



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
Centro de Letras, Comunicação e Artes  
Mestrado Profissional em Letras em Rede



---

MARGARIDA PAULINO DE CERQUEIRA PINTO

**RELATOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A  
PANDEMIA DO COVID-19:  
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Cornélio Procópio  
2023

MARGARIDA PAULINO DE CERQUEIRA PINTO

**RELATOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A  
PANDEMIA DO COVID-19:  
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

PP729r Paulino de Cerqueira Pinto, Margarida  
r Relatos de alunos da Educação Básica sobre a  
pandemia do Covid-19: uma sequência didática de  
gêneros para o desenvolvimento da produção textual /  
Margarida Paulino de Cerqueira Pinto; orientadora  
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer - Cornélio  
Procópio, 2023.  
206 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, 2023.

1. Gênero textual. 2. Relato pessoal. 3. Pandemia  
de COVID-19. 4. PROFLETRAS. I. dos Santos Domingos  
Striquer, Marilúcia, orient. II. Título.

MARGARIDA PAULINO DE CERQUEIRA PINTO

**RELATOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A  
PANDEMIA DO COVID-19:  
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Cristina Greco Ohuschi  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Letícia Jovelina Storto  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

## AGRADECIMENTOS

Ao Criador, que me concedeu saúde física, psicológica e emocional para sobreviver à maior crise sanitária mundial – a pandemia do COVID-19 – e celebrar este período tão importante ao meu crescimento intelectual e humano.

Aos meus pais – Aristides e Geralda (*in memoriam*) – grandes apoiadores dos meus estudos; em especial, ao meu pai, homem simples e da roça, sempre confiante no poder transformador da educação e, sobretudo, no lugar a ser ocupado pela menina: os bancos escolares.

A todos da minha família, pelas orações; a vocês, meu imenso carinho e gratidão.

Ao meu esposo Celso, por compartilhar este momento tão especial e dividir comigo os afazeres domésticos.

Ao meu filho Matheus, meu companheiro fiel de jornada, por suas contribuições na formatação deste trabalho, no apoio à pesquisa e por ser meu porto seguro nos momentos de aflição.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, que por meio de uma orientação meticulosa, responsável, humana e entrelaçada a muita paciência, oportunizou a realização deste trabalho; a ela meu carinho, admiração e respeito.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Letícia Jovelina Storto e Dr<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi pelos apontamentos valiosos, os quais tanto contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS, que além de contribuírem para o meu crescimento teórico-metodológico, demonstraram que educação de qualidade se faz pelo exemplo. Gratidão!

Aos professores do PROJETO NURC, por tornarem as tardes de segundas-feiras cheias de luz; a eles minha admiração.

À turma 7, parceiros de jornada, por fazerem a minha caminhada mais leve, dividindo comigo os conhecimentos, as tristezas e, sobretudo, muitas alegrias.

À minha amiga Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valdirene Barboza de Araújo Batista pela revisão deste trabalho; a ela meu imenso carinho e admiração.

Aos meus amigos, que me incentivaram ao longo desta jornada, minha sincera gratidão.

Não te deixes destruir...  
Ajuntando novas pedras  
e reconstruindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.  
Recomeça.  
Faz de tua vida mesquinha  
um poema.  
E viverás no coração dos jovens  
e na memória das gerações que hão de vir.  
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a estas páginas  
e não entres seu uso  
aos que têm sede.

(Cora Coralina)

PINTO, Margarida Paulino de Cerqueira. **Relatos de alunos da Educação Básica sobre a pandemia do Covid-19: uma sequência didática de gêneros para o desenvolvimento da produção textual**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2023.

## RESUMO

O objetivo propositivo deste trabalho é elaborar uma sequência didática de gêneros (SDG) destinada ao desenvolvimento da produção textual de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo organizador o gênero textual relato pessoal. A referida SDG configura-se como Produto Educacional, exigência do PROFLETRAS. Em entrelaçamento, o objetivo de pesquisa é investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos, participantes do processo de implementação da SDG, para a produção textual do relato pessoal. A fim de alcance do objetivo geral, alguns específicos: a) modelizar o gênero textual relato pessoal; b) identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter antes da implementação e c) identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter após a implementação. De natureza qualitativa e interventiva, a investigação configura-se como pesquisa-ação, e adota a temática, eixo condutor do trabalho: o relato de crianças, alunos do 6º ano do EF, sobre fatos/acontecimentos positivos vivenciados no contexto de pandemia de COVID-19, período em que as escolas foram fisicamente fechadas e eles tiveram que estudar em casa. Com vistas a atingir os escopos, propositivo e de pesquisa, o aporte teórico-metodológico centrou-se nos preceitos teórico-metodológicos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo. Assim, foi modelizado o gênero relato pessoal, delimitadas as características regulares do gênero e, realizada a transposição didática, elaborada a SDG e feita a implementação em sala de aula. Os resultados demonstram ter havido desenvolvimento satisfatório das capacidades de linguagem dos discentes, principalmente no que se refere aos elementos que foram transformados em objetos de ensino na SDG para a produção escrita do relato pessoal. Ressalta-se, ainda, o aprimoramento e aprofundamento dos conhecimentos teórico-metodológicos obtidos pela professora-pesquisadora, por meio de uma pesquisa-ação que pôde aliar a teoria à prática e constatar como o entrelaçamento de ambas é primordial para a consolidação do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Gênero textual. Relato pessoal. Pandemia de COVID-19. PROFLETRAS.

PINTO, Margarida Paulino de Cerqueira. **Reports of Elementary school students about the Covid-19 pandemic: a didactic sequence of genres for the textual production development.** Dissertation (Professional Masters in Letters - PROFLETRAS). State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2023.

### **ABSTRACT**

The aim of the present paper is to elaborate a didactic sequence of genres (SDG) for the development of the textual production of students of the 6th grade of elementary school, with the textual genre of personal report as the organizing axis. This SDG is configured as an Educational Product, a requirement of PROFLETRAS. The research objective is to investigate the development of language skills of students, who participated in the implementation process of the SDG, for the textual production of the personal report. To achieve the general objective, some specific objectives are: a) model the textual genre of the personal report, b) identify which language skills for the production of the personal report the students show they have before the implementation, and c) identify which language skills for the production of the personal report the students show they have after the implementation. Qualitative and interventional in nature, the research is configured as action research, and adopts the theme, the main axis of the work: the personal report of children, 6th grade students, about positive facts/events experienced in the context of the pandemic of COVID-19, a period when schools were physically closed and they had to study at home. To achieve the research and propositional objectives, the theoretical-methodological approach was centered on the theoretical-methodological precepts of the didactic branch of Sociodiscursive Interactionism. Thus, the personal report genre was modeled, the regular characteristics of the genre were delimited, and the didactic transposition was performed; the SDG was elaborated and implemented in the classroom. The results show that there was a satisfactory development of the students' language skills, in regard to the elements that were transformed into teaching objects in the SDG, for the written production of the personal report. It is also noteworthy that the teacher-researcher improved her knowledge, especially through the theoretical and methodological deepening, in which she could combine theory and practice and verify how the interweaving of both is essential for a consolidated work.

**Keywords:** Textual genre. Personal report. The COVID-19 pandemic. PROFLETRAS.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dispositivo didático para modelização do gênero .....	41
Quadro 2 – Percurso metodológico.....	57
Quadro 3 – Conjunto de relatos que formam o MTG .....	62
Quadro 4 – Plano geral do relato pessoal: publicado em <i>sites</i> .....	67
Quadro 5 – Relato 1: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015) .....	68
Quadro 6 – Relato 2: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015) .....	68
Quadro 7 – Relato 3: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015) .....	69
Quadro 8 – Relato 4: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015) .....	69
Quadro 9 – Relato 5: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015) .....	70
Quadro 10 – Síntese das características do gênero relato pessoal .....	73
Quadro 11 – Elementos transformados em conteúdo de ensino da SDG.....	74
Quadro 12 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstraram na produção inicial .....	81
Quadro 13 – Organização da sequência do relatar do texto de E12.....	83
Quadro 14 – Fragmentos das primeiras produções que exemplificam o domínio de elementos que formam o conteúdo temático do gênero .....	86
Quadro 15 – Organização, em domínio parcial, da sequência do relatar no texto de E9 .....	87
Quadro 16 – Elementos que os alunos demonstram dominar parcialmente ou não dominar na primeira produção.....	92
Quadro 17 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstram na produção final .....	99
Quadro 18 – Fragmentos das produções finais que exemplificam o domínio de elementos que formam as condições de produção .....	100
Quadro 19 – Organização da sequência do relatar no texto de E19.....	102
Quadro 20 – Organização, em domínio parcial, da sequência do relatar no texto de E16.....	103
Quadro 21 – Elementos que os alunos demonstram dominar parcialmente ou não dominar na primeira produção e na produção final .....	108
Quadro 22 – Sinopse da sequência didática do gênero textual relato pessoal .....	160

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A engenharia da transposição didática na perspectiva do ISD .....	36
Figura 2 – Estrutura de base da Sequência Didática .....	43
Figura 3 – Esquema da SDG .....	47
Figura 4 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstram na produção inicial.....	112
Figura 5 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstram na produção final .....	113
Figura 6 – Não domínio das características transformadas em objeto de ensino na produção inicial e na produção final .....	114
Figura 7 – Domínio parcial das características transformadas em objeto de ensino na produção inicial e na produção final .....	115
Figura 8 – Domínio total das características transformadas em objeto de ensino na produção final e na produção inicial .....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID – *Coronavirus Disease*

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba

FAPI – Faculdade de Pinhais

IES – Instituição de Ensino Superior

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

JBS – José Batista Sobrinho

LP – Língua Portuguesa

MDG – Modelo Didático de Gênero

MTG – Modelo Teórico de Gênero

NEM – Novo Ensino Médio

NRE – Núcleo Regional de Educação

nº. – Número

p. – Página

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná

SD – Sequência Didática

SDG – Sequência Didática de Gênero

ST – Sequência Tipológica

n.p. – Não Paginado

TV – Televisão

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UFPA – Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>SEÇÃO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	25
2.2 GÊNEROS DO DISCURSO .....	26
2.3 GÊNEROS DE TEXTO.....	30
2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA.....	33
2.4.1 Modelização .....	37
2.4.2 Sequência Didática .....	43
<b>SEÇÃO III METODOLOGIA</b> .....	<b>48</b>
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	48
3.2 A PESQUISA-AÇÃO .....	50
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	55
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
<b>SEÇÃO IV MODELIZAÇÃO</b> .....	<b>59</b>
4.1 O GÊNERO TEXTUAL RELATO PESSOAL - DEFINIÇÕES.....	59
4.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO .....	63
4.3 AS CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS.....	66
4.4 AS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS .....	71
4.5 SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO .....	73
4.6 O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO .....	75
<b>SEÇÃO V APRESENTAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> ..	<b>76</b>
5.1 O QUE REVELAM AS ANÁLISES .....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>121</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>126</b>

ANEXO A – NINGUÉM SAI MAIS DE UM QUILOMETRO DE CASA, SÓ COM AUTORIZAÇÃO IMPRESSA PARA EXPLICAR.....	127
ANEXO B – SE RIA E SE BRINCAVA SOBRE O QUE FARIAMOS QUANDO O VÍRUS CHEGASSE, NINGUÉM TINHA MEDO .....	129
ANEXO C – FORAM TRÊS DIAS DESDE QUE DE DECIDI VOLTAR ATÉ EMBARCAR. EMPACOTEI TUDO EM UMA NOITE.....	131
ANEXO D – DESENHO É PAIXÃO .....	135
ANEXO E – MINHA PRIMEIRA PROFESSORA.....	137
ANEXO F – PRIMEIRAS PRODUÇÕES.....	139
ANEXO G – ÚLTIMAS PRODUÇÕES .....	147
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>158</b>
APÊNDICE A – UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RELATO PESSOAL .....	159

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Trata-se de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido e subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo é o de capacitar professores de Língua Portuguesa (LP) para o exercício da docência no Ensino Fundamental (EF), contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da Educação Básica (EB) do país. Em decorrência, de acordo com as exigências do Programa, o professor-pesquisador, ao participar do PROFLETRAS, deve desenvolver uma proposta interventiva didática, a partir dos problemas que vivencia em sala de aula da EB, a fim de colaborar com soluções que possam saná-los.

Convergente a essa configuração, há vinte e três anos, trabalho<sup>1</sup> como professora na EB. Já atuei no EF I (anos iniciais) e, a partir de 2001, ingressei como docente, da disciplina de LP, no EF II (anos finais), da Prefeitura Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Em 2005, passei a integrar também o quadro de professores efetivos do Estado do Paraná, atuando, principalmente em classes de 6º anos do EF.

Ao longo da minha trajetória como professora da EB, a qual apresento de forma mais detalhada na Seção III desta dissertação, sempre manifestei preocupação com a minha formação docente; daí sempre estar em busca do alinhamento entre teoria e prática. Atuei como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – na condição de bolsista e também voluntária – entre os anos 2015 a 2017, participando, assim, de estudos teóricos e da elaboração de materiais didáticos para o ensino de diferentes gêneros textuais no 6º ano do EF, em conjunto com graduandos do curso de Letras e coordenadores do PIBID. Nos anos de 2016 a 2018, participei do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – Instituição de

---

<sup>1</sup> Ao apresentar relatos e/ou aspectos relacionados diretamente à minha formação e ação docente, utilizo a primeira pessoa do discurso para marcar os princípios individuais e subjetivos.

Ensino Superior (IES) – UENP. Sob a orientação da Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, no PDE, desenvolvemos e implementamos uma sequência didática de gêneros, tendo como eixo organizador a biografia. Alunos do 6º ano produziram biografias de escritores da cidade de Jacarezinho-PR, as quais formaram uma coletânea distribuída para as bibliotecas locais (PINTO; STRIQUER, 2019).

Nessa trajetória de sala de aula e de estudos, ficou evidente, para mim, a defasagem dos alunos em relação às práticas de linguagem de leitura, escrita e oralidade, estando essas dificuldades mais acentuadas na esfera da produção de texto. Tal constatação evidencia o quanto é (sempre) emergencial contribuirmos com a mudança desse quadro, sobretudo, construindo propostas teórico-práticas, como a que se configura nesta dissertação, cujo escopo, portanto, está em convergência com as propostas do PROFLETRAS.

Assim, nosso **objetivo propositivo** é elaborar uma sequência didática de gêneros (SDG), destinada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos do 6º ano do EF, anos finais, para a produção textual. Para tanto, tomamos como eixo organizador o gênero textual relato pessoal, com enfoque nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, et al., 1996), de forma mais específica, na metodologia da SDG, originalmente elaborada por pesquisadores vinculados a uma vertente mais didática do ISD (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), a qual foi ampliada por outros estudiosos posteriormente (GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2007; MACHADO, CRISTÓVÃO, 2006; CRISTÓVÃO, 2020; BARROS, 2012, 2020; BARROS, STRIQUER, 2020). Essa corrente teórico-metodológica apregoa a ideia de que os indivíduos se constituem como seres humanos por meio da interação social, sempre mediada pela linguagem.

Sobre a escolha do gênero relato, essa se deu em razão do contexto de pandemia da COVID-19. Em 2020, o mundo sofreu com essa doença infecciosa, e, assim como ocorreu com a maioria dos seguimentos sociais, as instituições escolares paralisaram todas as atividades. No estado do Paraná, as instituições escolares da rede pública de ensino da EB, tiveram as atividades interrompidas em março de 2020, tendo sido retomadas as aulas, dois meses depois, de forma remota. Por força da situação no Brasil, as atividades escolares presenciais só retornaram em agosto/2021. Portanto, um contexto totalmente desconhecido.

Nesse cenário, um ponto a ser destacado é o fato de os estudantes ingressantes no 6º ano em 2022 terem cursado os 3º e o 4º anos do EF I, praticamente, de forma remota. Sem dúvida esse é um importante período para a consolidação da alfabetização, bem como de outros aspectos que envolvem a formação em contexto escolar propriamente dito.

Válido ressaltar que a SEED, para atender aos estudantes no período de 2020 e 2021, determinou o ensino remoto por meio da plataforma Google Classroom, com a oferta de vários recursos tecnológicos, como o aplicativo Aula Paraná, as Aulas Paraná via TV, Trilhas de Aprendizagem<sup>2</sup>, entre outras ferramentas educacionais. No entanto, devido a fatores econômicos e culturais, muitos estudantes não tiveram acesso a tais recursos; vários se limitaram a realizar as atividades impressas, uma estratégia utilizada pelas escolas do estado com a intenção de diminuir a desigualdade no atendimento aos alunos. No Colégio em que sou professora, as atividades elaboradas pelos docentes foram impressas, e os alunos e/ou responsáveis por eles as retiravam na escola. Depois de em tempo determinado para a realização das tarefas, os estudantes devolviam para correção e acompanhamento do processo de aprendizagem. Mesmo assim, alguns estudantes não participaram das atividades impressas nem das realizadas de forma remota.

Independente da modalidade de ensino, estudar durante esse momento foi muito difícil, haja vista o alto índice de evasão escolar ocorrido nesse período. São muitos os relatos na mídia, nas redes sociais, e em conversas cotidianas que exemplificam todo sofrimento causado pela situação sanitária mundial na vida das pessoas. A pandemia trouxe impactos em nível global, o que é uma justificativa para o trabalho com o relato pessoal. Muitas pessoas tiveram a vida totalmente modificada: perderam familiares, e de menor valor, mas também impactante, empreendimentos, empregos, moradia etc. Fatos que exigiram adaptação, reinvenção, para, no mínimo, sobrevivência.

Também é fato que a pandemia modificou as formas de ensinar e aprender. Nesse período, muitas pessoas, apesar de todos os percalços, encontraram

---

<sup>2</sup> Materiais elaborados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), disponibilizados na página Aula Paraná (<http://www.aulaparana.pr.gov.br>), destinados aos estudantes que, durante a pandemia da COVID-19, realizaram atividades impressas.

oportunidades para colocar em prática sonhos que só foram possíveis devido ao contexto pandêmico. Por exemplo, a turma 7, do PROFLETRAS da UENP/2021, Campus de Cornélio Procopio, é formada por discentes oriundos de lugares distintos do país: do Estado do Paraná (Jacarezinho e Rancho Alegre), do Estado do Rio de Janeiro (Niterói), do Ceará (Fortaleza), do Piauí (Santa Luz e Bom Jesus), da Bahia (Feira de Santana). Essa capacitação, tão necessária aos professores da EB, só foi possível, principalmente, para os mais distantes geograficamente, porque as aulas em 2021 foram ministradas de forma remota no Programa.

Frente a isso, promovemos condições para que os estudantes relatassem, na modalidade escrita, as experiências pessoais positivas vividas no período de pandemia, contexto que, conforme já foi informado, justifica a escolha do gênero relato pessoal. Nossa premissa é a de que esses registros são imprescindíveis para salvaguardar as memórias da geração que viveu esse contexto. É necessário ter escrituras desse período, para compreendê-lo e, quem sabe, aprender, de alguma forma, com tudo o que aconteceu na vida das pessoas que foram atingidas pela pandemia da COVID-19.

Válido destacar que há *sites* que publicam relatos de experiências de adultos sobre o vivenciado no período pandêmico. No site jornalístico SUL21<sup>3</sup>, por exemplo, é possível encontrar vários relatos que seguem nessa direção. Administrado por profissionais envolvidos no cotidiano da redação, o objetivo desse veículo de comunicação é a produção de reportagens com temáticas “voltados às comunidades locais, à defesa de seus direitos, aos empreendimentos de economia solidária e com responsabilidade ambiental, às lutas da sociedade em defesa da diversidade, dos direitos e liberdade, da proteção ambiental” (n.p.). A intenção é registrar e divulgar experiências de pessoas e situações que “muitas vezes não recebem espaço na mídia preponderante” (n.p.). Em decorrência, em meio às questões jornalísticas gerais, o SUL21 publica relatos de brasileiros que moram em outros países e contam o que vivenciaram durante a pandemia.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/relatos-da-pandemia/2020/04/relatos-da-pandemia-brasileiros-contam-como-esta-sendo-viver-este-momento-em-outros-paises/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Outro exemplo é o *site Coronavirus Lost and Found – a Pandemic Archive* (Perdidos e Achados do Coronavírus – Um arquivo da pandemia), que foi criado pela professora Rebecca Adelman, do Departamento de Estudos em Comunicação e Mídia da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos. Para a docente, “somente os livros de história não darão conta de explicar o que foi viver durante uma época de pandemia”<sup>4</sup>. Por isso, são fundamentais os registros das histórias desse momento, os quais servirão para que a história não seja esquecida.

No nosso caso, a intenção foi possibilitar às crianças o registro do período pandêmico, o que colabora diretamente no desenvolvimento da prática discursiva da escrita dos alunos participantes dessa proposta. Assim como afirma Freire (2002), com o qual comungamos, é imprescindível que o estudante tenha condições de se assumir como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2002, p. 19). Para tanto, é preciso que a escola considere quem é esse sujeito, quais as suas aspirações e suas vivências, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p. 25). Logo, segundo Freire (2002), a escola necessita de ser um espaço que valorize a história de vida do estudante, bem como a de sua família e do lugar onde mora. Para o autor,

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, ao seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos e experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito à dignidade do estudante não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para escola. (FREIRE, 2002, p. 26)

Conforme consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), para que haja integração e continuidade dos processos de aprendizagem, é necessário o respeito à individualidade dos discentes. A escola deve sempre promover estratégias de acolhimento e adaptação, valorizando o que o estudante já

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/viva-voce/noticia/2020/06/25/pessoas-contam-em-site-o-que-descobriram-com-a-pandemia-e-o-que-perderam-com-a-quarentena.ghtml>. Acesso em: 30 de set. 2021.

sabe e o que é capaz de fazer para prosseguir no percurso educativo. De acordo com esse documento oficial, a instituição escolar deve:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 11)

Sendo assim, a escolha do gênero relato pessoal, para o trabalho em sala de aula, foi muito significativa, porque os estudantes puderam se colocar como protagonistas de suas histórias nesse momento em que precisaram de estudar em casa, devido à pandemia. Apesar de todas as dores e perdas ocorridas no período pandêmico, não se pode negar as muitas experiências positivas ocorridas nesse momento. Essa fase possibilitou, para muitos, a aquisição de aprendizados e hábitos novos. Muitos dos nossos estudantes precisaram ficar com os avós e, agora puderam contar o que vivenciaram com eles: ouviram histórias antigas, confeccionaram algum brinquedo, aprenderam a fazer alguma comida, fizeram o plantio de algo, ajudaram a pintar a casa. Outros precisaram de cuidar dos irmãos menores para que os pais pudessem trabalhar, ajudando-os nas tarefas de casa. Em seus textos, os estudantes puderam contar como foi essa experiência, quais aprendizados foram necessários para assumir essa tarefa de responsabilidade, como se sentiram em poder contribuir com a organização familiar nesse período.

Também fundamenta a escolha do relato pessoal como eixo organizador de nossa SDG o fato de que muitas pesquisas contemplarem esse gênero, na esfera do processo de ensino da LP, tendo essas demonstrado resultados satisfatórios. Para exemplificar, em busca por teses e dissertações defendidas nos últimos dez anos, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos a Dissertação de Mestrado *Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa*: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal, de Dantas (2015). O objetivo foi analisar as possíveis contribuições de uma SDG organizada para o ensino do relato pessoal com foco na ampliação da competência comunicativa dos alunos do 6º ano do EF. No caso, o relato foi tomado em sua modalidade oral de linguagem. Conforme afirma Dantas (2015), o trabalho permitiu diagnosticar as

dificuldades primordiais apresentadas pelos estudantes quanto à utilização da oralidade em circunstâncias públicas, tendo a sequência didática oportunizado a preparação e a oferta de atividades que auxiliaram os discentes a aperfeiçoar suas produções orais.

Na dissertação intitulada *Oficinas de leitura com o gênero relato pessoal no 6º ano do Ensino Fundamental*, de Monteiro (2019), a autora elaborou e implementou uma proposta de ensino da leitura, igualmente, para o 6º ano. Tendo como eixo organizador o gênero relato pessoal, a pesquisa intencionou ampliar a interação entre autor-texto-leitor, a fim de expandir a capacidade de compreensão leitora dos alunos. Após a implementação, embora tenha sido necessária uma permanente intervenção e mediação, bem como de oferta de mais aulas do que o planejado, os estudantes se conscientizaram da importância da leitura na vida pessoal e escolar. A pesquisadora assegura ainda que as atividades de leitura propiciaram a ampliação literária dos discentes, especialmente sobre o gênero relato pessoal.

A dissertação de Moura (2019), intitulada *A (re)significação da produção escrita através do relato pessoal*, visou criar estratégias para ressignificar a produção escrita de alunos do 6º ano, por meio de atividades que proporcionaram o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. Na perspectiva da pesquisadora, os resultados contribuíram para a “ressignificação da produção escrita, viabilizar a reflexão sobre a autoestima, a identidade e o propósito de vida” dos alunos (MOURA, 2019, p. 76).

Já a dissertação *O plano de texto no gênero relato pessoal: uma proposta de intervenção em Língua Portuguesa*, de Nascimento (2019), teve como foco a produção textual de alunos do 7º ano do EF, cujo objetivo foi o de investigar como o aluno estrutura e organiza seus textos para cumprir uma determinada função comunicativa. Segundo Nascimento (2019), as práticas trabalhadas durante a implementação foram frutíferas, sobretudo porque

ajudaram os alunos a sair de uma condição de leitores de textos com apenas algumas orientações voltadas para o planejamento de textos, para a condição de alunos que agem e interagem de modo mais consciente, por intermédio de textos mais planejados. (NASCIMENTO, 2019, p. 158)

O pesquisador acrescenta que o trabalho com textos conduzidos por um planejamento permanente possibilita a construção de sentido de maneira eficiente; quanto à produção dos relatos pessoais, os estudantes puderam despertar a sua competência escritora, desenvolvê-la e mostrar à comunidade escolar.

Outro exemplo é a dissertação *Produzindo textos a partir do relato pessoal*, de Aragão (2016), na qual a autora desenvolve um estudo sobre a construção da escrita através de um processo sistematizado de atividades e discute sobre a inclusão da ludicidade na aprendizagem do estudante no 6º ano do EF. Ela desenvolveu um caderno pedagógico norteado pela base teórico-metodológica da sequência didática de gêneros e aponta que os resultados foram satisfatórios. Em conformidade com a pesquisadora, o trabalho com a ludicidade foi valioso, haja vista a contribuição dada ao aprimoramento da prática de produção de textos dos estudantes.

A diferença entre nossa proposta das referenciadas é a temática eixo condutor do trabalho: o relato de crianças e adolescentes sobre situações vividas no contexto de pandemia. Tal cenário, para mim, é totalmente inédito, pois, em 21 anos de docência, é a primeira vez que trabalho com alunos que ficaram quase dois anos longe dos bancos escolares, estudando apenas em casa, de forma remota. Isso, porque, conforme já foi informado, as escolas foram fechadas em março de 2020 e reabriram no final de 2021. Essa situação explica nossa escolha para o trabalho com o 6º ano, principalmente quando se faz o seguinte questionamento: esses estudantes, ingressantes no EF II no ano letivo de 2022, tendo vivenciado os 4º e 5º anos do EF I fora da sala de aula, sem a mediação direta do professor, estão alfabetizados ao ponto de produzirem textos escritos? Desenvolveram capacidades de linguagem para a produção de um relato pessoal?

Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 59):

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender.

Nesse sentido, a respeito do papel docente, cabe indagar: a ação do professor do 6º ano será a de “consolidar” as aprendizagens anteriores ou a de iniciar

aprendizagens essenciais que não aconteceram? O quão a “ampliação das práticas de linguagem” será necessária? O que os alunos “ainda precisam aprender”?

Orienta ainda a BNCC (BRASIL, 2018, p. 59) que “Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso”. Mas será que o fato de o aluno ter estado fora da sala de aula, em ensino remoto, cursando o 4º e 5º ano por si só já promoveu grandes rupturas no processo de aprendizagem? E agora, em ação totalmente diferente do que os professores por muitas décadas vinham fazendo, como realizar as necessárias adaptações e articulações na recepção dos alunos que participaram do ensino remoto por metade do EF I e chegam ao EF II?

Diante de todas essas questões, ressaltamos nosso **objetivo propositivo** que é o de elaborar uma SDG destinada ao desenvolvimento da produção textual de alunos do 6º ano do EF, tendo como eixo organizador o relato pessoal. Entrelaçado a isso, nosso **objetivo de pesquisa** é investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos, participantes do processo de implementação da SDG, para a produção textual do gênero relato pessoal.

A fim do alcance do objetivo de pesquisa, definimos alguns específicos:

- a) Modelizar o gênero textual relato pessoal;
- b) Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter antes da implementação da SDG;
- c) Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter desenvolvido após a implementação.

Frente aos princípios da vertente didática do ISD, os procedimentos adotados para alcance do objetivo propositivo e o objetivo de pesquisa foram:

- Elaboração de um modelo teórico/didático do gênero textual relato pessoal, a fim de identificar os elementos característicos do gênero e eleger quais foram transformados em objeto de ensino e aprendizagem;
- Elaboração de uma SDG;
- Implementação da SDG, com o intuito de alcançar os objetivos específicos estabelecidos.

A pesquisa se configura como de natureza qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Nesse tipo de investigação, em

convergência com a intenção do PROFLETRAS, ao identificar um problema real e construir uma proposta de intervenção didática, visando sanar a questão-problema, desenvolve-se tanto a professora-pesquisadora quanto alunos-participantes.

No que se refere à organização, na Seção II, desta dissertação, apresentamos o referencial teórico que embasa a pesquisa e a construção da SDG, os quais são alicerçados nos estudos do ISD. Na Seção III, expomos os procedimentos metodológicos norteadores do nosso trabalho, abordamos os conceitos teóricos sobre a abordagem qualitativa e o método de pesquisa-ação, bem como o contexto e os envolvidos na pesquisa; na última subseção, será apresentado o percurso metodológico para o alcance dos objetivos. Na Seção IV, apresentamos a modelização do gênero relato pessoal, trazemos algumas definições teóricas sobre o gênero em processo de estudo a partir dos princípios de Bronckart (2009) e Barros (2012); discorreremos sobre o contexto de produção, as características discursivas e as linguísticas do gênero; também, apresentamos um resumo das características do relato pessoal e especificamos quais elementos foram transformados em objeto de ensino na SD e elaboramos um modelo didático. Na Seção V, apresentamos a implementação da SDG e as análises dos dados. Para tanto, identificamos quais capacidades de linguagem os alunos demonstravam ter antes e após a implementação da SDG, tendo como categoria de análise os elementos que foram transformados em objeto de ensino e, por fim, expomos o relato de implementação da SDG.

## SEÇÃO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico que alicerça a pesquisa. Na Subseção 2.1, abordamos as definições sobre o que é o ISD; na Subseção 2.2, apresentamos a conceituação de gênero do discurso; na 2.3, discorremos sobre o conceito de gênero de texto, na perspectiva do ISD; na 2.4, abordamos o processo de apropriação/internalização de gêneros em contexto escolar; na subseção 2.4.1, discorremos sobre o processo de modelização e na 2.4.2, sobre a elaboração de SDG.

### 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Segundo Guimarães, Machado e Coutinho (2007), o ISD é uma corrente teórica formada inicialmente por um grupo de pesquisadores na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na Suíça. O ISD nasceu por volta da década de 1980, pela coordenação de Jean-Paul Bronckart e com a participação de pesquisadores como Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola, entre outros (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007). Essa corrente tem como referência os estudos de Vygotsky, “no campo do desenvolvimento, e de Bakhtin, no campo da linguagem” (MACHADO; GUIMARÃES; COUTINHO, 2007, p. 10), entre outros aportes.

Ainda de acordo com Guimarães, Machado e Coutinho (2007), Bronckart centrou-se no desenvolvimento de pesquisas mais teóricas, com enfoque na “epistemologia das ciências humanas” (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007, p. 10). Na obra *Activité langagière, textes e discours. Pour un interactionisme socio-discursif* (1987), traduzida para o português em 1999, Bronckart explicita de forma detalhada o aporte teórico-metodológico que constitui o ISD e um conjunto de procedimentos para análise de textos. E, em uma vertente mais didática do ISD, também chamado de Grupo de Genebra, pesquisadores, em destaque Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) voltaram-se para diversas perspectivas de estudo. Numa delas, o objetivo geral é compreender como as crianças, quando submetidas ao ensino formal/escolar, adquirem conhecimentos sobre os níveis essenciais de textualização. Alguns resultados acabaram por auxiliar na “reforma dos programas de ensino de línguas da Suíça francófona, com uma nova abordagem da gramática e

uma nova concepção de textos narrativos, argumentativos e informativos” (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHOS, 2007, p. 10). Tais resultados foram importantes pelos encaminhamentos apresentados para o ensino de línguas a partir da elaboração de sequências didáticas (SD), as quais estão detalhadas mais adiante.

Em seu cerne, ressaltamos, o ISD concebe que é por meio da interação social, mediada pela linguagem, que os indivíduos se constituem como seres humanos. Sendo assim, as atividades e ações humanas, realizadas nas interações, só podem ser compreendidas por meio de efetivas produções verbais. Isso porque todo texto está, sempre e em todos os casos, articulados a contextos comunicativos distintos, os quais Bakhtin (2016 [1979]) denomina de campos da atividade humana. Esses conceitos são originários da perspectiva dialógica de linguagem, também denominada perspectiva bakhtiniana. Por esse motivo, na próxima subseção, apresentamos alguns dos princípios desse aporte teórico que constituem os preceitos do ISD.

## 2.2 GÊNEROS DO DISCURSO

No texto de Introdução da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*, de Bakhtin e Volochínov (2014 [1929]), Yaguello explica que, no início do século XX, na Rússia, Mikhail Bakhtin, Nikolaievitch Volochínov, Pável Nikoláievitch Medviédiev, entre outros, integraram um pequeno grupo de intelectuais, tendo ficado conhecido como Círculo de Bakhtin. Os preceitos teóricos do Círculo, conforme a autora, contribuíram, e continuam contribuindo, com ideias inovadoras no campo da linguagem e da arte. As ideias, em especial as de Bakhtin, consideradas pedra fundamental da concepção interacionista da linguagem são provenientes do Círculo. Nasceram desse grupo, entre outros, o conceito de interação verbal, de dialogismo, de gênero numa perspectiva social, histórica, ideológica e discursiva.

A respeito desses conceitos, segundo Bakhtin e Volochínov (2014 [1929]), a interação entre as pessoas acontece por meio da língua/linguagem. Em suas palavras:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica

isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através de enunciação ou de enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 127)

Nesse sentido, é por meio da linguagem que a interação entre as pessoas acontece. E, por assim ser, afirmam Bakhtin e Volochínov (2014 [1929], p. 131), “a língua não é uma atividade individual (energia), mas um legado histórico cultural da humanidade (ergon)”. Portanto, a língua não é um ato monológico/individual, é construída por e entre, no mínimo, dois interlocutores (emissor/falante – aquele que escreve, fala, gesticula e o receptor – ouvinte/leitor), que são seres sociais e históricos e dialogam entre si e com muitos outros. Destarte, os discursos que precederam todo e qualquer diálogo são partes constitutivas do diálogo em curso, como são também aqueles (os diálogos) que serão ainda elaborados *a posteriori*. Conforme Bakhtin e Volochínov (2014 [1929], p. 301), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (grifos do autor).

Logo, os discursos, para o Círculo, são heranças de outros discursos que foram proferidos em outras épocas, em outras situações de interação, por outros indivíduos ou pelo mesmo em um outro momento. Nas palavras de Bakhtin (2003 [1979], p. 300),

O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. [...] O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). [...] No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica.

Tal reviravolta decorre do fato de “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, pela situação social imediata” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 116). Dessa forma, quando um indivíduo elabora um discurso, esse reflete sempre a situação social, ou seja, o campo da atividade humana no qual o discurso está inserido, e, igualmente, reflete a intenção comunicativa: o

querer dizer ou a necessidade de dizer do falante; o papel social assumido pelo falante; para quem o discurso é dirigido e o papel social do outro; o lugar e o momento histórico que envolve a produção, entre outros aspectos. Todos esses fatores contextuais constituem a enunciação.

Nesse sentido, segundo Bakhtin e Volochínov (2014 [1929], p. 117), “a situação mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Dessa forma, a enunciação assume formatos, chamados pelo Círculo de enunciados/formas de enunciados ou gêneros do discurso (ou discursivos). Assim, a concepção é a de que todo gênero é selecionado/condicionado pelas exigências da situação mais imediata/campo da atividade humana, pela prática social de linguagem e pelos elementos que formam as suas condições de produção. Nessa perspectiva, a concepção de gênero não se assemelha a de texto. Este (o texto) é a concretização/materialização dos enunciados/gêneros discursivos.

Diante de tudo isso, na concepção do Círculo, ou perspectiva dialógica da linguagem, para o estudo da língua/linguagem, é preciso nortear-se por uma ordem sociológica:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas que realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 129)

Dessarte, essa ordem sociológica defendida por Bakhtin para o estudo da linguagem defende, em síntese, que, primeiramente, para compreender a linguagem faz-se necessário conhecer o contexto amplo de comunicação, isto é, o campo/esfera social de comunicação, a prática social de linguagem, os interlocutores envolvidos nessa interação, o objetivo e o momento social/histórico dessa interação. A segunda etapa refere-se à intenção comunicativa dentro desse conceito amplo; para exemplificar, o emissor objetiva opinar, relatar uma experiência vivida, solicitar a realização de um serviço, fazer uma reclamação, entre outros.

Diante dessas duas etapas anteriores, mais abrangentes, acontece a terceira etapa – exame das formas da língua, ou seja, realiza-se o estudo do gênero em relação à situação comunicativa e ao contexto amplo. Dessa forma, deve ser estudado o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo utilizado na produção de um determinado gênero, quer seja oral ou escrito.

Para tanto, é necessário compreender que, conforme Bakhtin (2003 [1979]), existem inúmeras condições concretas em que as interações verbais se realizam, as quais são concebidas como campos da atividade, por exemplo, o campo cotidiano, o escolar, o literário, o científico, o religioso, o jornalístico, o acadêmico etc. Para interagirem nas imensuráveis situações comunicativas específicas, os indivíduos o fazem tendo como mediadores os gêneros do discurso. Esses gêneros, ressaltamos, refletem as especificidades e os objetivos de cada campo em particular e se concretizam na materialidade em textos. Nas palavras de Bakhtin (2003 [1979], p. 262), cada campo onde a língua é utilizada elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Essa relativa estabilidade do gênero é decorrente de vários fatores já mencionados: dos campos e de atividades humanas que são realizadas dentro deles; intenção comunicativa; de quem são os interlocutores etc. E, também, pelo fato de que cada gênero é formado por elementos que são indissolúveis desses aspectos contextuais, mas também podem, conforme Bakhtin (2003 [1979]), agregar particularidades de autoria, o que o autor denomina de estilo do autor e não do gênero propriamente dito.

Quanto aos três elementos, são eles: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O primeiro deles perpassa o assunto ou o tópico principal em abordagem a um gênero. Contudo, o tema é sempre tratado a partir da apreciação de valor dado pelo produtor à referida temática e à valoração que esse julga ter seus interlocutores. Sendo assim, o conteúdo temático é o elemento principal do enunciado, é pelo tema que a ideologia circula, definindo os outros dois elementos. A construção composicional é a organização do texto como um todo, diz respeito à estrutura textual (arranjo interno); e o estilo é formado por recursos lexicais, sintáticos, linguísticos sendo esses os organizadores da textualidade. É válido salientar que tais recursos linguísticos são necessários para a ocorrência da articulação entre estrutura formal e a valoração a respeito do tema. E, voltamo-nos para a questão mencionada sobre o

estilo do autor. Conforme Bakhtin (2003 [1979]), o estilo está indissolivelmente conectado ao gênero discursivo e às suas formas típicas; assim, todo gênero do discurso reflete também o estilo individual de seu autor (falante/escritor). No entanto, os gêneros que admitem esse reflexo de individualidade estão mais ligados ao campo da literatura.

Bakhtin (2003 [1979]) explica que o estudo da natureza dos gêneros discursivos e da multiplicidade de formas desses enunciados nos mais distintos campos da atividade humana é de fundamental relevância para praticamente todos os campos da linguística e da filologia. Dessa forma, ele escreve:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 264-265)

Bakhtin (2003 [1979]) apresenta também uma classificação dos gêneros em primários e secundários. Os primários estão ligados às atividades de linguagem mais informais, formadas por aspectos mais espontâneos, tais como os gêneros saudação, conversa cotidiana entre amigos, bilhete, mensagens veiculadas pelo WhatsApp, etc.; e os gêneros secundários envolvem um maior teor de complexidade, tais como relatório, ata, notícia, anúncio publicitário, artigo científico, romance, entre outros, estando, nesse grupo, igualmente, o relato pessoal, o qual apresentamos com detalhamento na Seção IV, desta dissertação.

Em convergência a todos esses conceitos, a ordem sociológica apresentada pelo Círculo para o estudo da linguagem é a que o ISD defende. Contudo, algumas definições e terminologias são específicas do Grupo de Genebra, principalmente ao que se refere aos gêneros, por influência e comunhão com outras bases teórico-filosóficas da ciência do humano. A seguir voltamo-nos aos gêneros a partir do ISD.

### 2.3 GÊNEROS DE TEXTO

Texto, segundo Bronckart (2009), é definido pelo ISD como toda produção linguageira que mobiliza e organiza elementos contextuais, discursivos, linguísticos, considerando modelos de organização textual já disponibilizados dentro de uma língua. Os textos são, assim, ocorrências empíricas resultantes das diversas práticas de linguagem realizadas pelos integrantes de um grupo; estão sempre inseridos dentro de campos da atividade humana; e, embora pareçam estar baseados sobretudo ou primeiramente em “regras de um sistema, essas só podem ser identificadas por um processo de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade” (BRONCKART, 2009, p. 69).

Dessa forma, ressaltamos: por resultarem de diversas práticas, estarem inseridos em diferentes campos da atividade humana (BAKHTIN, 2016 [1979]), refletindo intenções comunicativas distintas e envolvendo papéis sociais diversos, os quais os interlocutores assumem nos campos e nas práticas, cada exemplar de texto é definido por Bronckart (2009) como uma espécie. Logo, como defende Bronckart (2009, p. 72), existem diversos “modos de fazer textos”, ou diferentes **espécies de textos**” (BRONCKART, 2009, p. 72, grifos do autor). Nessa perspectiva, explica o autor: “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente em um conjunto de textos ou um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto**, em vez de gênero do discurso” (Bronckart, 2009, p. 75, grifos do autor).

Fundamental ainda expor que em seus estudos sobre o funcionamento humano, o ISD concebe os gêneros como instrumentos. Segundo Schneuwly (2004, p. 20), “um instrumento psicológico”. Para o autor:

A apropriação [de um instrumento] não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades dos próprios indivíduos. (SCHNEUWLY, 2004, p. 21-  
inserção da pesquisadora)

Os instrumentos podem ser classificados como: instrumento material/físico (materiais físicos) e instrumentos psicológicos (signos, palavras, conceitos, gêneros textuais). Tanto um quanto outro se fundamentam como mediadores de ação e atividade humana. A diferença entre ambos é o modo como direcionam o

comportamento humano: o primeiro serve para que o indivíduo modifique a natureza externa (um serrote para construção de armário); o segundo auxilia na solução dos problemas psicológicos e aprimora as funções superiores humanas (lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, reclamar, etc.). O instrumento psicológico se dirige ao controle do próprio indivíduo. Logo, a base do pensamento de Vigotsky<sup>5</sup> (2007) é a de que o homem se relaciona com o mundo por meio de instrumentos mediadores materiais e psicológicos e se desenvolve a partir disso.

Conforme Schneuwly (2004, p. 21):

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos de gerações precedentes, através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual é levado a agir. A intervenção do instrumento - **objeto socialmente elaborado** – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação (grifos da pesquisadora).

Desse modo, para participar de uma situação comunicativa, a ação é mediada por um instrumento, isto é, o indivíduo escolhe um gênero, o qual é formado e carrega a cultura material, ou seja, os conhecimentos historicamente elaborados socialmente. Nesse percurso, é necessário ao indivíduo o conhecimento dos esquemas de utilização do instrumento. Para Schneuwly (2004), um instrumento/gênero só será eficaz para o indivíduo à medida que ele é capaz de se apropriar dos esquemas de utilização e de fazer adaptações no instrumento diante de outras e novas situações de interação. Esse processo de instrumentalização é “que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Vale referenciar de forma direta as palavras de Schneuwly (2004, p. 23):

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf). Acesso em 18 de abril 2022.

1. Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há uma base de orientação para uma ação discursiva.
2. Essa base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros.
3. Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero; eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal.

Diante de todos esses fenômenos, o gênero é um “instrumento semiótico complexo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24), um “megainstrumento”, “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos) permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). A compreensão é a de que, por intermédio de instrumentos semióticos, no caso, os gêneros textuais, o homem utiliza a linguagem em diferentes situações, tendo-os como responsáveis por proporcionar ao indivíduo a base da comunicação. São eles, pois, que representam/manifestam/concretizam as diferentes práticas discursivas existentes na sociedade.

Schneuwly (2004) e outros integrantes da vertente didática do ISD, passaram a interessar-se pelo processo de apropriação/internalização de gêneros em contexto escolar, sendo essa a temática da próxima subseção.

## 2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA

De acordo com Schneuwly (2004, p. 26), a entrada da criança na escola “constitui um longo processo de desenvolvimento e reestruturação fundamental do sistema de produção da linguagem”. Tal processo acontece durante toda a escolaridade. Para exemplificação, o autor toma como norte os conceitos de gêneros primários e secundários, advindos do Círculo de Bakhtin.

Para Schneuwly (2004, p. 26), os gêneros primários são os que “se constituíram em uma circunstância de comunicação verbal espontânea”. Assim, são dimensões dos gêneros primários:

[...] troca, interação, controle mútuo pela situação; funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso. (SCHNEUWLY, 2004, p. 26)

Os gêneros secundários são os que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (SCHNEUWLY, 2004, p. 26). Esses não estabelecem uma relação direta com a situação de produção, no sentido de não serem espontâneos. Pela complexidade, os gêneros secundários precisam ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem na escola, sobre os quais são necessárias intervenções didáticas mais sistematizadas pelo professor. Segundo Schneuwly (2004, p. 29):

Os gêneros secundários não estão ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma geralmente é uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações, resultam de um dispositivo relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente livres do contexto imediato; isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais.

Nessa perspectiva, as pesquisas e propostas interventivas realizadas pela vertente didática do Grupo de Genebra, em destaque Dolz e Schneuwly (2004) Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), entre outros, contribuem para o ensino de línguas, visto que indicam procedimentos para o ensino e aprendizagem da linguagem oral, escrita e multissemiótica. Tais procedimentos referem-se a transformar, ou transpor didaticamente, os gêneros em objeto de ensino e aprendizagem de línguas. O princípio é o de que um conteúdo, para se tornar objeto de ensino no espaço escolar, “deve passar por adaptações, transformações” (BARROS, 2012, p. 12).

Esse procedimento de passagem entre conhecimento científico do objeto de ensino ao conhecimento escolarizado é denominado de transposição didática. De

acordo com Almeida (2007), esse termo foi concebido pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975. No entanto, foi Yves Chevallard (1991), matemático e educador francês, quem pesquisou de forma precisa e firmou a concepção de transposição didática.

O ISD bebe nos conceitos de Chevallard (1991), para quem a transposição consiste na didatização dos conhecimentos teóricos/científicos, elaborados pela comunidade científica, em objetos/saberes escolarizáveis. Por essa ótica, o conhecimento científico deve transformar-se em saber a ser ensinado e o saber a ser ensinado deve transformar-se em saber de ensino. Todavia esses procedimentos não acontecem de forma direta, da academia para a escola ou de uma instituição para outra, eles passam por exames minuciosos de diversas instituições, tais como universidades, órgãos governamentais, redes de ensino, e os indivíduos que são seus representantes, tais como: estudiosos, especialistas, pesquisadores, técnicos, professores. Nesses termos, em um primeiro momento, o conhecimento científico didatiza-se para compor os documentos prescritivos, como a BNCC, as Diretrizes Estaduais; os quais orientam acerca dos conteúdos estruturantes e específicos de cada disciplina. Depois, o conhecimento a ser ensinado (prescritos nos documentos) deve se transformar em conhecimento efetivamente ensinado, pelo professor, lá na sala de aula propriamente dita. Na sequência, o conhecimento efetivamente ensinado se constituirá em conhecimento efetivamente aprendido (BARROS, 2012, p. 13).

No caso do ISD, o processo de transposição didática é também chamado de engenharia didática ou engenharia da transposição didática de gêneros, conforme podemos verificar na Figura 1, elaborada por Barros (2012).

Figura 1 – A engenharia da transposição didática na perspectiva do ISD



Fonte: Barros (2012, p. 14)

O primeiro procedimento, Figura 1, refere-se a como o conhecimento científico pode ser transformado em conteúdo de ensino. Para tanto, é preciso que o analista realize estudos e conheça as definições teóricas do gênero a ser transformado em conteúdo de ensino, bem como os aspectos imbricados ao seu contexto de produção e à infraestrutura textual. Esse reconhecimento só é possível por meio da elaboração de um modelo teórico do gênero.

No item 2, o conhecimento a ser ensinado pode ser definido por meio da elaboração de sequências didáticas. Conhecidas as características do gênero, especificados na modelização, primeiro por meio do modelo teórico e, depois, definidos no modelo didático, elaboram-se sequências didáticas. Assim, conhecimentos científicos/teóricos transformam-se em objetos de ensino/conteúdos específicos.

O conhecimento pode ser efetivamente ensinado quando a sequência didática é implementada em sala de aula e o conhecimento efetivamente aprendido está relacionado ao desenvolvimento do aluno participante do processo. Tal conhecimento pode ser avaliado, por exemplo, na comparação do que o aluno conhecia antes, durante e depois da implementação da sequência didática.

Em detalhamento, nas próximas subseções, apresentamos as especificidades da modelização e das sequências didáticas.

#### 2.4.1 Modelização

Schneuwly e Dolz (2004, p. 81) explicam que quando um gênero é levado para o trabalho em sala de aula, ele é “sempre uma variação do gênero de referência”, visto que, conforme já exposto, o gênero sofre transformações, ou seja, quando passa a ser um gênero escolarizado apresenta um desdobramento de sua função: além de ser instrumento de interação, também é objeto de ensino e de aprendizagem.

Machado e Cristóvão (2006), em concordância com os pesquisadores genebrinos, apontam sobre a necessidade, primeiro, nas etapas da didatização do gênero, da elaboração de um modelo didático do gênero (MDG). Por meio do MDG, os objetivos de ensino e de aprendizagem podem ser definidos e acompanhados, visto que o modelo é um parâmetro ao professor do que ele espera que seus alunos produzam e também para o aluno, uma vez que para ele fica evidenciado o que o professor espera que ele possa produzir.

Assim, essa ferramenta tem por finalidade auxiliar o professor na definição de quais dimensões desse gênero serão ensináveis para um determinado nível de ensino. O MDG é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 1997, p. 108). De acordo com Cristóvão (2020), essa ferramenta pode evitar a escolha de conteúdos inadequados, pois permite:

[...] a visualização das dimensões constitutivas do gênero; a seleção das dimensões que podem ser ensinadas, considerando as que são necessárias para um determinado nível de ensino; o planejamento e a produção de sequências didáticas, tendo como base subsídios para o trabalho docente e para a aprendizagem. (CRISTÓVÃO, 2020, n.p.)

Nesse sentido, Cristóvão (2020) explica que existem procedimentos para a construção de um MDG. O primeiro deles é o diagnóstico do contexto didático, ou seja, torna-se necessário que o professor/pesquisador busque informações que são importantes sobre os estudantes: faixa-etária ou ano escolar, nível socioeconômico e cultural, capacidades linguísticas, preferências, necessidades, objetivos; o segundo,

é a pesquisa em diferentes fontes sobre o gênero para a sua compreensão: dissertações, artigos, capítulos de livros, *websites*, dentre outros. Também há a necessidade de sintetizar a caracterização desse gênero quanto à linguagem, tanto no que diz respeito aos aspectos contextuais como aos de textualização.

Ainda, conforme Cristóvão (2020), o terceiro procedimento é a seleção de um corpus de textos de referência para o contexto analisado. Já o quarto procedimento diz respeito à análise do funcionamento da linguagem nesses exemplares, com o intuito de fazer um levantamento do contexto sócio-histórico, situação de produção, organização, recursos linguageiros.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), na elaboração de um MDG, é preciso a aplicação de três princípios:

[...] princípio da *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); princípio da *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); princípio da *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82, grifos dos autores)

Assim sendo, o MDG é organizado para instrumentalizar a SDG. É a representação “de um produto de uma construção que repousa sobre três aspectos, em interação e evolução constantes” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 181). O primeiro diz respeito ao princípio da legitimidade (o gênero como objeto social de referência), ou seja, “o fato de referir-se a saberes legitimados, seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão”. Dessa forma, o gênero, quando escolarizado, não pode perder essa característica. O segundo se refere ao princípio da pertinência (gênero como objeto de ensino): é a seleção, entre uma gama de saberes, aqueles que são pertinentes para um determinado público-alvo, levando em consideração os objetivos escolares e a capacidade dos estudantes. Por fim, o terceiro, o princípio da solidarização, promove equilíbrio entre os dois princípios anteriores, ele é o edificador do MDG.

De acordo com os pesquisadores genebrinos, o efeito de solidarização se refere à “criação”, respeitando o contexto situacional, “de um novo todo coerente” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 181), no qual os saberes que o integram constituem um sentido, de forma parcial, novo, podendo haver o distanciamento do

contexto das teorias que o originaram. Válido salientar que esses princípios devem ser compreendidos como extensões uns dos outros para que se atinja adequação na construção do objeto escolar.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) complementam ainda a definição de MDG como um instrumento que descreve de modo provisório as características essenciais de um objeto/gênero com a finalidade de ensiná-las. Trata-se, portanto, de “uma construção em engenharia didática” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48) que explica de modo claro “os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades de linguagem dos alunos”.

Em suma, a proposta dos pesquisadores é a construção de um “procedimento gerativo” e os MDG “são a base de dados desse procedimento”, os quais fornecem ao professor/pesquisador “objetos potenciais para o ensino” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 182). São potenciais, porque são consideradas as capacidades de linguagem dos estudantes, não sendo possível ensinar o modelo como é concebido. “É por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, ter acesso aos gêneros modelizados” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 182).

Para Barros (2012), embora em convergência com as definições de MDG apresentadas pelos diversos estudiosos mencionados, o MDG, num primeiro momento, pode ser visto como uma ferramenta teórica genérica. Isso porque, na modelização, o objetivo inicial é o de conhecer o gênero e suas características, de forma teórica, sem precisar, necessariamente considerar as capacidades linguageiras dos estudantes, nem as peculiaridades do contexto de ensino. Em decorrência, como explica Barros (2012), o que é elaborado *à priori* é um modelo teórico de gênero (MTG), o qual, em síntese, é uma lista de definições teóricas do gênero e de suas características sociocomunicativas, discursivas e linguísticas específicas.

O MTG, para a pesquisadora, situa-se no princípio da legitimação, ou seja, é o conhecimento do gênero do ponto de vista de como ele é utilizado e praticado na sociedade. Portanto, diz respeito ao seu funcionamento fora do contexto escolar, preocupando-se, também, com o modo como é conceituado pelos teóricos. Dessa forma, seguindo os procedimentos para análise de textos elaborados por Bronckart (2009), Barros (2012) indica alguns elementos a serem considerados no processo de

construção do MTG, a saber: necessidade de o professor/pesquisador fazer uma pesquisa bibliográfica em diversas fontes; conhecer produtores e leitores do gênero em estudo; analisar um *corpus* de textos representativos. A partir disso, é possível compreender quais características são recorrentes/estabilizadas do gênero em estudo.

Com vistas a atingir esse fim, Barros (2012) criou um dispositivo para a realização dessa modelização. Trata-se de uma ferramenta para auxiliar na análise das características de um gênero, a qual é denominada de Dispositivo didático de gêneros e é constituído por perguntas-chave, direcionadas pelas categorias textuais analíticas de Bronckart (2003). Nas palavras da estudiosa,

[...] o dispositivo didático em questão parte da tripartição das capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguísticas discursivas –, respeitando as categorias de análise textual do ISD, mas também incorporando outras características linguísticas/discursivas consideradas pertinentes para a abordagem de um gênero. Ele não visa apenas à construção do modelo da carta de reclamação, mas possibilita a elaboração de qualquer modelo teórico/didático, pois direciona o processo de modelização a partir de perguntas-chave, proporcionando uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino analisado. (BARROS, 2012, p. 162)

As capacidades de linguagem, como posto, compreendem as capacidades de ação, as discursivas e as linguísticas discursivas. A primeira, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), diz respeito ao sujeito “adaptar-se às características do contexto e do referente”, ou seja, quando o sujeito considera, ao elaborar um texto, os objetivos da produção, as particularidades do contexto, os envolvidos no processo de interlocução. Em outras palavras, diz respeito a quando o indivíduo adapta o gênero a uma nova situação comunicativa; as capacidades discursivas, refere-se a “mobilizar recursos discursivos”, quando o indivíduo tem domínio da infraestrutura textual (plano textual geral, tipos de discurso, tipos de sequências). Já as capacidades linguístico-discursivas, ocupam-se do domínio das “operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas”, isto é, quando o sujeito reconhece os mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexão) e os mecanismos enunciativos (modalizações e escolhas do léxico) que são mobilizados na elaboração textual, adaptando-os ao contexto imediato.

A seguir, reproduzimos o dispositivo didático para modelização de gênero, de Barros (2012).

Quadro 1 – Dispositivo didático para modelização do gênero

<b>ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO</b>	
Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A qual prática social o gênero está vinculado?</li> <li>• É um gênero oral ou escrito?</li> <li>• A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)?</li> <li>• Quais as características gerais dessa esfera?</li> <li>• Quem produz esse gênero (emissor)?</li> <li>• Para quem se dirige (destinatário)?</li> <li>• Qual o <i>papel discursivo</i> do emissor?</li> <li>• Qual o <i>papel discursivo</i> do destinatário?</li> <li>• Com que finalidade/objetivo produz o texto?</li> <li>• Sobre o que (tema) os textos desse gênero tratam?</li> <li>• Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva?</li> <li>• Qual o valor desse gênero na sociedade?</li> <li>• Qual o suporte?</li> <li>• Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?</li> </ul>
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar?</li> <li>• É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter o diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)?</li> <li>• É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)?</li> <li>• É um narrar ficcional?</li> <li>• É um narrar acontecimentos vividos (relato)?</li> <li>• Como é a estrutura geral do texto? Qual é a sua cara? Como ele se configura?</li> <li>• É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais?</li> <li>• Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa?</li> <li>• Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?</li> </ul>
Capacidades linguísticas discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valorização expresso pelas retomadas?</li> <li>• Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado?</li> <li>• Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe?</li> <li>• Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo? (Objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)?</li> <li>• Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais são os mais usados? E com qual finalidade?</li> <li>• Há uso de metáfora? De palavras/expressões com sentido conotativo?</li> <li>• Há rimas? Que tipo de rima?</li> <li>• Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder?</li> <li>• Há uso de ironia?</li> <li>• Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens?</li> <li>• De que instâncias advém essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas?</li> <li>• Como é dada a voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto?</li> <li>• Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais são os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados?</li> <li>• Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas?</li> <li>• Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção do sentido do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.</li> </ul>
--	---

Fonte: Barros (2012, p. 20)

As respostas dadas às questões norteadoras constituem a lista de características do gênero. Destacamos que, para construirmos o MTG do relato pessoal, exposto na seção IV, utilizamos o dispositivo de Barros (2012). Dessa forma, num primeiro momento, construímos o MTG e, a partir dele, elaboramos o MDG, apresentado na Seção IV.

Portanto, a elaboração de uma sequência didática para o ensino de línguas, do ponto de vista do ISD, deve sempre partir da modelização.

### 2.4.2 Sequência Didática

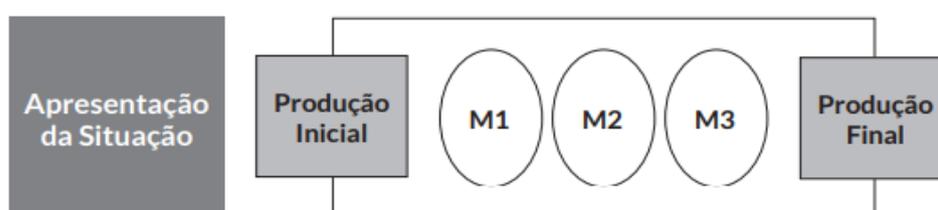
Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. A SD, conforme os estudiosos, tem como objetivo primordial auxiliar o estudante na melhor apreensão de um gênero textual, dando-lhe condições para escrever e falar de maneira mais profícua numa determinada situação comunicativa. Nas palavras dos pesquisadores genebrinos, a SD é definida como

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Nessa perspectiva, o trabalho realizado na escola deve levar em consideração os gêneros que os estudantes não conhecem ou que produzem de modo insatisfatório. Assim, a SD oportuniza ao professor a construção de um “roteiro de estudos, um planejamento de atividades sistematizadas com foco na apropriação de um gênero” (BARROS, 2016, p. 188). Ou seja, a partir da SD é possível que o professor decida quais as melhores estratégias a serem desenvolvidas para aquele público específico; quais atividades devem ser elaboradas, quais deverão ser adaptadas para suprir as necessidades daqueles estudantes.

Os autores suíços apresentam um esquema de organização da SD em quatro etapas, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Estrutura de base da Sequência Didática



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

Na Apresentação da situação, é o momento de descrever/apresentar o gênero em processo de abordagem na SD. Em geral, nesse momento inicial, é feita a

apresentação aos estudantes do problema de comunicação, no qual os alunos podem agir, tendo o gênero em trabalho como instrumento mediador. Nessa etapa, a classe constrói “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 99). Aqui, duas dimensões podem ser especificadas: a primeira é a do “projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito”. Essa proposta deve ser apresentada aos estudantes de maneira bastante clara para que eles compreendam em que situação comunicacional devem agir e que problema devem resolver, por meio da produção de um texto oral ou escrito.

Na apresentação da situação, o professor deve criar condições para que os estudantes respondam aos questionamentos: “Qual o gênero será trabalhado; a quem se dirige a produção, qual a forma assumirá a produção; quem participará da produção?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 100).

A posteriori, serão elaborados os conteúdos dos textos a serem produzidos. Trata-se da segunda dimensão, a dos conteúdos. Nessa etapa, torna-se imprescindível que os estudantes compreendam quais conteúdos serão trabalhados e sua importância. Logo, a fase inicial de apresentação da situação fornece aos discentes “as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Segundo os estudiosos, para tornar as atividades de aprendizagem “significativas e pertinentes” as SD devem ser elaboradas no contexto de um projeto de classe, organizado durante a apresentação da situação.

Na produção inicial, conforme os pesquisadores, os estudantes elaboram o primeiro exemplar do gênero em trabalho. Essa produção serve para nortear o trabalho do professor, pois permite a compreensão de quais capacidades de linguagem os estudantes já possuem a respeito da produção do gênero, bem como de quais eles, ainda, não têm. Assim, o professor pode visualizar o caminho a percorrer, as atividades a serem elaboradas para auxiliar o aluno. A produção inicial tem uma função principal como reguladora da SD tanto para o docente quanto para o discente. Para o estudante possibilita a descoberta do que ele já é capaz de fazer e desperta a consciência dos problemas que necessitam de serem trabalhados. Para o professor, essa primeira produção permitirá o aprimoramento da SD, daí ela ser

basilar na elaboração dos módulos e nas adaptações necessárias às capacidades reais dos estudantes.

Nos módulos, são trabalhados os problemas detectados na produção inicial, sendo o momento de oferecer aos estudantes os instrumentos essenciais para resolvê-los, por meio de atividades diversas. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nessa etapa, devem ser trabalhadas atividades de diferentes níveis, abarcar problemas peculiares de ensino e diversificar a maneira de ensinar; inspirados na psicologia da linguagem. Tais pesquisadores distinguem quatro níveis na produção textual: 1 – representação da situação de comunicação, 2 – elaboração dos conteúdos, 3 – planejamento do texto e 4 – realização do texto.

Também, os pesquisadores explicam sobre a necessidade/importância de se trabalhar, em cada módulo, com uma diversidade de atividades e exercícios, oportunizando que o estudante tenha acesso, por diferentes caminhos, aos conhecimentos trabalhados, assegurando o sucesso do ensino e da aprendizagem. Três categorias de atividades e exercícios podem ser especificadas: atividades de observação de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de linguagem comum.

A última etapa da SD é a produção final. Nesse momento, o estudante tem a possibilidade de produzir um novo exemplar do gênero, utilizando todos os instrumentos que foram assimilados nos módulos. A produção final possibilita ao docente fazer uma avaliação somativa. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na produção final, os estudantes colocam em prática a aprendizagem adquirida. Barros (2020) esclarece que a produção não pode ser confundida como produto final, mas sim

Deve acontecer por meio de processos de **revisão** e reescrita/refacção/edição textual/redesign.

Possibilita ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nos módulos.

Permite ao professor realizar uma **avaliação formativa**.

Momento em que o trabalho com os aspectos transversais da língua (ortografia, gramática da frase...) pode ser associado à SDG. (BARROS, 2020, n.p., grifos da autora)

Sobre a SDG, Barros e Striquer (2020) explicam que, quando esse procedimento é implementado no contexto brasileiro, fundamentalmente, necessita de

adaptações. Acerca desse assunto, Hübés e Simeoni (2014) ressaltam que a SD foi pensada para estudantes suíços, cujo país apresenta condições sociais e educacionais muito diferentes da realidade brasileira. As pesquisadoras esclarecem que:

No sistema suíço, todos os anos de ensino possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para a produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada. Já no sistema brasileiro, isso não ocorre, pois temos uma única disciplina – Língua Portuguesa – para trabalhar com os eixos da oralidade, da leitura, da produção escrita, da análise/linguística/reescrita de textos. (HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 25)

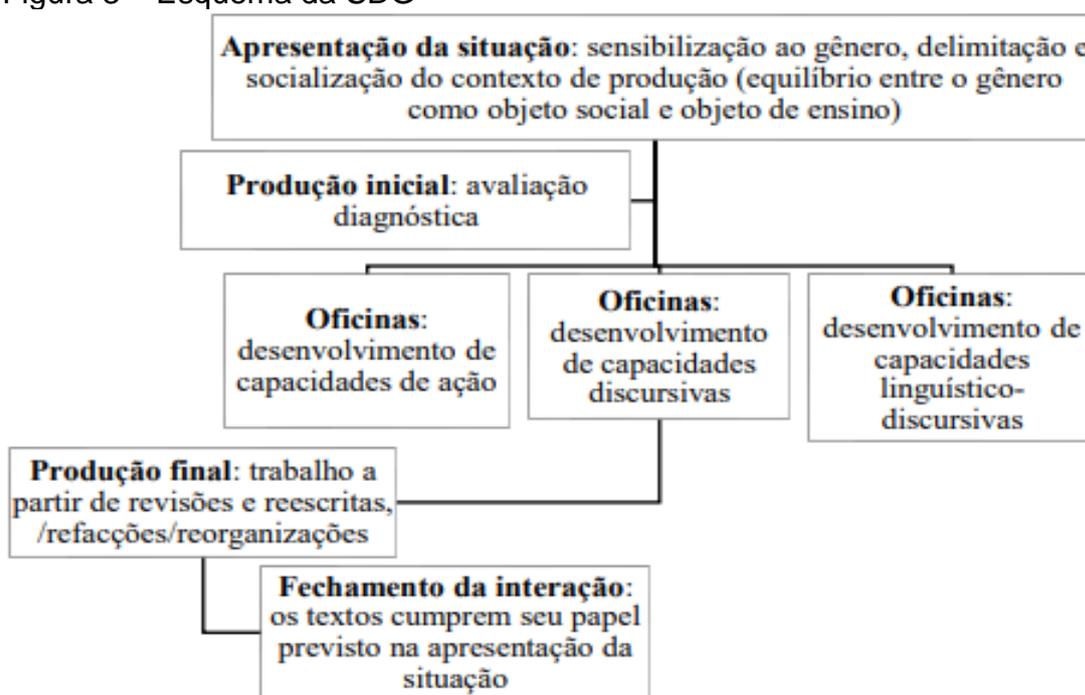
Para Barros e Striquer (2020), as adaptações promovem que a SDG não se limite tão somente à estrutura de base concebida pelo ISD: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final; permitindo que professor/pesquisador cumpra essas etapas com a elaboração de atividades, ao acaso. “A SDG não é procedimento redutor e engessado, pois foi criada alicerçada em bases teórico-metodológicas sólidas que subsidiam os objetivos almejados” (BARROS; STRIQUER, 2020, p. 1420). Nesse sentido, maleabilidade e ressignificação são processos naturais na esfera da SDG, pois ela, conforme Barros e Striquer (2020), constitui-se diante dos contextos didáticos específicos, das finalidades docentes pretendidas, do gênero em trabalho, da prática discursiva pretendida pelo professor, assim como do que se pretende desenvolver no estudante. Sobre isso, é importante destacar que a SD foi pensada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino da produção de textos, mas, diante das adaptações sofridas ao longo do tempo, pode ser uma ferramenta didática para o ensino da prática discursiva da leitura também.

Em decorrência de tudo isso, Barros e Striquer (2020, p. 1420) defendem a necessidade de redefinir a SDG “para além de um procedimento”. De acordo com as pesquisadoras, os procedimentos precisam ser concebidos como uma metodologia, por isso passam a empregar as expressões “metodologia das sequências didáticas de gêneros” e “sequência didática de gêneros” (SDG), no sentido de diferenciá-la das inúmeras metodologias que trabalham com a expressão sequência didática, sequência de atividades etc. Desse modo, marca-se um campo específico teórico-metodológico e se firma, ao mesmo tempo em que se destaca, a

importância de a SDG ser vista como “um suporte didático maleável e adaptável” (BARROS; STRIQUER, 2020, p. 1418).

Como forma de exemplificação, apresentamos uma adaptação elaborada por Barros (2020) na estrutura de base da SD concebida pelos pesquisadores genebrinos:

Figura 3 – Esquema da SDG



Fonte: Barros (2020, p. 130)

Na Figura 3, Barros (2020) sintetiza/detalha cada uma das etapas da SDG e acrescenta o “fechamento da interação”. Nesse momento, é possível avaliar/verificar todo o processo, ou seja, constatar se as produções textuais elaboradas pelos estudantes atingiram a finalidade, as quais foram prognosticadas na apresentação da situação.

Apresentados nesta seção os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam nossa pesquisa e a construção de nossa proposta interventiva, a próxima seção expõe os aspectos que constituem os encaminhamentos metodológicos.

### SEÇÃO III METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos norteadores do nosso trabalho. Na primeira subseção, abordamos os conceitos teóricos sobre a abordagem qualitativa; na segunda, sobre o método da pesquisa-ação; na terceira, sobre o contexto e os envolvidos na pesquisa e, na quarta, o percurso metodológico para o alcance dos objetivos.

#### 3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

De acordo com Triviños (1987), em meados da década de 1970, surgiu um interesse, que se encontra em constante crescimento, pela pesquisa qualitativa no campo educacional. Do ponto de vista do autor,

o ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações (porcentagem de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 116)

Contudo, conforme Triviños (1987), há, no mínimo, duas dificuldades para conceituar pesquisa qualitativa. A primeira delas refere-se à “abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites do campo de investigação”; a segunda, “surge na busca de uma concepção precisa da ideia de pesquisa-ação” (Triviños, 1987, p. 120). Para esse pesquisador, determinados autores enxergam a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”. Entretanto, do seu ponto de vista, essa abordagem possui atividades de investigação específicas e aspectos característicos.

Originária da antropologia, conforme Triviños (1987), a abordagem qualitativa surgiu de forma mais ou menos naturalística e ficou conhecida, primeiramente, pela expressão “investigação etnográfica”, a qual foi, de maneira genérica, definida como “o estudo da cultura” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121). Sendo assim, a etnografia

[...] baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isso obriga os sujeitos e o investigador a

uma participação ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeição, modos de lazer etc.). (TRIVIÑOS, 1987, p. 121)

Dessa forma, o pesquisador/investigador para estudar uma determinada realidade, para poder captar seus significados e compreendê-la, envolve-se “na vida própria da comunidade com todas suas coisas essenciais e acidentais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121). Essa ação, necessariamente, precisa de ser disciplinada, ou seja, o pesquisador deve orientar-se por princípios e estratégias; assim, sua função “não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas”. Em decorrência, conforme aponta Triviños (1987), em todos os campos, mas sobretudo, no campo educacional, o contexto é elemento constitutivo dos dados. Se o indivíduo for retirado de seu ambiente natural, torna-se muito complexo de se chegar a conclusões verídicas relativas ao seu comportamento. Dessa forma, quando se tenta compreender o comportamento humano, apartado do contexto no qual se desenvolve, pode-se levar a elaboração de postulados inadequados, a interpretações errôneas, não condizentes com a realidade.

Para exemplificar, Triviños (1987) cita as teorias clássicas da aprendizagem, as quais foram elaboradas sem levar em consideração o espaço escolar, lugar natural onde acontece o processo de educação, isto é, “a complexidade vital da ação da criança, do sujeito humano foi esquecida e substituída pela simplicidade configurada, artificialmente, no experimento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

Daí a necessidade de o pesquisador partir da premissa de que o “comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122). Dessa forma, o pesquisador necessita de conhecer/descobrir as particularidades existenciais e culturais dos indivíduos que participam da pesquisa, pois a partir desse conhecimento, pode-se chegar à precisão dos significados dos aspectos do meio no qual o indivíduo está inserido. Assim, “uma visão da realidade social e cultural obriga o pesquisador a considerar uma série de estratégias metodológicas, marcadas, principalmente, fundamentalmente, pela flexibilidade da ação investigativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 123).

Ainda sob o ponto de vista de Triviños (1987), na pesquisa qualitativa, o pesquisador segue o mesmo percurso ao realizar a investigação: há “a escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações” (Triviños, 1987, p. 131). Sobre isso destaca:

[...] a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinadas para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa; [...] o pesquisador inicie sua investigação apoiado em uma fundamentação teórica, o que significa uma revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco [...]. (TRIVIÑOS, 1987, p. 132)

Nesse sentido, apoiamo-nos em uma fundamentação teórica (Bronckart, 2009; Guimarães, Machado e Coutinho, 2007; Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Dolz e Schneuwly, 2004; Schneuwly, 2004; Machado e Cristóvão, 2006; Cristóvão, 2020; Dolz, Schneuwly, Haller, 2004; Dolz, Gagnon e Decândio, 2010; Barros, 2012, 2020; Barros e Striquer, 2020; Hübner e Simeoni, 2014), apresentada, nesta dissertação, na Seção II.

No que tange ao pesquisador, quando segue o enfoque qualitativo, Triviños (1987, p. 133) salienta que este tem uma vasta “liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo”.

Assim sendo, nossa pesquisa configura-se como sendo de abordagem qualitativa, uma vez que a problemática, cerne da nossa investigação, nasceu no contexto da sala de aula (ambiente natural): a defasagem que os alunos do 6º ano do EF, participantes da pesquisa, apresentam em relação à prática de leitura, de produção de texto e de análise linguística. No entanto, o problema maior é com a prática discursiva da produção textual escrita. Logo, nossa proposta de intervenção foi destinada a esse público-alvo. Destarte, a sala de aula onde estamos inseridos (estudantes e a professora-pesquisadora) é o lugar de geração dos dados/objetos de pesquisa: ação da professora-pesquisadora, atividades e textos produzidos pelos alunos.

No que tange ao tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, neste nosso trabalho, configura-se como pesquisa-ação, da qual nos ocupamos na próxima subseção.

### 3.2 A PESQUISA-AÇÃO

De acordo com Thiollent (1986), na contemporaneidade, no Brasil, a aplicabilidade da pesquisa-ação abrange diversos campos de atuação, tais como: “educação, comunicação, organização, serviço social, difusão de tecnologia rural, militância política ou sindical, etc.” (THIOLLENT, 1986, p. 7). E sua denominação não

é uniforme entre cientistas, pesquisadores, pois a “pesquisa-ação” é, muitas vezes, concebida como sinônimo de “pesquisa-participante”. Porém, para Thiollent (1986), há diferença, pois, a pesquisa-ação, “além da participação, supõe uma forma de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em proposta de pesquisa participante” (THIOLLENT, 1986, p. 7). Assim, nas palavras do autor, a pesquisa-ação

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

Dessa maneira, essa definição se entrelaça com a nossa pesquisa, uma vez que nosso público-alvo (estudantes do 6º ano) apresenta defasagem em relação às práticas de linguagem de leitura, escrita e oralidade. No entanto, o problema maior é com a prática discursiva da produção textual (problema coletivo).

Quanto à terminologia, o autor afirma que toda “pesquisa-ação é do tipo participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 15), pois nesse tipo de pesquisa a participação dos sujeitos envolvidos nas problemáticas investigadas é de suma importância. Thiollent (1986) é enfático quando explica: “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (THIOLLENT, 1986, p. 15). Dessa forma, a partir da problemática diagnosticada/observada (defasagem de aprendizagem, principalmente quanto à prática de escrita), elaboramos uma proposta interventiva, tendo como eixo organizador do trabalho o gênero relato pessoal; implementamos no 6º ano A, do Colégio Estadual Luiz Setti, em Jacarezinho/PR e fizemos a análise dos resultados. Assim sendo, houve a participação efetiva da professora-pesquisadora e dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem das práticas languageiras, em especial, a produção de texto, por meio do gênero textual relato pessoal.

Nesse tipo de pesquisa, conforme Thiollent (1986), os pesquisadores são ativos, porque são responsáveis pela análise dos problemas detectados, acompanhamento e avaliação das ações suscitadas para a resolução dos problemas; sendo assim, compete ao pesquisador “organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” (THIOLLENT, 1986,

p. 15). Dessa forma, os pesquisadores não limitam suas investigações sob os enfoques acadêmicos e burocráticos mas, sim, desenvolvem um trabalho em que os problemas são observados.

Thiollent (1986) considera a pesquisa-ação uma estratégia da pesquisa social e faz um resumo de alguns de seus aspectos primordiais:

- 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 objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa 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 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. (THIOLLENT, 1986, p. 16)

Para o autor, quando a pesquisa-ação é realizada dentro de uma escola (organização educacional), por exemplo, os pesquisadores não podem aceitar que seus trabalhos sejam manipulados pela organização, especialmente pelos órgãos detentores do poder, os quais atuam diretamente nesse processo organizacional. Nesses termos, devem estar alicerçados pela ética. Destarte, ressaltamos que nosso primeiro procedimento foi requisitar a aprovação do Comitê de ética em pesquisa – o parecer consubstanciado, nº. 5.264.808, de 13 de janeiro de 2022; Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 14539719.6.0000.8123 e, em consonância, teve autorização e conhecimento da proposta pelo professor Ronaldo Terra, diretor do Colégio Estadual Luiz Setti.

No que se refere à utilização do método da pesquisa-ação com o objetivo de produzir conhecimento, como é o caso da nossa pesquisa, segundo Thiollent (1987, p. 19), “a ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução dos problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento”. Quando bem encaminhada, com maior aperfeiçoamento metodológico, a pesquisa-ação poderá contribuir para que esses três aspectos sejam contemplados.

Quanto às exigências científicas em relação à pesquisa-ação, o autor esclarece que quando o pesquisador compreende o contexto situacional, seleciona os problemas, busca pela resolução interna dos mesmos, objetiva a aprendizagem dos indivíduos participantes, ele não está fugindo do espírito científico. Ainda pontua que “o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos” (THIOLLENT, 1986, p. 23).

Thiollent (1986) esclarece que a pesquisa-ação não é classificada como metodologia. Sobre isso, escreve:

Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação. A metodologia das ciências sociais considera a pesquisa-ação como qualquer outro método. Isto quer dizer que ela a toma como objeto para analisar suas qualidades, potencialidades, limitações e distorções. A metodologia oferece subsídios de conhecimento para orientar a concepção da pesquisa-ação e controlar o seu uso. (THIOLLENT, 1986, p. 26)

Em relação à organização da pesquisa-ação, Thiollent (1986) apresenta um roteiro e explica que este não pode ser considerado como único e exaustivo, mas deve ser visto como um planejamento adaptável, pois não há a necessidade de o pesquisador segui-lo de maneira ordenada/rígida. Segundo o autor, preferencialmente, no roteiro, existe um “ponto de partida e o ponto de chegada” (THIOLLENT, 1986, p. 48), e os temas intermediários (intervalos) são contemplados pelo pesquisador, levando em consideração as circunstâncias: objetivos e contexto onde é aplicada a pesquisa. Thiollent (1986) enumera as seguintes tarefas como possíveis elementos a fazerem parte do roteiro na pesquisa-ação: 1 – Fase exploratória; 2 - Tema da pesquisa; 3 – Colocação dos problemas; 4 – Lugar da teoria; 5 – Hipóteses; 6 – Seminário; 7 – Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa; 8. Coleta de dados; 9 – Aprendizagem; 10 - Saber formal/saber informal; 11 – Plano de ação; 12 – Divulgação externa.

Na primeira fase (exploratória), que é o momento do diagnóstico, fizemos um levantamento dos problemas relacionados às práticas discursivas, os quais foram apresentados pelos discentes do 6º ano, delimitando os pertencentes à produção de texto como nosso foco; também elegemos o gênero relato pessoal como eixo norteador do trabalho, por ser propício para o registro das experiências vividas pelos

alunos no contexto pandêmico, partindo, portanto, da realidade. Tal aspecto, certamente, contribuiu de forma significativa no trabalho com a escrita dos discentes. Além disso, realizamos o levantamento do aporte teórico-metodológico que conduziu a pesquisa e a elaboração da proposta de intervenção.

A segunda tarefa, conforme Thiollent (1986), é delinear o tema da pesquisa. O autor esclarece que em determinados casos, “o tema é de antemão determinado pela natureza e pela urgência do problema encontrado na situação” (THIOLLENT, 1986, p. 51). No caso da nossa pesquisa, a temática, eixo condutor do trabalho é a pandemia do vírus SARS-COV-2 (COVID-19), problema de ordem mundial, com grandes reflexos na vida de todas as pessoas; assim, objetivamos que os estudantes do 6º ano relatassem, na modalidade escrita, situações positivas vividas no referido contexto.

Outra tarefa (THIOLLENT, 1986, p. 55) refere-se ao lugar da teoria. O autor considera que “O papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações”. Nessa etapa, realizamos a pesquisa bibliográfica, ou seja, dedicamo-nos aos estudos sobre o aporte teórico do ISD, mais especificamente, dos preceitos de sua vertente didática; da concepção teórica de metodologia de pesquisa, do tipo de pesquisa e encaminhamentos metodológicos. Todos esses conceitos estão materializados nas seções I e II desta dissertação.

Quanto ao plano de ação, Thiollent (1986) explicita que “a ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema” (THIOLLENT, 1986, p. 70). É o planejamento e a implementação de ações concretas. Sendo assim, elaboramos o MTG, o MDG e a SDG.

Em consonância com os preceitos de Thiollent (1986), na pesquisa ação, há o envolvimento, de maneira cooperativa, dos participantes que vivenciam o problema. Na subseção seguinte, apresentamos, pois, a professora- pesquisadora e os estudantes do 6º ano do EF, séries finais, que são os indivíduos atuantes neste trabalho investigativo.

### 3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O Colégio Estadual Luiz Setti – Ensino Fundamental, Médio e Profissional Normal, local onde nosso produto educacional foi implementado, está localizado na cidade interiorana de Jacarezinho, norte do Paraná, cuja criação data de 1996. Pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho (NRE 17), é uma instituição da rede pública de ensino, cuja entidade mantenedora é o Governo do Estado do Paraná.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Colégio conta com uma equipe pedagógica composta por cinco pedagogas e três professoras readaptadas em definitivo. Também apresenta no quadro de funcionários setenta professores (das diversas áreas do conhecimento – efetivos e contratados) e agentes. Oferta o EF II (6º ao 9º ano); Ensino Médio: Novo Ensino Médio (1º ano), Ensino Médio (2º e 3º anos), Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (NEM - 1º ano), Formação de Docentes Educação Infantil e Anos Iniciais do EF (3º e 4º anos). A instituição atende alunos nos três períodos: manhã, tarde e noite.

São 850 estudantes matriculados no ano de 2022, provenientes da zona urbana, de bairros periféricos da cidade, da área rural e itinerante. Em sua maioria, esses estudantes moram com os pais ou parentes próximos; grande parcela desses responsáveis terminou apenas o EF e são trabalhadores rurais (parcela significativa); trabalham nas indústrias de cana de açúcar da região e na JBS (José Batista Sobrinho); possuem uma renda aproximada de dois salários mínimos. Há um grande percentual de desempregados e são trabalhadores informais; em decorrência, muitos estudantes necessitam de trabalhar para contribuir para a renda da família. Muitos dos discentes (aproximadamente, 100 alunos) são beneficiários do Programa “Auxílio Brasil”, do Governo Federal; cujo benefício corresponde, em muitos casos, a 50% da renda da família.

Como professora e pesquisadora, sou ex-aluna do Colégio Estadual Luiz Setti (desde a pré-escola ao ensino médio); também moradora próxima ao estabelecimento de ensino. Há vinte e três anos trabalho como professora na EB, já atuei no EF I (anos iniciais), e a partir de 2001, ingressei como docente, da disciplina de LP, no EF II (anos finais), da Prefeitura Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Em 2005, passei a integrar também o quadro de professores

efetivos do Estado do Paraná, principalmente com salas de aulas de 6º anos do EF. A partir de 23/10/2013, faço parte do corpo docente desse estabelecimento.

Nessa trajetória profissional, sempre procurei me qualificar. Minha primeira graduação foi em Letras/Francês, em 1994, pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, hoje UENP; em 2000, concluí o curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Língua Portuguesa e Literatura, pela UENP; em 2006, a Especialização em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação, ofertada pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER); em 2011, o curso de Pedagogia, ofertado pela Faculdade de Pinhais (FAPI); em 2014, a Licenciatura em Letras/Espanhol, também ofertada pela UENP.

Ao longo desse percurso profissional e acadêmico, ficou evidente, para mim, a defasagem que os alunos apresentam em relação às práticas de linguagem de leitura, escrita e oralidade. Contudo, o problema maior é com a prática discursiva da produção textual, como já apontado em alguns momentos desta dissertação.

Sobre os outros participantes da pesquisa, de forma mais específica, são os alunos do 6º ano A, do referido colégio, sendo, nesse momento, professora, também, das turmas B e C. Importa informar que a classe foi selecionada de forma aleatória. A sala é composta por 23 estudantes (14 meninas e 9 meninos), estão com idade entre 10 a 13 anos. Todos eles fizeram o EF I na rede municipal de ensino.

Como já informado, o primeiro procedimento para a realização desta pesquisa foi a apresentação do projeto ao comitê de ética da UENP, cujo parecer consubstanciado é o de nº. 5.264.808, de 13 de janeiro de 2022; CAAE: 14539719.6.0000.8123, que atestou parecer favorável. A posteriori, em agosto de 2022, iniciamos a implementação do projeto a ser exposto na Seção V.

Sendo assim, no primeiro momento, entregamos aos alunos e aos pais, o termo de responsabilidade – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No total, vinte e um estudantes devolveram o documento devidamente assinado pelas partes envolvidas; desses discentes, dois foram transferidos para outras escolas logo no início da implementação. Por conta disso, houve remanejamento e transferências de outros alunos para essa turma, totalizando ao vinte e quatro estudantes matriculados. Vale informar que todos os alunos foram atendidos na disciplina de LP, bem como participaram de todo o processo de implementação; contudo definimos como participantes da pesquisa apenas os dezenove estudantes que estão regulamentados

no registro da investigação. Por uma questão de ética, não apresentamos os nomes dos estudantes; assim, os intitulamos por E1, E2, E3, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 e E19.

### 3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante dos procedimentos que foram adotados para alcance dos objetivos, como anunciamos na Introdução, alguns encaminhamentos foram necessários, conforme discorreremos a seguir. Relembramos: objetivo propositivo - elaborar uma SDG, destinada ao desenvolvimento da produção textual de alunos do 6º ano do EF, tendo como eixo organizador o relato pessoal; estando os demais elementos detalhados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Percurso metodológico

<b>Objetivo de pesquisa</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Objetos de análise</b>	<b>Categoria análise</b>	<b>Triangulação</b>
Investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos, participantes do processo de implementação da SDG, para a produção textual do gênero relato pessoal	Modelizar o gênero textual relato pessoal	Conjunto de exemplares do gênero	Dispositivo didático de gêneros de Barros (2012)	Comparação do desenvolvimento identificado nos textos (primeira e produção final)
	Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter antes da implementação da SDG	Primeira produção dos alunos	Características do gênero – definidas como objeto de ensino	
	Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter após a implementação	Produção final dos alunos	Características do gênero – definidas como objeto de ensino	

Fonte: A pesquisadora

Já os exemplares que formam a coletânea de textos/corpus para a elaboração da modelização, esses estão descritos na próxima seção, a qual apresenta o MTG.

## SEÇÃO IV MODELIZAÇÃO

Nesta seção, para alcance do primeiro objetivo específico, Modelizar o gênero textual relato pessoal, elaboramos, nas subseções 4.1, algumas definições teóricas sobre o gênero textual relato pessoal a partir dos princípios de Bronckart (2009) e Barros (2012); na subseção 4.2, discorreremos sobre o contexto de produção do gênero; na subseção 4.3, apresentamos as características discursivas; na subseção 4.4, as características linguísticas do gênero; na subseção 4.5, apresentamos um resumo das características do relato pessoal e especificamos quais elementos foram transformados em objeto de ensino na SDG; e na subseção 4.6, elaboramos um modelo didático.

### 4.1 O GÊNERO TEXTUAL RELATO PESSOAL - DEFINIÇÕES

Norteados por Bronckart (2009) e Barros (2012), realizamos uma pesquisa, em diversas fontes, a fim de fazer um levantamento das definições teóricas do relato pessoal.

Segundo Henrique e Amorim (2021, p. 85), o relato pessoal é também chamado de “relato de experiência, relato de experiência vivida ou relato de memória”. Destacam as autoras que comumente esse gênero é trabalhado na escola desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Contudo, “não se trata de um gênero escolar, mas de um gênero escolarizado cuja transposição didática se mostra necessária para o seu domínio” (HENRIQUE; AMORIM, 2021, p. 84). Para as pesquisadoras, esse gênero, devido a sua riqueza linguística, é muito propício para se trabalhar em sala de aula, pois oportuniza ao estudante “escrever sobre si e servir de inspiração para os outros” (HENRIQUE; AMORIM, 2021, p. 84).

Para Moura (2019), o encadeamento que o relato pessoal institui entre “leitura, escrita e vida é imprescindível para a ressignificação da produção de textos na escola” (MOURA, 2019, p. 27), pois quando o estudante escreve sobre sua vivência, sobre o que foi experienciado, auxilia para a construção de sentidos do seu mundo interior. Para a pesquisadora, o relato pessoal tem como finalidades:

[...] descrever acontecimentos pessoais do cotidiano da vida de cada indivíduo; utilizar uma linguagem verbal simples, que pode ser falada

ou escrita, o que possibilita uma maior aprendizagem da oralidade/escrita e permite que o aluno desenvolva a comunicação com mais facilidade, compartilhando de início fatos ocorridos na sua vida (MOURA, 2019, p. 29).

Moura (2019) esclarece que, por meio da escuta receptiva dos relatos pessoais, da ressignificação da produção de texto, podendo ser, de início, pela prática de oralidade do relato das experiências vivenciadas e, a posteriori, por meio “do desabafo através da escrita”, o estudante é capaz de refletir sobre “seu lugar no mundo, fortalecer sua autoestima e construir uma identidade forte” (MOURA, 2019, p. 30).

Também em conceitualização, para Dantas (2015), “o gênero relato pessoal situa-se na ordem do relatar e é uma narração não ficcional em que autor, utilizando a primeira pessoa do discurso, relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhes suas impressões sobre eles”. Nesse sentido, esse gênero pode tratar de diversidade de temas referentes às experiências humanas, produzidas com o objetivo de partilhar vivências que sejam interessantes ou de relevância para os interlocutores.

Para Souza (2021), por meio do relato pessoal, da ordem do relatar, o professor oportuniza ao estudante “a prática de escrita como meio de expressão e interação”, também, permite que o “discurso oral se concretize e seja registrado, por meio da escrita” (Souza, 2021, p. 29). A autora destaca que o relato pessoal, devido às suas características composicionais, contribui para a elaboração de situações de comunicação que dizem respeito a experiências vivenciadas. Dessa forma, favorece que o estudante reflita sobre sua identidade, analise “seu universo na busca de compreender fatos e situações” (Souza, 2021, p. 29). Outro ponto positivo de se trabalhar com o relato, de acordo com a pesquisadora, é a possibilidade de trocar experiências, por meio da convivência dos estudantes em sala de aula, mediadas pelo docente e direcionadas pelos discentes. Sendo assim, Souza (2021) explica que há uma superação das práticas tradicionais, uma vez que a escrita do estudante não é analisada/cobrada de forma autoritária.

Nessa perspectiva, Aragão (2016) destaca que o gênero relato pessoal “agrega em sua composição constitucional, características favoráveis à construção de situações comunicativas, capazes de comover e convencer o leitor sobre

determinadas experiências vividas” (ARAGÃO, 2016, p. 13). Essas experiências/vivências podem expor variantes sociais e históricas significativas e que podem ser associadas ao dia a dia do leitor/ouvinte, estimulando modificações importantes dentro de situações semelhantes às quais estão inseridos os enunciadores.

Giracca (2017) defende que o trabalho com o gênero relato pessoal seja considerável, porque auxilia no desenvolvimento da comunicação dos estudantes; nas palavras da pesquisadora “são nos relatos que teremos léxicos específicos, carregados culturalmente e, a partir de atividades realizadas para o processo de escrita, acaba-se gerando um contato maior entre professor e aluno e entre os próprios colegas” (GIRACCA, 2017, p. 97). A autora explica que por meio do relato pessoal, os estudantes têm a possibilidade de expor suas histórias, posicionarem em relação ao tema e apresentar suas experiências pessoais, concomitantemente a esse processo, amplia-se a aprendizagem da gramática, do léxico e produção textual. A autora entende que o relato pessoal está fundamentalmente relacionado à tipologia do narrar, pois apresenta personagem, espaço, tempo e narrador.

Dessa forma, o objetivo/intuito quando se trabalha com o gênero, segundo a estudiosa, é levar os estudantes a contar fatos relevantes que aconteceram em suas vidas, oportunizando um melhor conhecimento do enunciador pelos amigos e professor. Giracca afirma que o relato pessoal possui características próprias:

[...] uso de tempos verbais, geralmente no passado, pois são histórias que já aconteceram; a linguagem é voltada para um receptor específico; são histórias que podem ser publicáveis; devem obedecer às regras do gênero como início, meio e fim, coesão e coerência textual. Nesse sentido, como o próprio nome do gênero propõe, é um relato das experiências de vida de alguém, apresentando suas vivências, os elementos que marcaram sua trajetória ou um dado momento da vida. (GIRACCA, 2017, p. 98)

Ainda, a pesquisadora esclarece que o relato pessoal apresenta características linguísticas que o definem: retratar a vida de determinada pessoa; utilização da 1ª pessoa do singular ou 3ª pessoa (singular ou plural); a linguagem pode ser mais ou menos formal, dependendo do grau de intimidade entre (narrador e personagem, narrador e receptor); utilização dos tempos verbais presente ou pretérito

(perfeito e imperfeito), os elementos que integram o contexto histórico (narrador, tempo, espaço, dentre outros).

Nessa direção, Hila e Santos (2017, p. 177) pontuam que o relato pessoal “configura-se como um gênero discursivo, que possui uso em diferentes esferas, um contexto de produção vinculado à esfera que é utilizado, uma estrutura composicional relativamente estável e marcas de estilo que lhe são próprias”. Diferente das pesquisas mencionadas, o objetivo primordial desses autores é a apresentação da configuração composicional do relato pessoal, em contexto de vestibular, em especial, o vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os autores esclarecem que o relato pessoal como redação de vestibular foge do seu contexto real de produção, isto é, o candidato tem consciência de que escreve para um grupo de professores/avaliadores; dessa forma, faz as escolhas das marcas linguísticas, da estrutura composicional e da própria temática que corresponderão às expectativas dessa banca de correção.

Apresentadas algumas definições, conforme procedimentos de análise de textos sugeridos por Bronckart (2009) e tomando como norte o Dispositivo Didático de Gêneros elaborado por Barros (2012), analisamos nosso *corpus*, que é formado pelos seguintes relatos:

Quadro 3 – Conjunto de relatos que formam o MTG

Relato	Título	Autoria	Data publicação
1	'Ninguém sai mais de um quilômetro de casa, só com a autorização impressa para explicar'	Diego Moraes <sup>6</sup>	26 de abril de 2020
2	Milão: 'Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo'	Amanda Vagas <sup>7</sup>	18 de abril de 2020

<sup>6</sup> Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/relatos-da-pandemia/2020/04/ninguem-sai-mais-de-um-quilometro-de-casa-so-com-autorizacao-impressa-para-explicar/>. Acesso em 10 de jun. 2021.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/relatos-da-pandemia/2020/04/milao-se-ria-e-se-brincava-sobre-o-que-fariamos-quando-o-virus-chegasse-ninguem-tinha-medo/>. Acesso em 10 de jun. 2021.

3	'Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite!	Giovana Fleck <sup>8</sup>	15 de abril de 2020
4	Desenho é paixão	Museu da Pessoa <sup>9</sup>	12 de novembro de 2013
5	Minha primeira professora	Paulo Freire <sup>10</sup>	15 de outubro de 2010

Fonte: A pesquisadora

Dos exemplares escolhidos para compor o nosso *corpus*, os três primeiros (relatos 1, 2 e 3) tratam de experiências de brasileiros com a pandemia da COVID-19, 2020-2021; os autores moram no exterior e contam o que vivenciaram durante a pandemia. Os demais abordaremos mais adiante, tendo em vista que, neste momento, a intenção é apenas a de apresentarmos os textos que serviram como modelo de escrita aos estudantes. O contato com relatos produzidos por pessoas que vivenciaram o contexto pandêmico, do nosso ponto de vista, é imprescindível, sobretudo, porque pode promover condições para que alunos do 6º ano relatem, na modalidade escrita, suas experiências pessoais vividas no período de pandemia. Do mesmo modo, a existência dessas escrituras, além de ilustrar a configuração textual desse gênero textual, pode potencializar a compreensão do que aconteceu com as pessoas durante e devido à pandemia do Covid-19.

#### 4.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Assim como afirma Bakhtin (2016 [1979]), todo gênero reflete o campo de atividade humana, ou esfera social, da qual participa. No caso do relato, este gênero pode estar inserido em diferentes campos, como o cotidiano, o jornalístico, o publicitário, entre outros, a depender da intenção comunicativa do autor, entre outros aspectos. Na BNCC, o relato é apresentado como pertencente às práticas

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/relatos-da-pandemia/areazero/2020/04/foram-tres-dias-desde-que-decidi-voltar-ate-embarcar-empacotei-tudo-em-uma-noite/>. Acesso em 10 de jun. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/depoimento-na-integra-de-martha-cavalcanti-poppe-2922>. Acesso em 10 de jun. 2021.

<sup>10</sup> Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf). Acesso em 15 de abril 2022.

linguageiras do campo da vida cotidiana, campo esse definido como de “atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional” (BRASIL, 2018, p. 96).

No caso de nossos exemplares, eles fazem parte da esfera cotidiana, visto que abordam experiências de vida, do mesmo modo podem ser classificados como pertencentes à esfera midiática, uma vez que os relatos 1, 2 e 3 estão publicados em um *site* de notícias, intitulado “Sul21”. Esse *site* foi criado no ano de 2010 e, a partir de 2020, passou a ser administrado de forma coletiva pelos seus redatores, cujo objetivo primordial é a produção de reportagens “voltadas às comunidades locais, à defesa de seus direitos, aos empreendimentos de economia solidária e com responsabilidade ambiental, às lutas da sociedade em defesa da diversidade, dos direitos e liberdade, da proteção ambiental” (n.p.).

O relato 4 está publicado no *site* “Museu da Pessoa”, criado em 1991. Trata-se de um “museu virtual e colaborativo de histórias de vida aberto à participação de toda pessoa” (n.p.). Nesse *site*, o cidadão pode “contar sua história, organizar suas próprias coleções e conhecer histórias de pessoas de todas idades, raças, credos, profissões do Brasil” (n.p.). Já o relato 5 é veiculado pelo “Acervo Educador Paulo Freire”, um *site* que dispõe de “obras digitalizadas, previamente autorizadas, disponibilizadas ao público em geral” (n.p.) de autoria e sobre Paulo Freire, em formatos como “vídeos, áudios, artigos, livros, cartazes, charges, fotografias, ilustrações e objetos tridimensionais, entre outros” (n.p.).

Conforme Henrique e Amorim (2021, p. 93), o relato costuma ser veiculado “em livros, folhetos e também em ambiente virtual”. Essa constatação também é feita por Dantas (2015), segundo a pesquisadora, esse gênero pode circular em “livros, jornais, revistas, *sites* da internet, blogs, canais de vídeo, e pode integrar outros gêneros discursivos, tais como conversas cotidianas, notícias, entrevistas, reportagens, entre outros” (DANTAS. 2015, p. 33). A autora pontua ainda que o relato pode circular em diferentes campos de atividades humanas, tais como o cotidiano, o escolar e o jornalístico, entre outros.

Sobre a prática social de linguagem manifestada pelo gênero, segundo o agrupamento elaborado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 60), o relato pessoal enquadra-se na prática da “documentação e memorização de ações humanas”, cuja capacidade de linguagem é a “representação do discurso de experiências vividas

situadas no tempo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 60). Assim, o autor relata fatos que vivenciou, com a finalidade de compartilhar suas experiências ou organizar os registros de passagens significativas de vida.

Em relação à temática em tratamento, conforme Dantas (2015), o relato pessoal engloba uma variedade de temas “relacionados a experiências humanas” (p. 33), em convergência com sua função social. Os exemplares 1, 2 e 3 abordam problemas sociais que a pandemia do novo coronavírus acarretou à rotina dos autores; já no relato 4, a temática é sobre a história de vida da artista plástica “Márcia Poppe” e o 5, conta sobre o encontro com a primeira professora e como aconteceu a alfabetização de Paulo Freire.

Sobre o emissor ou autor físico do texto e o papel social que é assumido por ele para a produção do relato (BARROS, 2012), conforme Henrique e Amorim (2021, p. 93), é possível encontrar relatos pessoais escritos por autores conceituados e por principiantes que procuravam um diálogo direto com seus leitores a partir da “escrita de si”. Isso porque tais escritores tendem a sentir a necessidade de publicizar fatos/acontecimentos importantes vivenciados pelos próprios autores; tal aspecto foi verificado no nosso *corpus*. A título de ilustração, o Relato 1: *Ninguém sai mais de um quilômetro de casa, só com autorização impressa para explicar*, tem como autor físico Diego Morais, o qual assume o papel de um cidadão que deseja socializar/relatar por escrito experiências vividas no período de pandemia e, sobretudo, acerca das mudanças que ocorreram em sua vida com a disseminação do coronavírus pelo mundo.

A autora do Relato 2 é Amanda Vagas, uma brasileira que reside em Milão e conta sobre os problemas causados pela pandemia na cidade em questão. Mais especificamente, sobre as mudanças ocorridas em sua rotina com o isolamento social. Também mostra que em meio aos problemas, houve momentos de solidariedade entre seus vizinhos.

Giovana Fleck é autora do Relato 3. Estudante, assume o papel de uma pessoa comum que deseja socializar o que viveu no período pandêmico, bem como apontar as modificações ocorridas na sua rotina e no local onde reside.

O Relato 4 socializa a história de vida da artista plástica Martha Cavalcanti Poppe; nele, ela compartilha a sua trajetória, desde a infância. A autora escreve a respeito de quando começou a se interessar por desenho, a sua vida acadêmica, o

seu trabalho como desenhista nos Correios até a aposentadoria, bem como mostra ao leitor que é possível ser bem sucedida e conciliar a família, encaminhar os filhos, porém que não é uma tarefa fácil.

No Relato 5, *Minha primeira professora*, o educador Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, assume o papel de um cidadão público que deseja relatar/socializar suas recordações da sua primeira professora: Eunice Vasconcelos, bem como fatos marcantes da sua alfabetização.

Sobre os leitores mais diretos de nossos exemplares, são internautas que “navegam” pelos *sites*: Sul21, Museu da Pessoa e Acervo Educador Paulo Freire. Nesses termos, é possível afirmar que o leitor desse gênero é alguém que se interessa em conhecer histórias que, por algum motivo ou fato, são relevantes, histórias de pessoas comuns ou de pessoas que se destacam, como é o caso de Paulo Freire.

Sobre o espaço físico em que o texto é produzido, nossos exemplares podem ter sido produzidos na moradia (casa, apartamento, *flat*) dos autores, bem como no lugar onde trabalham, ou em outro qualquer. O fato é que esse gênero não exige um lugar específico para produção, como é o caso, por exemplo, da redação de vestibular, que tem espaço e tempo determinados para a escrita.

No que tange ao momento de produção, os relatos 1, 2 e 3 foram produzidos durante o ano de 2020 e publicados no mesmo ano, já que o período pandêmico, em todo o mundo, teve início no referido ano. Quanto aos relatos 4 e 5, não é possível precisar o momento de produção, apenas identificar o momento de publicação: Relato 4 foi publicado em 12 de novembro de 2013; *Minha primeira professora* (Relato 5), publicado pela Revista Nova Escola em dezembro de 1994.

#### 4.3 AS CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS

No tocante às características discursivas, o relato organiza o conteúdo temático, em seu plano geral (BRONCKART, 2009) de uma forma mais flexível, a depender do veículo de publicação. Por exemplo, se publicado em um livro, o relato pode organizar-se em correspondência às normas desse suporte. Mas para Dantas (2015) um elemento regular no plano geral do relato é o título, que objetiva chamar a atenção do interlocutor para o conteúdo.

No caso dos nossos exemplares, o plano geral apresenta uma regularidade: título, data de publicação e nome do autor, foto (com legenda/fonte) ou vídeo de ilustração. Apenas o Relato 5 não apresenta data de publicação e foto/vídeo. Para uma visualização da regularidade, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 4 – Plano geral do relato pessoal: publicado em *sites*

Relato	Título	Data de publicação	Foto com legenda	Nome do autor
1	Ninguém sai mais de um quilômetro de casa, só com autorização impressa para explicar	26 de abril de 2020	X <sup>11</sup>	Diego Moraes
2	Milão: Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo	18 de abril de 2020	X	Amanda Vagas
3	Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite, data de publicação	15 de abril de 2020	X	Giovana Fleck
4	Desenho é paixão; história de: Martha Cavalcanti Poppe	12 de novembro de 2013	<a href="#">Nesse caso: um vídeo produzido pelo Museu da Pessoa</a>	Museu da Pessoa
5	vídeo elaborado pelo Museu da Pessoa	-	-	Paulo Freire

Fonte: A pesquisadora

Assim sendo, em sua maioria, há mobilização de elementos paratextuais em nossos exemplares: foto do arquivo pessoal dos autores dos relatos 1, 2 e 3, acompanhada de uma legenda/fonte. Já no relato no contexto da sala de aula, no plano geral do relato pessoal é possível estabelecer uma estrutura da seguinte forma: 1) título, 2) nome do autor e 3) relato propriamente dito.

A sequência tipológica (ST) em predominância, por se tratar de um gênero da ordem do relatar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), é a de mesmo nome: do relatar, que corresponde a um contar, isto é, um narrar, contudo de fatos e não de questões ficcionais, como na sequência narrativa.

Explica Dantas (2015) que a sequência do relatar no gênero em questão está estruturada, geralmente, da seguinte forma:

---

<sup>11</sup> A reprodução de fotos de forma integral ou parcial é proibida, sem prévia autorização.

- a) uma contextualização inicial em que o autor apresenta um fato ou acontecimento não ficcional que será relatado, situando-o no tempo e no espaço;
- b) a identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências ou acontecimentos relatados ou participou deles como observador;
- c) o desenvolvimento dos fatos relatados que, não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles;
- d) o encerramento do relato, em que o autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida. (DANTAS, 2015, p. 33)

Quadro 5 – Relato 1: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015)

<b>Partes estruturais</b>	<b>Aplicam-se ao texto (trechos)</b>
a) contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço;	“Na França os primeiros casos de covid-19 aconteceram no final de janeiro, foi o primeiro caso declarado...”
b) identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador;	“Meu nome é Diego Moraes, sou brasileiro, moro na França há mais de 15 anos...”; “No começo de fevereiro, fui para Paris já usando máscara para pegar o trem...”
c) desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles;	“No meu ponto de vista, a França demorou muito para tomar a decisão de fechar as escolas e fechar tudo, porque ela estava com uma semana de diferença da Itália...”
d) encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida	“Espero que tiremos dessa história coisas boas, que aproveitemos esse momento para pensar, para ficar junto das pessoas que gostamos. É o que eu estou tentando fazer.”

Fonte: A pesquisadora

Quadro 6 – Relato 2: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015)

<b>Partes estruturais</b>	<b>Aplicam-se ao texto (trechos)</b>
a) contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço;	“Mas as conversas se tornaram realidade na sexta-feira, 21 de fevereiro, quando foram diagnosticados os primeiros casos em <i>Codogno</i> , uma cidadezinha 60 Km ao sul de <i>Milão</i> .”
b) identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador;	“Hoje é véspera de Páscoa. Eu já estou há cinco semanas em isolamento social, em casa, sem sair para nada. Aqui em Milão, e em toda Itália, o vírus chegou devagar.”
c) desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles;	“O vírus também desencadeou uma onda de solidariedade muito grande por aqui, vizinhos se encontram para conversar na sacada, fazem <i>flashmob</i> de música na janela e se ajudam indo fazer compras para idosos e pessoas em grupo de risco”.
d) encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca	“Ontem, 10 de abril, o pronunciamento foi positivo, mesmo ainda estando no pico da curva, o isolamento foi

da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida	prorrogado até 2 de maio, e talvez tenhamos começado a ver a luz no fundo do túnel.”
---	--

Fonte: A pesquisadora

Quadro 7 – Relato 3: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015)

Partes estruturais	Aplicam-se ao texto (trechos)
a) contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço;	“Foi uma daquelas dores afiadas, que cortam uma parte específica da cabeça quando o nível de stress faz com que ela não pare de pensar, não descansa. Fui da cama para a cozinha no meu espaço de 30 m <sup>2</sup> .”
b) identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador;	“Lembro de um dia em que eu acordei de uma noite mal dormida com uma dor de cabeça forte”.
c) desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles;	Quando março chegou, eu percebi o quanto a minha realidade era quase um devaneio se comparada ao que estava acontecendo do outro lado da fronteira”.
d) encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida	“Não sei se vou voltar para a Europa esse ano. É questão para a eu do futuro. A eu do presente só sabe que em quatro dias vai poder voltar a ter o mínimo de contato físico com outro ser humano – tomara! Sabe quando a gente passa do estágio combativo para a aceitação? Pois é. Não importa em qual país, o importante é aceitar. Dentro de casa.”

Fonte: A pesquisadora

Quadro 8 – Relato 4: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015)

Partes estruturais	Aplicam-se ao texto (trechos)
a) contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço;	“... e quando eu fiz mais ou menos oito anos, desde seis anos de idade que maior prazer sempre foi desenhar, eu comecei a aprender a pintar com uma pintora impressionista brasileira chamada Georgina de Albuquerque.”
b) identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador;	“Meu nome é Martha Cavalcanti Poppe, nome de casada, eu nasci no dia 16 de abril de 1940 no Rio de Janeiro.”
c) desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles;	“O primeiro artista plástico a fazer selo dos Correios foi Di Cavalcanti, mas eu não peguei essa época, ele é anterior (risos), eu não sou tão dinossauro assim, mas, foi maravilhoso, o convívio, porque eu era funcionária da empresa e esses artistas eram contratados como <i>free lancer</i> .”
d) encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida	“Tenho duas filhas, duas artistas, sempre quis que elas fossem, realmente elas são maravilhosas, uma é uma bailarina fantástica, Maria Alice Poppe, ela tem uma formação clássica, mas ela é bailarina contemporânea, faz dança contemporânea. E a minha outra filha, a

	Márcia, que foi minha primeira filha, a mais velha, ela é também artista plástica...”
--	---

Fonte: A pesquisadora

Quadro 9 – Relato 5: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015)

Partes estruturais	Aplicam-se ao texto (trechos)
a) contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço;	“Eu não sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20.”
b) identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador;	“A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que esse termo, professorinha, com muito afeto.”
c) desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles;	“Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa do Brasil.”
d) encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida	“Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu em 1977, eu ainda no exílio. Hoje a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: Ai que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá.”

Fonte: A pesquisadora

Em convergência com a sequenciação tipológica, há o predomínio, conforme estudos de Henrique e Amorim (2021), do tipo de discurso denominado por Bronckart (2009) de relato interativo, com o emprego da primeira pessoa do singular e do plural e de dêiticos. Em nossos exemplares, o relato interativo se confirma, exemplos: (RELATO 1) – “Fiquei ressabiado com a situação toda e perdido também, porque o governo aqui não estava dando nenhuma explicação, não estava falando nada.”; (RELATO 2) – “Começamos a trabalhar em *smartworking*, assistimos milhões de filmes, recuperamos as leituras deixadas de lado e repreendemos velhos hábitos que havíamos esquecido como jogar jogos de tabuleiro, desenhar e pintar.”; (RELATO 3) – “Quando março chegou, eu percebi o quanto a minha realidade era quase um devaneio se comparada ao que estava acontecendo do outro lado da fronteira.”; (RELATO 4) – “Meu nome é Martha Cavalcanti Poppe, nome de casada, eu nasci no dia 16 de abril de 1940 no Rio de Janeiro.”; (RELATO 5) – “Eu não sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos.”.

#### 4.4 AS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS

Em relação aos mecanismos de textualização, Henrique e Amorim (2021) afirmam que existem pontos que carecem de ser levados em consideração para a caracterização do relato pessoal. Quanto à coesão nominal, as autoras evidenciaram que há uso de repetições, hiperônimos, uso de elipses e sinônimos. Para identificar tais recursos em nosso *corpus*, apresentamos alguns exemplos:

a) **Repetições:** (RELATO 1) – “...sou brasileiro, moro na França há mais de quinze anos, sou tatuador há 21 anos e faz sete que abri meu estúdio no sudoeste da França...”; (RELATO 2) – “...vizinhos se encontram para conversar na sacada, fazem *flashmob* de música na janela e se ajudam indo fazer compras para idosos e pessoas em grupo de risco. É interessante ver como esse momento difícil traz união entre as pessoas.”; (RELATO 3) – a autora repete seis vezes, ao longo do texto, as palavras-chave geladeira, papel higiênico e dispensa – “Meio saco de papel higiênico. Geladeira meio cheia. Dispensa decentemente abastecida para uma semana.”; (RELATO 4) – “Foi um mundo novo pra mim, eu passei a ter contato com grandes artistas gráficos maravilhosos, Gian Calvi, enfim, Rui de Oliveira, e artistas plásticos renomados, como Aluísio Carvão, Juarez Machado, o que havia de mais crème de la crème na época das artes plásticas, muitos artistas fizeram selo, foi maravilhoso.”; (RELATO 5) – “Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.”

b) **Hiperônimos:** (RELATO 1) – “...naquele momento todo mundo estava falando como se a doença fosse mesmo ficar na China...”; (RELATO 2) – “Durante quase todo o mês de fevereiro, era motivo de conversa no escritório, se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo.”; (RELATO 3) – “Dispensa decentemente abastecida para uma semana.”; (Relato 4) – “A família de minha mãe é de Pernambuco, minha família toda é de Pernambuco...”; (RELATO 5) – “Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia a minha curiosidade.”

c) **Elipses:** (RELATO 1) - “Fiquei ressabiado com a situação toda e perdido também...”; (RELATO 2) – “Tenho alguns amigos que estão no hospital sendo tratados...”; (RELATO 3) – “Lembro de um dia em que eu acordei de uma noite mal

dormida com uma dor de cabeça forte”; (RELATO 4) – “... fiquei interessada a fazer a Belas Artes e sempre tive muito apoio dos pais em relação a isso...”; (RELATO 5) – “É claro que uso esse termo, professorinha, com muito afeto.”

d) **Sinônimos:** (RELATO 1) – “Então eu me preocupei muito. Fiquei ressabiado com a situação e perdido também, porque o governo aqui não estava dando nenhuma explicação, não estava falando nada, estava deixando muito tranquilo.”; (RELATO 2) – “Hoje é véspera de Páscoa. Eu já estou há cinco semanas em isolamento social, em casa, sem sair para nada.”; (RELATO 3) – “Foi uma daquelas dores afiadas, que cortam uma parte específica da cabeça quando o nível de *stress* faz com que ela não pare de pensar, não descanse”.; (RELATO 4) – “Nunca tive contato com meus avós, por causa das idades, minha relação era muito íntima, muito ligada aos meus pais...”; (RELATO 5) – “Quando Eunice me ensinou era uma meninota, uma jovenzinha de seus 16, 17 anos.”.

No que tange à coesão verbal, Dantas (2015) explica que o relato pessoal pode ser elaborado/construído com a utilização dos tempos verbais “pretérito ou presente histórico”, pois o objetivo do gênero é relatar com veracidade fatos que aconteceram na vida de alguém. São exemplos: (RELATO 1) – “Na França, os primeiros casos de Covid-19 aconteceram no final de janeiro, foi o primeiro caso declarado, na região norte, se não me engano...”; (RELATO 2) – “Durante as duas semanas seguintes, os casos continuaram a aumentar rapidamente, mas tudo seguiu funcionando normalmente. Pessoas iam e vinham...”; (RELATO 3) – Quando março chegou, eu percebi o quanto a minha realidade era quase um devaneio se comparada ao que estava acontecendo do outro lado da fronteira.”; (RELATO 4) – “Quando houve essa criação do departamento de filatelia souberam que eu existia ali na engenharia, que eu era artista plástica e eles me chamaram para trabalhar na filatelia.”; (RELATO 5) – “Minha alfabetização não foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão...”.

Ainda, conforme Dantas (2015), os relatos pessoais podem ser realizados nas modalidades oral e escrita. No caso dos nossos exemplares são escritos. Quanto à linguagem empregada, a pesquisadora esclarece que “para adequar-se aos diversos contextos comunicativos” (DANTAS, 2015, p. 32) pode haver variação: “da mais popular às variedades cultas, podendo ser utilizados registros mais ou menos formais”. No caso dos nossos exemplares, a linguagem empregada é menos formal,

pois os autores dos relatos escrevem numa linguagem acessível aos mais diferentes tipos de leitores. São exemplos: (RELATO 1) – “No governo, ninguém falava nada, tava tudo tranquilo como se fosse uma gripezinha, ninguém estava alerta e preocupado.”; (RELATO 2) – “Se saímos de casa sem motivo comprovado, corremos o risco de pagar uma multa bem salgada.”; (RELATO 3) – “Foi uma daquelas dores afiadas, que cortam uma parte específica da cabeça quando o nível de *stress* faz com que ela não pare de pensar, não descanse.”; (RELATO 4) – “... fui aluna do Goeldi, eu fiquei boba, e até hoje eu fico boba quando penso nisso, aprendi a fazer gravura com ele.”; (RELATO 5) – “Quando Eunice me ensinou era menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos.”.

#### 4.5 SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

Quadro 10 – Síntese das características do gênero relato pessoal

Elementos do contexto de produção	<p>Prática social: divulgar, popularizar, se fazer conhecer, por meio de um relato, fatos/acometimentos relevantes na vida de determinada pessoa.</p> <p>Gênero escrito.</p> <p>Campo/esfera social: pertence ao campo da vida cotidiana, também se origina e se desenvolve na esfera midiática, jornalística, publicitária, entre outras. Por exemplo, os relatos que formaram a coletânea para a construção de nosso modelo didático foram publicados nos <i>sites</i> Sul21, Museu da Pessoa e Acervo Educador Paulo Freire. Nesta pesquisa, o relato pessoal também se enquadra na esfera escolar, em convergência à nossa proposta de intervenção didática.</p> <p>Os emissores ou autores físicos são personalidades/pessoas públicas e também pessoas comuns que buscam contar de si e suas experiências.</p> <p>De forma mais direta, nossos exemplares são destinados a internautas que “navegam” pelos <i>sites</i>: Sul21, Museu da Pessoa e Acervo Educador Paulo Freire. No caso de nossa pesquisa, é possível afirmar que o leitor desse gênero é alguém que se interessa em conhecer histórias que, por algum motivo ou fato, são relevantes, histórias de pessoas comuns ou de pessoas que se destacam, como é o caso de Paulo Freire.</p> <p>O autor desse gênero, relata fatos que vivenciou, com a finalidade de compartilhar suas experiências ou organizar os registros de passagens significativas de vida.</p> <p>Esse gênero pode tratar de diversidade de temas referentes às experiências humanas, produzidas com o objetivo de partilhar vivências que sejam interessantes ou de relevância para os interlocutores.</p> <p>Há relatos pessoais publicados em <i>sites</i> da internet, livros, jornais, revistas e circula nas escolas, nos jornais, em <i>sites</i>, em revistas, ou seja, na sociedade de forma geral.</p>
Elementos discursivos	<p>Esquemáticamente, o plano geral pode ser representado da seguinte forma: 1) título, 2) nome do autor e 3) o texto propriamente dito.</p> <p>Gênero da ordem do relatar, pois conta fatos/acometimentos vividos. A ST em predominância, por tratar-se de um gênero da ordem do relatar é a de</p>

	<p>mesmo nome: do relatar, que corresponde a um contar, isto é, um narrar, contudo de fatos e não de questões ficcionais, como na sequência narrativa. Assim, a ST – a do relatar- apresenta a seguinte estrutura: 1. Texto introdutório: contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço; 2. identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador; 3. desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles; 4. encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida. Válido salientar que, nos cinco relatos analisados, há o nome do autor e data de publicação.</p> <p>Há o predomínio do tipo de discurso denominado por Bronckart (2009) de relato interativo, com o emprego da primeira pessoa do discurso, no singular e no plural, e emprego de dêiticos.</p>
Elementos linguístico-discursivos	<p>São utilizadas retomadas nominais - uso de repetições, hiperônimos, uso de elipses e sinônimos.</p> <p>O relato pessoal pode ser elaborado/construído com a utilização dos tempos verbais “pretérito ou presente histórico”, pois o objetivo do gênero é relatar com veracidade fatos que aconteceram na vida de alguém.</p> <p>Quanto à linguagem empregada, Dantas (2015, p. 32) esclarece que “para adequar-se aos diversos contextos comunicativos” pode haver variação “da mais popular às variedades cultas, podendo ser utilizados registros mais ou menos formais”. No caso dos nossos exemplares, a linguagem empregada é menos formal, pois os autores dos relatos escrevem numa linguagem acessível aos mais diferentes tipos de leitores.</p>

Fonte: A pesquisadora

Conhecidos e elencados os elementos prototípicos constituintes do relato pessoal, ou seja, as características recorrentes, através do modelo teórico, a partir desse instrumento, conforme Barros (2012), delimitamos quais elementos foram transformados em objeto de ensino na SDG. Importa informar que essa delimitação está em consonância com os objetivos docentes, o ano escolar, o contexto específico; entre outros aspectos, a saber:

Quadro 11 – Elementos transformados em conteúdo de ensino da SDG

<b>Características delimitadas para a transposição didática</b>	
1	Prática social
2	Campo cotidiano
3	Emissor – físico e papel social
4	Temática
5	Estrutura/plano geral
6	Sequência tipológica (ST) do relato
7	Discurso interativo (escrito em primeira pessoa)
8	Tempo verbal
9	Linguagem empregada
10	Coesão por elipse

Fonte: A pesquisadora

#### 4.6 O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO

Delimitadas as características do gênero textual relato pessoal que foram transformadas em objeto de ensino, isto é, foram transpostas didaticamente, em adaptação à realidade brasileira, elaboramos um modelo didático do gênero a ser apresentado aos alunos. Em suma, o que fizemos foi escrever um relato pensando no nosso público-alvo – os estudantes do 6º ano. Tal ação foi necessária em razão de os textos que formam nosso corpus serem exemplares extensos, não sendo produtivo o uso deles como modelares, uma vez que esses alunos ficaram, basicamente, dois anos estudando em casa, devido à pandemia de COVID-19. Por conta disso, apresentam defasagem de aprendizagem, especialmente, na prática de escrita. Assim, o relato intitulado *Pandemia: incertezas e superação* será tomado como referência do que almejamos que os estudantes produzam ao final da participação na SDG.

A posteriori, em conformidade com os preceitos do ISD, construímos, diante de nosso objetivo propositivo, uma SDG intitulada “Uma sequência didática para o ensino da produção textual do gênero relato pessoal” (APÊNDICE A), a qual foi implementada em sala de aula. Na próxima seção, apresentamos a análise detalhada de nossa implementação, a fim de nossos objetivos de pesquisa.

## **SEÇÃO V**

### **APRESENTAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Para o alcance dos objetivos específicos: A. Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter antes da implementação da SDG e B. Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter após a implementação, tomamos como objeto de análise as produções iniciais e as últimas produções escritas pelos participantes da pesquisa, tendo como categoria de análise os elementos que definimos como objeto de ensino, expostos no Quadro 11. Apresentamos as análises a seguir, junto ao relato da implementação da SDG.

Relembramos que 24 alunos do 6º ano A, do Colégio Estadual Luiz Setti, com faixa-etária entre 11 a 14 anos, foram atendidos pela implementação da SDG. Contudo, 19 estudantes foram definidos como participantes da pesquisa.

**A oficina 1** intitulada “Registrando acontecimentos, fazemos parte do mundo” (Apêndice A) corresponde ao que os pesquisadores genebrinos concebem como a Apresentação da Situação (1ª etapa da SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), e teve como objetivos: compreender que o registro de experiência vividas, principalmente, de momentos marcantes de interesse social, é uma ação de construção da história da sociedade. Foco: o contexto da pandemia causada pelo Coronavírus (2020-2022); e conhecer a proposta de ensino que constitui a SDG: aprimorar a prática da produção de textos.

Da realização das atividades que formam a Oficina 1, destacamos o contato dos alunos com o gênero biografia, por meio de materiais produzidos por alunos do mesmo ano escolar que os participantes da pesquisa. Tal contato foi muito profícuo, uma vez que os motivou a também a serem “autores” de seus próprios textos. Além disso, o acesso à biografia levou-os a iniciar o processo de compreensão da diferença entre diferentes gêneros textuais e suas funções sociais. Da mesma maneira, possibilitou o estudo da biografia e da autobiografia, cuja ST em predominância, por tratar-se de gêneros da ordem do relatar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), é a de mesma planificação do relatar, que corresponde a um contar, isto é, um narrar, contudo de fatos e não de questões ficcionais, como na sequência narrativa.

Assim, adentramos no foco do nosso trabalho – o gênero textual relato pessoal. A introdução do gênero se deu a partir de exercícios e discussões sobre o fato de que a história do mundo é feita de diferentes registros, vivenciados por personalidades públicas, como cientistas, estudiosos e também por pessoas comuns. Logo, os alunos foram informados que ao final da SDG produziram um livrinho de relatos pessoais, com a finalidade de registrar uma (ou algumas) experiência(s) vivida(s) durante a pandemia do Covid-19, com foco em experiências positivas, embora tenha sido um período muito complexo na vida de todas as pessoas.

Válido destacar ainda, da Oficina 1, o resultado da roda de conversa (Atividade 2). Quando questionados: “Alguém da sua família ou o responsável auxiliou você nas atividades escolares neste período?” - a maioria dos discentes disse que teve que estudar sozinho, porque os familiares não tinham tempo; somente 4, dos 19 alunos disseram que os pais auxiliaram. E, quanto à pergunta “Você acredita que vir à escola é importante para a aprendizagem? Ou a aprendizagem é a mesma estudando em casa?”, os alunos foram unânimes em dizer que a escola é importantíssima para que ocorra aprendizagem, pois os pais não conseguem explicar/auxiliar nas tarefas escolares. Em geral, em conformidade com os relatos dos estudantes, os pais/responsáveis deram respostas que seguem nesta direção: “A minha época já passou”, “Não tenho mais idade para isso”, “Aqui é a nossa casa, não é a escola”, “Você é muito burra”.

Nesse sentido, de acordo com os alunos, os pais não tinham muita paciência ou nenhuma paciência e/ou preparação/formação para auxiliá-los nas atividades escolares. Não nos cabe julgar os motivos, contudo essa questão deve ser considerada nos diferentes estudos que estão sendo realizados sobre o período de pandemia. Ainda apontaram os discentes que em casa “dá muita preguiça”, “tem cachorro latindo”, não há um lugar apropriado para estudar; “tem criança para cuidar”, “serviço para fazer”, etc.

Outro ponto, ainda da roda de conversa (ATIVIDADE 2), lançamos a seguinte discussão: “Apesar de ser um período difícil, o período de afastamento social, foi uma fase de aprendizagem para muitas pessoas. Quais foram as aprendizagens adquiridas por você, isto é, o que você aprendeu de novo? Por exemplo, os professores tiveram que aprender a utilizar vários recursos tecnológicos para trabalhar e estudar. Isso foi um ponto positivo, sem dúvida!”. Para exemplificar essa atividade,

começamos a relatar sobre o que vivemos, da complexidade da situação dentro de nossa casa; do medo da Covid-19; das aflições vivenciadas; no entanto, aconteceram momentos bons: mais convivência com o filho; aprendizado para lidar com as tecnologias da informação para dar as aulas remotas e participar das aulas do PROFLETRAS. Foi portanto, um período de muita aprendizagem e superação.

Assim, de forma aleatória, os estudantes começaram a relatar as suas vivências e entre as aprendizagens significativas, a maioria disse que aprendeu a cozinhar (arroz, feijão, torta, bolo, brigadeiro, doce de abóbora, mousse de limão). O que chamou muito a atenção é que a maioria também relatou que cuidou do irmãozinho; aprendeu a dar banho em recém-nascido; aprendeu a pintar a casa; a trabalhar de pedreiro; a andar a cavalo e a domá-lo. Mesmo sendo crianças, eles falaram muito pouco em brincadeiras, vez ou outra, um ou outro, contou sobre andar de skate e desenhar.

**A oficina 2** “Conhecendo o relato pessoal” teve como objetivo promover o contato com um exemplar do relato pessoal. Essa etapa também faz parte da apresentação da situação, visto que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) serve como preparação para a produção inicial, ou seja, objetiva que o estudante tenha familiaridade com o gênero em processo de estudo.

Antes da leitura do relato intitulado “Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de autoria de Giovana Fleck (Anexo C), conversamos sobre a função do gênero. Em seguida, os discentes foram organizados em grupos. Nessa etapa, além de fazerem uma leitura do relato em equipes e conversarem sobre o assunto tratado, também realizaram uma leitura coletiva e oral. Como o nosso foco foi a escrita de pontos positivos vivenciados durante a pandemia, as atividades se centraram nessa questão.

Na **Oficina 3**, “Produzindo um relato pessoal – instrumento diagnóstico”, os estudantes escreveram o primeiro exemplar do gênero em estudo. A primeira produção, de acordo com os pesquisadores de Genebra, é o momento em que os estudantes revelam, em seus textos, para o professor, “as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Os estudantes foram informados que essa produção não serviria como avaliação, ou seja, não valeria nota. Seria um diagnóstico para nós (professora pesquisadora e professora

orientadora) observarmos o que eles já sabiam e o que precisavam aprender ou melhorar para a escrita de um relato pessoal.

Torna-se oportuno destacar que quando começamos a implementação do projeto, a nossa SDG já estava pronta, ou seja, é uma adaptação do modelo suíço. Sobre esse assunto, Barros e Striquer (2020) explicam que, quando esse procedimento é implementado no contexto brasileiro, fundamentalmente, necessita de adaptações. Acerca desse assunto, Costa-Hübes e Simeoni (2014) ressaltam que a SD foi pensada para estudantes genebrinos, cujo país apresenta condições sociais e educacionais muito diferentes da realidade brasileira. As pesquisadoras esclarecem que:

No sistema suíço, todos os anos de ensino possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para a produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada. Já no sistema brasileiro, isso não ocorre, pois temos uma única disciplina – Língua Portuguesa – para trabalhar com os eixos da oralidade, da leitura, da produção escrita, da análise/linguística/reescrita de textos. (HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 25)

Então, a atividade que conduziu a primeira produção, antecipadamente elaborada, foi oferecida aos alunos conforme transcrevemos a seguir:

#### Transcrição da atividade (Apêndice A)

Agora é a sua vez de produzir um relato pessoal! Lembre-se de um fato ou mais de um que tenha sido marcante durante o auge da pandemia, período que você estudou em casa! Embora tenha sido um momento muito complexo, várias situações podem ter sido **positivas**: novas aprendizagens, uma atitude solidária que você realizou, algo engraçado que aconteceu, uma arte ou outra habilidade que você aprendeu a fazer. Lembre-se o que deve sobressair são aspectos auspiciosos! Combinado?

**Importante** – sua produção não será avaliada, isto é, não valerá uma nota. Ela servirá de diagnóstico para a professora saber o quanto já sabe produzir desse gênero e poder produzir exercícios para auxiliar você a melhorar ainda mais sua capacidade de linguagem de produzir textos! O que queremos é que você produza um texto *TOP!* (OFICINA 3, ATIVIDADE 1, da SDG).

A seguir, apresentamos as análises realizadas sobre as primeiras produções escritas pelos 19 alunos-participantes. Primeiramente, esclarecemos que

o que investigamos foram os elementos característicos do gênero, transformados em conteúdo de ensino nas oficinas que formam a SDG, expostos no Quadro 11, o qual repetimos:

Quadro 11 – Elementos transformados em conteúdo de ensino da SDG

<b>Características delimitadas para a transposição didática</b>	
1	Prática social
2	Campo cotidiano
3	Emissor e destinatário – físico e papel social
4	Temática
5	Estrutura/plano geral
6	Sequência tipológica (ST) do relato
7	Discurso interativo (escrito em primeira pessoa)
8	Tempo verbal
9	Linguagem empregada
10	Coesão por elipse

Fonte: A pesquisadora

O objetivo foi o de identificar, nas primeiras produções, quais desses 10 elementos os alunos já dominavam, ou não, o que demarcamos para uma visualização, primeiro, de forma mais sintética, pela seguinte simbologia: marcação da letra “S”: para o conteúdo que o aluno demonstra dominar em seu texto, “N”: para o conteúdo que o aluno demonstra não dominar em seu texto; “S/P”: quando o domínio é parcial. O quadro apresentado logo abaixo faz uma apresentação sintética.

Antes de analisarmos o quadro, faz-se fundamental lembrarmos que, na Seção III, desta dissertação, definimos como participantes da pesquisa 19 alunos, uma vez que eles e seus pais entregaram os termos de assentimentos devidamente assinados. Porém, ao final do processo de implementação, no momento da escrita da produção final, dois alunos (E2 e E15) não participaram com a escrita do texto. Por esse motivo, a fim de que pudéssemos realizar um comparativo entre as primeiras e as produções finais, podendo assim identificar o desenvolvimento dos discentes na prática da produção textual do relato, expomos as primeiras produções de E2 e E15 no Anexo F, junto aos demais, no entanto, não os consideramos no conjunto de dados de análise. Portanto, analisamos 17 relatos pessoais escritos na esfera da produção inicial dos alunos E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E16, E17, E18 e E19.

Quadro 12 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstraram na produção inicial

Elementos transf. em objeto de ensino	E 1	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 16	E 17	E 18	E 19
1. Prática Social	N	S/P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S/P	S/P	S/P	S/P	S
2. Campo cotidiano	N	S/P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S/P	S/P	S/P	S/P	S
3. Emissor-físico e papel social	N	S/P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S/P	S/P	S/P	S/P	S
4. Temática	N	S/P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S/P	S/P	S/P	S/P	S
5. Estrutura/plano geral	N	S	S/P	S/P	S/P	S	S	S	S	S/P	S	S/P	S	S/P	S/P	S/P	S
6. ST do relato	N	S/P	S	S/P	S/P	S/P	S/P	S/P	S/P	S	S	S/P	S/P	S/P	S/P	S	S/P
7. Discurso interativo	N	S/P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
8. Tempo verbal	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
9. Linguagem	N	N	S	S/P	N	S/P	S/P	S/P	S/P	S/P	S	N	S/P	S/P	N	S	S
10. Coesão por elipse	N	N	S/P	S/P	S/P	S	S/P	S/P	S/P	S/P	S	S/P	S	S/P	N	S/P	S/P
LEGENDA																	
S									apresenta domínio								
S/P									apresenta domínio parcial								
N									não apresenta domínio								

Fonte: A pesquisadora

O Quadro 12 explicita que o participante E12 demonstra, já na primeira produção, dominar os elementos característicos do gênero delimitados como objeto de investigação. Assim, é possível afirmar que ele já tinha, logo no início da implementação da SDG, capacidades de linguagem para a produção do gênero relato pessoal. Para a comprovação de nossa afirmativa, transcrevemos o texto de E12 e em seguida as exemplificações de nossa interpretação.

#### Primeira produção de E12<sup>12</sup> (Anexo F)

Uma felicidade no meio de tristezas
-------------------------------------

<sup>12</sup> Todos os textos produzidos pelos alunos, assim como respostas às atividades, foram transcritos exatamente como foram escritas por eles.

Eu me chamo xxxxxxxx na minha vida aconteceu uma grande pandemia! Que durou quase dois anos e meio! Nessa pandemia eu fiquei preocupada com os preços do mercado porque aumentaram o preço das coisas, mas o que me aterrorizou mais foi o medo de acabar o mundo.

Na minha casa fazíamos compra para o ano todo mas passamos a fazer para uma semana, naquela crise eu achei que nunca mais ia ter minha felicidade de sempre tive, mas no dia 12 de julho de 2020 nasceu a minha prima a xxxxxx, hoje ela tem 2 aninhos eu considero ela como minha irmãzinha depois do nascimento dela muitas coisas boas aconteceram na minha vida, a minha tia a (mãe dela) se converteu e depois em 2021 eu também me converti no dia 03/10/2021 me batizei nas águas e de lá para cá minha vida nunca mais foi a mesma. Hoje ainda vivemos em pandemia, peço para que deus tenha misericórdia de todos nós de todas as famílias, e que possamos vencer essa pandemia um dia.

Focando a característica (1) prática social, relembramos que o relato pessoal manifesta a ação de divulgar, popularizar, fazer conhecer fatos/acontecimentos relevantes na vida de determinada pessoa (conforme apresentamos no Quadro 10 – Síntese das características do gênero relato pessoal). Assim, o texto de E12 demonstra que o aluno domina esse elemento, uma vez que seu texto apresenta alguns momentos positivos vividos por ele no período pandêmico. As instruções dadas na SDG, solicitam que o aluno trate de vivências positivas que aconteceram “no auge da pandemia”. Em entrelaçamento, E12 também domina, pelo mesmo motivo, as características (2) campo do cotidiano, (3) papel social e (4) a temática que constitui o gênero, visto que assume o papel de apresentar um acontecimento positivo ocorrido na pandemia e trata, assim, da temática proposta, a qual está inserida no campo da vida cotidiana.

Sobre o domínio dos elementos que formam os aspectos discursivos: (5) estrutura/plano geral do gênero, o qual, para o contexto escolar, apresenta - 1) título, 2) nome do autor e 3) o texto propriamente dito, o relato de E12 não apresenta o nome do aluno, visto que na instrução dada na SDG não solicitava esse item, mas os itens 1 e 3 estruturam o texto. No que diz respeito à sobre a (6) ST do relatar, o texto organiza o conteúdo dentro do esquema regular do relatar, conforme demonstramos pelo quadro a seguir:

Quadro 13 – Organização da sequência do relatar do texto de E12

<p>Texto introdutório: contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço;</p> <p>Identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador;</p>	<p>“Eu me chamo xxxxxxxx na minha vida aconteceu uma grande pandemia! Que durou quase dois anos e meio!”</p>
<p>Desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles;</p>	<p>“...mas no dia 12 de julho de 2020 nasceu a minha prima a xxxxxxxx, hoje ela tem 2 aninhos eu considero ela como minha irmãzinha depois do nascimento dela muitas coisas boas aconteceram na minha vida, a minha tia a (mãe dela) se converteu e depois em 2021 eu também me converti no dia 03/10/2021 me batizei nas águas e de lá para cá minha vida nunca mais foi a mesma”.</p>
<p>encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.</p>	<p>“Hoje ainda vivemos em pandemia, peço para que deus tenha misericórdia de todos nós de todas as famílias, e que possamos vencer essa pandemia um dia”.</p>

Fonte: A pesquisadora

O (7) discurso interativo é marcado pelo uso da 1ª pessoa do discurso e emprego de dêiticos, no relato de E12, exemplificamos a partir dos seguintes trechos: “Eu me chamo xxxxxxxx a na minha vida aconteceu uma grande pandemia!, “...eu fiquei preocupada...”, “mas o que me aterrorizou...”.

A respeito das características linguístico-discursivas: (8) tempo verbal, em predominância, no gênero, o pretérito ou presente histórico, o relato de E12 organiza-se predominantemente no tempo pretérito, visto que conta algo que aconteceu: “Nessa pandemia eu fiquei preocupada com os preços do mercado porque aumentaram o preço das coisas, mas o que me aterrorizou mais foi o medo de acabar o mundo”; “Na minha casa fazíamos compra para o ano todo mas passamos a fazer para uma semana, naquela crise eu achei que nunca mais ia ter minha felicidade de sempre tive...”.

No que tange à (9) linguagem empregada no relato pessoal, conforme Dantas (2015, p. 32) “para adequar-se aos diversos contextos comunicativos” pode haver variação: “dá mais popular às variedades cultas, podendo ser utilizados registros mais ou menos formais”. No caso dos relatos produzidos em contexto de sala de aula, na participação dos alunos no nosso projeto de ensino, a linguagem tem

um entrelaçamento entre um pouco mais de formalidade, justamente pelo ambiente escolar, e um pouco mais de uma linguagem cotidiana, visto que são relatados fatos da vida dos alunos, em seus ambientes familiares. Exemplo: “Nessa pandemia eu fiquei preocupada com o preço do mercado porque aumentaram os preços das coisas...”, “mas no dia 12 de julho de 2020 nasceu a minha prima a xxxxxxxx, hoje ela tem 2 aninhos eu considero ela como minha irmãzinha...”.

Sobre o (10), emprego da elipse, é possível observar o uso desse elemento coesivo no texto de E12: “Hoje ainda vivemos em pandemia, peço para que deus tenha misericórdia de todos nós de todas as famílias, e que possamos vencer essa pandemia um dia”.

Para além dessas questões que são objetos de ensino, é evidente que o estudante apresenta problemas com as questões de ordem gramaticais – a) desvios de ortografia: (oque, deus) – escrita de palavra unida e substantivo próprio grafado com letra minúscula; b) desvios de concordância nominal: “...eu fiquei preocupada com os preços do mercado porque aumentaram o preço das coisas”; c) de acentuação gráfica: (fazíamos); d) de pontuação: “Na minha casa fazíamos compra para o ano todo mas passamos a fazer para uma semana, naquela crise eu achei que nunca mais ia ter minha felicidade de sempre tive, mas no dia 12 de julho de 2020 nasceu a minha prima a xxxxxxxx, hoje ela tem 2 aninhos eu considero ela como minha irmãzinha depois do nascimento dela muitas coisas boas aconteceram na minha vida...”; e) de paragrafação: “eu também me converti no dia 03/10/2021 me batizei nas águas e de lá para cá minha vida nunca mais foi a mesma. Hoje ainda vivemos em pandemia, peço para que deus...” – o encerramento do relato foi escrito no 2º parágrafo, deveria ter sido grafado no 3º parágrafo; f) desvios de colocação pronominal: “...eu considero ela como minha irmãzinha...”.

Completamente de encontro ao relato de E12, apresenta-se o texto de E1 que demonstra não dominar as capacidades de linguagem para a produção do gênero em abordagem. Para a comprovação de nossa afirmativa, transcrevemos o texto de E1, logo abaixo e, em seguida, as exemplificações de nossa interpretação.

#### Primeira produção de E1 (Anexo F)

<p>Oi, meu nome é xxxxxx tenho 11 anos quando tudo começou eu tinha 9 anos eu e meus amigos sempre ia, com eles para escola todos os dia quando a professora falou</p>
--

então eu vou mandar um bilhete sobre a pandemia eu pensei á vai cer uma semana e foi de 2019 a 2022.

Penssa ficar cem os amigos um ano e meio sen ve nossa que chato depois a gente vê eles nem reconhece nossos amigos dai meus pais me ajudaro nas tarefas de apostila.

Quanto à característica (1) prática social, o texto de E1 manifesta a ação de divulgar fatos/acontecimentos da vida do aluno, contudo, não seguindo o enunciado de instrução, não trata de momentos positivos vivenciados durante o auge da pandemia. Em entrelaçamento, E1 também não domina, pelas mesmas razões, as características do (2) campo cotidiano, do (3) papel social e da (4) a temática que constitui o gênero, pois não fala do cotidiano solicitado; não assume o papel de relatar algo positivo, o que vincula-se à temática em questão. No que diz respeito às demais categorias: (5) estrutura/plano geral, (6) ST do relato, (7) discurso interativo, (8) tempo verbal, (9) linguagem empregada e (10) emprego da elipse, esses aspectos, que formam a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2016 [1979]), refletem sempre o contexto amplo comunicativo. Portanto, E1 não dominando as características (1), (2), (3) e (4) que configuram o gênero textual, não domina também as demais.

Sobre as demais primeiras produções (das 17 totais, para além das duas aqui detalhadas), o Quadro 13 mostra que os alunos dominam algumas das características do relato, outras o domínio é parcial e algumas outras não dominam totalmente. Para uma melhor organização, apresentamos as análises realizadas a partir dos elementos característicos, esclarecendo assim, qual e quantos alunos as administram/planificam em seus textos.

A prática social (1), o campo cotidiano (2), o emissor físico e seu papel social (3) e a temática (4) uma vez que entrelaçados no que constitui o conteúdo temático, conforme Bakhtin (2016 [1979] ), ou o que Bronckart (2009) denomina de condições de produção, as investigamos em conjunto. Os resultados mostram que do total dos 17 participantes, 11 discentes (E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13 e E19) têm domínio desses elementos, conforme apresentamos no quadro seguinte (o texto de E12 já foi apresentado na íntegra, por isso não faz parte do quadro a seguir):

Quadro 14 – Fragmentos das primeiras produções que exemplificam o domínio de elementos que formam o conteúdo temático do gênero

E4	“...foi ai que eu tive uma ideia peguei o meu patins que estava guardado desde que eu tinha 4 anos e comecei a praticar praticava todos os dias, claro cai varias vezes mas nem por isso eu desisti continuei tentando todos os dias sem falta. e com o tempo fui melhorando cada vez mais porem isso mudol quando voltou as aulas voltaram”.
E5	“Na pandemia eu realizei meu sonho de ir para praia, foi o dia mais feliz da minha vida”.
E6	“Era março de 2020 e as escola se fejjaram e eu fiquei muito Breocupado e foi melhor que convivi melhor com a minha mãe e com minha família as tarefas de casa eu fasia na minha casa no meu quarto...”
E7	“Apesar desses acontecidos tiveram muitas coisas positivas e uma dessas coisas positivas essa na minha opinião foi uma das mais importantes para mim, a união de minha família (mãe, Pai) isso foi muito importante para mim”.
E8	“Para mim as aulas foram online as vezes minha mãe buscava as atividades impresas e no outro dia ela levava para a escola e nesse auge eu aprendi a cozinhar varias coisas tipo macarrão, bolo, bife, feijão, arroz e outras coisas”.
E9	“Mas eu também fui pasar uns dias la na casa da minha tia la em londrina fiquei 3 meses lá fis as tarefas e mandei para minha mãe pelo sedex, la em londrina eu brinquei fui no parque sair par comer piza e lanche, também lutei capoeira fis novos amigos aprendi a fazer varias dobraduras também aprendi andar a cavalo”.
E10	“Quando tinha passado um pouco da pandemia lá pro finalzinho de 2020 eu comecei a sair um pouco com meus amigos XXXX, XXXX e XXXX e meu irmão XXXX e além de sair todos nos brincavam na frente de casa”.
E11	“No período mais difícil eu tive um lado bom tive amigos para brincar e também minha familia e nos mesmo nesse período tão difícil minha família foi muito feliz e também eu brincava com meus amigos”.
E13	“...aprendi a coisa que eu mais amo de vaser que é desenhar e me ajudol a parar de pensar em trajedia que poderia acom tecer mais quando eu desenhava e so esquecia de todos os problema...”
E19	“Nesse período também tiveram coisas positivas, como eu aprendi a fazer bolo. Na pandemia também eu mudei de casa e de cidade, eu sai da casa dos meus avós em Ribeirão Claro e me mudei para Jacarezinho e finalmente tenho um quarto só meu”.

Fonte: A pesquisadora

Já os outros 5 alunos (E3, E14, E16, E17 e E18) têm domínio parcial dos itens em questão, visto que abordam o tema pandemia, porém não tratam de questões positivas/particularizadas para instruído. Para exemplificar: “Na minha casa minha mãe comprou máscaras para nós, foi no mercado comprar alimentos mas quase todos os alimentos estava caro minha mãe teve que comprar pouca coisas no mercado mais dava para-se alimentar” (E3).; “Meu irmão começou a aprender a cortar cabelo i hoje ele manda muinto bem mas ele não se cuidava mais a gente não pegou” (E17). E, como já exposto, E1 não domina os elementos (1), (2), (3) e (4).

A característica (5) estrutura/plano geral, conforme constatamos pelo MTD elaborado, no relato pessoal ela é mais flexível; a variação ocorre, entre outros motivos, pelo suporte que faz circular o gênero. Mas, conforme estabelecemos o plano geral do relato produzido em contexto da sala de aula, o qual tomamos como conteúdo de ensino e aprendizagem na SDG, é a seguinte: 1) título, 2) nome do autor e 3) relato propriamente dito. É essa estrutura que analisamos nas primeiras produções dos alunos, porém, como os instruímos a não colocarem o nome deles como autores dos textos, garantindo a confidencialidade na pesquisa, os elementos investigados foram: apresentação de título e do texto do relato.

Como resultado, tem-se: 8 alunos sabem planificar a (5) Estrutura/plano geral do relato, isto é, dominam esse elemento, são eles: E3, E7, E8, E9, E10, E12, E14 e E19; outros 8 discentes (E4, E5, E6, E11, E13, E16, E17 e E18) apresentam domínio parcial, pois não colocaram título no texto; e E1 não domina.

Já sobre a (6) ST do relatar, a maioria dos alunos apresenta mais dificuldades com esse elemento. Diferente do que aconteceu com os itens de 1 a 5, apenas 4 alunos (E4, E11, E12 e E18) organizam o conteúdo dentro do esquema regular do relatar, seguindo o esquema estruturado por Dantas (2015), conforme explicitamos no modelo teórico, na seção anterior desta dissertação). Isto é, poucos alunos, na primeira produção, dominam a (6) ST do relatar. Outros 12 alunos (E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E14, E16, E17 e E18) tem domínio parcial. E 1 (E1) em nada domina o item.

Para exemplificar nossa assertiva sobre o domínio parcial, apresentamos o texto de E9 e as respectivas análises.

Quadro 15 – Organização, em domínio parcial, da sequência do relatar no texto de E9

a) contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço;	“Meu nome é XXXXX eu moro com minha mãe minhas irmãs e meu padrasto, eu vim contar um pouco da minha vida na pandemia...”.
b) identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador;	“Lá em casa a gente não saímos muito só para necessidades tipo ir ao mercado, ou buscar minha tarefa na escola, e minha mãe ir trabalhar, minha irmã ficou na casa do namorado dela e minha mãe teve que cozinhar lá em casa”.
c) desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente	“Mas eu também fui pasar uns dias la na casa da minha tia la em londrina fiquei 3 meses lá fis as tarefas e

acompanhados das impressões do autor sobre eles;	mandei para minha mãe pelo sedex, la em londrina eu brinquei fui no parque sair par comer piza e lanche...".
d) encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.	O estudante não encerra o relato.

Fonte: A pesquisadora

O Quadro 15 mostra que E9 contempla em seu texto parte do esquema da ST do relatar, embora não tenha desenvolvido os fatos a partir de suas impressões pessoais. Além disso, não encerra o relato.

Sobre o (7) Discurso interativo (com o emprego da primeira pessoa do discurso), predominante no gênero, de acordo com os estudos de Henrique e Amorim (2021) e Bronckart (2009), observamos que a maioria dos estudantes dominam esse elemento, sendo 15 alunos (dos 17 totais) (E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E16, E17, E18 e E19). Para exemplificar, transcrevemos alguns trechos: “Para mim as aulas foram online as vezes minha mãe buscava as atividades impresas e no outro dia ela levava para a escola e nesse auge eu aprendi a cozinhar varias coisas tipo macarrão, bolo, bife, feijão, arroz e outras coisas” (E8); “Em casa aprendi a fazer croche, a fazer arroz, bolo, etc, em casa logo fiquei entediado mas chegou minha tia e meus primos em casa logo parei de ficar entediado (E14).

Mas E3 domina parcialmente o modo de planificar o (7) Discurso interativo, empregando a primeira pessoa somente no segundo parágrafo de seu texto; nos demais, utiliza a terceira pessoa. Alguns trechos que demonstram a irregularidade no uso da pessoa do discurso, marcando a interação que requer o gênero: “Era março de 2020 que as Escola fechou...”, “Na minha casa minha mãe comprou máscaras para nós...”, “Os alunos tinha que pegar apostilas nas escolas para fazer as atividades...”. Já E1 não dominava esse item.

Sobre (8) tempo verbal, Dantas (2015) explicita que o relato pessoal pode ser construído com a utilização dos tempos pretérito e presente histórico, pois a finalidade do gênero é contar/relatar com autenticidade fatos/acontecimentos que se sucederam na vida de alguém. Assim, dos 17 estudantes participantes da pesquisa, 16 deles (E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12 E13, E14, E16, E17, E18, E19) dominam o emprego do tempo verbal adequadamente; exemplifica essa constatação as seguintes passagens: E8: “Eu também fiquei com meus pais e eles não ficaram

muito tempo sem trabalhar mais quando que eles foram para pegar as tarefas os diretores falaram que iam voltar as aulas e eu fiquei muito feliz...”; E10: “Quando eu comecei a estuda em casa eu fiquei muito preocupado se a escola iria voltar porque em 2020 todas as escolas foram fechadas e eu me preocupei praticamente quase todos os dias e toda minha família também”.; E14: “Era março de 2020, eu estava no quarto ano a direção da escola, falou que agente ia voltar só na outra semana, a semana se passou e agente não voltou fiquei preocupado mas estava tudo bem”. E E1 não dominam o emprego do tempo verbal.

Sobre (9) Linguagem, pautados nos estudos de Dantas (2015) sobre esse conteúdo, reiteramos que nos relatos produzidos no nosso projeto de ensino, no contexto da sala de aula, há o entrecruzamento entre o uso da linguagem mais formal, em reflexo ao contexto educacional, e a linguagem cotidiana, visto o gênero tratar da contação de histórias vividas pelos alunos. Esse aspecto é de domínio de apenas 4 alunos (E4, E12, E18 e E19), exemplos: E4: “Eu tive aula online e minha mãe me ajudava nas tarefas mas demorou para eu me acostumar com que estava acontecendo e todos os dias eu me perguntava quando as aulas vão voltar”.; E18: “Oi!! Tudo bom? Hoje eu vim conta como foi as minhas aulas na pandemia, o tempo mais difícil que nós vivemos”.; E19: “Eu pensei errado porque eu achei que isso era só uma gripezinha e que não ia durar nada, mas denovo eu estava errada, foi um período muito triste para todos...”.

A análise evidenciou que 8 discentes: E5, E7, E8, E9, E10, E11, E14 e E15 dominam parcialmente/empregam uma linguagem adequada ao gênero, pois há presença da oralidade na escrita, uso de palavras abreviadas, problemas com a ortografia das palavras, entre outros. Possivelmente, isso seja consequência desses estudantes terem ficado o quarto e o quinto ano fora da sala de aula, estudando em casa (auge da pandemia de Covid-19), sem, muitas vezes, a mediação dos pais, os quais nem sempre têm formação para auxiliar e corrigir os textos. Torna-se oportuno ressaltar que, de acordo com o PPP do Colégio Estadual Luiz Setti, grande parcela dos pais e/ou responsáveis desses discentes terminou apenas o EF e são trabalhadores rurais (parcela significativa); outros trabalham nas indústrias da cidade, são trabalhadores domésticos, dentre outros.

São exemplos dos problemas com o (9) emprego da linguagem nas primeiras produções: E5: “Minha vida na pandemia não foi muito bom mas tem coisas

boa também”.; E10: “Quando eu comecei a estudar em casa eu fiquei muito preocupado se a escola iria voltar porque em 2020 todas as escolas foram fechadas e eu me preocupei praticamente quase todos os dias e toda minha família também”.

E1, E3, E6, E13, E15 e E17 não dominam a linguagem predominante no relato pessoal, visto que é possível observar muitas marcas da oralidade na escrita, ou seja, escrevem como falam. Exemplo - E3: “Era março de 2020 que a Escola fechou, por causa que chegou a pandem-ia e os alunos não podia ir para a escola, todos os alunos foram triste para a casa todas as escola fecharam...”.

Sobre o item (10), emprego da elipse, de acordo com o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011, p. 470), a palavra elipse quer dizer “Omissão de uma ou mais palavras numa frase, que podem ser subentendidas sem prejuízo da clareza do sentido”. Por ser uma turma de 6º ano, os estudantes, em sua maioria, não faz a utilização intencional desse recurso, como constatamos em nossa vasta experiência com esse ano escolar. Contudo, por ser um elemento transformado em conteúdo na SDG, investigamos a primeira produção, a fim de ter subsídios para compreender se os alunos apreenderam essa característica/conteúdo ao final do processo de implementação. Assim, o que observamos, nas primeiras produções, foi exclusivamente a regularidade e adequação do uso da elipse.

Como já suposto, somente 3 alunos dominam o uso da elipse: E7, E12 e E14. Exemplos: E7: “E já aproveitei para aprender algumas coisas como cosinhar, soltar, pipa, e mexer em eletrônicos e outras coisas mas o que mais gostei foi cozinhar bolo...” e E14: “Em casa aprendi a fazer croche, a fazer arroz, bolo, etc, em casa logo fiquei entediado mas chegou minha tia e meus primos em casa logo parei de ficar entediado”.

Por conseguinte, onze participantes (E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E13, E16, E18 e E19) dominam essa característica parcialmente, pois não a empregam com certa regularidade, como, por exemplo, E18 “Mas uma semana depois, já senti falta da escola, não tinha mais o que fazer só ficar parada olhando pro teto mesmo”. (1º parágrafo); “...mas como eu já não tinha paciência nem pra explicar como escrevia “exercícios”, até parece que eu ia ter paciência para explicar uma tarefa, né!”. Já 4 discentes (E1, E3, E15 e E17) não fazem utilização dessa característica em seus textos, conforme textos em anexo.

Fundamental explicar que, como o relato de E12, transcrito no início desta Seção, as demais produções textuais, para além dessas questões até aqui detalhadas, também apresentam problemas com as questões de ordem gramatical –

a) desvios de ortografia: E6 – “Era março de 2019 e as escola se fejjaram e eu fiquei muito Breocupado e foi melhor que convivi melhor com a minha mãe e com minha família as tarefas de casa eu fasia na minha casa no meu quarto eu e minha irmã maria xxxxxxxx fasia junto e nos se preocupol com o mercado que so podia entra um de cada ves e nosso medo era que acabase a comida porque os caminhão que transporta comida tinha parado de funcionar e os outros ia e pegava toda a comida”.;

b) desvios de concordância nominal: E3 – “Era março de 2020 que as Escola fechou, porcausa que chegou a pandem-ia e os alunos não podia ir para as escola, todos os alunos foram triste para a casa todas as escola fecharam”.; c) de acentuação gráfica: E9 - Mas eu também fui pasar uns dias la na casa da minha tia la em londrina fiquei 3 meses lá fis as tarefas e mandei para minha mãe pelo sedex, la em londrina eu brinquei fui no parque sair par comer piza e lanche, também lutei capoeira fis novos amigos aprendi a fazer varias dobraduras também aprendi andar a cavalo”;

d) de pontuação: E10 – “Quando eu comecei a estuda em casa eu fiquei muito preucupado se a escola iria voltar porque em 2020 todas as escolas foram fechadas e eu me preocupei praticamente quase todos os dias e toda minha família também”.; e) de paragrafação: E11 – “Quando eu queria ir para a escola eu m-e lembrava que eu não podia ir para a escola eu ficava muito desseperado eu já não tava aguentando m-ais quando voltou as aulas presenciais eu fiquei muito feliz e passando dos tempos as escolas fecharam de novo mais eu não estava mais aguentando mais estava ficando entediado e depois fui dar uma volta para meu bairro e me destrai muito voltei para minha casa e depois de muito tempo eles reabriram a escola fiquei muito feliz estava ancioso para voltar para a escola quando voltei para a escola encontrei meus amigos fiquei super-feliz depois desse período tão difícil valeu apena porque no final foi muito bom voltei para a escola”.

A primeira produção colocou em evidência quais dos 10 elementos característicos do gênero os estudantes já dominavam. A partir dessa constatação, delimitamos-os como conteúdo a ensinar e aprender na SDG, observamos quais deles precisariam de mais atenção, tendo em vista que muitos dos alunos os dominavam de forma parcial e outros não tinham domínio algum. A saber:

Quadro 16 – Elementos que os alunos demonstram dominar parcialmente ou não dominar na primeira produção

	Característica investigada	Número de alunos que dominam parcialmente	Número de alunos que não dominam
1	Prática social	5	1
2	Campo cotidiano	5	1
3	Emissor e destinatário	5	1
4	Temática	5	1
5	Estrutura/plano geral	8	1
6	ST do relato	12	1
7	Discurso interativo	1	1
8	Tempo verbal		1
9	Linguagem	8	6
10	Emprego da elipse	11	4

Fonte: A pesquisadora

O Quadro 16 coloca em evidência o fato de que a maior dificuldade dos alunos é na planificação da ST do relatar; seguido do emprego adequado ao gênero da linguagem e da elipse.

Na sequência, voltamo-nos a fazer a apresentação dos dados coletados e analisados nas oficinas que formam a SDG.

**A oficina 4** intitulada “Conhecendo o contexto de produção do relato pessoal” (Apêndice A) teve como objetivo levar os estudantes a conhecer os elementos que formam o contexto de produção do relato pessoal (local de circulação, interlocutores, finalidade). Segundo Bronckart (2009, p. 93), esse elemento “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre como um texto é organizado”.

Na atividade 1, da Oficina 4, os alunos fizeram a leitura e estudo de um segundo exemplar do gênero *Pandemia: incertezas e superação*, de minha própria autoria. A intenção de produzirmos esse relato foi fazer uma aproximação ainda maior dos alunos com a possibilidade de autoria. Entre os exercícios sobre o contexto de produção elaboradas a partir do texto em questão, válido destacar a questão d:

#### Questão D (Apêndice A)

O relato da professora Margarida cumpre o objetivo de registrar acontecimentos marcantes na vida dela? Que acontecimentos foram esses?
--

As respostas mostram que os discentes apreenderam a prática social de linguagem manifestada pelo gênero. Por exemplo: E12 respondeu “Sim. Ela aprendeu a mexer em computadores entrar em sites e etc. para poder dar aula online, porque senão ela não conseguia dar aulas”; E8: “Sim, ela mostra que ficou dando aula na casa dela e ela até falou que foi muito difícil porque ela não sabia mexer no celular e o filho dela até ajudou ela a mexer no celular e ela passou um tempinho com ele”.; E14: “Sim, ela conta sobre a preocupação dela e que ela tem que mexer em coisa que ela não sabia”.

Na atividade 3, os discentes assistiram a um vídeo sobre definições do que é o relato pessoal. Porém, pretendendo seguir as concepções do que é a SDG, a partir do Grupo de Genebra, visamos diversificar os exercícios, o que diante do contexto educacional da rede pública de ensino do Paraná nem sempre é algo simples. Ao ligar a TV Educatron para passar o vídeo, a TV demorou muito para funcionar, fato frequente e comum, foi preciso auxílio dos coordenadores pedagógicos da escola e do vice-diretor. Por fim, o aparelho teve que ser substituído por outro, o que demandou um tempo importante da aula. A partir do vídeo, tínhamos como meta elaborar um cartaz com a definição do gênero e, conforme fôssemos progredindo, iríamos construindo uma síntese dos conteúdos estudados para colocarmos no mural da classe; dessa forma, facilitaria a produção final. No entanto, essa atividade não deu certo, pois o tempo da aula já tinha sido superado pelos problemas técnicos.

**A oficina 5**, “Focalizando as características discursivas do relato pessoal” – teve como objetivo conhecer os elementos prototípicos discursivos que organizam o conteúdo temático do relato pessoal: plano geral, tipo de discurso (discurso da interação) e ST do relatar. Para iniciar as atividades, escolhemos mais um exemplar do gênero: “Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’, de Amanda Vagas. De forma sintética, recortamos o texto em parágrafos, colocamos em saquinhos para que os estudantes, dispostos em grupos, organizassem o texto em parágrafos, a fim de que, na organização prática, compreendessem o plano geral do texto.

Da realização das atividades que formam a oficina 5, destacamos o fato de promover a interação entre os estudantes por meio da ludicidade (ATIVIDADE 1) a qual transcrevemos abaixo:

### Exemplo de interação através da ludicidade (Apêndice A)

**Caixinha surpresa** – Retire um papel colorido da caixinha! A cor que você pegar é a cor de seu grupo de trabalho, por exemplo, se você pegar a cor rosa, será integrante da equipe rosa. Lembre-se de que a sua participação é importantíssima para o sucesso da equipe! O texto que forma essa atividade é um relato pessoal, mas veja: ele está todo desestruturado, bagunçado! Foi recortado em partes. A tarefa da equipe, em conjunto, é organizar o texto na sequência que dê sentidos a ele. Depois, você terá a oportunidade de conferir se tudo ficou mesmo dentro de uma organização.

A atividade foi realizada com bastante entusiasmo pelos alunos e os resultados foram positivos. No primeiro momento, os estudantes fizeram a organização do texto, em papel pardo, sem colar os parágrafos; depois, cada equipe comentou o porquê de ter proposto a organização em questão; e, por fim, fizeram a leitura do texto na íntegra. Aqueles que não estruturaram o texto corretamente, puderam reorganizá-lo.

Outro ponto que merece destaque foi o fato de eles terem contato com outros gêneros textuais, a saber: o poema intitulado “Dias de emoção”, a HQ “Sonhos de pandemia” e o vídeo do conto “Rumpelstiltskin”. Dessa forma, puderam compreender o porquê das escolhas discursivas na elaboração do relato pessoal.

**A oficina 6**, “Refletindo sobre a importância das escolhas linguístico-discursivas na organização do conteúdo temático”, objetivo: conhecer alguns elementos prototípicos que estruturam o relato pessoal: tempo verbal, linguagem formal e informal, coesão por elipse. Para essa oficina, na Atividade 1, resgatamos todos os relatos estudados nas aulas anteriores, fizemos uma apresentação de slides; a turma, disposta em equipes, pode ler, observar e analisar o emprego do pretérito na organização do conteúdo temático de todos os exemplares; dessa forma, chegaram ao entendimento de que em todos os relatos, o emprego do pretérito era recorrente, pois os emissores almejavam contar/relatar fatos/acontecimentos que já vivenciaram.

Na atividade 2, o tipo de linguagem empregada nos relatos (formal ou informal) foi transformada em conteúdo específico. Os alunos tiveram contato com outro gênero textual, os esquetes teatrais e, dessa forma, puderam perceber que se trata de cenas curtas, no caso engraçadas, realizadas por poucos personagens e que podem ser improvisadas ou não. Para que os estudantes tivessem um parâmetro da

proposta de trabalho, assistiram ao vídeo (esquete teatral) “Saindo de casa durante a pandemia”. Depois, utilizamos novamente a caixinha surpresa, colocamos as situações comunicativas, nas quais as equipes deveriam trabalhar. Válido transcrever as instruções que formam a SDG:

#### Instruções destacadas da SDG (Apêndice A)

1. Conversa descontraída entre estudantes.
2. O diretor do colégio entra na sala de aula para dar um recado importante para os alunos sobre a importância do uso da máscara, principalmente em ambientes fechados e é interrompido várias vezes para sanar as dúvidas da turma sobre outros assuntos (aleatórios).
3. Um time perdeu uma partida de futebol e acredita que a arbitragem não foi correta.
4. A professora de Língua Portuguesa “convida” a mãe do Joãozinho para uma conversa, porque o menino não faz nenhuma atividade em sala de aula.
5. O prefeito municipal conversa com os estudantes do colégio sobre as suas propostas para o bairro e um grupo de pessoas protesta contra a tarifa do lixo.
6. Conversa entre professores no conselho de classe.

Os grupos tiveram 15 minutos para escreverem a cena e 10 minutos para apresentação; no entanto, precisaram de mais tempo, pois não queriam “passar vergonha” na frente dos amigos. Ainda, cada equipe recebeu *emojis* de *like* e *deslike*; depois da apresentação de cada grupo, as outras equipes puderam se manifestar, comentando se a linguagem empregada havia sido condizente com a situação comunicativa ou não e deram sugestões de como torná-la adequada.

Houve o envolvimento de todos os estudantes nessa atividade, puderam constatar que dependendo da situação, o emissor pode utilizar uma linguagem mais informal, como na situação 3; ou mais formal, como na situação 6. Dessa forma, os discentes perceberam que a linguagem é múltipla e variada e deve ser adequada ao contexto em que é empregada, ou seja, dependendo da situação que o sujeito se encontra, fala ou escreve de maneira diferente. Assim, constataram que a linguagem empregada nos relatos pessoais estudados apresenta traços de informalidade, pois é condizente com a situação comunicativa, ao veículo de comunicação e aos interlocutores. Salientamos, como ponto positivo, o respeito aos turnos de fala, embora, em algumas vezes, tenha sido preciso apontar com quem estava a palavra.

A atividade 4, o emprego da elipse, foi feita de forma coletiva, os alunos circularam nos relatos estudados casos de elipse. Nessa etapa, pudemos constatar que alguns alunos tiveram bastante dificuldade em compreender o emprego desse recurso.

**A oficina 7**, “Hora de relembrar os conteúdos estudados”, teve como objetivo: sintetizar os conteúdos trabalhados nas oficinas anteriores. Para tanto, construímos um jogo (quiz) com os conteúdos estudados sobre o gênero textual relato pessoal nas oficinas anteriores, utilizando a plataforma Kahoot. Apresentamos o jogo aos estudantes e eles visualizaram o passo a passo de como acessar a plataforma e como jogar. Os estudantes não conheciam o Kahoot (plataforma baseada em jogos, que podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou por meio do aplicativo Kahoot). A turma ficou bastante interessada em aprender a montar os quizzes. Para a realização dessa atividade, agendamos o laboratório de informática com antecedência.

No dia combinado para colocar em prática o jogo, os estudantes não conseguiram acessar a plataforma, pois tivemos problemas com a internet. Houve o descontentamento por parte deles, pois já estavam preparados para a partida. Sendo assim, reorganizamos essa atividade para o dia seguinte, utilizamos os nossos celulares em sala de aula. Como muitos deles não possuem o aparelho; novamente, organizamos a turma em equipes: o estudante com celular formou grupo com aqueles que não possuíam; na primeira partida, eles conheceram o jogo; na segunda, jogaram. Dessa forma, foi feita a revisão dos conteúdos estudados, de maneira descontraída. Os alunos aprovaram e pediram para que elaborássemos outros jogos.

**A oficina 8**, intitulada “Produzindo o texto final”, teve como objetivo: elaborar a produção final. Segundo os pesquisadores de Genebra, trata-se da finalização da SDG e possibilita ao estudante colocar em prática as capacidades de linguagens desenvolvidas/estudadas, de forma separada, nos módulos. A produção final, também, possibilita ao docente realizar uma avaliação somativa.

Dessa forma, os estudantes foram informados de que a proposta de produção final era a mesma da produção inicial; no entanto, nesta escrita, eles já estavam mais plenos, pois, ao longo dos módulos, estudaram bastante sobre o gênero e agora deveriam empregar todas as aprendizagens desenvolvidas nesse período, isto é, produzir um texto escrito mais próximo dos que circulam nos livros, jornais,

entre outros. Agora, seriam os protagonistas do seu dizer, pois esta produção iria compor o nosso livro de relatos. Abaixo, transcrevemos a atividade de produção textual proposta aos estudantes na SDG:

#### Atividade proposta (Apêndice A)

**Colocando a mão na massa!** - Agora é a sua vez de mostrar que aprendeu a escrever um relato pessoal! Lembre-se de um fato ou mais de um que tenha sido marcante durante o auge da pandemia, período que você estudou em casa! Embora tenha sido uma fase muito complexa, várias situações podem ter sido **positivas**: novas aprendizagens, uma atitude solidária que você realizou, algo engraçado que aconteceu, uma arte ou outra habilidade que você aprendeu a fazer. Você poderá relatar fatos ou acontecimentos que já apresentou na primeira produção, e deve colocar em prática o que aprendeu, ao longo desse projeto de ensino, sobre o que é um relato pessoal. Lembre-se: o que deve sobressair são aspectos auspiciosos! Combinado?

**Atenção:** Antes de iniciar o seu texto, leia os registros dos nossos estudos sobre o relato pessoal no mural da classe. Essa ação ajudará na sua escrita!

Os alunos participaram de forma ativa, produzindo seus relatos. Contudo, E2 e E15 não estavam presentes, como já apontamos. No decorrer da produção escrita, consultaram o dicionário físico e o *on-line* para auxiliar nas palavras consideradas por eles mais complexas, no que se refere a dúvidas de ortografia e acentuação gráfica. Também foram auxiliados, individualmente, quando requisitavam. As dúvidas mais recorrentes: “Escrevo com letra maiúscula ou minúscula?”, “Faço parágrafo ou escrevo na frente?”, “Acentuo ou não acentuo?”, “E com s, ss ou ç?”, “Com z, s ou x?”.

**A oficina 9**, “Revisando e reescrevendo”, teve como objetivo: revisar e reescrever/aprimorar a primeira versão da produção final. Na Atividade 1, os estudantes fizeram uma autoavaliação da produção final, para tanto, receberam um roteiro com 11 itens característicos do gênero relato pessoal, estudados no decorrer das oficinas. Dessa forma, marcaram (sim) quando o texto contemplava a característica indicada no roteiro e (não) quando o texto não contemplava. Foram incentivados a fazer essa atividade com bastante atenção e criticidade, pois utilizariam esse roteiro na refacção do texto.

Depois dessa revisão, lemos e analisamos as produções dos alunos - (ATIVIDADE 2), indicando quais as alterações eram necessárias para melhorar o texto final. As alterações foram feitas por meio de comentários, ao final do texto do aluno, sempre iniciando com feedback positivo; a posteriori, utilizamos setas com indicação de correções ortográficas, regência, concordância, repetições, paragrafação, entre outros. O nosso norte principal foi o roteiro de autoavaliação que os estudantes utilizaram na atividade anterior. Alguns estudantes que apresentaram muitas dificuldades de registro, como por exemplo, E13, foram auxiliados individualmente. Oportuno salientar que, para essa etapa de reescrita, que os professores de outras disciplinas, disponibilizaram seus horários, em especial, o professor de Arte. Posteriormente, devolvemos o caderno com os apontamentos nos textos dos estudantes juntamente com a tabela de autoavaliação preenchida por eles para a produção da versão final do relato pessoal. Todas as atividades, inclusive as produções textuais, foram feitas num caderno brochura, o qual era recolhido ao final de todas as aulas.

Essa atividade demandou muita concentração por parte dos estudantes, haja vista a necessidade de manter o foco para reescrever o texto com base no roteiro de autoavaliação e nos apontamentos realizados na versão do texto. Quanto ao nosso trabalho em sala de aula, foi muito complexo, principalmente, porque tivemos que manter a sala em silêncio e organizada, já que os estudantes são muito agitados. Também, os discentes foram atendidos de forma individualizada; dessa forma, essa atividade de reescrita requereu bastante tempo.

As análises realizadas sobre as 17 produções finais, as quais apresentamos a seguir, tem como foco os elementos característicos do gênero, transformados em conteúdo de ensino nas oficinas que formam a SDG, expostos no Quadro 11, o qual reprisamos:

Quadro 11 – Elementos transformados em conteúdo de ensino da SDG

<b>Características delimitadas para a transposição didática</b>	
1	Prática social
2	Campo cotidiano
3	Emissor e destinatário – físico e papel social
4	Temática
5	Estrutura/plano geral
6	Sequência tipológica (ST) do relato
7	Discurso interativo (escrito em primeira pessoa)

8	Tempo verbal
9	Linguagem empregada
10	Coesão por elipse

Fonte: A pesquisadora

Da mesma forma que analisamos a produção inicial, utilizamos a simbologia: marcação da letra “S”: para o conteúdo que o aluno demonstra dominar em seu texto, “N”: para o conteúdo que o aluno demonstra não dominar em seu texto; “S/P”: quando o domínio é parcial.

Quadro 17 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstram na produção final

<b>Elementos transf. em objeto de ensino</b>	<b>E 1</b>	<b>E 3</b>	<b>E 4</b>	<b>E 5</b>	<b>E 6</b>	<b>E 7</b>	<b>E 8</b>	<b>E 9</b>	<b>E 10</b>	<b>E 11</b>	<b>E 12</b>	<b>E 13</b>	<b>E 14</b>	<b>E 16</b>	<b>E 17</b>	<b>E 18</b>	<b>E 19</b>
1. Prática Social	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S/P	S	S	S/P	S	S/P	S
2. Campo cotidiano	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S/P	S	S	S/P	S	S/P	S
3. Emissor-físico e papel social	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S/P	S	S	S/P	S	S/P	S
4. Temática	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S/P	S	S	S/P	S	S/P	S
5. Estrutura/plano geral	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
6. ST do relato	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S/P	S	S	S
7. Discurso interativo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
8. Tempo verbal	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
9. Linguagem	S/P	S/P	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S/P	S/P	S/P	S/P	S	S
10. Emprego da elipse	S	S	S	S	S	S	S/P	S	S	S	S	S	S	S/P	S	S	S

Fonte: A pesquisadora

O Quadro 17 demonstra que dos 17 estudantes participantes da pesquisa, 14 deles (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E17 e E19) passaram a dominar, após a implementação da SDG, os 4 primeiros elementos transformados em objeto de ensino: (1) prática social, (2) campo cotidiano, (3) emissor físico e seu papel social e (4) temática, os quais são denominados por Bronckart (2009) de condições de produção. Isso porque contaram, nas suas produções,

fatos/acontecimentos positivos vivenciados durante o auge da pandemia de COVID-19, período que estudaram em casa. Conforme exemplificamos no quadro seguinte, a partir de uma amostragem, todas as produções finais foram transcritas na íntegra no Anexo G:

Quadro 18 – Fragmentos das produções finais que exemplificam o domínio de elementos que formam as condições de produção

E1	“Aprendi a pintar unhas e fazer penteados no cabelo nossa essa pandemia não fez bem para ninguém mas quando fiquei em casa fazer muitas coisas essa época foi ruim, mas me divertir muito com minha mãe, dentro de casa”.
E3	“Eu aprendi a fazer comidas muito gostosas, aprendi a lavar o banheiro do jeito que minha mãe gosta e também aprendi a não deixar sabão na colhers. Também brinquei de balanço, pique-esconde e também brinquei na rua. Infelizmente, a pandemia não acabou mas eu creio que tudo isso vai passar e as pessoas não vão mais precisar usar máscara e viverão mais tranquila sem um vírus nos rondando”.
E4	“Mas a pandemia não trouxe só tristezas para mim, eu aprendi finalmente a andar de patins, a mexer no computador do meu pai, a cozinhar, a fazer uma torta deliciosa e a coisa que me deixou mais feliz foi o nascimento da minha irmã”.
E5	“Ano de 2021 realizei meu sonho, no meio da pandemia, dia 07 de janeiro, um sonho que foi realizado de ir para a praia”.

Fonte: A pesquisadora

No que diz respeito à característica (1) prática social, os textos de E12, E16 e E18 manifestam a ação de divulgar fatos/acontecimentos vivenciados durante a pandemia. No entanto, contemplam parcialmente a proposta de produção, não tratam de acontecimentos positivos vividos, que tenham sido marcantes durante esse período, etapa que estudaram em casa; dessa forma, esses 3 estudantes apresentam domínio parcial dessa característica. Em entrelaçamento, E12, E16 e E18 apresentam domínio parcial, pelas mesmas razões, das características (2) campo cotidiano, (3) papel social e (4) a temática que constitui o gênero, pois não falam do cotidiano solicitado; não assumem o papel de relatar algo positivo, o que se vincula à temática em questão. Para exemplificar – E12: “Mas um dia tudo mudou, no dia 03/10/2021, eu aceitei Jesus com essa escolha na minha vida, isso mudou, claro que foi difícil e é até hoje, mas nada é fácil de se conquistar”. Apesar de E12 contar algo positivo, não relata nenhuma aprendizagem significativa diretamente ligada à pandemia. E16: “Tinha que entrar no mercado com máscara. Depois de um tempo, nós pudemos ir na escola sem máscara, pudemos entrar no mercado sem máscara, as crianças podiam entrar no mercado. E18: “Quando começaram a mandar apostilas pra casa, pelo menos eu tinha as tarefas da escola pra fazer, e no grupo tinha os

vídeos pra assistir. Minha irmã tinha as tarefas dela também e, como ela não consegue fazer sozinha, eu tinha que ajudar. Nunca tive paciência direito, nem pra fazer as minhas próprias tarefas, imagina ter que ensinar minha irmã a fazer as tarefas dela! Não, não - isso nunca dava certo, por isso que ela terminava as tarefas dela com a ajuda da minha mãe”.

Quanto ao domínio dos elementos formadores dos aspectos discursivos: (5) Estrutura/plano geral do relato, no caso, produzido em contexto escolar, no que se refere à apresentação de: 1) título, 2) nome do autor e 3) o texto propriamente dito: todos os textos dos 17 participantes da pesquisa se estruturaram dentro desse formato. Logo, ao final do processo, os alunos demonstraram dominar essa característica, conforme exemplificamos com a transcrição do texto de E19, o qual foi escolhido de forma aleatória:

#### Texto de E19 (Anexo F)

	Quando a minha vida mudou	→	Título
Antonieta Bithencourt	→	Autoria/Pseudônimo	

A minha vida mudou completamente na pandemia.

Começou tudo quando as escolas do Brasil inteiro fecharam e com a minha não foi diferente, primeiro eles falaram que só ia ficar fechada por 15 dias, primeiro eu não ligava muito, achava que era só uma gripe igual a todas as outras, “só uma gripezinha”.

Nesses 15 dias, via no jornal que os casos só estavam aumentando, mas eu pensava que nem ia chegar em Ribeirão Claro (na cidade onde eu morava) mas chegou muito rapidamente! Achei inacreditável um vírus viajar por tantos lugares e pegar o mundo todo desprevenido.

Então, para que nós acompanhássemos as aulas, minha professora montou dois grupos: um que só a diretora e os professores podiam só mandar mensagem de recados, o outro era para as atividades e quem terminava a tarefa mandava a foto e a professora corrigia.

Nesses dias, eu fiquei em casa, eu fiz muitas coisas, fiquei mais com a minha família, brinquei mais, aprendi a fazer bolo com a minha vó e a fritar coisas.

Enquanto isso, na cidade as lojas foram entrando em lockdown, ficando só aberto os mercados, farmácias e as unidades de saúde; nisso eu e a minha família

começamos a ficar em desespero. Minha biza ficou doente e a minha vó foi acompanhá-la no médico, lá elas pegaram Covid, mas graças a Deus elas ficaram bem. Nesse tempo, minha família ficou em quarentena.

Quando a minha vó e a minha biza melhorou eu e a minha mãe fizemos o teste, deu negativo.

Depois de dias descobri que a minha mãe estava grávida.

No dia 30 de outubro de 2021, me mudei de cidade e de escola, de Ribeirão Claro para Jacarezinho.

No dia 18 de dezembro meu irmão nasceu.



Texto

Agora, em novembro de 2022, não tem muitos casos, mas o vírus ainda não foi embora, mas acredito que tudo vai passar e melhorar e acredito que vou poder falar que sou sobrevivente da maior catástrofe mundial.

Todos os estudantes foram instruídos a colocar um nome fantasia/pseudônimo na autoria do relato para assegurar a confidencialidade do texto, de acordo com os registros formais que exige o processo de pesquisa científica.

Sobre (6) ST do relatar, salientamos, seguindo o esquema de Dantas (2015), os resultados da investigação apontam que 16 alunos (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E17, E18 e E19) organizaram o texto dentro do esquema regular do relatar, conforme demonstramos pelo quadro a seguir, tendo como referência o texto de E19:

Quadro 19 – Organização da sequência do relatar no texto de E19

a) contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço;	“A minha vida mudou completamente na pandemia. Começou tudo quando as escolas do Brasil inteiro fecharam e com a minha não foi diferente, primeiro eles falaram que só ia ficar fechada por 15 dias, primeiro eu não ligava muito, achava que era só uma gripe igual a todas as outras, “só uma gripezinha”.
b) identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador;	“Nesses dias, eu fiquei em casa, eu fiz muitas coisas, fiquei mais com a minha família, brinquei mais, aprendi a fazer bolo com a minha vó e a fritar coisas”.
c) desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles;	“Nesses 15 dias, via no jornal que os casos só estavam aumentando, mas eu pensava que nem ia chegar em Ribeirão Claro (na cidade onde eu morava) mas. chegou muito rapidamente! Achei inacreditável um vírus viajar por tantos lugares e pegar o mundo todo desprevenido”.

d) encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.	“Agora, em novembro de 2022, não tem muitos casos, mas o vírus ainda não foi embora, mas acredito que tudo vai passar e melhorar e acredito que vou poder falar que sou sobrevivente da maior catástrofe mundial”.
---	--

Fonte: A pesquisadora

Já E16 apresentou domínio parcial do item (6), não desenvolveu o esquema prototípico, conforme demonstramos pelo quadro a seguir:

Quadro 20 – Organização, em domínio parcial, da sequência do relatar no texto de E16

a) contextualização inicial - autor apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço;	“Era de 2020 que começou a pandemia, tudo parou, as escolas fecharam, as tarefas começaram a vir em apostilas, nós tínhamos uma semana para fazer e de segunda a segunda a gente entregava tudo pronto e pegava outra apostila”.
b) identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências/ acontecimentos relatados ou foi deles observador;	“No mercado, era só adulto que podia entrar, criança não podia entrar: depois de meses liberaram; na porta do mercado a gente tinha que passar álcool em gel pra entrar”.
c) desenvolvimento dos fatos relatados - normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles;	“Minha família ficou muito preocupada, meus avós pegaram Covid-19, eles não saíam, eles não faziam nada e eu não gostava porque não podia ir vê-los, eu ficava mal”.
d) encerramento do relato - autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.	

Fonte: A pesquisadora

Sobre o (7) Discurso interativo, com o emprego da 1ª pessoa do discurso (DANTAS, 2015), todos os 17 estudantes mostraram em seus textos que dominavam essa regularidade do gênero. Exemplos: E3: “Na pandemia, eu, minha mãe, meu irmão e a minha irmã tivemos que ficar em casa por causa que o vírus chegou”. E13: “Meu nome é Wandinha Adams 2 tenho 12 anos e vou voltar no começo da pandemia, sexta feira, uma tarde comum, mais não sabia o que estava preste a acontecer. E18: “Oiii! Eu sou a Merida, e hoje eu vim contar como foram as minhas aulas na pandemia, o tempo mais difícil que nós vivemos. Era pra ser só quinze dias... No início, foi até legal, pois, tínhamos todo o tempo do mundo pra brincar, mas uma semana depois, eu já estava entediada, porque não tinha literalmente mais nada pra fazer, a não ser ficar olhando para o teto”.

Quanto à característica (8) tempo verbal, também os 17 participantes da pesquisa demonstraram domínio, fazendo uso do tempo pretérito em predominância nos relatos. Exemplos: E4: “Estava no começo de 2020 e eu estava feliz, pois o meu aniversário estava chegando, mas quando faltava apenas duas semanas para o meu aniversário, foi anunciado que a Covid-19 tinha chegado ao Brasil e que as escolas seriam fechadas, então os meus pais cancelaram a minha festa de aniversário, fiquei triste mais entendi o motivo. E9: “A minha família ficou muito preocupada, mas o que achei que seria bom foi ruim, eu pensei que eu iria ficar brincando na frente de casa, sem fazer tarefa, mas foi muito diferente, tive que ficar em casa, fiquei triste e muito preocupada, a gente tinha que ir na escola buscar as tarefas e fazer, depois entregar de volta, era uma correria”.

Sobre a (9) Linguagem, no entrelaçamento entre a utilização da linguagem mais formal e a cotidiana (DANTAS, 2015), dos 17 estudantes, 10 deles (E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E18 e E19) dominaram essa característica, pois escrevem o relato com alguns traços de informalidade, predominando a linguagem formal. Para exemplificar: E7: “Aprendi que precisamos um do outro para sobreviver. Depois de tudo isso veio o distanciamento social, isso foi muito triste para mim, porque não podia abraçar quem amo. E10: “Recordo-me em março de 2020 quando a pandemia chegou, e no mesmo mês todas as escolas, lojas e mercados fecharam. Eu fiquei feliz e triste ao mesmo tempo. Feliz, porque poderia brincar quando quisesse. Triste, porque minha família me lembrou que não poderia sair de casa em pandemia.

No entanto, 6 deles (E1, E3, E13, E14, E16 e E17) apresentaram domínio parcial, pois mesmo depois da correção e refacção do texto, ainda empregaram traços da oralidade na escrita, palavras abreviadas, desvios de ortografia, entre outros. E1: “Depois, ela devolveu a genda com um bilete explicativo sobre o fechamento das escola porque o virus de Covid-19 tinha chegado e falou para mostrarmos o bilete que ela havia mandado para o responsável. Cheguei em casa e falei para minha mãe sobre o bilete; então ela leu em vóz alta e eu pensei que fôssemos ficar uns quinze dias em casa. E3: “Chegou um tempo que as escola estavam doando, cesta todos os alunos que eram da bousa família pegava a cesta da quela escola era muito bom vinha leite em pó, manteiga, ovo, pão, e uma carne, arroz, pó de café e mais coisas mas coitadas das pessoas que não conseguia pegar as cestas por que não era cadastradas no programa...”. E13 Também teve momentos muito triste o pior foi ficar

longe da minha bisavo ela é minha 2ª mãe, mais eu ligava todas as veses que conseguia pois era muito difícil, porque ela mora na zona rural”. As demais produções, consulte textos em anexo.

Já E6, com base em nossas análises, revelou não ter domínio dessa característica, pois faz minimamente o emprego da linguagem formal; seu texto, em sua maioria, apresenta a linguagem coloquial: “Minha familia Pensol que fosse ser so um gripinha bem fraca ate que as coisas foi ficando feia pois foram fechando mercados asougues, bar padaria ninguem saia na rua Foi uma coisa que me deu medo”. Interessante ressaltar que, como já salientado ao longo dessa dissertação, esses estudantes ficaram por quase dois anos estudando em casa, o que comprometeu ainda mais a aprendizagem.

Quando ao (10) Emprego da elipse, compreendemos que, após o processo de implementação do nosso projeto, os estudantes começaram a utilizar esse recurso com maior frequência. Ilustram essa constatação as produções finais de 15 estudantes (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E17, E18 e E19), das quais podemos demonstrar os seguintes exemplos: E1: “Aprendi a pintar unhas e fazer penteados no cabelo nossa essa pandemia não fez bem para ninguém mas quando fiquei em casa fazer muitas coisas essa época foi ruim, mas me divertir muito com minha mãe, dentro de casa”. E11: “Mas quando eu estava em isolamento, fiquei com muita saudade do abraço de minha familia, mas não podíamos por causa do Covid mas tive uma lição: isso me ensinou a ser forte e nunca desistir da vida, porém teve muitos pontos positivos, eu aprendi a trabalhar, a cozinhar vários pratos”.

Ainda sobre o item 10, dois participantes (E8 e E16) demonstraram domínio parcial, posto que não apresentam regularidade na utilização desse recurso de linguagem em seus relatos. E8: “Então, decidimos fazer o teste da Covid – 19 e deu positivo mas para mim e para minha mãe não foi muito difícil, eu fiquei com muito medo que a comida acabasse, mas eu não fiquei mais preocupada, porque eu sabia que Deus nunca ia nos deixar acontecer alguma coisa comigo e com a minha família”. E16: “Minha família ficou muito preocupada, meus avós pegaram Covid-19, eles não saiam, eles não faziam nada e eu não gostava porque não podia ir vê-los, eu ficava mal”.

Além dessas questões que são objeto de análise, as produções finais, de alguns estudantes, ainda apresentaram muitos problemas com as questões de ordem

gramaticais. Tais como: a) desvios de ortografia - E1: “Depois, ela devolveu a genda com um bilete explicativo sobre o fechamento das escola porque o virus de Covid-19 tinha chegado e falou para mostrarmos o bilete que ela havia mandado para o responsável. Cheguei em casa e falei para minha mãe sobre o bilete; então ela leu em vóz alta e eu pensei que fôssemo ficar uns quinze dias em casa”.; b) desvios de concordância nominal - E3: “...Minha familia teve que comprar máscara, ficar em casa, tivemos até que economizar comida, porque as coisa no mercado estava tudo caro. Há pessoas que nem conseguia comprar um alimento imagina aquela pessoa que mora na rua?”; c) de acentuação gráfica - E4: “Anunciou que entraríamos em isolamento social e que seria necessario o uso de máscara quando fôssemos sair de casa...”; d) de pontuação - E6: “Sei que o viros ainda anda por ai ainda temos que nos cuidar. Eu sei que um dia tudo isso ira passar e enquanto isso temos que esperar e acredito em Deus e também na ciência”.; e) de paragrafação – E5: “Foi muito legal esses 3 dias, valeu muito a pena”. (8º parágrafo); “Eu estou contando esse relato no dia 17/11/2022”. (9º parágrafo); “Eu acredito que tudo isso vai passar”. (10º parágrafo); f) desvios de colocação pronominal: “Já que eu não tinha quase nada para fazer, fui lá na cozinha da minha casa e eu vi minha mãe cozinhando até que eu falei para minha mãe se eu podia ver ela cozinhando e ela disse Sim”.

Quando comparadas às produções iniciais, percebemos que os estudantes evoluíram bastante, resultado das atividades realizadas no decorrer do projeto, em especial, na oficina 9, cujo objetivo foi a revisão e a reescrita da primeira versão da produção final. Dessa forma, puderam analisar, revisar e refletir profundamente sobre o processo de escrita e colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da implementação do projeto.

**A oficina 10**, “Preparando o livro impresso e o *e-book*”, teve como objetivo: digitar o relato pessoal/produção final no *drive* compartilhado. Nessa oficina, intencionávamos que os estudantes digitassem as produções textuais (corrigidas e revisadas) no laboratório de informática, pois já havíamos elaborado um documento para ser compartilhado com os estudantes no Google Drive para otimizar o nosso trabalho. Entretanto, devido à demanda da utilização do espaço para a produção da Redação Paraná, não foi possível. Oportuno mencionar que, além dos professores de LP, os docentes de outras disciplinas também precisavam usar o laboratório de informática para o cumprimento das atividades programadas, situação que

congestiona o uso do laboratório. Os problemas técnicos também foram um empecilho para que a digitação ocorresse em tempo hábil. Apesar dos contratemp, digitamos todas as produções textuais; num primeiro momento, esse trabalho foi de fazer uma cópia fiel do texto do aluno e depois fizemos a correção de todos os textos e montamos o livreto intitulado *A pandemia de COVID-19 sob o olhar dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental*. Nesse livreto, foram publicados os relatos de todos os estudantes, inclusive daqueles que não participaram do projeto e foram atendidos da mesma forma.

No último dia de aula, para encerrar o nosso projeto, fizemos uma tarde de autógrafos. Todos os estudantes assinaram os livros e, como os nomes foram resguardados e criados nomes fictícios, a entrega foi aleatória. Para celebrar esse momento importante de nossas vidas, fizemos uma festa com direito a bolo de chocolate e sorvete. Eles se sentiram muito importantes como escritores do livro. Enfim, foram meses de muito trabalho e de profunda aprendizagem para todos nós.

Expostos os resultados das análises sobre as 17 produções finais escritas pelos alunos-participantes, na próxima seção apresentamos um confronto dos dados, a fim de que seja possível alcançar nosso objetivo de pesquisa: investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos, participantes do processo de implementação da SDG, para a produção textual do gênero relato pessoal.

## 5.1 O QUE REVELAM AS ANÁLISES

Na confrontação entre o que identificamos nos relatos pessoais produzidos pelos 17 alunos na esfera da primeira produção e o que identificamos nas produções finais, destacamos:

O Quadro 12 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstraram na produção inicial mostra que apenas 01 aluno dominava as 10 características do gênero; apenas 01 não tinha domínio de nenhuma característica; e os demais 14 participantes dominavam parcialmente os elementos em investigação. Ao final do processo, terminada a implementação da SDG, os dados registrados no Quadro 17 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstram na produção final evidenciam desenvolvimento significativo, uma vez que 07 alunos passaram a dominar as 10 características; importa salientar

que, apesar de 10 alunos ainda apresentarem ainda domínio parcial de alguns elementos; contudo, nenhum deles, o que é muito representativo, mostrou dificuldades com todos os elementos regulares do gênero (os em foco nas análises).

Importante ainda resgatar o Quadro 12 que evidenciou, após investigação das primeiras produções, quais dos 10 elementos precisariam de mais atenção durante o processo de implementação da SDG, isto é, do ensino da produção do relato pessoal. Repetimos o referido quadro para uma recuperação da memória e o ampliamos com o objetivo de comprovar o desenvolvimento dos alunos:

Quadro 21 – Elementos que os alunos demonstram dominar parcialmente ou não dominar na primeira produção e na produção final

Quadro 12 – resultados da primeira produção				Resultados da produção final	
	Característica investigada	Número de alunos que dominam parcialmente	Número de alunos que não dominam	Número de alunos que dominam parcialmente	Número de alunos que não dominam
1	Prática social	5	1	3	
2	Campo cotidiano	5	1	3	
3	Emissor/destinatário	5	1	3	
4	Temática	5	1	3	
5	Estrutura/plano geral	8	1		
6	ST do relato	12	1	1	
7	Discurso interativo	1	1		
8	Tempo verbal		1		
9	Linguagem	8	6	5	1
10	Coesão por elipse	11	4	2	

Fonte: A pesquisadora

Sendo assim, como é apontado no Quadro 21, a característica (6) ST do relato foi o nosso primeiro ponto de atenção, pois dos 17 estudantes participantes da pesquisa, 12 apresentavam domínio parcial e 01 não dominava essa característica na primeira produção. Na produção final, somente 01 estudante apresentou domínio parcial, porque não encerrou devidamente o relato; isso demonstra que as leituras realizadas e as atividades desenvolvidas foram de suma importância para a aprendizagem desse elemento.

No que se refere à característica (10) emprego da elipse, na produção inicial, 11 estudantes apresentavam domínio parcial e 04 deles não dominavam esse elemento; na produção final, somente 02 estudantes demonstraram domínio parcial.

O terceiro ponto de atenção foi a característica (9) linguagem: dos 17 estudantes, 08 apresentavam domínio parcial e 06 estudantes não dominavam; na produção final, observamos progresso, porém, não foi tão expressivo, 05 estudantes apresentaram domínio parcial e 01 não dominou esse elemento. Válido reiterar que esses discentes estudaram em casa no auge da pandemia, período que as escolas foram fisicamente fechadas; dessa forma, essa característica requer um grande empenho por meio de leituras, projetos bem elaborados para que se consigam minimizar essa dificuldade.

A próxima característica, (5) estrutura/plano geral, na produção inicial, os participantes foram instruídos a planificar o texto com: 1) título e 2) texto propriamente dito. No entanto, 8 estudantes apresentavam domínio parcial e 01 não dominava essa característica, isto é, a maioria não colocou título para o texto; na produção final, foram instruídos que o relato deveria ser planificado: 1) título, 2) nome fantasia/pseudônimo e 3) texto propriamente dito; oportuno destacar que quanto ao nome fantasia, a classe pôde refletir sobre o nome que gostariam de colocar (personagens, jogadores, cantores, dentre outros) e eles aprovaram essa ideia, pois nunca tinham escrito sob pseudônimo. Assim, todos os 17 estudantes contemplaram em suas produções o que havíamos proposto, ou seja, escreveram o relato na estrutura prescrita.

O nosso quinto ponto de atenção foram os elementos que formam o conteúdo temático (BAKHTIN, 2016 [1979]) ou condições de produção (BRONCKART, 2009): (1) prática social, (2) campo cotidiano, (3) emissor-físico e papel social e (4) tema. Dos 17 estudantes, 05 apresentavam domínio parcial e 01 não apresentava domínio, pois não contaram fatos/acontecimentos positivos vivenciados no auge da pandemia. Como há o entrelaçamento dessas quatro características, o domínio parcial da prática social, por exemplo, afeta o domínio das demais.

Sobre o discurso interativo, na produção inicial, 01 estudante apresentava domínio parcial e 01 não dominava essa característica; na produção final, todos os 17 participantes da pesquisa, escreveram o relato utilizando, predominantemente, a 1ª pessoa do discurso (eu/nós). Quanto à utilização da característica (8) tempo verbal,

somente 01 estudante não apresentava domínio; na última produção, todos os 17 estudantes utilizaram o pretérito (em predominância) nos relatos pessoais.

Desse modo, pudemos constatar que houve um desenvolvimento considerável de todos os elementos que foram transformados em objetos de ensino, em especial, as características (6) ST do relato, (10) emprego da elipse e (5) estrutura/plano geral.

Portanto, quando comparadas as primeiras e as últimas produções, ficam visíveis os avanços de todos os 17 participantes da pesquisa. É evidente, que alguns estudantes se sobressaíram mais, como por exemplo, E1, do qual transcrevemos as duas produções:

#### Produção inicial de E1 (Anexo F)

Oi, meu nome é xxxxxxxx tenho 11 anos quando tudo começou eu tinha 9 anos eu e meus amigos sempre ia, com eles para escola todos os dia quando a professora falou então eu vou mandar um bilhete sobre a pandemia eu pensei á vai cer uma semana e foi de 2019 a 2022.

Penssa ficar cem os amigos um ano e meio sem ve nossa que chato depois a gente vê eles nem reconhece nossos amigos dai meus pais me ajudaro nas tarefas de apostila.

#### Produção final de E1 (Anexo G)

Foi dificio pra min

Malu Lovers

Tudo começou em 2020, eu estava na escola, tinha 9 anos, a professora falou para que colocássemos a agenda na mesa dela e todos nós colocamos.

Depois, ela devolveu a genda com um bilete explicativo sobre o fechamento das escola porque o vírus de Covid-19 tinha chegado e falou para mostrarmos o bilhete que ela havia mandado para o responsável. Cheguei em casa e falei para minha mãe sobre o bilhete; então ela leu em vóz alta e eu pensei que fôssemo ficar uns quinze dias em casa.

No começo fiquei desesperada, mas triste sem ver os meus amigos. Passaram-se os 15 dias e nada, tudo começou a fechar e minha mãe rapidamente comprou muita comida e máscara. Começamos a pegar as tarefas na escola e fazer em casa toda segumda

eu ia buscar a tarefa minha e dos meus irmãos ajudei meu irmão com dois anos a fazer a tarefa de casa dele e isso foi bom.

Porque nunca tive paciência isso me ensinou a ter mais paciência, minha mãe sempre me ensinou a fazer comida com isso minha avó me ensinou a fazer pizza, pasteu, torta, salgado de festa, minha mãe me ensinou a limpar a minha casa, cuidar do meu irmão caçula ele nasceu na pandemia, cuidar dele com bastante atenção.

Aprendi a pintar unhas e fazer penteados no cabelo nossa essa pandemia não fez bem para ninguém mas quando fiquei em casa fazer muitas coisas essa época foi ruim, mas me diverti muito com minha mãe, dentro de casa. Também aprendi a desenhar com meu primo.

E minha tia pegou covide-19 e ficamos separados e meu tio também pegou pensa que as pessoas que você mais ama ficar separados de você.

Fiquei quinze dias sem ver eles, fiquei triste, chorei muito, comi em pratos e coleres separados.

Mas graças a Deus ela e meu tio não morreu sou grata por tudo que eles fizeram na minha vida, e que eles saibam que eu nunca vou esquecer eles e esse foi o meu relato.

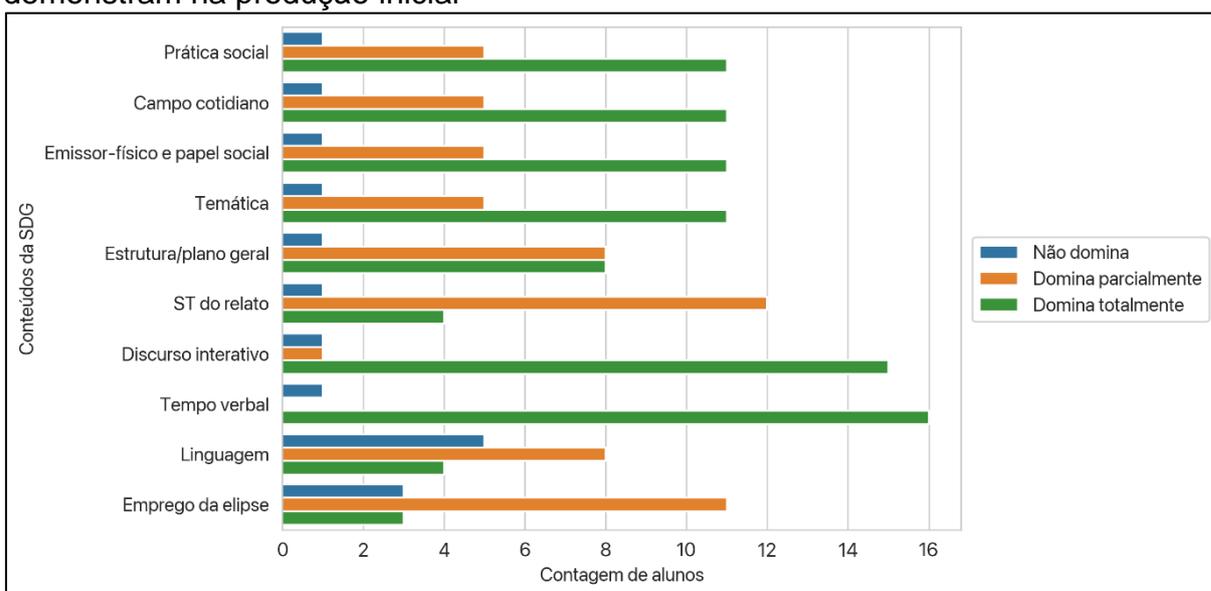
Resgatamos a análise que fizemos sobre a primeira produção de E1: quanto à característica (1) prática social, o texto de E1 manifesta a ação de divulgar fatos/acontecimentos da vida do aluno. Contudo, não seguindo o enunciado de instrução, não trata de momentos positivos vivenciados durante o auge da pandemia. Em entrelaçamento, E1 também não domina, pelas mesmas razões, as características (2) campo cotidiano, (3) papel social e (4) a temática que constitui o gênero, pois não fala do cotidiano solicitado; não assume o papel de relatar algo positivo, o que vinculasse à temática em questão. No que diz respeito às demais categorias: (5) estrutura/plano geral, (6) ST do relato, (7) discurso interativo, (8) tempo verbal, (9) linguagem empregada e (10) emprego da elipse, aspectos que formam a construção composicional e o estilo (BAKHTIN, 2016 [1979]), refletem sempre o contexto amplo comunicativo. Portanto, se E1 não domina as características (1), (2), (3) e (4) que configuram o gênero textual, não domina também as demais.

Na produção final, constatamos que E1 teve um avanço considerável na aprendizagem, tendo em vista que apresentou domínio dos 9 elementos transformados em objeto de estudo: conteúdo temático (1) prática social, (2) campo cotidiano, (3) emissor-físico e papel social e (4) temática; elementos discursivos (5)

estrutura/plano geral, (6) ST do relato e (7) discurso interativo; elementos linguísticos discursivos (8) tempo verbal e (10) emprego da elipse; somente na característica (9) linguagem, apresentou domínio parcial, como é mostrado no texto acima, pois o texto apresenta alguns desvios de ortografia, de concordância, de pontuação, dentre outros. Em suma, nessa produção, E1 escreveu um relato pessoal, como havíamos proposto.

Para melhor visualização das análises realizadas, transformamos as características/objeto de ensino em gráficos. Dessa forma, na Figura 4 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstram na produção inicial, a cor azul representa que o estudante não apresenta domínio; laranja representa o domínio parcial e a cor verde, o domínio total da característica:

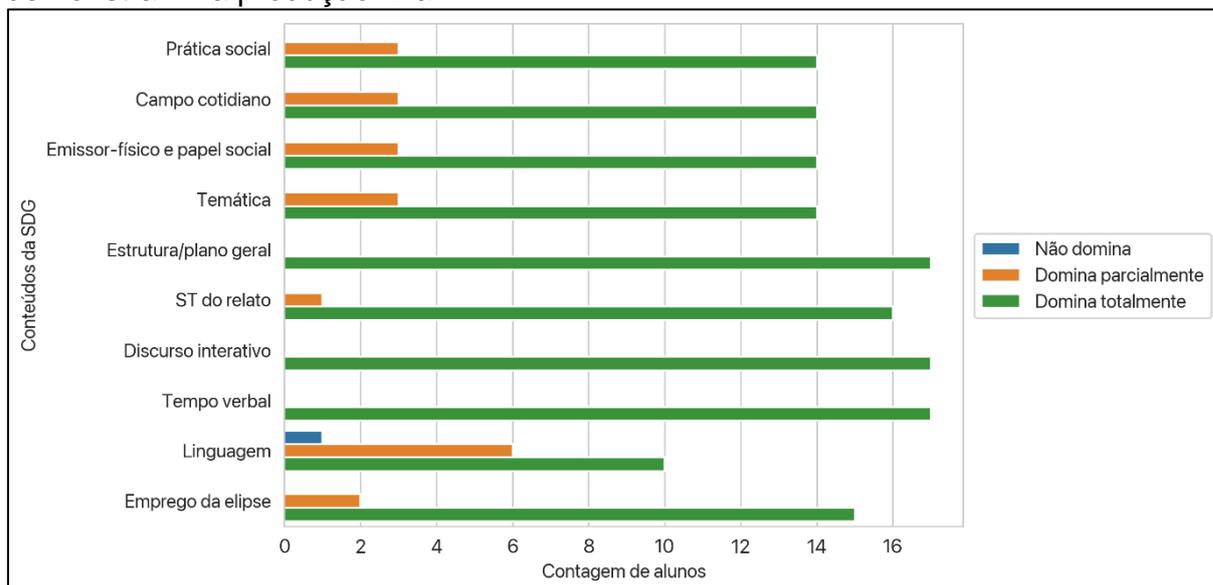
Figura 4 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstram na produção inicial



Fonte: A pesquisadora

A Figura 5 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstram na produção final - apresenta o domínio das características transformadas em objeto de ensino após a implementação da SDG. Para tanto, utilizamos as cores azul quando o estudante não apresenta domínio; laranja representa o domínio parcial e a cor verde, o domínio total da característica:

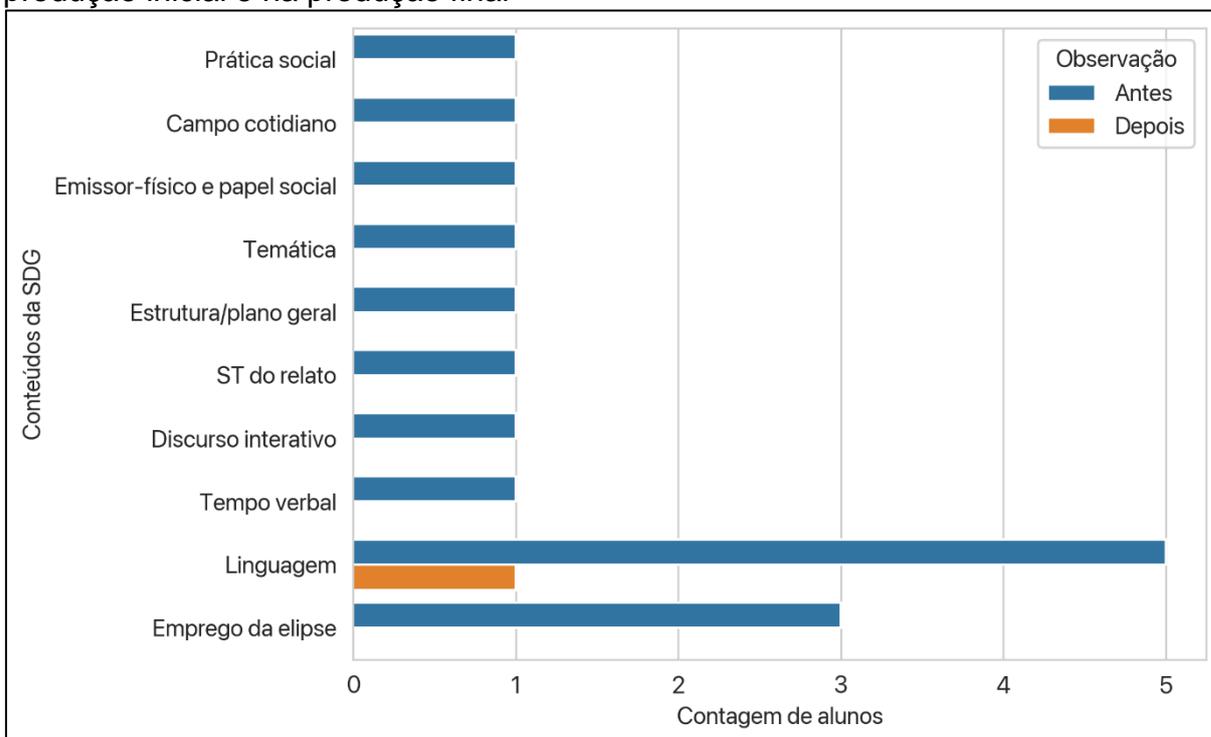
Figura 5 – Identificação das capacidades de linguagem que os 17 estudantes demonstram na produção final



Fonte: A pesquisadora

A Figura 6 demonstra a falta de domínio pelos estudantes das características transformadas em objeto de ensino na produção inicial, representada pela cor azul; na produção final, depois da implementação da SDG, representada pela cor laranja:

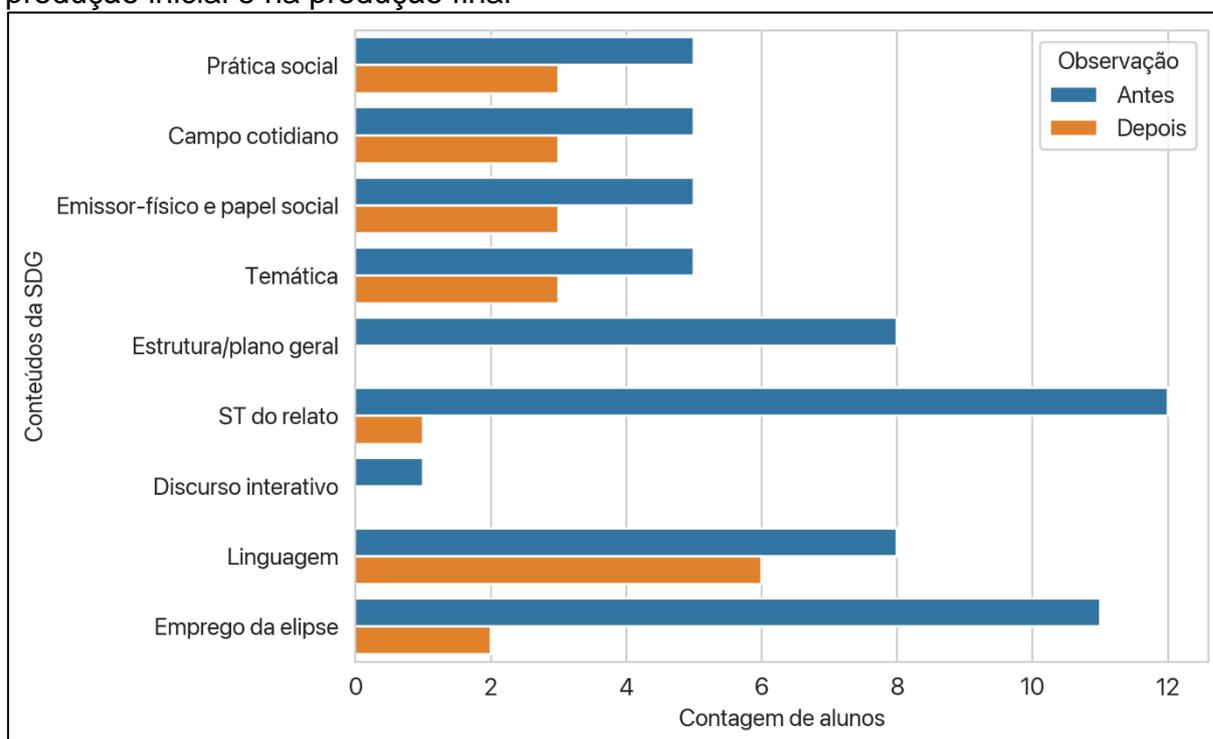
Figura 6 – Não domínio das características transformadas em objeto de ensino na produção inicial e na produção final



Fonte: A pesquisadora

A Figura 7 – Domínio parcial das características transformadas em objeto de ensino na produção inicial e na produção final - demonstra o domínio parcial desses elementos, na produção inicial representada pela cor azul; na produção final, pela cor laranja:

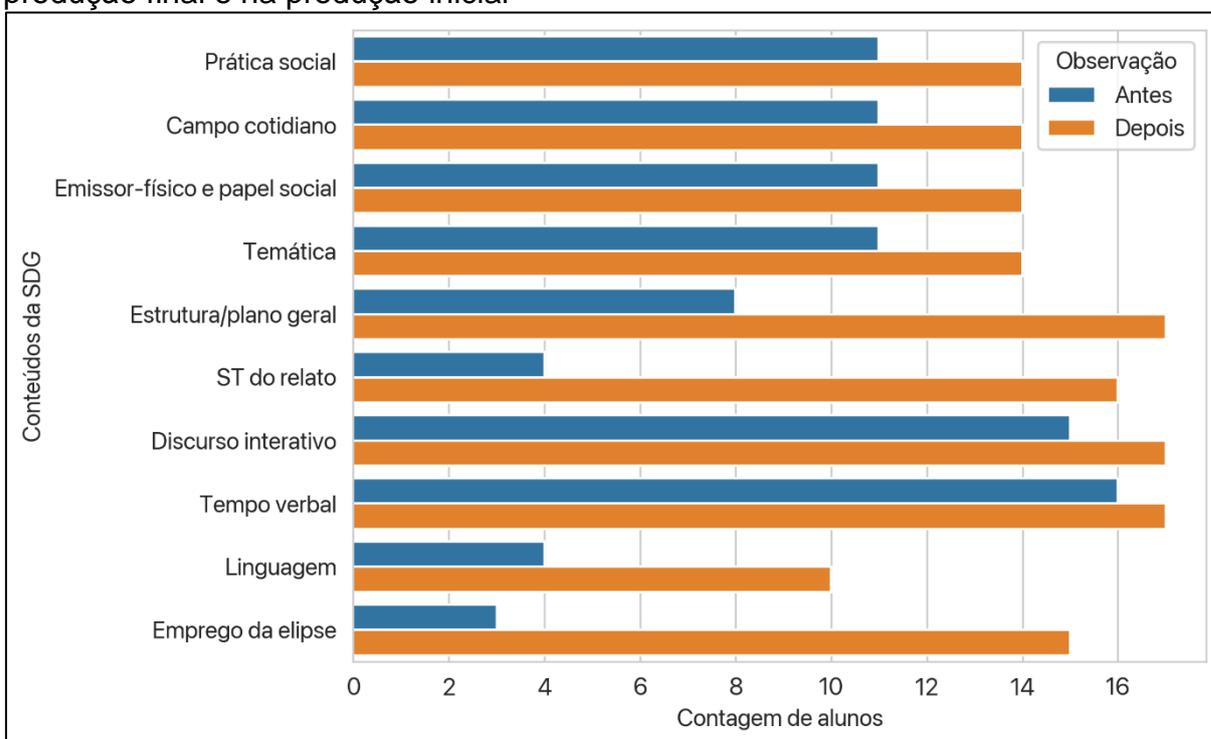
Figura 7 – Domínio parcial das características transformadas em objeto de ensino na produção inicial e na produção final



Fonte: A pesquisadora

A Figura 8 – Domínio total das características transformadas em objeto de ensino na produção final e na produção inicial - demonstra o domínio total desses elementos na produção inicial, sendo representado pela cor azul; na produção final, após a implementação da SDG, pela cor laranja.

Figura 8 – Domínio total das características transformadas em objeto de ensino na produção final e na produção inicial



Fonte: A pesquisadora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A razão pela qual buscamos fazer parte do corpo discente do PROFLETRAS foi a necessidade de repensar/de melhorar o nosso trabalho em sala de aula, em especial, de buscarmos embasamentos teórico-metodológicos para alicerçar a nossa prática docente e compreender as prescrições estabelecidas pelos documentos que norteiam a educação do país e do estado do Paraná. Em decorrência, nos instrumentalizamos para contribuir para a melhoria da EB, por meio da resolução de problemas, ou de alguns deles, diagnosticados em sala de aula. Nesses termos, conforme nossa trajetória como professora de sala de aula, e de estudos, visamos à realização de um trabalho de pesquisa e elaboração de proposta interventiva direcionada à melhoria da defasagem que os alunos apresentam em relação à prática discursiva da produção de texto.

Para tentar dirimir ou amenizar essa problemática, elaboramos uma SDG, destinada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos do 6º ano do EF, para a produção textual. Para tanto, tomamos como eixo organizador o gênero textual relato pessoal e nos centramos nos preceitos do ISD (BRONCKART, et al., 1996). De forma mais específica, focamos na metodologia da SDG, originalmente elaborada por pesquisadores vinculados a uma vertente mais didática do ISD (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e depois ampliada por outros estudiosos (GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2007; MACHADO, CRISTÓVÃO, 2006; CRISTÓVÃO, 2020; BARROS, 2012, 2020; BARROS, STRIQUER, 2020). Essa corrente teórico-metodológica apregoa que é por meio da interação social, mediada pela linguagem, que os indivíduos se constituem como seres humanos.

A escolha do gênero textual relato pessoal ocorreu devido ao contexto da pandemia de COVID-19, período impactante em nível global. Assim como a maioria das instituições, nos anos de 2020 e 2021, as escolas foram fisicamente fechadas e os estudantes precisaram de estudar em casa; participando de aulas remotas, da execução de atividades impressas, retiradas pelos responsáveis na escola, e atendidos, pelos professores, pelo WhatsApp. Todo esse contexto precisa ser registrado, pois faz parte da história da humanidade. Nesse sentido, elegemos o relato pessoal para que os estudantes tivessem a oportunidade de se colocar como protagonistas, contando as histórias vivenciadas nessa fase de suas vidas.

Reiteramos que foi um período muito complicado para todas as pessoas, de muitas perdas, de mudanças de paradigmas. Evidentemente não desconsideramos esse fato, tampouco nossa intenção não foi romantizar esse período pandêmico. No entanto, coisas positivas aconteceram; daí o nosso foco da pesquisa estar na escrita de fatos/acontecimentos positivos que os participantes vivenciaram no período que estudaram em casa.

Assim, em nossa participação no PROFLETRAS, o que também aconteceu durante o período de pandemia, conforme as exigências do Programa, ressaltamos, elaboramos uma SDG destinada ao desenvolvimento da produção textual de alunos do 6º ano do EF, tendo como eixo organizador o relato pessoal e a implementamos em sala de aula. Entrelaçado a isso, nosso objetivo de pesquisa foi investigar as capacidades de linguagem de alunos, participantes do processo de implementação da SDG, para a produção textual do gênero relato pessoal. Para o alcance de tais objetivos, definimos alguns objetivos específicos, os quais resgatamos: a) Modelizar o gênero textual relato pessoal; b) Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter antes da implementação da SDG; c) Identificar quais capacidades de linguagem para a produção do relato pessoal os alunos demonstram ter após a implementação.

Para o alcance do objetivo a), norteados pelos estudos de Bronckart (2009) e apoiados no Dispositivo didático de gêneros, de Barros (2012), realizamos uma pesquisa, em diversas fontes, e levantamos as definições teóricas do relato pessoal; depois reunimos um *corpus*, formado por um conjunto de cinco exemplares do gênero, analisamos os textos e, assim, modelizamos o referido gênero. Isto é, identificamos os elementos característicos regulares do relato pessoal; a partir disso, elegemos dez das características em questão (1. Prática social, 2. Campo cotidiano, 3. Emissor-físico e papel social, 4. Temática, 5. Estrutura/plano geral, 6. ST do relato, 7. Discurso interativo, 8. Tempo verbal, 9. Linguagem e 10. Emprego da elipse) para serem, e foram, transformados em objeto de ensino e aprendizagem.

Para alcançar o objetivo (b), logo no início da implementação da SDG, diagnosticamos, por meio da análise das primeiras produções escritas pelos alunos, quais das 10 características os alunos já tinham domínio para a produção do relato pessoal e quais eles não ainda dominavam ou dominavam de forma parcial. Os resultados demonstraram que, na produção inicial, apenas 01 aluno dominava as 10

características do gênero, foco da investigação; 01 não tinha domínio de nenhuma característica; e os demais 14 participantes dominavam parcialmente os elementos em investigação.

Para o alcance do objetivo c), após a implementação das oficinas, os alunos escreveram o relato como produção final, o qual analisamos, a fim de verificar quais e quantas das 10 características transformadas em conteúdos nas atividades da SDG os alunos apreenderam. Ao final do processo, terminada a implementação da SDG, na produção final, 7 alunos passaram a dominar as 10 características; 10 alunos apresentaram ainda domínio parcial de alguns elementos; contudo nenhum deles, o que é muito significativo, mostrou dificuldades com todos os elementos regulares do gênero (os em foco nas análises).

Sendo assim, pudemos constatar que os alunos participantes de nossa pesquisa, que pode ser considerado uma amostragem, que vivenciaram o 4º e 5º anos do EF I fora da sala de aula, sem a mediação direta do professor, não tinham capacidades de linguagem para a produção de relato pessoal. Reiteramos que a maioria desses estudantes, muitas vezes tinha que fazer as atividades sozinho e quando podia contar com a mediação dos pais, estes nem sempre tinham formação para auxiliar e corrigir os textos. Torna-se oportuno ressaltar que de acordo com o PPP do Colégio Estadual Luiz Setti, grande parcela dos pais e/ou responsáveis desses discentes terminou apenas o EF e são trabalhadores rurais (parcela significativa); outros trabalham nas indústrias da cidade, são trabalhadores domésticos, dentre outros.

Em suma, o fato de o aluno ter estado fora da sala de aula, em ensino remoto, cursando o 4º e o 5º ano por si já promoveu grandes rupturas no processo de aprendizagem. E agora, em ação totalmente diferente do que vínhamos fazendo há décadas, ou seja, retomávamos os conteúdos da série anterior e prosseguíamos com o planejamento do 6º ano, tivemos que realizar adaptações e articulações na recepção desses alunos que participaram do ensino remoto por metade do EF I, isso porque já haviam perdido o ritmo de estudos, descostumados a frequentar o ambiente escolar e, muitas vezes, alguns estudantes apresentavam dificuldade de socialização. Dessa forma, o nosso trabalho, desde a recepção desses estudantes no colégio, foi muito complexo, período que tivemos que ter muita paciência/resiliência, pois muitos deles haviam passado por uma fase bastante traumática. Diante desse cenário, o nosso

objetivo foi que esses estudantes se sentissem acolhidos, amparados e, sobretudo, que retomassem a vontade de estudar.

A implementação do nosso projeto foi bastante significativa para a turma, pois esses alunos participaram de todo processo realizado, e pudemos visualizar cotidianamente a evolução do aprendizado deles. Temos consciência do quanto precisamos de desenvolver um trabalho consolidado para amenizar as rupturas que cresceram com esse período pandêmico.

Dessa maneira, enquanto participantes de nossa pesquisa-ação, também nos desenvolvemos profissionalmente, de maneira considerável: por meio dos estudos realizados ao longo desses dois anos, aprofundamos os nossos conhecimentos teóricos-metodológicos e tivemos a possibilidade de realmente aliar a teoria à prática e verificar que os resultados são muito profícuos. Temos consciência, de que, embora esse período tenha sido de muita aprendizagem, há muito o que evoluirmos para contribuir com esses estudantes que passam pelas nossas vidas e, muitas vezes, somos nós que vislumbramos o quanto esses sujeitos podem evoluir enquanto pessoas. Da mesma forma, crescemos como seres humanos, posto que, além de todas as dificuldades vivenciadas nesse período pandêmico, pudemos conhecer mais profundamente as dificuldades socioeconômicas e emocionais dos nossos estudantes e oportunizar que todos evoluíssem nesse processo de ensino e aprendizagem e chegassem à construção do nosso livro.

Enfim, tivemos a possibilidade de passar pela maior crise sanitária mundial e ter escrituras desse período e, com certeza, tivemos a oportunidade de tirar ensinamentos que servirão de alicerce enquanto profissionais conscientes do nosso papel no meio em que vivemos. Esperamos que nossa SDG possa ser adaptada por outros professores, sendo assim instrumento auxiliar no desenvolvimento da prática discursiva dos alunos da EB.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.
- ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal.** 2016. 85 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34 Ltd, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **A metodologia das sequências didáticas de gênero sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD.** *In*: Ana Paula Franco Nobile Brandileone; Vanderléia da Silva Oliveira. (Org.). *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e Mediações formativas.* 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 127-144.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **As sequências didáticas de gêneros no ensino da produção textual.** 1 WebEncontro do Profic Letras (2:05:08). UPE, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CHvqOJUTkSc>. Acesso em 31 mar. 2022.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. A metodologia da sequência didática de gêneros como mediadora de letramentos

múltiplos no contexto do PROFLETRAS: nossos encaminhamentos... nossas adaptações. *In*: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo (Orgs.).

**Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade.**

Pernambuco: UFRPE, 2020, p. 1418-1425.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da língua portuguesa / Academia Brasileira de Letras.** – 3. Ed. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo Sociodiscursivo.** Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CHEVALLARD, Yves. **La transposicion didactique: du savoir savat au savoir enseigné.** Paris La Pensée Sauvage, 1991.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** Campinas: Pontes, 2014. p. 15-49.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A construção de modelos didáticos de gêneros.** 1 Webinar (1:45:26). UNESPAR, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lpGXZU1MWFo>. Acesso em: 31 mar. 2022.

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal.** Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16756/1/OralidadeLetramentoEnsino.pdf>. Acesso em 10 jun. 2021.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *In*: **Théories-Didactique de la lecture Écrite.** Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DESENVOLVEDOR. Relatos da pandemia: brasileiros contam como está sendo viver este momento em outros países. **Sul21**, 13 abril 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/relatos-da-pandemia/2020/04/relatos-da-pandemia-brasileiros-contam-como-esta-sendo-viver-este-momento-em-outros-paises/>. Acesso em 10 jun. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; SALES, Glaís (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Silvia. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; SALES, Glaís (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: EGA, 2002.

GIRACCA, Mirella Nunes. **O uso da Sequência Didática em aula de Língua Estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário**. 440 p. Tese (Pós-Graduação em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 9-14.

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

HILA, Cláudia Valéria Doná; SANTOS, Dener Resende. O relato de experiência vivida no vestibular. In: ANTÔNIO, J. D.; NAVARRO, P. (orgs.). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: EDUEM, 2017, p. 177-196.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Revista em (Dis) curso, v. 6, n. 3 p. 547-573, set./ dez. 2006.

MODELLI, Laís. Pessoas contam em site o que descobriram com a pandemia e o que perderam com a quarentena. **G1**, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/viva-voce/noticia/2020/06/25/pessoas-contam-em-site-o-que-descobriram-com-a-pandemia-e-o-que-perderam-com-a-quarentena.ghtml>. Acesso em: 30 de set. 2021.

MONTEIRO, Roseli. **Oficinas de leitura com o gênero relato pessoal no 6º ano do ensino fundamental**. 2019. 107 f. Dissertação (mestrado em Letras) Universidade Estadual de Maringá, 2019, Maringá, PR.

MOURA, Priscila Mendonça. **A (res)significação da produção escrita através do relato pessoal**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

NASCIMENTO, Emanuel Vicente do. **O plano de texto no gênero relato pessoal: uma proposta de intervenção em aula de língua portuguesa**. 2019. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PARANÁ GOVERNO DO ESTADO. Aula Paraná, 2021. Página inicial. Disponível em: <http://www.aulaparana.pr.gov.br>. Acesso em 07 de out. 2021.

PINTO, Margarida Paulino de Cerqueira; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Uma proposta de intervenção pedagógica com o gênero discursivo/textual biografia. In: DIAS, Luiz Antônio Chavier; FRANCISCO, Eva Cristina; MIQUELETTI, Eliane Aparecida; SCOPARO, Tania Regina Montanha Toledo (org.). **Práticas de linguagens e ensino de línguas e literatura**. Curitiba: CRV, 2019, p. 67-81.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In: tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; SALES, Glaís (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, Priscila Barboza Gomes. **Gênero “relato pessoal” como contribuição para a escrita de alunos do ensino fundamental**. Três Lagoas: Campus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021. 146 f. (Dissertação de Mestrado).

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**: Revista de literatura e linguística. Recife, n. 14, v. 1, p. 313-334, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

**ANEXOS**

## ANEXO A – NINGUÉM SAI MAIS DE UM QUILÔMETRO DE CASA, SÓ COM AUTORIZAÇÃO IMPRESSA PARA EXPLICAR

### **Diego Moraes**

Meu nome é Diego Moraes, sou brasileiro, moro na França há mais de 15 anos, sou tatuador há 21 anos e faz sete que abri meu estúdio no sudeste da França, na região mediterrânea, não muito longe da Itália. Na França, os primeiros casos de covid-19 aconteceram no final de janeiro, foi o primeiro caso declarado, na região norte, se não me engano, e estava tudo muito tranquilo, ninguém estava muito preocupado, naquele momento todo mundo estava falando como se a doença fosse mesmo ficar pela China, que não ia se divulgar muito, como se fosse mesmo uma gripezinha.

Isso foi no final de janeiro. Tudo aconteceu muito rápido. No começo de fevereiro, fui para Paris já usando máscara para pegar trem, usar o transporte público, mas eu era a única pessoa que via usando máscara. Acho que, de repente, pelo fato de ser tatuador e ter feito vários cursos de assepsia, infectologia, enfim, acho que isso me toca mais, essa coisa de transmissão e de transmissão cruzada, que é o grande problema da covid-19. Sabendo disso tudo, tendo essa consciência, já fui para Paris tomando essas precauções no início de fevereiro. Quando voltei, no meio de fevereiro, a França já tinha vários casos. Em Paris, não tantos. No governo, ninguém falava nada, tava tudo tranquilo como se fosse uma gripezinha, ninguém estava alerta e preocupado.

Só que nesse momento, aqui do lado de onde moro, na Itália, que fica a uma hora e meia de carro, a situação já estava apocalíptica. Em duas semanas a Itália já tinha milhares de casos, já tinha passado a China, em mortes e tudo. Então eu me preocupei muito. Fiquei ressabiado com a situação toda e perdido também, porque o governo aqui não estava dando nenhuma explicação, não estava falando nada, estava deixando muito tranquilo. Isso no final de fevereiro.

No começo de março, já começamos a trabalhar na nossa loja, eu e a minha esposa, com um diferencial: já perguntava de onde os clientes estavam vindo. Fora as regras de assepsia normais, estávamos nos protegendo ainda mais, usando máscara o tempo inteiro, pedindo que quando os clientes entrassem no estúdio lavassem a mão com álcool em gel. Isso no começo de março. Estava trabalhando ainda, mas já tomando precauções diferentes, sabendo que iria chegar aqui. Como a Itália é tão perto e as fronteiras são abertas na Europa, todo mundo sabia, mas o governo não estava querendo falar muito ainda. Acho que eles não diziam qual era a situação real para não dar medo na população.

Então, a partir do dia 10 de março, estávamos em casa, eu, minha esposa e meu filho de 4 anos, e nos confinamos. Reduzi todos os meus clientes na primeira semana, minha esposa já não estava mais indo trabalhar, eu estava indo sozinho e, na semana seguinte, a partir de 11 de março, paramos de trabalhar, mas o governo não tinha falado nada sobre isso, ainda estava levando como se fosse uma gripezinha. E a Itália, nesse momento, estava em chamas.

Em meados de março, o presidente trancou as escolas, mas as pessoas estavam podendo trabalhar ainda. Eu estava isolado com a minha família, já achando que o vírus iria se espalhar bastante, mas o governo estava meio indeciso sobre parar todo mundo ou não. Então, a partir do dia 16 de março, ele passou a ser muito rápido nas ações, fechou tudo.

Ficamos em confinamento total. Só quem trabalha na área de saúde ou de serviços básicos não está confinado. Agora está fazendo pouco mais de um mês que estamos em casa. Tive que sair poucas vezes, só para comprar algumas coisas necessárias que não consegui comprar por tele-entrega. No começo estávamos um pouco assustados com falta de informação. O governo parecia um pouco perdido também nas suas atitudes, dizendo para fechar num dia, liberando no outro dia, fechando de novo. Ficamos assustados e a nossa escolha foi de ficar em confinamento total.

Procuramos estabelecer uma rotina no nosso dia-a-dia. Temos a sorte de ter um jardim, isso muda muito nesse confinamento, com relação a quem está em apartamento. Estou tendo tempo de pintar, fazia meses que não tinha tempo de fazer minhas pinturas, então, por esse lado, nos acalmamos um pouco, estamos conseguindo levar na boa. Vamos ver até quando.

A previsão de abertura do comércio é no próximo dia 11 de maio. As coisas vão começar a abrir devagarinho, mas estúdio de tatuagem não está neste quadro, então, não sei até quando vamos ficar sem trabalhar. O governo disponibilizou uma ajuda para empreendedores, como eu, que ainda não chegou na nossa conta. Por enquanto, estamos conseguindo sobreviver das nossas reservas e vamos ver quanto tempo vai durar isso. A cidade em que moro, Sanary-sur-mer, é muito turística, uma cidade pequena de cerca de 26 mil habitantes, e com muitos moradores idosos. Tem um mercado que foi eleito o mais bonito da França no ano passado. Então é uma cidade que acolhe muito turismo. Eu, como tatuador, atendo pessoas da Europa toda, muitos da Itália, da Suíça, da França.

Nós fomos contatados, recebemos e-mail do governo para disponibilizar material médico, porque os hospitais estão lotados e sem material, sem máscaras para uso dos médicos e enfermeiros. Todo estúdio de tatuagem, todo mundo que trabalha com saúde, foi contatado pelo governo para fornecer seu estoque de luvas e máscaras, porque os hospitais estão em falta.

No começo do confinamento, estávamos um bocado estressados, ouvindo muita rádio e muito dentro das notícias só falando disso. Agora demos uma relaxada. Estamos fazendo nosso papel, estamos trancadinhos, não estamos espalhando nada para ninguém, mesmo que a gente possa ser portador dessa doença sem ter sintomas. Agora paramos de ver tudo, só vemos uma vez por dia as notícias básicas, mas não estamos mais acompanhando o tempo inteiro que nem no começo, pois deu uma perturbada no ambiente.

Sanary-sur-mer costuma estar sempre cheia, com atividades culturais, festas regionais, sempre acontecendo algo, mas agora está todo mundo respeitando o confinamento. Tu és obrigado a respeitar, na verdade, senão leva multa, e ninguém

sai mais de um quilometro de casa, só com autorização impressa, um formulário para explicar porque teve de sair, ou para ir no médico, uma justificativa de verdade de porque teve de sair além de um quilometro. Só podemos sair uma vez por dia, durante uma hora, para caminhar num raio de um quilometro da residência. As poucas vezes em que tenho de sair para rua, vejo muito pouca gente, a maioria se cuidando, de máscara, de luvas.

O que acho mais impressionante é ver o supermercado. Quando tive de ir, foi bem antropológico, porque está todo mundo sabendo que não pode sair, mas tem gente que não está preocupada com o vírus e, na verdade, vai para o supermercado como uma desculpa para sair, para passear, vai três vezes por semana, compra pouquinho, nem se protege. Tem muita gente que não acredita mesmo que seja uma coisa grave, que ainda acredita que seja só uma gripezinha, que é coisa de governo, de economia.

No meu ponto de vista, a França demorou muito para tomar a decisão de fechar as escolas e fechar tudo, porque ela estava como uma semana de diferença da Itália, que já tinha milhares de casos, e aqui do lado, com as fronteiras abertas. A Itália estava se fechando e tinha italianos vindo aqui para região para fugir do confinamento. Então, acho que, neste ponto de vista, o governo foi bem fraco.

No final das contas, isso é uma coisa ruim, mas acho que isso vai dar, para grande parte da população, uma nova consciência de vida, de valores, principalmente, pensar mais na família, viajar um pouquinho menos, gastar menos em coisas supérfluas. Acho que muita gente vai tomar um choque de consciência, e isso pode ser o lado bom. Espero que tiremos dessa história coisas boas, que aproveitemos esse momento para pensar, para ficar junto das pessoas que gostamos. É o que estou tentando fazer.

Fonte: SUL 21. Ninguém sai mais de um quilometro de casa, só com autorização impressa para explicar. **Sul21**. 26 abril 2020. Disponível em: [https://sul21.com.br/ultimas-noticiascoronavirusrelatos-da-pandemiaz\\_areazero/2020/04/ninguem-sai-mais-de-um-quilometro-de-casa-so-com-autorizacao-impressa-para-explicar/](https://sul21.com.br/ultimas-noticiascoronavirusrelatos-da-pandemiaz_areazero/2020/04/ninguem-sai-mais-de-um-quilometro-de-casa-so-com-autorizacao-impressa-para-explicar/). Acesso em 22 jan. 2023.

## ANEXO B – SE RIA E SE BRINCAVA SOBRE O QUE FARÍAMOS QUANDO O VÍRUS CHEGASSE, NINGUÉM TINHA MEDO

### **Amanda Vagas**

Hoje é véspera de Páscoa. Eu já estou há cinco semanas em isolamento social, em casa, sem sair para nada. Aqui em Milão, e em toda a Itália, o vírus chegou devagar. Durante quase todo o mês de fevereiro, era motivo de conversa no escritório, se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo... Mas as conversas se tornaram realidade na sexta-feira, 21 fevereiro, quando foram diagnosticados os primeiros casos em Codogno, uma cidadezinha 60 km ao sul de Milão. Rapidamente, os casos começaram a aparecer em diversas cidades e somente em um final semana já havia centenas. As cidades com mais contagiados foram

bloqueadas, ninguém entrava e ninguém saía e eram classificadas como zonas de emergência vermelha.

Neste início, Milão foi classificada como zona amarela, sem uma emergência iminente. Durante as duas semanas seguintes, os casos continuaram a aumentar rapidamente, mas tudo seguiu funcionando normalmente. Pessoas iam e vinham, seguiam as suas vidas, não tinham medo, salvo poucas exceções. Eu também não tive medo, e segui minha rotina com poucas mudanças.

O bloqueio total de Milão, e classificação da cidade como zona de emergência vermelha, aconteceu no dia 8 de março. A partir daquele momento foi imposto um isolamento social pelo governo não só nas regiões mais afetadas, mas em toda a Itália. Lojas, empresas e restaurantes foram fechados, somente supermercados e farmácias podiam ficar abertos e as pessoas não deveriam circular pelas ruas. Se saímos de casa sem motivo comprovado, corremos o risco de pagar uma multa bem salgada.

Foi nesse dia que meu isolamento social começou e minha rotina mudou. Ao longo dessas semanas, não cheguei a sentir medo, aflição ou angústia, mas tudo se tornou mais complexo, e tivemos que encontrar pequenas soluções caseiras e abrir mão de coisas que éramos habituados a fazer.

Começamos a trabalhar em smartworking, assistimos milhões de filmes, recuperamos as leituras deixadas de lado e reprecendemos velhos hábitos que havíamos esquecido como jogar jogos de tabuleiro, desenhar e pintar. Quando é necessário, bem necessário mesmo, somente uma pessoa sai de casa para fazer compras e buscar remédios. A impressão que tivemos é que depois de um tempo os dias se tornam iguais, é difícil distinguir entre dias de semana e finais de semana, então vimos que era importante criar novas rotinas e atividades.

O vírus também desencadeou uma onda de solidariedade muito grande por aqui, vizinhos se encontram para conversar na sacada, fazem flashmob de música na janela e se ajudam indo fazer compras para idosos e pessoas em grupo de risco. É interessante ver como esse momento difícil traz união entre as pessoas. Eu mesma, com alguns amigos, montei uma iniciativa para ajudar nas doações a hospitais que enfrentam diariamente a emergência.

Tenho alguns amigos que estão no hospital sendo tratados e outros que foram diagnosticados mas seguem lutando contra o vírus em casa. Pessoas hospitalizadas não podem receber visitas e pessoas em casa devem ser isoladas em um cômodo. Penso que para elas a aflição existe de verdade e posso imaginar como elas se sentem sós. A única coisa que se pode fazer é esperar, esperar melhorar, esperar tudo mudar.

Escrevo esta mensagem aos meus conterrâneos para dizer que por aqui, apesar de ser o centro da epidemia, está tudo bem e isolar-se em casa é muito mais simples do que parece. Todos devemos fazer a nossa parte e é essencial seguir as indicações

de médicos e autoridades. Não se percam nas notícias e números, elas alimentam angústias e ansiedade.

Todas as sextas-feiras, o primeiro ministro faz um pronunciamento, e para muitos italianos é o momento mais esperado da semana! Ontem, 10 de Abril, o pronunciamento foi positivo, mesmo ainda estando no pico da curva, o isolamento foi prorrogado até 2 de maio, e talvez tenhamos começado a ver a luz no fim do túnel...

Fonte: ÁVILA, Ana. Milão: 'Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo'. **Sul21**, 18 abril 2020. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-coronavirus-relatos-da-pandemia/2020/04/milao-se-ria-e-se-brincava-sobre-o-que-faríamos-quando-o-virus-chegasse-ninguem-tinha-medo/>. Acesso em 10 jun. 2021.

## ANEXO C – FORAM TRÊS DIAS DESDE QUE DE DECIDI VOLTAR ATÉ EMBARCAR. EMPACOTEI TUDO EM UMA NOITE

### **Giovana Fleck**

Meio saco de papel higiênico. Geladeira meio cheia. Dispensa decentemente abastecida para uma semana.

Lembro de um dia em que eu acordei de uma noite mal dormida com uma dor de cabeça forte. É raro isso me acontecer. Não passou. Não consegui fazer muito naquele dia. Foi uma daquelas dores afiadas, que cortam uma parte específica da cabeça quando o nível de stress faz com que ela não pare de pensar, não descansa. Fui da cama para a cozinha no meu espaço de menos de 30m<sup>2</sup>. Apartamento é muito para denominá-lo. Tampouco quarto ou estúdio o contemplam. É um espaço, sem divisão, onde se concentra uma cama, um armário, uma cozinha pequena, um banheiro (com porta!) e uma escrivaninha. Entre algumas plantas e tapetes também tinha uma eu – em quarentena. Como o meu espaço, tinha outras centenas ao longo dos três blocos do prédio em que eu morava.

Meio saco de papel higiênico. Geladeira meio cheia – menos um iogurte, algumas bananas, uma salada e talvez um ovo. Dispensa decentemente abastecida para uma semana.

Fora dali, uma farmácia e um supermercado da rede Føtex no térreo de um outro condomínio, com alguns poucos clientes, ainda davam um ar de normalidade à cidade. Eu morava em Aarhus, segunda maior cidade da Dinamarca, onde faço meu mestrado. O passado e o presente se misturam nessa narrativa.

Em 2019, me mudei para a Dinamarca. A ideia era ficar por lá, com ocasionais visitas ao Brasil, até agosto de 2020 – quando começaria meu segundo ano de especialização em Amsterdam, na Holanda. A ideia estava bem sólida até o início de março.

Quando março chegou, eu percebi o quanto a minha realidade era quase um devaneio se comparada ao que estava acontecendo do outro lado da fronteira. Acompanhava todos os dias as notícias do Oriente. Sabia da Itália, da Alemanha, da Espanha. Sabia dos casos, sabia do número de mortos que só crescia. Ainda assim, eu continuava tendo aulas presenciais. A única coisa que me impedia de sair de casa era o frio. Me preocupava com os dias de chuva e neve.

As mudanças vieram, como para a maioria das pessoas no mundo, rápido. De um dia pro outro, o número de casos na Dinamarca triplicou. Começaram boatos sobre as fronteiras fecharem. Algumas pessoas passaram ao isolamento voluntário. Lembro de conversar com alguns amigos sobre o que poderia acontecer. Estávamos juntos, embora uma amiga tivesse tido tosse pela manhã. Ainda assim, nem cogitamos cancelar o encontro.

Almoçamos. Lavando a louça, passamos de otimistas a cúmplices de ansiedade em minutos. Íamos viajar para uma cidade próxima no final de semana seguinte. Cancelamos. A primeira-ministra, Mette Frederiksen, daria uma coletiva na sexta-feira para atualizar a população. Cada notícia adicionava mais uma camada de preocupação. “Estão falando em quarentena por duas semanas”, um amigo dinamarquês traduzia. Saímos dali e fomos ao supermercado, quase por instinto. Não tinha uma quantidade grande de pessoas comprando, talvez um pouco mais que o normal. Fora verduras, nada faltava.

Um saco e meio de papel higiênico. Geladeira cheia. Dispensa decentemente abastecida para duas semanas.

A Dinamarca entrou em isolamento no dia 13 de março. Preocupada com o crescente número de casos, a medida servia, principalmente, para evitar que o sistema de saúde – inteiramente público – se sobrecarregasse. Todos deveriam permanecer em casa. Restaurantes, cafés, lojas, bibliotecas, museus, escolas, universidades e qualquer outro lugar de convívio deveria ser fechado. Ainda assim, estava permitido circular ao ar livre – desde que respeitando o limite de 2 a 3 metros de distância entre as pessoas. Encontros de mais de 10 pessoas estavam proibidos. Valia para todos, sem exceção.

Minhas aulas passaram a ser online. Eu e meus colegas tivemos que nos adaptar a uma nova rotina. Ainda assim, tínhamos o privilégio de não nos preocuparmos caso ficássemos doentes. Sendo residentes, ganhamos um pedaço de plástico amarelo que nos garante um número pessoal. Esse número dá acesso irrestrito a qualquer atendimento médico necessário na Dinamarca – desde que não seja odontológico. Dia desses, inclusive, o município onde eu morava me mandou um e-mail para que eu não me esquecesse de fazer meus exames de rotina.

Não posso reclamar de absolutamente nada. Nesses dias em quarentena, vi coisas lindas acontecerem no meio de uma tristeza absoluta. Vi um vizinho montar uma máquina de bolhas de sabão na sua varanda pelo prazer de ver as bolinhas chegarem nas outras varandas. Ouvi gente que nem se conhecia cantando juntos, cada um da sua janela. Ganhei uma festa de aniversário semi-surpresa ao ar livre, onde eu e alguns amigos – com certa distância – aproveitamos o sol da primavera na base de

bolo de cenoura, vinho e álcool gel. Vi vizinhos presentear uns aos outros com cafés e quitutes surpresa, deixados na porta com bilhetinhos.

Um saco de papel higiênico. Geladeira meio vazia. Dispensa “abastecedinha”.

Duas semanas depois, quando a quarentena deveria ter sido encerrada, descobrimos que seria prorrogada – e mais limitada. De repente, comecei a receber relatos de brasileiros que tentavam retornar ao país e não conseguiam por falta de voos ou conexões em países que fecharam fronteiras. A Anac (Agência Nacional de Aviação Civil) colocou no ar um formulário para mapear os expatriados tentando retornar.

Meu namorado deveria me visitar em abril. Até ali, a ida dele ainda parecia possível. Um dia antes das lojas fecharem, comprei dois jogos americanos para quando ele chegasse. “Vai deixar os cafés da manhã um pouco mais bonitos”, pensei. Meu contrato de aluguel venceria no final do semestre. Tinha pretensão de ficar em Aarhus até lá, depois, passar as férias com a família no Brasil.

De um dia pro outro, eu e uma colega brasileira passamos a trabalhar com a possibilidade de voltarmos. Temíamos não conseguir ao final do semestre. Alguns colegas já haviam retornado para seus países de origem. Só havia mais duas rotas da Europa para o Brasil: por Londres ou Frankfurt. Descobrimos que, em abril, essas rotas também seriam encerradas.

Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite. Os jogos americanos ficaram em uma sacola que deixei sob os cuidados de uma amiga.

O saco de papel higiênico, as comidas da geladeira meio vazia e da dispensa “abastecedinha” foram herdados por amigos que ficaram.

Uma amiga de Taiwan conseguiu máscaras de tecido. Na frente, um fundo azul destacava os personagens do filme Snoopy. O pai dela tinha comprado várias do tipo e enviado para que ela distribuísse em Aarhus. Ele propositalmente comprou uma leva com tema infantil para diminuir a chance de assédio. Ele estava certo; em pouco tempo, grupos de Facebook começaram a receber relatos de estudantes de origem asiática vitimados pela intolerância e incompreensão de dinamarqueses que os responsabilizavam pela disseminação do Covid-19.

Nessa jornada, a máscara do Snoopy e as luvas de plástico que peguei no supermercado me fizeram sentir boba e confiante.

Um trem e três voos depois – cerca de 30h – estava em Porto Alegre. Os aeroportos estavam tão vazios que davam até uma sensação de segurança. Minha febre, no entanto, só foi medida quando cheguei em São Paulo. 35,5° – “Sem febre, senhora, pode seguir.” Dentro dos aviões, a tripulação não usava máscaras ou luvas. As refeições foram entregues em grandes sacolas plásticas. Apenas em um voo (de São Paulo para Porto Alegre, que veio lotado) o espaço entre os passageiros não foi respeitado.

Quando cheguei, vi minha mãe de máscara e luvas. Ela me deu oi de longe. Sentei no banco de trás do carro e abrimos as janelas. Vi uma Porto Alegre deserta – o que me fez sentir certo alívio. É estranho sair de uma quarentena para outra.

Mais de trinta rolos de papel higiênico. Geladeira cheia. Dispensa abastecida para alimentar uma família de cinco por duas semanas. Uma fruteira colorida e com bergamotas empilhadas.

Depois de quase duas semanas, ainda não abracei minha mãe. Tenho louças separadas das dela. Fazemos nossas refeições distantes. Assistimos a filmes cada uma em uma extremidade do sofá. E está tudo bem. De novo, não tenho do que reclamar. Quando lembro, respiro fundo e olho em volta, feliz por estar perto – mesmo que longe – da minha gente. Mesmo não podendo dar uma caminhada – coisa que fazia uma vez ao dia na Dinamarca – é bom aproveitar o vento na janela. Acordar com o barulho dos passarinhos. Ouvir trovão quando chove. Escutar a voz da minha mãe falando ao telefone na sala.

Não tive nenhum sintoma até agora. Escrevo no meu 10° dia de quarentena brasileira. Se, depois do 14°, como manda a OMS (Organização Mundial da Saúde), eu ainda não tiver nem uma tossezinha, pretendo começar a agir como cidadã – coisa que não podia na Dinamarca, sendo imigrante. Doar sangue será a primeira. É tempo de cada um fazer o que pode para cuidar de si e do seu entorno. Mas é tempo estranho.

O que aprendi nesta curta jornada é que ninguém assimilou direito que todas as vidas vivas nesse mundão mudaram. Não vai mais ser como em 2019, 2018 ou 1964 – esperamos.

Além disso, a Dinamarca não é comparável ao Brasil – é um pequeno território com uma pequena população e uma social-democracia estabelecida e regida por uma primeira-ministra respeitada. Mas contra o mesmo inimigo, tomou decisões rápidas e precisas – e parece ter tido sucesso. Numa análise bem rasa, o sistema de saúde não foi sobrecarregado, as empresas e os trabalhadores contaram com subsídios que aumentaram a sensação de segurança e confiança e já se atingiu algo próximo de uma estabilidade, o já famoso “achatamento”. Fala-se em uma lenta e gradual flexibilização da quarentena.

Apesar de admitirem que não existirá “normalidade” até a introdução de uma vacina, lá eles colhem frutos que espero ver ao menos plantados no Brasil. Tento manter o otimismo bobó, abalado pelos gritos da desigualdade e da falta de humanidade em Brasília. Mas ele ainda se manifesta quando vejo as redes de solidariedade, o aumento da crença no bom jornalismo e os progressos da ciência brasileira.

Não sei se vou voltar para a Europa esse ano. É questão para a eu do futuro. A eu do presente só sabe que em quatro dias vai poder voltar a ter o mínimo de contato físico com outro ser humano – tomara! Sabe quando a gente passa do estágio combativo para a aceitação? Pois é. Não importa em qual país, o importante é aceitar. Dentro de casa.

Fonte: SUL 21. Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite. **Sul21**, 15 abril 2020. Disponível em: [https://sul21.com.br/ultimas-noticiascoronavirusrelatos-da-pandemiaz\\_areazero/2020/04/foram-tres-dias-desde-que-decidi-voltar-ate-embarcar-empacotei-tudo-em-uma-noite/](https://sul21.com.br/ultimas-noticiascoronavirusrelatos-da-pandemiaz_areazero/2020/04/foram-tres-dias-desde-que-decidi-voltar-ate-embarcar-empacotei-tudo-em-uma-noite/). Acesso em 22 jan 2023.

## ANEXO D – DESENHO É PAIXÃO

Meu nome é Martha Cavalcanti Poppe, nome de casada, eu nasci no dia 16 de abril de 1940 no Rio de Janeiro. Meus pais se chamam Carmem Cordeiro Cavalcanti, de Pernambuco, e Fernando de Lima Cavalcanti, também de Pernambuco, minha família toda é de Pernambuco, eu é que nasci aqui por acaso.

A família de minha mãe é de Pernambuco, mas ela tinha origens mais ancestrais, cearenses, mas a família toda era de Pernambuco, e do meu pai, o meu pai era de família de usineiros pernambucanos, e eles, quando vieram para o Rio tentar uma nova vida. Nunca tive muito contato com meus avós, por causa das idades, minha relação era muito íntima, muito ligada aos meus pais, e quando eu fiz mais ou menos oito anos, desde seis anos de idades que maior prazer sempre foi desenhar, eu comecei a aprender a pintar com uma pintora impressionista brasileira chamada Georgina de Albuquerque.

Quando eu fiz 17 anos é que eu fiquei muito, fiquei interessada em fazer a Belas Artes e sempre tive muito apoio dos pais em relação a isso, meu pai era um desenhista, desenhava muito bem, a minha mãe, ela bordava, costurava e também tinha muito talento para desenho, eles sempre foram muito ligados a essa parte artística. Todos os meus amigos, principalmente no ginásio, quando eu estudava no Colégio Princesa Isabel, os meus amigos mais chegados, são artistas, um é poeta, Armando Freitas Filho, foi meu colega de colégio, eu adorava ele, escrevia poemas o dia inteiro, im pessoa muito interessante, e uma grande amiga minha que foi artista de cinema, do cinema novo, Maria Lúcia Dahl, e escreve também, ela é escritora e durante muito tempo escreveu crônicas maravilhosas para o Jornal do Brasil. Enfim, sempre próxima de artistas, sempre tive essa minha identificação com artistas.

Quando eu entrei na Belas Artes foi aquele grito de liberdade, foi muito bom, para mim foi maravilhoso, para desespero dos meus pais porque eu ficava menos em casa, era o dia inteiro, o curso você entrava às oito, saía às seis, direto, eram muito legal, você saía de uma sala de aula, ia pra outra, ia pra outra, ia pra outra. E nisso, que eu entrei para fazer curso de pintura, eu fui sendo ouvinte de outros cursos, eu queria saber de tudo, eu aprendi escultura, aprendi gravura, eu fui ouvinte do Professor Goeldi, que é um gravador, um dos maiores gravadores brasileiros de todos os tempos, muitos acham o maior de todos, tive essa sorte, fui aluna do Goeldi, eu fique boba, até hoje eu fico boba quando eu penso nisso, aprendi a fazer gravura com ele. Aprendi a fazer joias, também fiz joias durante um período, serigrafia, modelagem, mas a pintura para mim era a número um, sempre foi, e foram seis anos. Nos últimos anos eu comecei a

querer trabalhar fora, eu tinha um tio diplomata que conhecia pessoas dos Correios, ele disse: “Não, você vai lá, faz uma prova e entra em contato, faz uma entrevista” e foi assim que eu fiz, fiz uma entrevista e entrei pros Correios em 62 e fiquei até 95 (risos).

Comecei a trabalhar em 62 e naquela época o único setor que eu poderia trabalhar com o meu conhecimento de desenho seria engenharia, eu fui pra engenharia, eu fui nomeada desenhista, comecei como desenhista dos Correios. Aprendi a desenhar arquitetura, que eu não sabia, eu sabia desenho de perspectiva, essas coisas todas, mas não sabia desenhar arquitetura, mas como eu tinha habilidade de desenho eu aprendi aquilo num instante, foi maravilhoso.

Na década de 70, em 71, 72 os Correios estavam implantando um departamento de filatelia, porque a filatelia era assim: os selos eram todos criados e executados na casa da moeda. O Correio não participava muito da criação dos selos, postais. Quando houve essa criação do departamento de filatelia souberam que eu existia ali na engenharia, que eu era artista plástica e eles me chamaram pra trabalhar na filatelia. Eu fui chamada pela primeira vez para fazer o primeiro mural dos Correios em Brasília, aquele mural em volta foi projeto meu. Júlio Espinosa o escultor, e o arquiteto Antônio Antunes, que, aliás, foram pessoas importantíssimas na minha vida porque os dois murais que eu fiz, o de Brasília e aqui do Rio, foram com eles, eu fiz com eles, e foi um convívio maravilhoso, o Júlio Espinosa um grande artista, um grande escultor e o Antônio Antunes um grande arquiteto.

Esse é que foi o grande momento, começou se um grande momento para mim nos Correios porque quando eu fui chamada para fazer, desenhar selos é que foi a grande abertura para a criação, eu tinha que criar, foi maravilhoso, eu passei a criar, foram 25 anos criando, isso é um privilégio. Foi um mundo novo pra mim, eu passei a ter contato com grandes artistas gráficos maravilhosos, Gian Calvi, enfim, Rui de Oliveira, e artistas plásticos renomados, como Aluísio Carvão, Juarez Machado, o que havia de mais crème de la crème na época das artes plásticas, muitos artistas fizeram selo, foi maravilhoso.

O primeiro artista plástico a fazer selo dos Correios foi Di Cavalcanti, mas eu não peguei essa época, ele é anterior (risos), eu não sou tão dinossauro assim, mas, foi maravilhoso, o convívio, porque eu era funcionária da empresa e esses artistas eram contratados com *free lancer*. Mas eu é que recebia esses selos para fazer, eu que fazia a tramitação, eu sabia dos detalhes, porque você fazer um selo é simples, mas também não é, porque você tem que ter muita noção de proporção, você tem que ter conhecimento técnico, qual é a melhor técnica pra determinados temas, pra determinado tipo de impressão. Primeiro selo que eu gosto de falar, que realmente eu gostei de fazer, foi o do Ano Internacional da mulher, foi maravilhoso realmente, foi na década de 70, eu tive total liberdade de expressão, a melhor coisa para o artista é a liberdade de expressão, se vier com muito: “Não faça assim, tem que ser assado”, com muita censura, é complicado, o artista se inibe e acaba não sendo ele mesmo, acaba até prejudicando o próprio trabalho. Mas eu de modo geral sempre tive

liberdade de expressão, às vezes discutia-se, havia polêmicas, mas isso é bom, olhares diferentes, às vezes eu concordava, às vezes não (risos), era assim.

Quando comecei a fazer selo já tinha começado uma abertura incrível em relação a esse olhar novo de filatelia, uma concepção mais moderna, mais aberta e menos acadêmica, menos tradicional, então a inclusão de artistas plásticos brasileiros, de norte a sul, artistas importantíssimos começaram a participar dessa feitura desses selos. Isso foi muito importante porque os selos ficaram muito, começaram a ficar muito lindos, coloridos e terem sucesso internacional inclusive, os selos brasileiros, então essas décadas de 70, 80 até 90, foram praticamente 20 anos de bastante agilidade nesse aspecto de criação, de mudança de selo, de temas. Por um período em que eu trabalhei nos Correios fiquei com pouco tempo para pintar, eu era pintora de domingo porque não tinha tempo, trabalhava horário integral, às vezes levava trabalho para casa para trabalhar fim de semana também e eventualmente pintava e tudo, nunca deixei de ser artista plástica por causa disso, mas pintava, pinte bem menos. Depois que eu me aposentei eu voltei, retornei a pintar mais, mas sempre que tinha oportunidade, com todos o sacrifício que eu tinha, eu enfrentava qualquer negócio para pintar, para participar de uma exposição, e também tinha filho no meio, então não tinha tempo, eu não sei como é que eu fiz essas coisas todas, foi difícil, foi muito difícil.

Conheci meu marido na aula de gravura do Goeldi, ele é artista plástico também e fotógrafo e nós casamos em 67, temos 46 anos de casados, fora cinco de namoro (risos), então 50 anos, 50 anos de convívio. Tenho duas filhas, duas artistas, sempre quis que elas fossem, realmente elas são maravilhosas, uma é uma bailarina fantástica, Maria Alice Poppe, ela tem uma formação clássica, mas é uma bailarina contemporânea, faz dança contemporânea. E a minha outra filha, a Márcia, que foi a primeira filha, a mais velha, ela é também artista plástica, ela foi, fez estilismo, fez trabalhos incríveis de estilismo, depois ela abandonou, agora voltou a pintar e é roteirista, faz cinema (risos).

Fonte: MUSEU DA PESSOA. Desenho é paixão. **Museu da Pessoa**, 12 nov. 2013.

Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/depoimento-na-integra-de-martha-cavalcanti-poppe-2922>. Acesso em 10 jun. 2021.

## ANEXO E – MINHA PRIMEIRA PROFESSORA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Paulo Freire

Fonte: GADOTTI, Moacir; FREIRE, Ana Maria Araújo (Orgs.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 1996.

## ANEXO F – PRIMEIRAS PRODUÇÕES

### TEXTO 1 – E1

Oi, meu nome é xxxxxxxx tenho 11 anos quando tudo começou eu tinha 9 anos eu e meus amigos sempre ia, com eles para escola todos os dia quando a professora falou então eu vou mandar um bilhete sobre a pandemia eu pensei á vai cer uma semana e foi de 2019 a 2022.

Penssa ficar cem os amigos um ano e meio sen ve nossa que chato depois a gente vê eles nem reconhece nossos amigos dai meus pais me ajudaro nas tarefas de apostila.

### TEXTO 2 - E2

#### Minha vida na pandemia

Oi meu nome é xxxxxxxx eu tenho 11 anos, um coisa muito ruim par mim na pandemia é que eu comecei a mora com a minha vó ela comeso a mora no panorama por quauvo do 5 marido abusivo dela. Na casa da minha mãe foi muito diferete minha mãe comerou a fazer bolos de porte meu padrato comerou a thabala anoite minha irma comerou a trabalha na açái.

Meu irmão fazer 2 anos. Na pandemia ocorreu ma coisa muito triste minha vó levou um gospe, vo ispriqua uma filha a minha vó que ela duou para vizinha dela na epuca a Janaina tinha 3 meses, e dai ela voutou par casa da minha vó, ela falou que ele tava muito doete minha vó deu 9 mil par ela, é ne muito triste né.

Não tei mais nada da minha vida par conta fim.

### TEXTO 3 – E3

#### A pandemia

Era março de 2020 que as Escola fechou, porcausa que chegou a pandemia e os alunos não podia ir para as escola, todos os alunos foram triste para a casa todas as escola fecharam.

Na minha casa minha mãe comprou máscaras para nós, foi no mercado comprar alimentos mas quase todos os alimentos estava caro minha mãe teve que comprar pouca coisas no mercado mais dava para-se alimentar.

Os alunos tinha que pegar apostilas nas escolas para fazer as atividades e toda segunda-feira os alunos tinha que devouver as atividades e pegar outras

e também todas as escola estava dando cesta básica depois de tempo voutou as aula em julho de 2021 e todos ficaram feliz porte voutado as aula.

#### **TEXTO 4 – E4**

Era março de 2020, foi quando a pandemia começou as escolas e as lojas fecharam eu estava com muito medo meus pais compraram comida para meses.

Eu tive aula online e minha mãe me ajudava nas tarefas mas demorou para eu me acostumar com que estava acontecendo e todos os dias eu me perguntava quando as aulas vão voutar.

Foi ai que eu percebi um mês avia se passa-do estava entediada não aguentava maí ficar em casa e foi ai que eu tive uma ideia peguei o meu patins que estava guardado desde que eu tinha 4 anos e comecei a praticar praticava todos os dias, claro cai varias vezes mas nem por isso eu desisti continuei tentando todos os dias sem falta. e com o tempo fui melhorando cada vez mais porem isso mudol quando voltou as aulas voltaram.

Em agosto de 2021 as aulas voutaram eu estava muito nervosa mas o que me tranquilizou foi a chegada da vacina.

#### **TEXTO 5 – E5**

Minha vida na pandemia não foi muito bom mas tem coisas boa também. No começo foi quando minha professora falou que não ia ter aula por 5 dias mas foi por um ano foi um desespero para mim, meus pais pegaram covid 19, minha família toda pegaram mas eu não peguei, fiquei 2 semanas longe dos meus pais. Na pandemia eu realizei meu sonho de ir para praia, foi o dia mais feliz da minha vida. O dia que fiquei muito triste foi que eu quebrei meu braço. Agora vou contar, do final do ano eu e minha família passamos ano novo numa chácara foi muito Legal no primeiro dia mas na 2 dia estava legal, mas até que minha tia começou a brigar com faca, ela e o meu tio eles são irmão, a esposa do meu tio também entrou na briga eu fiquei com as crianças e os adultos foi Separar a briga e resolveram tudo, mas umas 10:00 e pouco começou tudo de novo eu não tava mais aguentando deu crise em mim e na minha tia Ana.

Eu resumi um pouco da minha História na pandemia.

#### **TEXTO 6 – E6**

Era março de 2019 e as escola se fejjaram e eu fiquei muito Breocupado e foi melhor que convivi melhor com a minha mãe e com minha família as tarefas de casa eu fasia na minha casa no meu quarto eu e minha irmã maria xxxxxxxx fasia junto e nos se preocupol com o mercado que so podia entra um de cada ves e nosso medo era que acabase a comida porque os caminhão que transporta comida tinha parado de funcionar e os outros ia e pegava toda a comida.

E em minha casa eu não podia sair de casa por causa da Pandemia.

Então eu ficava muito entediado daí eu fiquei jogando bola no quintal e meigia no celular e brincava com minha irmã de escolinha assistia muito filmes e jogava videogame e minha mãe ficava deitada vendo filme ou mexendo no celular.

## **TEXTO 7 – E7**

### A vida de xxxxxxxx na Pandemia

Em plena pandemia quando as escolas foram fechadas, minha família (Pai, mãe) ficou bem preocupados com minha aprendizagem por um tempo ficamos bem preocupados mas logo logo essa preocupação acabou alguns parentes faleceram isso nos abalou bastante mas a pandemia nos ensinou muita coisa.

Apesar desses acontecidos tiveram muitas coisas positivas e uma dessas coisas positivas essa na minha opinião foi uma das mais importantes para mim, a união de minha família (mãe, Pai) isso foi muito importante para mim.

E já aproveitei para aprender algumas coisas como cozinhar, soltar, pipa, e mexer em eletrônicos e outras coisas mas o que mais gostei foi cozinhar bolo e fritar um ovo isso tudo graças a minha mãe, e também aprendi a dirigir mais o menos R\$.

Isso tudo graças aos meus pais e um pouco por causa da pandemia.

## **TEXTO 8 – E8**

### Como foi a minha vida na pandemia

Meu nome é xxxxxxxx o auge da pandemia fez com que as escolas não tivessem aula.

Para mim as aulas foram online as vezes minha mãe buscava as atividades impressas e no outro dia ela levava para a escola e nesse auge eu aprendi a cozinhar várias coisas tipo macarrão, bolo, bife, feijão, arroz e outras coisas.

Eu também fiquei com meus pais e eles não ficaram muito tempo sem trabalhar mais quando que eles foram para pegar as tarefas os diretores falaram que iam voltar as aulas e eu fiquei muito feliz só que tinha uma coisa que eu não gostava muito foi usar máscara lá na minha escola tinha que levar álcool – em gel e sua própria garrafa porque não podia beber água no bebedouro e tinha que manter um metro e meio de distância.

Na escola eu chegava ia na minha sala fazia minhas tarefas e a hora que acabava a aula minha mãe me buscava e ela falava que eu tinha que ir tomar banho e colocar as minhas roupas de escola.

Mais graças a Deus que ninguém da minha família morreu depois de alguns meses depois surgiu a solução para que acabasse esse vírus a vacina contra a covid-19.

Todos os meus familiares tomaram a vacina mais meu vô não queria tomar a vacina mais até que um dia meus tios insistiram e ele decidiu tomar a vacina e depois foi nossa vez da minha irmã, e dos meus primos e meu sobrinho e agora todos nós estamos protegidos desse vírus.

### **TEXTO 9 – E9**

#### A pandemia

Meu nome é xxxxxxxx eu moro com minha mãe minhas irmãs e meu padrasto, eu vim contar um pouco da minha vida na pandemia, quando mandaram a gente embora em março de 2020 eu e minha família ficamos muito preocupados e com muito medo da covid.

Lá em casa a gente não saímos muito só para necessidades tipo ir ao mercado, ou buscar minha tarefa na escola, e minha mãe ir trabalhar, minha irmã ficou na casa do namorado dela e minha mãe teve que cozinhar lá em casa.

Mas eu também fui passar uns dias lá na casa da minha tia lá em londrina fiquei 3 meses lá fis as tarefas e mandei para minha mãe pelo sedex, lá em londrina eu brinquei fui no parque sair par comer piza e lanche, também lutei capoeira fis novos amigos aprendi a fazer varias dobraduras também aprendi andar a cavalo.

### **TEXTO 10 - E10**

#### A volta a escola

Quando eu comecei a estuda em casa eu fiquei muito preucupado se a escola iria voltar porque em 2020 todas as escolas foram fechadas e eu me preocupei praticamente quase todos os dias e toda minha família também.

Quando tinha passado um pouco da pandemia lá pro finalzinho de 2020 eu comecei a sair um pouco com meus amigos xxxxxxxx, xxxxxxxx e xxxxxxxx e meu irmão xxxxxxxx e além de sair todos nos brincavam na frente de casa.

E depois de acabar 2020 em 2021 no mês de agosto voltaram as minhas aulas e eu não estava confortável com a situação e voltar a escola depois de um ano e meio.

E então eu faltei pelo menos uma semana e meia daí eu voltei a escola mais de boa e voltei a me acostumar com a escola naquele ano mesmo.

### **TEXTO – E11**

Era janeiro de 2020 as escolas fecharam eu fiquei muito preocupado pensei que as escolas nunca mais ia abrir e estavamos num período muito difícil fazíamos tarefa no quarto era muito difícil com essa situação.

No período mais difícil eu tive um lado bom tive amigos para brincar e também minha família e nos mesmo nesse período tão difícil minha família foi muito feliz e também eu brincava com meus amigos.

Quando eu queria ir para a escola eu m-e lembrava que eu não podia ir para a escola eu ficava muito desesperado eu já não tava aguentando m-ais quando voltou as aulas presenciais eu fiquei muito feliz e passando dos tempos as escolas fecharam de novo mais eu não estava mais aguentando mais estava ficando entediado e depois fui dar uma volta para meu bairro e me distrai muito voltei para minha casa e depois de muito tempo eles reabriram a escola fiquei muito feliz estava ansioso para voltar para a escola quando voltei para a escola encontrei meus amigos fiquei super-feliz depois desse período tão difícil valeu apenas porque no final foi muito bom voltei para a escola.

## TEXTO 12 - E12

### Uma felicidade no meio de tristezas

Eu me chamo xxxxxxxx na minha vida aconteceu uma grande pandemia! Que durou quase dois anos e meio! Nessa pandemia eu fiquei preocupada com os preços do mercado porque aumentaram o preço das coisas, mas o que me aterrorizou mais foi o medo de acabar o mundo.

Na minha casa fazíamos compra para o ano todo mas passamos a fazer para uma semana, naquela crise eu achei que nunca mais ia ter minha felicidade de sempre tive, mas no dia 12 de julho de 2020 nasceu a minha prima a xxxxxxxx, hoje ela tem 2 aninhos eu considero ela como minha irmãzinha depois do nascimento dela muitas coisas boas aconteceram na minha vida, a minha tia a (mãe dela) se converteu e depois em 2021 eu também me converti no dia 03/10/2021 me batizei nas águas e de lá para cá minha vida nunca mais foi a mesma. Hoje ainda vivemos em pandemia, peço para que Deus tenha misericórdia de todos nós de todas as famílias, e que possamos vencer essa pandemia um dia.

## TEXTO 13 - E13

Gosto da cordenação da minha escola valou que não ia ter aula por semana todo mundo vicol alegre mais a cordenação valou por que não ia ter aula bom falei para minha mãe que não ia ter aula por uma semana na minha versão depois de uma semana minha mãe conversou com meus irmãos e comigo e explicou porque não iria ter mais aulas e sobre a higienização das mãos e do distanciamento e quando minha mãe falou isso não caiu a ficha e não dei bola – mais comemos a pergar as postilas que tinhamos que pergarmos e toda segunda-feira retiramos e devolvemos e eu comecei a ter responsabilidade por que tinha que dar conta das atividades e de ter mais a tem são com as minhas coisas e tanto como a minha mãe e minha irmã me ajudava com minhas atividades o que achei mais legal e que a professora de educação física a professora mandava o vídeo no grupo de WhatsApp e ela via exercisimo e todos da sala via e tinha até brincadeiras para vc brincar com sua família e era muito legal todas as aulas de educação física e tinha até algumas experiências de vez em quando e já teve até

esproção a eu – aprendi a coisa que eu mais amo de vaser que é desenhar e me ajudol a parar de pensar em tragedia que poderia acom tecer msis quando eu desenhava e so esquecia de todos os problema mais minha mãe pegol a covide-19 – e eu tive que vicar na casa da minha vó e lá eu nem tinha tempo para desenhar por que la é uma vasenda ela tem muita coisa para vaser la mais só fiquei 1 mês sol a mais aprendi muito cosa apemdi a cusinha limpar a casa direito e cuidar do meu irmão e premdi a vaser varias coisas e me ajudol muito minha mãe se recuperol e voltamo a ficar juntas e tomar mais cuidado mais os presos das coisas e do mercado ai batel o medo porque os comioneiros que transportava as comida não podiam emtrar nas sidade poque deu lockdown por tramitir a covide -19.

- Na minha casa mora 5 pesoas minha despensa sempre esta abastecida crasas a Deus imtão viquei despreocupada até porque eu não ia vaser diferemsa – mais a quela agunia de ver aquelas familias pela teve me duia de ver mães desesperadas com sus filhos em coma não poder vaser nada so esperar

- Mais estava sempre agradesemdo a Deus por cuidar da minha familia e não deixar acom tesar nada ruim – mais graça a deus saiu a vasina da covide – 19 e voltei a ter alulas presenciais mais era uma semama em presencial e outra em postila e eu me supriendi com o meu resutado e me orgulo de um dia eu valar eu sobrevivi a covid – 19 – e hoje dia 08/09/2022 estol contando iso para você e numca de sista erque a cabesa e seque enferte.

## TEXTO 14 – E14

### Em casa

Era março de 2020, eu estava no quarto ano a direção da escola, falou que agente ia voltar só na outra semana, a semana se passou e agente não voltou fiquei preocupado mas estava tudo bem.

Em casa aprendi a fazer croche, a fazer arroz, bolo, etc, em casa logo fiquei entediado mas chegou minha tia e meus primos em casa logo parei 13 de ficar entediado.

Quando voltou as minhas aulas era em agosto, antes eu fazia as tarefas, eram imprimidas, quando voltou as aulas eram uma semana sim e a outra não foi muito legal voltar a ver os meus amigos e falar com eles.

## TEXTO 15 – E15

### em março covidi -19

Eu não. Estava em outra cidade Eu estava no para o pebais Estava encasa minha mãe pegou carona e tínhamos que ficar em enzolado ela estava muito mal. Mas tínhamos que ficar lá dentro minha mae descrevel os sintomas não sentia gosto e nen cheiro. as aulas erão aulaine eu pensava:

– Quando isso vai acabar? quero ver minha família. não podia falar com amigos e nem nada mais quando acabo aquilo pulei de alegria eu ia voltar para Jacarezinho quando cheguei no aeroporto era vazio todos usavam máscaras aquilo era assustador quando chegamos. Eu tava fazendo aula online, depois eu voltei às aulas, não escutava os pássaros só o vento, mais quando acabou tudo. Eu ainda uso máscara meu nome xxxxxxxx tenho 11 anos e sobrevivi à covid – 19.

### **TEXTO 16 – E16**

Era março de 2020, que começou a pandemia, tudo parou, as escolas fechou, as tarefas começaram a vir apostila agente tinha uma semana pra fazer, em segunda a segunda a gente entregava tudo pronto e pegava outra apostila.

No mercado era só adulto que podia entrar criança não podia entrar depois de mese-s liberaram na porta do mercado agente tinha que passar álcool em gel pra entrar

Minha família ficou muito preocupados meus avós pegaram covid 19 eles não saíam, eles não faziam nada e eu não gostava porque não podia ir lá vê eles eu ficava mal.

Dia 30 de agosto de 2021 voltou às aulas, nós tínhamos que ir para escola com máscara e levar álcool em gel.

Tinha que entrar no mercado com máscara,

Depois de tempo agente podia ir na escola sem máscara podia entrar no mercado sem máscara as crianças podia entrar no mercado.

Algumas coisas voltaram ao normal.

E agora estamos em 2022 e ainda estamos na pandemia.

### **TEXTO 17 – E17**

#### A vida de uma menina na pandemia

Oie eu vou começar agora bom! Eu e minha família ficava muito preocupada com a fome com a doença também como meu pai e de idade agente se cuidou muito bem ainda. Meu irmão começou a aprender a cortar cabelo e nome ele manda muito bem mas ele não se cuidava mais a gente não pegou. Mais depois de um tempo depois que a gente tomou a vacina minha mãe pegou mas se cuidou depois dela ter se curado meu pai pegou mas ele já tinha tomado a vacina e depois dele...bem na reta final eu peguei mas eu também já tinha tomado a vacina. No dia 20 de março eles ameaçaram que ia voltar mais não voltou. Mas no dia 30 de agosto a minha aula voltou. Mais a minha escola antes das aulas voltarão a minha vida era legal mais quando eu comecei a fazer a atividade pelo no xerox mais foi até legal e quando voltou às aulas eu ganhei meu celular e também minha sobrinha nasceu.

**TEXTO 18 – E18**

Oi!! Tudo bom? Hoje eu vim conta como foi as minhas aulas na pandemia, o tempo mais difícil que nós vivemos. Era para ser só quinze dias... No início, foi até legal porque tinha mais tempo pra brincar e tals... Mas uma semana depois, já senti falta da escola, não tinha mais o que fazer só ficar parada olhando pro teto mesmo.

Até que começara a mandar apostilas para casa, e vídeos no grupo para a aula de educação física, quando eu terminava as tarefas, tinha que ajudar a minha irmã a terminar as tarefas dela também, mas como eu já não tinha paciência nem pra explicar como escrevia “exercícios”, até parece que eu ia ter paciência para explicar uma tarefa, né! Por isso que minha irmã só terminava as tarefas dela quando a minha mãe acabava o serviço dela.

Entrando no assunto de comida...HMM... Que delícia! Meu pai era o único que saía de casa para ir no mercado, infelizmente, apenas maiores de 12 anos podiam entrar no mercado, e como eu não tinha 12 anos, não podia nem botar o pé pra fora do portão, que já levava um pito da minha mãe.

Em agosto de 2020 as aulas voltaram, era uma semana sim e outra não, na semana que eu ficava em casa fazia as tarefas na apostila, e foi assim até a escola voltar ao normal.

**TEXTO 19 – E19****Quando minha vida mudou**

A minha vida mudou completamente na pandemia. Começou tudo quando as escolas fecharam, eles falaram que a escola ia fechar e abrir daqui dois dias, nesse momento eu fiquei feliz de não ir a escola porque eu pensava que não precisava acordar cedo e poderia brincar mais e assistir mais.

Eu pensei errado porque eu achei que isso era só uma gripezinha e que não ia durar nada, mas denovo eu estava errado, foi um período muito triste para todos. Depois de dias os comércios entraram em Lockdown ai eu e a minha família entramos em desespero e muito medo. Nesse período também tiveram coisas positivas, como eu aprendi a fazer bolo. Na pandemia também eu mudei de casa e de cidade, eu sai da casa dos meus avós em Ribeirão Claro e me mudei para Jacarezinho e finalmente tenho um quarto só meu.

E depois de alguns meses meu irmão nasceu, depois disso eu aprendi muita coisa e ainda aprendo.

## ANEXO G – ÚLTIMAS PRODUÇÕES

### TEXTO 1 – E1

Malu Lovers

Foi difício pra min

Tudo começou em 2020, eu estava na escola, tinha 9 anos, a professora falou para que colocássemos a agenda na mesa dela e todos nós colocamos.

Depois, ela devolveu a genda com um bilete explicativo sobre o fechamento das escola porque o vírus de Covid-19 tinha chegado e falou para mostrarmos o bilhete que ela havia mandado para o responsável. Cheguei em casa e falei para minha mãe sobre o bilhete; então ela leu em vóz alta e eu pensei que fôssemos ficar uns quinze dias em casa.

No começo fiquei desesperada, mas triste sem ver os meus amigos. Passaram-se os 15 dias e nada, tudo começou a fechar e minha mãe rapidamente comprou muita comida e máscara. Começamos a pegar as tarefas na escola e fazer em casa toda segumda eu ia buscar a tarefa minha e dos meus irmãos ajudei meu irmão com dois anos a fazer a tarefa de casa dele e isso foi bom.

Porque nunca tive paciência isso me encinou a ter mais paciência, minha mãe sempre me ensinou a fazer comida com isso minha avó me ensinou a fazer pizza, pasteu, torta, salgado de festa, minha mãe me ensinou a linpar a minha casa, cuidar do meu irmão caçula ele nasceu na pandemia, cuidar dele com bastante atenção.

Aprendi a pintar unhas e fazer penteados no cabelo nossa essa pandemia não fez bem para ninguém mas quando fiquei em casa fazer muitas coisas essa época foi ruim, mas me diverti muito com minha mãe, dentro de casa. Também aprendi a desenhar com meu primo.

E minha tia pegou covide-19 e ficamos separados e meu tio também pegou pensa que as pessoas que você mais ama ficar separados de você.

Fiquei quinze dias sem ver eles, fiquei triste, chorei muito, comi em pratos e coleres separados.

Mas graças a Deus ela e meu tio não morreu sou grata por tudo que eles fizeram na minha vida, e que eles saibam que eu nunca vou esquecer eles e esse foi o meu relato.

### TEXTO 3 – E3

Denve Adams

Oi pessoal! Meu nome é xxxxxxxx, eu vim contar a história que aconteceu comigo na pandemia. Não pemse que é uma história mentirosa, porque o que eu vou relatar aconteceu de verdade!

Na pandemia, eu, minha mãe, meu irmão e a minha irmã tivemos que ficar em casa por causa que o vírus chegou. Se você não sabe o dia que chegou a

pandemia foi no dia 20 de março de 2020. Minha família teve que comprar máscara, ficar em casa, tivemos até que economizar comida, porque as coisas no mercado estavam tudo caro. Há pessoas que nem conseguia comprar um alimento imagina aquela pessoa que mora na rua?

E também as escolas fecharam, foi uma tristeza só, porque em casa não tinha lugar para estudar, é muito barulho de cachorro e gato. A diretora da minha escola mandou uma mensagem falando para os alunos pegarem as apostilas para fazer as tarefas em casa porque os professores não podiam dar aula, não podia ter aglomeração, por isso que os professores não podiam dar aula, os alunos faziam as atividades e toda segunda-feira entregavam as atividades e buscava outras.

Chegou um tempo que as escolas estavam doando, cestas para todos os alunos que eram da baixa família pegavam a cesta da qual a escola era muito bom vinha leite em pó, manteiga, ovo, pão, e uma carne, arroz, pó de café e mais coisas mas coitadas das pessoas que não conseguia pegar as cestas porque não eram cadastradas no programa. Mas tinha uma coisa, para entrar na escola, para pegar apostila e para pegar a cesta, tinha que entrar de máscara para se proteger do coronavírus, mas se não entrar com máscara as pessoas não pegavam a cesta e as apostilas.

Mas no meio de tantas dificuldades, coisas boas me aconteceram.

Eu aprendi a fazer comidas muito gostosas, aprendi a lavar o banheiro do jeito que minha mãe gosta e também aprendi a não deixar sabão na colher. Também brinquei de balanço, pique-esconde e também brinquei na rua. Infelizmente, a pandemia não acabou mas eu creio que tudo isso vais passar e as pessoas não vão mais precisar usar máscara e viverão mais tranquilas sem um vírus nos rondando.

#### **TEXTO 4 – E4**

##### A minha vida na pandemia

Mery Graham de Vanyly

Olá! O meu nome é Mery Graham de Vanyly e vou contar sobre a minha experiência na pandemia.

Estava no começo de 2020 e eu estava feliz, pois o meu aniversário estava chegando, mas quando faltava apenas duas semanas para o meu aniversário, foi anunciado que a Covid-19 tinha chegado ao Brasil e que as escolas seriam fechadas, então os meus pais cancelaram a minha festa de aniversário, fiquei triste mas entendi o motivo.

No começo da pandemia, eu fiquei triste por ter que ficar em casa mais feliz por achar que era só por uma semana e depois voltaria para a escola, mas quando chegou na sexta-feira o governo.

Anunciou que entraríamos em isolamento social e que seria necessário o uso de máscara quando fôssemos sair de casa, fiquei com medo e quando havia se passado 4 meses que estava em casa, foi anunciado que teríamos aula online mas como estudava em uma escola pública, minha mãe teve que buscar uma apostila toda a semana, e os professores mandavam vídeos explicando as tarefas no grupo da escola.

Mas a pandemia não trouxe só tristezas para mim, eu aprendi finalmente a andar de patins, a mexer no computador do meu pai, a cozinhar, a fazer uma torta deliciosa e a coisa que me deixou mais feliz foi o nascimento da minha irmã.

A pandemia não acabou e voltei a ter presencial, também não é mais necessário o uso de máscara, e a maior parte da população mundial foi vacinada, as lojas já estão abertas novamente, mas o vírus continua se espalhando pelo mundo e continua sendo muito importante se cuidar.

Mas mesmo que tenha sido um momento muito triste da minha vida, eu tento sempre olhar para o lado bom de tudo e acho que em tudo existe os dois lados e isso faz com que a gente seja forte para viver bem os bons momentos e força para superar os difíceis.

### **TEXTO 5 – E5**

#### Um sonho que se realizou na pandemia

Dhara Allen

Oi, meu nome é Dhara Allen, minha vida no auge da pandemia foi muito difícil, no começo eu estava feliz, porque não ia ter aula por 5 dias, mas acabou em 15 dias, cada vez mais aumentando, pensamos que era só uma gripe normal, mais foi piorando fomos ficando com medo. O Brasil entrou em quarentena, fizemos aula em apostila.

Toda segunda eu ia na escola para pegar a apostila e sexta entregava.

Eu não aprendi nada, foi por 2 anos.

No quinto ano, foi aula presencial foi difícil usar máscara, aquilo me sufocava, foi um ano assim, pensei que fosse repetir de série, mas não.

Ano de 2021 realizei meu sonho, no meio da pandemia, dia 07 de janeiro, um sonho que foi realizado de ir para a praia.

Foram 3 dias muito legais, no ano novo ganhei 50 reais para eu gastar na praia.

Gastei os 50 reais, mas para comprar sorvete para mim e para minha prima, também comprei milho com manteiga.

Foi muito legal esses 3 dias, valeu muito a pena.

Eu estou contando esse relato no dia 17/11/2022.

Eu acredito que tudo isso vai passar.

### **TEXTO 6 – E6**

#### A pandemia

Addan Alechen

Em 2020 as nossas vidas mudaram completamente por causa da Covid-19.

Minha família Pensol que fosse ser so um gripinha bem fraca ate que as coisas foi ficando feia pois foram fechando mercados asougues, bar padaria ninguem saia na rua Foi uma coisa que me deu medo.

A minha família ficou muito preocupada com a falta de comida e tivemos que economizar. Então no dia 20 de maio numa sexta feira eu tive aula online. No começo foi ate legal mas depois que eu percepi que a Covid – 19 não era brincadeira houve mortes e estamos em 2022 e não acabou ainda, agora que voltou abrir tudo.

Apesar de a pandemia trazer muitas dor e sofrimento desespere milhares de mortes também aconteceram muitas coisas boas.

Eu por exemplo tive vários momentos bom foi nesse período que consegui me adaptar com a minha irmã e com meu pai mais infelizmente meu avô quase morreu de Covid-19.

Sei que o virus ainda anda por ai ainda temos que nos cuidar. Eu sei que um dia tudo isso ira passar e enquanto isso temos que esperar e acredito em Deus e também na ciência.

## **TEXTO 7 – E7**

### Minha história na pandemia

Mãozinha Adams

No início de tudo quando o Covid começou, no ano de 2020, as escolas fecharam as portas. A partir desse momento começaram as aulas on-line, de começo, ia ser so uma semana em casa, mas acabou sendo mais de um ano.

Coisas positivas aconteceram também, uma dessas coisas foi a união da minha família, eu aprendi a conviver mais com meus pais, e essa foi só uma das coisas positivas que aconteceram.

Aprendi diversas coisas outra delas foi a mexer com eletricidade, foi fenomenal. Mas a melhor de todas foi a união da minha família e aprendi que o mundo não gira entorno de nós.

Aprendi que precisamos um do outro para sobreviver. Depois de tudo isso veio o distanciamento social, isso foi muito triste para mim, porque não podia abraçar quem amo.

Mas isso foi bom em alguns pontos, por exemplo, pode ter salvo muitas vidas, e aprendemos o quanto precisamos de nós seres humanos, ou seja, tudo no nosso planeta é interligado e se um elemento entra em desequilíbrio todo resto entra em colapso.

## **TEXTO 8 – E8**

### Minhas lembranças da Pandemia

Mortícia Adams 2

Oi! Meu nome é Mortícia Adams 2 e vou contar para vocês como foi a minha vida na pandemia, período que eu estava estudando em casa.

Tudo começou quando meu pai estava muito mal, ele estava resfriado, com dor de cabeça, dor no corpo, e com muita tosse, mas depois que passou uma semana, meu pai finalmente melhorou de vez mas depois, começamos eu e minha mãe a ficar com coriza e eu com muita febre, minha irmã só ficou com febre também.

Então, decidimos fazer o teste da Covid – 19 e deu positivo mas para mim e para minha mãe não foi muito difícil, eu fiquei com muito medo que a comida acabasse, mas eu não fiquei mais preocupada, porque eu sabia que Deus nunca ia nos deixar acontecer alguma coisa comigo e com a minha família.

Já que eu não tinha quase nada para fazer, fui lá na cozinha da minha casa e eu vi minha mãe cozinhando até que eu falei para minha mãe se eu podia ver ela cozinhando e ela disse Sim.

Então, eu anotei tudo que ela fez, eu aprendi a fazer bolo, panqueca, macarrão e outras coisas! Foi muito legal!

Depois que passou um tempo, eu já estava livre do vírus, voltou as aulas e meus pais escutaram uma boa notícia, eu tinha passado de ano na minha escola e para comemorar fizemos um churrasquinho na minha casa.

Em 2022, a pandemia deu uma sumida e voltou tudo ao normal, as pessoas mais felizes, mas ainda tivemos que usar máscaras e álcool em gel.

Na pandemia, apesar de ser um momento, difícil eu vivi coisas boas, por exemplo, eu pude aprender um pouco de inglês, pude passar mais tempo com os meus pais e é assim que eu me lembro como foi a minha vida na pandemia, período muito difícil, mas de muita aprendizagem.

## **TEXTO 9 – E9**

### A doença forte

Neymarla Paiva

Olá! Meu nome é Neymarla Paiva, hoje eu vim falar sobre o que aconteceu comigo no auge da pandemia. Tudo começou em 2020, as nossas vidas mudaram completamente, todo mundo ficou apavorado e assustado, as escolas, os comércios, os mercados, tudo fechou.

A minha família ficou muito preocupada, mas o que achei que seria bom foi ruim, eu pensei que eu iria ficar brincando na frente de casa, sem fazer tarefa, mas foi muito diferente, tive que ficar em casa, fiquei triste e muito preocupada, a gente tinha que ir na escola buscar as tarefas e fazer, depois entregar de volta, era uma correria.

Nesse período, eu aprendi a fazer bolo, café aprendi a brincar de sete pedras, consegui a andar de cavalo, agora eu sei até arrear cavalo. Essas aprendizagens foram muito importantes, porque esquecia a catástrofe que estávamos vivendo, mas agora a gente sabe que somos sobreviventes de uma doença muito forte. Agora eu e minha família estamos felizes, porque esta quase acabando tudo isso e estamos vivos e somos muito gratos.

Agora eu já posso brincar na rua com meus amigos, vou ao mercado com minha mãe, vou para escola de ônibus com os meus amigos.

Ainda tenho muito medo do vírus, mas sou muito feliz, saio com minha família, brinco com meus amigos, vou para escola e esqueço tudo aquilo para ficar alegre. Sei que vivemos um momento muito difícil, mas aprendi muito.

### **TEXTO 10 – E10**

#### Como era a pandemia

Oswaldo Ribeiro da Silva Pereira

Recordo-me em março de 2020 quando a pandemia chegou, e no mesmo mês todas as escolas, lojas e mercados fecharam. Eu fiquei feliz e triste ao mesmo tempo. Feliz, porque poderia brincar quando quisesse. Triste, porque minha família me lembrou que não poderia sair de casa em pandemia.

Só que chegou 2021 e voltaram as aulas, eu fiquei feliz por voltar à escola depois de tanto tempo, só que demorou para eu me acostumar à rotina da escola de novo.

Já estamos no ano de 2022, o estado liberou todas as escolas a parar de usar máscara, eu fiquei mais solto, mas eu me lembro muito bem quando eu terminava o trabalho impresso e eu ia brincar só que agora na aula normal na escola, quando eu chego em casa, eu não tenho tempo de brincar ou sair com os meus amigos e quando saio volto muito cedo.

Nesse período de pandemia, tive muitos momentos bons: comecei a sair com meus amigos. E a brincar com eles também, foi um período que minha família ficou mais unida, porque meus pais faziam lanche e como tudo fechou, eles ficaram em casa com a gente e isso foi muito bacana!

Mas eu sei que tudo isso que está acontecendo vai passar, estamos um pouco apreensivos, porque os casos de Covid voltaram a ser notícia de novo, porém tenho muita fé na medicina que um dia a nossa vida voltará ao normal e vamos lembrar como se tudo isso fosse só um sonho ruim.

### **TEXTO 11 – E11**

#### Aprendendo com a vida

Sérgio Ramos

Era março de 2020 já havia rumores de fechamentos das escolas, eu e minha família ficamos assustados com isso, para mim era só uma gripezinha que ia passar rapidinho, mas eu estava muito enganado, passaram dias e nada dessa Covid – 19 passar, eu estava muito assustado e minha família estava desesperada, o afastamento social foi muito ruim para mim, tive que ficar afastado dos meus parentes, dos meus tios, minha família estava com medo de ficar sem alimentos.

Então, minha família foi para o mercado e encheu a casa e quando o vírus não passava.

Mas quando eu estava em isolamento, fiquei com muita saudade do abraço de minha família, mas não podíamos por causa do Covid mas tive uma lição: isso me ensinou a ser forte e nunca desistir da vida, porém teve muitos pontos positivos, eu aprendi a trabalhar, a cozinhar vários pratos.

Estamos em 2022 e a pandemia não passou ainda, mas as escolas estão quase ao normal. Eu acredito que vai voltar tudo no ritmo e igual era antes, para isso, as pessoas precisam se conscientizar que o vírus ainda mata.

### **TEXTO 12 – E12**

Eu ainda tenho esperanças...

Maxin Sink

Olá! Me chamo Maxin Sink. Tudo começou lá em 2020, dia 20 de março; nesse dia começou a sair em todos os jornais que um vírus estava por aí e na escola foi mandado um bilhete em todas as turmas avisando que ficaríamos 15 dias sem ter aulas. Como eu gostava muito da minha professora, eu fiquei um pouco triste, mas também feliz, porque tinha sete anos de idade fiquei alegre porque não era sempre que ficávamos sem aula.

Nesta catástrofe que estávamos vivendo muitas coisas horrendas aconteceram ao mundo!: 6,63 M, milhares de morte no mundo todo, muito triste imagino o desespero da cada família, a tristeza profunda no coração, graças a Deus na minha família não foi nada grave, pois alguns familiares pegaram Covid, mas graças a Deus nada complexo. Eu fiquei muito assustada, com medo de perder alguém pois, nunca havia acontecido nada igual comigo. Hoje estamos em 2022, faz 4 anos que estamos em pandemia.

Eu Maxin Sink sempre fui uma garota muito alegre, expressiva, prestativa nunca tive preguiça de nada, eu não era de ter muitos amigos, mas eu também não era chata, só era na minha. Com a pandemia eu fui mudando aos poucos não era mais tão alegre quanto antes fui perdendo tudo que tinha tudo aquilo que eu tinha de alegria, vontade de fazer tudo, todos os meus sonhos eu fui perdendo, porque estava perdendo as esperanças por causa do mundo estar daquela forma.

Mas um dia tudo mudou, no dia 03/10/2021, eu aceitei Jesus com essa escolha na minha vida, isso mudou, claro que foi difícil e é até hoje, mas nada é fácil de se conquistar.

Hoje em 2022, eu ainda acredito que todos acharam a luz no final do túnel. Estamos vivendo com um pouco de tranquilidade, porém o vírus ainda nos assombra.

### **TEXTO 13 – E13**

Vou ter orgulho de contar

Wandinha Adams 2

Meu nome é Wandinha Adams 2 tenho 12 anos e vou voltar no começo da pandemia, sexta feira, uma tarde comum, mais não sabia o que estava prestes a acontecer.

A minha professora disse que iria dar um recado muito importante. Ela disse que não iria ter aula por uma semana todo mundo ficou feliz, passou uma semana e recebemos a noticia que teríamos que retirar apostilas e devolvê-las todas as segundas.

A minha mãe conversou comigo e com meus irmãos que iria mudar muita coisa, porque teríamos que sair só de vez em quando e com máscara e sempre com álcool em gel e higienizar todas as coisas que entrassem em casa.

Então, muitas coisas mudaram, mas teve muitos pontos positivos pois aprendi muitas coisas como cozinhar e cuidar de crianças, de ter o privilégio de sempre estar, perto da minha família porque era só ligar a TV e chegava a doer o coração de ver... mães que não podiam ver seus filhos.

Teve uma coisa que mais gostei que foi passar mais tempo com a minha família e não lembrava o que era ter momentos como aqueles.

Também teve momentos muito triste o pior foi ficar longe da minha bisavo ela é minha 2ª mãe, mais eu ligava todas as vezes que conseguia pois era muito difícil, porque ela mora na zona rural.

Mais passou bastante tempo mi adaptei com algumas coisas foi um pouco difícil mais fiz o possível, fiz a minha parte.

Mas infelizmente não acabou a pandemia, já voltamos a ter aulas presenciais e no começo tivemos que usar máscaras.

Hoje é dia 17/11/2022, está acabando o ano, ainda para 2023 e ainda não acabou a pandemia, estamos vivendo um novo pico mas por sorte nada tão grave, mas tenho fé que vamos sobreviver a maior crise do mundo e vou ter orgulho de falar isso para muitas pessoas.

## **TEXTO 14 – E14**

### Aprendendo com o tempo

Ibrahimovic Dijk Ramos

Ai! Sinto até um calafrio de contar isso, era março todas as escolas fecharam no Brasil e no mundo foram fechadas, inclusive a minha.

A professora que a gente ia ficar uma semana em casa, na hora eu fiquei feliz, porque eu ia brincar e tal, foi muito divertido, a semana se passou, e eu perguntei para a professora se a gente já ia ter aula ela falou que as escolas iam fechar e não sabíamos quando ia voltar.

O tempo se passou, e começamos a ter atividades em casa e até aí pra mim, estava tudo bem, até ter o primeiro caso de Covid na minha família. Então fiquei triste, pois minha bisavo acabou falecendo, depois comecei a ter aulas presenciais foi muito legal.

Na pandemia, eu brinquei muito na rua, saí com meus amigos, mas com máscara nesse tempo de quarentena foi difícil, mas foi legal, passei mais tempo com a minha família e aprendi uns segredos da culinária, aprendi ser um ótimo cuidador de criança, fiquei melhor no futebol e etc.

A pandemia foi difícil, mas nela aprendi muitas coisas em casa.

A grande lição para minha vida é que em tudo, até mesmo, nas dificuldades, coisas boas acontecem.

É só acreditar.

**TEXTO 16 – E16**

## A pandemia

Rapunzel de Lua Cheia

Era de 2020 que começou a pandemia, tudo parou, as escolas fecharam, as tarefas começaram a vir em apostilas, nós tínhamos uma semana para fazer e de segunda a segunda a gente entregava tudo pronto e pegava outra apostila.

No mercado, era só adulto que podia entrar, criança não podia entrar: depois de meses liberaram; na porta do mercado a gente tinha que passar álcool em gel pra entrar.

Minha família ficou muito preocupada, meus avós pegaram Covid-19, eles não saíam, eles não faziam nada e eu não gostava porque não podia ir vê-los, eu ficava mal.

Dia 30 de agosto de 2021, voltaram as aulas, nós tínhamos que ir pra escola com máscara e levar álcool em gel.

Tinha que entrar no mercado com máscara. Depois de um tempo, nós pudemos ir na escola sem máscara, pudemos entrar no mercado sem máscara, as crianças podiam entrar no mercado.

Algumas coisas voltaram ao normal.

**TEXTO 17 – E17**

## Uma vida na pandemia

Wandinha Adams

Tudo começou no dia 20 de março. As coisas ficaram ruins, porque a pandemia que estava lá na China chegou até nós. De um dia para outro, nossa vida mudou completamente, até que o planeta Terra parou.

Em março de 2020, começamos a estudar em casa, foi até bom não ir para escola, mas o ruim é que depois de um tempo começou a ser chato, porque eu queria ir para escola, porque já estava chato, mas tive que aguentar; mas tirando isso, minha família já estava com medo, porque meu pai é do grupo de risco, então, a gente ficou com medo, mais nada de ruim aconteceu com ele.

Estudar em casa foi muito negativo, porque não tinha professora para me explicar a atividade que eu não entendia.

Mas no meio de tantas tristezas, tive muitos momentos bons, aprendi a cuidar de criança, biquei de pega-pega, pique-esconde, roba-bandeira e também aprendi a cuidar do meu pai. Comecei a fazer muitas coisas na cozinha, aprendi a fazer coisas gostosas.

Depois no dia 30 de agosto, as aulas voltaram e eu fiquei feliz porque minha vida ia mudar, então eu fiquei mais feliz ainda em pensar que eu ver meus amigos ia ver meus professores de novo mais foi tudo melhor ainda que eu tava pensando porque eu fiz amizade nova conheci pessoas incríveis que mudaram a minha vida,

depois de perder muita vida mudou minha autoestima, pensamentos, meu ge-ito e etc, eu também acredito que tudo isso vai passar.

### **TEXTO 18 – E18**

#### Tédio na pandemia

Merida Wins

Oiii! Eu sou a Merida, e hoje eu vim contar como foram as minhas aulas na pandemia, o tempo mais difícil que nós vivemos. Era pra ser só quinze dias... No início, foi até legal, pois, tínhamos todo o tempo do mundo pra brincar, mas uma semana depois, eu já estava entediada, porque não tinha literalmente mais nada pra fazer, a não ser ficar olhando para o teto.

Quando começaram a mandar apostilas pra casa, pelo menos eu tinha as tarefas da escola pra fazer, e no grupo tinha os vídeos pra assistir. Minha irmã tinha as tarefas dela também e, como ela não consegue fazer sozinha, eu tinha que ajudar. Nunca tive paciência direito, nem pra fazer as minhas próprias tarefas, imagina ter que ensinar minha irmã a fazer as tarefas dela! Não, não - isso nunca dava certo, por isso que ela terminava as tarefas dela com a ajuda da minha mãe.

Na questão dos alimentos, quem fazia a compra do mês era meu pai. Eu sempre queria ir junto, porém, só maiores de doze anos podiam entrar no Mercado, por isso eu não colocava nem a cara na rua.

Em agosto de 2020, as aulas voltaram - era uma semana sim, e a outra não. Na semana que eu ficava em casa, fazia as tarefas na apostila, e foi assim até voltar tudo ao normal.

Apesar de termos passado por momentos difíceis, da minha família, ninguém pegou COVID na forma grave, ninguém precisou ir para o hospital, e todos melhoramos super rápido.

Agora, graças a Deus, são poucos os casos de COVID-19, mas ainda temos que ter os cuidados necessários para que tudo isso não volte.

### **TEXTO 19 – E19**

#### Quando a minha vida mudou

Antonieta Bithencourt

A minha vida mudou completamente na pandemia.

Começou tudo quando as escolas do Brasil inteiro fecharam e com a minha não foi diferente, primeiro eles falaram que só ia ficar fechada por 15 dias, primeiro eu não ligava muito, achava que era só uma gripe igual a todas as outras, “só uma gripezinha”.

Nesses 15 dias, via no jornal que os casos só estavam aumentando, mas eu pensava que nem ia chegar em Ribeirão Claro (na cidade onde eu morava) mas chegou muito rapidamente! Achei inacreditável um vírus viajar por tantos lugares e pegar o mundo todo desprevenido.

Então, para que nós acompanhássemos as aulas, minha professora montou dois grupos: um que só a diretora e os professores podiam só mandar mensagem de recados, o outro era para as atividades e quem terminava a tarefa mandava a foto e a professora corrigia.

Nesses dias, eu fiquei em casa, eu fiz muitas coisas, fiquei mais com a minha família, brinquei mais, aprendi a fazer bolo com a minha vó e a fritar coisas.

Enquanto isso, na cidade as lojas foram entrando em Lochdown, ficando só aberto os mercados, farmácias e as unidades de saúde; nisso eu e a minha família começamos a ficar em desespero. Minha biza ficou doente e a minha vó foi acompanhá-la no médico, lá elas pegaram Covid, mas graças a Deus elas ficaram bem. Nesse tempo, minha família ficou em quarentena.

Quando a minha vó e a minha biza melhorou eu e a minha mãe fizemos o teste, deu negativo.

Depois de dias descobri que a minha mãe estava grávida.

No dia 30 de outubro de 2021, me mudei de cidade e de escola, de Ribeirão Claro para Jacarezinho.

No dia 18 de dezembro meu irmão nasceu.

Agora, em novembro de 2022, não tem muitos casos, mas o vírus ainda não foi embora, mas acredito que tudo vai passar e melhorar e acredito que vou poder falar que sou sobrevivente da maior catástrofe mundial.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RELATO PESSOAL

Olá professor(a)! A proposta deste material é colaborar com o processo de ensino da produção escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), tendo como eixo organizador o gênero textual relato pessoal. Para tanto, nos pautamos nos preceitos teórico-metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), também conhecido como Grupo de Genebra, e elaboramos esta sequência didática de gêneros (SDG), a qual deve ser adaptada para seu contexto específico.

A justificativa, pela definição da metodologia da SDG (Dolz, Noverraz, Schneuwly) a, e pelo gênero relato pessoal se deu por vários motivos, um deles, em síntese, é porque o fundamento da referida metodologia é de levar o aluno a compreender que os gêneros são instrumentos mediadores de situações comunicativas e de problemas que existem na sociedade. Em decorrência, ao aprimorar a leitura e a escrita de diversos e diferentes gêneros em questão, por meio de um processo de ensino sistematizado, o discente tem condições de melhor participar de situações de interação. De forma mais específica, pelo fato das pessoas, no mundo inteiro, terem vivido em contexto pandêmico, causado pela COVID-19, nos anos 2020-2021-2022, muito há a relatar sobre o que as pessoas enfrentaram nesse período. Assim, por meio da produção de relatos pessoais de situações vividas nesse período importantes registros constituirão a história da sociedade mundial.

Destacamos ainda do período da pandemia, no que envolveu a educação formal, que as escolas ficaram fechadas fisicamente, a fim de promover o afastamento social, conforme recomendado pelas organizações sanitárias. No Estado do Paraná, as escolas fecharam seus portões em março de 2020, reabrindo no mês de agosto/2021. Contudo, durante todo esse tempo, os alunos, teoricamente, não ficaram sem estudar, as aulas acontecem em formatos diferentes, hora pelo ensino remoto ou por retirada de atividades de forma física na escola, para realização em casa; depois pelo híbrido: professores e parte dos alunos na escola, uma outra parte dos discentes em casa, acompanhando pelo remoto ou com atividades para casa.

É sobre essas questões o nosso interesse, promover, com essa SDG, condições para que os estudantes do 6º ano relatem, na modalidade escrita, suas experiências pessoais vividas na pandemia; embora tenha sido um período muito

complexo na vida de todas as pessoas, objetivamos que os estudantes registrem aspectos positivos experienciados. Nossa premissa é de que esses registros são imprescindíveis, pois fazem parte de uma geração que viveu um contexto específico. É necessário ter escrituras desse período, para compreendê-lo e, quem sabe, com ele aprender, de alguma forma.

Assim sendo, este material poderá ser adaptado a sua realidade, professor. Aspiramos, portanto, contribuir para a sua práxis no processo de ensino da produção escrita, e que os alunos possam efetivamente fazer parte da história, relatando diferentes realidades vividas, de aprendizado, de acolhimento, durante o contexto pandêmico.

Mãos à obra!

A seguir, apresentamos uma sinopse da SDG, de forma a proporcionar uma visão geral de nossa proposta de ensino.

Quadro 22 – Sinopse da sequência didática do gênero textual relato pessoal

OFICINAS		OBJETIVOS	ATIVIDADES
1	Registrando acontecimentos fazemos parte da história do mundo	Compreender que o registro de experiências vividas, principalmente, de momentos marcantes de interesse social, é uma ação de construção da história da sociedade. Foco: o contexto da pandemia causada pelo Coronavírus (2020-2022).  Conhecer a proposta de ensino: aprimorar a prática da produção de textos.	1. Atividades sobre a prática social de relatar fatos/acontecimentos vividos por meio de diferentes gêneros: biografia; autobiografia e relato pessoal. Apresentação de livro de biografia produzido por alunos da Educação Básica como ferramenta motivadora. 2. Roda de conversa sobre o período pandêmico causado pelo Coronavírus. Foco: relato de vivências positivas; 3. Definição do formato da produção final: e-book e também livro impresso com a coletânea dos relatos produzidos pelos alunos.
2	Conhecendo o relato pessoal	Conhecer um primeiro exemplar do gênero relato pessoal.	1. Leitura do relato pessoal “Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de Giovana Fleck; 2. Exercícios de interpretação textual.
3	Produzindo um relato pessoal – instrumento diagnóstico	Redigir o primeiro relato pessoal.	1. Escrita de um primeiro exemplar do gênero.
4	Conhecendo o contexto de produção do relato pessoal	Entrar em contato com mais exemplares do gênero relato pessoal.	1. Leitura e exercícios de interpretação de um novo exemplar do gênero relato pessoal;

		Conhecer os elementos que formam o contexto de produção do relato pessoal (local de circulação, interlocutores, intenção comunicativa, finalidade).	2.Exercícios sobre a importância do contexto de produção na construção dos sentidos do relato pessoal. 3. Exibição do vídeo “Gênero textual relato pessoal” – início da produção de mural contendo as características regulares do gênero.
5	Focalizando as características discursivas do relato pessoal	Conhecer os elementos prototípicos discursivos que organizam o conteúdo temático do gênero: plano geral; tipo de discurso e ST.	1.Estruturação do plano geral de relatos pessoais – conteúdo: a organização de parágrafos; 2.Exercício de compreensão do plano geral do relato: texto em prosa; organização em parágrafos – a partir da comparação dos gêneros poema e história em quadrinhos; 3.Atividades sobre a predominância da sequência do relatar na organização do conteúdo temático. 4.Exibição de vídeo: “Rumpelstiltskin” – exercícios sobre as diferenças entre a sequência do relatar e narrar.
6	Refletindo sobre a importância das escolhas linguístico-discursivas na organização do conteúdo temático.	Conhecer alguns elementos prototípicos linguístico-discursivos que estruturam o relato pessoal: tempo verbal; linguagem formal e informal; coesão por elipse.	1.Exercícios de análise dos relatos estudados. Foco: tempo do verbo: pretérito. 2. Exibição do vídeo “Saindo de casa durante a pandemia”; produção de esquete. Foco: linguagem formal e informal. 3.Elaboração de um paralelo entre a linguagem empregada nos esquetes e a empregada nos relatos pessoais estudados. 4. Atividades sobre emprego da elipse na organização textual do gênero.
7	Hora de lembrar os conteúdos estudados.	Sintetizar os conteúdos trabalhados nas oficinas anteriores.	1.Exercícios de revisão dos conteúdos estudados até o momento - plataforma Kahoot.
8	Produzindo o texto final	Elaborar uma primeira versão da produção final de um relato pessoal.	1.Produção da primeira versão do texto final.
9	Revisando e reescrevendo	Revisar e reescrever/aprimorar a primeira versão da produção final.	1.Revisão do texto, por meio de um roteiro de autoavaliação; 2. Reescrita do relato pessoal a partir das questões identificadas na autoavaliação e nas correções feitas pelo professor. (versão final).

10	Preparando o livro impresso e o e-book	Digitar o relato pessoal/produção final no <i>drive</i> compartilhado.	1. Digitação do relato pessoal no <i>drive</i> compartilhado, confeccionando assim o e-book e o livro impresso. 2. Lançamento da coletânea em evento específico.
----	--	--	---

Fonte: A pesquisadora

## Oficina 1

### REGISTRANDO ACONTECIMENTOS, FAZEMOS PARTE DA HISTÓRIA DO MUNDO

#### Objetivos:

- Compreender que o registro de experiência vividas, principalmente, de momentos marcantes de interesse social, é uma ação de construção da história da sociedade. Foco: o contexto da pandemia causada pelo Coronavírus (2020-2022).
- Conhecer a proposta de ensino: aprimorar a prática da produção de textos.

**Professor**, sugerimos que apresente ao aluno produções escritas de outros alunos, resultado de projetos de ensino: coletânea de textos publicados em livros artesanais; gravação de vídeos-registros de contação de história; poemas, artigos e outros textos que fizeram parte de exposições em feiras culturais, etc. A intenção é que o estudante tenha uma primeira motivação e inicie o processo de compreensão que o texto a ser produzido ao final dessa sequência didática de gêneros será publicado/socializado. Neste material, tomamos como ponto de partida um livro, produzido por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, formado por uma coletânea de biografias. O livro é resultado de um projeto de ensino<sup>13</sup>. O referido material será apresentado como parte do exercício “c” a seguir

#### Atividade 1

Responda de forma oral:

---

<sup>13</sup> O projeto na íntegra está disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_port\\_uenp\\_margaridapaulinodecerqueirapinto.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uenp_margaridapaulinodecerqueirapinto.pdf). Acesso em 18/jun. 2022.

A. Você é fã de algum escritor, artista de novela ou filme, cantor, jogador de futebol alguma personalidade pública? (resposta pessoal)

B. Você já leu a biografia dessa pessoa que você é fã? Você sabe o que é uma biografia e para que ela serve? (resposta pessoal)

Agora, leia a definição de biografia para ampliar seu conhecimento sobre o gênero: a **biografia** é um gênero de texto que tem por objetivo narrar a história de vida de alguém que foi, de alguma forma, importante para uma comunidade ou para sociedade de uma forma mais ampla. O texto apresenta os fatos vividos pelo biografado em uma ordem cronológica, trazendo os acontecimentos e feitos mais marcantes da vida da pessoa em foco.

C. Você sabia que temos importantes escritores em nossa cidade que tiveram suas biografias escritas por alunos de nossa escola? (fazer a apresentação dos materiais produzidos pelos alunos no projeto de ensino sobre biografia - Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_port\\_uenp\\_margaridapaulinodecerqueirapinto.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uenp_margaridapaulinodecerqueirapinto.pdf). Acesso em 18/jun. 2022.).

**Professor:** você pode apresentar aos alunos biografias de personalidades de segmentos diferentes, publicadas em veículos diversos: sites, livros, revistas, etc.

D. Uma das pessoas biografadas, no livro que você conheceu, foi a professora Selma Camargo Foggiano. Para saber mais sobre ela, leia com bastante atenção o texto “Biografia de Selma Camargo Foggiano”, para responder oralmente às questões propostas.

### **Biografia de Selma Camargo Foggiano**

Selma Camargo Foggiano nasceu em Jacarezinho, em 20 de janeiro de 1941. Filha de Francisco Rodrigo de Camargo e Geni Elias de Camargo, é casada há 55 anos com Augusto Foggiano com quem tem quatro filhos; a filha mais velha chama-se Regina Maria Foggiano Alvim, de 55 anos; Regina Célia Foggiano Christoni, 52 anos; Augusto Alberto Foggiano, 49, e Regina Helena Foggiano, 48 anos. A senhora

Selma é formada em Pedagogia e é educadora educacional, foi professora e é também contadora de histórias.

Aos seis anos de idade, a sua mãe se sentava na rua, à noite, e ficava conversando, enquanto a menina brincava na rua Dom Fernando Taddey, perto da praça São Benedito, em Jacarezinho. Lá as crianças brincavam de corda, bola, amarelinha, de circo; ao longo do dia e durante as brincadeiras, as crianças brigavam, mas logo depois voltavam a brincar, porque não tinham outra coisa para fazer.

A contadora de histórias era vizinha de uma casa que tinha uma parede bem alta e o senhor Muca Abeche reunia as crianças do bairro e projetava os filmes aos sábados, à noite, passava filmes do Mickey, Pato Donald, e outros, em preto e branco. No quintal da casa dela, brincavam com o macaco, o tatu e uma cachorra bulldog; no meio do quintal havia uma privada de buraco onde todos os dias, de manhã, as pessoas da família levavam as necessidades para serem descartadas, já que tudo precisava ser feito no penico, dentro de casa; no quintal também tinha um poço em que tiravam água.

Quando sua irmã fez quinze anos, o Jacarezinho Clube fez uma festa de debutante para as meninas da cidade, como todo ano fazia e Geni participou do baile. Selma, na época com quatorze anos, vestiu um vestido lindo, rodado, todo azul, como mostrado nas telas que ela mesmo pintou. Ao chegar ao baile de sua irmã, a cachorra da família tinha seguido o carro e entrou no clube e foi encontrar Sema, então seu pai chamou um carro de praça (táxi), colocou ela e a cachorra no carro e mandou-as para casa. Foi assim que ela perdeu seu primeiro baile no Jacarezinho Clube.

A senhora Selma não gostava de estudar; teve até um dia que uma das professoras mandou um caderno de contas com mais de cem continhas para que ela fizesse nas férias. Mas ela jogou-o na privada, e quando a mãe dela perguntava se tinha dever de casa, ela dizia que não e que iria brincar de circo, de bola. No primeiro dia de aula depois das férias, a professora perguntou do caderno, e ela disse que tinha esquecido. Porém, um dia, o professor Tomás Aimone, coordenador da escola, foi buscar o caderno na casa dela e foi então que sua mãe descobriu a verdade e Selma acabou apanhando da mãe.

Para a autora, a escola era boa, as crianças sentavam uma atrás da outra, escrevia com caneta de pena, não havia caneta esferográfica. Ela é canhoteira, então a professora amarrava a sua mão esquerda, porque só podia escrever com a mão direita. Foi reprovada duas vezes na escola, a última porque escreveu a palavra certo com a letra “S”, então sua professora rasgou sua prova. Mesmo sem gostar da escola, era muito incentivada pela família a ler e a escrever.

Um fato marcante em sua vida foi quando se formou aos 17 anos; outro foi o seu casamento e o nascimento dos seus filhos.

A autora escreveu dois livros, ela publicou suas obras e foi homenageada pelo SESC (Serviço Social do Comércio), as edições foram pagas pelo marido. O primeiro Recordações da tia Selma; o segundo, O menino e o lug-lug e o terceiro “Recordações” conta histórias da avó paterna e da família e foi lançado em junho de 2017.

A inspiração, às vezes, de acordo com a escritora, ocorre à noite e/ou de madrugada, ela escreve os textos e depois a professora Denise organiza e corrige as histórias. O livro que ela mais gosta é “*O menino e o lug-lug*”. Não escreve todos os dias, só de vez em quando, tem textos que ficam três anos guardados. Não vende suas obras, faz doações nos lançamentos.

O passatempo predileto dela é ver televisão. Quando está escrevendo, lê sua história para o marido, ele, às vezes, digita os textos para ela e eles trocam ideias sobre as histórias.

Selma Foggiato já foi atriz no CAT (Conjunto Amadores de Teatro) e fica muito feliz por ter atuado e outra satisfação é ter ideias para pôr no papel, já que não é fácil escrever. Quando foi professora, dava poucos exercícios para casa para seus alunos e também não dava prova nos dias de segunda-feira, para que as crianças não precisassem estudar no sábado e domingo, porque criança precisa de brincar, afirma a escritora.



Atualmente é contadora de história, rotariana com o projeto “Desfile Solidário” - em que pega roupas usadas, costura e faz vestidos, já fez mais de duzentos vestidinhos com outras senhoras rotarianas, os quais são doados ao hospital do câncer e para escolas de Jacarezinho. Elas já fizeram nove desfiles de modas com as roupas e as crianças ganham as roupas ao final do evento.

Os autores preferidos da contadora de histórias são o Padre Fábio de Mello e Augusto Cury. Para ela, o sujeito precisa acreditar e nunca desistir dos sonhos, ou seja, quem sonha em ser jogador de futebol, médico, advogado, precisa ir em frente, acreditar em si mesmo e nunca desanimar.

Obras de autoria de Selma: *Recordações da tia Selma; O menino e o lugar; Recordações.*

Fonte: SILVA et al. (2017).

### **Conversando sobre o texto**

a. A “Tia Selma” é uma personagem fictícia ou real?

Sugestão de resposta: É uma personagem real, foi atriz, professora, escritora, contadora de histórias, ou seja, trata-se de uma pessoa que foi muito importante para a história de Jacarezinho.

b. Quem são os autores do texto?

Sugestão de resposta: Os escritores são os alunos do 6º ano do Colégio Estadual Luiz Setti, do ano de 2017, mais especificamente, Luiz Filipe Pereira de Souza Silva, Ana Julia Cipriano dos Santos, Matheus Henrique Ferrari, Rian Hedrik dos Santos Ferreira.

c. Uma biografia é sempre escrita para “divulgar, popularizar, dar a conhecer, por meio de um relato, a história de vida de uma determinada pessoa por seus feitos relevantes; o sujeito biografado pode ser um escritor, um ator, um médico, um arquiteto, ou seja, uma pessoa que se destaca na sociedade” (PINTO, 2016, p. 5). A Biografia da professora Selma cumpriu essa função de apresentar a história de vida da Sra. Selma? De que forma?

Sugestão de resposta: Sim, a biografia apresenta a história da Sra. Selma de forma cronológica, relatando acontecimentos desde seu nascimento até os fatos mais relevantes de sua vida adulta.

Você sabia que existe um outro tipo de texto em que a pessoa pode biografar a própria vida? Esse tipo de texto ou gênero textual é chamado de **autobiografia**. A autobiografia tem a mesma função: divulgar a história de vida de uma pessoa, só que contada por ela mesma.

Existe ainda outro gênero de texto em que as pessoas podem relatar suas histórias, mas de maneira diferente, contando sobre um período específico; uma situação diferente. Esse gênero é chamado de **relato pessoal** ou **relato de experiência vivida**. O objetivo é registrar experiências pessoais: uma viagem realizada; um período da vida; uma situação diferente que aconteceu em um certo momento.

A história do mundo é feita de diferentes registros, é formada pelo relato de muitas pessoas. É por meio dos diversos registros de tudo que aconteceu na evolução do homem que o mundo vai cada vez mais melhorando. E o mais importante é entender que a história não é feita apenas de personalidades públicas, de cientistas, estudiosos, a história é construída com o auxílio de cada uma das pessoas.

Então vamos participar da história do mundo? Todos nós vivemos nesses últimos anos o contexto da pandemia causada pelo Coronavírus. Trata-se de um evento inédito na história, uma vez que nenhuma das epidemias que aconteceram no passado se desenvolveram em um cenário tão grande quanto a do Covid-19. Por se tratar de uma doença e de uma situação nunca antes vivida é preciso que muitos registros sejam feitos, inclusive relatos de circunstância que mesmo em um momento tão difícil promoveram mudanças positivas, novos hábitos mais saudáveis, aproximação entre pessoas.

Então o que você vai aprender?! Vai aprender a produzir um **relato pessoal**, a fim de registrar uma (ou algumas) experiência(s) vivida(s) durante a pandemia que proporcionou algum tipo de situação positiva para você. Vamos lá?!

### **Roda de conversa sobre o período de pandemia**

**Professor,** para esta atividade, sugerimos que organize a sala em círculo para que cada estudante relate sobre esse período pandêmico. Seria muito interessante se você iniciasse socializando com a turma como foi esse período em sua vida: se você ou os seus familiares foram contaminados pelo vírus, como foi dar aulas em casa, se utilizou recursos tecnológicos ou não; e, sobretudo, quais foram as suas aprendizagens; motivando-os a fazer o mesmo. Lembrando: o foco são as situações positivas vivenciadas.

Este é o momento oportuno para o estudante se expresse, opine e ouça os colegas; também é o momento de levantar os conhecimentos que o estudante já possui sobre o gênero relato pessoal e montar com a turma o projeto que será trabalhado.

## Atividade 2

A. Vamos nos organizar em círculo para uma **roda de conversa**. A temática do nosso bate-papo será como foi a nossa vida fora da escola durante o auge da pandemia. É muito importante que todos relatem, neste momento, de forma oral, como foi esse período, principalmente quais foram as aprendizagens adquiridas. Também é imprescindível que saibam ouvir e respeitem os turnos de fala dos colegas. Utilizem o recurso de levantar a mão para pedir a palavra. Combinado?!

Para que você possa organizar o que vai dizer, pode se basear pelas questões a seguir:

- ✓ Como você participou das aulas no período da pandemia?
- ✓ O professor fez o acompanhamento das atividades pelo WhatsApp. Você teve acesso a esse recurso?
- ✓ Alguém da sua família ou o responsável por você auxiliou você nas atividades escolares neste período?
- ✓ Você acredita que vir à escola é importante para a aprendizagem? Ou a aprendizagem é a mesma estudando em casa?
- ✓ Você precisou ajudar nos afazeres de casa; ou auxiliar irmãos nas tarefas escolares? Compartilhe alguns desses fatos.
- ✓ Apesar de ser um período difícil, o período de afastamento social, foi uma fase de aprendizagem para muitas pessoas. Quais foram as aprendizagens

adquiridas por você, isto é, o que você aprendeu de novo? Por exemplo, os professores tiveram que aprender a utilizar vários recursos tecnológicos para trabalhar e estudar. Isso foi um ponto positivo, sem dúvida!

b) Conforme o livro de biografias que você conheceu, você também irá produzir um livro ao final desta sequência didática, será um compilado de todos os relatos pessoais dos estudantes desta classe. Onde divulgaremos nosso livro? Dê a sua sugestão, assinale com um X a sua preferência ou acrescente um novo tópico.

- ✓ No blog do colégio ( )
- ✓ No site do colégio ( )
- ✓ Na biblioteca do colégio ( )
- ✓ Convidaremos os familiares e apresentaremos o livro a eles num café ( )
- ✓ Outra(s)

## Oficina 2

### CONHECENDO O RELATO PESSOAL

#### Objetivo:

- Conhecer um primeiro exemplar do gênero relato pessoal.

**Professor**, sugerimos que escolha um relato pessoal para que o estudante tenha contato com o gênero. Você poderá buscar relatos pessoais publicados em sites, livros, revistas, etc. Crie condições para que o estudante explore o título e levante hipóteses sobre o assunto que será abordado no texto, observe se a história trata de ficção ou realidade. Sugestione a leitura oral e incentive a participação de todos os alunos.

#### Atividade 1

A) Você leu uma biografia e observou que nesse gênero há o relato de vários fatos marcantes da vida da biografada. Agora vamos conhecer o **relato pessoal**. Com certeza já ouviu e ouve (dos avós, pais, professora, dos amigos) e já contou e conta muitos relatos cotidianamente! Responde de forma oral:

O que você se lembra do que é um relato pessoal? Onde podemos encontrar (ler ou ouvir) um relato pessoal? Qual é a finalidade de uma pessoa escrever um relato? Qual assunto pode ser tratado em um relato?

Então, vamos conhecer esse gênero melhor?!!! Agora, leia o título do relato pessoal a seguir e levante hipóteses: De que assunto o relato vai tratar? Tratará de uma história real como a biografia ou fictícia como o conto, a fábula? Agora, vamos à leitura!

Relato pessoal:

**“Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”**

Giovana Fleck

Meio saco de papel higiênico. Geladeira meio cheia. Dispensa decentemente abastecida para uma semana.

Lembro de um dia em que eu acordei de uma noite mal dormida com uma dor de cabeça forte. É raro isso me acontecer. Não passou. Não consegui fazer muito naquele dia. Foi uma daquelas dores afiadas, que cortam uma parte específica da cabeça quando o nível de stress faz com que ela não pare de pensar, não descanse. Fui da cama para a cozinha no meu espaço de menos de 30m<sup>2</sup>. Apartamento é muito para denominá-lo. Tampouco quarto ou estúdio o contemplam. É um espaço, sem divisão, onde se concentra uma cama, um armário, uma cozinha pequena, um banheiro (com porta!) e uma escrivaninha. Entre algumas plantas e tapetes também tinha uma eu – em quarentena. Como o meu espaço, tinha outras centenas ao longo dos três blocos do prédio em que eu morava.

Meio saco de papel higiênico. Geladeira meio cheia – menos um iogurte, algumas bananas, uma salada e talvez um ovo. Dispensa decentemente abastecida para uma semana.

Fora dali, uma farmácia e um supermercado da rede Føtex no térreo de um outro condomínio, com alguns poucos clientes, ainda davam um ar de normalidade à cidade. Eu morava em Aarhus, segunda maior cidade da Dinamarca, onde faço meu mestrado. O passado e o presente se misturam nessa narrativa.

Em 2019, me mudei para a Dinamarca. A ideia era ficar por lá, com ocasionais visitas ao Brasil, até agosto de 2020 – quando começaria meu segundo ano de especialização em Amsterdam, na Holanda. A ideia estava bem sólida até o início de março.

Quando março chegou, eu percebi o quanto a minha realidade era quase um devaneio se comparada ao que estava acontecendo do outro lado da fronteira. Acompanhava todos os dias as notícias do Oriente. Sabia da Itália, da Alemanha, da Espanha. Sabia dos casos, sabia do número de mortos que só crescia. Ainda assim, eu continuava tendo aulas presenciais. A única coisa que me impedia de sair de casa era o frio. Me preocupava com os dias de chuva e neve.

As mudanças vieram, como para a maioria das pessoas no mundo, rápido. De um dia pro outro, o número de casos na Dinamarca triplicou. Começaram boatos sobre as fronteiras fecharem. Algumas pessoas passaram ao isolamento voluntário. Lembro de conversar com alguns amigos sobre o que poderia acontecer. Estávamos juntos, embora uma amiga tivesse tido tosse pela manhã. Ainda assim, nem cogitamos cancelar o encontro.

Almoçamos. Lavando a louça, passamos de otimistas a cúmplices de ansiedade em minutos. Íamos viajar para uma cidade próxima no final de semana seguinte. Cancelamos. A primeira-ministra, Mette Frederiksen, daria uma coletiva na sexta-feira para atualizar a população. Cada notícia adicionava mais uma camada de preocupação. “Estão falando em quarentena por duas semanas”, um amigo dinamarquês traduzia. Saímos dali e fomos ao supermercado, quase por instinto. Não tinha uma quantidade grande de pessoas comprando, talvez um pouco mais que o normal. Fora verduras, nada faltava.

Um saco e meio de papel higiênico. Geladeira cheia. Dispensa decentemente abastecida para duas semanas.

A Dinamarca entrou em isolamento no dia 13 de março. Preocupada com o crescente número de casos, a medida servia, principalmente, para evitar que o sistema de saúde – inteiramente público – se sobrecarregasse. Todos deveriam permanecer em casa. Restaurantes, cafés, lojas, bibliotecas, museus, escolas, universidades e qualquer outro lugar de convívio deveria ser fechado. Ainda assim, estava permitido circular ao ar livre – desde que respeitando o limite de 2 a 3 metros

de distância entre as pessoas. Encontros de mais de 10 pessoas estavam proibidos. Valia para todos, sem exceção.

Minhas aulas passaram a ser online. Eu e meus colegas tivemos que nos adaptar a uma nova rotina. Ainda assim, tínhamos o privilégio de não nos preocuparmos caso ficássemos doentes. Sendo residentes, ganhamos um pedaço de plástico amarelo que nos garante um número pessoal. Esse número dá acesso irrestrito a qualquer atendimento médico necessário na Dinamarca – desde que não seja odontológico. Dia desses, inclusive, o município onde eu morava me mandou um e-mail para que eu não me esquecesse de fazer meus exames de rotina.

Não posso reclamar de absolutamente nada. Nesses dias em quarentena, vi coisas lindas acontecerem no meio de uma tristeza absoluta. Vi um vizinho montar uma máquina de bolhas de sabão na sua varanda pelo prazer de ver as bolinhas chegarem nas outras varandas. Ouvei gente que nem se conhecia cantando juntos, cada um da sua janela. Ganhei uma festa de aniversário semi-surpresa ao ar livre, onde eu e alguns amigos – com certa distância – aproveitamos o sol da primavera na base de bolo de cenoura, vinho e álcool gel. Vi vizinhos presentear uns aos outros com cafés e quitutes surpresa, deixados na porta com bilhetinhos.

Um saco de papel higiênico. Geladeira meio vazia. Dispensa “abastecedinha”.

Duas semanas depois, quando a quarentena deveria ter sido encerrada, descobrimos que seria prorrogada – e mais limitada. De repente, comecei a receber relatos de brasileiros que tentavam retornar ao país e não conseguiam por falta de voos ou conexões em países que fecharam fronteiras. A Anac (Agência Nacional de Aviação Civil) colocou no ar um formulário para mapear os expatriados tentando retornar.

Meu namorado deveria me visitar em abril. Até ali, a ida dele ainda parecia possível. Um dia antes das lojas fecharem, comprei dois jogos americanos para quando ele chegasse. “Vai deixar os cafés da manhã um pouco mais bonitos”, pensei. Meu contrato de aluguel venceria no final do semestre. Tinha pretensão de ficar em Aarhus até lá, depois, passar as férias com a família no Brasil.

De um dia pro outro, eu e uma colega brasileira passamos a trabalhar com a possibilidade de voltarmos. Temíamos não conseguir ao final do semestre. Alguns colegas já haviam retornado para seus países de origem. Só havia mais duas rotas

da Europa para o Brasil: por Londres ou Frankfurt. Descobrimos que, em abril, essas rotas também seriam encerradas.

Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite. Os jogos americanos ficaram em uma sacola que deixei sob os cuidados de uma amiga.

O saco de papel higiênico, as comidas da geladeira meio vazia e da dispensa “abastecedinha” foram herdados por amigos que ficaram.

Uma amiga de Taiwan conseguiu máscaras de tecido. Na frente, um fundo azul destacava os personagens do filme Snoopy. O pai dela tinha comprado várias do tipo e enviado para que ela distribuísse em Aarhus. Ele propositalmente comprou uma leva com tema infantil para diminuir a chance de assédio. Ele estava certo; em pouco tempo, grupos de Facebook começaram a receber relatos de estudantes de origem asiática vitimados pela intolerância e incompreensão de dinamarqueses que os responsabilizavam pela disseminação do Covid-19.

Nessa jornada, a máscara do Snoopy e as luvas de plástico que peguei no supermercado me fizeram sentir boba e confiante.

Um trem e três voos depois – cerca de 30h – estava em Porto Alegre. Os aeroportos estavam tão vazios que davam até uma sensação de segurança. Minha febre, no entanto, só foi medida quando cheguei em São Paulo. 35,5° – “Sem febre, senhora, pode seguir.” Dentro dos aviões, a tripulação não usava máscaras ou luvas. As refeições foram entregues em grandes sacolas plásticas. Apenas em um voo (de São Paulo para Porto Alegre, que veio lotado) o espaço entre os passageiros não foi respeitado.

Quando cheguei, vi minha mãe de máscara e luvas. Ela me deu oi de longe. Sentei no banco de trás do carro e abrimos as janelas. Vi uma Porto Alegre deserta – o que me fez sentir certo alívio. É estranho sair de uma quarentena para outra.

Mais de trinta rolos de papel higiênico. Geladeira cheia. Dispensa abastecida para alimentar uma família de cinco por duas semanas. Uma fruteira colorida e com bergamotas empilhadas.

Depois de quase duas semanas, ainda não abracei minha mãe. Tenho louças separadas das dela. Fazemos nossas refeições distantes. Assistimos a filmes cada uma em uma extremidade do sofá. E está tudo bem. De novo, não tenho do que reclamar. Quando lembro, respiro fundo e olho em volta, feliz por estar perto – mesmo

que longe – da minha gente. Mesmo não podendo dar uma caminhada – coisa que fazia uma vez ao dia na Dinamarca – é bom aproveitar o vento na janela. Acordar com o barulho dos passarinhos. Ouvir trovão quando chove. Escutar a voz da minha mãe falando ao telefone na sala.

Não tive nenhum sintoma até agora. Escrevo no meu 10° dia de quarentena brasileira. Se, depois do 14°, como manda a OMS (Organização Mundial da Saúde), eu ainda não tiver nem uma tossezinha, pretendo começar a agir como cidadã – coisa que não podia na Dinamarca, sendo imigrante. Doar sangue será a primeira. É tempo de cada um fazer o que pode para cuidar de si e do seu entorno. Mas é tempo estranho.

O que aprendi nesta curta jornada é que ninguém assimilou direito que todas as vidas vivas nesse mundo mudaram. Não vai mais ser como em 2019, 2018 ou 1964 – esperamos.

Além disso, a Dinamarca não é comparável ao Brasil – é um pequeno território com uma pequena população e uma social-democracia estabelecida e regida por uma primeira-ministra respeitada. Mas contra o mesmo inimigo, tomou decisões rápidas e precisas – e parece ter tido sucesso. Numa análise bem rasa, o sistema de saúde não foi sobrecarregado, as empresas e os trabalhadores contaram com subsídios que aumentaram a sensação de segurança e confiança e já se atingiu algo próximo de uma estabilidade, o já famoso “achamento”. Fala-se em uma lenta e gradual flexibilização da quarentena.

Apesar de admitirem que não existirá “normalidade” até a introdução de uma vacina, lá eles colhem frutos que espero ver ao menos plantados no Brasil. Tento manter o otimismo bobo, abalado pelos gritos da desigualdade e da falta de humanidade em Brasília. Mas ele ainda se manifesta quando vejo as redes de solidariedade, o aumento da crença no bom jornalismo e os progressos da ciência brasileira.

Não sei se vou voltar para a Europa esse ano. É questão para a eu do futuro. A eu do presente só sabe que em quatro dias vai poder voltar a ter o mínimo de contato físico com outro ser humano – tomara! Sabe quando a gente passa do estágio combativo para a aceitação? Pois é. Não importa em qual país, o importante é aceitar. Dentro de casa.

Agora responda:

A) Durante o auge da pandemia, em que a sua vida foi semelhante à vida da estudante Giovana Fleck?

Sugestão de resposta: Eu também fiquei de quarentena, em casa; tive que estudar de maneira remota, fui atendida pela professora por meio do *whatsapp*, também tive a minha vida modificada como a da Giovana.

B) Levante hipóteses. Na sua opinião, por que a Giovana abasteceu a dispensa para uma semana? E na sua casa, como foi? A sua família também armazenou comida?

Sugestão de resposta: A Giovana acreditava que a pandemia fosse algo passageiro e que tudo logo voltaria ao normal.

C) Apesar de ter sido um momento muito complicado na vida da maioria das pessoas, há inclusive relatos de circunstância que mesmo em um período tão difícil promoveram mudanças positivas, novos hábitos mais saudáveis, aproximação entre pessoas, atitudes solidárias, dentre outros. No relato da Giovana Fleck, há pontos positivos sobre esse período? Retire do texto e registre aqui.

Sugestão de resposta: Há sim. A estudante relata que ela e os amigos foram privilegiados, pois tinham um cartão de saúde e que garantia o acesso a qualquer tratamento médico na Dinamarca, exceto tratamento odontológico; também conta que viu um vizinho montar uma máquina de bolhas de sabão na sua varanda pelo prazer de ver as bolinhas chegarem nas outras varandas, que ouviu gente que nem se conhecia cantando juntos, cada um da sua janela, conta também que ganhou uma festa de aniversário semi-surpresa ao ar livre, onde ela e alguns amigos – com certa distância – aproveitaram o sol da primavera na base de bolo de cenoura, vinho e álcool gel também que viu vizinhos presentear uns aos outros com cafés e quitutes surpresa, deixados na porta com bilhetinhos.

D) Os fatos relatados pela Giovana demoraram bastante tempo? Ou aconteceram num curto período de tempo? Como pode comprovar sua resposta?

Sugestão de resposta: Aconteceram num curto espaço de tempo, isto é, durante alguns meses do ano de 2019, como se observa no fragmento “O que aprendi nesta

curta jornada é que ninguém assimilou direito que todas as vidas vivas nesse mundo mudaram”.

### Oficina 3

#### PRODUZINDO UM RELATO PESSOAL – INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

##### Objetivo:

- Redigir o primeiro relato pessoal, o qual servirá de diagnóstico.

**Professor**, proponha ao aluno a produção de um primeiro exemplar do relato pessoal, a qual servirá de diagnóstico para que você verifique o que ele já domina sobre o gênero em processo de estudo e o que precisa de saber, isto é, essa produção servirá de base para outros módulos adicionais a essa SDG. Além disso, conforme a base teórico-metodológica do ISD, a primeira produção também é importante para o aluno que poderá, ao final do processo, fazer uma comparação de seu desenvolvimento para a produção de textos.

##### Atividade 1

**Colocando a mão na massa!** - Agora é a sua vez de produzir um relato pessoal! Lembre-se de um fato ou mais de um que tenha sido marcante durante o auge da pandemia, período que você estudou em casa! Embora tenha sido um momento muito complexo, várias situações podem ter sido **positivas**: novas aprendizagens, uma atitude solidária que você realizou, algo engraçado que aconteceu, uma arte ou outra habilidade que você aprendeu a fazer. Lembre-se o que deve sobressair são aspectos auspiciosos! Combinado?

**Importante** – sua produção não será avaliada, isto é, não valerá uma nota. Ela servirá de diagnóstico para a professora saber o quanto já sabe produzir desse gênero e poder produzir exercícios para auxiliar você a melhorar ainda mais sua capacidade de linguagem de produzir textos! O que queremos é que você produza um texto *TOP!*

### Oficina 4

#### CONHECENDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO RELATO PESSOAL

**Objetivos:**

- Conhecer os elementos que formam o contexto de produção do relato pessoal (local de circulação, interlocutores, finalidade).

**Professor**, nesta atividade o estudante é convidado a conhecer um segundo exemplar do gênero, o qual servirá de base para que compreenda o contexto de produção. Então, sugerimos que elabore o seu próprio relato para apresentar para a turma. Mostre a ela que você também colocou **as mãos na massa!** Acreditamos que essa ação serve de motivação para a produção escrita do aluno. Peça ao discente que leia o texto e encaminhe uma discussão antes de desenvolver as atividades propostas.

**Atividade 1**

Leia com bastante atenção o relato escrito pela professora Margarida Paulino de Cerqueira Pinto.

**Pandemia: incertezas e superação**

Margarida Paulino de Cerqueira Pinto

Recordo-me com muita clareza do fatídico mês de março de 2019, já havia rumores do fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19. Tudo parecia fora do lugar. Vivíamos com um turbilhão de incertezas, pois as notícias que ouvíamos e víamos pelos diferentes meios de comunicação eram desanimadoras e mostravam que cada vez o vírus estava mais próximo.

Então, no dia 20 de março, as instituições de ensino foram fisicamente fechadas, obedecendo ao decreto de biossegurança do Governo Federal. As escolas do Brasil inteirinho, bem como as de outros países. No começo ficamos todos desnorteados. Mas, muito rapidamente as redes de ensino se movimentaram para atender os alunos de forma remota.

Aqui no Estado do Paraná, a SEED ofertou vários recursos tecnológicos: o *Google Classroom*, uma plataforma que permite a interação entre professor e aluno,

bem como a entrega de materiais pelos estudantes; três canais de TV aberta; um aplicativo para celulares, videoaulas ao vivo pelo *Google Meet*; além de materiais impressos para os estudantes que não tinham acesso aos recursos digitais.

Foi um período muito complexo, porém pleno de aprendizagem, pois nós, professores, tivemos que nos reinventar e aprender muito, mas muito mesmo para dar conta do recado! E eu que mal sabia mexer no celular. Acreditem, tiveram dias que tive vontade de chorar, pois tudo era novidade. Por sorte, meu filho Matheus, também já estava estudando em casa, pois a Universidade de São Paulo (USP) também estava atendendo os alunos remotamente. Ele foi o meu braço direito e foi o período que pudemos conviver o dia todo juntos. Foi muito prazeroso!

E foi numa dessas aulas remotas que minha cachorrinha, a Bibi, entrou no meu quarto, transformado em sala de aula e fez um estardalhaço! Ela ouviu barulhos diferentes e foi ver o que era. Os alunos a enxergaram e ela fazia gracinha pra eles. Então todos quiseram mostrar os bichinhos de estimação e os conteúdos programados foram por água abaixo. Mas foi uma tarde muito bacana. Os nossos encontros suavizam as nossas angústias.

Na rede municipal de Ourinhos, onde trabalho há 21 anos, também utilizamos a mesma plataforma, houve uma intensa mobilização dos professores da minha escola para montar capacitações para ensinar os demais a mexer com diversos recursos tecnológicos. Vários professores se destacaram nessa empreitada e foram muito parceiros, pois se desdobravam para que todos conseguissem trabalhar com tantas novidades.

Também tive a possibilidade de frequentar as aulas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e sem sair de casa! Agora, estou no segundo ano do mestrado e me sinto privilegiada por fazer parte dessa turma e conhecer pessoas encantadoras, tanto os professores quanto minhas parceiras de curso.

Estamos em 2022 e a pandemia ainda não acabou. Mas devido às vacinas, os sintomas não são tão graves. As aulas seguem num ritmo quase normal, presencial! Acredito que tudo vai passar e teremos muitas histórias para contar; é claro que teremos muitos relatos tristes, mas também teremos muitas histórias positivas, de conquistas, de superação, de reinvenção, de gratidão, pois somos sobreviventes da maior crise sanitária mundial.

Escrito em: jun. 16, 2022 - Arquivo pessoal da pesquisadora.  
Margarida é professora da rede pública de ensino do estado do Paraná e do estado de São Paulo.

Agora, responda às questões.

A) Retire um fragmento do texto, o qual julgou o fato mais interessante relatado.

(resposta pessoal)

B) O relato da professora Margarida foi escrito para compor esse material didático. Mas, de uma forma geral, onde são publicados os relatos pessoais?

Sugestão de resposta: Em livros, jornais, revistas, sites da internet, dentre outros.

C) Qual o objetivo de se escrever um relato pessoal?

Sugestão de resposta: O objetivo é contar/registrar acontecimento(s) marcante(s) ocorrido(s) na vida de uma pessoa.

D) O relato da professora Margarida cumpre o objetivo de registrar acontecimentos marcantes na vida dela? Que acontecimentos foram esses?

Sugestão de resposta: Sim, ela conta sobre o auge da pandemia de COVID19, período que ela precisou trabalhar em casa, devido ao fechamento físico das escolas. Embora tenha sido um período muito complexo, a professora focaliza pontos positivos vivenciados nesse período.

**Professor**, a proposta da atividade a seguir é que o estudante complete o quadro tendo como referência o relato “Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de Giovana Fleck. Leia novamente o texto com a classe e leve a turma a refletir sobre a importância do contexto de produção na construção do texto.

## Atividade 2

Complete o quadro abaixo, com base no texto “Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de Giovana Fleck. Caso seja necessário, leia novamente o texto.

Trata-se de um texto oral ou escrito?	Trata-se de um texto escrito.
Quem produziu esse relato? (emissor)	Giovana Fleck.
Qual a sua profissão?	Ela é estudante.
Para quem ela escreveu? (destinatário)	Os destinatários primeiros são os internautas que navegam pelo site Sul21. E em uma ampliação de quem a autora prevê que possam ser seus destinatários, pessoas interessadas em conhecer os histórias e acontecimentos do período da pandemia.
Com qual finalidade que esse texto foi escrito?	Para relatar/socializar com os leitores o que a autora viveu durante o auge da pandemia, bem como as modificações ocorridas na sua rotina e no local onde reside.
Em que local foi redigido?	Pode ter sido no apartamento onde morava ou em outro lugar, pois para escrever um relato pessoal não há um lugar específico.
Onde foi publicado?	No site de notícias chamado Sul21.
Quando foi escrito	Em 2020, primeiro ano de pandemia mundial da Covid-19.
Qual a temática do texto?	Os problemas e situações vividas no período da pandemia de COVID19.

**Professor**, para que o estudante conheça mais sobre o gênero em estudo, exiba o vídeo “Gênero textual”: relato pessoal, encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=QTcFP8fRb6U>. Depois, construa com a turma um cartaz com o conceito do gênero para ser afixado no mural da sala ou em algum lugar bastante visível. E, conforme forem estudando as características do relato, sintetize o que for estudo e acrescentar no mural. Você poderá ser o escriba da turma! Esse recurso auxiliará na consulta e fixação das características do gênero.

### Atividade 3

Preste bastante atenção no vídeo “Gênero textual”: relato pessoal - que será exibido pela professora! Depois, vamos construir um cartaz com a definição do gênero. E, conforme formos estudando, acrescentaremos o que aprendemos ao mural. A professora será a escriba de vocês! Vamos lá!

### Oficina 5

#### FOCALIZANDO AS CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS DO RELATO PESSOAL

##### Objetivo:

- Conhecer os elementos prototípicos discursivos que organizam o conteúdo temático do gênero: plano geral, tipo de discurso da interação e sequência tipológica do relatar.

**Professor**, sugerimos para esta atividade que organize a sala em grupos. Para a diversificação dos grupos, construa uma caixinha surpresa e coloque bolinhas e/ou papéis coloridos condizentes com a quantidade de estudantes, por exemplo: com 15 estudantes, 5 bolinhas azuis, 5 rosas, 5 amarelas; se o estudante pegar a bolinha azul, será integrante da equipe azul. No nosso caso, construímos a caixinha com papelão, encapamos com EVA colorido e colocamos enfeites para chamar a atenção dos estudantes. Você poderá confeccioná-la com materiais diversificados e utilizá-la em outras atividades.

Escolha mais um exemplar do relato pessoal, digite o texto em uma fonte maior, recorte-o em parágrafos e coloque-os em saquinhos (1 para cada grupo) para que os estudantes possam organizá-los. Depois, apresente o texto completo, auxilie as equipes que não conseguiram concluir a tarefa e distribua cartolinas coloridas ou papel pardo para que as equipes possam colar o texto organizado. O objetivo é que o aluno entenda o plano geral do gênero. Coloque essa atividade no mural da classe.

Lembre-se de que o foco é levar o aluno a produzir relatos de situações positivas vivenciadas na pandemia, por isso, promova sempre condições para que os alunos se atentem a isso nos textos que formam o estudo.

### **Atividade 1**

**Caixinha surpresa** – Retire um papel colorido da caixinha! A cor que você pegar é a cor de seu grupo de trabalho, por exemplo, se você pegar a cor rosa, será integrante da equipe rosa. Lembre-se de que a sua participação é importantíssima para o sucesso da equipe!

O texto que forma essa atividade é um relato pessoal, mas veja: ele está todo desestruturado, bagunçado! Foi recortado em partes. A tarefa da equipe, em conjunto, é organizar o texto na sequência que dê sentidos a ele. Depois, você terá a oportunidade de conferir se tudo ficou mesmo dentro de uma organização.

### **Atividade 2**

Agora, leia o relato escrito por Amanda Vagas, uma brasileira que mora em Milão, na Itália, apresentamos o texto com numeração dos parágrafos para que você possa conferir se atividade foi cumprida pelas equipes de forma adequada. Desenvolva as questões propostas.

#### **Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’**

Amanda Vagas

1. Hoje é véspera de Páscoa. Eu já estou há cinco semanas em isolamento social, em casa, sem sair para nada. Aqui em Milão, e em toda a Itália, o vírus chegou devagar. Durante quase todo o mês de fevereiro, era motivo de conversa no escritório, se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo... Mas as conversas se tornaram realidade na sexta-feira, 21 fevereiro, quando foram diagnosticados os primeiros casos em Codogno, uma cidadezinha 60 km ao sul de Milão. Rapidamente, os casos começaram a aparecer em diversas cidades e somente em um final semana já havia centenas. As cidades com mais contagiados foram bloqueadas, ninguém entrava e ninguém saía e eram classificadas como zonas de emergência vermelha.

2. Neste início, Milão foi classificada como zona amarela, sem uma emergência iminente. Durante as duas semanas seguintes, os casos continuaram a aumentar rapidamente, mas tudo seguiu funcionando normalmente. Pessoas iam e

vinham, seguiam as suas vidas, não tinham medo, salvo poucas exceções. Eu também não tive medo, e segui minha rotina com poucas mudanças.

**3.** O bloqueio total de Milão, e classificação da cidade como zona de emergência vermelha, aconteceu no dia 8 de março. A partir daquele momento foi imposto um isolamento social pelo governo não só nas regiões mais afetadas, mas em toda a Itália. Lojas, empresas e restaurantes foram fechados, somente supermercados e farmácias podiam ficar abertos e as pessoas não deveriam circular pelas ruas. Se saímos de casa sem motivo comprovado, corremos o risco de pagar uma multa bem salgada.

**4.** Foi nesse dia que meu isolamento social começou e minha rotina mudou. Ao longo dessas semanas, não cheguei a sentir medo, aflição ou angústia, mas tudo se tornou mais complexo, e tivemos que encontrar pequenas soluções caseiras e abrir mão de coisas que éramos habituados a fazer.

**5.** Começamos a trabalhar em *smartworking*, assistimos milhões de filmes, recuperamos as leituras deixadas de lado e reprecendemos velhos hábitos que havíamos esquecido como jogar jogos de tabuleiro, desenhar e pintar. Quando é necessário, bem necessário mesmo, somente uma pessoa sai de casa para fazer compras e buscar remédios. A impressão que tivemos é que depois de um tempo os dias se tornam iguais, é difícil distinguir entre dias de semana e finais de semana, então vimos que era importante criar novas rotinas e atividades.

**6.** O vírus também desencadeou uma onda de solidariedade muito grande por aqui, vizinhos se encontram para conversar na sacada, fazem *flashmob* de música na janela e se ajudam indo fazer compras para idosos e pessoas em grupo de risco. É interessante ver como esse momento difícil traz união entre as pessoas. Eu mesma, com alguns amigos, montei uma iniciativa para ajudar nas doações a hospitais que enfrentam diariamente a emergência.

**7.** Tenho alguns amigos que estão no hospital sendo tratados e outros que foram diagnosticados mas seguem lutando contra o vírus em casa. Pessoas hospitalizadas não podem receber visitas e pessoas em casa devem ser isoladas em um cômodo. Penso que para elas a aflição existe de verdade e posso imaginar como elas se sentem sós. A única coisa que se pode fazer é esperar, esperar melhorar, esperar tudo mudar.

**8.** Escrevo esta mensagem aos meus conterrâneos para dizer que por aqui, apesar de ser o centro da epidemia, está tudo bem e isolar-se em casa é muito mais simples do que parece. Todos devemos fazer a nossa parte e é essencial seguir as indicações de médicos e autoridades. Não se percam nas notícias e números, elas alimentam angústias e ansiedade.

**9.** Todas as sextas-feiras, o primeiro ministro faz um pronunciamento, e para muitos italianos é o momento mais esperado da semana! Ontem, 10 de Abril, o pronunciamento foi positivo, mesmo ainda estando no pico da curva, o isolamento foi prorrogado até 2 de maio, e talvez tenhamos começado a ver a luz no fim do túnel...

Fonte: ÁVILA (2020a).

a) Os acontecimentos relatados por Amanda Vagas foram relevantes para serem publicados no Sul21? Explique.

Sugestão de resposta: Os acontecimentos relatados pela autora foram muito importantes, pois ela conta sobre as mudanças que ocorreram em sua vida em decorrência da pandemia de COVID19.

b) Observe somente o título do texto. Ele dá pistas ao leitor sobre o que será tratado no relato pessoal? O título desperta a curiosidade do leitor para a leitura do texto?

Sugestão de resposta: O título leva o leitor a perceber que a Amanda vai relatar no seu texto fatos que ocorreram com a chegada da pandemia, ou seja, eles já esperavam que o vírus chegaria, porém não ficaram amedrontados.

c) A autora do relato, a estudante Amanda Vagas, participa da história? O que fez você chegar a essa conclusão?

Sugestão de resposta: A autora conta fatos que aconteceram com ela; então ela participa da história. No decorrer do relato, ela dá pistas de sua autoria ao leitor, por exemplo: “Eu também não tive medo, e segui minha rotina com poucas mudanças”; “Escrevo esta mensagem aos meus conterrâneos para dizer que por aqui...; dentre outros.

d) Observe o relato de Amanda Vagas, compare-o com a biografia da professora Selma e reflita sobre a presença ou não de marcas de autoria, ou seja, se quem escreve a história também participa dela. Converse com os colegas e a professora, registre a suas conclusões e comprove a sua resposta com fragmentos do texto.

	Quem conta os fatos/acometimentos simplesmente observa e relata o que presenciou ou ao mesmo tempo que conta também participa da história?	O texto é escrito em 1ª ou em 3ª pessoa?	Fragmentos dos textos que revelam marcas de autoria no uso da 1ª pessoa do discurso ou da 3ª pessoa do discurso.
<b>Relato - Milão: 'Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo', de Amanda Vagas</b>	A Amanda Vagas conta fatos/acometimentos que aconteceram com ela, assim ela conta e participa da história.	O texto é escrito em 1ª pessoa.	"Eu já estou há cinco semanas em isolamento social..."; "Foi nesse dia que meu isolamento social começou e minha rotina mudou".
<b>Biografia de Selma Camargo Foggiato, de Luiz Filipe Pereira de Souza Silva, Ana Julia Cipriano dos Santos, Matheus Henrique Ferrari, Rian Hedrik dos Santos Ferreira.</b>	Não, os alunos do ano contam a história de vida da professora Selma sem participar dela.	O texto é escrito em 3ª pessoa, pois os estudantes do 6º ano contam a história de vida da professora Selma. O texto é escrito em 3ª pessoa.	"Selma Camargo Foggiato nasceu em Jacarezinho, em 20 de janeiro de 1941"; "Para a autora, a escola era boa, as crianças sentavam uma atrás da outra, escrevia com caneta de pena..."

e) A estudante Amanda Vagas aponta fatos positivos vivenciados por ela durante o auge da pandemia? Qual deles você julgou mais relevante ao ler o texto?

Sugestão de resposta: Sim, ela contou vários. Dentre eles, o que chamou mais minha atenção foi o fato de que as pessoas ficaram mais solidárias, contudo, superaram isso se reunindo nas sacadas dos prédios para cantar; algumas pessoas faziam compras para os vizinhos mais idosos.

**Professor**, a proposta desta atividade é que o estudante, além de conhecer mais uma história de vida, observe que o relato pessoal é um texto escrito em prosa. Então, chame a atenção da turma para o relato de Amanda Vagas que foi organizado em parágrafos na primeira atividade deste módulo. Leve o estudante a refletir que os parágrafos é que estruturam as partes distintas da sequência do relatar. Selecione, também, um poema que aborde a mesma temática, incentive a leitura oral e peça ao estudante que observe a forma como o poema foi estruturado e incentive os alunos a desenvolver a atividade proposta.

### **Atividade 3**

Observe com bastante atenção o relato de Amanda Vagas, repare que o texto ocupa toda a extensão da linha, e está dividido em parágrafos. Agora, leia o poema “Dias de emoção”, escrito por André Felipe dos Santos Mateus, do curso de Eletrônica, do Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista e observe a forma como ele construiu o texto. Há diferenças quanto à forma de organização?

Sugestão de resposta: Sim, há diferença. O poema “Dias de emoção” é organizado com versos e estrofes, possui trinta e sete versos e uma estrofe. Trata-se de um texto poético.

#### **Dias de Emoção**

*Olho em volta e vejo nada,  
nada além do frio,  
do sentimento de tristeza  
e solidão.  
Uma hora fico triste,  
outra feliz.*

*Lembro-me do seu sorriso  
e bordão,  
das piadas com seu teor único  
que aquece o coração.  
Lembro-me de ti  
e o coração aperta  
ao saber que não o verei  
igual da última vez,  
não terei o conforto de seu abraço  
e tão pouco a felicidade de estar ao seu lado.  
Você se pôs único  
e até inigualável,  
você será sempre muito bem lembrado,  
seja por suas piadas,  
pelo seu jeito ou pela sua marca.  
Neste dia de emoção,  
trouxe-me um amparo,  
sinto-me acompanhado,  
com você ao meu lado.  
Dias de chuvas,  
dias de sol,  
quase todos os dias me vejo olhando o pôr do sol.  
Memórias me remetem a você,  
lembranças de um passado não muito distante,  
em que ríamos entre nós.  
Não tenha dúvidas,  
você será lembrado.  
A você quero agradecer  
por ter feito mais do que o necessário  
e marcado a minha vida  
como nenhum outro havia marcado.*

Fonte: VIRGINIA (2020).

A partir das observações realizadas, complete os espaços.

a) O (poema) intitulado “Dias de emoção” (possui trinta e sete) versos e (uma) estrofe. Quando o texto é estruturado dessa forma, dizemos que é um texto (poético).

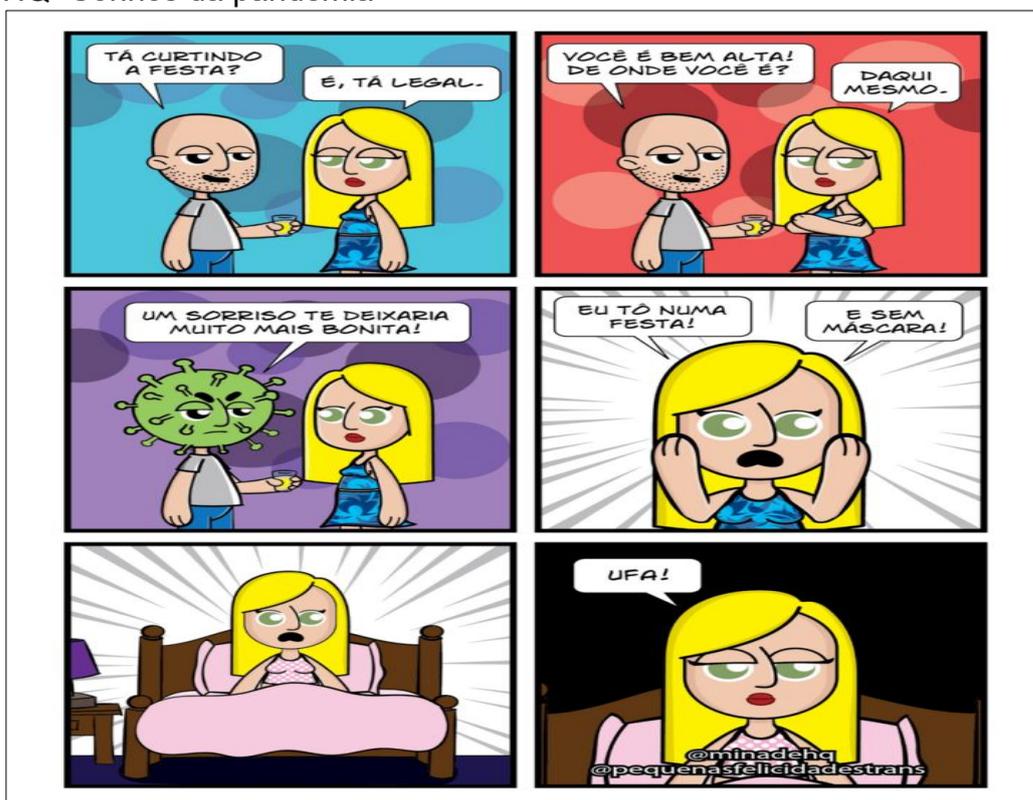
b) O relato pessoal intitulado (“Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’”) ocupa toda extensão da linha. É organizado em (parágrafos), uma das características da sequência do relatar. Quando o texto é estruturado dessa forma, dizemos que é escrito em (prosa).

**Professor**, nesta atividade o estudante é convidado a conhecer a HQ “Sonhos da pandemia”, de autoria de Alice Pereira, que contempla a mesma temática abordada nos relatos estudados. Mostre a ele que o relato – estruturado pela sequência do relatar – é organizado em parágrafos; proponha uma comparação com a história em quadrinhos, composta por imagens e texto apresentados dentro dos balões.

#### **Atividade 4**

Observe com bastante atenção a história em quadrinhos “Sonhos da Pandemia”, de autoria de Alice Pereira, compare com o relato de Amanda Vagas, escreva as conclusões que você chegou em relação:

## HQ “Sonhos da pandemia”



Fonte: PEREIRA (2022).

a) A HQ trata de uma história real, como o relato pessoal e a biografia, ou uma história inventada?

Sugestão de resposta: Trata-se de uma história inventada.

b) O que há em comum entre o relato de Amanda Vagas e a história em quadrinhos?

Sugestão de resposta: Os dois textos abordam o problema da pandemia.

c) Compare os dois textos quanto à maneira que foram estruturados/organizados.

<p><b>Milão: 'Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo'</b></p> <p>Autora: Amanda Vagas</p>	<p><b>Sonhos da pandemia</b></p> <p><b>Autora: Alice Pereira</b></p>
--	--

Sugestão de resposta: O texto está organizado em prosa e possui 9 parágrafos.	Trata-se de uma história em quadrinhos, feito com imagens e textos apresentados dentro de balões, o que é característico das HQs..
---	--

d) Transforme a história em quadrinhos em texto em prosa. Lembre-se de que o texto em prosa ocupa toda a linha do seu caderno, possui título, texto organizado em parágrafos e nome do autor. Não se esqueça que antes das falas dos personagens, deverá colocar travessão. É o travessão que indica que quem fala é o personagem e não um narrador da história. Seja criativo(a)!

Sugestão de resposta: (resposta pessoal)

**Professor**, antes de analisar as afirmações, leve os estudantes à percepção de que no relato pessoal, a sequência tipológica em predominância é a do relatar, que corresponde a um narrar, mas de fatos e não de questões ficcionais, como na sequência narrativa. Por esse motivo, neste trabalho, fazemos sempre o uso da expressão contar quando tratamos de texto-relatos.

### Atividade 5

Observe o relato “Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’, de Amanda Vagas. Escreva (V) para verdadeiro e (F) para falso sobre a sequência do relatar.

- ( F ) O relato pessoal começa com a expressão “Era uma vez” e leva o leitor ao mundo imaginário.
- ( V ) No início do texto, o autor apresenta um fato ou acontecimento verdadeiro, situando-o no tempo e no espaço.
- ( V ) O autor do texto participa da história como sujeito que vivenciou as experiências relatadas.
- ( F ) A autora do texto simplesmente observa e relata o que viu.
- ( F ) O desenvolvimento dos fatos relatados envolvem um conflito e sua resolução.
- ( V ) O desenvolvimento dos fatos relatados não envolvem, necessariamente, um conflito e sua resolução, mas são normalmente acompanhados das impressões do autor sobre eles.

g) ( V ) A autora do relato realiza reflexão sobre a repercussão dos fatos relatados em sua vida.

**Professor**, leve o estudante a refletir sobre as questões que assinalou como verdadeiras na atividade anterior. Chame atenção da classe para as diferenças entre as sequências do narrar (história de ficção, inventada) e a do relatar (conta fatos/acontecimentos verídicos). Converse com a classe que tanto a biografia, a autobiografia e o relato pessoal têm como característica a **sequência do relatar**. Para esta atividade, exiba para a classe o vídeo do conto “**Rumpelstiltskin**”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V38U7ddpCes>. Acesso em 20 julho 2022. Depois, discuta com a turma sobre as duas sequências, incentive o diálogo entre os integrantes do grupo e a escolha de um estudante para expor para a classe o que foi discutido. Cada equipe será responsável em responder a primeira questão (a) e mais uma que será escolhida/sorteada pelo grupo.

### Atividade 6

Atenção turma, na atividade anterior estudamos sobre a sequência do relatar – conta/relata acontecimentos verdadeiros, vivenciados por pessoas. A professora vai exibir o vídeo “**Rumpelstiltskin**”, que é um conto. Depois de conversarmos sobre as diferentes sequências que formam os dois gêneros: a sequência do relatar que forma o relato pessoal e a sequência do narrar que estrutura o conto - a equipe vai refletir sobre o assunto e expor para a classe as conclusões a que chegaram. Cada grupo será responsável por apresentar 2 respostas: a primeira (a) e uma outra que será escolhida/sorteada pelo grupo. Mãos à obra!

a) Qual deles narra uma história e qual conta um fato, ou acontecimento?

Sugestão de resposta: O que narra uma história é o conto; já o relato conta acontecimentos reais.

b) No conto, quem narra a história? Essa história aconteceu com pessoas reais ou com personagens, criados pela rica imaginação do escritor? E o relato da Amanda Vagas é semelhante ao conto?

Sugestão de resposta: No conto quem narra a história é o narrador observador. Essa história é ficção, os personagens são inventados; já no relato, a Amanda Vagas conta o que realmente aconteceu com ela durante o auge da pandemia.

c) O autor inicia o conto da seguinte maneira “Era uma vez um moleiro que tinha uma filha...”, por que o texto é introduzido dessa forma? E no relato como acontece?

Sugestão de resposta: Porque o autor quer levar o leitor ao mundo imaginário e essa expressão indica que a história aconteceu num tempo impreciso e indeterminado. No relato, a autora apresenta um fato ou acontecimento - situando-o no tempo e no espaço.

d) No conto, o moleiro mente para o rei que a filha transforma palha em fios de ouro. Então ela é chamada para o palácio para tal tarefa, mas não consegue executá-la, ou seja, há um conflito, um problema a ser resolvido. No decorrer da história há resolução desse conflito. E com o relato pessoal como acontece? Há também um conflito e a sua resolução?

Sugestão de resposta: No relato há um conflito acarretado pela pandemia, porém não há a resolução do mesmo.

e) O conto é finalizado da seguinte maneira: “E assim, o rei, a rainha e o filho deles viveram felizes para sempre”. E no relato acontece da mesma forma? Como é finalizado o relato? Por quê? No relato não acontece da mesma forma, por se tratar de um texto real, a autora finaliza fazendo uma reflexão sobre a pandemia.

## Oficina 6

### Refletindo sobre a importância das escolhas linguístico-discursivas na organização do conteúdo temático

#### Objetivo:

- Conhecer alguns elementos prototípicos linguístico-discursivos que estruturam o relato pessoal: tempo verbal, linguagem formal e informal, coesão por elipse.

**Professor**, organize os três relatos estudados nesta unidade em uma apresentação de slides para que a turma possa ler, observar e analisar o emprego dos verbos. Leve-os a compreender a importância do emprego do pretérito, em predominância no relato, pois o autor desse gênero objetiva contar algo que já aconteceu, ou seja, relatar experiências vividas. Leia novamente os textos com a turma e dê abertura para os grupos tecerem comentários e observações.

### **Atividade 1**

Leia, observe e analise com o seu grupo, de acordo com os encaminhamentos da professora, os relatos estudados nessa unidade. O nosso foco é elaborar uma conclusão sobre o porquê da escolha do pretérito e não outro tempo verbal na construção do relato pessoal. Para escrever a conclusão considerem estes os questionamentos?

- ✓ Qual tempo verbal é predominante neste relato pessoal?
- ✓ Por que há essa escolha desse tempo verbal e não de outro, como o tempo presente, por exemplo?

a) Relato “Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de Giovana Fleck.

Sugestão de resposta: O tempo predominante é o pretérito, porque a autora conta experiências vividas, ou seja, que já aconteceram.

b) Relato “Pandemia: incertezas e superação”, de Margarida Paulino de Cerqueira Pinto.

Sugestão de resposta: O tempo predominante é o pretérito, porque a autora conta experiências vividas, ou seja, que já aconteceram.

c) Relato “Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’”, de Amanda Vagas.

Sugestão de resposta: O tempo predominante é o pretérito, porque a autora conta experiências vividas, ou seja, que já aconteceram.

**Professor**, prepare os alunos para trabalhar a linguagem predominante nos relatos estudados. Se trata de linguagem formal ou informal. Sugira aos grupos a elaboração de esquetes - cenas curtas, geralmente engraçadas, realizadas por poucos personagens e que podem ser improvisadas ou não. Para exemplificar a proposta, exiba o vídeo “Saindo de casa durante a pandemia”, encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=IjrY8pXG3Wk>. Acesso 25 julho 2022. Depois disso, selecione as situações comunicativas nas quais os estudantes devem trabalhar para encenar para a classe. Lembre-se de que o foco é que fiquem atentos à linguagem empregada pelos grupos e avaliem se o emprego é condizente à situação comunicativa e aos interlocutores. Para essa ação, construa para cada equipe cartaz/*emojis* de *like* e *deslike* em EVA, tamanho médio e, a cada apresentação, os grupos se manifestam. Caso haja discordância (*deslike*), os alunos podem colaborar para que a linguagem fique adequada à situação comunicativa.

Sorteie uma situação comunicativa para cada equipe, estabeleça tempo para a preparação da cena (aproximadamente 15 minutos) e apresentação/encenação (máximo 10 minutos).

## **Atividade 2**

Você e seus colegas de grupo vão organizar um esquete - cena curta, geralmente engraçada, para apresentar para a classe. Para exemplificar a atividade, assistam ao vídeo “Saindo de casa durante a pandemia”. Depois, troque ideias com os integrantes da equipe e juntos elaborem a cena (tempo: 15 minutos) e apresentem para a classe (tempo: máximo 10 minutos). A posteriori, contribua com as outras equipes, levantando o cartaz de (*like*) se julgarem a linguagem adequada à situação comunicativa; caso discordem, levantem o cartaz (*deslike*) e dê sugestões para que a linguagem se adeque à situação comunicativa.

1. Conversa descontraída entre estudantes.
2. O diretor do colégio entra na sala de aula para dar um recado importante para os alunos sobre a importância do uso da máscara, principalmente em ambientes fechados e é interrompido várias vezes para sanar as dúvidas da turma sobre outros assuntos (aleatórios).
3. Um time perdeu uma partida de futebol e acredita que a arbitragem não foi correta.

4. A professora de Língua Portuguesa “convida” a mãe do Joãozinho para uma conversa, porque o menino não faz nenhuma atividade em sala de aula.
5. O prefeito municipal conversa com os estudantes do colégio sobre as suas propostas para o bairro e um grupo de pessoas protesta contra a tarifa do lixo.
6. Conversa entre professores no conselho de classe.

**Professor**, depois das apresentações dos esquetes, leve os estudantes a perceberem que a linguagem é múltipla e variada e deve ser adequada ao contexto em que é empregada, ou seja, dependendo da situação que o sujeito se encontra, fala ou escreve de maneira diferente. Assim, a linguagem dos relatos pessoais estudados apresenta traços de informalidade, pois é condizente com a situação comunicativa, ao veículo de comunicação e aos interlocutores.

### Atividade 3

Observe a maneira como os autores dos relatos registram as histórias, com foco na linguagem empregada nesses textos. Retire fragmentos que exemplifiquem a linguagem informal.

<p>“Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de Giovana Fleck</p>	<p>Pandemia: incertezas e superação Margarida Paulino de Cerqueira Pinto</p>	<p>Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’ Autora: Amanda Vagas</p>
<p>“O saco de papel higiênico, as comidas da geladeira meio vazia e da dispensa ‘abastecidinha’ foram herdados por amigos que ficaram”.</p>	<p>“Ele foi o meu braço direito e foi o período que pudemos conviver o dia todo juntos”.</p>	<p>“...e tivemos que encontrar pequenas soluções caseiras e abrir mão de coisas que éramos habituados a fazer”.</p>

**Professor**, explique ao estudante que algumas vezes, os pronomes não são explicitados no texto, eles ficam subentendidos, ocultos, esse recurso é chamado de elipse. Circule nos relatos estudados alguns casos de elipse com a turma e leve o

estudante a perceber que a utilização dessa estratégia de escrita evita a repetição, algo muito comum na escrita dos estudantes do 6º ano.

#### Atividade 4

Com o auxílio da professora, circule nos relatos estudados casos de elipse, ou seja, um termo é omitido/oculto em um enunciado, mas fica subentendido pelo contexto. Preste atenção no exemplo, retirado do relato de Amanda Vagas: “Eu também não tive medo, e **segui** minha rotina com poucas mudanças.

Qual palavra foi omitida, ou seja, não foi escrita? O pronome “eu”

Quem seguiu a rotina com poucas mudanças? *Amanda Vagas*

**Agora é a sua vez** – Retire um fragmento de cada relato que exemplifique a elipse, troque ideias com os integrantes do grupo e explique o porquê da utilização desse recurso.

Sugestão de resposta: “**Lembro** de um dia em que eu acordei de uma noite mal dormida com uma dor de cabeça forte” (Giovana Fleck);

“**Vivíamos** com um turbilhão de incertezas, pois as notícias que **ouvíamos** e **víamos** pelos diferentes meios de comunicação eram desanimadoras e **mostravam** que cada vez o vírus estava mais próximo” (Margarida Paulino de Cerqueira Pinto)

“Ao longo dessas semanas, não **cheguei** a sentir medo, aflição ou angústia, mas tudo se tornou mais complexo, e **tivemos** que encontrar pequenas soluções caseiras e abrir mão de coisas que éramos habituados a fazer” (Amanda Vagas).

Com a utilização da elipse, o texto não fica repetitivo.

#### Oficina 7

##### Hora de relembrar os conteúdos estudados

##### Objetivo:

- Sintetizar os conteúdos trabalhados nas oficinas anteriores.

**Professor**, é hora de analisar se os conteúdos trabalhados nas oficinas foram aprendidos/assimilados pelos estudantes, ou seja, é o momento de revisar! Para que essa atividade aconteça de maneira prazerosa, leve e descontraída, utilize

a plataforma Kahoot – baseada em jogos, que podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou por meio do aplicativo Kahoot. Para essa atividade, utilize o laboratório de informática, também poderá utilizar *netbooks* ou celulares (dos próprios alunos) em sala de aula.

Atenção: Caso a sua escola/colégio seja desprovida(o) de tais recursos, faça uma cópia do quiz para que os estudantes resolvam as questões e marque a pontuação na lousa. Ofereça um prêmio (mimo) ao melhor colocado no jogo.

1. Acesse o Kahoot pelo seu navegador pelo link (<https://kahoot.com/schools-u/>);
2. Clique em *Log in*, acesse com seu e-mail e senha ou, caso não tenha uma conta, crie;
3. Na sua página inicial, clique no símbolo de novo (+) e selecione a opção Kahoot;
4. Selecione o modelo desejado ou crie um novo;
5. Na barra superior, insira o título do seu Kahoot e, na lateral direita, altere o tema caso deseje;
6. Digite a sua pergunta na parte superior, insira mídia na parte central (se desejar) e adicione as respostas na parte inferior – lembre-se de selecionar sua resposta correta;
7. Você pode mudar as configurações da pergunta (como pontuação e limite de tempo) da questão através do menu lateral direito;
8. Repita o passo 6 quantas vezes desejar clicando no botão de adicionar nova pergunta, presente no menu lateral esquerdo;
9. Clique em salvar e navegue até sua Biblioteca do Kahoot;
10. Na biblioteca, clique em Iniciar no *card* do Kahoot criado;
11. Selecione o modo clássico;
12. Compartilhe o PIN do jogo com seus convidados, instrua-os a adicionar nomes e aguarde-os entrar;
13. Quando todos estiverem prontos, clique em iniciar.

### **Atividade 1**

Você conhece a plataforma Kahoot? Já jogou alguma vez utilizando essa ferramenta? Vamos ver quem aprendeu as características do gênero textual relato pessoal?! Então, acesse o jogo seguindo os passos:

1. Entre em **www.kahoot.it**;
2. Coloque o PIN do jogo;
3. Escreva o seu primeiro nome e não o apelido;
4. A primeira jogada será somente um teste para que compreenda o jogo;
5. Ao final do jogo, aquele que for o ganhador, receberá um mimo.

**Atenção** ao tempo para responder às questões; pois o ganhador, além de acertar as perguntas, necessita de pensar e responder rápido. Boa partida!

### **Perguntas e respostas do jogo – QUIZ**

1. Sobre o gênero textual relato pessoal é correto afirmar:

- Conta fatos/acontecimentos marcantes que foram vivenciados ou presenciados por pessoas reais.
- Não conta fatos/acontecimentos marcantes que foram vivenciados ou presenciados por pessoas reais.
- Narra uma história de ficção, criada pela rica imaginação do escritor.
- Conta a história de vida de uma pessoa que se destaca na sociedade e merece que sua vida seja biografada.

2. Em quais veículos de comunicação podemos encontrar relatos pessoais?

- Somente em livros.
- Em sites da internet, jornais, revistas, livros, dentre outros.
- Os relatos só existem na oralidade. Não existem relatos escritos.
- Somente em sites da internet.

3. Em quais locais a pessoa pode escrever um relato pessoal?

- Não existe um lugar específico, pode ser escrito em casa, na escola, num café, dentre outros.
- É escrito somente na escola.
- É escrito somente nas universidades.
- Não é escrito em lugar nenhum.

4. Uma das características da sequência do relatar é que o texto seja organizado em:

- Em parágrafos. Trata-se de um texto escrito em forma de poema.
- Em versos. Trata-se de um texto poético.
- Em estrofes. Trata-se de um texto poético.
- Em parágrafos. Trata-se de um texto escrito em prosa.

5. Qual o tempo verbal predominante nos relatos pessoais?

- É o presente, pois a pessoa conta o que está acontecendo.
- É o futuro, pois a pessoa relata o que espera que aconteça.
- É o pretérito/passado, pois a pessoa conta fatos/acontecimentos que já viveu ou presenciou.
- É o pretérito, pois a pessoa relata o que está vivendo naquele momento.

6. Como é iniciado o gênero relato pessoal?

- É iniciado com a expressão “Era uma vez” levando o leitor ao mundo da fantasia.
- O autor apresenta um fato ou acontecimento, situando-o no tempo e no espaço.
- O autor inicia o texto narrando uma história, situando-a no tempo e no espaço.
- O autor inicia o texto contando um fato ou narrando uma história, o escritor pode escolher como iniciar.

7. Sobre o desenvolvimento dos fatos relatados, marque a questão correta:

- Não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles.
- Obrigatoriamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles.
- Nos relatos pessoais não há conflitos, são contados somente fatos/acontecimentos que não são problemáticos.
- Nos relatos pessoais, os fatos contados não são relevantes e nunca são acompanhados das impressões do autor.

8. Gênero textual que relata fatos/acometimentos marcantes vividos por uma determinada pessoa.

- Biografia.
- Autobiografia.
- Poema.
- Relato pessoal.

9. Como o relato pessoal é encerrado?

- Sempre com um final feliz: “E viveram felizes para sempre”.
- O autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.
- O autor é obrigado a realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida.
- O autor deve encerrar o relato se despedindo do leitor.

10. Muitas vezes, ao escrever o relato pessoal, o autor utiliza-se da elipse – a omissão de uma palavra. Por que utiliza essa estratégia?

- Para não evitar a repetição.
- Porque gosta de utilizar a elipse.
- Para que o texto não fique repetitivo.
- Esse recurso não é utilizado nos relatos pessoais.

11. Observe o fragmento de texto: “Escrevo esta mensagem aos meus conterrâneos para dizer que por aqui, apesar de ser o centro da epidemia, está tudo bem e isolar-se em casa é muito mais simples do que parece” (Amanda Vagas). Está escrito em:

- 1ª pessoa do singular, a Amanda relata algo que aconteceu com ela.
- 3ª pessoa, a autora conta o que aconteceu com Amanda Vagas.
- 1ª pessoa do plural, a autora conta o que aconteceu com um grupo de pessoas.
- 1ª pessoa do singular, a Amanda relata algo que não aconteceu com ela.

## Oficina 8

### Produzindo o texto final

#### Objetivo:

- Elaborar a produção final.

**Professor**, este momento é de suma importância na aprendizagem do estudante, isto é, o ponto máximo do trabalho: **a escrita da produção final!** A partir desse registro, você poderá analisar se os conteúdos trabalhados ao longo das oficinas foram assimilados/aprendidos e comparar a produção inicial com a final! Incentive o discente a colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante o desenrolar do projeto. Recorde-o que deve contar por escrito um fato ou acontecimento marcante que ele vivenciou no auge da pandemia, período que as escolas foram fisicamente fechadas e ele teve que estudar em casa. Lembre-o que o foco deste projeto é o relato de situações positivas. Embora tenha sido um período muito conturbado na vida de todas as pessoas, muitas situações exitosas aconteceram e precisam de ser registradas, pois são relatos de uma geração que viveu a maior crise sanitária mundial – a pandemia de COVID-19. **Importante:** Leve o discente a observar/analisar a sequência de registros feitos no decorrer dos estudos sobre o gênero que está afixado no mural da classe, será importante para esta produção que deve ser escrita no caderno e recolhida por você!

**Colocando a mão na massa!** - Agora é a sua vez de mostrar que aprendeu a escrever um relato pessoal! Lembre-se de um fato ou mais de um que tenha sido marcante durante o auge da pandemia, período que você estudou em casa! Embora tenha sido uma fase muito complexa, várias situações podem ter sido **positivas**: novas aprendizagens, uma atitude solidária que você realizou, algo engraçado que aconteceu, uma arte ou outra habilidade que você aprendeu a fazer. Você poderá relatar fatos ou acontecimentos que já apresentou na primeira produção, e deve colocar em prática o que aprendeu, ao longo desse projeto de ensino, sobre o que é um relato pessoal. Lembre-se: o que deve sobressair são aspectos auspiciosos! Combinado?

**Atenção:** Antes de iniciar o seu texto, leia os registros dos nossos estudos sobre o relato pessoal no mural da classe. Essa ação, ajudará na sua escrita!

## Oficina 9

### Revisando e reescrevendo

#### Objetivo:

- Revisar e reescrever/aprimorar a primeira versão da produção final.

**Professor**, entregue o texto construído na oficina anterior ao estudante para que ele faça uma autoavaliação. Para essa ação, elabore um roteiro para que o aluno tenha como norte para a sua revisão. De posse do texto, deverá marcar no roteiro se o texto contempla (SIM) ou não contempla (NÃO) os itens apresentados, característicos do gênero relato pessoal, estudados no decorrer das oficinas. Incentive-o a prestar bastante atenção nessa revisão, pois servirá de base para a refacção do texto.

#### Atividade 1

Agora, faça uma autoavaliação do texto que você produziu na oficina anterior (8). Para realizar esta atividade, siga os critérios abaixo, vá observando com criticidade o seu texto e identificando na tabela se a sua produção contempla os itens que formam o relato pessoal, marcando sim ou não. Preste bastante atenção nessa revisão, pois servirá de base para a sua reescrita. Vamos ao trabalho!

#### Roteiro para autoavaliação

Observando a escrita do relato pessoal	SIM	NÃO
1. O texto apresenta título? Ele está de acordo com o texto?		
2. Seu texto apresenta um relato de uma situação ou mais que aconteceu com você durante o período de pandemia?		
3. O texto segue a sequência do relatar?		
4. Está escrito em parágrafos?		
5. Trata-se de um texto em prosa?		
4. Você escreveu seu texto na 1ª pessoa do discurso		
5. No início do relato, você conta fatos/acontecimentos relevantes e situa o leitor no tempo e espaço do acontecido		

6. Você organizou o seu texto no tempo passado, levando o leitor a perceber que se trata de fatos que já aconteceram?		
7. No desenvolvimento dos fatos relatados, você colocou suas impressões sobre os fatos?		
8. Para que não haja muita repetição, em especial do pronome “eu”, você fez uso de elipses?		
9. Você empregou uma linguagem adequada, levando em consideração o leitor do relato e onde ele será veiculado?		
11. No encerramento do relato, você fez reflexões acerca dos acontecimentos relatados?		

**Professor**, o estudante já escreveu e revisou o seu próprio texto! Agora é a sua vez de ler e analisar criteriosamente essa produção, indicando o que poderá alterar para aperfeiçoar/melhorar essa escrita. Dessa forma, você pode verificar quais os foram os avanços do discente em relação à produção inicial, ou seja, se as capacidades de linguagem trabalhadas nos módulos foram assimiladas por ele. Para os seus apontamentos, não rasure o texto do aluno, utilize postites, canetas coloridas, ou outros. Procure pontuar os aspectos que precisam ser melhorados. Para tanto, tenha como norte o roteiro de autoavaliação que foi elaborado para o estudante. A posteriori, devolva o texto com as suas correções e a tabela de autoavaliação ao aluno para que produza a segunda versão – a versão final.

## Atividade 2

**De olho no texto** - Observe com bastante atenção a tabela de autocorreção que você preencheu na produção final e as correções feitas pela professora. Agora, você vai escrever a versão final do seu texto que fará parte do livrinho de relatos pessoais da turma! Então, preste bastante atenção nos apontamentos feitos pela professora para que o seu texto seja realmente um relato pessoal. Em caso de dúvidas, troque ideias com a professora para realizar essa tarefa. Bom trabalho!

## Oficina 10

### Preparando o livro impresso e o e-book

#### Objetivo:

- Digitar o relato pessoal/produção final no *drive* compartilhado.

**Professor**, estamos na reta final do nosso trabalho! Leve os estudantes ao laboratório de informática para que possam digitar os textos corrigidos/produção final. Compartilhe um documento do Google Drive para que todos possam trabalhar ao mesmo tempo. Para essa ação, siga os passos abaixo:

1. Acesse seu Google Drive;
2. Clique em “novo”;
3. Clique em “Documentos Google”;
4. Coloque título no documento;
5. Clique em “compartilhar”;
6. Clique em “restrito” e “selecione a opção qualquer pessoa com link”;
7. Selecione a palavra “leitor” e altere para “editor”;
8. Copie o link e compartilhe com os seus estudantes;
9. Clique em concluído para terminar a ação.

#### Atividade 1

**Colocando as mãos no teclado** – Estamos quase concluindo o nosso livrinho! Agora, a sua tarefa é digitar o seu texto utilizando o documento do Google compartilhado.

Siga os passos:

1. Acesse o link;
2. Procure o seu nome;
3. Digite o seu texto. Não se esqueça de prestar bastante atenção na escrita, pois o seu texto já está corrigido!

**Professor**, agora é hora de preparar o e-book para disponibilizá-lo em diferentes plataformas. Para essa ação, assista ao tutorial, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V1qYdYfDqQ0>. Acesso em 06 ago. 2022. Depois,

copie os textos que estão salvos no Google Drive e cole-os no Book Creator. Você também poderá anexar fotos e vídeos feitos ao longo do projeto.

Sua tarefa agora é auxiliar a professora a personalizar a capa do nosso e-book e a escolher as fotos dessa nossa trajetória! Vamos lá!

### **Atividade 2**

**Professor**, chegamos ao final do nosso projeto! É hora de celebrar essa trajetória! Prepare o lançamento do livro em uma cerimônia especial. Convide os familiares para prestigiar o evento. Faça uma cópia do livrinho para cada estudante. No decorrer da solenidade, prepare slides, vídeos dos momentos marcantes dessa empreitada para apresentar aos familiares. Apresente também o livrinho no formato e-book. Agora é só aproveitar!

## REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ana. Milão: 'Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo'. **Sul21**, 18 abril 2020a. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-coronavirus-relatos-da-pandemia/2020/04/milao-se-ria-e-se-brincava-sobre-o-que-faríamos-quando-o-virus-chegasse-ninguem-tinha-medo/>. Acesso em 10 jun. 2021.

ÁVILA, Ana. 'Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite'. **Sul21**, 15 abril 2020b. Disponível em: [https://sul21.com.br/ultimas-noticias-coronavirus-relatos-da-pandemia\\_z\\_areazero/2020/04/foram-tres-dias-desde-que-decidi-voltar-ate-embarcar-empacotei-tudo-em-uma-noite/](https://sul21.com.br/ultimas-noticias-coronavirus-relatos-da-pandemia_z_areazero/2020/04/foram-tres-dias-desde-que-decidi-voltar-ate-embarcar-empacotei-tudo-em-uma-noite/). Acesso em 10 jun. 2021.

PEREIRA, Alice. **Sonhos de pandemia**. Disponível em <https://minadehq.com.br/sonhos-da-pandemia-quadrinho-alice-pereira/>. Acesso em 10 julho 2022.

SILVA, Luiz Filipe Pereira de Souza; SANTOS, Ana Julia Cipriano dos; FERRARI, Matheus Henrique; FERREIRA, Rian Hedrik dos Santos. **Biografia de Selma Camargo Foggiato**. Jacarezinho: Biblioteca do Colégio Estadual Luiz Setti, 2017.

VIRGINIA. Sarau Literário Virtual tem como tema "Poesia na pandemia". **Instituto Federal de Roraima – Campus Boavista**, 28 out. 2020. Disponível em: <https://boavista.ifrr.edu.br/noticias/sarau-literario-virtual-tem-como-tema-201cpoesia-na-pandemia201d>. Acesso em 16 julho 2022.