as quais visam orientar os alunos-colaboradores quanto às reescritas das narrativas.

5.2 – A intervenção docente e a reescrita das narrativas de experiência pessoal

Para abordarmos a intervenção docente quanto algumas dificuldades textuais (típicas do texto como unidade) e linguísticas apresentadas nas produções narrativas dos alunos-colaboradores, optamos pelas produções das **Alunas C e E**.

Para intervir nas produções narrativas dos alunos-colaboradores adotamos os modelos de correção indicativa, resolutiva e textual-interativa, conforme Ruiz (2015). Adotando o modelo de correção indicativa, de Ruiz (2015), fizemos uma série de indicações através de diferentes cores e símbolos no corpo das produções; adotando o modelo de correção resolutiva, apresentamos em uma folha à parte uma tabela de orientação com algumas propostas de mudanças; adotando o modelo de correção textual-interativa, estabelecemos um diálogo direto com os alunos-colaboradores através de balões de fala.

Quanto à adoção dessas modalidades de correção, salientamos que a modalidade de correção indicativa nos foi útil para tratar de problemas tipicamente locais como, acentuação, ortografia, pontuação, por exemplo. Ruiz (2015, p.155) ressalta que “não se escrevem com

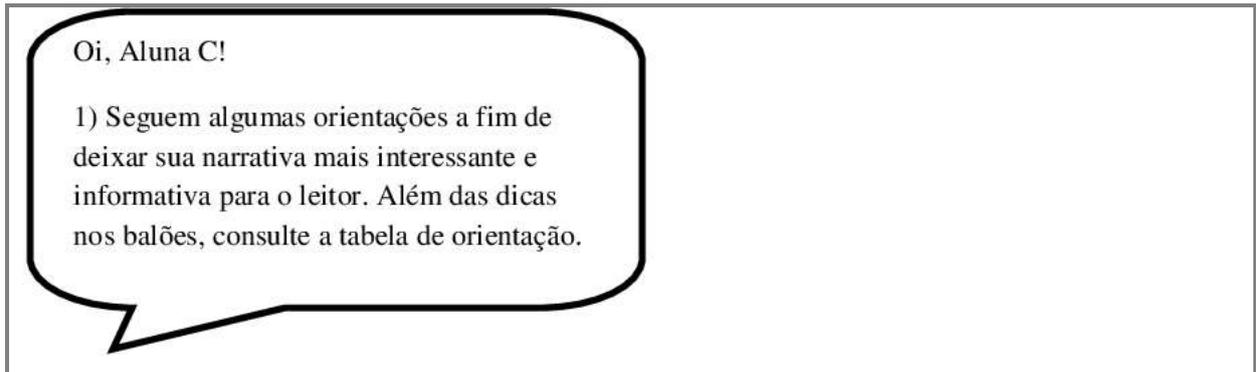
frequência bilhetes para casos de problemas tipicamente locais, como Acentuação e Ortografia, pois há problemas que não demandam bilhetes”. A modalidade de correção resolutive também foi utilizada na intervenção docente considerando que há muitas dificuldades linguístico-gramaticais que os alunos não sabem resolver sozinhos, em sua maioria, apenas com mediação docente. Ademais ressaltamos que intervenção docente baseada em ambas as modalidades de correção, indicativa e resolutive, estiveram diretamente relacionadas às operações linguístico-discursivas típicas de reescrita, a saber: adição ou acréscimo, supressão, substituição e deslocamento.

A modalidade de correção textual-interativa, por sua vez, foi utilizada na intenção de estabelecermos um diálogo com os alunos-colaboradores, bem como para tratar de problemas globais de produção. Segundo Ruiz (2015, p. 157), os aspectos globais de produção “tem a ver com fenômenos linguísticos macroestruturais, típicos de texto como unidade”. Vale ressaltar que, ao invés de bilhetes escritos à margem, no corpo ou no pós-texto, utilizamos balões de fala para estabelecermos o diálogo com os alunos-colaboradores, uma vez que os textos destes, desde a primeira versão, foram digitados pela professora-pesquisadora.

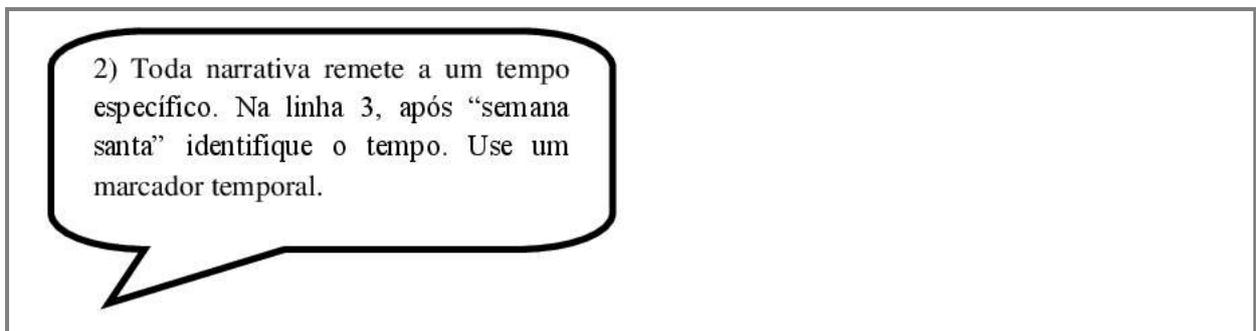
Nessa perspectiva, justificamos o uso simultâneo dessas três modalidades de correção, tendo em vista o objetivo deste trabalho: levar os alunos da EJA a desenvolverem a expressão escrita por meio do uso consciente dos aspectos textuais e linguísticos envolvidos no gênero textual narrativa de experiência pessoal.

Seguindo a ordem, apresentamos a seguir a 1ª intervenção docente, de 03 realizadas, para orientar a 1ª reescrita da narrativa da Aluna C (figuras de 02, 03, 04, 05, 06, 07, 07, 08, 09, 10, 11, 12 e 13); a narrativa da supracitada aluna com proposta de intervenção (quadro 22); uma tabela de orientação (quadro 23) e a 1ª reescrita textual da Aluna em tela (quadro 24). Tendo em vista problemas de incompletude textual, coesão referencial e sequencial, dificuldades quanto ao uso dos tempos verbais, ortografia, ausência de pontuação, paragrafação, por exemplo, justificamos a realização de 03 (três) intervenções na produção textual da citada aluna, o que gerou três reescritas textuais.

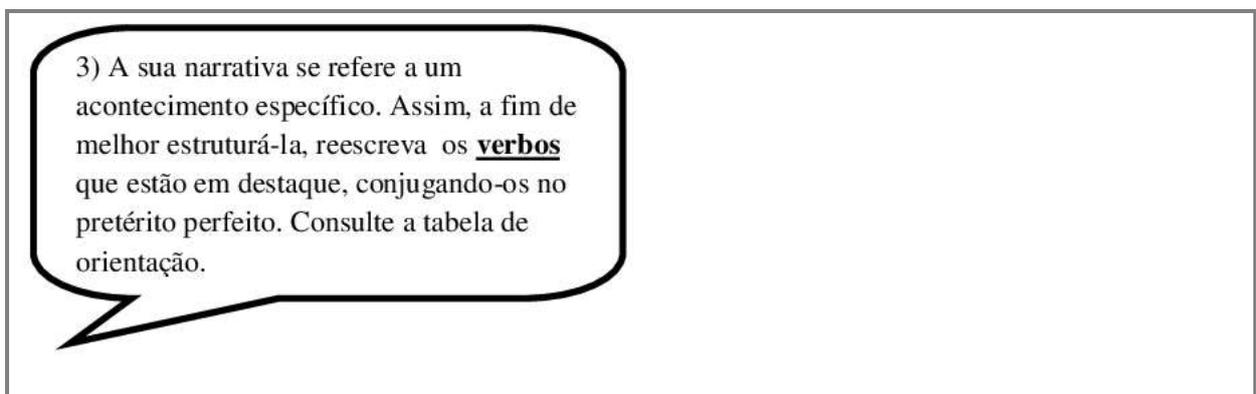
Figuras de 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12 e 13: 1ª Intervenção docente para orientar a 1ª reescrita da narrativa da Aluna C

Figura 2

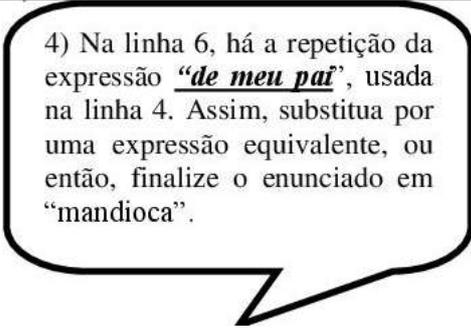
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 3

Fonte: Dados da pesquisa

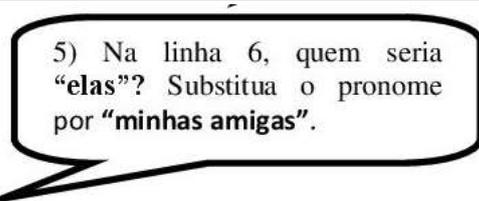
Figura 4

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 5

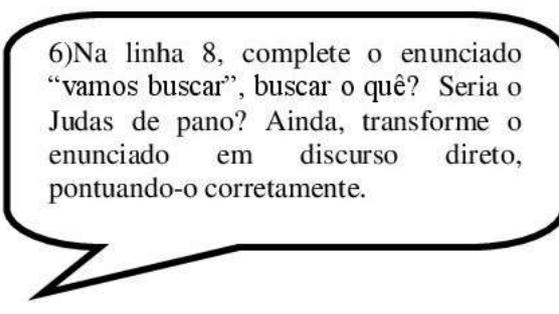
4) Na linha 6, há a repetição da expressão “de meu pai”, usada na linha 4. Assim, substitua por uma expressão equivalente, ou então, finalize o enunciado em “mandioca”.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 6

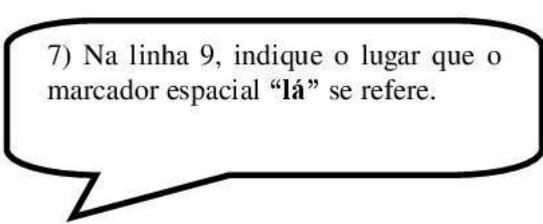
5) Na linha 6, quem seria “elas”? Substitua o pronome por “minhas amigas”.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 7

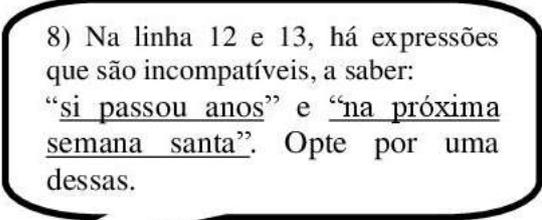
6) Na linha 8, complete o enunciado “vamos buscar”, buscar o quê? Seria o Judas de pano? Ainda, transforme o enunciado em discurso direto, pontuando-o corretamente.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 8

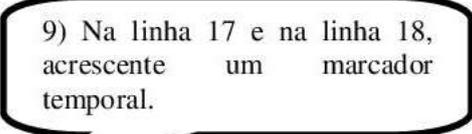
7) Na linha 9, indique o lugar que o marcador espacial “lá” se refere.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 9

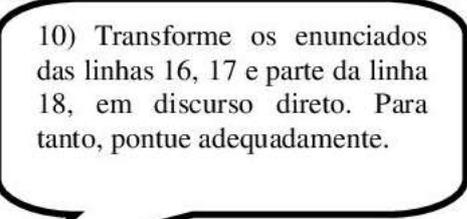
8) Na linha 12 e 13, há expressões que são incompatíveis, a saber: “si passou anos” e “na próxima semana santa”. Opte por uma dessas.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 10

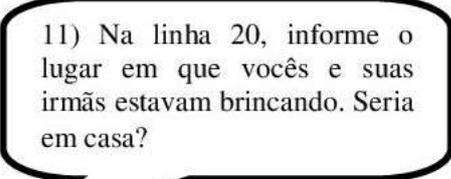
9) Na linha 17 e na linha 18, acrescente um marcador temporal.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 11

10) Transforme os enunciados das linhas 16, 17 e parte da linha 18, em discurso direto. Para tanto, pontue adequadamente.

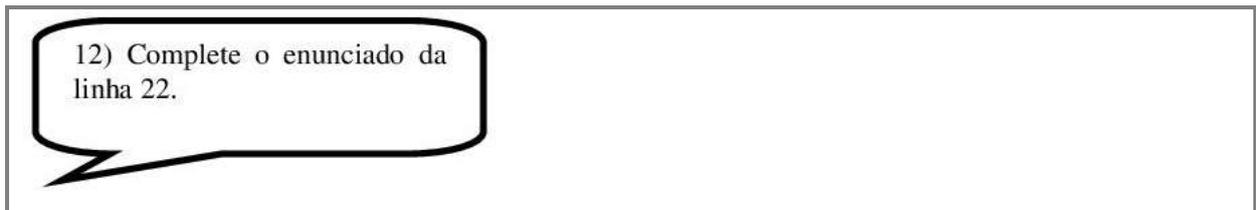
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 12

11) Na linha 20, informe o lugar em que vocês e suas irmãs estavam brincando. Seria em casa?

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 13



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 22: Narrativa de experiência pessoal da aluna C com proposta de intervenção docente para orientar a 1ª reescrita textual

Título: história do Júdas de pano na semana santa	
Eu Vou Contar uma história que aconteceu comigo	
1	quando eu era Criança eu e minhas amigas
2	gostavamos de fazer Júdas de pano na
3	semana santa,() nós pegava a roupa de meu
4	pai [e] fazia o Júdas depois {que nós fazia ele}
5	fomos esconder nunha roça de mandioca
6	{de meu pai},()quando chegava a noite {elas} ()
7	{mesmo} roubavam o júdas, {elas falavam}
8	no outro dia [elas falaram] vamos buscar (), eu [fiquei] tão contente
9	quando Chegavamos {lá}() o Júdas não estava
10	e elas ficavam rino de mim e eu chorava
11	pra mim acabar.
12	si passou anos quando foi na <u>prossima</u>
13	<u>semana santa</u> [eu e as mesmas amigas] nós reunimos fizemos
14	outro Júdas e eu já {sabeno quem
15	<u>Roubava era elas</u> }[supondo que elas iriam roubar o Judas], {eu} fiquei só na minha
16	Vamos esconder o Júdas no pé de mangueira [disse uma de minhas amigas]
17	()eu falei meninas vão que eu estou com
18	dor de barriga () peguei o Júdas melei todinho[...]
19	quando elas {pegaro}[foram pegar o Judas escondidas de mim] {ele} se melaro eu e
20	minhas irmãs estavamos brincano()
21	quando elas chegaram chorano e quereno
22	mim pegar eu e minhas() pegamos elas
23	demos uma pisa, quando elas chegaro

24	na casa delas levaro outra pisa da mãe
25	delas e nunca mais elas fizeram eu
26	de palhaça.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Quadro 23 - Tabela de orientação para 1ª reescrita de narrativa pela Aluna C

Tabela de orientação para reescrita de narrativa			
Símbolos			
()	Acrescentar informações		
[]	Aceitar informações		
{ }	Excluir informações		
Marcadores temporais adequados na linha 3			
um dia	um determinado ano	No ano de ...(informe o ano)	
Expressões adequadas na linha 6			
da minha família	da vizinhança	próxima as nossas casas.	
Conjugação Verbal			
Localização	Conjugação inadequada verbal	Substituir por :	
Linha 3	nós pegava	Nós pegamos	
Linha 4	Fazia	fizemos	
Linha 6	Chegava	chegou	
Linha 7	Roubavam	roubaram	
Linha 9	Chegávamos	chegamos	
Linha 10	Ficavam	ficaram	
Linha 10	Chorava	chorei	
Linha 19	Melaro	melaram	
Linha 23	Chegaro	chegaram	
Linha 24	Levaro	levaram	
Marcadores temporais adequados na linha 17 e 18			
em seguida	após	logo após	na sequência

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da intervenção docente na narrativa de experiência pessoal da Aluna C (quadro 22), dos balões de fala (figuras 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12 e 13) que

objetivaram estabelecer um diálogo entre docente e discente e da tabela de orientação (quadro 23), a aluna reescreveu o seu texto e apresentou a versão conforme o quadro a seguir:

Quadro 24 - Narrativa de experiência pessoal da aluna C após intervenção docente (1ª Reescrita)

Título: história do Júdas de pano na semana santa	
Eu Vou Contar uma história que aconteceu comigo	
1	Q uando eu era criança eu e minhas amigas
2	gostávamos de fazer Júdas de pano na semana
3	santa. um determinado ano nós
4	pegamos a roupa de meu pai e fizemos um Júdas
5	depois fomos esconder nunha roça de
6	mandioca. quando chegou a noite
7	minhas amigas roubaram o Júdas
8	no outro dia elas falaram vamos
9	buscar o júdas eu fiquei tão
10	tão contente. Quando chegamos {lá}() o Júdas
11	não estava e elas ficaram rino de mim e
12	eu chorei pra mim acabar. Um determinado
13	ano quando, foi um dia semana santa
14	eu e as mesmas amigas nós reunimos
15	fizemos o outro Júdas e eu ja supondo
16	que elas iriam roubar o Júdas
17	fiquei só na minha.
18	Vamos esconder o Júdas no pé de
19	mangueira disse uma de minhas
20	amigas.
21	em seguida eu falei meninas vão que eu estou
22	com dor de barriga logo após
23	peguei o Judas melei todinho[...]
24	Quando elas foram pegar o júdas
25	escondidas de mim melaram, eu
26	e minhas irmãs estávamos brincando()
27	chegou quando elas chegaram
28	chorano e quereno mim pegar eu e
29	minhas irmãs pegamos elas

30	demos uma pisa, quando elas
31	chegaram na casa delas levaram
32	outra pisa da mãe delas e nunca
33	mais elas fizeram eu de palhaça.

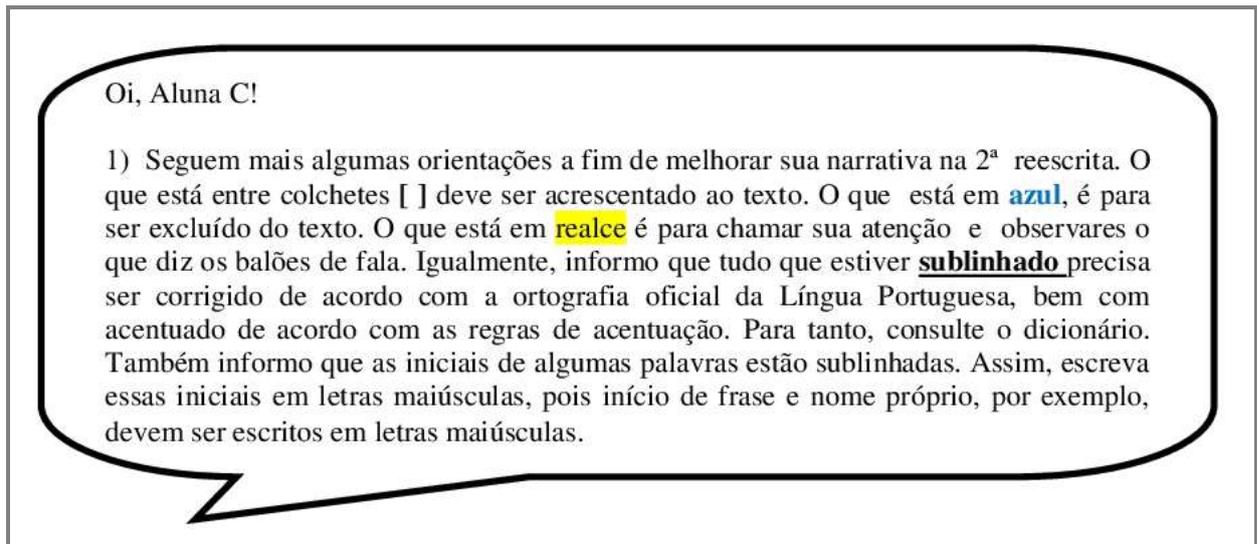
Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Para efeito de explicação, tudo que está em negrito no texto acima foi modificado pela Aluna C, tendo em vista a intervenção docente a partir dos tipos de correção indicativa, resolutive e textual-interativa, abordados por Ruiz (2015), estes adaptados pela professora-pesquisadora. Quanto ao marcador espacial “*{lá}*” na linha 10, era para a aluna ter informado o lugar a que o marcador se refere. Cremos que a aluna não prestou muita atenção quanto essa intervenção docente. Outro tipo de intervenção que a aluna não atendeu foi a marcação do discurso direto e indireto. Embora tal conteúdo tenha sido ministrado na sala de aula, conforme proposto na sequência didática, o fato de a aluna não ter atendido à proposta de intervenção chama-nos atenção para a sua dificuldade de assimilação do conteúdo e para a necessidade do conteúdo ser retomado em sala de aula.

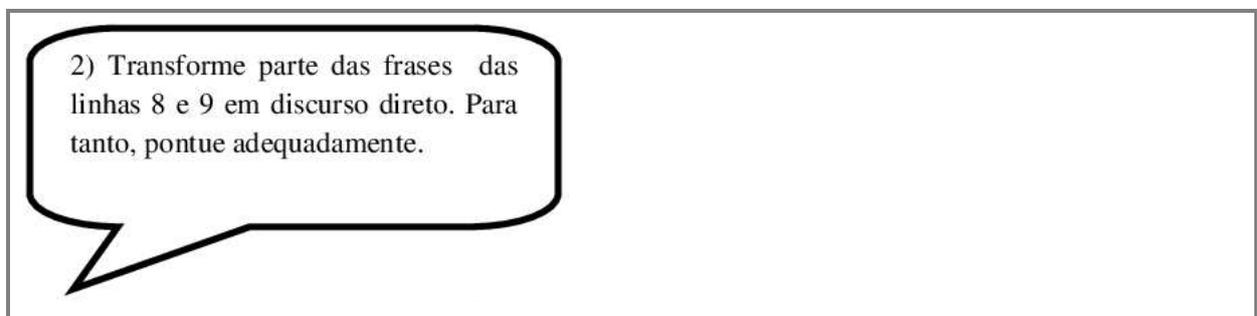
Diante da intervenção docente no texto inicial da aluna, a qual resultou na versão acima (quadro 24), podemos apontar que a aluna compreendeu a maioria das intervenções propostas em seu texto, o qual evoluiu, consideravelmente, no que concerne a alguns aspectos linguísticos (tempo verbal) e textuais (coesão referencial), por exemplo. E com vistas a melhorar ainda mais a produção da Aluna C, principalmente no que trata dos aspectos linguísticos (discurso direto e indireto, pontuação), optamos por intervir mais uma vez na sua produção.

Nesse sentido, seguem a 2ª intervenção docente para orientar a 2ª reescrita da narrativa da Aluna C (figuras 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21) e a narrativa da supracitada aluna com proposta de intervenção (quadro 25).

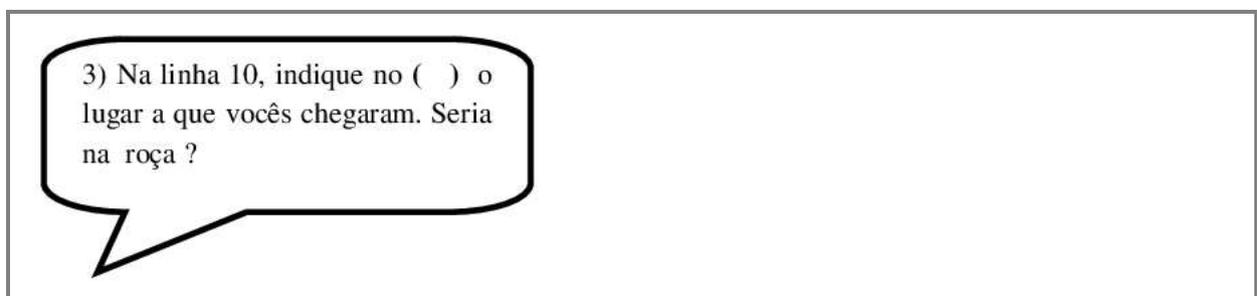
Figuras 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21: 2ª Intervenção docente para orientar a 2ª reescrita da narrativa da Aluna C

Figura 14

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 15

Fonte: Dados da pesquisa

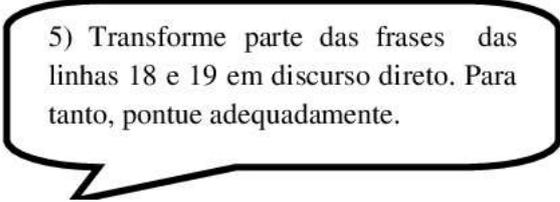
Figura 16

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 17

Fonte: Dados da pesquisa

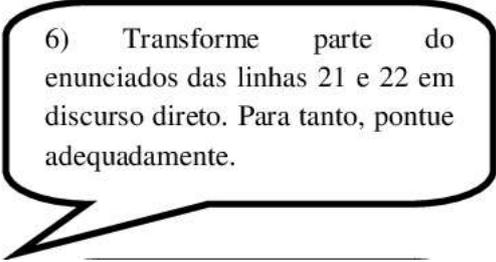
Figura 18



5) Transforme parte das frases das linhas 18 e 19 em discurso direto. Para tanto, pontue adequadamente.

Fonte: Dados da pesquisa

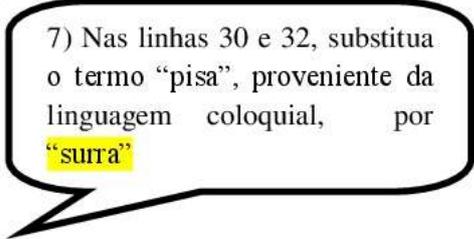
Figura 19



6) Transforme parte do enunciados das linhas 21 e 22 em discurso direto. Para tanto, pontue adequadamente.

Fonte: Dados da pesquisa

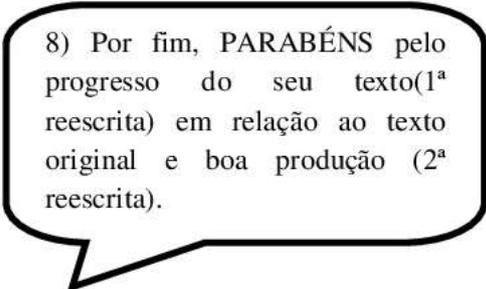
Figura 20



7) Nas linhas 30 e 32, substitua o termo “pisa”, proveniente da linguagem coloquial, por “surra”

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 21



8) Por fim, PARABÉNS pelo progresso do seu texto(1ª reescrita) em relação ao texto original e boa produção (2ª reescrita).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 25 - Narrativa de experiência pessoal da aluna C com proposta de intervenção docente para orientar a 2ª reescrita textual

Título: <u>h</u> istória do <u>J</u> údas de pano na <u>s</u> emana <u>s</u> anta	
Eu <u>V</u> ou <u>C</u> ontar uma história que aconteceu comigo.	
1	Quando eu era criança eu e minhas amigas
2	gostávamos de fazer <u>J</u> údas de pano na <u>s</u> emana
3	<u>s</u> anta. <u>u</u> m determinado ano nós pegamos
4	a roupa de meu pai e fizemos um <u>J</u> údas
5	depois fomos esconder <u>n</u> unha roça de
6	mandioca. <u>q</u> uando chegou a noite
7	minhas amigas roubaram o <u>J</u> údas
8	no outro dia elas falaram vamos
9	buscar o <u>j</u> údas eu fiquei tão
10	contente.Quando chegamos () o <u>J</u> údas
11	não [mais] estava e elas ficaram <u>r</u> ino de mim e [devido a isso]
12	eu chorei pra mim acabar . { um determinado
13	ano quando, foi um dia s emana
14	s anta}[No ano seguinte,] eu e as mesmas amigas <u>n</u> ós reunimos [novamente na Semana Santa e]
15	fizemos outro <u>J</u> údas e eu já supondo
16	que elas iriam roubar o <u>J</u> údas
17	fiquei só na minha.
18	Vamos esconder o <u>J</u> údas no pé de
19	mangueira disse uma de minhas
20	amigas.
21	<u>e</u> m seguida eu falei meninas vão que eu estou
22	com dor de barriga logo após
23	peguei o Judas melei todinho[...]
24	Quando elas foram pegar o <u>j</u> údas
25	escondidas de mim melaram todinhas[.] { eu
26	e minhas irmãs estavamos brincano
27	chegou quando} [Em seguida, elas chegaram [na minha casa, quando eu e minha irmãs estávamos brincando,]
28	<u>ch</u> orano e <u>q</u> uereño mim pegar[.] [Entretanto,] eu e
29	minhas irmãs pegamos [todas] elas [e]
30	demos uma pisa [.] [Q]uando elas

31	chegaram {na casa delas } [em suas casas e contaram o acontecido] levaram
32	outra pisa {da mãe delas} [de suas mães.] {e} [E assim,] nunca
33	mais elas fizeram eu de palhaça.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Diante da intervenção docente na narrativa de experiência pessoal da Aluna C (quadro 25), por meio dos balões de fala (figuras 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21), os quais objetivaram estabelecer um diálogo entre docente e discente, a aluna reescreveu o seu texto e apresentou uma nova versão conforme o quadro a seguir:

Quadro 26 - Narrativa de experiência pessoal da aluna C após intervenção docente (2ª Reescrita)

Título: História do Judas de pano na Semana Santa	
Eu Vou Contar uma história que aconteceu comigo	
1	Quando eu era criança eu e minhas amigas
2	gostávamos de fazer Judas de pano na Semana Santa.
3	Um determinado ano nós pegamos a roupa
4	de meu pai e fizemos um Judas depois
5	fomos esconder numa roça de mandioca.
6	Quando chegou a noite minhas amigas
7	roubaram o Judas.
8	No outro dia elas falaram:
9	_Vamos buscar o Judas. eu fiquei tão
10	contente.
11	Quando chegamos na roça o Judas não
12	mais estava e elas ficaram rindo de mim
13	e devido a isso eu chorei muito.
14	No ano seguinte, eu e as mesmas amigas
15	nos reunimos novamente na Semana Santa
16	e fizemos outro Judas eu já supondo
17	que elas iriam roubar o Judas fiquei
18	só na minha.
19	_Vamos esconder o Judas no pé de mangueira?
20	Disse uma de minhas amigas.
21	Em seguida eu falei:
22	Meninas vão que eu estou com dor

23	de barriga.
24	Logo após peguei o Judas melei todinho[...]
25	Quando elas foram pegar o Judas
26	escondidas de mim se melaram
27	todinhas.
28	Em seguida , elas chegaram na minha
29	casa, quando eu e minha irmãs
30	estávamos brincando , chorando e
31	querendo mim pegar.
32	Entretanto , eu e minhas irmãs pegamos
33	todas elas e demos uma surra.
34	Quando elas chegaram em suas casas
35	e contaram o acontecido levaram
36	outra surra de suas mães.
37	E assim , nunca mais elas fizeram
38	eu de palhaça.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Conforme pode ser observado no texto acima, tudo que está em negrito foi modificado pela Aluna C, em virtude da intervenção docente a partir dos tipos de correção indicativa, resolutiva e textual-interativa, abordados por Ruiz (2015), estes adaptados pela professora-pesquisadora.

No que concerne à marcação do discurso direto e indireto, através do uso da pontuação adequada, foi preciso a docente explicar novamente esse conteúdo a aluna. Quanto à correção das palavras que estavam sublinhadas, a aluna consultou o dicionário. Quanto à intervenção docente de substituir o termo “pisa” por “surra”, conforme pode ser observado na figura 20, a aluna atendeu à orientação. No entanto, após uma análise apurada, pós 2ª reescrita, a docente pesquisadora percebeu o equívoco, tendo em vista que o termo “pisa” pertence ao vocabulário regional do Nordeste e por isso não pode ser combatido pela escola que se encontra nessa região, ao contrário precisa ser respeitado e valorizado. Essa mudança se configura como preconceito linguístico, o que não pode acontecer na sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

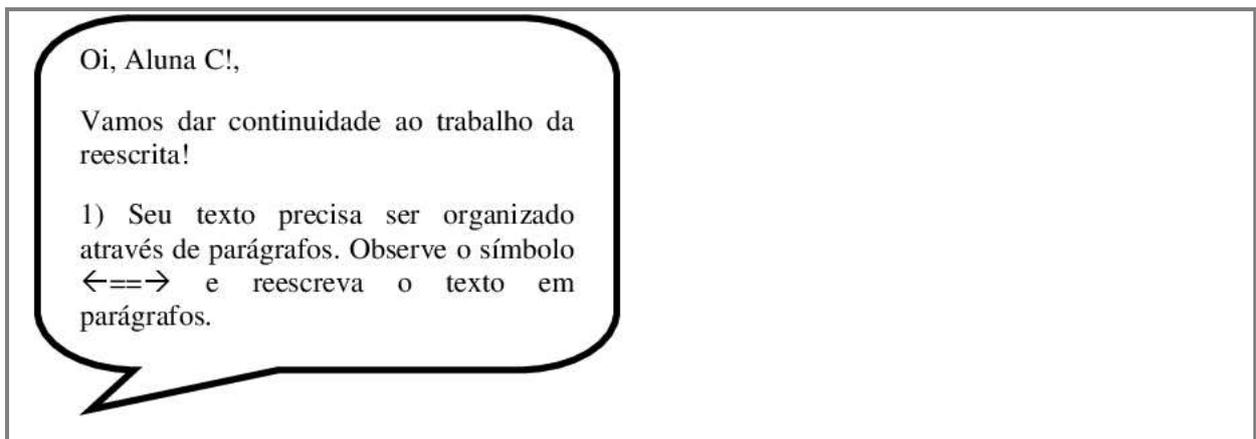
A docente pesquisadora, reconhecendo seu equívoco, a partir da 3ª proposta de intervenção para orientar a 3ª reescrita do texto da Aluna C, dá a referida aluna a oportunidade de optar pelo termo “pisa” ou “surra”, conforme poderemos ver a seguir. Considerando que o

texto em tela ainda precisa se adequar aos padrões de formatação textual e pontuação, optamos por intervir mais uma vez no texto da Aluna C.

Assim sendo, segue 3ª intervenção docente para orientar a 3ª reescrita da narrativa da aluna C (figuras 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28) e narrativa de experiência pessoal da aluna C com proposta de intervenção docente para orientar a 3ª reescrita textual (quadro 27).

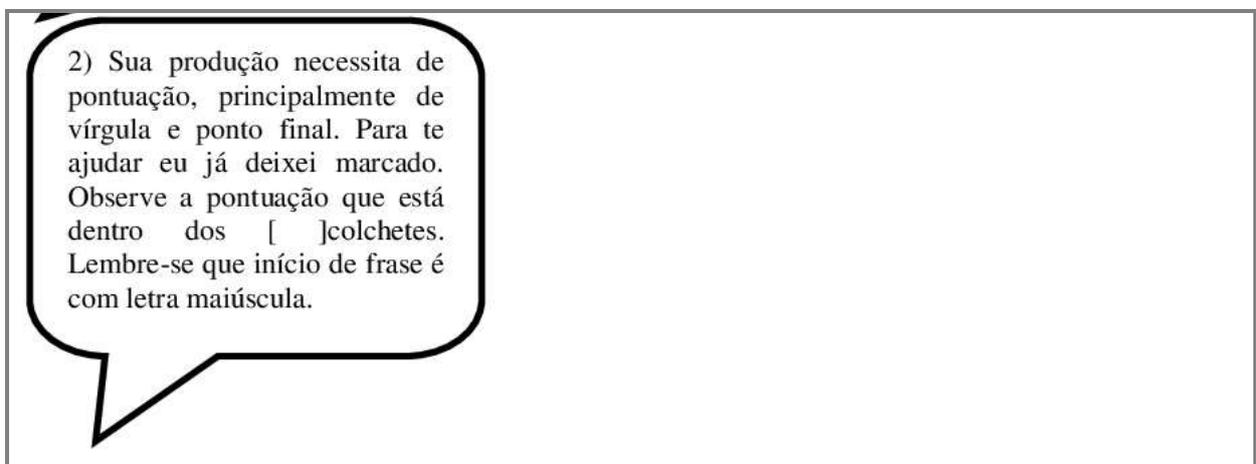
Figuras: 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28: 3ª Intervenção docente para orientar a 3ª reescrita da narrativa da Aluna C

Figura 22

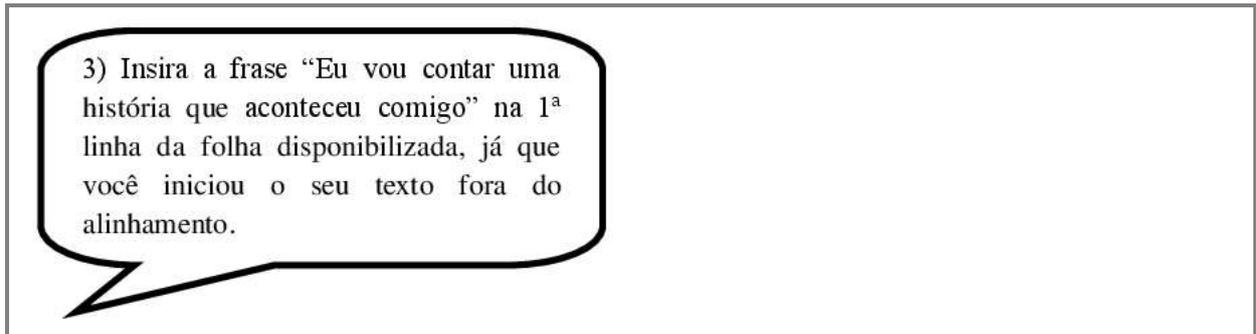


Fonte: Dados da pesquisa

Figura 23



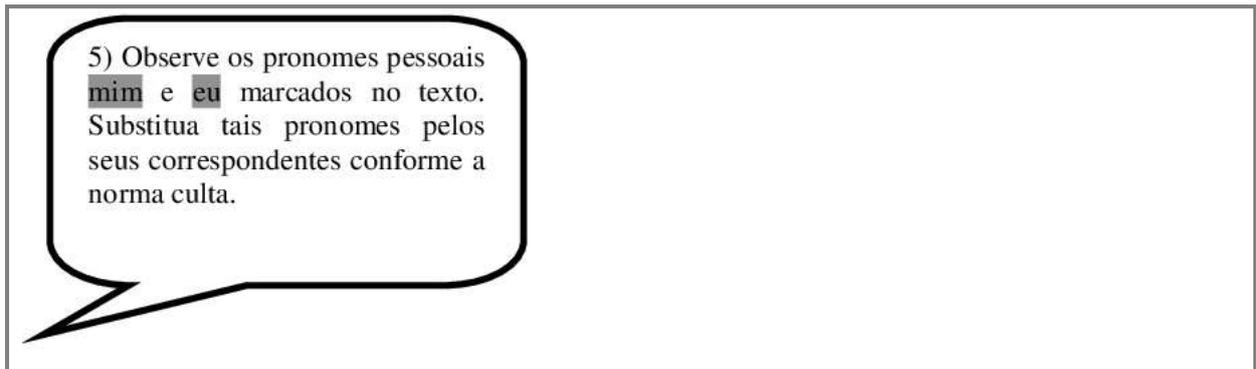
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 24

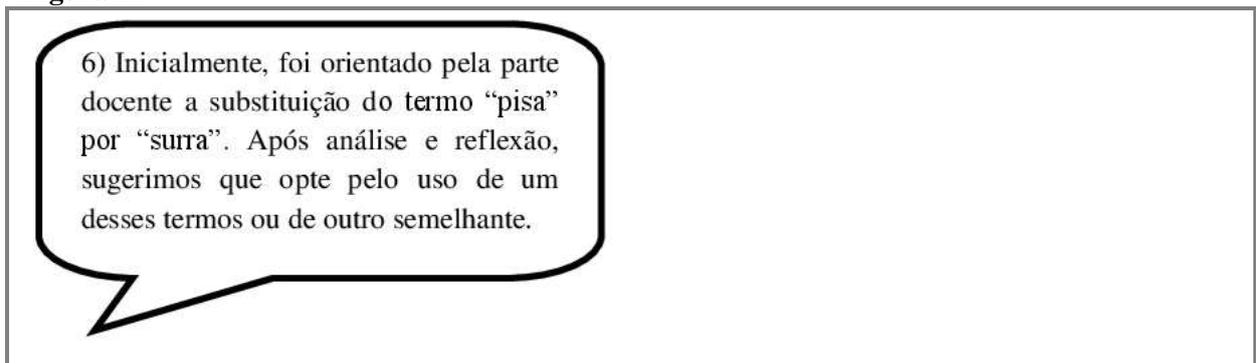
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 25

Fonte: Dados da pesquisa

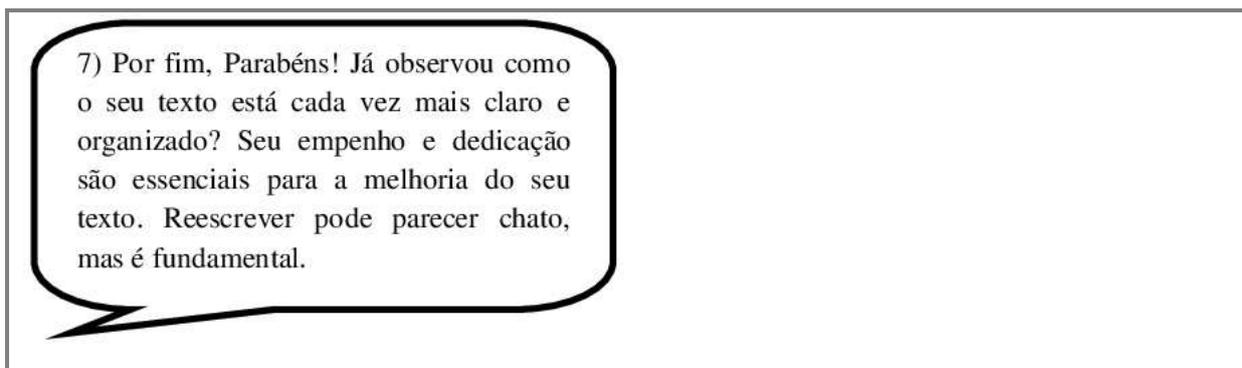
Figura 26

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 27

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 28



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 27 - Narrativa de experiência pessoal da aluna C com proposta de intervenção docente para orientar a 3ª reescrita textual

Título: História do Judas de pano na Semana Santa

←==→Eu vou contar uma história que aconteceu comigo.

←==→Quando eu era criança[,] eu e minhas amigas gostávamos de fazer Judas de pano na Semana Santa. ←==→Um determinado ano[,] nós pegamos a roupa de meu pai e fizemos um Judas[.] Depois fomos esconder numa roça de mandioca. Quando chegou a noite[,] minhas amigas roubaram o Judas. No outro dia[,] elas falaram: ←==→_Vamos buscar o Judas[?] ←==→ Eu fiquei tão contente.

←==→ Quando chegamos na roça[,] o Judas não mais estava e elas ficaram rindo de mim[.] e devido a isso[,] eu chorei muito.

←==→No ano seguinte, eu e as mesmas amigas[,] nos reunimos novamente na Semana Santa e fizemos outro Judas[.] E eu já supondo que elas iriam roubar o Judas[,] fiquei só na minha. ←==→_Vamos esconder o Judas no pé de mangueira[?] Disse uma de minhas amigas.

←==→Em seguida[,] eu falei:

←==→[_]Meninas vão que eu estou com dor de barriga.

←==→Logo após[,] peguei o Judas melei todinho[...] Quando elas foram pegar o Judas escondidas de mim[,] se melaram todinhas. ←==→Em seguida, elas chegaram na minha quando eu e minha irmãs estávamos brincando, chorando e querendo mim pegar. Entretanto, eu e minhas irmãs pegamos todas elas e demos uma surra.

←==→Quando elas chegaram em suas casas e contaram o acontecido[,] levaram outra surra de suas mães.

E assim, nunca mais ela fizeram eu de palhaça.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Tendo em vista a intervenção docente na narrativa de experiência pessoal da Aluna C (quadro 27), por meio dos balões de fala (figuras 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28), a aluna reescreveu o seu texto e apresentou uma nova versão conforme o quadro a seguir:

Quadro 28 - Narrativa de experiência pessoal da aluna C após intervenção docente (3ª Reescrita)

Título: História do Judas de pano na Semana Santa

Eu vou contar uma história que aconteceu comigo.

Quando eu era criança, eu e minhas amigas gostávamos de fazer Judas de pano na Semana Santa.

Um determinado ano, nós pegamos a roupa de meu pai e fizemos um Judas.

Depois fomos esconder numa roça de mandioca. Quando chegou a noite, minhas amigas roubaram o Judas.

No outro dia, elas falaram:

_Vamos buscar o Judas?

Eu fiquei tão contente.

Quando chegamos na roça, o Judas não mais estava e elas ficaram rindo de mim.

E devido a isso, eu chorei muito.

No ano seguinte, eu e as mesmas amigas, nos reunimos novamente na Semana Santa e fizemos outro Judas[.]

E eu já supondo que elas iriam roubar o Judas, fiquei só na minha.

_Vamos esconder o Judas no pé de mangueira? Disse uma de minhas amigas.

Em seguida, eu falei:

Meninas vão que eu estou com dor de barriga.

Logo após, peguei o Judas meimei todinho... Quando elas foram pegar o Judas escondidas de mim, se melaram todinhas.

Em seguida, elas chegaram na minha casa chorando e querendo me pegar.

Entretanto, eu e minhas irmãs pegamos todas elas e demos uma pisa.

Quando elas chegaram em suas casas e contaram o acontecido, levaram outra pisa de suas mães.

E assim, nunca mais elas fizeram me de palhaça.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

A produção textual acima é a quarta versão de uma narrativa de experiência pessoal. Diante das 03 (três) propostas de intervenção docente que orientaram as 03 (três) reescritas,

podemos observar que houve uma evolução significativa quanto aos aspectos textuais e linguísticos da referida narrativa. Quanto à 3ª intervenção que orientou a 3ª reescrita, ressaltamos que configurou-se, mais precisamente, na formatação textual e na pontuação. Quanto à formatação textual, ou seja, quanto à organização do texto em parágrafos, a aluna respeitou toda a orientação docente, no entanto, deixou de fazer a marcação com travessão em muitas sentenças e ainda foi além criando parágrafos por conta própria. Quanto à orientação docente de a aluna poder retomar o termo “pisa”, salientamos que ela acatou a proposta docente e retomou o termo “pisa” em seu texto. Quanto à evolução do texto, salientamos que, em termos gerais, o texto evoluiu como um todo, desde a primeira a terceira e última reescrita, não só quanto à organização textual, mais principalmente quanto ao seu sentido global.

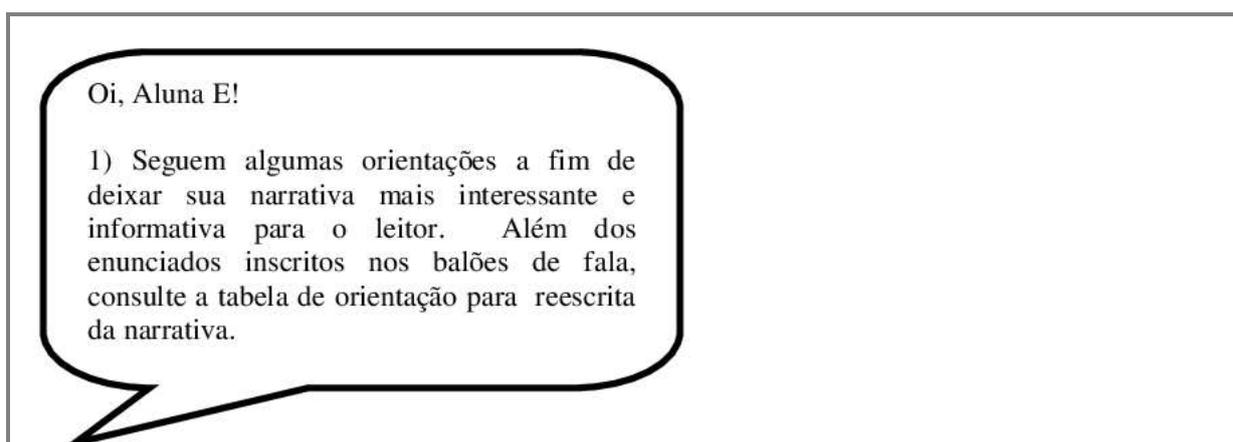
Finalizada a apresentação das intervenções realizadas na narrativa de experiência pessoal da Aluna C e os seus resultados, passamos a apresentação das duas últimas intervenções realizadas na narrativa de experiência pessoal da Aluna E.

Ao observarmos a 1ª reescrita da produção narrativa da **Aluna E**, versão esta disposta na subseção 5.1, verificamos que a narrativa apresentava problemas quanto à completude do texto, referenciação, progressão temporal, bem como referentes a aspectos linguísticos, como uso dos tempos verbais, concordância verbal e nominal, dentre outros. Desse modo, houve uma segunda intervenção docente a fim de orientar a 2ª reescrita textual.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a 2ª intervenção docente para orientar a 2ª reescrita da narrativa da Aluna E (figuras 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36), a narrativa da aluna com proposta de intervenção (quadro 29), bem como uma tabela de orientação para orientar a 2ª reescrita da narrativa (quadro 30).

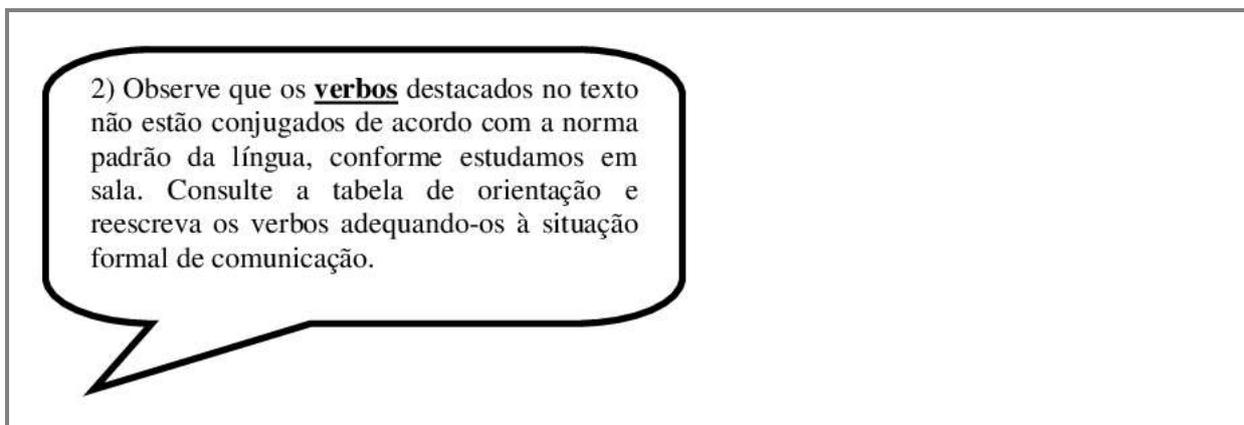
Figuras 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36: 2ª Intervenção docente para orientar a 2ª reescrita da narrativa da Aluna E

Figura 29



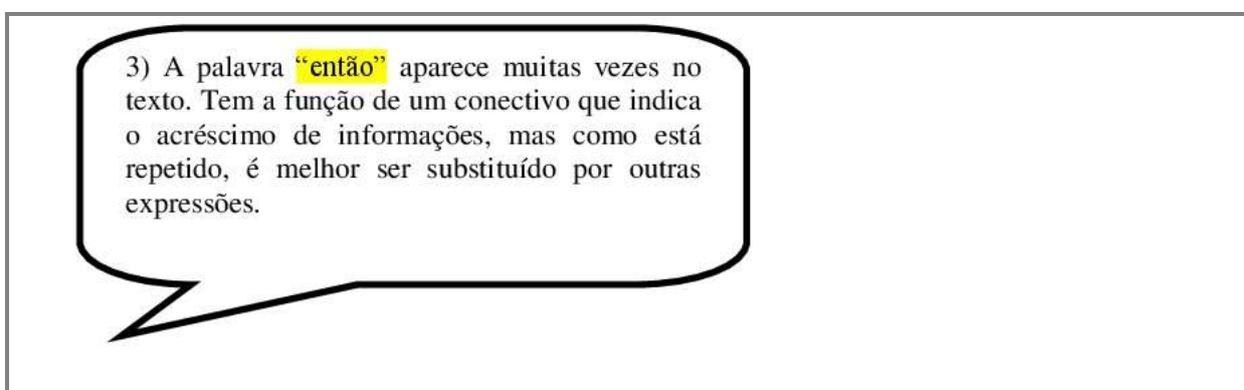
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 30



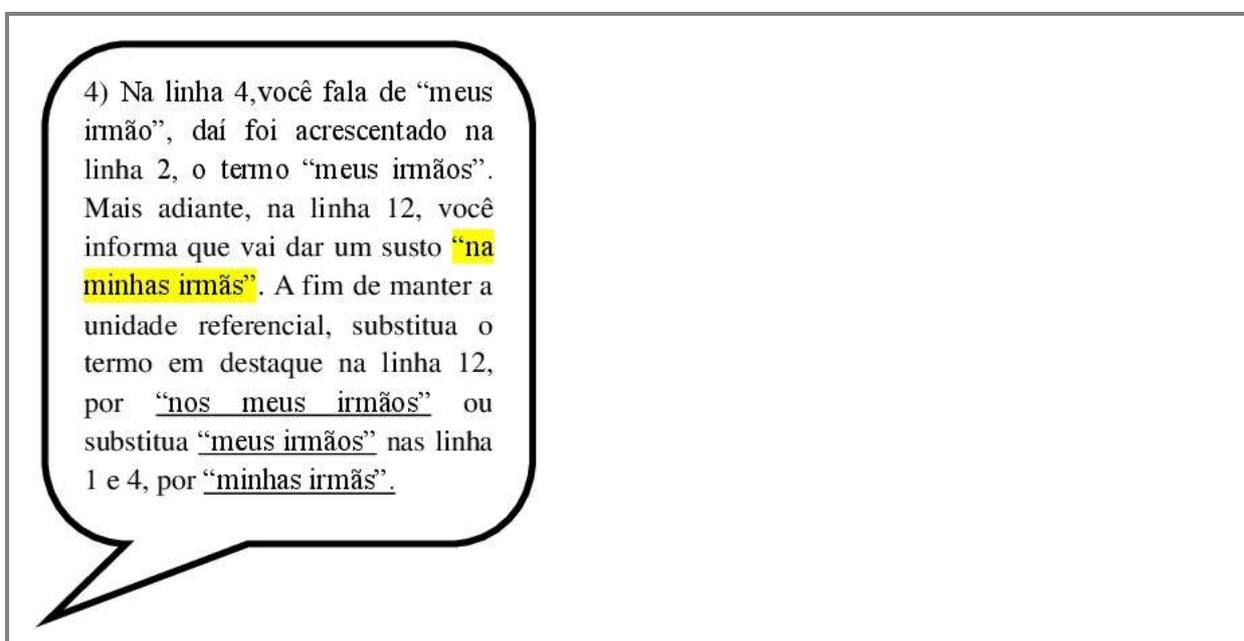
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 31



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 32



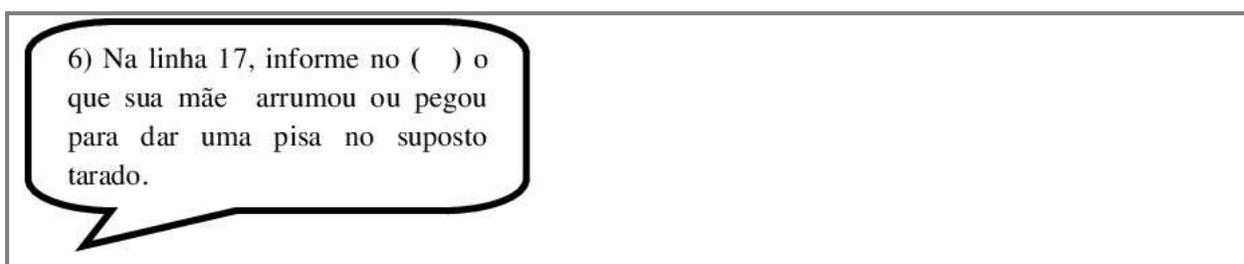
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 33



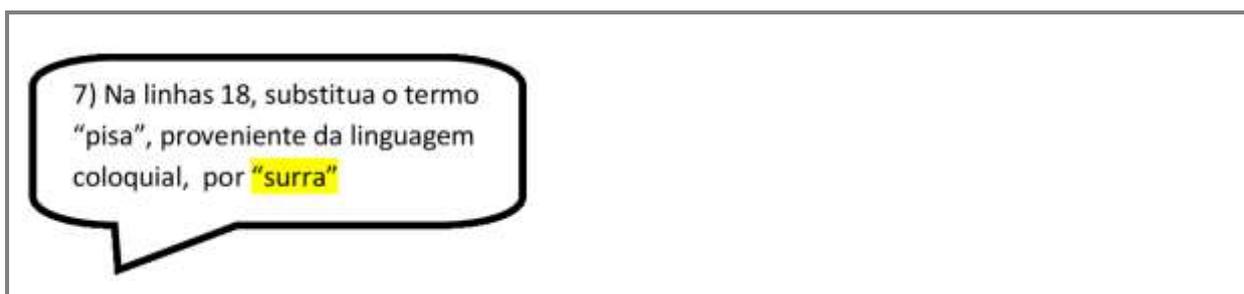
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 34



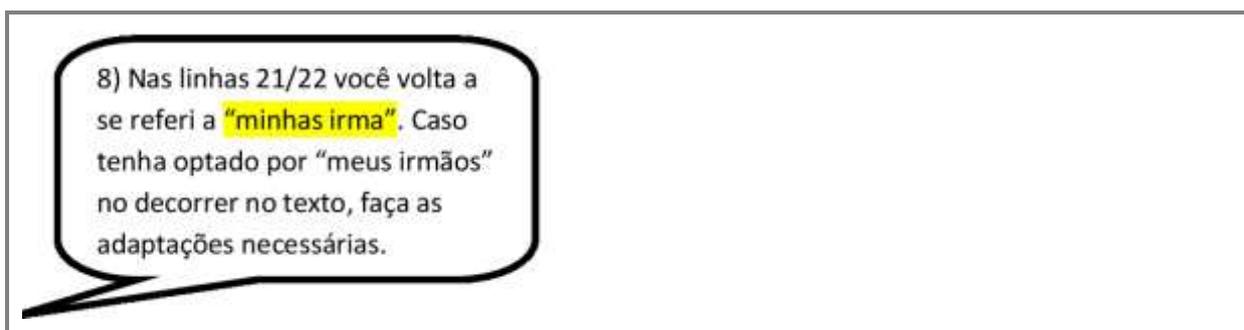
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 35



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 36



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 29 - Narrativa de experiência pessoal da aluna E com proposta de intervenção docente para orientar a 2ª reescrita textual

Título: O Susto	
1	um [determinado] dia Tinha indo para o Sítio da minha
2	mãe [juntamente com ela e meus irmãos.] chegando la já [era] noite então minha mãe [que]
3	gostava de {ir} pesca a noite [, decidi ir pescar no açude .] então mim
4	ofereci para ir com ela[.] {e} [M]eus irmão[, por sua vez,]
5	ficaro {em} [na] casa [que havia sítio.] eu e minha mãe formos
6	pro assude[.] {chegando la}[Infelizmente,] não tivemos
7	sorte de pegar nem sim quer um peixe
8	então passando-se as horas a gente resovel
9	ir embora[.] {então} Quando a gente já tava
10	quase perto {de casa}[da nossa casa do sítio] eu resolvi ir na frente
11	e deixar minha mãe pra tras então la
12	fui eu da {o} [um] susto na minhas irmas [que estavam em casa sozinhas]
13	{chegando la} [Ao chegar() de casa] mim deparei com um tarado
14	nossa eu não sabia sim corria ou se
15	gritava de tanto medo que eu teve [.]
16	então chamei minha mãe pra [ela]poder
17	tirar o tarado de la minha mãe[ouviu os meus gritos e rapidamente chegou. Ela ()
18	deu uma pisa no tarado e ele foi
19	embora nunca mais ele apareceu graças
20	a deus não aconteceu nada comigo
21	resovi da um susto nas minhas
22	irma e quem acabou levando o
23	susto foi eu nunca mais outra

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Quadro 30 - Tabela de orientação para orientar a 2ª reescrita de narrativa pela Aluna E

Tabela de orientação para reescrita de narrativa		
Símbolos		
()		Acrescentar informações
[]		Aceitar informações
{ }		Excluir informações
Realce		Para chamar sua atenção
Conjugação Verbal		
Localização	Conjugação	verbal Substituir por :

	inadequada	
Linha 1	Tinha indo	fui
Linha 3	Pesca	pescar
Linha 5	Ficaro	ficaram
Linha 5	Formos	fomos
Linha 8	Resovel	resolveu
Linha 9	Tava	estava
Linha 12	Da	dar
Linha 15	Teve	tive
Linha 21	Resovi	resolvi
Linha 21	Da	dar

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da intervenção docente na narrativa de experiência pessoal da Aluna E (quadro 29), por meio dos balões de fala (figuras 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36) que objetivaram estabelecer um diálogo entre docente e discente e da tabela de orientação (quadro 30), a aluna reescreveu a sua narrativa e apresentou a versão conforme o quadro a seguir:

Quadro 31 - Narrativa de experiência pessoal da aluna E após intervenção docente (2ª Reescrita)

Título: O Susto	
1	Um determinado dia fui para o Sítio da
2	minha mãe juntamente com ela e meus
3	irmãos Quando chegamos lá já era noite,
4	então minha mãe que gostava de pescar
5	a noite, decidiu ir pescar no açude. Logo
6	mim ofereci para ir com ela. Meus irmãos
7	por sua vez, ficaram na casa que havia
8	no Sítio . Eu e minha mãe fomos pro
9	assude. Infelizmente , não tivemos sorte
10	de pegar nem se quer um peixe então
11	passando-se as horas a gente resolveu
12	ir embora. Quando a gente já estava
13	quase perto da nossa casa do sítio
14	eu resolvi ir na frente e deixar minha
15	mãe pra tras então lá fui eu dar
16	um susto nos meus irmãos que estavam
17	em casa sozinhos ao chegar no quintal

18	de casa mim deparei com um tarado
19	nossa eu não sabia se corria ou se
20	gritava de tanto medo que eu tiver.
21	De repente, tomei coragem e gritei por
22	minha mãe pra ela poder tirar o tarado
23	de la minha mãe ouviu os meus gritos
24	e rapidamente chegou. Ela pegou um
25	pau e deu uma surra no tarado
26	e ele foi embora nunca mais ele apareceu
27	graças a deus não aconteceu nada
28	comigo resolvi dar um susto nos
29	meus irmãos e quem acabou levando
30	o susto foi eu nunca mais outra.

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

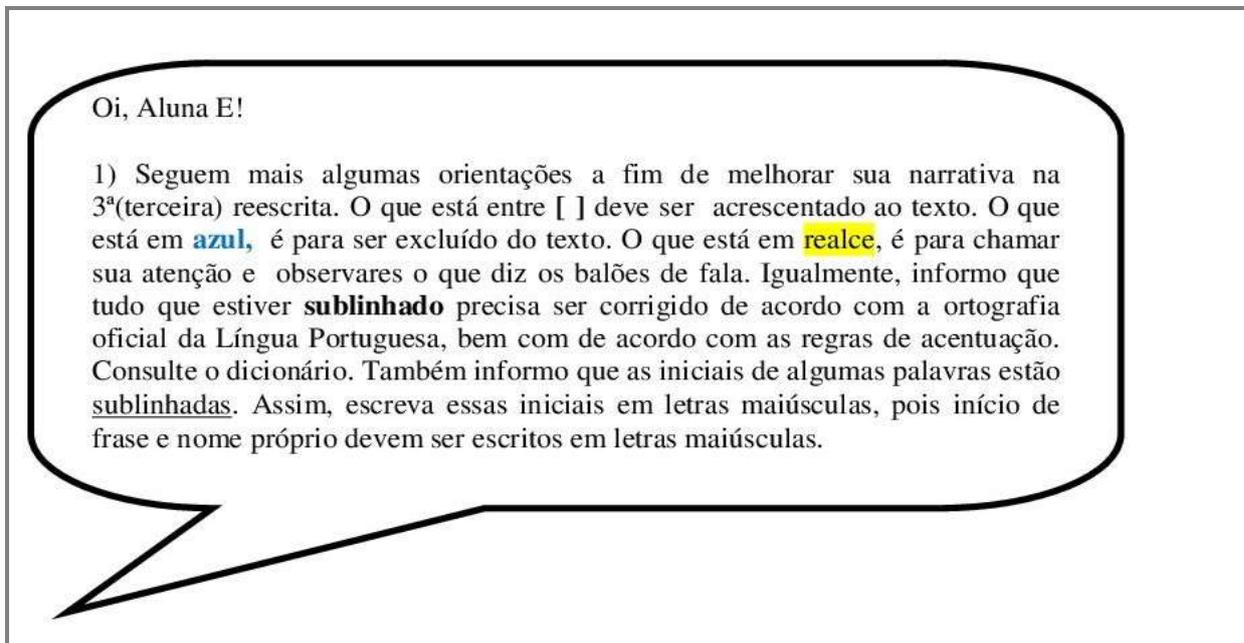
Conforme pode ser observado no texto acima, tudo que está em negrito foi modificado pela Aluna E, tendo em vista a intervenção docente a partir dos tipos de correção indicativa, resolutiva e textual-interativa, abordados por Ruiz (2015), estes adaptados pela professora-pesquisadora. Vale salientar que, embora proposto pela professora-pesquisadora e acatado pela Aluna E a substituição do termo “pisa” por “surra” (linha 25), esta referida professora também volta atrás quanto a esta proposição, tendo em vista que o termo “pisa” pertence ao vocabulário regional do Nordeste e por isso não pode ser combatido pela escola que se encontra nessa região, ao contrário, precisa ser respeitado e valorizado. Essa mudança se configura como preconceito linguístico, o que não pode acontecer na sala de aula, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Podemos observar que, diante da intervenção docente, o texto melhorou no que concerne aos aspectos textuais e linguísticos e, sobretudo, no que concerne à sua dimensão global. E com vistas a melhorar ainda mais a produção da Aluna E, quanto aos aspectos citados e às questões de formatação e convenção de escrita (ortografia, acentuação, pontuação), optamos por intervir mais uma vez.

Assim sendo, apresentamos a seguir a 3ª intervenção docente para orientar a 3ª reescrita da narrativa da Aluna E (figuras 37, 38, 39, 40, 41 e 41), bem como a narrativa da aluna com proposta de intervenção (quadro 32). Vejamos:

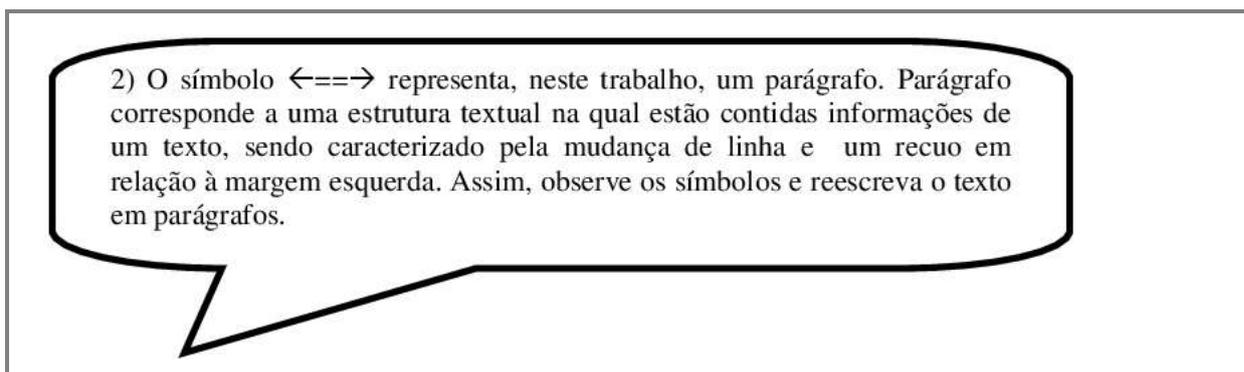
Figuras 37, 38, 39, 40, 41 e 42: 3ª Intervenção docente para orientar a 3ª reescrita da narrativa da Aluna E

Figura 37



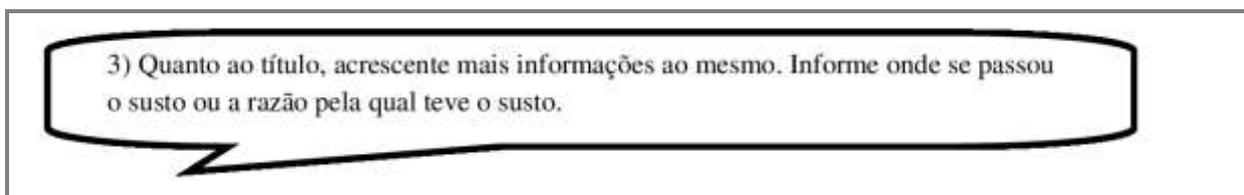
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 38

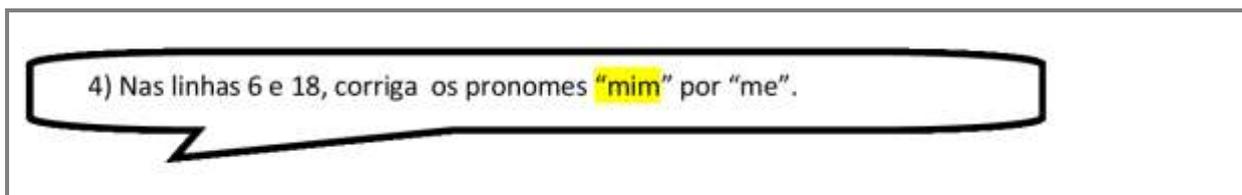


Fonte: Dados da pesquisa

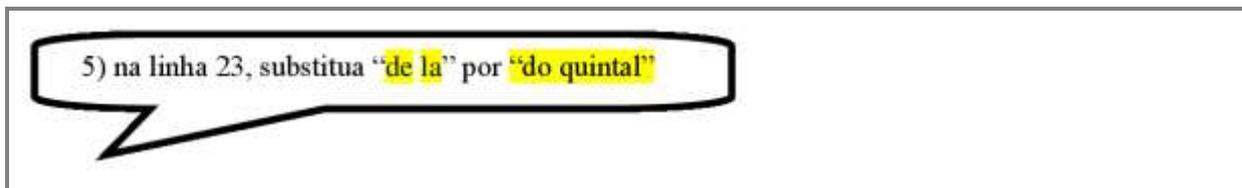
Figura 39



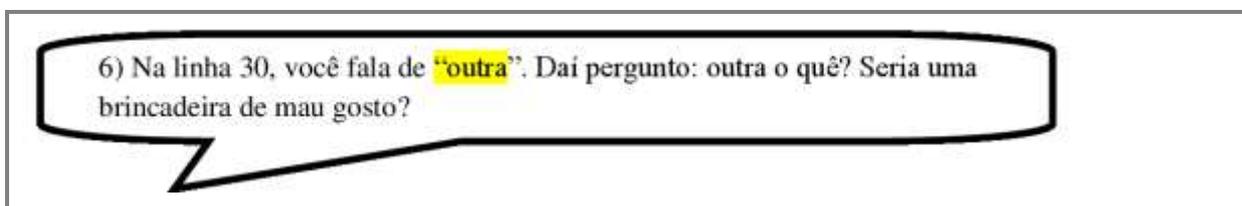
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 40

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 41

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 42

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 32 - Narrativa de experiência pessoal da aluna E com proposta de intervenção docente para orientar a 3ª reescrita textual

Título: O Susto	
1	←==→Um determinado dia fui para o Sítio da
2	minha mãe[,] juntamente com ela e meus
3	irmãos. Quando chegamos lá[,] já era noite,
4	então[,] minha mãe que gostava de pescar
5	[à] noite, decidi ir pescar no açude. [L]ogo
6	mim ofereci para ir com ela. Meus irmãos,
7	por sua vez, ficaram na casa que havia
8	no sítio. ←==→Eu e minha mãe fomos pro
9	assude. Infelizmente, não tivemos sorte
10	de pegar nem se quer um peixe[.] [E]ntão
11	passando-se as horas a gente resolveu
	ir embora. ←==→Quando a gente já estava
13	quase perto da nossa casa do sítio[,]
14	eu resolvi ir na frente e deixar minha

15	mãe pra trás[.]Então <u>la</u> fui eu
16	dar um susto nos meus irmãos que estavam
17	em casa sozinhos[.] ←==→[A]o chegar no quintal
18	de casa[.] mim deparei com um tarado[.]
19	Nossa! [E]u não sabia se corria ou se
20	gritava de tanto medo que eu <u>tive</u> .
21	←==→De repente, tomei coragem e gritei por
22	minha mãe <u>pra</u> ela poder tirar o tarado
23	de la [.] [M]inha mãe ouviu os meus gritos
24	e rapidamente chegou. Ela pegou um
25	pau e deu uma surra no tarado[.]
26	{e} [E]e foi embora [e] nunca mais {ele} apareceu[.]
27	[G]raças a <u>deus</u> não aconteceu nada
28	comigo[.] ←==→[R]esolvi dar um susto nos
29	meus irmãos e quem acabou levando
30	o susto foi eu[.] Nunca mais outra .

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Tendo em vista a 3ª intervenção docente na narrativa de experiência pessoal da Aluna E (quadro 32), por meio dos balões de fala (figuras 37, 38, 39, 40, 41 e 41), a aluna reescreveu a sua produção narrativa e apresentou a 4ª e última versão textual, conforme o quadro a seguir:

Quadro 33 - Narrativa de experiência pessoal da aluna E após intervenção docente (3ª Reescrita)

Título: O Susto **no Sítio da minha mãe**

Um determinado dia fui para o sítio da minha mãe, juntamente com ela e meus irmãos. Quando chegamos lá, já era noite, então, minha mãe que gostava de pescar **à** noite, decidiu ir pescar no açude.

Logo **me** ofereci para ir com ela.

Meus irmãos por sua vez, ficaram na casa que havia no Sítio.

Eu e minha mãe fomos **para açude**. Infelizmente, não tivemos sorte de pegar nem **sequer** um peixe.

Então passando-se as horas a gente resolveu ir embora.

Quando a gente já estava quase perto da nossa casa do Sítio, eu resolvi ir na frente e deixar

minha mãe para trás. **Então lá** fui eu dar um susto nos meus irmãos que estavam em casa sozinhos.

Ao chegar no quintal de casa, **me** deparei com um tarado.

Nossa! **Eu** não sabia se corria ou se gritava de tanto medo que eu **tive**.

De repente, tomei coragem e gritei por minha mãe **para** ela poder tirar o tarado **do quintal**.

Minha mãe ouviu os meus gritos e rapidamente chegou.

Ela pegou um pau **e** deu uma surra no tarado.

Ele foi embora e nunca mais apareceu.

Graças a **Deus** não aconteceu nada comigo.

Resolvi dar um susto nos meus irmãos e quem acabou levando o susto foi eu.

Nunca mais outra **brincadeira de mau gosto com meus irmãos**

Fonte: Dados da pesquisa – Produção textual dos alunos-colaboradores

Quanto ao texto acima, podemos destacar que a aluna E compreendeu a proposta de intervenção docente para 3ª reescrita textual, uma vez que tudo que está em negrito foi modificado pela aluna sob orientação da professora-pesquisadora. A aluna E, embora tenha feito a marcação de parágrafos, conforme indicado pela professora-pesquisadora, ainda carece de mais orientação quanto à paragrafação e organização textual.

A intervenção docente, baseada nas modalidades de correção de Ruiz (2015), entre as quais, a correção indicativa, a resolutiva e textual-interativa, foi fundamental para melhoria do texto dos alunos-colaboradores no que trata da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967), bem como no que trata dos aspectos textuais e linguísticos.

Nesse sentido, destacamos a funcionalidade das modalidades de correção de Ruiz (2015) quanto à revisão e à reescrita textual, bem como a necessidade de o docente intervir nas produções textuais através das modalidades de correção retrocitadas. A modalidade de correção textual-interativa, por exemplo, apresentou-se bastante eficiente para melhoria dos textos dos alunos-colaboradores, tendo em vista que permitiu o estabelecimento de um diálogo entre o docente e o discente e, dessa forma, a oportunidade de ambos refletirem a melhoria do texto, como, por exemplo, a melhor expressão, a melhor palavra.

No que respeita ao assunto, ou seja, ao uso da melhor expressão, da melhor palavra, lembremo-nos da 2ª intervenção docente para orientar a 2ª reescrita da narrativa da Aluna C, quando é proposto no balão de fala a substituição do termo “pisa”, proveniente da linguagem coloquial, por “surra”, bem como do acatamento dessa orientação pela aluna-colaboradora. Também, lembremo-nos da 3ª proposta de intervenção docente para orientar a 3ª reescrita da Aluna C, quando a professora-pesquisadora refletindo sobre sua intervenção anterior dá a oportunidade de a aluna escolher entre os termos “pisa” e “surra”. Isso nos faz refletir sobre a

funcionalidade da modalidade de correção textual interativa, embora esta modalidade não seja suficiente para resolver todos os problemas textuais.

De todo modo, a modalidade de correção textual-interativa, uma vez fundamentada no diálogo, apresenta-se como uma estratégia interventiva docente para melhoria de uma produção textual na sala de aula.

Quanto à etapa de reescrita vale destacar que o texto é uma estrutura sempre aberta a modificações e a acréscimos e, por essa razão, limitamos-nos, neste trabalho, ao máximo de três reescritas textuais. Essa decisão também garante a participação dos alunos-colaboradores, pois um trabalho em sala de aula, por mais que seja válido e interessante, pode perder a contrapartida dos alunos se for muito longo. Além disso, é possível concluir que a reescrita, longe de resolver todos os problemas textuais, foi fundamental para a melhoria das narrativas quanto ao uso consciente dos aspectos textuais e linguísticos.

Desse modo, encerramos parte da amostra do que foi trabalhado em sala de aula, no período de quatro meses e meio e em 30 horas-aula.

Por fim, destacamos que, no decorrer desta experiência de ensino, outras questões nos chamaram atenção, apontando para trabalhos futuros, como por exemplo, analisar as construções ideológicas presentes nas narrativas de experiência pessoal dos alunos-colaboradores, como também desenvolver uma trabalho na sala de aula com narrativas de experiência pessoal em formato digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa-ação corresponde ao interesse de buscarmos estratégias para o ensino-aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa, desde propostas didáticas de produção textual a modelos efetivos de intervenção docente quanto à reescrita de textos.

Conforme dissemos na introdução, é grande o número de alunos, sobretudo no ensino fundamental da EJA, que apresentam dificuldades quanto ao domínio da escrita no contexto escolar. E isso muito nos angustia enquanto profissionais da educação cuja função é promover o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, de modo eficaz e eficiente. Mais do que tempo, muitas vezes falta à categoria docente conhecimentos tanto no que respeita ao ensino da produção textual escrita quanto às estratégias interventivas no processo de reescrita de textos.

Nesse sentido, de modo a buscar estratégias para o ensino-aprendizagem da prática de escrita em Língua Portuguesa no contexto da sala de aula da educação de Jovens e Adultos, usamos o gênero Narrativa de Experiência Pessoal como objeto de ensino-aprendizagem. Tal gênero mostrou-se eficaz para que a prática de escrita se concretizasse, na medida em que motivou os alunos-colaboradores, a partir da experiência do vivido, a expor suas histórias de medo, situações de perigo, peripécias que já se envolveram no decorrer de suas vidas. E assim, os alunos expuseram, além de seus valores sociais e culturais, também, seus conhecimentos linguísticos e textuais, bem como a falta deles.

Nessa perspectiva, de modo a aprimorar e desenvolver conhecimentos quanto aos aspectos textuais e linguísticos referentes aos gêneros narrativos, organizamos uma sequência didática alicerçada na prática de leitura, produção de textos, análise linguística, bem como na prática de reescrita textual a partir da mediação/intervenção docente. Destacamos que essa sequência didática, mesmo um pouco longa, principalmente quanto ao módulo referente aos aspectos textuais e linguísticos da narrativa, mostrou-se necessária e produtiva, tendo em vista que foi possível abordarmos na etapa de reescrita uma variedade de conhecimentos textuais e linguísticos, não sendo possível tal abordagem caso tais aspectos não tivessem sido estudados anteriormente.

Quanto às análises das partes da estrutura da narrativa, efetuadas pela professora-pesquisadora, consoante o modelo de Labov e Waletzky (1967), salientamos que os próprios autores reconhecem a dificuldade de estabelecer um limite entre cada uma das partes e/ou seções da narrativa, estas também nomeadas por Bastos (1994) como funções narrativas. Diante disso, justificamos nossa dificuldade, ainda maior, de estabelecer um limite entre cada uma das partes das narrativas analisadas.

Assim, apresentadas as análises efetuadas nas produções textuais (narrativas de experiências pessoais) dos alunos-colaboradores quanto à estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967), podemos destacar que os alunos-colaboradores compreenderam a estrutura da narrativa laboviana, bem como a proposta de produção textual, conseguindo, desse modo, escrever uma narrativa de experiência pessoal.

No que respeita à adoção das modalidades de correção indicativa, resolutiva e textual-interativa, conforme Ruiz (2015), como propostas de intervenção docente para orientar a rescrita textual das produções dos alunos-colaboradores, enfatizamos também que esses modelos foram fundamentais na medida em que oportunizaram a professora-pesquisadora estabelecer uma interação com os alunos, possibilitando-lhes revisarem e reescreverem suas produções, tanto no que respeita aos aspectos textuais quanto aos linguísticos.

De todo modo, mesmo colhendo resultados positivos quanto à intervenção docente aplicada nesta pesquisa, salientamos que a intervenção docente não é suficiente para resolver toda a problemática da produção escrita do aluno, pois é necessário contar com o compromisso do aluno na participação das atividades propostas, além de um trabalho contínuo envolvendo os múltiplos conhecimentos exigidos na produção de textos. No entanto, a intervenção docente integrando as modalidades indicativa, resolutiva e textual-interativa apresenta-se, nesta pesquisa, como uma estratégia de ensino eficaz para um caminhar em direção ao efetivo domínio da escrita pelo aluno.

De forma geral, consideramos que a experiência didática realizada mostrou-se importante para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos-colaboradores, quanto para ampliação de seus conhecimentos e, ainda, para a compreensão da escrita como processo, fazendo com que percebessem, ao longo da execução da pesquisa, que a escrita demanda planejamento, seleção de ideias, reflexão, análise, intervenção, retomadas e inúmeras reescritas.

Quanto à realização desta pesquisa como um todo, destacamos que temos consciência da sua limitação, principalmente quanto aos instrumentos de pesquisa, uma vez que não foram aplicados aos alunos-colaboradores questionários de avaliação após a aplicação da experiência didática desenvolvida. Desse modo, os alunos apenas se apresentaram neste trabalho através de um questionário de sondagem (APÊNDICE C) e através de suas produções textuais e não através de seu discurso em relação à satisfação e/ou insatisfação quanto às atividades desenvolvidas. Também apontamos a ausência da divulgação e circulação dos textos produzidos pelos alunos. Assim sendo, vislumbramos a possibilidade de

reaplicarmos a sequência didática desta experiência de ensino em outra turma, bem como a divulgação dos textos.

Acerca do ensino-aprendizagem, ressaltamos que a escolha do gênero narrativa de experiência pessoal e dos postulados teóricos adotados neste trabalho objetivou trazer novas possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa, conferindo, desse modo, novas perspectivas para a aprendizagem da escrita na sala de aula.

Por fim, consideramos que a experiência didática realizada cumpriu com os objetivos previstos, uma vez que grande parte dos alunos da sala aderiu voluntariamente à proposta, promovendo resultados significativos quanto ao uso consciente dos aspectos textuais e linguísticos, no tocante à produção de uma Narrativa de Experiência Pessoal.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos.** Revisão técnica Luis Passeggi; João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

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

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

ARAÚJO, Jennifer Patrícia. **Identidade & Memória: Produção e Refacção de textos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. [1979]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.277-326.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do Discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas.** São Paulo: FTD, 2012.

BARTHES, R. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

BASTOS, Lúcia K. **Coesão e coerência em narrativas escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRONCKART, Jean – Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Machado, Pérciles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental II.** Brasília: Mec/Sef, 1998.

BUIB- BARBOSA, Edilaine. **A escrita na escola: a construção da coerência textual.** Campinas, SP: mercado de Letras, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2016.

COUTO, Regiani. L. D. M. **Narrativas orais de experiência pessoal: um enfoque Laboviano**. 2013. Dissertação de Mestrado – (Mestrado em Letras-Línguas Vernáculas) – Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Roraima. UNIR, Porto Velho-RO, 2013.

DOLZ, Joaquim. GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófono). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

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

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOTLIB, Nádía Batella. **Teoria do Conto**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOSOW, Lúcia. **Narrativas pessoais: uma proposta de ensino da produção escrita em espanhol**. 2015. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. **Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience**. Em Helm, J (ed). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Washington: University of Washington Press, 1967.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In Rangel. E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 20 de outubro de 2017.

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

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

RAMOS, Paulo de Souza. **Narrativa e poema: sondagem de texto**. São Paulo: Edicon, 1987.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS, Rafael Barros dos. **Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a Literatura no ensino fundamental II**. 2015. Dissertação(Mestrado em Letras) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; Os gêneros escolares: das práticas de linguagens aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos; Adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 5. ed. São Paulo: Globo, 1992.

SILVEIRA, M. Inez Matoso. As Narrativas: sua importância na nossa vida e na escola. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S. & FUMES, Neiza de Lourdes F. (Orgs.). **Educação Linguagem. Saberes e Linguagem. Saberes e Práticas**. Maceió: EDUFAL, 2006, p.75-89.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

	<p>Universidade Federal de Alagoas – UFAL</p> <p>Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS</p>	
---	---	---

**Escola Estadual
Manoel Passos Lima**
 Av. Gênese Moreira, s/n
 Palmeira dos Índios - Alagoas
 Portaria 508 - 2010
 Res. 054/2010 CEE/AL
 Publicado no D.O. de 20.07.10

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Claudean Vitorino Ferro, diretora da Escola Estadual Manoel Passos Lima, tenho ciência e autorizo a realização do projeto de pesquisa intitulado **“Narrativas de Experiências Pessoais: uma proposta didática de produção de textos narrativos na Educação de Jovens e Adultos”** sob responsabilidade do pesquisador(a) **Ana Luísa Soares da Silva**. Outrossim, declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Palmeira dos Índios, 17 de Abril de 2017



Prof^a. Claudean Vitorino Ferro
 Diretora Escolar
 Mat. 81390-7
 Port. SEDUC Nº 102/2016
 Esc. Est. Manoel Passos Lima / 3ª GERE

APÊNDICE B: MODELO DE TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”
(Resolução. nº 466/2012-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Nós, alunos (as) do 9º período da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da Escola Estadual Manoel Passos Lima(MPL), situado na cidade de Palmeira dos Índios- AL, tendo sido convidados (as) a participar como voluntários (as) do estudo **“ NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTOS NARRATIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, recebemos da Sra. Ana Luísa Soares da Silva, professora da disciplina Língua Portuguesa da referida Escola Estadual Manoel Passos Lima (MPL) e Mestranda do Mestrado Profissional em Letras(PROFLETRAS) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as seguintes informações que nos fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a investigar as implicações de uma sequência didática baseada na estrutura, elementos e aspectos linguísticos da narrativa para o aprimoramento da competência escrita dos alunos de uma turma da EJA;
2. Que esse estudo começará em 19 de abril de 2017 e terminará em meados de julho de 2017;
3. Que o estudo será realizado da seguinte maneira: questionários, leitura de gêneros narrativos diversos, produção de textos narrativos na fase inicial, ensino da estrutura, elementos e aspectos linguísticos da narrativa, reescrita textual das produções iniciais, ensino da estrutura das narrativas orais segundo Labov e Waleszky(1967), leitura de narrativas conforme a estrutura laboviana, produção de narrativas de experiência pessoal na fase final, seguida de reescrita;
4. Que os alunos são convidados a participar de todas as etapas da pesquisa, e sempre que necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma dessas etapas.
5. Que não há outros meios para obterem-se os resultados almejados nessa pesquisa, a não ser a partir da colaboração dos alunos.
6. Que a participação no estudo não causará nenhum incômodo ou dano aos estudantes, já que terão acompanhamento durante as participações nas atividades.
7. Que o presente estudo/pesquisa proporcionará, aos alunos, acesso a leitura de diferentes gêneros narrativos, bem como o conhecimento dos elementos que compõem a estrutura da narrativa e aspectos linguísticos atrelados à mesma, e ainda, o desenvolvimento e aprimoramento da competência escrita através da produção e reescrita de textos.

8. Que o presente estudo estará sendo realizado durante as aulas, conforme os horários previstos no calendário escolar do ano letivo 2017.1, da Escola Estadual Manoel Passos Lima, contando com a autorização do diretor de ensino e/ou coordenador. Informamos que o presente estudo não produzirá nenhuma despesa aos estudantes que dele participarão.

9. Que, a qualquer momento, os alunos podem recusar-se a continuar participando do estudo e, também, que podem retirar este consentimento, sem que isto lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo. Em caso de que isso venha a acontecer, os alunos continuarão suas aulas normais com a professora pesquisadora que é a regente da turma;

10. Que as informações conseguidas através da participação dos alunos não permitirão a identificação dos envolvidos, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;

11. Que esta pesquisa somente poderá ser suspensa mediante os seguintes critérios: - que haja greve de professores; que a escola retire sua autorização; que a maioria dos estudantes retire seu consentimento.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que nos foi informado sobre a nossa participação no mencionado estudo e estando conscientes dos nossos direitos, das nossas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a nossa participação implica, concordamos em dele participar e, para tanto, DAMOS O NOSSO CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO TENHAMOS SIDO FORÇADOS OU OBRIGADOS.

Endereço do participante- voluntário(a)

Domicílio: (rua/av./praça/conjunto)_____

Complento:_____

Bairro:_____

CEP:_____

Cidade:_____

Telefone(s):_____

E-mail:_____

Endereço dos responsáveis pela pesquisa

Profa orientadora no projeto: Profa Doutora Fabiana Pincho de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Alagoas. Departamento de Letras

Endereço: Campus A. C. Simões, BR 104 – Norte, km 97, Cidade Universitária.

Bloco: Letras. (FALE)

Pesquisadora: Ana Luísa Soares da Silva

Av. Genésio Moreira S/N – São Francisco – Palmeira dos Índios – AL

Escola Estadual Manoel Passos Lima.

Telefones para contato: (82) 99971-4331/ e-mail: alagoanaluisa@gmail.com

PARTICIPANTES VOLUNTÁRIOS DA PESQUISA:

Nome do aluno colaborador(a):_____

Assinatura:_____

RG:_____

Assinatura do responsável com RG(Caso o aluno seja menor de idade)

Assinatura: _____

RG: _____

Ana Luísa Soares da Silva
Profa responsável pelo estudo

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira
Orientadora

Palmeira dos Índios, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE C: MODELO DE QUESTIONÁRIO

Questionário de Sondagem – Perfil do aluno-colaborador

Estimado(a) Aluno(a)

Você está participando de uma pesquisa de mestrado cujo tema é “**NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**”.

Esta pesquisa tem como informantes os alunos do **9º período** do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, turno noturno, da Escola Estadual Manoel Passos Lima, cidade de Palmeira dos Índios. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não é obrigado(a) a assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também a disponibilizar o acesso à minha dissertação assim que ela for defendida.

Certa de contar com o seu apoio e a sua colaboração, agradeço antecipadamente.

Ana Luísa Soares

Mestranda do PROFLETRAS - UFAL

alagoanaluisa@gmail.com

I - DADOS PESSOAIS

1– **Idade:** _____ **Sexo:** Feminino (); Masculino ()

2 – **Onde você mora?** (Citar bairro e cidade)

3 – **Com quem você mora?**

4 – **Você trabalha?**

a) Sim () b) Não ()

d) Se trabalha, o que faz? _____

II – PERFIL SOCIOCULTURAL

5– **Qual o nível de escolarização dos seus pais ou responsáveis?**

a) Ensino Fundamental () completo () incompleto ()

b) Ensino Médio () completo () incompleto ()

c) Superior (Universidade) () completo () incompleto ()

6 – O que você faz no seu tempo livre? Quais são suas formas de lazer preferidas?

a) Acesso a aplicativos no celular ()

b) Televisão ()

c) Ouvir música ()

d) Leitura ()

e) Prática de esporte ()

f) Computador

g) Jogos eletrônicos ()

h) Outros. ()

Cite: _____

III – DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO

7 – Você gosta de estudar? Sim () Não () Mais ou menos ()

Por quê? Justifique sua resposta.

8 – Você está cursando o 8º período da EJA pela primeira vez? Sim () Não ()

9 – Qual a disciplina que você mais gosta de estudar? Por quê?

10 – Qual a disciplina que você menos gosta de estudar? Por quê?

11– Você costuma frequentar a biblioteca da sua escola? Sim () Não ()

Por quê?

12– Nas aulas de Língua Portuguesa, que conteúdos ou habilidades você mais aprecia?

Assinale quantidade de alternativas que achar conveniente:.

a) Leitura, apenas ()

- b) Leitura com interpretação de texto ()
- c) Produção de texto ()
- d) Gramática e exercícios ()

IV – ATITUDES DIANTE DA LEITURA

13 – Você gosta de ler?

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Mais ou menos ()
- d) Tenho dificuldades de concentração ()
- e) Tenho dificuldades de compreensão ()

14 – O geralmente você costuma ler?

- a) Livros ()
- b) Revistas ()
- c) Jornais impressos ()
- d) Jornais online ()
- f) Bíblia ()
- g) Sites na Internet: pesquisas, curiosidades, outros; ()
- h) Sites de relacionamentos: facebook, blog, etc ()
- i) Mensagens no whatsapp ()

15 – Que gênero textual você mais gosta de ler?

- a) Crônicas ()
- b) Contos de mistério ()
- c) Contos de fadas ()
- d) Contos de amor ()
- e) Contos populares ()
- f) Causos ()
- g) Lendas ()
- h) Fábulas ()
- i) Histórias em Quadrinhos ()
- j) Artigos de opinião ()
- l) Poemas ()
- m) Cordel ()
- n) Narrativas ficcionais ()
- o) textos de autoajuda ()
- p) piadas ()
- q) notícias ()

16 – Em quais das atividades abaixo você passa mais tempo diariamente?

Assinale (1) para a atividade mais praticada, (2) para a segunda colocada, e assim, sucessivamente:

- a) Estudando ()
- b) Trabalhando fora de casa ()
- c) Trabalhando em casa ()
- d) Assistindo Televisão ()
- e) Usando o Computador ()
- f) Usando o celular ()
- g) Lendo ()

V – PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA

17 – Você gosta de escrever textos na sala de aula?

- a) Sim ()
- b) Não ()
- c) Mais ou menos ()
- d) Por quê? Justifique sua resposta: _____

18 – Em que situações você escreve?

- a) Produção de textos escolares
- b) Pesquisas escolares ()
- c) Na sala de aula, copiando conteúdo e fazendo atividades
- d) Whatsapp ()
- e) Cartas ()
- f) Facebook ()
- g) Situações no trabalho ()
- h) Outras Atividades. Especifique: _____

Muito
Obrigada!

Nome: _____

APÊNDICE D: A Macroestrutura da Narrativa de Labov e Waletzky (1967) nas narrativas de experiência pessoal escritas por alunos-colaboradores

Narrativa de Experiência Pessoal do Aluno-Colaborador A

Título: -----		Partes da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967)
1	um dia em uma Tarde de Domingo eu fui	Orientação
2	pra uma piscina eu e minha cunhada e	
3	uns amigos mais Só que a minha cunhada	
4	foi em uma Van Com umas amigas minhas	
5	e os colegas dela e eu fui de moto Com um	
6	amigo meu ai chegando lá foi bom agente bebeu	Orientação/ Complicação
7	Se divetil tomamos banho na piscina ai esse meu	Complicação
8	amigo que me levou na moto dele bebeu muito	
9	ficou bebando e lá esse meu amigo que eu	
10	fui com ele eu não sabia que ele era afim de	
11	mim e lá na piscina também chegou um outro	
12	amigo meu e ele ficou dando em cima de mim	
13	e o outro que mim levou ele percebeu ai os	Complicação /Resolução
14	dois começaram a discutir só que quando eu	
15	vi aquela briga eu falei pra minha cunhada	Resolução
16	que eu ia embora e eu vim mais ele. ai	Resolução/ Complicação
17	quando a gente Vinha embora ele mim disse	Complicação
18	que ele gostava de mim e que ele queria namorar	
19	comigo e eu falei que não queria namorar com	
20	ele porque eu so gostava dele Como amigo. Daí eu	Complicação/Avaliação
21	achei que ele ficou Com raiva ai começou a	Avaliação/ Complicação
22	Correr muito de moto e eu fiquei Com medo, ai	Complicação/Avaliação
23	quando eu menos esperava vinha uma carreta	Complicação
24	e ele estava tão doido que ia batendo na	
25	carreta eu vi a hora de eu morrer.	Complicação/Resolução/Avaliação
26	Não morri porque Deus livou a gente.	Resolução/Avaliação

Narrativa de Experiência Pessoal do Aluno-Colaborador B

Título: medo do Espirito		Partes da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1967)
1	Em 2002 stavamos jantando em família	Orientação
2	quando minha cunhada chegou na hora	Complicação
3	E sento com a gente estavamos conversando	
4	Derrepente ela baixou a cabeça e ficou	
5	calada minha mãe pensou que meu irmãos	
6	tinha mexido com ela. Derrepente ela se	
7	levantou e começou a gritar e Bagunça	
8	não sabiamos o que fazer eu fui chamar	Avaliação/ Resolução
9	o meu avo quando ele chegou disse	Resolução
10	que ela estava espiritada eu fiquei Com	Resolução/Avaliação
11	muito medo foi preciso três homens pra	Avaliação/ Resolução
12	segurar ela meu avo começou a rezar	Resolução
13	nela e ela foi melhorando após ela não lembrou	
14	de nada foi ai que agente ficou sabendo	
15	que ela era espirita nesse dia eu não	Resolução/Avaliação
16	consegue dormir de tanto medo que	Avaliação
17	eu tava.	

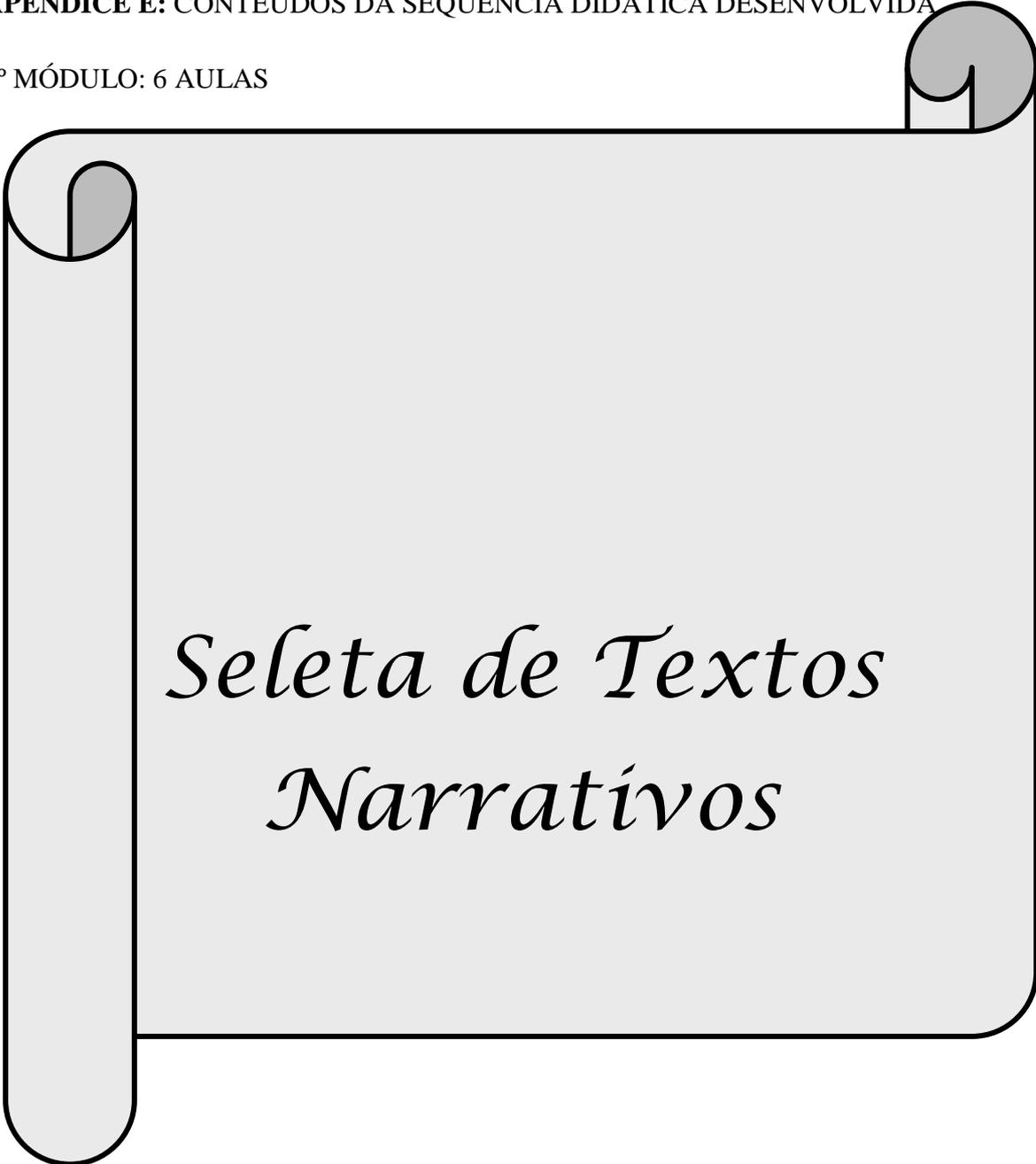
Narrativa de Experiência Pessoal do Aluno-Colaborador F

1	BOM A GENTE ERA MUITO PEQUENOS EU E MEUS IRMAÕS	Orientação
2	MORAVA NO BAIRRO BAIRRO JUCA SAMPAIO MAS A GENTE	
3	JÁ SABIA DA FAMA QUE ESSA CASA TINHA MAIS SÓ QUE	
4	A GENTE NÃO ACREDIATAVA MUITO EM ASSOMBRAÇÃO ENTÃO	
5	NEM LIGAVA MUITO PRA O QUE O POVO FALAVA ATE QUE	

6	UM DIA A MINHA IRMAN MAIS NOVA QUE NA EPOCA	Complicação
7	ERA LARISSA VIU UMA SENHORA COM UMA CAPA AMARELA	
8	CHAMANDO ELA DENTRO DO QUARTO MAIS ALGUNS DIAS	Complicação /Resolução
9	E NOTAMOS QUE ERA VERDADE POIS SEMPRE A GENTE	Resolução
10	VIA VOTOS ESTRANHOS NESSA CASA COMO ZUADA DE	
11	pANELA CAINDO SONS ESTRANHOS ENTÃO ATE HOJE	Resolução/Coda
12	NÃO CONSIGO ESQUECER POIS ESSA CASA NUNCA	Coda
13	SAIU DA MINHA CABEÇA NE DA CABECA DE MINHA	
14	FAMÍLIA POIS FOI TUDO REAL E VERDADEIRO	
15	ESSA CASA ESTA LOCALIZADA DO BAIRRO JUCA	Orientação
16	SAMPAIO EM pALMEIRA DOS INDIOS ALAGOAS.	
17	JÁ FAZ MUITO TEMPO, MAIS EU NÃO ESQUEÇO	Coda
18	NUNCA!	

APÊNDICE E: CONTEÚDOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA

1º MÓDULO: 6 AULAS



*Seleção de Textos
Narrativos*

**UMA COLETÂNEA DE EXEMPLARES DIVERSIFICADOS DE GÊNEROS
NARRATIVOS**

**Seleção de
Ana Luísa Soares
2017**

Tipos de textos narrativos

A narração é um dos gêneros literários mais fecundos, portanto, há atualmente diversos tipos de textos narrativos que comumente são produzidos e lidos por pessoas de todo o mundo.

Entre os tipos de textos mais conhecidos, estão o Conto, a Crônica, a Fábula, a Parábola, o Apólogo, a Lenda, entre outros.

O principal objetivo do texto narrativo é contar algum fato. E o segundo principal objetivo é que esse fato sirva como informação, aprendizado ou entretenimento. Se o texto narrativo não consegue atingir seus objetivos perde todo o seu valor. A narração, portanto, visa sempre um receptor.

Vejamos os conceitos de cada um desses tipos de narração e as diferenças básicas entre eles.

Conto: É uma narrativa curta. O tempo em que se passa é reduzido e contém poucas personagens que existem em função de um núcleo. É o relato de uma situação que pode acontecer na vida das personagens, porém não é comum que ocorra com todo mundo. Pode ter um caráter real ou fantástico da mesma forma que o tempo pode ser cronológico ou psicológico. Há vários tipos de contos, entre eles: contos de fadas, contos de encantamento, contos maravilhosos, contos de enigma ou mistério, contos jocosos, contos populares, contos de amor, contos humorísticos, etc;

Crônica: por vezes é confundida com o conto. A diferença básica entre os dois é que a crônica narra fatos do dia a dia, relata o cotidiano das pessoas, situações que presenciamos e já até prevemos o desenrolar dos fatos. A crônica também se utiliza da ironia e às vezes até do sarcasmo. Não necessariamente precisa se passar em um intervalo de tempo, quando o tempo é utilizado, é um tempo curto, de minutos ou horas normalmente.

Fábula: É semelhante a um conto em sua extensão e estrutura narrativa. O diferencial se dá, principalmente, no objetivo do texto, que é o de dar algum ensinamento, uma moral. Outra diferença é que as personagens são animais, mas com características de comportamento e socialização semelhantes às dos seres humanos.

Parábola: é a versão da fábula com personagens humanas. O objetivo é o mesmo, o de ensinar algo. Para isso são utilizadas situações do dia a dia das pessoas.

Apólogo: é semelhante à fábula e à parábola, mas pode se utilizar das mais diversas e alegóricas personagens: animadas ou inanimadas, reais ou fantásticas, humanas ou não. Da mesma forma que as outras duas, ilustra uma lição de sabedoria. Gênero alegórico que ilustra um ensinamento de vida através de situações semelhantes às reais, envolvendo pessoas, objetos ou animais, seres animados ou inanimados.

Anedota: é um tipo de texto produzido com o objetivo de motivar o riso. É geralmente breve e depende de fatores como entonação, capacidade oratória do intérprete e até representação. Nota-se então que o gênero se produz na maioria das vezes na linguagem oral, sendo que pode ocorrer também em linguagem escrita.

Lenda: é uma história fictícia a respeito de personagens ou lugares reais, sendo assim a realidade dos fatos e a fantasia estão diretamente ligadas. A lenda é sustentada por meio da oralidade, torna-se conhecida e só depois é registrada através da escrita. O autor, portanto é o tempo, o povo e a cultura. Normalmente fala de personagens conhecidas, santas ou revolucionárias.

Causos: são histórias que se contam para ilustrar conversas, para animar os encontros informais, etc; Não se sabe se têm alguma veracidade, embora possa se basear em fatos verídicos. Muitos deles são engraçados e se confundem, às vezes, com anedotas.

Narrativa de experiência pessoal: é uma narrativa não ficcional em que o narrador conta um ou mais eventos que se passaram em certo tempo e lugar, envolvendo a si mesmo e, talvez, a outros indivíduos. Nesse gênero, predominam sequências narrativas, caracterizadas pela sequenciamento cronológico de eventos passados, temporalmente delimitados, pontuais, correlacionando-se ao pretérito perfeito.

A narrativa de experiência pessoal caracteriza-se como um gênero da esfera narrativa por conter elementos como personagens, narrador, espaço, tempo, enredo, ação complicadora, principais características das narrativas.

Estes acima citados são os mais conhecidos tipos de textos narrativos, mas podemos ainda destacar uma parcela dos textos jornalísticos que são escritos no gênero narrativo, muitos outros tipos que fazem parte da história, mas atualmente não são mais produzidos, como as novelas de cavalaria, epopéias, entre outros. E ainda as muitas narrativas de caráter popular (feitas pelo povo) como as piadas, a literatura de cordel, etc.

Devido à enorme variedade de textos narrativos, não é possível abordar todos ao mesmo tempo, até mesmo porque cotidianamente novas formas de narrar vão sendo criadas tanto na linguagem escrita quanto na oral, e a partir destas vão surgindo novos tipos de textos narrativos.

Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociologia/entretenimento/>. Acesso em: 15 de abril de 2017.(**adaptado**)

CONTO POPULAR

Texto 1

O caso do espelho (Ricardo Azevedo)



Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

- Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?
- Isso é um espelho - explicou o dono da loja.
- Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

- O senhor... conheceu meu pai? - perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

- É não! - respondeu o outro. - Isso é o retrato do meu pai. É ele, sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho

Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente.

Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.
A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

- Ah, meu Deus! - gritava ela desnorteada. - É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

- Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem a comida.

- Que foi isso, mulher?

- Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?

- Que retrato? - perguntou o marido, surpreso.

- Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

- Mas aquilo é o retrato do meu pai! Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

- Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jabiraca safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

- Velho lazarento coisa nenhuma! - gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar pra casa.

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arranjou outra!

- Ela ficou maluca - berrou o homem, de cara amarrada.

- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.

- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E completou, feliz, abraçando a filha:

- Fica tranqüila. A bruaca do retrato já está com os dois pés na cova!

Conto popular recontado por Ricardo Azevedo, ilustrado por Alarcão

Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-1/caso-espelho-634284.shtml>.
Acesso em 15 de abril de 2017.

CONTOS DE MEDO, ESPANTO E DE ALUMBRAMENTO

Texto 2

O homem que enxergava a morte (Ricardo Azevedo)



Era um homem pobre. Morava num casebre com a mulher e seis filhos pequenos. Vivia triste e inconformado pela miséria em que vivia.

Um dia, sua esposa engravidou de novo. Assim que o sétimo filho nasceu, o homem disse à mulher:

— Vou ver se acho alguém que queira ser padrinho de nosso filho.

Temia que ninguém quisesse ser padrinho da criança, arranjar padrinho para o sexto filho já tinha sido difícil. Quem ia querer ser compadre de um pé-rapado como ele?

E lá se foi o homem andando e pensando e quanto mais pensava mais inconformado e triste ficava.

Mas no tempo, ninguém consegue colocar rédeas.

O dia passou, o sol caiu na boca da noite e o homem ainda não tinha encontrado ninguém que aceitasse ser padrinho de seu filho.

Desanimado, voltava para casa, quando deu uma grande ventania...

que levantou poeira em seus olhos e surgiu uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala de osso. Com voz baixa ela ofereceu-se:

— Se quiser, posso ser madrinha de seu filho.

— Quem é você? perguntou o homem.

A figura respondeu : __ Sou a Morte.

O homem não pensou duas vezes:

__ Aceito. Você sempre foi justa e honesta, pois leva para o cemitério todas as pessoas, sejam elas ricas ou pobres. Sim, quero que seja minha comadre, madrinha de meu sétimo filho!

E assim foi. No dia combinado a Morte apareceu com sua capa escura e sua bengala de osso. O batismo foi realizado com muita festa e comida farta oferecida pela madrinha. Após a cerimônia, a Morte chamou o homem de lado.

__Fiquei muito feliz com seu convite. Já estou acostumada a ser maltratada. Em todos os lugares por onde ando as pessoas fogem de mim, falam mal, xingam ... Essa gente não entende que não faço mais do que cumprir minha obrigação. Já imaginou se ninguém mais morresse no mundo? Não ia sobrar lugar para as crianças que iam nascer! Você é a primeira pessoa que me trata com gentileza e compreensão.

E disse mais:

— Quero retribuir tanta consideração. Pretendo ser uma ótima madrinha para seu filho. E por isso vou transformá-lo numa pessoa rica, famosa e poderosa. Só assim, você poderá criar, proteger e cuidar de meu afilhado. A partir de hoje você será um médico.

— Médico? Eu? — perguntou o sujeito, espantado. — Mas eu de medicina não entendo nada!

— Preste atenção — disse ela. Volte para casa e coloque uma placa dizendo-se médico. De hoje em diante, caso seja chamado para examinar algum doente, somente você poderá me enxergar. Se eu estiver na cabeceira da cama, isso será sinal de que a pessoa ficará boa, se me enxergar no pé da cama o doente logo, logo vai esticar as canelas.

E nesse instante soprou um vento gelado, e a morte disse:— Daqui pra frente —você vai ter o dom de conseguir enxergar a Morte cumprindo sua missão.O homem pegou prego e martelo escreveu MÉDICO numa tabuleta e a pregou bem na frente de sua casa. Logo apareceram as primeiras pessoas adoentadas.

O tempo passava correndo feito um rio que ninguém vê.

Enquanto isso, sua fama de médico começou a crescer, pois ele não errava uma. O doente podia estar muito mal e já desenganado. Se ele dizia que ia viver, dali a pouco o doente estava curado. Em outros casos, às vezes a pessoa nem parecia muito enferma, mas se o médico dissesse que não tinha jeito, não demorava muito e a pessoa batia as botas.

A fama do homem pobre que virou médico correu mundo. E com a fama veio a fortuna. Como muitas pessoas curadas costumavam pagar bem, o sujeito acabou ficando rico.

Mas o tempo é um trem que não sabe parar na estação.

O sétimo filho do homem, o afilhado da Morte, cresceu e tornou-se adulto.

Certa noite, bateram na porta da casa do médico. Quando o médico abriu soprou uma forte ventania e apareceu uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala de osso., que falou em voz baixa:

— Caro compadre, tenho uma notícia triste: sua hora chegou. Seu filho já é homem feito. Estou aqui para levar você. O médico deu um pulo da cadeira.— Mas como! Fui pobre e sofri muito, agora tenho profissão, ajudo as pessoas, tenho riqueza e fartura, você aparece pra me levar! Isso não é justo! O médico não se conformava. E argumentou, e pediu, e suplicou tanto que a Morte resolveu conceder mais um pouquinho de tempo.

— Só porque somos compadres, só por ser madrinha de seu filho, vou lhe dar mais um ano de vida — disse isto e sumiu numa ventania.

O velho médico continuou trabalhando. Um dia, recebeu um chamado urgente. Uma moça estava gravemente enferma. Ele pegou a maleta e saiu correndo. Assim que entrou no quarto da menina enxergou, parada ao pé da cama, a figura sombria e invisível da Morte, pronta para dar o bote.

O médico examinou a moça, ela era tão bonita e delicada, que ele sentiu pena. Uma pessoa tão jovem, com uma vida inteira pela frente, não podia morrer assim sem mais nem menos. Então ele pensou e tomou uma decisão. “Já estou velho, não tenho nada a perder. Pela primeira vez na vida vou ter que desafiar minha comadre.”

E rápido, de surpresa, antes que a Morte pudesse fazer qualquer coisa, deu um jeito de virar o corpo da menina na cama, e a cabeça ficou no lugar dos pés e os pés foram parar do lado da cabeceira. Fez isso e berrou:

— Tenho certeza! Ela vai viver!

A linda menina abriu os olhos e sorriu como se tivesse acordado de um sonho ruim.

A Morte soltou um uivo e foi embora contrariada, e no dia seguinte apareceu na casa do médico num pé de vento.

— Que história é essa? Ontem você me enganou!

— Mas ela ainda era uma criança!

— E daí? Você contrariou o destino. Agora vai pagar caro. Vou levar você no lugar dela!

O médico tentou negociar. Disse que queria viver mais um pouco.

A Morte balançou a cabeça e disse: — Quero te mostrar uma coisa?

E, num passe de mágica, transportou o médico para um lugar desconhecido e estranho. Era um salão imenso, cheio de velas acesas, de todas as qualidades, tipos e tamanhos.

— O que é isso? — quis saber o velho.

— Cada vela dessas corresponde à vida de uma pessoa. As velas grandes, bem acesas, cheias de luz, são vidas que ainda vão durar muito. As pequenas são vidas que já estão chegando ao fim. Olhe a sua. E mostrou um toquinho de vela, com a chama trêmula, quase apagando.

— Mas então minha vida está por um fio! Quer dizer que não me resta nenhuma esperança?

A Morte fez “sim” com a cabeça. Em seguida, noutro passe de mágica transportou o médico de volta para casa.

— Tenho um último pedido, antes de morrer, gostaria de rezar o pai nosso.

A Morte concordou. Mas o velho médico não ficou satisfeito.

— Quero que me prometa uma coisa. Jure de pé junto que só vai me levar embora depois que eu terminar a oração.

A Morte jurou e o homem começou a rezar:

— Pai-Nosso que...

Começou, parou e gargalhou.

— Vamos lá, compadre. Termine logo com isso que eu tenho mais o que fazer.

— Coisa nenhuma! Você jurou que só me levava quando eu terminasse de rezar. Pois bem, pretendo levar anos para acabar minha reza...

Ao perceber que tinha sido enganada mais uma vez, a Morte rodopiou no vento e foi embora, mas antes fez uma ameaça:

— Deixa que eu pego você!

Dizem que aquele homem ainda durou muitos e muitos anos.

Mas, um dia, andando a cavalo por uma estrada, deu com um corpo caído. O velho médico bem que tentou, mas não havia nada a fazer.

— Que tristeza! Morrer assim sozinho no meio do caminho!

Antes de enterrar o infeliz, o bom homem tirou o chapéu e rezou o Pai-Nosso.

Mal acabou de dizer amém, levantou uma grande ventania e o morto abriu os olhos e sorriu.

Era a Morte fingindo-se de morto.

— Agora você não me escapa!

Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz.

Disponível em: <https://grupohistoriarte.wordpress.com/2011/09/15/o-homem-que-enxergava-a-morte/>. Acesso em 15 de abril de 2017.

Texto 3

Medo (Cora Coralina)



Viajava uma jardineira, expresso ou perua, como se diz, de Goiânia para Goianópolis. Levava na coberta, entre malas e trouxas, um caixão vazio de defunto, destinado para uma pessoa falecida naquele distrito.

Logo adiante na estrada, um homem parado, dá sinal e a perua para. Dentro, tudo cheio. O homem que precisava seguir viagem aceitou de viajar na coberta com os volumes e o caixão vazio. Subiu. O tempo tinha se fechado para chuva e logo começou a pingar grosso. O sujeito em cima achou que não seria nada demais ele entrar dentro do caixão e ali se defender da chuva. Pensou e melhor fez. Entrou, espichou bem as pernas, ajeitou a cabeça na almofada que ia dentro, puxou a tampa e, bem confortado, ouvia a chuva cair.

Mais adiante, dois outros esperavam condução. Deram sinal e a perua parou de novo; os homens subiram a escadinha e se acoraram no alto. Iam conversando e molhados com a

chuva fina e insistente. Passado algum tempo o que ia resguardado escutando a conversa ali em cima levantou devagarinho a tampa do caixão e perguntou de dentro, só isto: “Companheiro, será que a chuva já passou?”. Foi um salto só que os dois embobados fizeram correndo. Um quebrou a perna, o outro partiu braços e costelas e ficaram ambos estatelados do susto e sem fala, na estrada.

(Deixa que eu conto. 1ª Ed. São Paulo: Global, 2003. Coleção Literatura em minha casa, v.2. Conto).

Disponível em: <http://www.portaltraizes.com/contos-de-cora-coralina-sao-reunidos-em-obra-juvenil/>. Acesso em 15 de abril de 2017.

CONTOS DA COROCHINHA (Contos Tradicionais do Brasil e Portugal)

Texto 4

O Menino e o Padre



Um padre andava pelo sertão a cumprir o seu magistério pentecostal, ou seja, a catequese, e como estava com muita sede, aproximou-se duma cabana e chamou por alguém de dentro.

Veio então lhe atender um menino muito mirrado.

__Bom dia meu filho, você não tem por aí uma aguinha aqui pro padre?"

__Água tem não senhor, aqui só tem um pote cheio de garapa de açúcar! Se o senhor quiser...", disse o menino.

__Serve, vá buscar...", pediu-lhe o padre.

E o menino trouxe a garapa dentro de uma cabaça. O padre bebeu bastante e o menino ofereceu mais. Meio desconfiado, mas, como estava com muita sede, o padre aceitou de bom grado.

Depois de beber, o padre, curioso, perguntou ao menino:

__Me diga uma coisa, sua mãe não vai brigar com você por causa dessa garapa?"

__Briga não senhor. Ela não quer mais essa garapa. Na verdade ela já ia jogar fora porque tinha uma barata morta dentro do pote..."

Surpreso e indignado, o padre atira a cabaça no chão, e esta se quebra em mil pedaços. E furioso ele exclama.

__Moleque danado, por que não me avisou antes?"

O menino olhou desesperado para o padre, e então disse em tom de lamento:

__Agora sim eu vou levar uma surra das grandes... o senhor acaba de quebrar a cabacinha de vovó fazer xixi dentro..."

Nota: Conto regional do nordeste, muito conhecido em quase todas as cidades do interior, de Pernambuco ao Maranhão. Origem desconhecida.

Disponível em: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/conto-carochinha-o-menino-e-o-padre2.htm>. Acesso em 15 de abril de 2017.

CRÔNICA

Texto 5

O homem trocado

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.

- Eu estava com medo desta operação...

- Por quê? Não havia risco nenhum.

- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.

- Seu nome não é Lírio?

- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?

- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?

- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? - perguntou, hesitante.

- É. A operação era para tirar o apêndice.

- Não era para trocar de sexo? **Luís Fernando Veríssimo**

Disponível em: https://pensador.uol.com.br/cronica_engracada/. Acesso em 15 de abril de 2017.

FÁBULA

Texto 6

A coruja e a águia

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

—

Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado:

quem ama o feio, bonito lhe parece.

Em: *Fábulas*, Monteiro Lobato, São Paulo, Brasiliense, s/d, 20ª edição.

Disponível em: <http://www.atividadesparacolorir.com.br/2012/05/coruja-e-aguia-fabula-com-exercicio-de.html>. Acesso em 15 de abril de 2017.

PARÁBOLA

Texto 7

Bananas e o seu significado



Um viajante resolveu passar algumas semanas hospedado num mosteiro no Nepal. Certa tarde, entrou num dos templos e encontrou um monge sorrindo sozinho, sentado no altar. Curioso, o viajante perguntou:

_ Desculpe, Monge, permita-me perguntar: por que o senhor sorri?

_ Ora, amigo. Porque entendi o significado das bananas! Abriu, em seguida, uma bolsa, tirando de dentro dela uma banana podre, já passada. Mostrou ao viajante e disse:

_ Olha! Esta é a vida que passou e não foi aproveitada no momento certo. Agora é tarde demais.

O Monge, largou aquela banana e retiou da bolsa uma banana verde. Mostrou ao viajante e tornou a guardá-la na bolsa. Asseverou:

_ Esta, meu amigo, é a vida que ainda não aconteceu. É preciso esperar o momento certo.

Finalmente, tirou uma banana madura, descascou-a com cuidado e prazer. Ofereceu ao viajante a primeira metade e ambos, ali ficaram se deliciando com aquela fruta. O monge, completou:

_ Este banana representa o Momento Presente. Saiba vivê-lo em toda a sua intensidade, sem medo de ser feliz!

Disponível em: <http://miconuncamais.blogspot.com.br/2011/09/parabolas-narrativas-que-encantam-e.html>. Acesso em 15 de abril de 2017.

APÓLOGO

Texto 8

O mendigo e o cachorro

Um mendigo, sem comer a muito tempo, não se conteve ao falar com o cachorro:

- Me dá um pouco de comida?
- Sai daqui, seu animal! - respondeu o cachorro.

O mendigo respondeu:

- Não sou apenas um animal, sou também o único capaz de raciocinar.
- Então por que não usa seu raciocínio para se alimentar? - questionou o cachorro.
- Porque os outros animais da minha espécie não permitem. - disse o mendigo.



Moral: alguns seres humanos dão mais atenção aos cachorros do que à sua espécie.

Disponível em: http://generostextuais20.blogspot.com.br/2015_12_01_archive.html.

Acesso em 15 de abril de 2017.

ANEDOTA

Texto 9

Um bêbado saiu da igreja e o padre falou:
- Vai com Deus meu filho e que São Pedro, Santa Luzia, Santo Antonio e Nossa Senhora lhe acompanhem...
O bêbado saiu e pegou sua bicicleta, logo mais adiante caiu e disse:
- Eu sabia que esse tanto de gente na garupa não ia dar certo.



Disponível em: <https://plus.google.com/116841475649277087679>. Acesso em 15 de abril de 2017.

LENDA

Texto 10

A cachorra da Palmeira



Era uma jovem, filha de um coronel. Linda e bem-educada, residia na cidade de Palmeira dos Índios. Tinha uma cachorrinha de estimação, que criava desde novinha. No dia da morte do padre Cícero Romão, a cachorra adoeceu e também morreu. Muito triste e chorosa, a moça preparou-lhe um velório com vela e sentinela.

Algum tempo depois, estava ela em uma loja, comprando vestidos e perfumes, quando entrou uma senhora procurando por tecido preto, para luto. Ao saber que se tratava de

uma devota do padre Cícero Romão, a moça riu e sugeriu que era melhor que a devota pusesse luto para a sua cachorrinha. No mesmo instante, começou a se transformar em uma cachorra, latindo, uivando e correndo em disparada. Contam que os pais morreram de desgosto. Um irmão a pegou e trancou em uma jaula, onde vive sua maldição.

A cachorra da Palmeira é mito de origem alagoana, mas que ocorre, com variantes, em vários estados do Nordeste. O castigo da transformação da moça malcriada em cadela é tema recorrente na literatura de cordel. Luís da Câmara Cascudo, em Geografia dos mitos brasileiros, afirma conhecer algumas dezenas de folhetos sobre o assunto.

Disponível em: <http://mitosbrasileiros.openbrasil.org/2014/08/a-cachorra-da-palmeira.html>. Acesso em 15 de abril de 2017.

CAUSO

Texto 11

EMPREGADA MILAGROSA (Ailton Vilanova)

Padre Serzedelo Limeira era respeitadíssimo na região onde operava: a sertaneja. Alto, notoriamente conservador, sua voz tinha o tom de barítono. Adorava cantar, não só nos ofícios religiosos, como também nas festinhas particulares dos paroquianos. Dizem os do seu tempo, que era chegada a uma cachacinha. Mas, apenas nos fins de semana, e em locais reservadíssimos.

Sua casa brilhava que nem um brinco, mercê do trato que lhe dava a zeladora Albertúzia, uma coroa gorducha de cara de anjo. Possuía umas ancas volumosas, que remexiam adoidado quando ela caminhava. O reverendo adorava o barato.

Um dia, Albertúzia foi acometida de um mal súbito e veio a falecer. Padre Serzedelo quase morre junto e prometeu que mulher nenhuma a substituiria em sua casa.

Passaram-se os tempos, o reverendo vivendo naquela solidão danada e as casa entregue às moscas. Um dia, tomou a decisão: desconsideraria a promessa feita à memória de Albertúzia e contrataria uma substituta. De modo que encarregou o sacristão de fazer o anúncio através de uma emissora de rádio de Santana do Ipanema e ficou aguardando o resultado. Dois dias depois, o sacristão correu para avisar ao vigário:

– Padre Serzedelo, aí fora tem uma mulher maravilhosa, que está querendo falar com o senhor... Parece uma miss, padre!

O reverendo mirou nas coxas roliças e falou, meio tonto:

– Que deseja, filha?

– Me falaram que o senhor está precisando de empregada!

- Sim, minha filha ... Fale-me das suas qualidades!
- Sei fazer moqueca de peixe, sei fazer cuscuz doce e salgado, fritar carne de sol...
- O que mais?
- Adoro fazer galinha de capoeira ao molho pardo, pudim de leite condensado, leitão assado, costela de carneiro...
- Humm... Você tem algum problema de saúde?
- Só um padre. Eu sou estéril! Não posso ter filho! Os olhos do padre brilharam:
- Mulher de Deus! Por que não me disse isso logo? Vamos entrando!

Gazeta de Alagoas, 26/11/2004.

Extraído da Seleta Prosa e Verso de Inês matoso Silveira- UFAL, 2010.

Narrativa de experiência pessoal

Minha tia xereta e a nova vizinha

Eu morava com minha tia em um condomínio muito pacato, desses nos quais todos os vizinhos se conhecem e sabem da vida uns dos outros. Um dia surgiu ali uma pessoa que, por seu comportamento, acabou destoando dessa característica local.

Era a nova vizinha; e era muito, muito bonita. Vivia só e não gastava conversa com ninguém dali. Mas, todas as noites, havia um entra-e-sai esquisito de rapazes muito alinhados de seu apartamento. Minha tia Adelaide, muito puritana e fiscal da vida alheia, resolveu xeretar.

A rotina era sempre a mesma: por volta das vinte horas, iniciava-se a chegada dos rapazes. Em seguida, luzes começavam a piscar de forma irregular, pessoas conversavam e faziam todo tipo de barulho. Minha tia, de sua janela, ia ficando cada dia mais intrigada.

— Eles chegam de noite, fazem a baderna deles e, lá pelas vinte e três horas, saem, dizendo estarem cansados, que é cansativo, mas que vale a pena... Alguns chegam a sair ajustando as roupas! Que pouca vergonha!

Dois semanas foi o tempo que minha tia levou para tomar coragem e ligar para a polícia, solicitando uma intervenção.

— Tem um apartamento muito suspeito aqui e está incomodando a todos.

Na verdade, era apenas tia quem estava se sentindo incomodada.

— Por favor, façam logo alguma coisa! Aquilo lá mais parece um bordel!

— Pois não, madame. Estamos enviando uma viatura para aí agora mesmo. Mas antes a senhora, por gentileza, me passe os seus dados.

Menos de dez minutos depois, minha tia, debruçada em seu observatório, a janela, acompanha excitada a chegada da polícia.

— Vianinha! — *Vianinha* era eu. — Vianinha, corre aqui, meu filho! Venha ver, que agora é que vão pegar a sirigaita!

Fui até onde ela se encontrava. Dali pudemos acompanhar o desembarque de dois policiais que se encaminharam para o edifício. Poucos minutos depois, os dois deixaram o prédio e atravessaram serenamente a rua, em direção à portaria de nosso bloco. A campainha tocou, e minha tia, como uma adolescente descontrolada, correu para abrir a porta.

— Boa noite, senhora — cumprimentou um dos policiais. — A senhora é a Dona Adelaide?

— Sim, sou eu mesma — empertigou-se tia.

Os dois policiais se entreolharam. Depois um deles, com expressão grave, disse:

— Parabéns! A senhora acaba de nos fornecer um flagrante...

Minha tia, não aguentando mais de expectativa, o interrompeu:

— E então? Fale logo! Vão levar a prostituta?

— Como eu ia dizendo, a senhora nos forneceu um flagrante. Um flagrante de um estúdio fotográfico de modelos. A moça, na verdade, estuda moda à tarde e, durante a noite, tira fotografias de modelos masculinos. Se a senhora continuar achando isso vergonhoso ou algo assim, pode ligar; não para a polícia, mas para um psicólogo. No mais, faça-nos um grande favor, sim? Deixe a moça trabalhar em paz.

Pena que por perto não havia nenhum balde para eu enfiar a minha cabeça.

Disponível em: <http://www.letraseartes.com.br/2011/01/tres-bons-exemplos-de-textos-narrativos.html>. Acesso em 16 de abril de 2017.

Atividade: Agora é sua vez!

1) Leia e Identifique os gêneros textuais narrativos abaixo:

Duas formigas japonesas se encontraram no meio da rua:

– Qual o seu nome?

– Fu.

– Fu o quê?

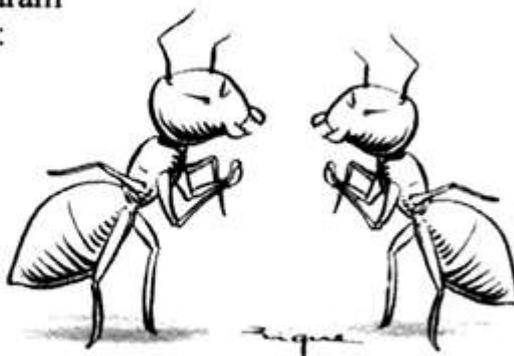
– Fu Miga

– E o seu?

– Ota.

– Ota o quê?

– Ota Fu Miga.



Texto A

Disponível em: <http://colecaoguiadapaquera.blogspot.com.br/2011/02/duas-formigas-japonesas-se-encontram-no.html>. Acesso em 16 de abril de 2017.

Texto B

Conta-se que há muitos anos atrás havia um índio chamado Tilixi. Este índio era apaixonado por uma índia chamada Tixiliá. No entanto, esse amor era proibido, uma vez que a índia estava prometida ao cacique Etafé. Durante uma festa tribal, Tilixi se aproximou de Tixiliá e lhe deu um beijo. Como castigo, Tilixi foi condenado à morte por inanição. Tixiliá, que estava proibida de ver seu amado, foi ao seu encontro. Esta, ao ser flagrada por Etafé, foi atingida mortalmente por uma flecha. Caindo ferida, Tixiliá morreu junto a Tilixi. Além disso, diz a lenda que no lugar onde morreram nasceu, após um certo tempo, uma formosa palmeira. Surgindo daí o nome da cidade, Palmeira dos Índios.

Disponível em: <http://salvealagoas.blogspot.com.br/2011/07/palmeira-dos-indios-tilixi-e-tixilia.html>. Acesso em 16 de abril de 2017.

Texto C

A senhora tabuleta

Era uma holandês legítima. O fazendeiro trouxe, cheio de pose, e apresentou aos retireiros.

_ Meus amigos, esta é uma leiteira campeã de torneios. É a maior conquista do nosso plantel! Linhagem nobre! Nome de rainha! É a Queen Elizabeth of England and Scotland! Pra quem não souber falar vou escrever o nome aqui na tabuleta...

E o fazendeiro escreveu: Quim Elizabeti ovi Inlandi endi Escotilandi! Pendurou a tabuleta no pescoço da vaca e deixou-a no curral.

No dia seguinte, os retireiros chamavam carinhosamente a holandesa para a ordenha:

_Tabuleta, vem cá tabuleta!

Disponível em: http://popportugues.blogspot.com.br/2015/11/atividades-de-interpretacao-reconhecer_5.html. Acesso em 16 de abril de 2017.

Texto D

O coveiro

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão – coveiro – era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que sozinho não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouviu um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coaxares naturais dos matos. Só pouco depois da meia-noite é que vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: O que é que há?

O coveiro então gritou, desesperado: Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível! Mas, coitado! – condoeu-se o bêbado – Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho! E, pegando a pá, encheu-a e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

Moral: Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem se apela.

Millor Fernandes

Disponível em: <http://www.citador.pt/textos/o-socorro-millor-fernandes>. acesso em : 16 de abril de 2017. |

Texto E

A INVEJA

Era uma vez uma cobra que começou a perseguir um vaga-lume que só vivia para brilhar. Ele fugia rapidamente, com medo da feroz da predadora, e a cobra nem pensava em desistir. Fugiu durante um dia e ela não desistia, dois dias e nada.

No terceiro dia, já sem forças, o vaga-lume parou e disse à cobra:

Posso lhe fazer uma pergunta?

-Não costumo abrir esse precedente para ninguém, mas já que vou comer você mesmo, pode perguntar.

– Pertença à sua cadeia alimentar?

-Não

-Te fiz alguma coisa?

-Não

-Então por que você quer me comer?

-PORQUE NÃO SUPORTO VER VOCÊ BRILHAR!!

APÊNDICE F: CONTEÚDOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA

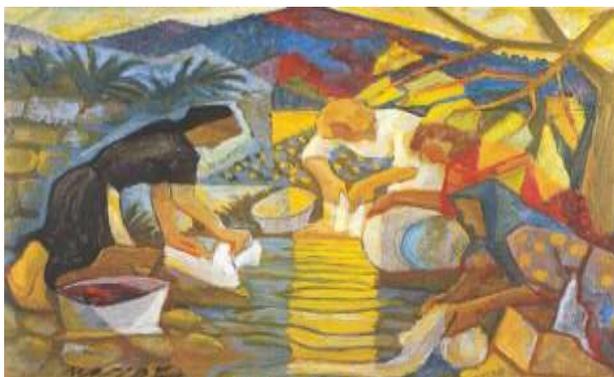
2º MÓDULO: 4 AULAS

GRACILIANO RAMOS SOBRE A ARTE DE ESCREVER

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes.

Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota.

Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”



Disponível em: <https://ocandura.wordpress.com/2014/12/19/graciliano-ramos/>. (Texto e imagem lavadeiras). Acesso em 19 de julho de 2017.



Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/biografia-de-graciliano-ramos>. (Imagem Graciliano Ramos). Acesso em 19 de julho de 2017.

MACROESTRUTURA DA NARRATIVA versus LABOV E WALETZKY(1967)

RESUMO: constitui-se, geralmente, de uma ou duas cláusulas que resumem a história.

ORIENTAÇÃO: situa o leitor em relação a lugar, tempo, pessoa.

COMPLICAÇÃO: é o corpo da narrativa; é constituída por cláusulas ordenadas temporalmente.

RESOLUÇÃO: é o desenlace dos acontecimentos.

AVALIAÇÃO: revela a atitude do narrador em relação à narrativa.

CODA: é o mecanismo funcional que faz com que a perspectiva verbal volte ao momento presente.

TEXTO (1) – Produção de texto de um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental

Resumo	Nesta narrativa vou contar um acontecimento que, para mim, foi bastante engraçado, por pensar que muitas pessoas não sabem e têm medo de aprender.
Orientação	Quando estava com 10 anos de idade, costumávamos, eu e meus colegas, irmos para uma represa tomar banho, todo o fim-de-semana. Eu não sabia nadar, só tomava banho na parte em que a água não me cobria.
Complicação	Um certo dia, um colega de meu irmão mais velho, que já tinha seus vinte e dois anos mais ou menos, aproveitou um descuido meu. Quando estava em pé na beira da mesa, me pegou pela barriga e jogou-me na represa.
Resolução	Para alegria e surpresa minha, comecei a bater com os pés e mãos e consegui chegar do outro lado da represa.
Avaliação	Não é um fato que pode-se dizer que seja pitoresco. Mas acho que é engraçado, porque o rapaz que me jogou dentro d'água não estava ciente de que eu não sabia nadar.
Coda	NÃO TEM

(Texto adaptado de BASTOS, L. K. Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1992)

TEXTO (2) – Produção de texto de um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental

Resumo	NÃO TEM
Orientação	O fato ocorreu num dia próprio mesmo para o acontecimento, um dia chuvoso.
Complicação	Eu e meus colegas fomos a um velório do pai de um amigo nosso. Ao chegarmos estavam todos muito tristes, chorando pelo que tinha ocorrido. Nós nos reunimos na cozinha da sala e começamos a pensar em alguma coisa para deixar as pessoas mais contentes um pouco. Nisso um colega meu, o mais louco da turma, abriu a porta do armário e encontrou um litro de pinga. Discretamente, com a desculpa do tempo estar chuvoso e um pouco frio, começamos a dar pinga aos homens e mulheres que estavam presentes.
Resolução	Depois de alguns minutos o litro estava vazio e todo mundo rindo, contando piadas, esquecendo-se do velório do pai do nosso colega.
Avaliação	NÃO TEM
Coda	Um conselho que eu dou para as pessoas donas da casa onde são feitos os velórios: é melhor servir pinga em vez de café.

(Texto adaptado de BASTOS, L. K. Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1992)

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=20199>

Exemplos de Narrativas de Experiências Pessoais

Narrativas extraídas do livro " Coesão e Coerência em narrativas Escolares" de autoria de Lúcia Kopschitz Bastos.

Texto 1

Tudo começou quando um dia estava saindo para fazer compras e algo ou alguém começou a seguir-me. Sali para o trabalho lá estava aquela aparência estranha, assustadora. Aonde eu fosse, sempre estava lá, em algum lugar, mas atrás de mim.

Estava ficando louca, assustada e até pensei em ir ao psiquiatra. Mas um dia resolvi enfrentar de frente o problema e esperei ele chegar até mim. Nós nos apresentamos, gostamos um do outro e hoje sou casada com ele.

Texto 2

Na última férias (de julho) fui para casa de meus tios em Belo Horizonte.

A tarde, depois de conversar muito com a minha tia, fui dar uma volta pela cidade e sentei no banco de uma praquinho.

Sem eu esperar apareceu uma garota e sentou ao meu lado e ficou lendo, parecia-me uma daquelas revistas de fotografias.

Depois ela fechou a revista e começou a puxar conversa. Quando falei que era de Campinas ela deu uma risadinha irônico.

Ficamos conversando bastante tempo, ela tinha uns olhos-verde muito bonitos seus cabelos encaracolados castanhos-claro também seu corpo dentro do jeans parecia também muito bonito.

Eu estava quase gostando dela quando derrepente ela levantou e disse que tinha que ir, já era tarde.

Ela me deu um longo beijo e foi-se atravessando o jardim. Nem perguntici o teu nome, nem ela sabe o meu. Só sei que ficamos, isto é, sentimos nos muito bem juntos naquela tarde.

Texto 3

Os mendigos

Um mendigo que dormia na calçada levantou cedo e logo viu que não tinha nada para comer. Decidiu esmolhar dinheiro para comprar comida. Colocou-se em posição e pedia constantemente a todos que passavam algum "trocado" para sua ceia.

Umus pessoas passavam indiferentes, outras disiam – coitado não tem dinheiro nem para comer – mas também não davam dinheiro. Outros sim davam-lhe os "trocados" (estas pessoas que acham que é o seu dever e que não custa nada ajudar, já que o pobre deve comer).

Em meio às pessoas, passa um cidadão que vê o homem no chão, fica indignado, revoltado e, acha por bem de pronunciar publicamente seus sentimentos. Sobre num caixote que estava por ali e começa o discurso:

– Vocês que estão aí vendo este pobre sêr, que não come a dias, que, não tem dinheiro, que não usa as vestes a que uma pessoa tem direito. Vocês que passam e nem se dão por conta de, que ele, pode morrer de fome, porque não dão um pouco de seus valores para esse homem. Seus valores serão um dia inúteis, pois nesse dia contarão seus atos, e só seus atos contarão para que prestem contas com Deus... etc.

Ao ouvirem estas palavras as-pessoas se sensibilizam e comem, a doar algum dinheiro. O cofre do mendigo se enche. O homem desse do caixote. O mendigo agradece e se vai para um bar. Compra uma garrafa de pinga que bebe inteirinha dorme bêbado e sem comer e só recorda no dia seguinte no meio de uma calçada.

IMPORTANTE!

As narrações pessoais permitem que você compartilhe sua vida e experiências com outras pessoas por meio de coisas que acontecem com você. Seu trabalho como escritor é fazer com que o leitor sinta sua experiência.

Escolha um evento. Uma narração pessoal trata de um evento em sua vida. Pode ser um fracasso, uma mudança, uma realização, uma memória de infância, qualquer coisa. Se for algo interessante para escrever, provavelmente será interessante para ler. Pense sobre um momento em sua vida que causou uma consequência importante ou que fez com que aprendesse alguma lição.

Texto 5

Narração

Narrar um acontecimento estranho/ou engraçado/ou triste

Estávamos em Angra dos Reis – meus amigos e eu – passando as férias, quando ocorreu um fato engraçado e estranho.

A noite quando íamos sair, um de meus amigos não queria ir conosco, para ficar assistindo televisão. Nós queríamos que ele fosse, e insistimos. Mas ele não queria dar o braço a torcer.

Para amedonhar-lo, dissemos que a televisão iria explodir logo que fosse ligada. Ele não acreditava, como eu também não acreditaria.

Conversa vai, conversa vem, nós tentando enganá-lo e não conseguindo, quando olhamos no relógio e já era meia-noite. Não havia mais tempo pra sair, e desistimos da idéia.

Quando decidimos ficar em casa e assistir televisão, todos já aconchegados em seus cantos e esparramados pelo chão, esse colega ligou a televisão.

Passou-se pouco tempo, mais ou menos uns cinco minutos e a televisão explodiu. Não sabemos se por coincidência ou não, mas esse fato marcou muito, por ser estranho e engraçado.

Texto 6

Narrar um acontecimento estranho, triste ou engraçado

O fato ocorreu num dia próprio mesmo para o acontecimento, um dia chuvoso.

Eu e meus colegas fomos em um velório de um amigo meu, mas o falecido era seu pai.

Ao chegarmos estava todos muitos tristes, chorando pelo acontecimento ocorrido.

Nós nos reúnimos na cozinha da sala e começamos e pensar em alguma coisa para deixar as pessoas mais contente um pouco. Nisso um colega meu, o mais louco da turma abriu a porta do armário e encontrou um litro de pinga, discretamente com a desculpa do tempo estar chuvoso e um pouco de frio nós começamos a dar pinga aos homens e senhoras que estavam presentes, depois de alguns minutos o litro de pinga estava vazio e todo mundo rindo, contando piadas esqueceram-se do velório do pai do nosso colega.

Um conselho que eu dou as pessoas dona da casa onde é feito o velório é servir "pinga" em vez de café.

Texto 4

Narração

Narrar um acontecimento estranho, engraçado ou triste

Certo dia fui jogar um torneio de tênis em Piracicaba. O jogo estava marcado para as 20:00 horas, mas como atrasou um pouco, joguei mais ou menos às 21:30.

Entrei na quadra e logo vi meu adversário, um preto muito mal encarado. Comecei ganhando o jogo, mas depois, como já era 23:00 o adversário começou a roubar no jogo e me deixando nervoso e sem poder jogar. Eu não aguentava mais ver a cara dele, comecei a odiar os negros. Resultado perdi o jogo.

Mais ou menos, 23:30 sai do clube para ir à Rodoviária. No caminho encontro um negro pedindo dinheiro, mas como eu não tinha, ele roubou minha sacola, raquete etc. Eu já estava quase morto de cansaço e de raiva dos pretos.

Fui pegar o ônibus e não tinha mais, só no dia seguinte. Tive de dormir na rodoviária e esperar até às 5:00 da manhã.

Quando estava dormindo no banco da rodoviária um velho homossexual, negro, feio e tudo mais, queria fazer um "programinha" comigo, mas como não sou disso, recusei a proposta. Fui dormir numa escadaria escura longe dos negros.

Lá pelas 5:00 da manhã, acordei e vejo uma grande multidão de pessoas, todas negras, dormindo ao meu lado.

Eu já estava à ponto de ser racista, pois não aguentava mais ver as "negritudes".

Só percebi que não tinha nada contra os negros, quando cheguei em Campinas, peguei um taxi (com um negro), e percebi, que a minha casa tinha sido assaltada (por brancos), e minha mãe havia desmaiado. O motorista levou minha mãe ao hospital e não cobrou nem a bandeirada.

Por isso é que eu acho que todo mundo é igual hoje em dia, negros, brancos, etc...

Texto 9

Narração

Um fato pitoresco que aconteceu em sua vida

Um certo dia não me lembro bem dia ou ano, mas sei que era mês de junho porque era frio rezavam terço e acendia fogueira, depois do terço dos fogos e de ter tomado quentão eu e mais alguns colegas ficamos perto do fogo conversando até mais tarde.

Foi aí que um deles disse: eu tenho bastante pomba em minha casa alias não está em minha casa, elas acosturaram na casa do vizinho e só dá dor de cabeça que tal nos aqarmos algumas neste fogo. A principio não acreditamos muito nêle mas como já estavamos com fome e aquelas brasas estava no jeito fomos pegar as pombas que estavam na casa do vizinho, foi um trope, um pega daqui outro de lá acabou quebrando algumas telhas e o pior não foi nada não deviamos acreditar mesmo as pombas realmente não era dele e sim do vizinho, aí sim a correria foi maior um senhor de uns 35 anos apareceu com um pedaço de pau de um metro mais ou menos de comprimento distribuindo panoadá para todos os lados.

Depois de ter passado o susto e ter acalmado tudo voltamos pra perto do fogo que ainda estava acceso a fome apertou mais foi então que um disse que tal nós assarmos uma galinha, outro respondeu uma boa idéia mas onde vamos encontrar galinha, virou o outro e disse na minha casa tem mais ninguém vai pegar, depois de muita discussão ele disse então vai apañha uma preta que dorme no chão perto da cozinha, fomos nos apañharmos a galinha quando chegamos na rua que a galinha viu a claridade voou garhou a rua e saiu correndo foi outra correria pra pegar, pegamos assamos mais ou menos e comemos.

O importante é que ao depenar a galinha tivemos o cuidado de jogar as peia ao fogo mas como estava ventando elas voaram e caíram fora; no dia seguinte sentindo falta da galinha a dona maria que morava perto de onde foi feita a fogueira viu as penas da cocota como ela a chamava.

Aí sim que pagamos pelo que fizemos, apesar de pagar a galinha tivemos que pedir desculpa para a dona maria alem de levar uma tremenda surra do meu pai.

Texto 7

Narração - O Assalto

Eu estava fazendo as minhas compras costumeiras na feira, quando de repente, uma velha senhora começou a gritar:

- Pega ladrão, pega ladrão!

Eu assustada parei e fiquei esperando as pessoas que lá estavam se aproximarem, pois, ela estava apontando para mim. Estava irritada e indignada; onde já se viu ser acusada de roubo. A velha senhora também se aproximou e disse:

- Bem moeinha, onde está meu relógio?

Ao que eu respondi:

- Minha senhora, esta acusação é imperdoável e eu pretendo processá-la por calúnia.

Continuamos nesta discussão por quinze minutos. E então, a vendedora de pastel veio correndo com o relógio na mão. A pulscira tinha arrebatado ele havia caído ao lado da barraca de pastel.

A velha senhora se desculpou. E insistentemente convidou-me para um lanche em sua casa. Relutante eu aceitei.

Chegando lá ela foi preparar o lanche e me deixou a sós por um tempo. Vi um belo relógio sobre o console e pensei "Agora eu vou rouba mesmo". Deixei-o no bolso e a esperrei. Mas para meu azar logo que ela entrou o relógio despertou.

Então eu acordei. Precisava vir para a aula.

Texto 8

Redação:

Em um feriado que passou, fui à uma fazenda. Uma fazenda antiga, que pertenceu a D. Pedro II e foi doada ao Barão de Ataliba Nogueira, avô de uma amiga minha.

Nesta fazenda, muitos fatos estranhos aconteceram. Entre eles, aconteceu um, comigo estando lá.

Numa noite, ao ir dormir, escutei alguns barulhos em meu quarto (o quarto de hóspedes), mas nem liguei pois não acredito em "histórias fantasmagóricas", mas tudo bem. Quando dei, a porta de meu armário, abriu como se algo a tivesse aberto, pois tranquei-a antes de deitar. Ainda não ligando, voltei a dormir, so que desta vez, uma "força estranha" havia aberto a minha porta, que também estava fechada.

Apavoradamente, levantei de minha cama e fui ao quarto de minha amiga. Contei-lhe a minha história e daí, ela me disse que muitos fatos deste tipo já haviam acontecido, mas que ninguém até hoje havia conseguido decifrar estes mistérios. Foi tudo muito estranho. Comecei a acreditar nestas "histórias". E nunca mais coloquei os pés naquela "mansão dos horrores".

APÊNDICE G: CONTEÚDOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA

3º MÓDULO: 14 AULAS

Sequência Didática:

Estrutura, Elementos e
Aspectos Linguísticos da
Narrativa

Organização de
Ana Luísa Soares
2017

ESTRUTURA E ELEMENTOS DA NARRATIVA

Narrar é contar uma história (real ou fictícia). O fato narrado apresenta uma sequência de ações envolvendo personagens no tempo e no espaço. São exemplos de narrativas:

- ✓ a novela;
- ✓ o romance;
- ✓ o conto;
- ✓ uma crônica; uma notícia de jornal;
- ✓ uma piada, um poema;
- ✓ uma letra de música;
- ✓ uma história em quadrinhos;

Estrutura da Narração

Convencionalmente, o **enredo** da narração pode ser assim estruturado:

- ✓ **Exposição** (apresentação das personagens e/ou do cenário e/ou da época);
- ✓ **Desenvolvimento** (desenrolar dos fatos apresentando complicação e clímax);
- ✓ **Desfecho** (arremate da trama).

No texto a seguir, “**Um homem de consciência**”, foi apontado a estrutura narrativa - exposição, desenvolvimento e desfecho. Observe:

Estrutura da Narrativa (Enredo)	Parágrafos	Um homem de consciência Monteiro Lobato
Exposição	1º	Chamava-se João Teodoro, só. O mais pacato e modesto dos homens. Honestíssimo e lealíssimo, com um defeito apenas: não dar o mínimo valor a si próprio. Para João Teodoro, a coisa de menos importância no mundo era João Teodoro.
Desenvolvimento	2º	Nunca fora nada na vida, nem admira a hipótese de vir a ser alguma coisa. E por muito tempo não quis nem sequer o que todos ali queriam: mudar-se para terra melhor.
Desenvolvimento	3º	Mas João acompanhava com aperto de coração o desaparecimento visível de sua itaoca.
Desenvolvimento	4º	— Isto já foi muito melhor, dizia consigo. Já teve três médicos bem bons, agora só um bem ruinzote. Já teve seis advogados e hoje mal há serviço para um rábula ordinário como o Tenório. Nem circo de cavalinhos bate mais por aqui. A gente que presta se muda. Fica o restolho. Decididamente, a minha Itaoca está se

		acabando...
Desenvolvimento	5º	João Teodoro entrou a incubar a ideia de também mudar-se, mas para isso necessitava dum fato qualquer que o convencesse de maneira absoluta de que Itaoca não tinha mesmo conserto ou arranjo possível.
Desenvolvimento	6º	__É isso, deliberou lá por dentro. Quando eu verificar que tudo está perdido, que Itaoca não vale mais nada de nada de nada, então arrumo a trouxe e boto-me fora daqui.
Desenvolvimento/ Complicação	7º	Um dia aconteceu a grande novidade: a nomeação de João Teodoro para delegado. Nosso homem recebeu a notícia como se fosse uma porretada no crânio. Delegado, ele! Ele que na era nada, nunca fora nada, não queria ser nada, não se julgava capaz de nada...
Desenvolvimento/ Complicação	8º	Ser delegado numa cidadezinha daquelas é coisa seriíssima. Não há cargo mais importante. É o homem que prende os outros, que solta, que manda dar sovas, que vai à capital falar com o governo. Uma coisa colossal ser delegado – e estava ele, João Teodoro, de-le-ga-do de Itaoca!...
Desenvolvimento/ Clímax	9º	João Teodoro caiu em meditação profunda. Passou a noite em claro, pensando e arrumando as malas. Pela madrugada botou-as num burro, montou seu cavalo magro e partiu.
Desenvolvimento	10º	__Que é isso, João? Para onde se atira tão cedo, assim de armas e bagagens?
Desenvolvimento	11º	__Vou-me embora, respondeu o retirante. Verifiquei que Itaoca chegou mesmo ao fim.
Desenvolvimento	12º	__Mas, como? Agora que você está delegado?
	13º	__Justamente por isso. Terra em que João Teodoro chega a delegado, eu não moro. Adeus.
Desfecho	14º	E sumiu.

Análise do texto de acordo com sua estrutura:

- **Exposição:** 1º. Parágrafo;
- **Desenvolvimento:** do 2º. ao 13º. Parágrafo;
- **Complicação:** 7º. e 8º. Parágrafos;
- **Clímax:** 9º. Parágrafo;
- **Desfecho:** 14º. Parágrafo;

Atividade nº 1: Estrutura da narrativa

1) Leia o texto e identifique as partes da estrutura da narrativa abaixo:

Estrutura da Narrativa (Enredo)	Parágrafos	Bezerro sem mãe Raquel de Queiroz
	1º	Foi numa fazenda de gado, no tempo do ano em que as vacas dão cria. Cada vaca toda satisfeita com o seu bezerro.
	2º	Mas dois deles andavam tristes de dar pena: uma vaca que tinha perdido o seu bezerro e um bezerro que ficou sem mãe.
	3º	A vaquinha até parecia estar chorando, com os peitos cheios de leite, sem filho para mamar. E o bezerro sem mãe gemia, morrendo de fome e abandonado.
	4º	Não adiantava juntar os dois, porque a vaca não aceitava. Ela sentia pelo cheiro que o bezerrinho órfão não era filho dela, e o empurrava para longe.
	5º	Aí o vaqueiro se lembrou do couro do bezerro morto, que estava secado ao sol. Enrolou naquele couro o bezerrinho sem mãe e levou o bichinho disfarçado para junto da vaca sem filho.
	6º	Ora, foi uma beleza! A vaca deu uma lambida no couro, sentiu o cheiro do filho e deixou que o outro mamasse à vontade. E por três dias foi aquela mascarada. Mas no quarto dia, a vaca, de repente, meteu o focinho no couro e puxou fora o disfarce. Lambeu o bezerrinho direto, como se dissesse: “Agora você já está adotado.”
	7º	E ficaram os dois no maior amor, como filho e mãe de verdade.

Análise do texto de acordo com sua estrutura: **Exposição, Desenvolvimento, Complicação, Clímax, Desfecho:**

Atividade nº 2: Organização da narrativa

- 1) Reorganize a narrativa, numerando os parágrafos em ordem crescente, de modo que o texto abaixo fique coeso e coerente:

Garoto linha dura

<input type="radio"/>	Na hora em que o jantar ia para a mesa, o pai tentou de novo: - Pedrinho, quem foi que quebrou a vidraça, meu filho? - e, ante a negativa reiterada do filho, apelou: - Meu filhinho, pode dizer quem foi que eu prometo não castigar você.
<input type="radio"/>	Quando o pai chegou, perguntou à mulher quem quebrara o vidro e a mulher disse que foi o Pedrinho, mas que o menino estava com medo de ser castigado, razão pela qual ela temia que a criança não confessasse o seu crime.
<input type="radio"/>	O pai chamou o Pedrinho e perguntou: __ Quem quebrou o vidro, meu filho?
<input type="radio"/>	Papai, esse menino do vizinho é um subversivo desgraçado. Não pergunte nada a ele não. Quando ele vier atender à porta, o senhor vai logo tacando a mão nele.
<input type="radio"/>	Terminado o jantar o pai pegou o filho pela mão e, já chateadíssimo, rumou para a casa do vizinho. Foi aí que Pedrinho provou que tinha ideias revolucionárias. Virou-se para o pai e aconselhou:
<input type="radio"/>	__Diante disso, Pedrinho, com a maior cara-de-pau, pigarreou e lascou:
<input type="radio"/>	__Quem quebrou foi o garoto do vizinho.
<input type="radio"/>	__Juro.
<input type="radio"/>	__Pedrinho balançou a cabeça e respondeu que não tinha a mínima ideia. O pai achou que o menino estava ainda sob o impacto do nervosismo e resolveu deixar para depois.
<input type="radio"/>	Aí o pai se queimou e disse que, acabado o jantar, os dois iriam ao vizinho esclarecer tudo. Pedrinho concordou que era a melhor solução e jantou sem dar a menor mostra de remorso. Apenas - quando o pai fez ameaça __Pedrinho pensou um pouquinho e depois concordou.
<input type="radio"/>	Deu-se que o Pedrinho estava jogando bola no jardim e, ao emendar a bola de bico por cima do travessão, a dita foi de contra a uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafado pelo pai.
<input type="radio"/>	__Você tem certeza?

(Stanislaw Ponte Preta, *Dois amigos e um chato*. São Paulo, Moderna, 1995.)

Atividade nº 3: Organização da narrativa

- 1) Reorganize a narrativa, numerando os parágrafos em ordem crescente, de modo que o texto abaixo fique coeso e coerente:

() Ela ficou com uma cara de espanto, quando foi informada pela mãe que quem havia trazido as rosas era a mãe da Berenice. A única coisa que a moça conseguiu responder era que a mãe da Berenice estava morta há dez anos. A moça morreu naquela mesma noite. No hospital, ninguém viu a tal mulher entrando ou saindo.

() Depois de muito receber visitas, ela pediu durante uma oração que lhe enviassem flores. Caso fosse voltar para casa, queria rosas brancas. Caso fosse ficar mais um tempo no hospital e estivesse em estado grave, queria rosas amarelas. E, rosas vermelhas, caso estivesse próxima sua morte.

() Conta-se que uma moça estava muito doente e teve que ser internada em um hospital. Desenganada pelos médicos, a família não queria que ela soubesse que iria morrer. Todos seus amigos já sabiam. Menos ela. E para todo mundo que ela perguntava se ia morrer, a afirmação era negada.

() Certa hora, bate a porta de seu quarto uma mulher e entrega a mãe da moça um maço de rosas vermelhas murchas e sem vida. A mulher se identifica como "mãe da Berenice". Nesse meio tempo, a moça que estava dormindo acordou, e a mãe avisou para ela que uma mulher havia deixado um buquê de rosas. Isso, sem saber do pedido que sua filha havia realizado em oração.

Disponível em: Fonte: <http://www.sobrenatural.org/>

Atividade nº 4: Organização da narrativa

1) Organize os parágrafos do texto, numerando os mesmos na ordem correta:

O cavalo e o burro

Monteiro Lobato

<input type="radio"/>	O burro gemeu: – Egoísta, Lembre-se que se eu morrer você terá que seguir com a carga de quatro arrobas e mais a minha.
<input type="radio"/>	– Bem feito! exclamou o papagaio. Quem mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro egoísmo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrado agora...
<input type="radio"/>	O cavalo e o burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo contente da vida, folgando com uma carga de quatro arrobas apenas, e o burro — coitado! gemendo sob o peso de oito. Em certo ponto, o burro parou e disse: – Não posso mais! Esta carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmãmente, seis arrobas para cada um.
<input type="radio"/>	Chegam os tropeiros, maldizem a sorte e sem demora arrumam com as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.
<input type="radio"/>	O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada. – Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso tão bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo?
<input type="radio"/>	O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Atividade nº 5: Organização da narrativa

- 1) O conto **‘Chapeuzinho Vermelho’** foi escrito em partes e está fora de ordem. Leia as partes do conto e numere-as na ordem correta:

ELE ESTAVA FAMINTO E DECIDIU FALAR COM A MENINA. ELA LHE DISSE QUE IRIA VISITAR SUA AVÓ, QUE VIVIA EM UMA PEQUENA CABANA NA FLORESTA. RAPIDAMENTE, ELE SE DESPEDIU E CORREU ATÉ A CASA DA AVÓ.

O LOBO ESTAVA RONCANDO TÃO ALTO, QUE UM CAÇADOR QUE PASSAVA POR ALI O OUVIU. ELE OLHOU PELA JANELA E TUDO O QUE ELE VIU FOI UM GRANDE LOBO COM A CAMISOLA DA VOVÓ. O CAÇADOR PEGOU UMA FACA E CORTOU A BARRIGA DO LOBO. ELE SE SURPREENDEU QUANDO ENCONTROU A VOVÓ E UMA MENINA NO ESTÔMAGO DO LOBO. CHAPEUZINHO VERMELHO PERCEBEU QUE HAVIA SE METIDO EM CONFUSÃO PORQUE NÃO OBEDECERA SUA MÃE.

ELE CHEGOU NA CASA E OLHOU PELA JANELA. VOVÓ ESTAVA NA CAMA ESPERANDO POR CHAPEUZINHO VERMELHO. ELE ENTROU NA CABANA E ENGOLIU A VOVÓ. COMO AINDA ESTAVA FAMINTO, PULOU NA CAMA DA VOVÓ E ESPEROU PELA MENINA.

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE VIVIA COM SUA MÃE. CERTO DIA, SUA AVÓ FICOU DOENTE E ELA TEVE QUE IR VISITÁ-LA. SUA MÃE LHE DISSE PARA NÃO CONVERSAR COM ESTRANHOS NO CAMINHO ATÉ A CASA DE SUA AVÓ.

QUANDO A MENINA CHEGOU, VIU SUA AVÓ DEITADA NA CAMA, MAS HAVIA ALGO ESTRANHO COM ELA. ELA PERGUNTOU À AVÓ PORQUE SUAS ORELHAS ERAM GRANDES E ELA RESPONDEU QUE ERA PARA OUVIR MELHOR. PERGUNTOU PORQUE SEUS OLHOS ERAM GRANDES E ELA RESPONDEU QUE ERA PARA VÊ-LA MELHOR. QUANDO LHE PERGUNTOU SOBRE OS DENTES GRANDES, O LOBO NÃO ESPEROU MAIS E A ENGOLIU DE UMA SÓ VEZ. SATISFEITO, O LOBO ADORMECEU E LOGO JÁ RONCAVA.

ERA PRIMAVERA. ERA UMA DIA ENSOLARADO E QUENTE. CHAPEUZINHO VERMELHO PAROU PARA APANHAR ALGUMAS FLORES. ELA ESTAVA TÃO FELIZ COM O DIA, QUE ESQUECEU AS RECOMENDAÇÕES DE SUA MÃE E NÃO PERCEBEU O GRANDE LOBO MAU QUE A OBSERVAVA.

PRINCIPAIS ELEMENTOS DA NARRATIVA

Os principais elementos da narrativa, também chamados de elementos da narração, são:

Espaço: O espaço se refere ao local onde se desenrola a ação. Pode ser:

- ✓ físico (no colégio, no Brasil, na praça,...);
- ✓ social (características do ambiente social);
- ✓ psicológico (vivências, pensamento e sentimentos do sujeito,...);

Tempo: O tempo se refere à duração da ação e ao desenrolar dos acontecimentos.

- ✓ O tempo cronológico indica a sucessão cronológica dos fatos, pelas horas, dias, anos,...
- ✓ O tempo psicológico se refere às lembranças e vivências das personagens, sendo subjetivo e influenciado pelo estado de espírito das personagens em cada momento.

Personagens: São caracterizadas através de qualidades físicas e psicológicas. As personagens possuem diferentes importâncias na narração, havendo personagens principais e personagens secundárias.

As personagens principais desempenham papéis essenciais no enredo, podendo ser protagonistas (que deseja, tenta, consegue) ou antagonistas (que dificulta, atrapalha, impede). As personagens secundárias desempenham papéis menores e podem ser coadjuvantes (ajudam as personagens principais em ações secundárias) ou figurantes (ajudam na caracterização de um espaço social).

Enredo: Também chamado de intriga, trama ou ação, o enredo é composto pelos acontecimentos que ocorrem num determinado tempo e espaço e são vivenciados pelas personagens.

.Narrador: O narrador é o responsável pela narração, ou seja, é quem conta a história. Existem vários tipos de narrador:

Narrador onisciente e onipresente: Conhece intimamente as personagens e a totalidade do enredo, de forma pormenorizada. Utiliza majoritariamente a narração na 3.^a pessoa, mas pode narrar na 1.^a pessoa, em discurso indireto livre, tendo sua voz confundida com a voz das personagens, tal é o seu conhecimento e intimidade com a narrativa.

Narrador personagem, participante ou presente: Conta a história na 1.^a pessoa, do ponto de vista da personagem que é. Apenas conhece seus próprios pensamentos e as ações que se vão desenrolando, nas quais também participa.

Narrador observador, não participante ou ausente: Limita-se a contar a história, sem se envolver nela. Embora tenha conhecimento das ações, não conhece o íntimo das personagens, mantendo uma narrativa imparcial e objetiva. Utiliza a narração na 3.ª pessoa.

Atividade nº 6: Tipos de Narrador

1 - Observe a tira abaixo e realize as atividades propostas de acordo com o foco narrativo solicitado:



a) Escreva a história utilizando um narrador em 3ª pessoa (**narrador observador**)

b) Reescreva a mesma história utilizando o narrador em 1ª pessoa (**narrador personagem**), que deverá ser o **Cascão**.

c) Reescreva a mesma história utilizando o narrador em 1ª pessoa (**narrador personagem**), que deverá ser o **Cebolinha**.

A TESSITURA NARRATIVA

A narrativa deve tentar elucidar os acontecimentos, respondendo às seguintes perguntas essenciais:

- **O QUÊ?** – o(s) fato(s) que determina(m) a história;
- **QUEM ?** _ a personagem ou personagens;
- **COMO?** _ o enredo, o modo como se tecem os fatos;
- **ONDE?** _ o lugar ou lugares da ocorrência;
- **QUANDO?** _ o momento ou momentos em que se passam os fatos;
- **POR QUÊ?** _ a causa do acontecimento.

Observe como se aplicam no texto de Manuel Bandeira esses elementos:

Tragédia Brasileira

Manuel Bandeira

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade, conheceu Maria Elvira na Lapa, - prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e o dentes em petição de miséria.

Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria.

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranjou logo um namorado.

Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa.

Viveram três anos assim.

Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.

Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, Encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos...

Por fim na Rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.

- **O quê?** Romance conturbado, que resulta em crime passional.
- **Quem?** Misael e Maria Elvira.
- **Como?** O envolvimento inconsequente de um homem de 63 anos com uma prostituta.
- **Onde?** Lapa, Estácio, Rocha, Catete e vários outros lugares.
- **Quando?** Duração do relacionamento: três anos.
- **Por quê?** Promiscuidade de Maria Elvira.

Quanto à estrutura narrativa convencional, acompanhe a sequência de ações que compõem o enredo:

- **Exposição:** a união de Misael, 63 anos, funcionário público, a Maria Elvira, prostituta;
- **Desenvolvimento:** a infidelidade de Maria Elvira obriga Misael a buscar nova moradia para o casal;
- **Clímax:** as sucessivas mudanças de residência, provocadas pelo comportamento desregrado de Maria Elvira, acarretam o descontrole emocional de Misael;
- **Desfecho:** a polícia encontra Maria Elvira assassinada com seis tiros.

Atividade 7: A Tessitura da Narrativa

1) Leia a narrativa abaixo e responda as seguintes perguntas:

A velha contrabandista (Stanislaw Ponte Preta)

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega — tudo malandro velho — começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

— Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

— E areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

— Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

— Mas no saco só tem areia! — insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

— Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

— O senhor promete que não “espáia”? — quis saber a velhinha.

— Juro — respondeu o fiscal.

É lambreta.

O quê?	
Quem?	

Como?	
Onde?	
Quando?	
Por quê?	

Atividade 8: Questões de interpretação e estrutura da narrativa com a música “Eduardo e Mônica” de Legião Urbana

1) Leia a música “Eduardo e Mônica” da Legião Urbana e responda as questões seguintes.

Eduardo e Mônica

Quem um dia irá dizer que existe razão
 Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer
 Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar
 Ficou deitado e viu que horas eram
 Enquanto Mônica tomava um conhaque
 Noutro canto da cidade
 Como eles disseram

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
 E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
 Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse
 – Tem uma festa legal e a gente quer se divertir
 Festa estranha, com gente esquisita
 – Eu não estou legal, não aguento mais birita
 E a Mônica riu e quis saber um pouco mais
 Sobre o boyzinho que tentava impressionar
 E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa
 – É quase duas, eu vou me ferrar

Eduardo e Mônica trocaram telefone
 Depois telefonaram e decidiram se encontrar
 O Eduardo sugeriu uma lanchonete
 Mas a Mônica queria ver o filme do Godard
 Se encontraram então no parque da cidade

A Mônica de moto e o Eduardo de camelo
O Eduardo achou estranho e melhor não comentar
Mas a menina tinha tinta no cabelo

Eduardo e Mônica eram nada parecidos
Ela era de Leão e ele tinha dezesseis
Ela fazia Medicina e falava alemão
E ele ainda nas aulinhas de inglês
Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus
De Van Gogh e dos Mutantes
Do Caetano e de Rimbaud
E o Eduardo gostava de novela
E jogava futebol-de-botão com seu avô
Ela falava coisas sobre o Planalto Central
Também magia e meditação
E o Eduardo ainda estava
No esquema "escola, cinema, clube, televisão"

E, mesmo com tudo diferente
Veio mesmo, de repente
Uma vontade de se ver
E os dois se encontravam todo dia
E a vontade crescia
Como tinha de ser

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia
Teatro e artesanato e foram viajar
A Mônica explicava pro Eduardo
Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar
Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer
E decidiu trabalhar
E ela se formou no mesmo mês
Em que ele passou no vestibular
E os dois comemoraram juntos
E também brigaram juntos, muitas vezes depois
E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa
Que nem feijão com arroz

Construíram uma casa uns dois anos atrás
Mais ou menos quando os gêmeos vieram
Batalharam grana e seguraram legal
A barra mais pesada que tiveram
Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília

E a nossa amizade dá saudade no verão
 Só que nessas férias não vão viajar
 Porque o filhinho do Eduardo
 Tá de recuperação

E quem um dia irá dizer que existe razão
 Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer
 Que não existe razão?

Legião Urbana

- 1) Apesar de ser um texto em verso, podemos afirmar que ele se aproxima de:
 - a) Uma crônica
 - b) Um conto
 - c) Uma reportagem
 - d) Um relato pessoal

- 2) Em qual estrofe podemos concluir que Eduardo e Mônica estão apaixonados:
 - a) 3ª estrofe
 - b) 4ª estrofe
 - c) 7ª estrofe.
 - d) 6ª estrofe.

- 3) Podemos afirmar que, por se aproximar de uma narrativa, essa música possui a estrutura sequencial que nos remete a uma narração. Sendo assim, podemos estabelecer nesse texto a seguinte estrutura:
 - a) **Situação inicial:** Eduardo e Mônica se conhecem e se apaixonam.
Conflito: Eduardo gosta de jogar futebol de botão com o avô.
Clímax: Eduardo e Mônica decidem ficar juntos.
Desfecho: Eduardo e Mônica constroem uma família.

 - b) **Situação inicial:** Eduardo e Mônica se conhecem e se apaixonam.
Conflito: Um carinho do cursinho do Eduardo chama Mônica para uma festa.
Clímax: Eduardo e Mônica se encontram em uma lanchonete.
Desfecho: Eduardo e Mônica constroem uma família.

 - c) **Situação inicial:** Eduardo e Mônica se conhecem e se apaixonam.
Conflito: Mônica é mais velha que Eduardo.

Clímax: Eduardo e Mônica decidem ficar juntos.

Desfecho: Eduardo e Mônica constroem uma família.

d) **Situação inicial:** Eduardo e Mônica se conhecem e se apaixonam.

Conflito: Eduardo não aceita que Mônica seja mais velha que ele.

Clímax: Eduardo e Mônica decidem ficar juntos.

Desfecho: Eduardo e Mônica constroem uma família.

Disponível em: <https://profsimonepaulino.wordpress.com/2013/10/09/questes-de-interpretao-e-estrutura-narrativa-com-a-msica-eduardo-e-mnica/>

TIPOS DE DISCURSO

Nos textos narrativos, é através da voz do narrador que conhecemos o desenrolar da história e as ações das personagens, mas é através da voz das personagens que conhecemos as suas ideias, opiniões e sentimentos. A forma como a voz das personagens é introduzida na voz do narrador é chamada de discurso.

Existem três tipos de discurso, ou seja, três formas de introdução das falas das personagens na narrativa:

- O **discurso direto** é caracterizado por ser uma transcrição exata da fala das personagens, sem participação do narrador.
- O **discurso indireto** é caracterizado por ser uma intervenção do narrador no discurso ao utilizar as suas próprias palavras para reproduzir as falas das personagens.
- O **discurso indireto livre** é caracterizado por permitir que os acontecimentos sejam narrados em simultâneo, estando as falas das personagens direta e integralmente inseridas dentro do discurso do narrador.

Características do discurso direto

- É uma transcrição exata da fala das personagens, sem participação do narrador.
- É introduzido por verbos de elocução, ou seja, através de verbos que anunciam o discurso, como: dizer, perguntar, responder, comentar, falar, observar, retrucar, replicar, exclamar, aconselhar, gritar, murmurar, entre outros. Esses verbos de elocução aparecem seguidos de dois pontos.
- É geralmente antecedido pelo travessão, sinal de pontuação que indica quando começa a fala de uma personagem, quando há mudança de interlocutores e quando há mudança para o narrador através de um verbo de elocução. Alguns autores optam, contudo, por colocar o discurso direto entre aspas, sinal de pontuação que destaca uma citação ou transcrição.

Exemplos de discurso direto

O desconhecido perguntou:

– *Que horas são, por favor?*



Foi então que ele disse:

– *Estou cansado de tanta confusão!*



Características do discurso indireto

- O narrador utiliza as suas próprias palavras para reproduzir a essência das falas das personagens, atuando como intermediário, reproduzindo também as reações e a personalidade das mesmas.
- A narração é feita na 3.^a pessoa.
- É introduzido por verbos de elocução, ou seja, através de verbos que anunciam o discurso, como: dizer, perguntar, responder, comentar, falar, observar, retrucar, replicar, exclamar, aconselhar, gritar, murmurar, entre outros. Esses verbos de elocução aparecem seguidos das conjunções *que* ou *se*, separando a fala do narrador da fala da personagem.

Exemplos de discurso indireto

O desconhecido perguntou que horas eram.



Foi então que ele disse que estava cansado de tanta confusão.



Exemplos de passagem do discurso direto para o discurso indireto

Discurso direto: - Eu comecei minha dieta ontem.

Discurso indireto: Ela disse que começara sua dieta no dia anterior.

Discurso direto: - Vou ali agora e volto rápido.

Discurso indireto: Ele disse que ia lá naquele momento e que voltava rápido.

Discurso direto: - Nós viajaremos amanhã.

Discurso indireto: Eles disseram que viajariam no dia seguinte.

Atividade 9: Discurso Direto e Indireto

1) Leia o texto e identifique no texto o discurso direto:

Pneu Furado (Luís Fernando Veríssimo)

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo “Pode deixar”. Ele trocaria o pneu.

- ___ Você tem macaco? ___ perguntou o homem.
 ___ Não ___ respondeu a moça.
 ___ Tudo bem, eu tenho ___ disse o homem. ___ Você tem estepe?
 ___ Não ___ disse a moça.
 ___ Vamos usar o meu ___ disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

- ___ Puxa, você trocou o pneu para mim. Muito obrigado.
 ___ É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.
 ___ Coisa estranha.
 ___ É uma compulsão. Sei lá.

2) O discurso “*Pode deixar*” apresenta-se como:

() discurso direto () discurso indireto

3) Leia a fábula abaixo e identifique o discurso indireto:

O Lobo e a Cabra

Um lobo viu uma cabra pastando em cima de um rochedo escarpado e, como não tinha condições de subir até lá, resolveu convencer a cabra a vir mais para baixo.

– Minha senhora, que perigo! – disse ele numa voz amistosa. – Não seja imprudente, desça daí! Aqui embaixo está cheio de comida, uma comida muito mais gostosa.

Mas a cabra conhecia os truques do esperto lobo.

– Para o senhor, tanto faz se a relva que eu como é boa ou ruim! O que o senhor quer é me comer!

Moral: Cuidado quando um inimigo dá um conselho amigo.

Fábulas de Esopo

PONTUAÇÃO: O Mistério da Herança

Um homem rico estava muito mal, agonizando. Dono de uma grande fortuna, não teve tempo de fazer o seu testamento. Lembrou, nos momentos finais, que precisava fazer isso. Pediu, então, papel e caneta. Só que, com a ansiedade em que estava para deixar tudo resolvido, acabou complicando ainda mais a situação, pois deixou um testamento sem nenhuma pontuação.

Escreveu assim:

“DEIXO MEUS BENS A MINHA IRMÃ NÃO A MEU SOBRINHO JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PADEIRO NADA DOU AOS POBRES.”

Morreu, antes de fazer a pontuação.

A quem deixava ele a fortuna? Eram quatro concorrentes: o sobrinho, a irmã, o padeiro e os pobres. Os herdeiros assim o pontuaram:

1) **O SOBRINHO** fez a seguinte pontuação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

2) **A IRMÃ** chegou em seguida. Pontuou assim o escrito :

Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

3) **O PADEIRO** puxou a brasa pra sardinha dele:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

4) Então, chegaram **os POBRES** da cidade. Espertos, fizeram esta interpretação:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

Texto da Internet - Autor Desconhecido

Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/3300458>.

A importância da vírgula, em uma bela campanha da ABI

A Vírgula

A vírgula pode ser uma pausa... ou não.

Não, espere.

Não espere.

Ela pode sumir com seu dinheiro.

23,4.

2,34.

Pode ser autoritária.

Aceito, obrigado.

Aceito obrigado.

Pode criar heróis.

Isso só, ele resolve.

Isso só ele resolve.

E vilões.

Esse, juiz, é corrupto.

Esse juiz é corrupto.

Ela pode ser a solução.

Vamos perder, nada foi resolvido.

Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião.

Não queremos saber.

Não, queremos saber.

Uma vírgula muda tudo!

ABI - 100 anos lutando para que ninguém mude uma vírgula da sua informação.

Disponível em: <http://www.redacaocriativa.com.br/a-importancia-da-virgula.html>

SINAIS DE PONTUAÇÃO

Usamos os sinais de pontuação para fazer pausas (mais ou menos longas) e formas de entoação que são próprias da fala.

- O **ponto final (.)** – é uma pausa longa e termina uma frase declarativa.

Exemplo: Vou à escola fazer o teste.

- A **vírgula (,)** – é uma curta pausa no interior da frase e usa-se em várias situações.

Exemplos: Ó Joana, vai comprar o pão, que a mãe precisa para o jantar! (depois de um chamamento)

Fui às compras e trouxe pão, leite, chocolates, carne e azeite. (para enumeração de elementos)

Vale do Paraíso, 24 de Fevereiro de 2010 (entre um nome de um lugar e uma data)

- O **ponto e vírgula (;)** – é uma pausa mais longa do que a vírgula e mais curta que um ponto final. Utiliza-se geralmente para enumerar fatos.

Exemplo: A Joana é uma boa aluna: faz os trabalhos de casa e estuda para os testes; ajuda os colegas com mais dificuldades e vai para a biblioteca estudar; é pontual e assídua.

- Os **dois pontos** – é uma pausa longa e usa-se

- **Para introduzir uma fala em discurso direto**

Exemplo: A Rainha perguntou:

_ Espelho meu, quem no Mundo há mais bela do que eu?

- **Depois de uma saudação inicial de uma mensagem como carta, postal, recado, entre outras**

Exemplo: Querida Mãe:

As férias estão a correr muito bem (...)

- **Para anunciar uma enumeração**

Exemplo: No meu roupeiro há: camisas, calças, meias, sapatos e casacos.

- **Para transcrever uma frase de outra pessoa**

Exemplo: Já dizia o poeta Luís de Camões: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”

- O **ponto de interrogação (?)** – é uma pausa longa e indica que há uma pergunta

Exemplo: Vais para a explicação?

- O **ponto de exclamação (!)** – é uma pausa longa e indica uma frase exclamativa que exprime de forma intensa um sentimento, uma emoção, uma sensação ou uma ordem

Exemplo: Que calor! Queria tanto ir à praia!

Vai já arrumar o quarto!!

- **As reticências (...)** - indicam um corte na frase ou uma ideia que não foi diretamente expressa, cabendo ao leitor adivinhar o que não foi escrito:

Exemplo: Com que então não fizeste os trabalhos de casa! Quando chegares a casa já sabes para onde vais...

RESUMO:

Sinais de pontuação

Para facilitar a leitura e ajudar à compreensão dos textos, na linguagem escrita usam-se sinais de pontuação:

ponto final - usa-se no final da frase e obriga o leitor a uma paragem;

vírgula - separa os elementos da frase; marca uma pequena pausa;

dois pontos - usam-se antes de uma citação ou de uma enumeração;

ponto e vírgula - usa-se para separar orações coordenadas; obriga a uma pausa mas não termina a frase;

ponto de exclamação - utiliza-se quando se deseja exprimir surpresa, receio, admiração, etc.;

ponto de interrogação - usa-se para fazer uma pergunta;

reticências - indicam que a frase está incompleta; assinalam uma hesitação ou uma pausa;

travessão - utiliza-se nos diálogos para indicar a fala das personagens;

aspas - introduzem palavras ou citações de outros textos;

parênteses - assinalam informações diversas.

Disponível

em: <http://segundociclo.webnode.pt/products/sinais%20de%20pontua%C3%A7%C3%A3o/>

EXPANDINDO: USO DA VÍRGULA (,)

É usada para:

a) Separar expressões que marcam tempo, lugar e outras circunstâncias, colocadas no início ou no meio da frase:

Depois das sete horas, todo o comércio está de portas fechadas.

Nada se fez, naquele momento, para que pudéssemos sair!

Neste local, não é permitida a entrada de fumantes.

b) Separar entre si elementos dispostos em enumeração:

Era um garoto de 15 anos, alto, magro.

A ventania levou árvores, e telhados, e pontes, e animais.

c) Isolar o vocativo:

Então, Janice, não há mais o que se dizer!

d) Isolar o aposto:

João, aluno da 5ª série, apresentou ótimo rendimento.

e) Separar expressões explicativas, conjunções e conectivos: isto é, ou seja, por exemplo, além disso, pois, porém, mas, no entanto, assim, etc.

As indústrias não querem abrir mão de suas vantagens, isto é, não querem abrir mão dos lucros altos.

f) Separar os nomes dos locais de datas:

Brasília, 30 de janeiro de 2009.

Disponível em: <https://portuguesetri.wordpress.com/2016/02/01/pontuacao-6o-ano/>

Atividade 10: Sinais de Pontuação

Vamos pontuar?

Exemplos de piada:

Joãozinho estava observando sua mãe lavar a louça e perguntou ()

() Por que você tem tantos cabelos brancos () mamãe ()

A mãe respondeu ()

() Cada vez que você faz algo errado ou me deixa triste nasce um cabelo branco ()

Joãozinho ficou pensando alguns instantes e disse ()

() Mãe () por que todos os cabelos da minha avó estão brancos ()

2) Pontue as frases abaixo adequadamente:

- a) Maria e Joana foram ao teatro
 - b) Camila comprou uma calça uma blusa e uma sandália
 - c) Que dia é hoje
 - d) Olha que carro lindo
 - e) Mamãe disse
- Você já jantou
- f) Que filme maravilhoso
 - g) Não vou ao cinema
 - h) Carlos venha almoçar

3) Como você pontuaria o texto abaixo:

Esse presente é para meu neto não para minha neta também não penso em dá-lo para Renata
minha melhor amiga não é para meu filho jamais será dado para minha nora Elisa

a) Se você fosse o neto

Esse presente é para meu neto não para minha neta também não penso em dá-lo para Renata
minha melhor amiga não é para meu filho jamais será dado para minha nora Elisa

b) Se você fosse a neta

Esse presente é para meu neto não para minha neta também não penso em dá-lo para Renata
minha melhor amiga não é para meu filho jamais será dado para minha nora Elisa

c) Se você fosse Renata

Esse presente é para meu neto não para minha neta também não penso em dá-lo para Renata
minha melhor amiga não é para meu filho jamais será dado para minha nora Elisa

d) Se você fosse o filho

Esse presente é para meu neto não para minha neta também não penso em dá-lo para Renata
minha melhor amiga não é para meu filho jamais será dado para minha nora Elisa

e) Se você fosse Elisa

Esse presente é para meu neto não para minha neta também não penso em dá-lo para Renata
minha melhor amiga não é para meu filho jamais será dado para minha nora Elisa

VERBOS *DICENDI*

Os verbos **dicendi** ou “**de dizer**” são aqueles que usamos para introduzir um diálogo. Geralmente é utilizado em entrevistas jornalísticas, contos de ficção, como romances, e prosas. Alguns exemplos de verbos dicendi: **afirmar, falar, gritar, declarar, ordenar, perguntar, exclamar, pedir, concordar, argumentar, questionar, expor, comentar, dizer**, etc.

Sempre é importante saber qual o contexto da fala, pois cada verbo carrega um comportamento ou características das personagens.

Exemplos:

- “Se você é um pássaro, eu também sou”, **disse** Noah para Allie.
- “O tempo continua estável na região do Recôncavo”, **declarou** a jornalista.
- “Volte aqui, Caroline!”, **gritou** Lucas.
- “Não seria melhor se você pedisse desculpas?”, **indagou** Adrielle.

Exemplo:

- Por que cachorro entra na igreja? - **perguntou** alto e bom som.

- Porque encontra a porta aberta - **respondeu** Viramundo sem pestanejar. E **contra atacou**:

- Por que sai?

- Porque encontra a porta aberta - **tornou** o professor com ar desdenhoso.

Atividade 11: Verbos Dicendi

1) Identifique os verbos *dicendi* que aparecem na anedota a seguir:

O pai estava passeando com o filhinho. A certa altura, o garoto perguntou:

- Pai, o que é eletricidade?

- Bem, não sei ao certo - respondeu o pai. - Tudo o que sei é que é algo que faz as coisas funcionarem.

Mais adiante, o menino fez outra pergunta. - Pai, como é que a gasolina faz os motores funcionarem?

- Não sei, filho. Não entendo nada de motores.

Depois de curto intervalo, o garoto questionou:

- Pai, por que o asfalto brilha como se estivesse molhado nos dias de calor?

- Não sei, não entendo de pavimentação, respondeu o pai calmamente.

Outras perguntas se seguiram, com quase os mesmos resultados. Por fim, o garoto disse:

- Pai, acho que você se aborrece quando faço todas essas perguntas.

- Claro que não, filho. De que outra forma você aprenderia alguma coisa?

2) Assinale, nos grupos abaixo, os verbos que não são de fala:

perguntar	interrogar	dizer	confessar	zombar	expressar	procurar
insistir	matar	gritar	falar	argumentar	explicar	responder
correr	ordenar	negar	afirmar	acusar	relatar	indagar

MARCADORES ESPACIAIS, TEMPORAIS E TEMPOS DA NARRATIVA⁷

Toda narrativa se passa num tempo e num lugar. Vejamos o fragmento abaixo:

A cada manhã eu saía para cavalgar. Às vezes Minerva ia comigo, às vezes não. Ao meio-dia, eu já estava de volta em casa e ficava em meu quarto durante o período mais quente do dia, ou na varanda ao lado da casa, até que o sol mergulhasse no mar.

Extraído: Célia Rees. Piratas! As verdadeiras e memoráveis aventuras de Minerva Sharpe e Nancy Kington, mulheres piratas. Trad. Otacílio Nunes Jr. São Paulo: companhia das letras, 2007. p.110.

As expressões a cada manhã, às vezes, ao meio-dia, durante o período mais quente do dia, até que o sol mergulhasse no mar são **marcadores temporais**. Marcam para o leitor o tempo em que ocorrem as ações.

Em casa, em meu quarto, na varanda ao lado da casa são **marcadores espaciais**, pois situam as ações num espaço.

Os **marcadores**, elementos fundamentais na **conexão textual**, são representados por diferentes categorias gramaticais (advérbios, locuções e orações adverbiais, conjunções, preposições, etc.) e têm a função básica de marcar a **progressão temática**. Além disso

No discurso narrativo, destacam-se os **marcadores de tempo** e de **sequenciação**, ao lado de **marcadores espaciais** e **organizadores lógicos**.

Marcadores Temporais

Advérbios de tempo: hoje, logo, primeiro, ontem, tarde, outrora, amanhã, cedo, antes, depois, ainda, antigamente, antes, doravante, nunca, então, ora, jamais, agora, sempre, já, afinal, amiúde, breve, constantemente, enfim, entretantes (enquanto isso), hoje, finalmente, imediatamente, primeiramente, tarde, provisoriamente, sucessivamente, etc;

Locuções adverbiais: às vezes, à tarde, à noite, de manhã, de repente, de vez em quando, de quando em quando, a qualquer momento, de tempos em tempos, em breve, hoje em dia, etc;

Conjunções subordinativas temporais: Quando, antes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, mal, que (desde que).

⁷ Conteúdo extraído da obra “gênero do discurso na escola: discutindo princípios e práticas”(2012), de autoria de Jaqueline Peixoto Barbosa e Celia Fagundes Rovai.

Preposições: Durante, após, até;

Lista de Marcadores temporais

À medida que...

A seguir...

Adiante...

Ao mesmo tempo...

Após...

Assim que...

Certo dia...

Daí

Daí em diante...

De repente...

De súbito...

Depois disso...

Em seguida...

Enfim...

Então...

Enquanto isso...

Finalmente...

Logo depois...

Nesse ínterim...

Nesse mesmo dia...

No dia seguinte...

Paralelamente...

Por fim...

Marcadores espaciais : Os marcadores espaciais situam as ações num espaço.

Exemplos:

abaixo de;

a céu aberto;

à frente;

aquém;

atrás;

avante;

adiante;

cá;

aqui;

além;

abaixo;

acolá;

acima;
embaixo;
antes;
depois;
arredor; em algum lugar;
em alguma parte;
em outro lugar;
adjacência;
boqueirão;
biboca; cercania;
imediação;
vizinhança;
além-mar;
cafundó, cafundó-do-judas;
circunscrição;
confim;
fronteira;
raia;
dianteiro;
traseira;
distante;
habitat;
limbo;
local;
localidade;
logradouro;
lonjura;
lugarejo;
ponto;
povoado;
redondeza;
rua;
ruela;
rumo;
saída;
entrada;
setor;
sítio;
bairro;
cidade, estado;
país;
etc.

Atividade 12: Marcadores Temporais e Espaciais

1) Leia o texto abaixo e observe as palavras/e ou expressões destacadas:

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa **casinha de sapé** esquecida nos **cafundós da mata**. **Um dia**, precisando ir à cidade, passou **em frente** a uma loja e viu um espelho pendurado do **lado de fora**. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. **Depois** gritou, com o espelho nas mãos: - Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?

- Isso é um espelho - explicou o dono da loja.

- Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

- O senhor... conheceu meu pai? - perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

- É não! - respondeu o outro. - Isso é o retrato do meu pai. É ele sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho. **Naquele dia**, o homem que não sabia quase nada entrou **em casa** todo contente. Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado **na gaveta** da penteadeira. A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. **Em seguida**, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

- Ah, meu Deus! — gritava ela desnorçada. - É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

- **Quando** o homem voltou, **no fim do dia**, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada **no chão**, não tinha feito nem a comida...

(Trecho do conto “O caso do espelho” de Ricardo Azevedo)

2) Identifique as palavras/ou expressões destacadas, listado-as a seguir:

a) Marcadores de temporais:

b) Marcadores de espaciais:

3) Leia o texto com atenção e escolha, para cada espaço, a expressão de tempo que se apresenta mais adequada para o contexto:

Era uma vez um pássaro que tinha um ninho com três filhotes numa árvore. _____(A), os filhos ficaram com fome e a mãe dos passarinhos foi buscar comida. Um gato que ia a passar viu que os passarinhos estavam sozinhos. Como estava cheio de fome, começou a trepar a árvore com as suas garras afiadas. _____(B) apareceu um cão. O cão queria defender os passarinhos e, por isso, mordeu a cauda ao gato. _____(C) o gato caiu da árvore e desatou a fugir com o cão a persegui-lo com um ar feroz. _____(D) a mãe voltou com comida e viveram felizes para sempre.

- a) agora – um dia – então;
- b) nesse momento – simultaneamente – finalmente;
- c) mais tarde – depois – então;
- d) em seguida – certo dia - ainda

Tempos da Narrativa

Os **tempos da narrativa** são, basicamente, os **tempos pretéritos**. O pretérito perfeito, o imperfeito ou o mais-que-perfeito marcam a anterioridade da ação narrativa em relação ao ato de narrar. No entanto, cada um deles desempenha um papel específico.

- O pretérito perfeito marca ações realizadas, consideradas relevantes pelo narrador para a progressão da história;
- O pretérito imperfeito, processos em curso. Em outras palavras, o pretérito imperfeito é o pano de fundo contra o qual se destacam as ações do pretérito perfeito.
- A esses dois tempos de base, pretérito perfeito e pretérito imperfeito, juntam-se o pretérito mais-que-perfeito, para marcar a anterioridade de um fato pretérito em relação a outro, e o futuro do pretérito, que, a partir de um fato passado, projeta um futuro.

Embora, predominem, nos **gêneros “do narrar”**, as **sequências narrativas**, coexistem **sequências descritivas** e também as **sequências dialogais**.

Em **sequências descritivas**, por exemplo, predominam verbos no **pretérito imperfeito**, revelando acontecimentos, estados ou aspectos estáticos no passado.

Em **sequências dialogais**, predominam verbos no **presente**, pois o contato é direto e corresponde ao momento da fala.

Observe a seguir a conjugação dos verbos “amar”, “bater” e “partir” nos tempos do modo indicativo:

CONJUGAÇÃO DOS VERBOS REGULARES — TEMPOS SIMPLES DO INDICATIVO

	Primeira conjugação	Segunda conjugação	Terceira conjugação
	AMAR	BATER	PARTIR
MODO INDICATIVO			
Presente	eu tu ele/você nós vós eles/vocês	amo amas ama amamos amais amam	bato bates bate batemos bateis batem
Pretérito imperfeito	eu tu ele/você nós vós eles/vocês	amava amavas amava amávamos amáveis amavam	batia batias batia batíamos batíeis batiam
Pretérito perfeito	eu tu ele/você nós vós eles/vocês	amei amaste amou amamos amastes amaram	bati bateste bateu batemos batestes bateram
Pretérito mais-que-perfeito	eu tu ele/você nós vós eles/vocês	amara amaras amara amáramos amáreis amaram	batera bateras batera batêramos batêreis bateram
Futuro do presente	eu tu ele/você nós vós eles/vocês	amarei amarás amará amaremos amareis amarão	baterei baterás baterá bateremos batereis baterão
Futuro do pretérito	eu tu ele/você nós vós eles/vocês	amaria amarias amaria amaríamos amaríeis amariam	bateria baterias bateria bateríamos bateríeis bateriam

Disponível em: [http://1.bp.blogspot.com/-tEwl-](http://1.bp.blogspot.com/-tEwl-9gTu3A/UbaA0HG_6il/AAAAAAAAEcw/pa8ZEdrDlro/s1600/conjuga%C3%A7%C3%A3o+verbos+regulares.jpg)

[9gTu3A/UbaA0HG_6il/AAAAAAAAEcw/pa8ZEdrDlro/s1600/conjuga%C3%A7%C3%A3o+verbos+regulares.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-tEwl-9gTu3A/UbaA0HG_6il/AAAAAAAAEcw/pa8ZEdrDlro/s1600/conjuga%C3%A7%C3%A3o+verbos+regulares.jpg)

Terminações verbais do modo indicativo

	1.^a Conjugação (-ar)	2.^a Conjugação (-er)	3.^a Conjugação (-ir)
Presente do indicativo	radical + -o radical + -as radical + -a radical + -amos radical + -ais radical + -am	radical + -o radical + -es radical + -e radical + -emos radical + -eis radical + -em	radical + -o radical + -es radical + -e radical + -imos radical + -is radical + -em
Pretérito imperfeito do indicativo	radical + -ava radical + -avas radical + -ava radical + -ávamos radical + -áveis radical + -avam	radical + -ia radical + -ias radical + -ia radical + -íamos radical + -íeis radical + -iam	radical + -ia radical + -ias radical + -ia radical + -íamos radical + -íeis radical + -iam
Pretérito perfeito do indicativo	radical + -ei radical + -aste radical + -ou radical + -amos radical + -astes radical + -aram	radical + -i radical + -este radical + -eu radical + -emos radical + -estes radical + -eram	radical + -i radical + -iste radical + -iu radical + -imos radical + -istes radical + -iram
Pretérito mais-que-perfeito do indicativo	radical + -ara radical + -aras radical + -ara radical + -áramos radical + -áreis radical + -aram	radical + -era radical + -eras radical + -era radical + -êramos radical + -êreis radical + -eram	radical + -ira radical + -iras radical + -ira radical + -íramos radical + -íreis radical + -iram
Futuro do presente do indicativo	radical + -arei radical + -arás radical + -ará radical + -aremos radical + -areis radical + -arão	radical + -erei radical + -erás radical + -erá radical + -eremos radical + -ereis radical + -erão	radical + -irei radical + -irás radical + -irá radical + -iremos radical + -ireis radical + -irão
Futuro do pretérito do indicativo	radical + -aria radical + -arias radical + -aria radical + -aríamos radical + -aríeis radical + -ariam	radical + -eria radical + -erias radical + -eria radical + -eríamos radical + -eríeis radical + -eriam	radical + -iria radical + -irias radical + -iria radical + -iríamos radical + -iríeis radical + -iriam

Disponível em: <https://www.conjugacao.com.br/terminacoes-verbais/>

Atividade 13: Tempos da Narrativa

1) Leia o texto e circule os verbos presentes na narrativa:

Robinson é um jovem aventureiro que sonha em navegar pelo mundo, mesmo contra a vontade de seu pai. Neste excelente livro, Crusoé narra suas frustradas viagens marítimas e seus 28 anos, dois meses e dezenove dias preso em sua própria ilha.

Robinson Crusoé

Meu nome é Robinson Crusoé. Nasci na velha cidade de Iorque, onde há um rio muito largo cheio de navios que entram e saem.

Quando criança passava a maior parte do tempo a olhar aquele rio de águas tão quietas, caminhando sem pressa para o mar lá longe. Como gostava de ver os navios em movimento, com as velas branquinhas esticadas pelas brisas! Isso me fazia *sonhar com as terras estranhas de onde eles vinham e as maravilhosas aventuras ocorridas em alto mar.*

Eu queria ser marinheiro. Nenhuma vida me parecia melhor que a vida do marinheiro, sempre navegando, sempre vendo terras novas, sempre lidando com tempestades e monstros marinhos.

Meu pai não concordava com isso. Queria que eu tivesse um ofício qualquer, na cidade, ideia que eu não podia suportar. Trabalhar o dia inteiro em oficinas cheias de pó era coisa que não combinava comigo.

Também não suportava a ideia de viver toda a vida naquela cidade de Iorque. O mundo me chamava. Eu queria ver o mundo!

Minha mãe ficou muito triste quando declarei que ou seria marinheiro ou não seria nada.

— A vida do marinheiro — disse ela — é uma vida bem dura. Há tantos perigos no mar, tanta tempestade que grande parte dos navios acabam naufragando.

Disse também que havia no mar terríveis peixes de dentes de serra, que me comeriam vivo se eu caísse na água. Depois me deu um bolo e me beijou; “É muito mais feliz quem fica na sua casa”.

Mas não ouvi os seus conselhos. Estava resolvido a ser marinheiro e seria de qualquer jeito.

— Já fiz dezoito anos — disse um dia a mim mesmo — é tempo de começar — e, fugindo de casa, pus-me a serviço de um navio.

Robinson Crusoé. Traduzido e adaptado de Monteiro Lobato. São Paulo, Brasiliense, 1988. p. 5-6.

Adaptado para fins pedagógicos

Atividade 14: Sequência Textual e Tempo Verbal

Leia os três trechos a seguir e identifique a **sequência textual** e o **tempo verbal predominante**. Para tanto, observe, entre outros, os verbos em destaque em cada fragmento:

Fragmento 1

- Mestre Bil, onde **estamos**?
- Na malásia, meu caro Kammamuri.
- Levará muito tempo para chegarmos ao destino?
- Por que? Já cansou da viagem?
- ainda não, mas **estou** com muita pressa e parece-me que o Yong-índia **navega** lentamente.

Emilio Salgari. Os piratas da malásia. São Paulo: Abril Cultural.p.9.

Fragmento 2

O Capitão MacClintock **viu** fogos acesos na sinuosa costa, e à luz de um raio **vislumbrou**, de pé na borda de um precipício, um homem alto e imóvel que parecia não se importar com o vendaval; **pareceu-lhe** até que acenava amigavelmente. Mas as trevas **cobriram** logo a aparição e o vento **levou** o Young-índia para longe da ilha.

Emilio Salgari. Os piratas da malásia. São Paulo: Abril Cultural.p.12.

Fragmento 3

Mestre Bill não se **enganava**. O mar, até então calmo e límpido, **começava** a se agitar, nada de bom prometendo. A leste, em direção à ilha de Bornéu, **levantava-se** uma nuvem que pouco a pouco ia cobrindo o sol que se punha. No ar, gigantescos albatrozes, inquietos, **estrilavam**. Com o vento impetuoso e a escuridão surgiram os trovões.

Emilio Salgari. Os piratas da malásia. São Paulo: Abril Cultural.p.11.

	Sequência Narrativa	Sequência Descritiva	Sequência Dialogal
Fragmento 1			
Fragmento 2			
Fragmento 3			

	Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito
--	----------	--------------------	-----------

			Imperfeito
Fragmento 1			
Fragmento 2			
Fragmento 3			

Atividade 15: Marcadores Temporais (Tempos da Narrativa)

1. Complete o texto a seguir com verbo e o tempo verbal adequado:

Querida Prima Sílvia,

_____ (escrever/presente) essa carta para dar uma notícia muito boa: finalmente _____ (comprar/pretérito perfeito) o apartamento com que sempre _____ (sonhar/ pretérito perfeito). Ele _____ (ter/presente) três dormitórios, _____ (ser/presente)arejado e _____ (ter/presente) vista para o mar. _____ (ser/ pretérito perfeito) difícil conseguir juntar todo o dinheiro necessário: durante cinco anos eu _____ (comer/ pretérito perfeito) só pão com manteiga no café da manhã e, no almoço, só _____ (ter/pretérito imperfeito) feijão com arroz na minha mesa. Sempre que meus amigos me _____ (convidar/pretérito imperfeito) para ir a um bar ou a um cinema, eu _____ (dizer/ pretérito imperfeito) que _____ (estar/pretérito imperfeito) economizando para o meu apartamento. Eles me _____ (dar/ pretérito perfeito) até um apelido: Senhora Proprietária. No ano passado, _____ (chegar/ pretérito perfeito) a pensar que não _____ (conseguir/ pretérito imperfeito) nunca adquirir esse imóvel, pois _____ (ser/ pretérito perfeito) demitida do meu emprego na Prefeitura. Infelizmente o meu contrato não _____ (ser/pretérito perfeito)renovado. Graças a Deus, porém, logo _____ (encontrar/ pretérito perfeito) o trabalho em que _____ (estar/presente) agora, que _____ (pagar/presente) bem e me _____ (valorizar/presente). como profissional. _____ (esperar/presente) que _____ (gostar/presente) da novidade. Agora, quando vieres para o Rio de Janeiro, já _____ (ter/presente) um lugar onde ficar. Aliás, se eu fosse você, _____ (viajar/futuro do pretérito) no final deste ano, pois o Réveillon aqui _____ (ser/presente) maravilhoso! E _____ (ser/futuro do pretérito) muito legal se passássemos o primeiro dia do ano de 2018 juntas. Tomara que até lá eu já tenha mobiliado todo o apartamento.

Um beijo, Ana

Coesão referencial

A **coesão referencial** é responsável por criar um sistema de **relações entre as palavras e expressões** dentro de um **texto**, permitindo que o leitor identifique os **termos** aos quais **se referem**. O termo que indica a entidade ou situação a que o falante se refere é chamado de **referente**.

Exemplo:

Ana Elisabete gritou. **Ela** fica apavorada quando fica sozinha, apesar de ser **uma menina** calma e inteligente.

Exercício

1) Leia as sentenças e indique o referente dos termos em negrito:

- a) Meu irmão *vai viajar*. **Ele** está de férias.
- b) Ele *é careca e desdentado, mas é lindo...* **O meu bebê**.
- c) **Ricardo e Carlos** *adoram carnaval*. Ambos sempre desfilam.
- d) O governo estadual adquiriu cem ambulâncias. Há suspeita de superfaturamento na venda dos **veículos**.
- e) **Machado de Assis** *é considerado o maior escritor brasileiro. O carioca nasceu no dia 21 de junho de 1839 e faleceu no Rio de Janeiro no dia 29 de setembro de 1908. Gênio maior de nossas letras, foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.*
- f) **A casa era por aqui...Onde? Procuro-a e não acho.**
- g) Muita e muita gente já a desejou. Alguns a tiveram, outros já a esqueceram. Ao longo da década de 90, ela deslumbrou o Brasil. Ela se chama **Vera Fisher**. No auge do seu estrelato, fez a televisão se ajoelhar aos seus pés.
- h) Saia de bolinhas, colete preto e cabelos presos, **Madonna Madonna** estava mais para a santa Evita que para a demoníaca material girl quando desembarcou em Buenos Aires, no

sábado, 20. A tática usada pela pop star era para aplacar um pouco os ânimos argentinos, mas não deu muito certo: escalada pelo diretor Alan Parker para viver no cinema o papel de Eva Perón (1919-1952), a estrela americana estrela americana vem enfrentando a ira dos peronistas.

- i) Graças a Deus eu não experimentei a força e a eficiência do **airbag**, pois nunca fui vítima de um acidente. Mas sou totalmente a favor do equipamento equipamento. Jamais soube de casos em que pessoas que dirigiam um carro com esse dispositivo dispositivo tiveram um ferimento mais grave. Claro que esse item, sozinho, não pode ser considerado o salvador da pátria.

2) Assinale a opção em que a oração está melhor construída:

() **Os alunos do terceiro ano** foram visitar o Museu da Língua Portuguesa. **Eles** foram acompanhados pelos professores da escola.

() **Os alunos do terceiro ano** foram visitar o Museu da Língua Portuguesa. **Os alunos do terceiro ano** foram acompanhados pelos professores da escola.

() **Os alunos** foram advertidos pelo **mau comportamento**. Caso isso volte a acontecer, **eles** serão suspensos.

() **Os alunos** foram advertidos pelo **mau comportamento**. Caso o **mau comportamento** volte a acontecer, **os alunos** serão suspensos.

() **Maria faz o almoço e ao mesmo tempo** Maria conversa ao telefone com a amiga.

() **Maria faz o almoço e ao mesmo tempo** conversa ao telefone com a amiga.

3) Aponte o referente do texto abaixo e os recursos que o ligam aos demais elementos da narrativa.

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois Dragões da independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte, ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez, Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante 15 dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pala chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

__Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade - A cor de cada um. Rio de Janeiro, Editora Record, 1998.

.