

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

TAMIRES PUHL PEREIRA

**“SE EU QUISESSE CRESCER NA VIDA, EU ESTUDAVA DE MANHÃ”:
o Projeto Didático de Gênero como proposta metodológica
para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno**

**São Leopoldo
2021**

TAMIRES PUHL PEREIRA

**“SE EU QUISESSE CRESCER NA VIDA, EU ESTUDAVA DE MANHÃ”:
o Projeto Didático de Gênero como proposta metodológica
para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2021

P436s

Pereira, Tamires Puhl.

“Se eu quisesse crescer na vida, eu estudava de manhã” : o projeto didático de gênero como proposta metodológica para ensino de língua portuguesa no ensino médio noturno / Tamires Puhl Pereira. – 2021.

171 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2021.

“Orientador: Prof. Dr. Anderson Camin.”

1. Ensino médio. 2. Ensino de escrita. 3. Gêneros de texto. 4. Projeto didático de gênero. I. Título.

CDU 801

TAMIRES PUHL PEREIRA

**“SE EU QUISESSE CRESCER NA VIDA, EU ESTUDAVA DE MANHÃ”: O
PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO***

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

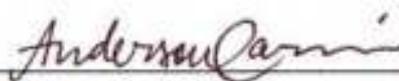
APROVADA EM 02 DE MARÇO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. MARIA IZABEL DE BORTOLI HENTZ - UFSC
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADOR



PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS

À minha mãe, *in memoriam*, por seu orgulho incomparável por ter uma filha professora e por tudo o que ela significa em minha vida. O dia 15 de outubro nunca mais foi o mesmo sem aquela rosa colhida no jardim, com aquele cartão escrito com tinta guache: “Para a professora mais linda deste mundo”.

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Anderson Carnin, por acreditar em meu trabalho, pela parceria construída e por me incentivar a seguir nesta caminhada como pesquisadora. Como costumo dizer, obrigada por tudo!

À minha mãe, Ana Maria, *in memoriam*, pessoa mais importante da minha vida. Com ela, construí planos, ainda na Graduação, de seguir com os estudos em nível de Mestrado. Mas o tempo, traiçoeiro tempo, não permitiu que ela percorresse esta caminhada comigo. Em meio a tantos questionamentos sobre vida e morte, quero apenas acreditar que, de alguma forma, ela pode ver os caminhos pelos quais tenho trilhado.

Ao meu irmão, Diogo, meu desenhista, jornalista e filósofo preferido, com quem aprendo tanto sobre jornalismo, ciência, filosofia da linguagem ou qualquer outro assunto. Tu és a minha maior inspiração.

Ao meu pai, Dornelles, por sempre estar ao meu lado, por não medir esforços para contribuir nesta trajetória acadêmica e pelo chimarrão à minha espera nos momentos de escrita desta dissertação.

Ao meu noivo, Diego, por estar sempre ao meu lado dividindo os bons ou nem tão bons momentos. “A vida fica muito mais fácil se a gente sabe onde estão os beijos de que precisamos”. (Mário Quintana).

À professora Maria Izabel, pelas palavras sempre tão gentis, por toda ajuda e contribuição ao longo desta caminhada.

À professora Dorotea Kersch, por fazer eu me emocionar em suas aulas e por me encorajar a desenvolver este estudo, ensinando-me que em meio aos desafios eu encontraria as respostas certas.

Ao grupo de pesquisa, LID, pela parceria construída e por todo conhecimento compartilhado.

À coordenação e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pelo apoio e incentivo constantes.

À Ana Carolina, minha parceira de café, por estar sempre disposta a ajudar.

Aos meus tios, Raquel e Marcelo, por estarem sempre presentes. Saber que posso contar com vocês faz toda a diferença.

Aos meus primos, irmãos de coração, Gabriel e Gustavo, por terem sido meus primeiros alunos quando ser professora ainda era apenas uma brincadeira de infância.

À Andréia, minha amiga e parceira da Linguística Aplicada, com quem pude dividir cada momento, tornando esta jornada acadêmica mais leve.

À Josiane Maquieira, amiga de longa data, por fazer eu dar o primeiro passo rumo ao ingresso na Pós-Graduação.

À Jacqueline, minha paralela e amiga, pela parceria e incentivo de sempre.

Aos meus alunos, por toparem este desafio comigo, por compartilharem suas histórias (inspiradoras) de vida e me mostrarem que mesmo com os percalços, é possível enxergar os verdadeiros motivos que fazem esta profissão valer a pena.

À Eliandra, minha vice-diretora, por toda compreensão e ajuda para que eu pudesse conciliar estudo e trabalho durante esta trajetória.

À Capes, pela bolsa concedida, sem a qual esta pesquisa não seria possível.

“Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”.
(Ludwig Wittgenstein)

RESUMO

Partindo-se da premissa de que o ensino da escrita é um processo que deve ser assistido em todas as etapas de escolaridade, esta pesquisa investiga de que modo o Projeto Didático de Gênero (PDG), como opção metodológica, pode contribuir com as práticas de ensino de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Tendo como ponto de partida uma discussão sobre o trabalho com produção textual escrita na etapa final da Educação Básica (BUNZEN, 2006; CORTI; MENDONÇA; SOUZA, 2012; GERALDI, 1991; PEREIRA, 2001), este estudo se ancora aos aportes teórico-metodológicos sobre linguagem e desenvolvimento humano do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2006) e sobre o ensino mediado pelos gêneros de texto (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, 2010). Alinha-se também aos princípios traçados por Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015), que assumem uma concepção interacionista da linguagem ao desenvolverem o PDG como proposta metodológica para o ensino de Língua Portuguesa. Adotando-se a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005), os dados foram gerados a partir do desenvolvimento de um PDG em turma de terceiro ano do Ensino Médio noturno de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre/RS. À luz das noções de textualidade, dos mecanismos de textualização (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2008; ELIAS; KOCH, 2018) e das competências de escrita avaliadas na etapa de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2019), buscou-se analisar produções textuais de alunos comparando as versões produzidas (versão inicial, versão final e reescrita) a fim de mensurar o desenvolvimento de escrita no trabalho com produção textual ao longo do processo de desenvolvimento do PDG proposto para esta pesquisa. Os resultados sugerem que os critérios de textualidade, os mecanismos de textualização e os critérios previstos nas competências de escrita avaliadas na etapa de redação do Enem foram acionados/desenvolvidos nos textos produzidos pelos estudantes durante o processo de desenvolvimento do PDG, e que as oficinas de ensino, pensadas a partir das dificuldades evidenciadas na versão diagnóstica do texto, contribuíram para um desenvolvimento progressivo na versão reescrita em relação às dificuldades de escrita apresentadas na primeira produção, evidenciando a

pertinência do trabalho com PDG no ensino de escrita em turma de Ensino Médio noturno.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino de escrita. Gêneros de texto. Projeto Didático de Gênero.

ABSTRACT

From the premise that the teaching of writing is a process that must be assisted in all stages of schooling, this research investigates how the Genre Education Project (PDG), as a methodological option, can contribute to the teaching practices of text production in Portuguese Language classes. Having as a starting point a discussion about the work with written text production in the final stage of Basic Education (BUNZEN, 2006; CORTI; MENDONÇA, SOUZA, 2012; GERALDI, 1991; PEREIRA, 2001), this study is anchored to the theoretical-methodological contributions on language and human development of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999; 2006) and on teaching by text genres (text-mediated teaching) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, 2010). It is also in line with the principles outlined by Guimarães and Kersch (2012; 2014; 2015), which assume an interactionist conception of language when developing the PDG as a methodological proposal for Portuguese Language teaching. Adopting research-action as a methodology of research (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005), the data were generated from the development of a PDG in a third year class, during the night, in the High School, of a public school in the metropolitan region of Porto Alegre/RS. Considering the notions of textuality, the mechanisms of textualization (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2008; ELIAS; KOCH, 2018) and the writing skills evaluated at the writing stage of the National High School Exam (Enem) (BRASIL, 2019), an attempt was made to analyze the textual productions of students comparing the versions produced (initial version, final version and rewriting) in order to measure the development of writing in the work with textual production throughout the development process of the PDG proposed for this research. The results suggest that the textuality criteria, the textualization mechanisms and the criteria foreseen in the writing skills evaluated in the writing stage of the Enem were activated/developed in the texts produced by the students during the PDG development process, and that the teaching workshops, approached from the difficulties evidenced in the diagnostic version of the text, contributed to a progressive development in the rewriting version in relation to the writing difficulties presented in the first production, evidencing the

relevance of the work with PDG in the teaching of writing in a High School in classes during the night.

Keywords: High School. Teaching writing. Text genres. Genre Education Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do Projeto Didático de Gênero	56
Figura 2 – Etapas do Projeto Didático de Gênero desenvolvido	69
Figura 3 – Relato autobiográfico de Júlia publicado no <i>site</i> “Museu da Pessoa”	102
Figura 4 – Momento da oficina 4 realizada no grande grupo	108
Figura 5 – Atividade realizada por Júlia na oficina 4	108
Figura 6 – Momento da oficina 5 desenvolvida no grande grupo	110
Figura 7 – Relato autobiográfico de Alice publicado no <i>site</i> “Museu da Pessoa”	113
Figura 8 – Realização da oficina 6	116
Figura 9 – Linha do Tempo desenvolvida por Alice na oficina 6	118
Figura 10 – Relato autobiográfico de Helena publicado no <i>site</i> “Museu da Pessoa”	123
Figura 11 – Realização da oficina 5	127
Figura 12 – Atividade desenvolvida por Helena na oficina 5.....	128
Figura 13 – Relato autobiográfico de Arthur publicado no <i>site</i> “Museu da Pessoa”	131
Figura 14 – Atividade realizada por Júlia na oficina 2	136
Figura 15 – Atividade desenvolvida por Alice na oficina 2	136
Figura 16 – Atividade realizada por Helena na oficina 2	138
Figura 17 – Atividade realizada por Arthur na oficina 2.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do trabalho com produção textual previsto pela disciplina de Língua Portuguesa na escola parceira de pesquisa.....	40
Quadro 2 – Modelo didático de gênero do relato autobiográfico	67
Quadro 3 – Síntese do PDG desenvolvido.....	70
Quadro 4 – Síntese do <i>corpus</i> gerado	71
Quadro 5 – Critérios de análise.....	73
Quadro 6 – Análise das produções iniciais.....	77
Quadro 7 – Análise das produções finais.....	90
Quadro 8 – Análise das produções reescritas.....	100
Quadro 9 - Avaliação do PDG sob o olhar da turma parceira de pesquisa	141
Quadro 10 – Síntese dos dados analisados.....	146

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LID	Linguagem, Interação e Desenvolvimento
MDG	Modelo Didático de Gênero
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDG	Projeto Didático de Gênero
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Produção Textual Escrita no Ensino Médio	25
2.2 Concepções da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de Escrita no Ensino Médio	35
2.3 Gêneros de Texto e Ensino de Escrita	42
2.4 Textualidade e Mecanismos de Textualização	46
2.5 Projeto Didático de Gênero	54
3 METODOLOGIA	60
3.1 Pesquisa-ação	60
3.2 Contexto de Pesquisa	62
3.3 Da Escolha do Gênero de Texto ao Desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero.....	64
3.4 Sobre o Processo de Geração de Dados	69
3.4.1 Critérios de Análise	73
4 ANÁLISE DE DADOS	75
4.1 Análise das Produções Iniciais	75
4.1.1 Análise da Produção Inicial de Júlia	79
4.1.2 Análise da Produção Inicial de Alice.....	81
4.1.3 Análise da Produção Inicial de Helena	84
4.1.4 Análise da Produção Inicial de Arthur.....	87
4.2 Análise das Produções Finais	89
4.2.1 Análise da Produção Final de Júlia	92
4.2.2 Análise da Produção Final de Alice	94
4.2.3 Análise da Produção Final de Helena	96
4.2.4 Análise da Produção Final de Arthur	97
4.3 Análise das Produções Reescritas	99
4.3.1 Análise da Produção Reescrita de Júlia	102
4.3.2 Análise da Produção Reescrita de Alice.....	113
4.3.3 Análise da Produção Reescrita de Helena	123
4.3.4 Análise da Produção Reescrita de Arthur.....	131
4.4 Avaliação do PDG Realizada pela Turma Parceira de Pesquisa	141

4.5 Um Pouco Mais Sobre os Dados Analisados	146
5 CONSIDERAÇÕES.....	150
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXO A - TALE ALUNO MENOR DE IDADE	161
ANEXO B – TCLE RESPONSÁVEL LEGAL.....	162
ANEXO C – TCLE ALUNO MAIOR DE IDADE	163
ANEXO D – PRODUÇÃO INICIAL DE JÚLIA.....	164
ANEXO E – PRODUÇÃO INICIAL DA ALUNA ALICE	165
ANEXO F – PRODUÇÃO INICIAL DE HELENA	166
ANEXO G – PRODUÇÃO INICIAL DE ARTHUR.....	167
ANEXO H – PRODUÇÃO FINAL DE JÚLIA	168
ANEXO I – PRODUÇÃO FINAL DE ALICE.....	169
ANEXO J – PRODUÇÃO FINAL DE HELENA.....	170
ANEXO K – PRODUÇÃO FINAL DE ARTHUR.....	171

1 INTRODUÇÃO

Ser professora de Língua Portuguesa. Essa era a minha¹ resposta quando questionada sobre a profissão que pretendia seguir. Livros, quadro, giz e alunos imaginários faziam parte das minhas brincadeiras de infância. Foi assim que, motivada pela estima por essa profissão, ingressei, logo após a conclusão do Ensino Fundamental, no Curso Normal em Nível Médio, mais conhecido como Magistério. Nesse percurso, com 14 anos de idade, as atividades propostas pelo currículo do curso me permitiram experienciar o chão da sala de aula nos contextos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contextos pelos quais também passei, posteriormente, como professora efetivada por concurso público. No entanto, como mencionado, havia um desejo que persistia: ser professora de Língua Portuguesa. Então, ao concluir o Magistério, dei início ao curso de Letras na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, no ano de 2012.

Durante o período da Graduação, passei a ter contato com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas práticas de estágio de Língua Portuguesa, proporcionadas pelo curso de Letras, na escola estadual na qual eu atuava, desde 2014, como professora de Anos Iniciais.

Em 2018, logo após finalizar a Graduação, fui convidada pela direção da referida escola a atuar em turmas de primeiro e terceiro ano do Ensino Médio noturno. Nesse período, tão novo e desafiador, surgiu a ideia de realizar pesquisa em Linguística Aplicada, algo que reforçou minha vontade (até então adormecida) de ingressar no Mestrado. Por isso, parece relevante relatar, ainda que brevemente, a trajetória que culminou nesta pesquisa.

As disciplinas de Metodologia e de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa e as práticas de estágio ofertadas pelo curso de Letras proporcionam aos alunos do Curso de Letras da Unisinos um leque diverso de possibilidades para planejar projetos e aulas de língua materna. Ao chegar ao Ensino Médio, como professora regente, a vontade de pôr em prática o que havia aprendido

¹ Este estudo foi escrito ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural. Isso se deve à necessidade que senti de estabelecer uma distinção entre minhas vivências pessoais e as colocações relacionadas especificamente ao desenvolvimento deste estudo. Desta forma, o “eu” indica minhas experiências de campo (sejam elas anteriores ou posteriores a esta pesquisa) e o “nós” refere-se às construções elaboradas em conjunto com meu orientador.

durante a licenciatura precisou se adaptar a caminhos alternativos, dada a constatação de uma realidade que, embora não incomum no cenário da educação brasileira, vai de encontro com o que uma professora recém-formada almeja.

Estudantes com baixa autoestima, desmotivados e com poucas perspectivas em relação à escola e às próprias vidas caracterizavam a realidade das salas de aula do Ensino Médio noturno da instituição que abriu as portas para o desenvolvimento desta pesquisa. Salas de aula, por sinal, com número significativo de mesas vazias, devido à infrequência e à evasão escolar – outros dois fatores que marcam esse cenário. Assim, as inquietações foram surgindo e a vontade de seguir com formação em nível de Mestrado começou a ser projetada. Passei a conhecer melhor o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Unisinos e os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), vinculado à linha de pesquisa em Linguagem e Práticas Escolares. Nesse sentido, desenvolvi, no ano de 2018, um projeto para participar do processo seletivo de Mestrado, cujo objetivo era investigar o trabalho com produção textual escrita no Ensino Médio.

Em 2019, já como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Unisinos, atuava novamente como professora de Língua Portuguesa. Dessa vez, com duas turmas de terceiro ano dentre as seis turmas que compõem o Ensino Médio no turno da noite de minha instituição. Conhecida na escola (tanto por alunos quanto por professores) como “turma problema”, a turma que conquistou tal título devido, principalmente, a seu envolvimento com questões que abrangiam consumo de drogas, casos de depressão, problemas de relacionamento entre colegas e com os professores, foi a escolhida para ser nossa parceira de pesquisa². Mas por que fazer essa escolha e correr o risco de ver a pesquisa prejudicada por esses fatores? Porque partimos do princípio de que, independentemente do grau de desafio, esse era o contexto em que a contribuição de uma pesquisa em Linguística Aplicada mais impactaria positivamente.

Os obstáculos foram aparecendo. O primeiro deles foi conseguir a aceitação da turma em relação a sua “nova professora de Português”, já que nos anos anteriores eram outros os professores que ministravam as aulas de língua

² A saber, a escolha pelo termo “parceiros” justifica-se, neste trabalho, porque consideramos os estudantes muito mais do que “sujeitos” que apenas participaram da pesquisa. Ao contrário, engajaram-se, de fato, no desenvolvimento do projeto, o que foi crucial para a geração de dados.

materna para essa turma. Além disso, permaneciam as inquietações que surgiram quando passei a trabalhar com o Ensino Médio – um ano antes de ingressar no Mestrado – e que têm relação com uma das propostas de ensino da instituição em questão: prioritariamente, a escola se propõe a trabalhar, ao longo dos três anos do Ensino Médio, com texto dissertativo-argumentativo, como forma de preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). À primeira vista, nada que causasse estranheza, afinal, ingressar no Ensino Superior parece, de modo geral, o sonho de inúmeros estudantes brasileiros. Ocorre que, não raramente, às vésperas da formatura, muitos discentes ainda não consolidaram as noções da dissertação escolar, mesmo sendo a produção de texto predominante durante os três anos do Ensino Médio. Somado a isso, os estudantes passam a não produzir outros textos dentro da multiplicidade de gêneros de texto possíveis de serem trabalhados em contexto escolar e que podem levar ao domínio de competências de escrita que não são exclusivas do texto dissertativo-argumentativo. Esse fato mostrou que os alunos entendiam como “redação” qualquer proposta de produção de texto, sem levar em conta as especificidades e as características enunciativas de cada gênero de texto, além de apresentarem notáveis dificuldades nas práticas de leitura e de escrita.

A maioria dos estudantes dividia sua rotina entre a escola e a jornada laboral, pois apenas uma pequena parte da turma não estava inserida no mercado de trabalho. Desse modo, um dos objetivos visados por eles a partir da conquista do diploma do Ensino Médio era o de deixar de ser estagiário e garantir uma efetivação em seu emprego, o que fazia com que a maioria dos estudantes não desejasse, conforme exposto por eles próprios, prosseguir com os estudos em nível de Ensino Superior. Muitos, inclusive, optavam pelos cursos técnicos ofertados pela escola. Ou seja: não desejavam realizar o Enem ou exames do vestibular. E é nesse ponto que a prática da produção textual dissertativa-argumentativa não fazia sentido no referido contexto, uma vez que não instigava o engajamento dos educandos e limitava sua compreensão de práticas de escrita para além dos exames supracitados ou para outros fins meramente escolares.

A partir dessas impressões, era perceptível a necessidade de buscar estratégias metodológicas para trabalhar com esse contexto, o que me fez, conforme mencionado, retomar o desejo de seguir com os estudos em nível de Mestrado e compreender como a Linguística Aplicada poderia contribuir nesse

cenário. Na tentativa de repensar a forma como as aulas de língua materna vinham sendo conduzidas, adotei a concepção de Castro e Faraco (2004, p. 2), visto que consideram que “o objeto de estudo privilegiado no ensino de língua deve ser o texto, na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem”. Desse modo, a ideia de pesquisa que, embora aprimorada, carrega sua essência inicial, tem por objetivo investigar o trabalho com produção textual por meio da perspectiva do trabalho com gêneros de texto a partir de Projetos Didáticos de Gênero (PDG) no contexto do Ensino Médio. Passei a conhecer o PDG, como proposta metodológica de didatização de gênero, na disciplina de Laboratório de Língua Portuguesa, durante a licenciatura em Letras. Logo, levando em conta as necessidades do contexto a ser pesquisado, vi, por meio do PDG, a possibilidade de realizar interações em sala de aula propiciadas mediante as atividades de leitura e de escrita a fim de que os estudantes compreendessem as ações discursivas, linguísticas e textuais inerentes à produção de texto como uma prática social. Segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 36), “o Projeto Didático de Gênero representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes”. Ou seja: parecia ser uma possibilidade metodológica para ressignificar o trabalho com a escrita no contexto investigado nesta pesquisa.

Na busca por pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, percebemos que são raros os trabalhos que têm o PDG como opção metodológica com foco na etapa final da Educação Básica. Encontramos três deles, sendo o primeiro uma dissertação de Mestrado de Íris Vitória Pires Lisboa, intitulada “Análise linguística como dimensão do estudo do gênero textual através do projeto didático de gênero”, defendida em 2014 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com orientação da professora Dr^a Ana Maria de Mattos Guimarães. Nesse estudo, Lisboa (2014) desenvolveu o trabalho com PDG em quatro turmas do primeiro ano do Ensino Médio do Curso Técnico de Mecânica com o intuito de ressignificar o ensino de gramática integrando-o ao ensino de leitura e de escrita por meio de um trabalho de reflexão linguística aliado às especificidades do gênero de texto resumo. O segundo trabalho, este de Keli Rodrigues Rabello, intitulado “O uso de *artigos midiáticos de divulgação científica* em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula”, também trata de uma dissertação de Mestrado. Nessa pesquisa,

orientada pela professora Dr^a Dorotea Frank Kersch e defendida em 2015, também na Unisinos, Rabello (2015) desenvolveu um PDG em uma turma de segundo ano do Ensino Médio com a intenção de estabelecer um processo de interdisciplinaridade. Por fim, o terceiro estudo: “Projeto Didático de Gênero (PDG) como Ferramenta Metodológica para o Estágio Supervisionado do Curso de Letras-Língua Portuguesa” (MONTEIRO et al., 2015). Trata-se de um artigo que apresenta os resultados parciais de uma pesquisa acerca das contribuições do desenvolvimento do PDG na disciplina de Estágio Supervisionado em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Partindo desse viés, esta pesquisa justifica-se pela crença de que há necessidade de direcionarmos nosso olhar ao ensino de língua materna no Ensino Médio – cenário em que, segundo Krawczyk (2011), o jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos, na medida em que a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente. Ademais, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente em relação à prática de produção textual, há a necessidade de que a aprendizagem escrita seja assistida em todos os níveis de ensino, e não só nas etapas iniciais, por um professor que assuma o papel de mediador e que exerça, de fato, o papel de interlocutor dos textos produzidos pelos estudantes. (PEREIRA, 2001). Além disso, é necessário repensar não somente o objeto de ensino como também a metodologia utilizada no ensino de língua na escola, a fim de garantir ao aluno condições de interação nas variadas situações de comunicação. (ROMEU, 2015).

Neste percurso, tendo em vista, no contexto pesquisado, as dificuldades apresentadas pelos alunos nas práticas de escrita, e considerando que as aulas de Língua Portuguesa parecem não ter espaço para o trabalho com gêneros de textos diversos, traçamos o seguinte objetivo geral: investigar de que modo o PDG, como opção metodológica, pode contribuir com as práticas de produção textual e potencializar o desenvolvimento de competências de escrita³ nas aulas de Língua Portuguesa em turma de terceiro ano do Ensino Médio.

A partir desse objetivo central, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

³ “Competência de escrita”, nesta pesquisa, refere-se ao que esperamos que os alunos desenvolvam a partir do trabalho com produção textual mediante o desenvolvimento do PDG.

- a) analisar as produções textuais dos alunos de modo a comparar as versões dos textos e verificar se há, no processo de (re)escrita, progresso em relação às dificuldades apresentadas na versão diagnóstica;
- b) analisar se (e como) os critérios⁴ das competências de escrita avaliadas na etapa de redação do Enem podem ser acionados/desenvolvidos na produção textual de outros gêneros de texto;
- c) ressignificar, mediante pesquisa-ação, a proposta da disciplina de Língua Portuguesa quanto ao trabalho com produção textual em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio.

A fim de alcançar os objetivos alçados, a pesquisa se deu a partir do desenvolvimento de um PDG em turma de terceiro ano do Ensino Médio, por meio de pesquisa-ação (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005), uma vez que ocupei o espaço de professora atuante na referida turma durante a realização deste trabalho. Acreditamos que com este estudo, contribuímos com o trabalho de ensino nas práticas de produção textual, à luz dos princípios do PDG, em especial em pesquisas no Ensino Médio, contexto em que essa opção metodológica ainda foi pouco explorada.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Apresentamos, primeiramente, a introdução, na qual delineamos brevemente o contexto e os objetivos desta pesquisa. No capítulo dois, traçamos os pressupostos teóricos deste estudo, inicialmente com aportes vinculados ao ensino de escrita no Ensino Médio, a fim de mostrar o trabalho com produção textual nessa etapa de escolarização a partir das contribuições de Bunzen (2006), Corti, Mendonça e Souza (2012), Geraldi (1991), Pereira (2001). Na sequência, trazemos os postulados de Bronckart (1999; 2006), Dolz e Schneuwly (2004), Decândio, Dolz e Gagnon (2010) sobre o ensino de escrita mediado pelos gêneros de texto. Na seção seguinte, ainda no capítulo destinado ao arcabouço teórico, apontamos as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018), especificamente no que diz respeito ao Ensino Médio. Na seção posterior, discutimos a materialização do gênero de texto e os mecanismos de textualização na arquitetura textual postulada por Bronckart (1999), bem como os critérios de textualidade na abordagem de

⁴ A expressão “critérios” justifica-se, neste objetivo, pois olhamos para requisitos elencados que compõem duas (3 e 4) dentre as cinco competências de escrita avaliadas na etapa de redação do Enem.

Marcuschi (2008), Elias e Koch (2018) e as competências de escrita avaliadas na etapa de redação do Enem (BRASIL, 2019). Em seguida, apresentamos os princípios basilares de Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015) sobre o Projeto Didático de Gênero como a opção metodológica para o ensino de Língua Portuguesa adotada neste estudo. No capítulo três, apresentamos o caminho metodológico proposto mediante a adoção da pesquisa-ação, segundo Franco (2005), Pimenta (2005) e Tripp (2005), discorrendo sobre o contexto de pesquisa, a escolha do gênero de texto desenvolvido no PDG e o processo de geração de dados. Na sequência, o capítulo quatro trata sobre a análise dos dados gerados para, finalmente, apresentarmos as considerações deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos, neste capítulo, o construto teórico que sustenta esta pesquisa, ancorado nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999; 2006), Dolz e Schneuwly (2004), Decândio, Dolz e Gagnon (2010) sobre o ensino de escrita mediado pelos gêneros de texto. Discutimos o ensino de escrita no Ensino Médio a partir de Bunzen (2006), Corti, Mendonça e Souza (2012), Geraldi (1991), Pereira (2001). A respeito do Projeto Didático de Gênero como opção metodológica no ensino de língua, contamos com os princípios de Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015). Para tratar da noção de textualidade e dos mecanismos de textualização, nos alinhamos a Bronckart (1999), Marcuschi (2008), Elias e Koch (2018) e à Cartilha do Participante da Redação do Enem (BRASIL, 2019)⁵.

Buscamos direcionar nosso olhar ao trabalho com produção escrita no Ensino Médio a fim de investigar de que modo o PDG, como opção metodológica, pode contribuir com práticas de produção textual e potencializar o desenvolvimento de competências de escrita nas aulas de Língua Portuguesa em turma de terceiro ano do Ensino Médio. Portanto, parece-nos fundamental iniciar a discussão teórica explorando o ensino de produção de texto na etapa final da Escolarização Básica.

2.1 Produção Textual Escrita no Ensino Médio

Falar sobre aprender a escrever na escola nos remete, muitas vezes, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, mais especificamente, à alfabetização como o processo em que ocorre, geralmente, a aquisição da leitura e da escrita. Se aceitarmos, porém, a necessidade de a aprendizagem da escrita ser assistida em todos os níveis de escolaridade (PEREIRA, 2001), compreendemos que essa

⁵ A Cartilha do Participante da Redação do Enem é decorrente da Matriz de Referência do Enem que trata das competências gerais avaliadas na prova em cada área de conhecimento. Ainda que a etapa de redação tenha relação com o que é apresentado na área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” por indicar os conhecimentos de língua que são avaliados ao longo desta etapa da prova, optamos por considerar, neste estudo, a Cartilha, já que nosso objetivo é atentar especificamente para as questões de escrita avaliadas na redação que podem se relacionar com esta pesquisa.

aprendizagem é processual e que as capacidades de escrita podem e devem ser desenvolvidas ao longo de toda a escolarização, na escola e fora dela.

Ocorre, entretanto, que, ao tratar do ensino de escrita no Ensino Médio, percebemos que, ainda hoje, essa etapa parece não ter uma identidade muito clara, sendo vista, por vezes, apenas como o “trampolim” para a universidade ou para a formação profissional. (KRAWCZYK, 2011). Essa falta de identidade faz com que o Ensino Médio seja entendido como uma etapa para consolidação do que já foi ou deveria ter sido aprendido no Ensino Fundamental e, dessa forma, os três anos passam a ser, frequentemente, uma mera repetição dos anos anteriores. Em relação ao ensino de escrita, o pensamento se repete: o professor acredita que o aluno já chega ao Ensino Médio sabendo escrever, pois este deveria ser um dos objetivos dos Anos Iniciais. Tal ideia contraria, porém, o que propõe Silva (2016, p. 123-124), pois para o autor, “um texto não consiste em um conjunto de códigos sistematicamente reunidos para apenas fazer transmitir uma mensagem de um indivíduo a outro”. Logo, o ensino da escrita deve estar presente em todas as etapas escolares, pois é por meio dela que agimos socialmente, sendo os textos entidades discursivas por meio dos quais assumimos nossa condição de sujeito socialmente situado. (SILVA, 2016, p. 124).

O termo *redação*, como assim é nomeado pela grande maioria dos alunos toda forma de produção de texto realizada na escola, vem de uma longa trajetória. No chamado ensino secundário, os alunos escreviam textos denominados *composição* nas disciplinas de retórica, poética e literatura nacional, com a ideia de que se aprenderia a escrever melhor seguindo os modelos de obras nacionais. (BUNZEN, 2006). Posteriormente, durante as décadas de 1960 e 1970, começaram-se a perceber novidades em relação à chamada *redação escolar*, que surge como um incentivo à criatividade do aluno com a utilização de textos de leitura que serviam como estímulo ao ato de escrever, além do aumento, nesse período, de livros didáticos para o Ensino Médio com o objetivo de ensinar redação. (BUNZEN, 2006).

Entre 1980 a 1990, aproximadamente, o texto entendido até então como produto, passa a ser concebido como unidade de ensino e de aprendizagem, sendo o gênero o objeto de ensino. Nesse período, no cenário do Ensino Médio, observa-se uma tentativa das escolas e dos livros didáticos de promover, em sala de aula, a escrita de gêneros como gráficos, bilhetes, notícias. Entretanto, as

atividades de escrita pareciam focar a estrutura composicional desses textos, e não as questões atreladas às situações de produção, além do uso de gêneros que não faziam parte das práticas de linguagem dos estudantes dessa faixa etária (BUNZEN, 2006) – algo que reflete ainda hoje em sala de aula quando se fala de texto.

Essa discussão a respeito do gênero como objeto de ensino ganha espaço nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, em 1998, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em 1999. De acordo com os documentos oficiais, o trabalho com textos não deveria estar dissociado dos gêneros em que eles se materializam, pois deve levar em conta seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos. (BUNZEN, 2006).

Ressaltamos, ainda, que, ao mostrar muito brevemente o percurso de ensino da escrita escolar, especificamente no Ensino Médio, ao longo do tempo, nosso objetivo está longe de meramente discutir as nomenclaturas atreladas ao processo de produção de texto nesse espaço social. Nosso objetivo é, isto sim, destacar que o pouco espaço que o trabalho de escrita em uma perspectiva textual ocupa, ainda hoje, na disciplina de Língua Portuguesa vem de um longo percurso, e que o maior tempo das aulas é destinado, na maioria das escolas, para o ensino de gramática. Afinal, “ensinar português e ensinar gramática sempre foram, na concepção tradicional, expressões sinônimas”. (FARACO, 2008, p. 24). Além disso, nas escolas, os professores não só desconsideram a realidade multifacetada da língua como colocam de maneira desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto de estudo, ignorando-se – mesmo sendo consenso entre pesquisadores da área – que o ensino de língua deveria partir do trabalho com textos. Assim, confundem, os professores, o ensino de língua com o ensino de gramática (CASTRO; FARACO, 2011) e, como consequência disso (ou uma das consequências), o ensino de escrita pela produção de texto não é posto em prática.

Por sua vez, o ensino de redação no Ensino Médio previsto no currículo da disciplina de língua materna como forma de preparar o aluno para os vestibulares surgiu com a oficialização do Decreto Federal nº 79.298, que passou a vigorar a partir de 1977 e incluiu nos exames uma etapa de redação em Língua Portuguesa – única etapa em que o aluno não pode zerar, assim como no Enem – somando-se às questões de múltipla escolha que já existiam. (BUNZEN, 2006). As

tentativas de mudança promulgadas pelos documentos oficiais, com o intuito comum de melhorar o desempenho dos discentes, fizeram com que as instituições escolares tivessem um olhar especial ao “ensino de redação” e criassem disciplinas que, embora tivessem nomenclaturas distintas, eram direcionadas ao ensino de redações na escola. (BUNZEN, 2006).

A instituição de ensino parceira desta pesquisa também fez parte desse movimento. Parte da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa foi destinada à inserção da disciplina de “Redação” no currículo do Ensino Médio de modo a deixar essa disciplina incumbida apenas do trabalho com produção de texto, enquanto a disciplina de Língua Portuguesa dava conta, exclusivamente, do ensino de gramática, visto a existência de uma terceira carga horária específica para o ensino de Literatura. Cada disciplina era ministrada, geralmente, por um professor específico, e a organização dos períodos semanais, conforme cada disciplina, ocorria da seguinte forma: Língua Portuguesa: 4 horas/aula; Literatura: 2 horas/aula; Redação: 1 hora/aula. Segundo informações obtidas com a direção da escola, esse movimento se deu em uma época em que a Coordenadoria Regional de Educação permitia que a escola tivesse maior autonomia para se organizar internamente. Desse modo, o professor responsável por ministrar a disciplina de Redação tinha uma carga horária menor de trabalho, devido à demanda de textos produzidos pelos alunos para avaliar. Consequentemente, era difícil encontrar alguém que quisesse ficar responsável por esse trabalho. Com o passar do tempo, essa disciplina específica de Redação foi extinta, voltando a vigorar somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Literatura (ainda mantidos separadamente). Em decorrência disso, o ensino de gramática, que tinha espaço específico na disciplina de Língua Portuguesa, teve de dividir as aulas com o trabalho com produção textual, o qual voltou, então, a fazer parte do currículo de em uma única disciplina escolar: Língua Portuguesa.

Distante de melhorar o desempenho dos alunos no trabalho com produção de texto, visto que esse era o objetivo com a inserção da etapa de redação nos exames de vestibulares, esse movimento, segundo Bunzen (2006, p. 146), passou a “cristalizar um objeto de ensino para essa faixa de escolaridade”, ou seja: se o Ensino Médio é visto como uma ponte para o Ensino Superior, parece relevante trabalhar com a redação do vestibular. Logo, essa visão que vem desde meados de 1970, somada à criação do Enem em 1998, que tem reflexo até hoje na

elaboração do currículo do Ensino Médio, faz com que a disciplina de língua materna passe a ser compreendida como um treino para o aluno que prestará vestibular ou que realizará o exame do Enem. Segundo Bunzen (2006), são propostas, em sala de aula, que emergem de temas escolhidos pelo professor, o qual solicita ao aluno que escreva uma redação sem definir um objetivo específico e sem preocupação sociointerativa explícita, ao passo que o propósito é preparar o estudante para a realização de uma prova e não há, portanto, um trabalho voltado às demais situações de comunicação recorrentes no dia a dia. Tal prática torna a aula de língua materna uma ação desprovida de sentido e dificulta o desenvolvimento da competência comunicativa (e interacional) dos alunos. (ROMEU, 2015).

Quanto à visão docente da escola parceira de pesquisa, parece haver um consenso entre a maioria dos professores de que é necessário trabalhar especificamente com o texto dissertativo-argumentativo, principalmente no Ensino Médio, por ser esta a etapa que antecede o ingresso no Ensino Superior. As produções, porém, partem de um tema aleatório, e a avaliação, geralmente, prioriza questões gramaticais e/ou erros ortográficos, deixando de lado outras questões linguísticas que podem ser aprimoradas e que necessitam da mediação docente. Isso, pelo fato de o professor ter de dar conta da demanda de textos a serem avaliados, pois o número excessivo de turmas e de alunos por turma também são fatores que impactam, ainda hoje, o modo como esse trabalho é desenvolvido. Além disso, percebe-se que se prioriza a quantidade de textos produzidos, como se fosse realmente um treino para os estudantes: “quanto mais textos forem produzidos, melhor será a escrita dos alunos” parece ser o pensamento que guia o trabalho nesse contexto escolar.

O Enem tem por objetivo avaliar o desempenho de estudantes ao fim da Escolaridade Básica, sendo utilizado como critério de seleção para participantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). É composto por um conjunto de provas aplicadas anualmente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As provas são organizadas conforme as áreas de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Além das 45 questões objetivas

para cada área, as quais totalizam 180 questões, há uma etapa destinada à redação. Consiste na produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política, a fim de que o participante defenda uma tese apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. (BRASIL, 2019). A avaliação dessa etapa resulta da soma de cinco competências de escrita⁶ avaliadas. Para cada competência são atribuídos de 0 a 200 pontos, podendo o participante chegar à nota mil.

Ainda sobre a etapa de redação na prova do Enem, tendo em vista a noção de gênero de texto como objeto de ensino à qual nos aliamos nesta pesquisa, é válido mencionar que a “Cartilha do Participante da Redação do Enem”, decorrente da “Matriz de Referência do Enem” (BRASIL, 2019), considera o texto dissertativo-argumentativo como um tipo textual e não como um gênero. Segundo a Cartilha (BRASIL, 2019), o texto dissertativo-argumentativo é o tipo de texto que demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que um texto que apenas expõe ideias, devendo o participante evitar a elaboração de um texto de caráter apenas expositivo, mas sim assumindo claramente um ponto de vista.

A esse respeito, Prado e Morato (2016) defendem a redação do Enem como um gênero textual, visto que entendem a produção escrita nesse exame para além de um tipo de texto. As autoras acreditam na tomada de uma posição que vê a produção de escrita como uma experiência de linguagem, já que pressupõem que tal produção se constitui a partir de uma prática social efetiva que deveria garantir ao candidato (estudante que produz redações no exame do Enem) o lugar de sujeito *na* e *pela* língua, de modo a revelar sua experiência de linguagem. Porém, por mais que as autoras (2016) busquem considerar a

⁶ A saber, as competências de escrita avaliadas na etapa de redação do Enem referem-se a (BRASIL, 2019):

- a) Competência 1: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- b) Competência 2: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- c) Competência 3: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- d) Competência 4: demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- e) Competência 5: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

dissertação escolar como prática social, é necessário refletir sobre a maneira como essa proposta vem sendo conduzida. Fora da escola, nos exames supracitados e em alguns concursos, a redação não está presente em nenhuma atividade de uso real da língua, da mesma forma que, nas interações sociais, os sujeitos não se comunicam através dela. (SILVA, 2016, p. 125-126). Portanto, na escola, em geral, parece não haver, no Ensino Médio, um olhar para o ensino de escrita como prática social para além da escola ou dos exames oficiais e do texto como interlocução, pois “a artificialidade inerente às práticas escolares da escrita, das quais o modelo redação é originário, anula a possibilidade de existir qualquer relevância social para o seu uso”. (SILVA, 2016, p. 126).

Nessa reflexão, surgem algumas questões que serão discutidas ao longo deste estudo: é papel da escola preparar os alunos exclusivamente para o ingresso no Ensino Superior ou para as situações cotidianas em que a escrita é necessária? Basta ensinar o aluno a produzir textos dissertativo-argumentativos exigidos em exames vestibulares ou no Enem para que ele consiga interagir socialmente de modo apropriado por meio da escrita? E quanto aos alunos que não almejam prosseguir no Ensino Superior?

Diante dessas perguntas, nosso propósito está longe de entender que a escola deve ignorar esse trabalho, pois por se tratar da última etapa da Escolarização Básica, em contexto permeado pela diversidade de estudantes, pode-se dizer que a redação do Enem é uma prática com a qual muitos alunos – se assim desejarem – podem se deparar ao longo de suas vivências e trajetórias acadêmicas. O que questionamos, portanto, é o fato de a escola entender o trabalho com a redação escolar como exclusividade no Ensino Médio, além dos métodos de produção e da forma como ocorrem as avaliações textuais – conforme os moldes já traçados (BUNZEN, 2006) – que carecem de um olhar investigativo.

O fato de que há alunos que não almejam seguir com os estudos em nível Superior nos leva a pensar diretamente no público do Ensino Médio da instituição em que atuo, um público cuja identidade é, de certo modo, invisível e desconsiderada pela escola. Por mais que, neste estudo, busquemos assumir uma concepção de escola que não entenda a etapa final da Educação Básica como ponte para o Ensino Superior, no turno da manhã, a proposta do Ensino Médio é voltada para a preparação do Enem, por levar em conta um público específico de discentes. Esses estudantes, em sua maioria, almejam o ingresso

em universidades federais, bem como se engajam em cursos pré-vestibulares no intuito de tentar o vestibular no final do ano letivo. Logo, quando menciono que a escola desconsidera a identidade dos alunos do noturno, é devido ao fato de que há uma mesma proposta de ensino, nos dois turnos, mesmo que esses contextos apresentem realidades completamente distintas, com vivências, anseios e propósitos singulares. Um exemplo disso é um projeto que os professores do turno da manhã organizam em período anterior ao da aplicação do Enem, em que o grupo docente desenvolve simulados nas respectivas áreas do conhecimento com as turmas de terceiro ano. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a disciplina de Língua Portuguesa fica responsável por aplicar o simulado que corresponde à etapa de redação e, para isso, faz a escolha de um tema seguindo os moldes da prova do Enem, conforme as instruções e os textos motivadores. No turno da manhã, essa proposta é bem recebida pelos estudantes, mas, no turno da noite, não se tem a mesma aceitação, tampouco a participação das turmas.

Segundo Corti, Mendonça e Souza (2012, p. 15), uma das razões para esse distanciamento entre a escola e a realidade dos discentes ocorre porque é comum, nessa etapa da Educação Básica, que “os professores lecionem para muitas turmas, em salas lotadas, tornando-se ainda mais difícil aproximar-se da realidade vivida pelos estudantes fora dos limites da escola”. Ao mesmo tempo, por não existir essa aproximação, o professor passa a desconsiderar, no trabalho em sala de aula, as práticas de leitura e de escrita, nas diferentes situações de comunicação nas quais os estudantes se engajam diariamente, e a não “planejar atividades que de fato sejam significativas para esses estudantes”. (CORTI; MENDONÇA; SOUZA, 2012, p. 15).

Contudo, nesse percurso, ao contrário do que parece essencial no trabalho docente, as escolas não só não abrem espaço para um mapeamento dos interesses dos alunos como generalizam o Ensino Médio como a lacuna entre os estudantes e a vida acadêmica e profissional. Além disso, de acordo com Corti, Mendonça e Souza (2012), entre os contextos do nosso cotidiano que nos colocam frente a uma diversidade de práticas sociais de uso da escrita, é comum que a escola assuma, equivocadamente, o papel de fazer o aluno aprender a ler e a escrever para se “tornar alguém na vida”, desconsiderando a bagagem de experiências, conhecimentos, desejos e sonhos, como se esses alunos já não fossem alguém. Na mesma linha, os estudantes parceiros desta pesquisa

demonstram certa desvalorização com relação às próprias vivências, como se a história de cada um não tivesse importância. Logo, esse é um dos fatores que justificam a escolha do gênero trabalhado em nosso projeto de ensino – o qual será discutido mais adiante –, uma vez que, para as autoras Corti, Mendonça e Souza (2012, p. 35-36), “a linguagem escrita na escola necessita articular-se a todas as demandas dos discentes, precisa estar em movimento, a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos estudantes nesse mundo”. Diante disso, “os alunos não deveriam produzir “redações” como meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares com função específica e situada dentro de uma prática social escolar”. (BUNZEN, 2006, p. 149).

O trabalho com produção de texto que não leva em conta situações comunicativas reais é um ponto perceptível na escola parceira desta pesquisa. Uma escola que, assim como a descrita por Antunes (2016, p. 12), “escreve pouco”. Uma escola em que a escrita de textos não é prioridade e em que a redação escolar é lugar comum pelo fato de priorizar a produção do texto dissertativo-argumentativo durante os três anos do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, mesmo que, conforme mencionado anteriormente, a maioria dos discentes não almeje ingressar no Ensino Superior por meio do Enem.

Nesse sentido, ainda que o ensino da dissertação escolar não possa ser ignorado pela escola, e além de os estudos que o defendem como um gênero de texto (PRADO; MORATO, 2016), à medida que os estudantes de último ano só percebem a produção de um texto segundo as características do texto dissertativo-argumentativo, é necessário intervir nesse contexto. A partir dessa reflexão, percebemos que não havia uma proposta voltada à produção de textos com gêneros variados que levassem em conta a situação comunicativa nas múltiplas práticas de linguagem, de modo a mitigar, como já mencionado, o trabalho de produção de textos ao trabalho exclusivo com a dissertação escolar. Além disso, outro ponto é passível de indagação: mesmo com a frequência das produções, ao chegar ao último ano, os estudantes não haviam, segundo nossas observações, consolidado as noções da dissertação escolar, uma vez que ainda apresentavam dificuldades nas práticas de leitura e de escrita. Dessa forma, foi necessário atentar, também, para o modo como as propostas de produção vinham sendo apresentadas, pois o desinteresse manifestado com relação a esse trabalho

era explícito. Por mais que fossem frequentes, as propostas de escrita surgiam com temáticas aleatórias, muitas vezes sem o auxílio de textos motivadores e de leitura prévia a fim de incitar uma possível discussão, já que “as aulas de produção de texto não podem estar dissociadas de atividades de leitura com ênfase na compreensão ativa e responsiva”. (BUNZEN, 2006, p. 155). Segundo a percepção de Costa Val et al. (2009, p. 86, grifo nosso), em relação à avaliação desses textos,

O professor, na função de “transmissor” de conhecimentos, lê a redação **[e aqui podemos estender essa discussão à produção textual]** em busca da aplicação desses conhecimentos e, na função de censor, assinala ou condena todas as manifestações que não correspondem às suas expectativas. Forma-se, desse modo, um círculo vicioso em que a função do professor alimenta a imagem construída pelo aluno e o desempenho do aluno ratifica as concepções e atitudes do professor.

Nesse princípio de avaliação, os alunos são classificados como aqueles que escrevem bem ou mal, o que, conseqüentemente, os leva a assumir uma identidade de sujeitos incapazes de escrever, e não de produtores de texto. (BUNZEN, 2006). Além disso, a partir da premissa de que, no Ensino Médio, os alunos já sabem escrever, as dificuldades apresentadas nas produções textuais geralmente não ganham o destaque necessário em sala de aula e a mediação do professor, essencial nesse processo. Logo, essa produção surge apenas como um instrumento para justificar a nota atribuída ao estudante.

À medida que tais inquietações iam surgindo, a vontade de olhar para esse cenário era incontornável. Um contexto de alunos que precisava entender que diariamente eles se engajam em práticas de leitura e de escrita, e que o fato de a escola desconsiderar tais práticas não anula sua existência. Que precisavam compreender que havia muito mais a ser explorado além da dissertação escolar, e que dia a dia são expostos a uma gama de gêneros de texto. Em síntese, um contexto que precisava, conforme os princípios de Simões et al. (2012), aprender a se aproximar da escrita nas diferentes situações em que ela é possível. Isso porque, na maioria das vezes, as propostas de produções surgem com temáticas descontextualizadas, escolhidas pelo professor, que não fazem sentido para o estudante, que, por sua vez, vê o professor como o avaliador que medirá seu texto enquanto produto final, a fim de atribuir-lhe uma nota. Conseqüentemente, o aluno passa a escrever dentro dos padrões previamente estipulados e de acordo com o

que acredita que o professor gostará de ler. (BRITTO, 2012). Tal apontamento vai de encontro ao que Geraldi (1991, p. 160) afirma quanto à produção textual na escola: “O aluno precisa ter o que dizer, ter razões para dizer, ter para quem dizer, assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz e, finalmente, escolher estratégias para dizer”. Ou seja: o que assumimos em nossa pesquisa é que tais percepções dos autores são pertinentes, uma vez que o trabalho com produção textual deve estar alicerçado em práticas reais de uso da linguagem, em diferentes situações de comunicação em que os gêneros de texto se inscrevem. Acreditamos no trabalho de escrita firmado no quadro da comunicação, sendo o texto uma unidade básica, um instrumento de mediação necessário para se trabalhar com a produção escrita, visto que é por meio dos textos que nos comunicamos. (DECÂNDIO; DOLZ GAGNON, 2010). Por esse viés, buscamos ancorar essa pesquisa à Base Nacional Comum Curricular – temática da próxima seção – principalmente ao que o documento rege quanto à produção textual escrita no Ensino Médio, visto que as orientações da normativa alinham-se a muitos dos princípios defendidos neste estudo.

2.2 Concepções da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de Escrita no Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, é um documento de caráter normativo que, a partir de sua implementação, prevê um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos, das esferas públicas e privadas, devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2018). Mencionamos de antemão que, por mais que a mudança prevista pelo documento normativo ainda não estivesse em vigor no ano em que o projeto foi desenvolvido, buscamos alinhar nosso planejamento à proposta desse documento, uma vez que a versão preliminar do texto já estava em consulta pública e muitos de seus preceitos alinham-se aos pressupostos desta pesquisa. Conforme já afirmamos, a etapa final da Escolarização Básica carece de um olhar atento, especialmente por não apresentar uma identidade muito clara quanto a seu objetivo. (KRAWCZYK, 2011). Almejamos, portanto, compreender melhor as orientações previstas para essa etapa, particularmente em língua materna. O

documento (BRASIL, 2018, p. 464, grifo do autor), no Ensino Médio, prevê a necessidade de:

Garantir a **consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos** no Ensino Fundamental. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos àqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as **necessidades, as possibilidades e os interesses** dos estudantes e, também com os desafios da sociedade contemporânea.

A consolidação dos conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, tendo em vista o contexto plural de estudantes em sala de aula, nos faz pensar novamente sobre o papel dos últimos anos dessa etapa de escolarização. Erroneamente, aprofundar os conhecimentos passa a ser interpretado como uma repetição dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que acarreta, por vezes, na desmotivação dos alunos. Por outro lado, a BNCC parece estar comprometida em tentar desconstruir a visão dessa etapa como a ponte para se chegar ao Ensino Superior, uma vez que se propõe a possibilitar o prosseguimento dos estudos “aos que assim desejarem”, mas ao mesmo tempo atender às necessidades de formação geral. Logo, as “aprendizagens essenciais” previstas ao longo da Educação Básica, conforme proposto pelo documento, devem atender às necessidades de formação geral em todos os níveis de ensino. A escola deve ser um espaço para uma formação que permita aos alunos agirem socialmente, visto que a BNCC está orientada pelos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral”. (BRASIL, 2018, p. 7). Assim, a visão que caracteriza nosso contexto de pesquisa, de que a escola é sinônimo de preparação para o Ensino Superior, vai na contramão do que postula a BNCC. (BRASIL, 2018).

Como já exposto, a escola parceira de pesquisa, por seguir a linha de Ensino Médio como uma ponte para que o aluno, independentemente da sua singularidade, busque um caminho acadêmico, faz da disciplina de Língua Portuguesa um ambiente preparatório para a etapa de redação na prova do Enem. Nesse sentido, já que buscamos entender os princípios normativos da BNCC para a disciplina de língua materna, atentamos nosso olhar para a área de Linguagens e suas Tecnologias e, em um percurso de afunilamento, o direcionamos ao

componente de Língua Portuguesa. Segundo o documento (BRASIL, 2018, p. 485),

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica) situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.

Na tentativa de possibilitar essas diferentes práticas no Ensino Médio, o componente curricular de Língua Portuguesa se organiza por meio de cinco campos de atuação, os quais se referem aos mesmos campos considerados pela área de Linguagens e suas Tecnologias: campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico midiático; campo de atuação na vida pública; campo artístico. Por meio desses campos, a BNCC visa a garantir aos estudantes “oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem articulação do conhecimento”. (BRASIL, 2018, p. 486). Nesse sentido, o documento deixa explícito que, ao Ensino Médio, compete aproximar o aluno de diferentes práticas sociais, e não somente da vida acadêmica e profissional, como é comum em muitas escolas.

De modo a seguirmos o percurso ao qual nos propusemos, e que nos convida a direcionarmos nosso olhar à BNCC, buscamos entender o que o documento prevê a respeito do trabalho com produção textual escrita. Antes disso, porém, é necessário salientar que o documento enfoca aspectos sociais e comunicativos da língua, ao assumir um posicionamento já reconhecido anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo o documento, (BRASIL, 2018, p. 66).

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

Ao passo que a BNCC assume a linguagem como um processo de interlocução inerente às práticas de linguagem, entende-se que, na escola, o

trabalho de produção textual deveria estar voltado ao desenvolvimento dessas práticas de uso real e que estejam próximas da realidade dos estudantes. Tal perspectiva vai ao encontro do que postulam Decândio, Dolz e Gagnon (2010, p. 13) a respeito da produção textual como possibilidade para “situar as situações de interação e as operações que intervêm na atividade da escrita”. Para os autores, “a didática da escrita, em uma abordagem que visa ao desenvolvimento progressivo dessa atividade em todo o transcorrer da escolaridade, exige que consideremos as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos”. (DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, 2010, p. 13).

Quanto à visão de Ensino Médio da escola parceira de pesquisa, apresentada ao longo desse estudo, e sua relação com a discussão sobre ensino presente no mais recente documento oficial brasileiro, percebe-se que a BNCC não trata, em momento algum, do texto dissertativo-argumentativo como produção a ser privilegiada nos Anos Finais da Escolarização Básica. Pelo contrário: no Eixo da Produção de Textos, o documento “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico com diferentes finalidades e projetos”. (BRASIL, 2018, p. 76). Assim, compreender o texto como objeto possível para agir com diferentes finalidades é assumir um trabalho de produção por intermédio dos gêneros de texto, já que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 74). Na mesma linha, a situação de comunicação é vista como geradora do gênero, aprendido pela prática de linguagem escolar por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), o que corrobora o posicionamento da BNCC. Se a produção textual surge com diferentes finalidades, é por meio das situações de comunicação e da interação nas práticas sociais que essa finalidade se tornará explícita de modo a provocar no aluno “razões para dizer” e buscar “estratégias para dizer”. (GERALDI, 19991). Por esse viés, “o texto surge naturalmente da situação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 78), e não mais segundo o interesse do professor por aquilo que ele julga importante ensinar em determinado ano.

No que concerne ao ensino mediado pelos gêneros de texto, o documento afirma que (BRASIL, 2018, p. 78),

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

Tal posicionamento nos leva novamente a inferir que o documento defende um trabalho com produção textual que considere as situações de produção levando em conta os gêneros que circulam nas esferas reais de comunicação, para além daquelas marcadamente escolares ou avaliativas. Entretanto, merece um olhar especial na BNCC a forma como o documento se coloca frente ao ensino dos gêneros nas etapas da Escolarização Básica, pois ainda que o nosso foco seja o Ensino Médio, é importante olhar, também, para a trajetória que antecede essa etapa de ensino e o impacto desse percurso. Segundo o documento (BRASIL, 2018, p. 136),

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. [...] No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas.

A BNCC afirma que há uma ampliação no contato dos alunos com a diversidade de gêneros de texto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo em vista que os estudantes já vivenciaram outras práticas de linguagem em anos anteriores. Afirma, também, que esses estudantes passam a ter uma referência maior quanto ao número de interlocutores, inclusive no espaço escolar. Porém, ao olharmos para o cenário de nossa pesquisa, os apontamentos expostos parecem não corresponder à nossa realidade. Para cada ano, na escola parceira desta pesquisa, dentro do planejamento de conteúdos trimestrais, encontra-se o modo como a escola propõe o trabalho com produção textual ao longo do período letivo, conforme ilustraremos a seguir, de acordo com os planejamentos anuais da disciplina de Língua Portuguesa. Esse planejamento se refere à abordagem

“hipotética” sobre o ensino dos gêneros de texto, do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, assumido pela referida escola. “Hipotética”, pois, por mais que a escola entenda que promove o ensino dos gêneros, as orientações para o trabalho com textos, mais especificamente com produção textual, não sustentam tal afirmação, conforme veremos.

Quadro 1 – Organização do trabalho com produção textual⁷ previsto pela disciplina de Língua Portuguesa na escola parceira de pesquisa

Ano	Conteúdo	Habilidade	Avaliação
6º ano Ensino Fundamental	Produção textual: narração	Produzir e identificar textos narrativos	Produções textuais
7º ano Ensino Fundamental	Produção textual: narração	Produzir e identificar textos narrativos	Produções textuais
8º ano Ensino Fundamental	Produção textual: narração	Produzir e identificar textos narrativos	Produções textuais
	Produção textual: poema	Conhecer e produzir poemas utilizando-se de recursos como a rima. Conhecer e produzir o gênero “soneto”	Produções textuais
9º ano Ensino Fundamental	Produção textual: texto descritivo	Descrever diversas situações propostas	Produzir textos diversos
	Produção textual: texto de argumentação, opinião, resenha crítica	Reconhecer os argumentos dentro da estrutura textual	Produções textuais
	Texto instrucional	Interpretar e reconhecer cada tipo de texto	Material coletado pelos alunos: receitas rótulos
1º ano Ensino Médio	Produção textual: dissertação	Argumentar, questionar e solucionar sobre determinado assunto, levando-o à discussão de temas variados	Trabalhos em sala de aula voltados para a utilização do conhecimento adquirido
2º ano Ensino Médio	Produção textual: dissertação	Argumentar, questionar e solucionar sobre	Trabalhos em sala de aula voltados

⁷ Este quadro foi construído a partir do “planejamento anual” elaborado pela escola parceira de pesquisa. Desse documento, extraímos apenas os “conteúdos” que se referem ao trabalho específico com produção textual, conforme entendido e previsto pela referida instituição.

		determinado assunto, levando-o à discussão de temas variados	para a utilização do conhecimento adquirido
3º ano Ensino Médio	Produção textual: dissertação	Argumentar, questionar e solucionar sobre determinado assunto, levando-o à discussão de temas variados	Trabalhos em sala de aula voltados para a utilização do conhecimento adquirido

Fonte: Elaborado pela autora com base no planejamento anual da escola

Este quadro sugere que o trabalho da escola parte dos tipos textuais, e não de gêneros de texto, ainda que, para Schneuwly (2004, p. 19), “a moda das tipologias tenha cedido lugar à dos gêneros”. O autor (2010, p. 32), com base nos estudos de Bronckart et al. (1985) e Adam (1992), define tipos de texto como “resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção”. Essas operações, que não se tornam disponíveis de uma só vez, mas que se constroem no curso do desenvolvimento, dizem respeito a três dimensões que, segundo Schneuwly (2004, p. 32), referem-se a:

- a) definição da relação à situação material de produção, tendo como possibilidades uma relação de implicação ou uma relação de autonomia;
- b) definição da relação enunciativa com o dito, tratado como disjunto, pertencente a um outro mundo, linguisticamente criado, ou tratado como conjunto, pertencente a esse mundo;
- c) decisões sobre os modos de geração dos conteúdos [...].

Além de o quadro ilustrativo demonstrar que, na escola parceira de pesquisa, ainda predomina o trabalho com tipologias textuais, percebe-se que verbos como “identificar”, “conhecer” e “reconhecer” são bem frequentes. Ou seja: trabalhar as questões estruturais dos textos para reconhecê-los e/ou classificá-los ainda parece ser um objetivo presente nas aulas de língua materna de modo central, desconsiderando outras possibilidades de trabalho efetivamente ligadas à produção textual. Ademais, à medida que o professor antecipa no planejamento anual os gêneros/tipos de texto que ele considera importante de trabalhar a cada ano, percebe-se que, aparentemente, não há, na disciplina de Língua Portuguesa, o compromisso de aliar a produção textual à determinada prática social, o que vai de encontro com o que assumimos nesta pesquisa e com o que postula a BNCC.

Outro ponto que o quadro nos convida a refletir é o espaço, por exemplo, que a produção de textos narrativos ocupa ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Segundo Sanches (2012), a escola busca ensinar a narração, a descrição e a dissertação, focalizando as formas estruturais tradicionalmente fixas que raramente dão conta das necessidades de produção escrita nas diferentes práticas sociais. Tal apontamento diverge da premissa de que os estudantes têm contato com diferentes gêneros nos variados campos de atuação (BRASIL, 2018), visto que os alunos passam a produzir somente o que está previsto para o ano correspondente, limitando, assim, o contato com gêneros que possam emergir do seu meio social. Além disso, por mais que os professores tentem fazer com que os estudantes “conheçam”, “reconheçam” e “identifiquem” os textos trabalhados, como assim é exposto nas habilidades propostas no planejamento apresentado (quadro 1), ao chegarem ao Ensino Médio, os alunos, durante o trabalho com produções de texto, ainda possuem a ideia de que toda produção textual restringe-se aos moldes da “redação escolar” (o tradicional esquema tripartido: introdução – desenvolvimento – conclusão).

Quanto à amplitude do número de interlocutores que passam a interagir com os estudantes, conforme apresentado pela BNCC, vemos que também é um ponto questionável, uma vez que os estudos (BUNZEN 2010; COSTA VAL et al., 2009) nos mostram que a tradição escolar tende a restringir o professor de língua materna como único leitor/avaliador das produções textuais dos alunos.

Além disso, o que assumimos, neste estudo, como ensino de língua materna mediado pelos gêneros de texto se encontra distante de atividades que busquem pela identificação e classificação dos textos trabalhados. Nesse sentido, os princípios basilares do trabalho com gêneros no ensino da escrita, aos quais nos ancoramos, são o tema da próxima seção.

2.3 Gêneros de Texto e Ensino de Escrita

Aliamos esta pesquisa, por meio da qual buscamos direcionar nosso olhar ao trabalho com produção escrita no Ensino Médio, aos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), especialmente ao foco dado por esse quadro teórico-metodológico às relações entre linguagem e desenvolvimento humano. O ISD postula que as práticas languageiras situadas são

os instrumentos principais do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos e aos saberes, e às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006). Consoante esse viés teórico (BRONCKART, 1999, p. 34),

A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve.

Por mais que a análise dos gêneros de texto não seja o objeto exclusivo da corrente do ISD, eles ocupam um espaço central no programa metodológico dessa vertente teórico-metodológica. O estudo dos gêneros, na visão sociointeracionista discursiva, é uma condição não apenas para o conhecimento desse objeto como também para que possa se desenvolver, a partir dele, qualquer estudo sobre as práticas sociais de linguagem ou sobre as formas linguísticas. (MIRANDA, 2017). Nessa perspectiva, assumimos a aceção de Bronckart (1999, p. 137, grifo do autor), a respeito dos gêneros de texto, uma vez que, para ele

[...] os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de texto que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Ou seja, os gêneros de texto se referem à relação entre as atividades humanas e o texto, que resultam na sua função comunicativa e social. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 177), “a noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível”.

No contexto do ensino brasileiro, essa visão sociointeracionista da linguagem já estava presente no PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), conforme já expusemos, ao conceber o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa pautados em propostas interativas e sociais da linguagem. Esses postulados, posteriormente, nortearam a elaboração da BNCC (BRASIL, 2018), ao mesmo tempo em que nos levam a questionar por que as práticas de produção textual, na escola, seguem ainda um percurso tão distante do que preveem os referenciais da

educação. São referenciais que defendem a língua como fator social e do sujeito que produz a linguagem, único, ao levar em conta as situações de produção. (BRASIL, 2000).

Cabe destacar que não negamos o fato de que os gêneros de texto estão presentes no espaço escolar, mas questionamos o modo como eles geralmente são abordados, por meio da identificação e classificação, conforme seus aspectos estruturais, ignorando sua função social ou seu papel sociointeracional, bem como outros elementos ligados à genericidade. Assim, assumimos nesta pesquisa a proposta de ensino mediada pelos gêneros de texto sob a ótica de Dolz e Schneuwly (2004), visto que os autores afirmam que a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem, sendo os gêneros de texto uma unidade de referência intermediária para a aprendizagem e um objeto facilitador no ensino da produção textual. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um *me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 78). Essa denominação segue pela relação entre o gênero, enquanto um instrumento cultural que age nas situações languageiras, e um instrumento didático, pela mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares, sendo o gênero objeto de ensino e, por isso, facilitador no ensino da produção textual. (DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, 2010). Nessa linha, o gênero, como objeto de ensino, permite que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem a partir das capacidades de ação (por se adaptar às características do contexto e do referente), das capacidades discursivas (por mobilizar modelos discursivos) e das capacidades linguístico-discursivas (por dominar as operações e unidades psicolinguísticas). Esse conjunto caracteriza a noção de capacidades de linguagem por permitir que o aprendiz acione suas aptidões para a produção de um gênero em uma situação de interação. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Se questionamos o trabalho com gêneros de texto no contexto escolar, é porque o modo como esse contexto conduz esse trabalho faz com que o gênero perca seu caráter interlocutivo, já que, geralmente, não parte de práticas sociais situadas. Esse ponto pode ser bem observado no quadro elaborado na seção anterior (quadro 1), que além de ilustrar a compreensão equivocada que a escola tem sobre gêneros de texto, ainda demonstra que o objetivo da referida instituição

no trabalho com textos parece ser o de identificá-los e o de classificá-los. Nesse quadro, mostramos apenas o cenário previsto, nessa escola, dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, por ser esse o escopo dessa pesquisa. Poderíamos, entretanto, explorar esse trajeto de ensino a partir dos Anos Iniciais, uma vez que, consolidado o processo de alfabetização, as práticas de produção textual também não parecem assumir a perspectiva do gênero como norteador do ensino de escrita, mas sim das sequências e tipos textuais. Os objetivos do professor também seguem, por vezes, o mero reconhecimento do texto e as produções escolares caracterizam-se, predominantemente, pela escrita de narrativas curtas, como a “redação do final de semana”, “a redação das férias”, “a produção do texto a partir da interpretação de uma imagem” ou do “texto livre”, além de tantas outras formas de trabalho que ocorrem sem considerar o ensino de língua, conforme a noção assumida aqui. Ao chegar ao Ensino Médio, contexto no qual essa noção também é ignorada, os gêneros de texto seguem ainda mais distantes do que é apresentado nos Anos Finais, ao passo que a escola só trabalha com a dissertação escolar.

Nessa linha, trazemos o que se apresenta como o modelo didático de gênero, como ferramenta orientadora das práticas de ensino, fundamental para organizar o trabalho com produção textual a fim de situar o gênero nas práticas de linguagem. (DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, 2004). “Trata-se de uma formalização dos componentes ensináveis dos gêneros visando a seu ensino”. (DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, 2004, p. 48). Uma construção em engenharia didática que explicita as dimensões acerca dos saberes de referência, da descrição dos componentes textuais e das capacidades de linguagem para o processo de didatização de gênero. Nesse entendimento, três aspectos são considerados (DOLZ; HALLER; SCHNEUWLY, 2004): o princípio de legitimidade (como referência a saberes teóricos), o princípio de pertinência (como adequação aos objetivos escolares em função das capacidades dos alunos) e o efeito de solidarização (para tornar coerente os saberes a serem ensinados de acordo com o contexto). Assim, a construção do modelo didático de gênero, a partir das dimensões a serem ensinadas, geram as atividades e sequências de ensino adequadas às necessidades dos aprendizes.

Neste estudo, ao nos aliarmos aos aportes teóricos que pressupõem o gênero de texto como um facilitador no ensino de produção textual, entendemos

também a escola como um autêntico lugar de comunicação, sendo as situações escolares ocasiões de produção/recepção desses textos. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Do mesmo modo, Antunes (2010), ao afirmar que a linguagem não ocorre de forma abstrata, mas sim sob a forma concreta de textos, trata da textualidade como um princípio que manifesta e que regula essas atividades de linguagem. Desse modo, a seção seguinte destina-se a explorarmos a textualidade e os mecanismos de textualização essenciais ao trabalho com produção de textos na escola e a esta pesquisa.

2.4 Textualidade e Mecanismos de Textualização

A questão do ensino de texto no espaço escolar, segundo Suassuna (1995), é determinada pela pedagogia centrada na modalidade linguística supostamente homogênea das gramáticas, e, em tentativas mais ousadas, a correção das redações ocorre por meio de códigos pré-estabelecidos, discussão prévia de temas e autocorreções. Segundo Decândio, Dolz e Gagnon (2010, p. 31), “a complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz”. (DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, 2010, p. 31).

Recorremos às abordagens trazidas pelos autores porque objetivamos, nesta pesquisa, mensurar o desenvolvimento das competências de escrita dos estudantes ao longo do processo do PDG. Para tanto, buscamos analisar as versões dos textos produzidos pelos alunos e verificar não somente se houve progresso em relação à produção inicial e à reescrita mas também aprofundar nosso olhar às oficinas desenvolvidas ao longo do projeto, a fim de identificar em que medida o trabalho dessas oficinas contribuiu para o avanço das competências de escrita dos estudantes.

Nessa perspectiva, buscamos algumas noções basilares a respeito do texto e de suas propriedades, já que, segundo Costa Val (1999), para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, é necessário entender primeiramente o que caracteriza o texto como uma unidade comunicativa básica. Assim, partimos da noção designada por Bronckart (1999, p. 95, grifo do autor) do texto sendo

[...] **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior.

Também nessa linha, Marcuschi (2008, p. 71-72) postula o texto como “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são, em geral, definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. “Não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma da linguagem inserida em contextos comunicativos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 75-76).

Pelo quadro teórico do ISD, já assumimos a centralidade dos gêneros de texto como objeto de ensino, por articularem as dimensões praxeológicas, epistêmicas e semióticas das práticas humanas. (MIRANDA; COUTINHO, 2017). Assim, no trabalho com produção textual, o gênero se materializa pelo texto. Esse conceito pode ser mais bem compreendido por Marcuschi (2008): um discurso se inicia com a escolha de um gênero, dentro de uma prática, o qual leva consigo uma série de consequências formais e funcionais e que, por sua vez, condiciona uma esquematização textual. Nesse esquema, as decisões de textualização se devem à escolha do gênero.

Para Costa Val (2007), desde os primeiros momentos da Linguística Textual, há um consenso de que o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas um conjunto de frases, designa a noção de textualidade. Assim, por não se tratar de uma construção aleatória de frases ou de sequências desordenadas, o texto, enquanto unidade comunicativa, deve atender a um conjunto de critérios de textualização. (MARCUSCHI, 2008). Esses postulados inerentes ao texto que se referem à organização textual, às escolhas linguísticas e à estruturação do texto, por exemplo, retratam algumas das dificuldades dos alunos em relação à produção de texto. Os apontamentos apresentados sugerem que a defasagem na escrita dos discentes parceiros desta pesquisa é consequência da inexistência de propostas metodológicas, ao longo dos anos, que façam do gênero um ponto central no ensino de língua de maneira consistente e alinhada aos pressupostos atuais sobre o ensino de produção textual na escola. Em síntese, considerando o que já expusemos, podemos dizer que, por não vivenciarem a produção de gêneros em situações de produção diversas, as decisões de textualização, que devem resultar da escolha do gênero

produzido, limitam-se às características da redação escolar. “Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística”. (MARCUSCHI, 2008, p. 90).

Para Suassuna (2019), a aprendizagem da escrita é um processo que requer domínio de algumas capacidades específicas e, para essa aprendizagem se desenvolver, é necessário que se vivenciem algumas etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Etapas consideradas “ensináveis”, segundo a autora. Essa afirmação nos leva a mencionar a questão da avaliação textual na escola que ignora, por vezes, os critérios de textualização, destinando olhar específico a questões meramente ortográficas e gramaticais. Não queremos, com isso, dizer que esses aspectos devem passar despercebidos, mas sim que é necessário atentar-se à importância dos critérios que não dizem respeito apenas ao plano estrutural do texto, e sim à produção de sentido intrínseca a eles. (MARCUSCHI, 2008). Além disso, a ausência de informações necessárias ou a ausência de contextualização de dados faz com que a produção de textos se desenvolva por meio de processos de textualização inadequados, pois não conseguimos oferecer ao leitor condições de acesso a algum sentido.

A partir de uma visão sociointeracionista de ensino de Língua Portuguesa, segundo Suassuna (2019), a escrita é um “projeto de dizer” em que aquele que escreve, por estar inserido no movimento da prática discursiva, julga que há algo a dizer para atingir determinados objetivos. Logo, é necessário dispor de um repertório de recursos e modos de dizer, conforme o contexto de interlocução situado. A partir disso, a autora discute a essencialidade dos critérios de avaliação constitutivos em todas as etapas de escrita, pois os critérios de avaliação incorporam a adequação do registro linguístico ao interlocutor, o teor de informatividade do texto, o cálculo dos efeitos de sentido, entre elementos de troca verbal por meio da escrita. (SUASSUNA, 2019).

Frente ao exposto, apresentamos os critérios de textualidade elencados para a análise dos textos produzidos pelos alunos ao longo do PDG desenvolvido. Para tanto, buscamos, primeiramente, conceituar cada critério previsto e apresentar seu funcionamento na língua, pondo em diálogo os postulados de Marcuschi, Elias e Koch (2018) e Bronckart (1999), em especial, ao olhar dado

pelo ISD aos mecanismos de textualização na arquitetura interna dos textos. Além disso, recorreremos também à Cartilha do Participante da Redação do Enem (BRASIL, 2019) – decorrente da Matriz de Referência (BRASIL, 2019) – a fim de reconhecermos os critérios avaliados nas competências de escrita previstas na etapa de redação desse exame e entendermos como eles podem (ou não) se relacionar com a discussão teórica que vimos apresentando. Com isso, nosso objetivo é elencar critérios específicos das competências estabelecidas pela Cartilha, que dialogam com a discussão do ISD e que possam ser desenvolvidos no trabalho com produção textual de outros gêneros de texto. Desse modo, pretendemos verificar se e como esses critérios de escrita, que não são intrínsecos à redação escolar podem ser acionados/desenvolvidos nos textos produzidos pelos alunos ao longo do desenvolvimento do PDG. Além disso, as dificuldades apontadas nos trabalhos com produção de texto pelos estudantes parceiros dessa pesquisa sugerem que o ensino da dissertação escolar, predominante nos últimos anos da Escolarização Básica, não considera, em sala de aula, as competências propostas pela Matriz de Referência (BRASIL, 2019) presentes na Cartilha do Participante (BRASIL, 2019). Essa observação parte das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção do texto dissertativo-argumentativo, mesmo com a frequência em que essa produção é proposta em sala de aula. Tal apontamento reafirma a necessidade de a escrita ser assistida no Ensino Médio e em todas as etapas de escolarização (PEREIRA, 2001) sem limitar seu ensino aos anos responsáveis pela fase de alfabetização.

Neste percurso, julgamos importante traçar a noção de texto designada pela Cartilha do Participante da Redação do Enem, que o assume como “uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade”. (BRASIL, 2019, p. 10). Nessa perspectiva, que vai ao encontro do que apresentamos a respeito de texto e textualidade, a Cartilha do Participante (2019) justifica que a organização por competências tem por finalidade tornar a avaliação do texto mais objetiva. Somado a isso, a Cartilha aponta que os critérios a serem avaliados relacionam-se às competências que deveriam ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade, fato que toma nossa atenção à medida que contradiz o que até então apontamos sobre nosso contexto de pesquisa, em especial por dois motivos: primeiramente, porque a afirmação subjaz que essas competências foram desenvolvidas ao longo da escolaridade. E, em

segundo lugar, porque não explicita que cabe ao Ensino Médio, por exclusividade do texto dissertativo-argumentativo, desenvolvê-las. (BRASIL, 2019).

Conforme propusemos nesta seção, contamos com o quadro teórico do ISD (BRONCKART, 1999) como base. Em uma de suas vertentes, ele propõe um processo de análise de textos pautada em sua organização interna. Essa análise se baseia na hipótese de que todo texto é organizado em três níveis superpostos e, em parte, interativos, que definem a chamada arquitetura textual. (BRONCKART, 1999). Essa organização se constitui por meio de três camadas denominadas: infraestrutura geral dos textos, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Nessa abordagem, detemo-nos especialmente aos mecanismos de textualização – articulados à linearidade do texto e que explicitam, tendo em vista o destinatário, as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais” (BRONCKART, 1999, p. 122) –, constituídos pela conexão, coesão nominal e coesão verbal. Buscamos ainda articular a camada de textualização (BRONCKART, 1999) aos critérios de textualidade estipulados por Beaugrande e Dressler (1981) e retomados, nesta pesquisa, por Marcuschi (2008) e Elias e Koch (2018). Ainda que, para os autores, o processo de textualização esteja relacionado à presença de sete critérios, vamos nos ater, neste estudo, a quatro deles: coesão, coerência, situacionalidade e intencionalidade. A opção por direcionarmos o olhar a eles também está relacionada à escolha do gênero produzido, que nessa situação de produção parecem-nos essenciais. É válido afirmar que os critérios de textualidade são essenciais para o desenvolvimento da construção de sentido, muito além do texto como uma boa forma textual, já que “o texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não uma unidade linguística”. Entretanto, esses critérios não devem ser entendidos como regras constitutivas de texto, pois sua ausência não impede a produção textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Ao olharmos para a Cartilha do Participante da Redação do Enem (BRASIL, 2019), elencamos critérios decorrentes das competências 3 e 4 que dizem respeito, respectivamente, a: “selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”; “demonstrar reconhecimento dos mecanismos linguísticos para a construção da argumentação”. São eles: progressão temática, coerência e referenciação. As três

outras competências foram desconsideradas porque atentam para aspectos que, neste momento, não são alvo em nosso estudo. A saber, referem-se a:

- a) Competência 1: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- b) Competência 2: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- c) Competência 5: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado.

A partir dos critérios definidos para análise nesta pesquisa, abordamos primeiramente aquela considerada responsável pela construção de sentido do texto: a coerência. Segundo Marcuschi (2008), concerne à relação de sentido que se manifesta entre os enunciados de maneira global e não localizada, promovendo a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos por meio de ideias apresentadas e dos conhecimentos dos interlocutores, de acordo com as expectativas do leitor. (BRASIL, 2019). Essa noção não se aplica ao texto de maneira isolada, mas na relação autor-texto-leitor, pois pelo viés interacional, não se entende a coerência como um elemento localizado no texto, tampouco restrita às intenções do autor ou aos conhecimentos prévios do leitor, mas sim na relação desses fatores. (ELIAS; KOCH, 2018).

Visto que um texto coerente deve promover a continuidade textual garantindo a construção de sentido, apresentamos dois critérios intrínsecos à coerência: conexão e progressão temática. No quadro do ISD, os mecanismos de textualização – segunda camada da arquitetura textual – “consistem em criar *séries isotópicas* que contribuem para o estabelecimento da coerência temática”. (BRONCKART, 1999, p. 122). Assim, a conexão contribui para marcar as articulações da progressão temática por meio de organizadores textuais aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso, das fases de uma sequência e às articulações entre frases sintáticas. Como organizadores textuais consideram-se: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases. (BRONCKART, 1999). Segundo a Cartilha do Participante da Redação do Enem (2018, p. 20),

A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos que são responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto [...]. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores.

A respeito da progressão temática, critério mencionado aqui como constitutivo da coerência, deve ser adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de modo organizado, em uma ordem lógica. (BRASIL, 2019). Deve ocorrer pela soma de ideias novas às já apresentadas no texto. (COSTA VAL, 1999). Para Antunes (2010), existe uma ligação considerada íntima entre a coerência e a coesão, por ambas estarem a serviço do caráter semântico do texto e de sua relevância comunicativa e interacional, impossibilitando que a coesão seja isolada da coerência. Isso justifica o próximo critério abordado: a coesão.

Segundo Marcuschi (2008), a coesão refere-se ao nível da cotextualidade, aos fatores que regem a conexão referencial (aspectos semânticos) e à conexão sequencial (elementos conectivos). Não são princípios puramente sintáticos, mas dão conta da estruturação da sequência superficial do texto, seja por recursos conectivos ou referenciais. Bronckart (1999) apresenta a coesão como mecanismo de coesão nominal e mecanismo de coesão verbal. O primeiro visa a introduzir temas e/ou personagens novos, assim como asseguram sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto por meio de mecanismos denominados anáforas, tais como pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e alguns sintagmas nominais. (BRONCKART, 1999). O mecanismo de coesão verbal, por sua vez, é responsável por assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos, ações) realizados pelos tempos verbais. Interrelacionam-se no texto com outras unidades de valor temporal como advérbios e organizadores textuais, e sua distribuição depende dos tipos de discurso em que aparecem. (BRONCKART, 1999). A coesão, segundo Antunes (2010), materializa-se nas ocorrências de vários recursos morfossintáticos e lexicais e se faz pela mediação das relações entre palavras e categorias gramaticais, o que, conseqüentemente, leva-nos ao critério de referenciação, também considerado na avaliação da redação do Enem.

Segundo Koch (2018), a referenciação consiste em estratégias por meio das quais são construídos e reconstruídos os objetos de discurso, mantidos ou desfocalizados na pluralidade do texto. Trata-se da construção de referência a pessoas, coisas, lugares ou fatos que são introduzidos e retomados conforme a progressão do texto: uso de advérbios, pronomes, artigos ou vocábulos de base lexical, relação de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, e de expressões resumitivas, metafóricas e metadiscursivas. (BRASIL, 2019). Destacamos, portanto, as estratégias de referenciação, segundo Koch e Elias (2018, p. 125-126), que serão consideradas nesta pesquisa.

- Introdução (construção): um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco;

- Retomada: um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco.

Além da coesão e coerência como critérios de textualidade estipulados para este estudo, apresentamos ainda a situacionalidade e a intencionalidade. A situacionalidade é responsável pela relação entre o texto e sua situação social. É entendida como um critério estratégico que não diz respeito apenas à interpretação do texto e à sua relação interpretativa com o contexto, mas serve também para orientar a produção. (MARCUSCHI, 2008). Por sua vez, a intencionalidade se relaciona ao conteúdo temático do texto a ser produzido, tendo em vista que é um critério que, além de ser considerado relevante para a textualização, é centrado basicamente no produtor do texto, ou seja: considera as intenções do autor e o que ele espera atingir com seu texto. (MARCUSCHI, 2008). Assim, se a intencionalidade diz respeito à pretensão do autor do texto, a aceitabilidade – critério proposto por Beaugrande e Dressler (1981) – refere-se à atitude do seu receptor, o qual recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, interpretável e significativo. (MARCUSCHI, 2008). Todavia, visto que esse critério depende não só do produtor do texto mas também do leitor, optamos por desconsiderá-lo em nossa análise, que contará, em especial, com os textos produzidos pelos alunos, resultado do desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; 2015). Nesse sentido, a fim de apresentarmos os princípios que sustentam o projeto

responsável pelos dados gerados nesta pesquisa, seguimos para a próxima seção.

2.5 Projeto Didático de Gênero

Quando discutimos a necessidade de conceber a disciplina de língua materna baseada no trabalho com gêneros de texto, cabe esclarecer que a proposta não é simplesmente apresentar aos alunos a existência de uma multiplicidade de gêneros, mas fazê-los compreender (e se apropriar de) como esses gêneros funcionam em práticas autênticas de interação social. Diante disso, o trabalho com Projetos Didáticos de Gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014) surgiu como uma opção viável, tendo em vista seu princípio basilar firmado, impreterivelmente, em relacionar o gênero a uma dada prática social e a promover a circulação desse gênero de modo a ultrapassar as barreiras da sala de aula.

Entendido, segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 23), como “um termo guarda-chuva, para a partir de uma escolha temática ou de uma demanda da turma, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo”, o PDG adota uma concepção interacionista da linguagem e parte dos princípios de trabalho da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) desenvolvida pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, divulgada no Brasil em 2004, com tradução de Rojo e Cordeiro. Alia-se, também, às concepções dos Projetos de Letramento. (KLEIMAN, 2000).

A Sequência Didática, conforme definem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” a fim de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, de modo a permitir-lhe escrever ou falar de maneira mais adequada em determinada situação de comunicação. Para Guimarães e Kersch (2012), porém, algumas experiências com Sequência Didática se restringiam ao domínio do gênero como prática escolar de modo artificial e desconexo da realidade dos estudantes, sendo o gênero desvinculado de seus aspectos sociais. (BEZERRA; REINALDO, 2019). Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015), portanto, propõem o Projeto Didático de Gênero, cujos princípios discorreremos ao longo desta seção.

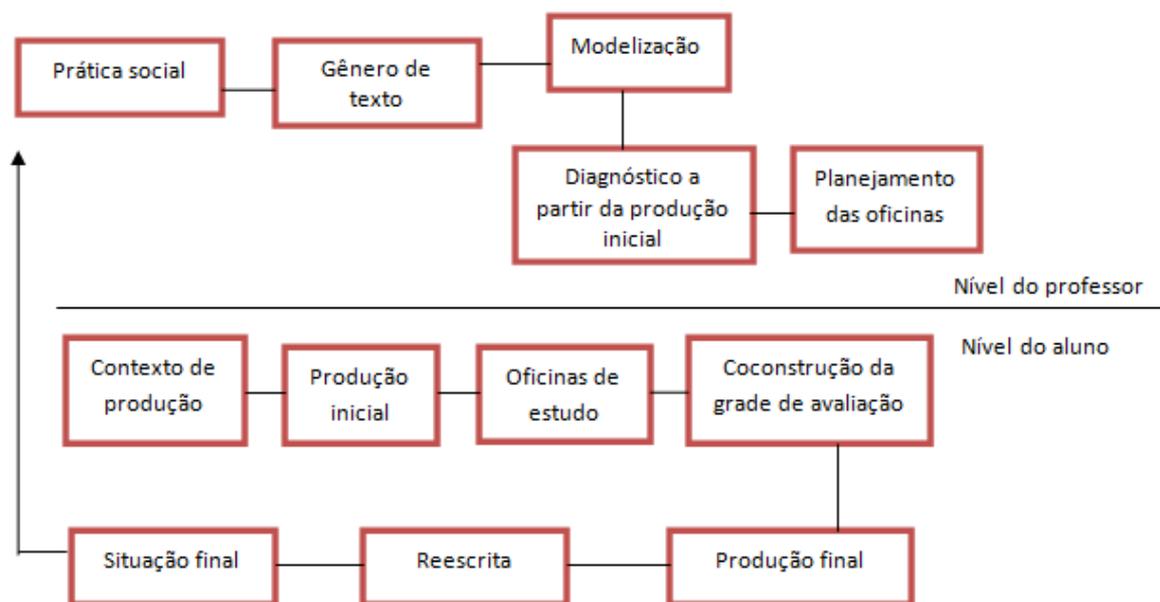
Quanto aos Estudos de Letramento, de onde emerge a noção de Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000), o PDG se alia ao fato de que

O letramento abarca práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade social, em todas as esferas sociais por onde circulamos [...], a aspectos específicos da cultura e a diferentes sistemas simbólicos e de circulação. [...] Ao oferecer eventos que envolvam a leitura e a escrita, inserindo os alunos nas práticas letradas da sociedade, a escola estará levando-os a se comunicarem por escrito numa gama variada de situações. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 29).

O PDG se ancora ao princípio de letramento e à noção de que à escola não cabe apenas ensinar os alunos a ler e a escrever. Ela deve também criar condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e de escrita, em situações muito próximas ao que se faz em sociedade ou em situações da própria realidade. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 28). Além disso, garante que, após as etapas de produção final e de reescrita, o gênero de texto produzido rompa com as barreiras da escola e possa circular socialmente, não sendo o texto apenas um instrumento para medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Outro importante princípio do PDG é o fato de que sua metodologia contribui não só com o desenvolvimento do aluno como também com o do professor, pois ambos se envolvem e são autores, por intermédio de uma aprendizagem mútua. (GUIMARÃES; KERSCH, 2015). Diante disso, apresentamos a seguir as etapas desse projeto, ilustrando o envolvimento do professor e dos alunos, para, na sequência, abordarmos um panorama geral das etapas.

Figura 1 – Etapas do Projeto Didático de Gênero



Fonte: Rabello (2014, p. 16). Adaptado.

Para o desenvolvimento de um PDG, é imprescindível que alguns aspectos sobre a realidade dos estudantes parceiros do projeto sejam previamente destacados pelo professor. É necessário, primeiramente, identificar o contexto social em que esses alunos estão inseridos, a fim de escolher o gênero que melhor atende às especificidades do conjunto de práticas sociais. (RABELLO, 2015). Após a delimitação do gênero, constrói-se um modelo didático de gênero (MDG), para “evidenciar as dimensões ensináveis do texto” (RABELLO, 2015, p. 123), pois “a partir da modelização didática, é possível (re)conhecer detalhadamente as características de um gênero para desenvolver um PDG em que o gênero será o megainstrumento de ensino”. (MARQUES, 2015, p. 101). Essa é uma das etapas que confirma a visão de que o desenvolvimento do PDG contribui tanto para os alunos quanto para os docentes, pois o MDG permite que o professor se aproprie do gênero e também aprenda sobre ele.

Após a identificação da prática social e do gênero de texto a ser trabalhado, ocorre a etapa de produção inicial, momento em que o aluno é convidado a produzir o gênero escolhido com base no que ele já conhece a esse respeito. É importante que, já nessa etapa, o professor explicita aos estudantes a situação de comunicação, ou seja, onde se dará a circulação do gênero após a finalização do projeto, de modo a ajudar o aluno a desconstruir a visão do professor como exclusivo interlocutor do seu texto. Essa etapa segue o princípio da Sequência

Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que, para os autores, permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustar as atividades previstas conforme as necessidades apresentadas pela turma. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesse momento, a modelização do gênero serve de base para a transposição didática, visto que é por meio do diagnóstico da primeira versão do texto, que o professor pode identificar os elementos composicionais e linguístico-discursivos presentes no gênero e descritos no MDG que ainda não foram consolidados pelos discentes em suas aprendizagens.

A partir do olhar atento para com as produções iniciais, o professor, com base nas percepções obtidas, planeja uma série de “oficinas”, como assim são denominadas as atividades que contemplam os conteúdos linguísticos, textuais e discursivos (e suas relações com a produção textual e a prática social de referência) destacados para a construção do PDG. Ao planejar essas oficinas, o professor precisa pensá-las para todos os alunos de modo que, mesmo que precisem sofrer adaptações, todos possam realizá-las. (PIRES, 2014). Somado a isso, as oficinas devem contemplar leitura e leitura extensiva, atividades de análise linguística e de escrita visando ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Nesse planejamento, a leitura e a produção de textos, consideradas indissociáveis, passam a ter a mesma importância, pois são concebidas como práticas que emergem de outras práticas em que os alunos estão inseridos. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012).

As etapas finais do PDG destinam-se à coconstrução da grade de avaliação, à produção final e à reescrita. Na grade, professor e alunos, conjuntamente, elencam critérios a serem avaliados tanto na produção final quanto na reescrita do texto, de acordo com os aspectos delineados no MDG e trabalhados durante o PDG. Esse momento permite ao aluno consolidar questões desenvolvidas durante as oficinas e se dar conta de aspectos essenciais na produção do gênero, à medida que a avaliação não busca focalizar questões ortográficas ou puramente gramaticais, como tradicionalmente costuma ocorrer nos trabalhos com produção de texto na escola. A construção dessa grade se torna ainda mais produtiva se, por meio de uma reflexão antecipada por parte do professor, houver uma discussão com os alunos a respeito das necessidades referentes ao texto, em cada oficina, ao estabelecer os critérios. (RAUPP, 2014).

Nesse percurso final do projeto, a partir dos critérios previstos, os alunos produzem a última versão do texto e, posteriormente, a reescrita que circulará no meio social previsto para o PDG. Durante essas etapas, além da visão avaliativa do professor, pode haver a troca dos textos em pares. Um momento de troca colaborativa que contribui com a aprendizagem dos discentes. “A reescrita é um instrumento que propicia a interação entre professores e alunos, e dos alunos com seu texto [...]”. (RAUPP, 2014, p. 134). Ou seja, distante do que já foi discutido anteriormente a respeito da produção textual como um mero exercício escolar para mostrar ao professor um conhecimento sobre estruturas linguísticas, pontuação e ortografia (COSTA VAL et al., 2009), as etapas do PDG contribuem também para que o aluno desconstrua a visão do seu texto como apenas instrumento para obtenção de nota, fazendo com que ele atinja uma atitude responsiva ativa frente às (suas) produções textuais. (RAUPP, 2014).

Aproximar uma turma de terceiro ano do Ensino Médio a práticas de escrita significativas nas aulas de Língua Portuguesa foi o desafio no qual apostamos com a escolha do PDG. Mas, além disso, buscamos, com o desenvolvimento desse projeto, aprimorar as competências discentes na produção textual, visto as dificuldades que os alunos apresentavam nos trabalhos de escrita. Dificuldades que, aparentemente, decorriam de insuficiências derivadas de anos anteriores. À medida que os estudantes não conseguiam compreender a diversidade de textos possíveis e as ações discursivas, linguísticas e textuais inerentes aos textos que os levam a agir em determinados contextos de produção, percebemos que as aulas de Língua Portuguesa não vinham sendo espaço para um ensino mediado por gêneros, o que, conseqüentemente, fazia com que os alunos interpretassem qualquer texto apenas como sendo redação escolar. Uma vez que o texto dissertativo é, em geral, produzido na escola tendo o professor como seu único leitor, o qual avalia a produção do aluno como produto final, o PDG surge como possibilidade de, além de contribuir com o domínio de gêneros diversos, motivar a escrita dos estudantes. Interagir e vivenciar o gênero, vinculado a uma prática social autêntica, permite que a aprendizagem passe a ter um novo valor para os alunos, de modo que eles se sintam autores do texto e reflitam sobre suas próprias escolhas no ato da produção. (MARQUES, 2015).

Nosso contexto de pesquisa também foi levado em conta com a escolha do PDG. De acordo com Corti, Mendonça e Souza (2012, p. 17), “para refletir sobre a

educação dirigida aos jovens, é necessário, em primeiro lugar, compreender quem são eles, o que fazem, o que pensam, o que esperam e o que sentem diante do conhecimento”. Assim, passaremos a explorar o contexto de estudo, delineando melhor alguns pontos apresentados até então. O próximo capítulo destina-se, portanto, à metodologia adotada nesta pesquisa. Apresentaremos, também, o cenário da escola parceira deste estudo, bem como os procedimentos metodológicos utilizados na geração de dados, além da explanação do PDG desenvolvido.

3 METODOLOGIA

Apresentamos, neste capítulo, a metodologia desta investigação, pesquisa-ação, adotada com o propósito de alcançarmos os objetivos propostos para este estudo. Ao mesmo tempo, exploramos o contexto de pesquisa que permitiu a geração de dados por intermédio do desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero em turma do último ano do Ensino Médio.

3.1 Pesquisa-ação

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, modelo que se caracteriza, segundo Creswell (2007, p. 35), como uma metodologia em que o investigador faz alegações de conhecimento com base em perspectivas construtivistas ou reivindicatórias/emancipatórias. São estudos baseados em teorias ou teorias baseadas na realidade como uma estratégia de investigação cujo principal objetivo é desenvolver temas a partir de dados gerados.

Adotamos também a pesquisa-ação, segundo os aportes de Tripp (2005). Para o autor, é um dos inúmeros tipos de investigação-ação, ou seja, um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. (TRIPP, 2005).

No cenário educacional, esse método de pesquisa não é raro. Para Tripp (2005), é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores que permite que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar suas práticas de ensino e, em decorrência, colaborar com o aprendizado dos alunos. Em nosso estudo, nosso objetivo inverte a ordem proposta pelo autor. Embora um número significativo de professores-pesquisadores invista na pesquisa-ação focando o aprimoramento da própria prática pedagógica, em nossa proposta, o objetivo visava, primeiramente, ao aprimoramento das competências discentes no trabalho de produção textual. Isso, em decorrência da necessidade de intervir no contexto pesquisado, tendo em conta as dificuldades que os estudantes do Ensino Médio apresentavam nas práticas de produção textual, fato que nos levou a crer que a metodologia de pesquisa adotada poderia contribuir neste cenário. Não negamos, porém, o impacto que a pesquisa-ação tem no trabalho docente, pois as escolhas

que temos de fazer enquanto professores e pesquisadores desestabilizam nossas ações sem nos levar ao comodismo em sala de aula, ao qual nos permitimos entrar, muitas vezes, devido aos árduos enfrentamentos da profissão aos quais somos expostos todos os dias. Embora este estudo não se proponha a discutir especialmente as questões atreladas ao trabalho docente, vale destacar que fatores como carga horária extensiva do professor – muitas vezes atuando em mais de uma escola –, número excessivo de turmas e de alunos por turma, falta de condições de seguir em formação continuada impactam o trabalho do professor.

Franco (2005, p. 489), caracteriza a pesquisa-ação como

uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

“Cientificar a própria prática” não é tarefa fácil. Professor e pesquisador passam a ter uma única voz ocupando uma posição de autorreflexão e de autoavaliação. Segundo Pimenta (2005), essa metodologia assume o caráter emancipatório, uma vez que a participação consciente dos sujeitos de pesquisa possibilita a eles a libertação de mitos e preconceitos. Ou seja: é necessário que o professor-pesquisador tenha criticidade suficiente para fazer da teoria o alicerce da própria prática.

A reflexão, de acordo com Tripp (2005), deve ocorrer durante todo o ciclo de investigação. Para o autor, o processo começa com a reflexão sobre a prática comum, a fim de identificar pontos a melhorar, o que inclui também implementação e monitoramento para o planejamento eficaz, além da reflexão sobre o que se sucedeu. Nesse percurso, ao refletir sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, buscamos apoiar nossa pesquisa no desenvolvimento de um Projeto Didático de Gênero. Assim, após o percurso de reflexão de uma prática existente e do planejamento do PDG, o ciclo da pesquisa-ação abre espaço para a análise e reflexão de todo o processo de pesquisa.

3.2 Contexto de Pesquisa

A fim de justificar algumas de nossas escolhas ao longo deste estudo, apresentamos um panorama geral da turma com a qual geramos os dados de pesquisa. Entretanto, o presente subcapítulo destina-se à explanação do contexto da escola parceira e ao detalhadamente do cenário da turma em questão.

A instituição que abriu as portas para o desenvolvimento deste estudo é uma escola estadual localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Conta, em média, com 1,9 mil alunos, divididos em três turnos (manhã, tarde e noite) e oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico.

No ano em que a pesquisa foi desenvolvida, havia 10 turmas de Anos Iniciais, 16 turmas de Anos Finais, 21 turmas de Ensino Médio e 15 turmas de Ensino Técnico distribuídas nos cursos de Secretariado, Contabilidade, Informática e Logística, totalizando 62 turmas.

A estrutura física da instituição conta com salas de aula distribuídas em três andares. Há duas bibliotecas, sendo uma para uso das turmas de Anos Iniciais e outra para as turmas de Anos Finais e de Ensino Médio. Porém, a biblioteca infantil não tem atendimento desde 2016 devido à falta de funcionários. Pelo mesmo motivo, a biblioteca infanto-juvenil possui atendimento apenas no turno da manhã. Há também duas quadras esportivas, três laboratórios de informática (de uso exclusivo ao curso Técnico de Informática) e um laboratório de Ciências. A escola também conta com uma sala audiovisual e um auditório, mas estes espaços estão desativados desde o final de 2018, aguardando reforma.

Há, nos três turnos, atendimento dos setores de supervisão e orientação educacional, os quais contam com o apoio (especialmente no turno da tarde) de um grupo de estagiárias do curso de Psicologia, visto que a escola tem um convênio com uma instituição de Ensino Superior. Quanto ao quadro docente, há 75 professores, sendo sete deles de Língua Portuguesa (três professores nomeados e quatro professores contratados).

A escola procura trabalhar com projetos ancorados às específicas áreas de conhecimento. Esses projetos são, na verdade, três gincanas que ocorrem durante o ano letivo. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias promovem uma gincana de sustentabilidade; a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é voltada à semana Farroupilha; a

área de Linguagens e suas Tecnologias fica responsável pela gincana de “*Halloween* solidário”, um evento tradicional na escola que visa à arrecadação de alimentos para instituições carentes. Além desses eventos, não há projetos interdisciplinares que emergem de temáticas motivadas pela realidade dos alunos. No turno da noite, as gincanas supracitadas não instigam o mesmo engajamento por parte dos discentes, tendo em vista que, geralmente, a culminância acontece nos sábados e a maioria desses alunos é impossibilitada de participar por causa do trabalho. Ademais, o número de turmas é mais limitado em relação aos outros turnos.

Nossos parceiros de pesquisa representam 29 alunos de uma turma do último ano do Ensino Médio. Uma característica que em outro cenário talvez pudesse passar despercebida, mas que em nosso contexto é uma peculiaridade imprescindível de ser mencionada, é o fato de que a turma pertencia ao Ensino Médio noturno. A validade dessa informação orienta-se pelo fato de que a instituição carrega um estereótipo de que a escola do turno da noite diferencia-se totalmente do turno da manhã. Alguns fatores como a falta de merenda, a falta de funcionários responsáveis pela limpeza da escola, a impossibilidade de uso da biblioteca e dos laboratórios de informática, entre outros, corroboram com essa imagem, visto que tais condições não se repetem na realidade da manhã. Dois são os motivos principais que levam os alunos a matricular-se no turno da noite: a inserção no mercado de trabalho e o convite que a direção da escola faz a alunos do diurno que atingiram maioridade e que apresentam problemas de ordem comportamental.

A turma parceira, desde o primeiro ano, apresentava casos de alunos, conforme já mencionado, com quadro de depressão, incluindo históricos de tentativa de suicídio. Alguns, inclusive, recebiam trabalhos enviados pelos professores para realizar em casa, pois estavam afastados da rotina escolar. Porém, não nota-se um trabalho previsto pelo Sistema de Orientação Educacional (SOE) para atender essas demandas específicas, pois as questões burocráticas da escola acabam por ocupar a centralidade do trabalho deste setor. Ou seja: não há um projeto escolar pensado especialmente para esta problemática, ainda que esta não seja uma questão restrita a esta turma ou ao turno da noite.

Outros pontos a serem considerados, nesse cenário, são a infrequência e a evasão. As turmas iniciam o ano letivo com número superior a quarenta alunos

matriculados, mas, no decorrer do ano, muitos optam por desistir. Alguns, por motivos pessoais que os leva à desistência, outros porque optam por realizar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), como uma possibilidade de conclusão do Ensino Fundamental e de Ensino Médio para alunos maiores de 15 e 18 anos, respectivamente. A faixa etária dos estudantes varia de 17 a 25 anos. Muitos já estão inseridos no mercado de trabalho, fato que usam como justificativa para estudarem à noite, pois o horário laboral os impossibilita de estudar pela manhã.

Na construção dessa trajetória contextual, parece-me válido mencionar que desde o princípio era previsto o quanto seria desafiador desenvolver a pesquisa com a referida turma. Ao mesmo tempo, tinha ciência de que uma pesquisa em Linguística Aplicada poderia contribuir nesse cenário, e que a metodologia do PDG ia ao encontro das necessidades desses educandos – e, em alguma medida, da própria escola, ao ressignificar o ensino da escrita nesse contexto.

Retomado, neste capítulo metodológico, nosso contexto de pesquisa, destinamos à próxima seção a apresentação do gênero de texto escolhido, já que essa escolha decorre diretamente do cenário apresentado.

3.3 Da Escolha do Gênero de Texto ao Desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero

Uma das etapas consideradas de grande importância no desenvolvimento do PDG refere-se à escolha do gênero de texto a ser produzido, pois deve-se considerar a realidade dos estudantes e o grupo social ao qual estão inseridos. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Por esse viés, apresentamos o gênero de texto escolhido antes de explorarmos o PDG desenvolvido.

Havia a preocupação de planejar tarefas significativas que promovessem o engajamento em atividades de leitura e de escrita que nos dessem base para responder à questão que motiva esta pesquisa: de que modo o PDG, como opção metodológica, pode contribuir com o trabalho com produção textual, bem como potencializar o desenvolvimento de competências de escrita nas aulas de Língua Portuguesa?

Conhecer os alunos foi crucial para o nosso planejamento. Segundo impressões já expostas a respeito da turma, havia um sentimento generalizado de

desvalorização por parte dos estudantes. Demonstravam que o desinteresse pela escola era reflexo da forma como se sentiam no espaço escolar. Esperavam da etapa do Ensino Médio apenas a chegada do final do ano para alcançarem o certificado de conclusão. Estar na sala de aula todas as noites com o cansaço de um dia de trabalho era, na visão geral da turma, um verdadeiro martírio, principalmente por acreditarem que a escola não tinha um olhar para suas vidas e para seus enfrentamentos diários. Diferentemente do turno da manhã, ao chegarem à escola, deparavam-se com as portas do refeitório, da biblioteca e dos laboratórios fechadas. Eram recebidos por salas de aula sujas, acúmulo do turno da tarde, devido à falta de funcionários para o turno da noite. Todas essas questões eram apontadas pela turma, que tinha o desejo de ser vista pela escola. Essa realidade não poderia ser ignorada, mas, levando em conta a necessidade de os alunos se sentirem pertencentes ao espaço escolar, entendemos que havia, também, a necessidade de um trabalho voltado ao autorreconhecimento, considerando os casos de depressão, de falta de perspectivas e de baixa autoestima. Para Corti, Mendonça e Souza (2012, p. 37),

Na escola, pode faltar muita coisa, mas o que não falta é gente convivendo e buscando se conhecer. E conhecer a si mesmo e ao outro é algo que mobiliza os jovens: o que é melhor para mim? Por que eu gosto ou não gosto disso? Quem sou eu?

Tais ponderações se encontram em sintonia com a orientação prevista na BNCC para o Ensino Médio, pois como já dissemos, buscamos alinhar nosso planejamento a esse documento normativo. Nele, o campo da vida pessoal (BRASIL, 2018, p. 502) é entendido como

[...] espaço de articulação e síntese das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo.

Esse campo, portanto, dá destaque, dentre outros gêneros de texto, ao relato autobiográfico, escolhido para o planejamento do PDG, por propor que os estudantes possam “saber sobre si, com foco na retomada da trajetória dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2018, p. 510).

No Ensino Médio, como uma fase em que os estudantes passam por tantas mudanças, frustrações, desejos por responsabilidades (e, ao mesmo tempo, dificuldades em assumi-las), os professores podem por meio da linguagem, dar pistas para que esses jovens busquem suas próprias respostas de vida. (CORTI; MENDONÇA; SOUZA, 2012).

Nesse percurso, levando em conta o que foi apresentado até então, justificamos a escolha do gênero, uma vez que possa parecer demasiadamente "tradicional", já que a BNCC enfatiza, também, o uso das tecnologias e o trabalho voltado aos gêneros multimodais, especialmente aqueles vinculados à web 2.0. Almejávamos que o trabalho com o relato autobiográfico pudesse refletir no desenvolvimento das competências de escrita desses educandos, pois "ao narrar acontecimentos sobre sua vida, o sujeito aciona o que está em sua memória e, por meio dela, evoca e seleciona alguns eventos, escolhe o que e como dizer". (CORTI; MENDONÇA; SOUZA, 2012, p. 39). Ou seja: "encontrar razões para dizer" (GERALDI, 1991) e, assim, arquitetar o texto e acionar os mecanismos de textualização adequados à sua construção. Para Corti, Mendonça e Souza (2012, p. 37),

Quando entramos em uma sala de aula do ensino médio, não encontramos apenas "os alunos e alunas do 1º E" ou de alguma outra série. Encontramos sujeitos envolvidos em muitas práticas sociais, com conquistas, frustrações, anseios, pessoas que atuam motivadas por diversos interesses e que atribuem diferentes sentidos ao lazer, à cultura, ao conhecimento e ao trabalho. Lá, estão jovens histórias de vida, biografias juvenis a serem desveladas.

Além disso, considerando o que já expusemos a respeito de o gênero partir das práticas dos estudantes, entendemos que a produção do relato autobiográfico poderia proporcionar aos alunos desse contexto a construção do autorreconhecimento, e que isso poderia refletir no espaço escolar, no modo como a escola vê (ou não esses discentes). A partir disso, esses estudantes puderam olhar para a própria trajetória, construindo uma nova imagem sobre suas vidas, para si e para os outros. Segundo o *site* "Museu da Pessoa (2019), escolhido para hospedar os textos produzidos no PDG (conforme veremos mais adiante),

Se cada pessoa compreender que todo ser humano importa e que a história de vida de cada um é tão relevante a ponto de ser patrimônio de um museu, teremos uma sociedade conectada por experiências de vida. [...]. O grande valor do Museu da Pessoa é a escuta, pois vem da escuta a possibilidade de transformação de cada um.

Assim, com base no que o *site* aborda sobre o valor da escuta, podemos construir uma relação com a proposta do PDG e seu princípio basilar firmado no processo de interlocução. Desse modo, o trabalho com produção textual que comumente se finda com a leitura e avaliação do professor, com o PDG, poderia ultrapassar as portas da escola, permitindo que as histórias contadas pelos estudantes no relato autobiográfico pudessem ser “ouvidas” em outros espaços.

O gênero escolhido trata de uma narrativa pessoal em que o autor conta a própria vida de maneira retrospectiva, retomando momentos essenciais que constituem sua trajetória e dando destaque a acontecimentos do passado e do presente. A partir dessa noção, com base nos textos de referência presentes no projeto, delineamos o modelo didático do gênero estruturante, apresentado a seguir.

Quadro 2 – Modelo didático de gênero do relato autobiográfico

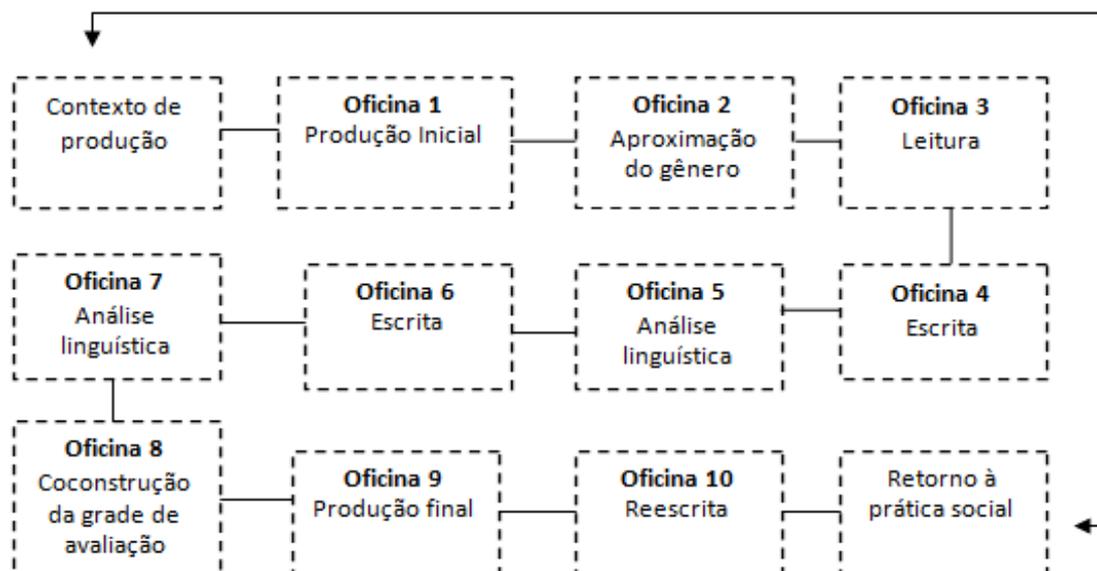
Modelo Didático de Gênero – Relato Autobiográfico	
Contexto de produção	<p>Função social: narrativa individual de caráter real da vida do autor;</p> <p>Situacionalidade: adequação à situação de comunicação prevista.</p> <p><i>Locutor:</i> qualquer pessoa pode escrever um relato autobiográfico, desde que esteja disposta a contar sua própria história;</p> <p>No PDG desenvolvido: estudantes de turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual.</p> <p><i>Interlocutor:</i> público em geral, ou público específico interessado em conhecer a história de vida do outro.</p> <p>No PDG desenvolvido: estudantes, professores, pais, alunos, leitores em geral que frequentam o <i>site</i> “Museu da Pessoa”.</p> <p><i>Veículo de comunicação:</i> a circulação do gênero pode ocorrer por meio virtual ou impresso, como a publicação dos relatos em espaços destinados a isso (ex: <i>sites</i>). No caso da autobiografia, por tratar de uma narrativa maior, pode ser publicada em livros impressos ou digitais.</p> <p>No PDG desenvolvido: publicação dos relatos</p>

	autobiográficos no <i>site</i> “Museu da Pessoa”.
Conteúdo temático	<p>Intencionalidade: Relato pessoal com foco na trajetória de vida; apresentação de momentos marcantes; a construção narrativa pode ocorrer em torno de um foco específico (ex: profissional). Temas presentes na construção do relato: família, amizades, escola.</p> <p>Organização do conteúdo temático: destaque das informações presentes nos textos de referência; representações da vida pessoal de cada um; seleção de momentos marcantes; sensibilização sobre como construir o conteúdo apresentado no relato</p>
Estrutura composicional	Presença de título; abertura do texto; desenvolvimento da narrativa apresentando os fatos selecionados para a construção da trajetória pessoal; encerramento do texto.
Elementos linguísticos	<p>Coerência:</p> <p>Conexão: organizadores textuais para articular a sequência do texto (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, marcadores temporais);</p> <p>Progressão temática. organização da narrativa, não necessariamente em ordem cronológica, mas com fatos ordenados em uma sequência lógica (relação de sentido entre as partes do texto).</p> <p>Coesão textual:</p> <p>Coesão nominal: discurso em primeira pessoa; presença de pronomes pessoais e possessivos; referência: uso de recursos linguísticos para a introdução e retomada de referentes (referência a lugares, momentos, pessoas), característicos para relatar o trajeto pessoal.</p> <p>Coesão verbal: uso de recursos linguísticos para organização temporal no texto; marcação da temporalidade por verbos predominantemente do pretérito perfeito e imperfeito.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Após a escolha do gênero, o PDG foi planejado conforme o percurso ilustrado na sequência.

Figura 2 – Etapas do Projeto Didático de Gênero desenvolvido



Fonte: Elaborado pela autora

3.4 Sobre o Processo de Geração de Dados

Os dados que sustentam esta investigação e nos dão subsídio para buscarmos respostas à pergunta que norteia esta pesquisa foram gerados por meio do desenvolvimento de um PDG em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, conforme já exposto. O desenvolvimento do projeto ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa – organizadas em quatro períodos semanais, totalizando quatro horas/aula – realizado de outubro a dezembro de 2019, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unisinos⁸. Nesse período, a referida turma trilhava o último trimestre do ano letivo.

O PDG foi desenvolvido de acordo com o planejamento de 10 oficinas, conforme ilustrado na síntese a seguir:

⁸ Projeto de Pesquisa – CAAE 20089819.2.0000.5344 – aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unisinos em 24 de setembro de 2019.

Quadro 3 – Síntese do PDG desenvolvido⁹

Oficinas desenvolvidas no PDG	
Oficina 1 - Produção textual Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto; - Motivação para o tema do projeto a partir da discussão em grande grupo sobre o documentário “Nunca me sonharam”; - Produção textual inicial: relato autobiográfico.
Oficina 2 – Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Exercício de pré-leitura; - Leitura do texto “Ana Maria Machado”; - Leitura do texto “Das saudades que não tenho”.
Oficina 3 - Análise comparativa de textos para caracterização do gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Texto 1: carta de apresentação; - Texto 2: prefácio; - Texto 3: relato autobiográfico.
Oficina 4 – Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade escrita com uso dos marcadores espaciais/temporais.
Oficina 5 - Análise linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade em grande grupo (marcadores temporais); - Análise do texto “Cinderela Chinesa”, de Adeline Yen Mah” (capítulo dois da obra); - Análise de uma produção inicial da turma.
Oficina 6 – Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de uma linha do tempo.
Oficina 7 - Análise linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo em grande grupo (referenciação); - Texto “Meus desafortunamentos”, de Eliane Brum Capítulo: A casa escura (introdução e retomada de referentes).
Oficina 8 – Grade de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização dos conteúdos trabalhados; - (Co)construção da grade de avaliação (professora e alunos).
Oficina 9 – Produção final	<ul style="list-style-type: none"> - Produção final do relato autobiográfico.
Oficina 10 - Reescrita do relato autobiográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Troca das produções em pares; - Reescrita do texto a partir da versão final e da grade de avaliação.
Retorno à prática social	<ul style="list-style-type: none"> - Publicação dos relatos produzidos no <i>site</i> Museu da Pessoa.

⁹ A construção deste projeto se beneficiou de ideias apresentadas nos planejamentos sobre o gênero “autobiografia” - desenvolvidos pela Nova Escola -, conforme referências expostas neste estudo.

Fonte: Elaborado pela autora

O tempo previsto para o desenvolvimento do projeto, segundo as etapas elaboradas, não foi compatível com o utilizado na prática, uma vez que nos comprometemos a respeitar o calendário da escola. Alguns eventos escolares acarretaram a ampliação do tempo estipulado, para que pudéssemos dar conta de todas as oficinas e, assim, não prejudicar a geração de dados e o desenvolvimento por completo do projeto.

Como instrumentos de geração e registro de dados, contamos com gravações das aulas em áudio e vídeo, observações registradas em diário de campo, questionários realizados pelos alunos via plataforma *Google Forms*, além da coleta de todos os materiais produzidos pelos discentes, mediante autorização prévia no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁰.

O conjunto de dados analisados teve como critérios de inclusão e exclusão alunos que aceitaram participar da pesquisa mediante autorização do TCLE e realizaram, dentro do prazo estabelecido, as produções de texto nas versões inicial, final e reescrita. Esse ponto diz respeito à infrequência da turma. Conforme organização da escola, os estudantes podem realizar as tarefas perdidas mediante comprovante de faltas. Portanto, aqueles que perderam alguma oficina puderam realizar as atividades posteriormente, mas estas não constam no *corpus* de análise. Além disso, no decorrer do projeto, alguns estudantes saíram da escola e outros passaram a fazer parte da turma. No entanto, o material produzido pelos estudantes que se enquadram a tais situações foi excluído desta pesquisa. Os alunos que ainda não haviam atingido a maioria tiveram o seu TCLE assinado por seus responsáveis legais.

Na sequência, apresentamos o *corpus* de pesquisa.

Quadro 4 – Síntese do *corpus* gerado

Dados gerados/coletados	
Gravações das aulas em vídeo ou áudio	Aproximadamente 10h de gravações.
Diários de campo	Registro das aulas com anotações sobre as oficinas desenvolvidas, principais momentos das aulas, intervenções.

¹⁰ A documentação consta anexada.

Questionários via plataforma <i>Google Forms</i>	Questionário 1: “Conhecendo um pouco mais sobre você”; Questionário 2: “Avaliação do projeto”.
Material didático coletado	Todas as atividades produzidas durante as oficinas do projeto foram coletadas.
Conjunto de produções textuais:	
Produção textual versão inicial	29 textos produzidos
Produção textual versão final	27 textos produzidos
Produção textual versão reescrita	24 textos produzidos
Total de produções válidas para análise: 19	

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme os critérios de inclusão e exclusão expostos, contabilizamos, para cada versão de produção textual, todos os textos entregues pelos alunos. Porém, foram consideradas válidas (para os fins desta pesquisa) somente as produções realizadas nas três versões durante as oficinas previstas. Ou seja: foi analisado o conjunto de produções textuais formado exclusivamente por textos de alunos que participaram do desenvolvimento do projeto (totalizando 19 textos). Vale destacar que o PDG envolve um planejamento do professor e atividades pensadas a partir das características do gênero e das suas capacidades de linguagem, demonstradas em uma produção inicial. (GUIMARÃES; KERSCH, 2015). Nesse sentido, a comparação das versões dos textos produzidos pelos alunos como critério de análise, torna-se essencial, haja vista que, no PDG, a versão inicial do texto tem valor de diagnóstico, pois serve para verificar as dificuldades linguístico-discursivas dos alunos, e pode revelar conhecimentos prévios acerca do gênero. (GUIMARÃES; KERSCH, 2015). Assim, o diagnóstico inicial foi comparado com a demais produções (produção final e reescrita) no intuito de verificar o desenvolvimento no processo de aprendizagem dos alunos em relação aos critérios analisados.

Os demais dados serviram de auxílio para a análise principal. Com as gravações e os registros em diários de campo, pudemos consultar momentos específicos das oficinas, o que pode nos auxiliar a entender melhor determinados resultados. Os materiais pedagógicos coletados nos ajudaram a entender de que forma as oficinas impactaram as produções textuais. Nesse caso, coletamos todas

as atividades produzidas a fim de mostrarmos exemplos das oficinas realizadas em nossa análise.

Com os questionários do *Google Forms*, nosso propósito foi o de conhecer um pouco mais a realidade da turma (questionário 1) e o de solicitar que os alunos avaliassem o desenvolvimento do PDG (questionário 2). As conversas gravadas da turma e as impressões dos estudantes obtidas a partir do questionário nos ajudaram a saber se – e a entender como – o PDG, por meio de pesquisa-ação, ressignificou, de alguma maneira, as aulas de Língua Portuguesa.

3.4.1 Critérios de Análise

Um dos objetivos alçados nesta pesquisa para que possamos responder à questão norteadora é o de analisar as produções textuais dos alunos e verificar se há, entre as versões de texto, progresso em relação às dificuldades apresentadas na versão inicial. Para tanto, apresentamos, nesta seção, os critérios selecionados para análise dos textos a partir do que foi delineado no subcapítulo a respeito da construção da textualidade e dos mecanismos de textualização¹¹. Nas análises, também buscamos apontar pistas que demonstram a dimensão social e interacional da escrita prevista pelo trabalho em um PDG (e o impacto desse trabalho na aprendizagem dos estudantes), em relação ao gênero de texto produzido em uma prática de linguagem situada.

Quadro 5 – Critérios de análise

Contexto de produção	Situacionalidade: adequação à situação de comunicação prevista.
Conteúdo temático	Intencionalidade: adequação ao gênero.
Estrutura composicional	Título adequado; abertura do texto; desenvolvimento da narrativa; encerramento do texto.
Elementos linguísticos	<p>Coerência: Conexão: uso de organizadores textuais; sequência textual. Progressão temática: planejamento textual; sequência lógica do texto; relação de sentido entre as partes do texto.</p> <p>Coesão textual:</p>

¹¹ Ver subcapítulo 2.4.

	Coesão nominal: introdução e retomada de referentes (construção da referenciação); Coesão verbal: uso de marcadores textuais para situar tempo e espaço, adequação dos tempos verbais.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Antunes (2010. p. 55), a respeito da análise de textos, considera que

[...] *tudo* pode ser analisado em textos. De fato, neles, toda a língua, em suas múltiplas dimensões, pode estar presente. Evidentemente, um determinado texto não abarca todos os fatos linguísticos e todos os aspectos responsáveis por sua funcionalidade sociointerativa. Contudo [...] *os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana. Neles é que os aspectos da produção e da recepção de nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação.*

Nesse sentido, a delimitação dos critérios justifica-se por estes serem entendidos como essenciais na produção do gênero “relato autobiográfico”, mas que não são exclusivos a ele. Do mesmo modo, uma vez que assumimos a escrita como um processo, entendemos a inviabilidade de dar conta de todas as dificuldades de escrita dos alunos durante o desenvolvimento do PDG e, portanto, elencamos critérios que constituem a textualidade e que podem ser observados, também, em outros gêneros de texto. Apresentados os critérios de análise, passamos ao próximo capítulo.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo destina-se à análise dos textos produzidos ao longo do PDG desenvolvido. Para a análise de cada etapa de produção textual, apresentamos um quadro percentual construído a partir dos critérios de análise elencados na seção anterior, que ilustra os fatores mapeados a partir das produções iniciais. Na sequência, apresentamos a análise qualitativa dos textos.

4.1 Análise das Produções Iniciais

A motivação para a escrita da primeira versão do texto partiu do documentário “Nunca me sonharam”, que trata de relatos de vida de estudantes de escolas públicas no contexto do Ensino Médio. Nessa obra, os discentes falavam de suas vidas e das dificuldades enquanto estudantes, algo que motivou uma discussão na sala de aula e inspirou muitos que estavam presentes, pois estes encontraram semelhanças entre as suas histórias e as apresentadas no documentário. Além disso, a obra se relaciona com a prática do PDG desenvolvido, possibilitando que os estudantes compartilhassem suas histórias de vida, assim como no documentário, porém como motivação para a produção de outro gênero de texto, neste caso, o relato autobiográfico.

Na sequência, ainda nessa aula, a turma foi convidada a escrever um relato autobiográfico, seguindo-se os princípios do PDG de permitir que o aluno escrevesse conforme o que ele já sabia a respeito do gênero. Pensamos que, por ser um gênero tradicional, os alunos teriam uma bagagem prévia a respeito dele, mas esse pensamento foi desconstruído no momento em que a situação de produção foi exposta. Os estudantes demonstraram não ter ideia do que seria esse gênero. Somente a partir de indagações de vários alunos, eles conseguiram construir uma associação com a “biografia” e, assim, constataram que deveriam falar sobre si, mesmo que não soubessem o que dizer exatamente. A maioria dos alunos questionava sobre qual tema deveriam escrever. Esse fato, conforme discutimos ao abordar o ensino de escrita no Ensino Médio, reafirma o modo como as produções textuais ocorrem nesse contexto: a partir de temáticas comandadas pelos professores, sem a apresentação de um objetivo específico ou situadas em relação a uma prática social em que a escrita efetivamente circula, constituindo-se

como atividade meramente escolar, voltada à avaliação e/ou ao exercício autônomo de escrita, desconsiderando, em larga medida, o porquê e o que dizer dos alunos. Além disso, a compreensão da proposta textual para o desenvolvimento do tema é uma das competências avaliadas na redação do Enem e com a qual os estudantes, frequentemente, têm dificuldades devido à “fuga do tema” – um dos fatores que podem levar o participante a zerar a prova. Ainda que não consideremos essa competência, especificamente como avalia o Enem, como critério de análise, atentamos para o “conteúdo temático”. Na produção do relato autobiográfico, espera-se que o aluno desenvolva a narrativa focalizando a trajetória de vida, em torno de um foco específico ou não. Essa foi uma das dificuldades evidenciadas na produção diagnóstica, conforme elucidaremos nas análises a seguir.

Diante do exposto, elaboramos o quadro 6, abaixo, com base nas produções iniciais dos estudantes, segundo os critérios descritos na seção anterior e, na sequência, apresentamos análise qualitativa mais detalhada de quatro produções textuais selecionadas para ilustrar os principais fenômenos observados nos textos dos alunos, relacionando as ocorrências analisadas qualitativamente aos percentuais em que elas se enquadram. As produções foram digitadas (originalmente, foram escritas à mão, exceto a produção reescrita) com as escolhas e usos linguístico-discursivos originais dos estudantes, conforme produções digitalizadas que seguem anexadas a este estudo. Os nomes dos estudantes são fictícios, e foram ocultados os nomes verdadeiros em todos os materiais pedagógicos coletados para este estudo, assim como todas as informações referentes à identidade dos parceiros de pesquisa. A escolha pelos textos que compõem a análise qualitativa justifica-se por serem textos que não abordam questões mais delicadas, de cunho pessoal e/ou íntimo que possam revelar a identidade dos parceiros ou constrangê-los. Ainda que todos os alunos tenham assinado o TCLE, optamos por não expor, nesta dissertação, relatos autobiográficos que trazem algum ponto mais pessoal dos estudantes, mesmo que isso seja pertinente ao gênero produzido. Nosso cuidado é com a dimensão ética da pesquisa, que se comprometeu a não divulgar dados sensíveis dos parceiros. De toda forma, entendemos que a amostra selecionada para a análise qualitativa é representativa dos principais fenômenos observados no conjunto total de textos produzidos.

Quadro 6 – Análise das produções iniciais¹²

Relato autobiográfico					
Critérios avaliados			Produção Inicial		
			Número de textos	Percentual	
Contexto de Produção	Situacionalidade	O texto está adequado à situação de comunicação prevista.	2	10,53%	
		O texto não está adequado à situação de comunicação prevista.	17	89,47%	
Conteúdo Temático (Intencionalidade)		Produção textual com características que o aproximam do gênero relato autobiográfico.	4	21,05%	
		Produção textual centrada na rotina.	2	10,53%	
		Produção textual com foco nas informações pessoais: nome, endereço, idade, profissão, escolaridade, características da personalidade, gostos, perspectivas.	11	57,89%	
		Produção textual com aproximação do texto dissertativo-argumentativo escolar.	1	5,26%	
		Produção textual informando o que significa um relato autobiográfico.	1	5,26%	
Estrutura composicional		Título	Apresenta título.	1	5,26%
			Apresenta título inadequado.	8	42,11%
			Não apresenta título.	10	52,63%
		Introdução	Abertura do texto (introduz/apresenta objetivo ao fazer o seu relato).	2	10,53%
			Não apresenta uma introdução para o texto.	17	89,47%
		Desenvolvimento	Desenvolve o texto.	10	52,63%
			Não desenvolve o texto.	9	47,37%
		Encerramento	Encerramento do texto (o encerramento do texto ocorre de maneira adequada, fazendo relação com a construção narrativa).	1	5,26%
Não apresenta um encerramento para texto.	18		94,74%		
Elementos linguísticos	Coerência	Conexão	Faz uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.	8	47,37%
			Não faz uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.	11	52,63%
		Progressão temática	Apresenta fatos narrados em ordem lógica, demonstrando que o texto foi planejado e que há relação de sentido entre as partes do texto).	6	21,05%

¹² Para cada critério, consideramos o total de 19 textos.

			Não apresenta fatos narrados em ordem lógica, demonstrando que o texto não foi planejado e que não há relação de sentido entre as partes do texto).	13	78,95%
	Coesão textual	Coesão verbal	A organização temporal está adequada conforme a progressão do texto.	8	47,37%
			A organização temporal não está adequada conforme a progressão do texto.	11	52,63%
		Coesão nominal (referenciação)	Utilização de mecanismos linguísticos (faz uso de recursos para introduzir e retomar referentes conforme a progressão do texto).	5	15,79%
			Não utilização de mecanismos linguísticos (não foi identificado o uso de recursos adequados para a retomada de referentes).	14	84,21%
Total de textos analisados: 19					

Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo deste quadro é demonstrar aspectos que foram desenvolvidos ou não pelos estudantes a partir do MDG construído para o gênero relato autobiográfico. A partir de evidências que apontam as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos nesta versão diagnóstica do texto, foram elaboradas as oficinas de ensino do PDG. O quadro foi construído com os critérios de análise apresentados na seção 2.4 desta pesquisa. A partir da leitura dos textos, os critérios foram ou não identificados em cada produção, gerando os resultados expostos conforme número e percentual. Os dados sugerem que os alunos tiveram dificuldade significativa em todos os critérios considerados, porém especialmente em relação às seguintes ocorrências: inadequação à situação de comunicação prevista (89,47%); texto com aproximação do gênero relato autobiográfico (21,05%); não identificação de título (52,63%) ou inserção de título inadequado ao gênero (42,11%); falta de introdução (89,47%) e encerramento para o texto (94,74%); apresentação de fatos narrados demonstrando que não há uma sequência lógica e que o texto não foi planejado (78,95%); não utilização de mecanismos linguísticos para a construção da referenciação de forma adequada (78,95%).

Com base nos critérios apontados neste quadro, apresentamos, a seguir, a análise qualitativa de quatro textos (produção inicial), a fim de mostrarmos como chegamos a esses percentuais.

4.1.1 Análise da Produção Inicial de Júlia

01 Me chamo Júlia, tenho 17 anos. Sou uma pessoa bem alegre, gosto
 02 de fazer os outros rirem, não sou muito simpática, mas sou bem leal aos
 03 meus amigos, me sinto muito indecisa e isso de certo modo acaba me
 04 colocando uma própria pressão. Pretendo me formar em algo na área de
 05 medicina e ser estável em minha vida, tanto na financeira quanto
 06 pessoal.

A produção inicial de Júlia se insere nos 57,89%¹³ dos textos que, quanto ao conteúdo temático, na primeira versão, focalizaram a apresentação pessoal. Além do nome e da idade (linha 1) – algo bem frequente quanto ao modo como os alunos iniciaram o texto – a aluna se apresenta fazendo uso de adjetivos (linhas 1 a 3): *“alegre; simpática; leal; indecisa”*. Quanto à estrutura composicional, o texto, com apenas um parágrafo, é curto e sem a presença de um título, o que leva esta produção ao percentual de 52,63%. A produção não apresenta desenvolvimento (47,37%) e não identificamos um encerramento adequado (94,74%), pois Júlia finaliza o texto mencionando um ideal quanto à sua estabilidade financeira, profissional e pessoal (linhas 4 a 6): *“Pretendo me formar em algo na área de medicina e ser estável em minha vida, tanto na financeira quanto pessoal”*. Ela aponta essa informação, mas não a desenvolve; assim, não corresponde às expectativas do leitor, o que nos remete ao critério de intencionalidade o qual, segundo Marcuschi (2008), diz respeito à pretensão do autor do texto em relação ao leitor. Nota-se, portanto, falta de clareza da aluna quanto a esse aspecto da produção textual escrita.

A partir do que consideramos sobre a progressão temática, o texto aparenta não ter sido planejado/revisado pela aluna (78,95%). O uso de organizadores

¹³ Os percentuais que aparecem no decorrer das análises qualitativas têm por objetivo permitir que o leitor associe as ocorrências analisadas, recuperando, assim, os resultados expostos no quadro de análise geral.

textuais que garantem a conexão do texto é marcado pelas conjunções “mas” (linha 2) e “e” (linhas 3 a 5), ao passo que predomina, na produção, o uso de vírgulas para articular as informações apresentadas (linhas 1 a 6): “*Sou uma pessoa bem alegre, gosto de fazer os outros rirem, não sou muito simpática, mas sou bem leal aos meus amigos, me sinto muito indecisa e isso de certo modo acaba me colocando uma própria pressão. Pretendo me formar em algo na área de medicina e ser estável em minha vida, tanto na financeira quanto pessoal*”. Nesse mesmo excerto, há a presença do dêitico “isso” (linha 3), como mecanismo anafórico utilizado pela aluna para retomar a expressão anterior “*me sinto muito indecisa*” (linha 3) “*e isso [...]*”.

A coesão nominal é um mecanismo importante na construção narrativa do relato autobiográfico, visto que se espera que o autor do texto apresente sua trajetória de vida introduzindo e retomando temas que envolvem pessoas, fatos importantes, lugares; mencionando aspectos que ajudam a desenvolver um texto coerente e que contribuam para a construção de sentido. No texto analisado, Júlia não introduz esses pontos essenciais para conduzir o percurso da narrativa. Assim, a produção se insere no quadro de 84,21% de produções que não acionaram/desenvolveram a referenciação na progressão textual. Em outras produções, observamos que muitos termos eram repetidos ao longo do texto, pois os alunos não retomavam adequadamente objetos de discurso já introduzidos. Desse modo, para desenvolver a referenciação de modo satisfatório, espera-se que alunos percebam sua importância como mecanismo que auxilia o processo de compreensão, ao criar na memória do leitor uma representação complexa pelo acréscimo sucessivo de novas categorizações acerca do referente, bem como fazendo uso de recursos linguísticos que garantam a continuidade de um texto, independentemente do gênero de texto produzido. (ELIAS; KOCH, 2018).

Referente ao aspecto de situacionalidade, a produção não está adequada à situação de comunicação (89,47%). Segundo Marcuschi (2008, p. 129), “a situacionalidade diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada”. Nesse sentido, o texto de Júlia não parece relevante à situação de produção exposta, visto que ela focaliza uma apresentação pessoal, não correspondendo ao que é esperado pelo leitor, segundo o gênero de texto proposto. Também em relação ao gênero, os tempos verbais pretérito perfeito e

imperfeito são frequentes no relato autobiográfico, porém, na produção de Júlia, esses verbos não são identificados ao passo que a narrativa focaliza uma apresentação marcada pelos verbos “*tenho*”, “*sou*”, “*gosto*”, “*sinto*”, “*pretendo*”. Todavia, os verbos utilizados por ela estão adequados conforme a marcação temporal, o que faz esse texto se inserir no percentual de 47,37% de produções consideradas adequadas ao aspecto de coesão verbal.

Esse exemplar de produção textual discente também não está adequado ao gênero previsto, pois evidencia 57,89% de textos que correspondem a uma breve apresentação pessoal, conforme mencionado.

Tendo em conta o que já delineamos sobre a importância da produção inicial como instrumento que orienta o planejamento do professor a partir do que o aluno já sabe sobre o gênero, planejamos oficinas que buscaram, dentre outras questões destacadas na primeira versão, trabalhar o conteúdo temático do gênero produzido (e o próprio gênero a ser produzido). Logo, ao longo da análise das versões reescritas dos textos, mostramos o papel das oficinas no desenvolvimento de aspectos ligados a essas questões.

Na sequência, apresentamos a análise da produção inicial de Alice.

4.1.2 Análise da Produção Inicial de Alice

01	Bom dia grupo, não tenho a mínima ideia do que estou fazendo, não
02	acho tão importante informar quando nasci, ou meu nome, pois sinto que
03	não informa nada, o que eu deveria dizer? Seria relevante dizer que no
04	primeiro dia de aula aqui (no Lacerda), chorei, a pergunta feita pela
05	professora de português fez realmente mexer comigo (Qual é a chave para a
06	felicidade?). Para mim, naquele momento era estar bem longe dessa escola,
07	era estar com a minha turma, meus amigos, na minha escola, ouvir a
08	professora de história falando e passando tópicos, ate mesmo isso me faria
09	feliz.
10	Talvez nada disso faça sentido, mas para mim, faz, nasci em 30 de
11	junho de 2001, às 14 horas e 11 minutos.

A produção textual de Alice, assim como a de Júlia, se insere nos 57,89% dos textos que fizeram uma apresentação. Alice não constrói um desenvolvimento

para o texto (47,37%), apenas cita pontos que evidenciam sua insatisfação com a escola atual: “[...] *estar bem longe dessa escola, era estar com a minha turma, meus amigos, na minha escola, ouvir a professora de história falando e passando tópicos, ate mesmo isso me faria feliz* (linhas 6 a 9).

Esse exemplar de produção analisado nos dá pistas de que Alice não tem uma ideia definida sobre o conteúdo temático a ser desenvolvido em seu texto, o que mostra também que, aparentemente, não houve um planejamento do seu projeto de dizer (78,95%), conforme pode ser exemplificado no excerto que introduz a produção: “[...] *não tenho a minima ideia do que estou fazendo, não acho tão importante informar quando nasci, ou meu nome, pois sinto que não informa nada, o que eu deveria dizer?*” (linhas 1 a 3). Tal excerto evidencia que a aluna não encontrou sentido na proposta, talvez pelo estranhamento de ser convidada a refletir e a escrever sobre si.

Como mencionado, compreender o que deveriam escrever na primeira versão do relato autobiográfico foi uma dificuldade evidenciada ao expor a situação de produção para a turma. Nesse ponto, assim como o texto de Alice, mostramos dois exemplos de introduções extraídas do conjunto de dados desta pesquisa.

“Bom um relato auto biográfico que desafio em falar sobre mim ou talvez descrever uma história minha, na dúvida vai os dois”. (acervo de dados)

“O meu maior relato autobiográfico é dentro da escola, por ser o lugar que me ensinou e que me fez passar muitas coisas, na escola eu passei e ainda passo a maior parte da minha vida [...]”. (acervo de dados)

Os excertos *“que desafio em falar sobre mim ou talvez descrever uma história minha”* (primeiro excerto) e *“na escola eu passei e ainda passo a maior parte da minha vida”* (segundo excerto) são pistas que nos levam a observar, na produção inicial de Alice e de outros estudantes, a tentativa de construção da relação entre o gênero de texto e o que deveriam escrever, visto que Alice inicia a produção mencionando não saber ao certo o que abordar em seu relato, e os demais alunos (conforme exemplos) parecem fazer uma associação entre o texto e suas histórias de vidas.

Quanto ao título, esta versão inicial se insere no percentual de 52,63% de produções que não apresentaram título.

Considerando que Alice fala sobre sua relação com a escola, observamos a forma como ela procura situar o leitor a esse respeito: *Seria relevante dizer que no primeiro dia de aula aqui (no Lacerda) [...]* (linhas 3 e 4). A aluna faz uso do dêitico “*aqui*” para se referir à sua escola atual, mas especifica, em seguida, o nome do local: *(no Lacerda)*. Na sequência, ela se refere novamente à escola atual, utilizando-se do dêitico “*dessa*”: “*[...] era estar bem longe dessa escola*”. (linha 6). Esta questão foi retomada com a turma ao longo das oficinas, especialmente na oficina 4, que objetivou trabalhar o uso dos marcadores temporais e espaciais, a fim de permitir que os estudantes refletissem sobre a escolha adequada dos marcadores textuais e, assim, contribuir com a construção de sentido necessária para situar os leitores. Este tópico será retomado na seção de análise das versões reescritas.

A respeito dos mecanismos de coesão nominal que têm a função de introduzir objetos de discursos novos e assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto (BRONCKART, 1999), observamos que Alice introduz o objeto de discurso “*[...] primeiro dia de aula*” (linhas 3 a 4) e, na sequência, faz a retomada pela expressão “*naquele momento [...]*” (linha 6). Posterior a isso, a aluna introduz os objetos de discurso “*[...] ouvir a professora de história falando e passando tópicos*” (linhas 7 a 8) e faz a retomada anafórica com o referente “*ate mesmo isso*” (linha 9), recuperando a informação sobre as aulas de história, auxiliando, assim, na progressão temática de seu texto.

Quanto ao uso dos organizadores textuais para construir a conexão lógica do texto (BRONCKART, 1999), destacamos a ocorrência da conjunção explicativa “*pois*” no excerto: “*[...] não acho tão importante informar quando nasci, ou meu nome, pois sinto que não informa nada [...]*” (linhas 2 a 3) e da conjunção adversativa/operador argumentativo “*mas*” no excerto: “*Talvez nada disso faça sentido, mas para mim, faz, nasci em 30 de junho de 2001, às 14 horas e 11 minutos*” (linhas 10 a 11). Nesse mesmo recorte, que mostra o encerramento do texto, há a marcação temporal do nascimento de Alice (uma informação sem relevância, segundo o que ela afirma na introdução) e, dessa forma, esse encerramento parece não ter relação com o que é construído no desenvolvimento, o que leva essa produção ao percentual de 94,74% de produções que não apresentam encerramento adequado. Ainda sobre o uso dos marcadores

temporais, também é observada a expressão “*naquele momento*” no excerto “[...] *Para mim, naquele momento era estar bem longe dessa escola [...]*” (linha 10).

Diante dos aspectos apontados, considerando a relação do texto com a situação de comunicação prevista (MARCUSCHI, 2008), a produção de Alice, nesse sentido, não está adequada à situacionalidade (89,47%), pois a aluna não corresponde ao que se espera do gênero produzido a ser publicado no *site* “Museu da Pessoa”, uma vez que ela não constrói a narrativa em torno de sua trajetória de vida, apenas aborda aspectos que demonstram sua insatisfação com a escola e o fato de se sentir confusa em relação ao que deve desenvolver em seu texto.

Passamos a seguir à análise do texto de Helena.

4.1.3 Análise da Produção Inicial de Helena

01	Relato Autobiográfico
02	Olá! Meu nome é Helena, e vou fazer um breve (ou não) relato sobre
03	minha vida. Tenho 19 anos e sou estudante. Comecei a trabalhar como
04	jovem aprendiz aos 16 anos enquanto estudava ao mesmo tempo.
05	Sempre fui uma pessoa que sente a necessidade de estar em
06	movimento, seja trabalhando, seja aprendendo coisas novas. Desde
07	pequena, tive facilidade de aprender outras línguas, então estudava inglês
08	sozinha. Em 2016 comecei a fazer curso de Inglês e em 2017 coreano e
09	mandarim. Aprender essas línguas asiáticas eram meu interesse por gostar
10	muito da cultura do oriente.
11	Meus hobbies no tempo livre são assistir séries, ir ao cinema, viajar,
12	ouvir músicas (todos os gêneros), sair com seus amigos, ir em casa de
13	festas noturnas e aprender sobre outras culturas.
14	Ainda não sei ao certo sobre o que fazer em relação ao meu futuro,
15	me sinto muito perdida e desanimada muitas vezes, mas tenho interesse em
16	advocacia ou coisas relacionadas a Direito e moda.
17	Os meus maiores sonhos e objetivos de vida são poder morar sozinha
18	e ser independente. Viajar o mundo a fora e criar muitas memórias que eu
19	possa me lembrar alegremente pelo resto da minha vida. Outro “sonho” que

20 na realidade é mais um objetivo do momento, é conseguir superar minhas
 21 crises de ansiedade e pânico, que muitas vezes me impedem de conseguir
 22 fazer qualquer coisa como sair, estudar e até mesmo viver tranquilamente.

A produção inicial de Helena focaliza uma apresentação pessoal em que ela descreve nome, idade, gostos, profissão, *hobbies*, perspectivas e objetivos. No que diz respeito à estrutura composicional do texto, essa produção se insere nos 42,11% de textos que apresentaram título considerado inadequado ao gênero – o título utilizado por ela é *“Relato Autobiográfico”* (linha 1). Percebemos, na introdução, a tentativa de Helena de situar o leitor quanto ao objetivo de sua produção: *“Olá! Meu nome é Helena, e vou fazer um breve (ou não) relato sobre minha vida.”* (linhas 2 a 3), o que nos leva a considerar esta versão textual no quadro de 10,53% de produções que apresentam uma introdução em que há, aparentemente, o intuito de situar o leitor.

Os marcadores temporais, que contribuem para a construção da coesão verbal e para a articulação da progressão textual (BRONCKART, 1999), foram identificados ao longo do texto. Este ponto nos dá pistas de que, aparentemente, houve, por parte de Helena, preocupação com o planejamento do seu projeto de dizer, o que nos leva a inserir esta versão no total de 21,05% de produções que apresentam uma organização lógica no texto.

“[...] aos 16 anos [...]”. (linha 4)

“[...] Desde pequena [...]”. (linha 7)

“[...] Em 2016 [...]”. (linha 8)

“[...] em 2018 [...]”. (linha 8)

“[...] e [...]”. (linha 2)

“[...] e [...]”. (linha 3)

“[...] enquanto [...]”. (linha 4)

“[...] então [...]”. (linha 7)

“[...] mas [...]”. (linha 16)

Percebemos várias ocorrências da conjunção aditiva “e” no texto de Helena, porém marcamos apenas as primeiras vezes em que ela aparece. Segundo Bronckart (1999), apesar de marcarem somente articulações locais, “e” e “pois” são exemplos de unidades consideradas verdadeiros organizadores textuais. O uso dos marcadores temporais demarca a narrativa de Helena construída

cronologicamente, com a utilização adequada dos tempos verbais, o que assegura a coesão verbal (47,37%), conforme excertos:

“Comecei a trabalhar como jovem aprendiz aos 16 anos [...]”. (linhas 3 a 4)

“Desde pequena, tive facilidade de aprender outras línguas, então estudava inglês sozinha”. (linhas 6 a 8)

“Em 2016 comecei [...]”. (linha 8)

Ainda que o texto esteja organizado de maneira lógica, observamos que o modo como Helena inicia a produção parece estar deslocado em relação ao que é apresentado na sequência. Primeiramente, ela menciona quando começou a trabalhar, “aos 16 anos” (linha 4), mas, em seguida, usa um marcador temporal para mencionar um aspecto anterior à sua idade: “Desde pequena” (linha 7). Essa ocorrência prejudica a coerência textual como aspecto que “providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos” (MARCUSCHI, 2008, p. 121), à medida que Helena não promove a relação das informações apresentadas por meio dos marcadores temporais de modo linear, nessa construção da introdução.

No segundo parágrafo, a referenciação é construída pela introdução do objeto de discurso “outras línguas” (linha 7), o qual é retomado pelos referentes “inglês, coreano e mandarim” (linha 8) e “essas línguas” (linha 9).

O último parágrafo da produção de Helena é marcado por “sonhos”, o que não nos parece ser um encerramento adequado para o texto. Na introdução, Helena se apresenta e fala de sua profissão. Na sequência, ela fala dos seus gostos e interesse por outras culturas e línguas. No terceiro e quarto parágrafos, ela apresenta *hobbies* e perspectivas futuras, e encerra o texto falando sobre sonhos e objetivos. Desse modo, percebemos que Helena organiza o relato autobiográfico por tópicos, mas ela não tem um eixo temático específico (o que não é, conforme o MDG produzido para este trabalho, uma exigência do gênero). Ainda assim, a produção textual não apresenta um encerramento adequado (94,74%), visto que não há relação de sentido manifestada entre os enunciados e o encerramento do texto. (MARCUSCHI, 2008).

A partir dos pontos analisados, consideramos que a primeira versão da produção de Helena não apresenta características que a aproximam do gênero estruturante, pois, ainda que ela antecipe ao leitor que fará “um breve (ou não) relato sobre sua vida” (linhas 2 a 3), percebemos que a narrativa não apresenta

sua história de vida em si, mas é guiada pelos seus gostos, rotina, perspectivas. Do mesmo modo, visto que a situacionalidade se refere ao fato de conseguirmos relacionar o evento textual a sua situação social (MARCUSCHI, 2008), a produção não está adequada à situação de comunicação prevista (89,47%). Na produção final há modificações significativas a esse respeito, e esses aspectos são aprimorados no texto reescrito, conforme veremos no decorrer das análises.

Para encerrar a seção de análises das produções iniciais, seguimos com o texto de Arthur.

4.1.4 Análise da Produção Inicial de Arthur

01	Autobiografia
02	Me nomearam de Arthur, nome que dizem significar “protetor da
03	família”. Mesmo com 17 anos, quando nasci, em 2002, já carregava um peso
04	de um adulto nas costas; com irmãos “perdidos no mundo” eu era a ultima
05	esperança de dar um filho bom. Cresci numa infância que fazia qualquer
06	jovem perder a cabeça, a ponto de ter suas coisas na rua depois de
07	confrontar o padrasto pra defender a mãe, de com 12 anos, ter postura de
08	18 indo atrás de ajuda policial pra tirar um mal de dentro de casa. Por mais
09	que o dinheiro não fosse o problema, aprendi a ver que o mundo vai muito
10	mais além do que só estabilidade financeira. Ao menos vi que meu nome
11	significa exatamente o que sou. Minhas dificuldades me tornaram alguém
12	que com certeza não tem só 17 anos. Com 16 saí de casa da mamãe que
13	dava tudo pra morar com o pai que trabalha tanto que é como se eu
14	morasse sozinho. Mais responsabilidades adquiridas, dificuldades sempre
15	presentes entretanto com toda pressão de ser um bom filho, de ir bem na
16	escola, de passar no vestibular, de ser um bom funcionário pra ser
17	promovido, de tudo e mais um pouco, a vida me mostrou que tudo pode ser
18	pior, e nisso nem está só o lado financeiro.

Na análise geral dos textos, a produção inicial de Arthur se insere no percentual de 26,32% de produções que apresentam características do gênero relato autobiográfico e nos 10,53% de textos considerados adequados à situação de comunicação, considerando-se a publicação do texto no *site* “Museu da

Pessoa”. No que diz respeito à estrutura composicional, Arthur insere o título “*Autobiografia*” (linha 1), ainda que seja um título considerado inadequado ao que se espera do gênero (47,37%). Arthur inicia o relato apresentando nome, idade, e o significado do seu nome: “*Me nomearam de Arthur, nome que dizem significar ‘protetor da família’*” (linha 2 a 3). Na sequência, quando Arthur menciona a idade, a construção parece estar um pouco confusa, mas, ainda assim, observamos a tentativa do aluno de situar o leitor ao detalhar o tempo mencionado “*quando nasci, em 2002*”: “*Mesmo com 17 anos, quando nasci, em 2002, já carregava um peso de um adulto nas costas*” (linha 3).

Observamos que o texto é construído com apenas um parágrafo, mas que há uma organização lógica e que o uso dos organizadores textuais por ele utilizados marcam as articulações contribuindo, assim, para o desenvolvimento da progressão temática (BRONCKART, 1999). Este ponto nos leva a inserir esta produção no percentual de 47,37% de textos que fazem uso dos mecanismos de conexão.

“[...] *quando nasci, em 2002 [...]*”. (linha 2)

“[...] *Cresci numa infância [...]*”. (linha 5)

“[...] *Com 16 [...]*”. (linha 12)

“[...] *entretanto [...]*”. (linha 15)

“[...] *e nisso [...]*”. (linha 18)

Em relação à marcação da temporalidade (BRONCKART, 1999), o texto está adequado ao uso dos tempos verbais, contribuindo, assim, para a coesão verbal (47,37%), conforme excertos:

“[...] *quando nasci, em 2002, já **carregava** [...] eu **era** [...]*”. (linha 2 a 4)

“[...] *Com 16 **sai** [...]*”. (linha 12)

De acordo com Marcuschi (2008, p. 121), “a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto”. Assim, percebemos que as partes do texto estão articuladas e que, dessa forma, Arthur contribui para que o leitor construa uma relação de sentido. Ao longo do relato, o aluno faz referência ao significado do seu nome apresentado na introdução: “[...] *Ao menos vi que meu nome significa exatamente o que sou [...]*” (linhas 10 a 11). Dessa forma, portanto, Arthur referencia o objeto de discurso introduzido anteriormente: “*Me nomearam de Arthur, nome que dizem significar ‘protetor da família’*” (linha 2 a 3). No início do texto, Arthur também introduz “*eu era a ultima esperança de dar um filho bom*”

(linhas 4 a 5) e, no final, recupera a informação com o excerto: “[...] *com toda pressão de ser um bom filho [...]*” (linha 15). Este aspecto nos dá pistas de que houve preocupação por parte de Arthur para planejar o texto, o que nos leva a considerar esta produção no total de 21,05% de textos que organizam a narrativa de maneira lógica, contribuindo, assim, com a progressão temática. Considerando o desenvolvimento do texto, ainda que Arthur referencie a questão financeira (linha 18) introduzida anteriormente (linha 10), a forma como ele finaliza o relato autobiográfico parece não corresponder às expectativas do leitor, sendo este texto, portanto, considerado inadequado quanto ao aspecto de encerramento (94,74%).

Finalizada a seção de análise das produções iniciais, seguimos para a próxima seção, que contará com a análise das versões finais dos textos produzidos ao longo do PDG.

4.2 Análise das Produções Finais

Nesta seção, apresentamos o quadro de análise dos textos produzidos na etapa de produção final. Ao comparar os quadros de análise geral (quadros 6, 7 e 8), os percentuais revelam que a mudança progressiva entre as produções iniciais e as produções finais é mais representativa do que em relação às produções finais e às reescritas. Nesse sentido, ainda que o desenvolvimento progressivo entre as duas últimas versões do texto seja visível, por apresentarem uma mudança em grau representativo menor, fazemos a seguinte escolha metodológica: optamos por realizar uma análise qualitativa mais detalhada das produções iniciais e das reescritas em relação às produções finais. Com isso, visto que entendemos a escrita como um processo, não queremos diminuir a relevância da etapa de produção final no desenvolvimento do PDG. Essa escolha justifica-se, na verdade, pelo fato de que as produções finais apresentam alguns resultados que se mantêm estáveis nas produções reescritas. Portanto, a fim de não construir uma análise em que as ocorrências se repetem, optamos por detalhar a análise das produções reescritas já que esta é a versão do texto que circula socialmente. Assim, apresentamos a análise qualitativa das produções finais de modo mais amplo, apontando as ocorrências que mais se destacam, mas que serão retomadas detalhadamente na seção seguinte.

Quadro 7 – Análise das produções finais

Relato autobiográfico					
Critérios avaliados			Produção Final		
			Número de textos	Percentual	
Contexto de Produção	Situacionalidade	O texto está adequado à situação de comunicação prevista.	13	68,42%	
		O texto não está adequado à situação de comunicação prevista.	6	31,58%	
Conteúdo Temático (Intencionalidade)		Produção textual com características que o aproximam do gênero relato autobiográfico.	19	100%	
		Produção textual centrada na rotina.	0	0%	
		Produção textual com foco nas informações pessoais: nome, endereço, idade, profissão, escolaridade, características da personalidade, gostos, perspectivas.	0	0%	
		Produção textual com aproximação do texto dissertativo-argumentativo escolar.	0	0%	
		Produção textual informando o que significa um relato autobiográfico.	0	0%	
Estrutura composicional		Título	Apresenta título.	16	84,21%
			Apresenta título inadequado.	2	10,53%
			Não apresenta título.	1	5,26%
		Introdução	Abertura do texto (introduz/apresenta objetivo ao fazer o seu relato).	10	52,63%
			Não apresenta uma introdução para o texto.	9	47,37%
		Desenvolvimento	Desenvolve o texto.	19	100%
			Não desenvolve o texto.	0	0%
		Encerramento	Encerramento do texto (o encerramento do texto ocorre de maneira adequada, fazendo relação com a construção narrativa).	11	57,89%
Não apresenta um encerramento para texto.	8		42,11%		
Coerência	Conexão	Faz uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.	18	94,74%	
		Não faz uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.	1	5,26%	
	Progressão temática	Apresenta fatos narrados em ordem lógica, demonstrando que o texto foi planejado e que há relação de sentido entre as partes do texto).	17	89,47%	

Elementos linguísticos			Não apresenta fatos narrados em ordem lógica, demonstrando que o texto não foi planejado e que não há relação de sentido entre as partes do texto).	2	10,53%
	Coesão textual	Coesão verbal	A organização temporal está adequada conforme a progressão do texto.	17	89,47%
			A organização temporal não está adequada conforme a progressão do texto.	2	10,53%
		Coesão nominal (referenciação)	Utilização de mecanismos linguísticos (faz uso de recursos para introduzir e retomar referentes conforme a progressão do texto).	15	78,95%
			Não utilização de mecanismos linguísticos (não foi identificado o uso de recursos adequados para a retomada de referentes).	4	21,05%
Total de textos analisados: 19					

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro imediatamente anterior foi elaborado com os mesmos critérios elencados no quadro de análise das produções iniciais (quadro 6). Com isso, o objetivo é destacar se houve progresso no processo de escrita dos estudantes, em relação às dificuldades evidenciadas na primeira versão do texto. Os dados sugerem que os alunos se desenvolveram progressivamente em todos os critérios. Em relação aos aspectos nos quais os estudantes mais apresentaram dificuldade, segundo resultados demonstrados no quadro 6, apresentamos o seguinte cenário evolutivo: na primeira produção, 10,53% dos textos foram considerados adequados quanto à situação de comunicação; na produção final, esse percentual atingiu 68,42%. Na versão final, todas as produções (100%) apresentaram características do gênero relato autobiográfico, enquanto na versão anterior, 21,05% dos textos atingiram esse critério. Quanto à inserção de título, os resultados passam de 52,63% de textos que não apresentaram título na produção inicial para 84,21% de textos que, na versão final, trazem um título adequado (10,53% de textos mantiveram título inadequado e 5,26% apresentaram texto sem título). Outros aspectos que mostram resultados representativos também dizem respeito à estrutura composicional do texto. Na produção inicial, 10,53% das produções apresentaram introdução, 52,63% desenvolvimento e 5,26% encerramento para o texto; na produção final, os resultados passam para 52,63%,

100% e 57,89%, respectivamente. Quanto à construção da narrativa com a apresentação dos fatos organizados em ordem lógica, os resultados passam de 21,05% para 89,47%. Os dados também são animadores no que concerne à utilização de mecanismos linguísticos para a construção da referenciação de maneira adequada, que passa de 15,79% na produção inicial para 78,95% na produção final.

De modo a seguir a proposta analítica para esta seção, passamos para a análise qualitativa, a começar pela produção final de Júlia. Como mencionado, esta seção apresenta uma análise mais geral dos textos, pois optamos por priorizar o detalhamento dos fenômenos na seção destinada à análise das versões reescritas.

4.2.1 Análise da Produção Final de Júlia

01	No decorrer do tempo
02	“Saudade do tempo, dos velhos momentos dos anos passados que foram
03	com o vento”.
04	Todos nós tivemos momentos marcantes, momentos em que só de
05	lembrar nos dá uma paz e alegria, momentos em que aqui merecem ser
06	ressaltados.
07	No momento em que eu nasci, a vida dos meus pais se tornou algo
08	mágico, eu tinha sido muito planejada e esperada. Em minha infância tudo
09	era festa, sempre fui uma criança muito calma e fácil de lidar. Durante dois
10	anos fui filha única, logo após esse tempo tive uma irmã, Eduarda, eu não me
11	recordo muito bem de como foi nossa relação de início, mas minha mãe
12	sempre me disse que éramos bastante carinhosas. Cresci sempre sabendo
13	os meus valores, quais minhas obrigações e como seria interessante
14	respeitar as pessoas para que eu pudesse sempre ser respeitada.
15	Ao longo do meu crescimento, eu já em idade de ir para o colégio pude
16	conhecer pessoas incríveis, outras nem tanto, mas todas contribuíram para
17	um nível de amadurecimento.
18	Nesta mesma época de escola, com novas amizades e novos
19	conhecimentos, foi uma parte muito marcante, quando eu tive que me mudar

20 da minha primeira escola, eu era apegada aos meus amigos e colegas,
21 apegada na rotina que eu tinha. Começar com tudo novamente não foi nada
22 fácil, mas foi nessa mudança, em que fiz minhas melhores amizades, tive os
23 abraços mais sinceros, choros e alegrias divididos em um só momento, por
24 um único motivo.

25 Em uma parte da minha adolescência aconteceu um marco bastante
26 emocionante, era uma coisa que eu queria muito, o nascimento do meu
27 afilhado, isso me fez amadurecer um pouco mais, me senti responsável por
28 alguém. Ao longo do meu crescimento passei por vários momentos e o medo
29 foi um deles, medo do que eu iria fazer quando me tornasse de maior, qual a
30 profissão eu seguiria e se os objetivos seriam alcançados.

31 Passado o tempo mais coisas vieram a acontecer, eu tive a tão sonhada
32 festa de 15 anos, marcado pelo enorme esforço do meu pai e a dedicação de
33 todos que tinham um carinho por mim, veio o primeiro emprego, eu já tendo
34 um namorado comecei ver o mundo adulto com outros olhos, nem tudo era
35 brincadeira e nada mais se resolvia com um bom copo de chocolate quente.

36 Eu, prestes a me tornar maior de idade, terminar a escola e acabar o
37 contrato do primeiro emprego, posso dizer que foram momentos muito
38 especiais e com o ano de 2019, ganhei mais um presente, uma nova afilhada.

A produção final de Júlia, em relação à primeira versão do texto, demonstra uma mudança significativa. O texto apresenta características do gênero relato autobiográfico (100%) e parece estar alinhado à situação de comunicação prevista (68,42%), uma vez que a aluna demonstra corresponder ao que é esperado pelo *site* "Museu da Pessoa". Diferentemente da primeira versão, construída com apenas um parágrafo focalizando uma apresentação pessoal breve, Júlia, na produção final, constrói a narrativa em torno de sua trajetória de vida, destacando momentos considerados importantes em sua história.

Quanto à estrutura composicional, nesta versão, a produção é desenvolvida (100%) e apresenta título que tem relação com o texto (84,21%). A aluna também constrói uma introdução (52,63%) a partir de uma citação que é complementada no parágrafo seguinte. Esta estratégia nos dá pistas de que o texto de Júlia foi planejado, visto que a introdução parece antecipar ao leitor que o relato discorrerá sobre momentos marcantes. O texto, iniciado pelo marco do nascimento de Júlia,

está organizado de maneira lógica (89,47%), porém não observamos um encerramento adequado ao que ela desenvolve. O quadro geral nos mostra que construir uma introdução e um encerramento adequados ao texto foram as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, sendo os aspectos que menos trazem evolução conforme os percentuais apresentados. Considerando que o texto é construído cronologicamente, Júlia encerra o relato trazendo um acontecimento atual (do ano em o texto foi produzido, em 2019), entretanto o parágrafo não parece estabelecer sentido com o que é apresentado ao longo do texto e, assim, Júlia não constrói um encerramento adequado (42,11%).

Um aspecto que ganha destaque nesta produção é a utilização dos organizadores textuais (94,74%) auxiliando a progressão temática do texto e a relação de sentido entre os parágrafos – aspecto este não evidenciado na produção inicial da aluna.

Todas estas ocorrências serão retomadas detalhadamente na análise da versão reescrita do texto de Júlia.

Passamos, a seguir, à análise da produção final de Alice.

4.2.2 Análise da Produção Final de Alice

01	Não gosto de frutas e legumes
02	Bom dia grupo, não acho tão importante informar quando nasci, ou
03	meu nome, pois sinto que não explica nada sobre quem sou, mas então o
04	que falar? Minha história não é emocionante, muitas coisas não fazem
05	sentido, desde que me lembro minha mãe era um pouco fanática pela igreja,
06	enquanto isso meu pai vivia para o trabalho, minha vida em casa sempre foi
07	um pouco perturbada. É idiota pensar que por muito tempo preferi estar na
08	escola do que em casa, não conto isso sempre, não acho algo tão
09	importante, tenho um irmão especial, meus pais viveram muito tempo em
10	função dele, de tanto tentar entender o que ele tinha, isso fez com que eu
11	passasse despercebida, já sabia me cuidar, sempre fui bem independente,
12	tinha notas altas e era bem quieta, de certa forma até um pouco reprimida.
13	Talvez tenha sido isso que me fez tão insegura, não saber me
14	expressar, ser um fantasma, não gosto de admitir que isso me afeta, idai,

15 que não consigo acreditar em muita coisa sobre mim, mas sempre soube
16 que não gosto de nenhuma fruta, e nem legume.
17 Fico feliz de perceber que vou terminar o ensino médio e que não sou
18 mais a mesma pessoa, tenho muita mania, as vezes é até irritante, e mesmo
19 com toda a minha insegurança me arrisquei de alguma forma.

A segunda versão do texto de Alice apresenta mudanças em relação à primeira produção, a começar por aspectos que compõem a estrutura composicional, como podemos perceber pela inserção do título (84,21%). Embora Alice inicie o texto de forma semelhante à da versão anterior, ela não afirma não saber o que desenvolver em seu relato, como havia sido exposto na produção inicial.

Percebemos que o texto está desenvolvido (100%) e que a narrativa discorre sobre fatores apresentados por Alice ao longo de sua vida. Porém, assim como na produção inicial, não há um encerramento adequado (57,89%), pois Alice fala sobre a conclusão do Ensino Médio sem antes ter mencionado esta etapa no decorrer do texto. Desta forma, a coerência é prejudicada, visto que não há relação de sentido com as partes desenvolvidas anteriormente.

Segundo o MDG produzido para esse trabalho, no gênero relato autobiográfico, não há exigência de um eixo temático específico, entretanto, ainda que Alice aborde em seu texto tópicos diversos da sua vida, percebemos que, aparentemente, não há, por parte da aluna, uma preocupação em articular a progressão temática e em construir uma relação de sentido entre as partes do texto. Desse modo, essa produção ainda parece não ter sido planejada (10,53%).

Outro ponto que se destaca é o fato de que Alice, assim como na produção inicial, afirma que *“sua história não faz sentido”*. Esta questão será retomada mais adiante, uma vez que nos dá pistas sobre o papel do PDG e do gênero produzido (em sua dimensão social) neste contexto de pesquisa, visto que, por meio desta proposta pedagógica, apostamos que os estudantes, desmotivados em relação às próprias trajetórias de vida, pudessem construir uma nova imagem para si e para os outros ao terem suas histórias reconhecidas por meio do *site* “Museu da Pessoa”.

A próxima análise destina-se à produção final de Helena.

4.2.3 Análise da Produção Final de Helena

01 Nada é tão nosso quanto os nossos sonhos

02 “No fundo, todos nós temos necessidade de dizer quem somos e o que
03 estamos a fazer e a necessidade de deixar algo feito, porque esta vida não é
04 eterna e deixar as coisas feitas pode ser uma forma de eternidade”.

05 Desde pequena sempre me identifiquei com a cultura asiática, desde
06 desenhos e música a culinária japonesa e chinesa. Aliás, nasci no dia 12 de
07 outubro de 2000 (dia das crianças), na cidade de Porto Alegre, no Rio
08 Grande do Sul.

09 Um sonho de infância realizado que tive, foi de ter uma gatinha. Meus
10 pais não permitiam animais em casa, mas depois de muito tempo pedindo,
11 ganhei de presente de aniversário aos 9 anos de idade. Ela continua sendo
12 minha parceira e amiga fiel até hoje, carregando seus dez anos nas costas,
13 com muita saúde e diversão. Aos 16 anos tive outro sonho realizado,
14 comecei a trabalhar. Em 2017 tive minha carteira assinada por uma empresa
15 de segurança e certificação digital, onde exerci a função de auxiliar
16 administrativa no RH da sede. Obter responsabilidade, início no mercado de
17 trabalho e independência eram o meu objetivo.

18 Acredito que todos temos uma fase do descobrimento e da diversão, e
19 para mim não foi diferente! Em 2018 completei 18 anos, e foi desde essa
20 idade que comecei a sair e fazer novas amizades. Conheci novos lugares,
21 como por exemplo, uma danceteria localizada em Porto Alegre. Desenvolvi o
22 interesse pela dança e música brasileira. Graças a esses pequenos
23 momentos, me tornei mais segura de mim e muito mais sociável.

24 Como na vida temos altos e baixos, nem tudo pode ser feito de
25 apenas alegria. No final de 2018 comecei a desenvolver transtorno de
26 ansiedade e pânico, por conta de estresse em excesso. Essa doença
27 começou com os sintomas de pouco em pouco, assim, de pouco em pouco
28 foi me impedindo de fazer várias coisas, como sair, ir à escola, e, até
29 mesmo, trabalhar. Hoje, depois de 1 ano passando por essas crises, decidi
30 querer receber ajuda, e fazer tratamento. As vezes é cansativo e difícil, mas
31 apenas saber que estou tentando e tenho pessoas ao meu lado, que me

32 apoiam e me amam, compensa qualquer coisa. Um sonho atual que possuo
 33 é viajar pelo oriente, e já estou em andamento para que se torne realidade.
 34 Uma frase que me inspira muito e acredito que seja muito verdadeira é:
 35 Nada é tão nosso quanto nossos sonhos”.

A produção final de Helena apresenta mudanças representativas em relação à primeira produção. Na versão inicial, Helena já começava o texto tentando situar o leitor. Nesta versão, ela traz uma citação que parece ter relação com o texto. O título inadequado apresentado na primeira produção é substituído por outro (desta vez adequado ao gênero) (84,21%), que tem relação com o eixo temático que parece guiar o relato autobiográfico: sonhos.

Na versão atual, o texto apresenta características do gênero estruturante (100%) e passa a se adequar à situação de comunicação prevista (68,42%). Destacamos novamente o uso dos organizadores textuais (94,74%) como um critério que se mostrou bastante representativo na versão anterior do texto. Também observamos a organização lógica da produção e a relação de sentido entre os parágrafos, demonstrando que houve planejamento textual por parte de Helena, contribuindo, desta forma, para a progressão temática (89,47%).

Ao encerrar o relato autobiográfico, Helena faz uso, assim como na introdução, de uma citação (mesma citação utilizada no título). Ainda que esta citação tenha relação com o eixo temático desenvolvido (sonhos), Helena não faz nenhuma retomada ou comentário a respeito dela.

Na sequência, passamos para a análise da produção final do texto de Arthur.

4.2.4 Análise da Produção Final de Arthur

01 Montanha Russa da Minha Vida: Alegrias e tristezas que me formaram quem
 02 sou
 03 No meu nascimento foi um momento ótimo da minha família, a paz
 04 reinava em todos. Meu Nome, Arthur, tem grande significado que o carreguei
 05 com muita força: “protetor da família”. Com 8 anos pus meu nome em
 06 evidência tendo que agir como um jovem de 18 anos, um ano a mais do que

07 tenho hoje, foi uma de minhas piores vivências, quando tive que confrontar
08 meu ex-padrasto para defender a integridade da minha mãe e irmãos. O
09 problema nunca foi idade, faixa preta de taekwondo, sempre soube me virar,
10 mas as dificuldades, diria o meu maior oponente, era o próprio emocional,
11 tão jovem nunca pensaria e passar por isso, ter que afrontar quem botava a
12 comida dentro de casa, mas era uma necessidade.

13 Com 14 anos, depois de sair de casa e passar de canto em canto com
14 minha mãe e irmã, já trabalhava em restaurantes pra ajudar nas contas.
15 Sempre muito puxado pois nunca deixei de estudar, porque sempre soube
16 que estudando daria uma vida melhor a minha família. O protetor da família.

17 Um ano atrás, com tantas dificuldades vêm as felicidades;
18 oportunidade de emprego com boas promoções, mudanças de cidade para
19 estudar em uma escola melhor, grandes amizades. Uma música que até
20 hoje é minha favorita, Mine – five finger Death Punch, há em seu refrão
21 “poderia ser ~~(melhor)~~ pior, mas deveria ser muito melhor”, sempre a
22 carreguei me lamentando sobre minha história, hoje vejo que todas minhas
23 dificuldades me tornaram a pessoa mais justa, humilde, e companheira que
24 alguém pode ter, aliás, se nada disso tivesse acontecido eu não seria 10%
25 do que sou hoje, quem garante que eu estaria aqui? Muitas vezes sobrevivi
26 ao invés de só viver, minha infância infância foi pulada, mas a gratidão da
27 superação é impagável e eu estou adorando a obra do viver.

A produção final do texto de Arthur se insere no total de 84,21% de produções que apresentaram título considerado adequado ao gênero. Na versão inicial, já havia um título, porém, considerado inadequado (Autobiografia).

Na primeira versão, Arthur inicia o texto apresentando-se com nome (e seu significado) e idade. Na versão atual, ele introduz o texto pelo marco do nascimento e, na sequência, faz menção ao significado do seu nome. Este significado parece ser o principal foco temático do relato autobiográfico de Arthur, considerando que, ao longo do desenvolvimento, ele faz relação entre sua trajetória e seu nome. Com isso, temos pistas de que o texto foi planejado (89,47%), que há relação de sentido entre as partes do texto e que o uso dos organizadores textuais (94,74%) (identificados na primeira produção) contribuem para o desenvolvimento da progressão temática.

Ao comparar esta versão com a produção inicial, percebemos mudanças em relação à abordagem da trajetória de Arthur. Mesmo assim, o texto se mantém adequado ao gênero (100%) e à situação de comunicação prevista (68,42%), da mesma forma que na versão anterior.

Em comparação à primeira versão, o encerramento do texto, nesta produção, está adequado (57,89%), ao passo que observamos que o aluno parece construir uma relação entre sua produção e o gênero, conforme veremos mais detalhadamente na próxima seção destinada à análise das produções reescritas.

4.3 Análise das Produções Reescritas

Ao longo deste estudo, aliamos-nos a princípios que, para nós, devem ser basilares quando se trata do ensino de Língua Portuguesa. Retomamos, neste momento, um deles: o ensino da escrita é processual e deve ser assistido em todas as etapas de escolarização. Assim, reiteramos a importância da reescrita nesse processo de ensino que, segundo Suassuna (2019, p. 37), “é uma etapa em que o aluno realiza um trabalho efetivo e reflexivo com seu texto, ao analisá-lo, reconstruí-lo, efetuando sua própria construção cognitiva, linguística, textual, discursiva e enunciativa”. Ou seja: a reescrita, além de promover interação entre o aluno e seu texto, promove interação entre aluno e professor. Ademais, o percurso metodológico do PDG contribui para a desconstrução da ideia de que “reescrever é passar o texto a limpo” (SUASSUNA, 2019, p. 37) a partir das marcações de correção do professor como comumente ocorre na escola. No PDG, a reescrita permite aos estudantes reescreverem o texto com base no que foi coconstruído a partir da produção inicial, do desenvolvimento das oficinas, da produção final, da grade de avaliação. Em suma, há um longo trajeto percorrido além do simples ato de escrever um texto e passá-lo a limpo. Nesse sentido, apresentamos, durante as próximas análises, exemplos das oficinas que conduziram o PDG e como o trabalho desenvolvido refletiu na reescrita em relação às dificuldades destacadas nas produções anteriores.

Nesta seção, apresentamos também a versão do texto publicada no *site* “Museu da Pessoa”, após a etapa de reescrita. Isso evidencia como as produções circularam fora da escola, permitindo que aqueles estudantes desmotivados com relação à produção do texto dissertativo-argumentativo – por todos os motivos já

delineados – entenderam como a prática de escrita pode ir além do espaço da sala de aula e do olhar do professor.

Esta seção se inicia pela apresentação do quadro geral de textos e, na sequência, apresentamos a produção reescrita do texto de Júlia. Diferentemente das versões anteriores, as produções reescritas foram digitadas pelos alunos durante a etapa de produção, visto que esta versão foi publicada no *site* “Museu da Pessoa”.

Quadro 8 – Análise das produções reescritas

Relato autobiográfico				
Critérios avaliados			Produção Reescrita	
			Número de textos	Percentual
Contexto de Produção	Situacionalidade	O texto está adequado à situação de comunicação prevista.	15	78,95%
		O texto não está adequado à situação de comunicação prevista.	4	21,05%
Conteúdo Temático (Intencionalidade)		Produção textual com características que o aproximam do gênero relato autobiográfico.	19	100%
		Produção textual centrada na rotina.	0	0%
		Produção textual com foco nas informações pessoais: nome, endereço, idade, profissão, escolaridade, características da personalidade, gostos, perspectivas.	0	0%
		Produção textual com aproximação do texto dissertativo-argumentativo escolar.	0	0%
		Produção textual informando o que significa um relato autobiográfico.	0	0%
Estrutura composicional	Título	Apresenta título.	18	94,74%
		Apresenta título inadequado.	1	5,26%
		Não apresenta título.	0	0%
	Introdução	Abertura do texto (introduz/apresenta objetivo ao fazer o seu relato).	16	84,21%
		Não apresenta uma introdução para o texto.	3	15,79%
	Desenvolvimento	Desenvolve o texto.	19	100%
		Não desenvolve o texto.	0	0%
	Encerramento	Encerramento do texto (o encerramento do texto ocorre de maneira adequada, fazendo relação com a construção narrativa).	12	63,16%
Não apresenta um encerramento para texto.		7	36,84%	

Elementos linguísticos	Coerência	Conexão	Faz uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.	19	100%
			Não faz uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.	0	0%
		Progressão temática	Apresenta fatos narrados em ordem lógica, demonstrando que o texto foi planejado e que há relação de sentido entre as partes do texto).	17	89,47%
			Não apresenta fatos narrados em ordem lógica, demonstrando que o texto não foi planejado e que não há relação de sentido entre as partes do texto).	2	10,53%
	Coesão textual	Coesão verbal	A organização temporal está adequada conforme a progressão do texto.	17	89,47%
			A organização temporal não está adequada conforme a progressão do texto.	2	10,53%
		Coesão nominal (referenciação)	Utilização de mecanismos linguísticos (faz uso de recursos para introduzir e retomar referentes conforme a progressão do texto).	17	89,47%
			Não utilização de mecanismos linguísticos (não foi identificado o uso de recursos adequados para a retomada de referentes).	4	10,53%
Total de textos analisados: 19					

Fonte: Elaborado pela autora

Este quadro foi elaborado com os mesmos critérios elencados no quadro de análise das produções iniciais (quadro 6) e no quadro de análise das produções finais (quadro 7). No quadro 7, os dados mostram que todos os textos (100%) apresentaram características do gênero relato autobiográfico e que todos os textos (100%) apresentaram desenvolvimento. Esses resultados mantiveram-se estáveis na versão reescrita.

Em relação à situacionalidade, 68,42% dos textos adequaram-se à situação de comunicação prevista na produção final; na versão reescrita, este percentual passou para 78,95%. Quanto à inserção de título, os resultados passam de 84,21% para 94,74% de textos que apresentam título adequado (sendo que 5,26% ainda apresentaram título inadequado). A construção de uma introdução e de um encerramento adequados ao gênero de texto parecem ter sido a maior dificuldade dos alunos, segundo os resultados. Observamos, nesse sentido, o seguinte progresso quanto a esses aspectos. Na produção final, 52,63% dos textos

apresentaram introdução; na versão reescrita, o percentual passou para 84,21%. Em relação ao encerramento do texto, 57,89% de produções apresentaram um encerramento adequado na versão final, enquanto na versão reescrita este percentual passou para 63,16%.

Quanto à construção da narrativa organizada em ordem lógica, o resultado apresentado é o mesmo da produção final: 89,47%. No que se refere à utilização de mecanismos linguísticos, na produção final, 78,95% de textos apresentaram a construção da referenciação de maneira adequada; na versão reescrita, o percentual passou para 89,47%.

Seguimos com a análise qualitativa dos textos nas versões reescritas, retomando detalhadamente os fenômenos abordados brevemente na seção de análise das produções finais.

4.3.1 Análise da Produção Reescrita de Júlia

Figura 3 – Relato autobiográfico de Júlia publicado no *site* “Museu da Pessoa”¹⁴



¹⁴ As versões reescritas dos textos foram organizada em parágrafos, mas, neste caso, estão de acordo com a formatação do *site* “Museu da Pessoa”.

HISTÓRIA COMPLETA

“Saudade do tempo, dos velhos momentos, dos anos passados que foram com o vento” (Maneva)

Todos nós temos momentos marcantes, momentos em que só de lembrar nos trás uma paz e alegria, momentos que aqui merecem ser ressaltados.

No momento em que eu nasci, a vida dos meus pais se tornou algo mágico, eu tinha sido muito planejada e esperada. Em minha infância, tudo era festa, sempre fui uma criança muito calma e fácil de lidar. Durante dois anos, fui filha única, logo após esse tempo tive uma irmã, Eduarda. Eu não me recorde muito bem de como foi nossa relação no início, mas minha Mãe sempre me disse que éramos bastante carinhosas. Cresci sempre sabendo os meus valores, quais minhas obrigações e como seria interessante respeitar as pessoas para que eu pudesse sempre ser respeitada.

Ao longo do meu crescimento, eu já em idade de ir para o colégio, pude conhecer pessoas incríveis, outras nem tanto, mas todas contribuíram para um nível de amadurecimento.

Nessa mesma época de escola, com novas amizades e novos conhecimentos, foi uma parte muito marcante, quando eu tive que me mudar da minha primeira escola, eu era apegada aos meus amigos e colegas, apegada à rotina que eu tinha. Começar com tudo novamente não foi nada fácil, mas, foi nessa mudança, que fiz minhas melhores amizades, tive os abraços mais sinceros, choros e alegrias divididos em um só momento, por um único motivo.

Em uma parte da minha adolescência, aconteceu um marco bastante emocionante, era uma coisa que eu queria muito, o nascimento do meu afilhado, isso me fez amadurecer um pouco mais, me senti responsável por alguém.

Ao longo do meu crescimento passei por vários momentos e o medo foi um deles, medo do que eu iria fazer quando me tornasse maior de idade, qual a profissão que eu seguiria e se os objetivos seriam alcançados. Passado o tempo, mais coisas vieram a acontecer, eu tive a tão sonhada festa de 15 anos, marcado pelo enorme esforço do meu pai e pela dedicação de todos que tinham um carinho por mim. Veio o meu primeiro emprego, eu já tendo um namorado, comecei a ver o mundo adulto com outros olhos, nem tudo era brincadeira e nada mais se resolvia com um bom copo de chocolate quente. Eu, prestes a me tornar maior de idade, terminar a escola e acabar o contrato do primeiro emprego, posso dizer que foram momentos muito especiais e com o ano de 2019, ganhei mais um presente, uma nova afilhada, Eduarda.

Vivenciei as melhores épocas da minha vida, aprendi a amar, a ser determinada, e passei por decepções também. Hoje sinto falta da doce infância que eu tinha tanta pressa que passasse, porém eu faria tudo de novo para me tornar e ter os pensamentos

MINIMIZAR

Fonte: Acervo de dados da pesquisa

01	No decorrer do tempo...
02	“Saudade do tempo, dos velhos momentos, dos anos passados que
03	foram com o vento” (Maneva)
04	Todos nós temos momentos marcantes, momentos em que só de
05	lembrar nos trás uma paz e alegria, momentos que aqui merecem ser
06	ressaltados.
07	No momento em que eu nasci, a vida dos meus pais se tornou algo
08	mágico, eu tinha sido muito planejada e esperada. Em minha infância, tudo
09	era festa, sempre fui uma criança muito calma e fácil de lidar. Durante dois
10	anos, fui filha única, logo após esse tempo tive uma irmã, Eduarda. Eu não
11	me recorde muito bem de como foi nossa relação no início, mas minha Mãe

12 sempre me disse que éramos bastante carinhosas. Cresci sempre sabendo
13 os meus valores, quais minhas obrigações e como seria interessante
14 respeitar as pessoas para que eu pudesse sempre ser respeitada.

15 Ao longo do meu crescimento, eu já em idade de ir para o colégio, pude
16 conhecer pessoas incríveis, outras nem tanto, mas todas contribuíram para
17 um nível de amadurecimento.

18 Nessa mesma época de escola, com novas amizades e novos
19 conhecimentos, foi uma parte muito marcante, quando eu tive que me mudar
20 da minha primeira escola, eu era apegada aos meus amigos e colegas,
21 apegada à rotina que eu tinha. Começar com tudo novamente não foi nada
22 fácil, mas, foi nessa mudança, que fiz minhas melhores amizades, tive os
23 abraços mais sinceros, choros e alegrias divididos em um só momento, por
24 um único motivo.

25 Em uma parte da minha adolescência, aconteceu um marco bastante
26 emocionante, era uma coisa que eu queria muito, o nascimento do meu
27 afilhado, isso me fez amadurecer um pouco mais, me senti responsável por
28 alguém. Ao longo do meu crescimento passei por vários momentos e o
29 medo foi um deles, medo do que eu iria fazer quando me tornasse maior de
30 idade, qual a profissão que eu seguiria e se os objetivos seriam alcançados.

31 Passado o tempo, mais coisas vieram a acontecer, eu tive a tão
32 sonhada festa de 15 anos, marcado pelo enorme esforço do meu pai e pela
33 dedicação de todos que tinham um carinho por mim. Veio o meu primeiro
34 emprego, eu já tendo um namorado, comecei a ver o mundo adulto com
35 outros olhos, nem tudo era brincadeira e nada mais se resolvia com um bom
36 copo de chocolate quente.

37 Eu, prestes a me tornar maior de idade, terminar a escola e acabar o
38 contrato do primeiro emprego, posso dizer que foram momentos muito
39 especiais e com o ano de 2019, ganhei mais um presente, uma nova
40 afilhada, Bia.

41 Vivenciei as melhores épocas da minha vida, aprendi a amar, a ser
42 determinada, e passei por decepções também. Hoje sinto falta da doce
43 infância que eu tinha tanta pressa que passasse, porém eu faria tudo de
44 novo para me tornar e ter os pensamentos que hoje eu tenho.

As versões final e reescrita do texto de Júlia permitem-nos verificar um progresso significativo ao compará-las com a produção inicial. Diferentemente da apresentação pessoal construída pela aluna na primeira versão, utilizando-se de adjetivos para caracterizá-la, nas últimas versões, percebemos que a construção narrativa parte de momentos que marcaram sua vida. Conforme mencionado na primeira análise, o relato autobiográfico como uma apresentação pessoal foi o entendimento de parte dos estudantes, como é possível observar no quadro de análise das produções iniciais (quadro 6). Diante disso, desenvolvemos as oficinas 2 e 3, que tiveram por objetivo promover a leitura do gênero relato autobiográfico e compará-lo com gêneros de texto diferentes, a fim de construirmos a caracterização do gênero estruturante. Na oficina 3, os alunos trabalharam com um relato autobiográfico, uma carta de apresentação e um prefácio. A partir da leitura dos textos, construímos conjuntamente um quadro comparativo, a fim de apontar as características linguístico-discursivas de cada texto, sua finalidade e sua situação de comunicação. A escolha pelo prefácio foi porque vários alunos fizeram assimilações entre ele e o relato autobiográfico. Quanto à carta de apresentação, a escolha se deu devido ao número de estudantes que focalizaram uma breve apresentação pessoal com nome, idade, escolaridade e endereço. Ou seja: buscamos questioná-los sobre o modo como essas informações vinham sendo apresentadas nos textos (introduzidas, sem desenvolvimento ou intencionalidade). Segundo Suassuna (2019), a escrita é um projeto de dizer em que o produtor do texto julga que há algo a dizer para atingir determinados objetivos. Dessa forma, o fim pedagógico da oficina foi mostrar aos discentes que há diferentes modos de dizer, conforme o contexto de interlocução situado, e fazê-los refletir sobre seus objetivos em relação à situação de comunicação prevista: a publicação do relato autobiográfico no *site* Museu da Pessoa, visando à construção do autorreconhecimento e da valorização da própria trajetória de vida.

Assim, as impressões obtidas com as produções reescritas quanto à situacionalidade, à intencionalidade e ao conteúdo temático sugerem, de modo geral, que essa oficina colaborou para um melhor entendimento sobre o gênero estruturante do PDG, conforme é possível observar no quadro de análise das produções reescritas (quadro 8). A oficina 2 (que será abordada mais adiante) também parece ter contribuído para esta questão. Nesse sentido, o texto reescrito

de Júlia se insere no percentual de 78,95% de textos considerados adequados à situação de comunicação.

No que diz respeito à estrutura composicional, mencionamos a inserção de um título considerado adequado ao gênero (94,74%). Título este que não foi identificado na primeira versão: *“No decorrer do tempo”* (linha 1). Ao longo do desenvolvimento, a aluna referencia o título escolhido, a começar pela abertura do texto: *“Saudade do tempo, dos velhos momentos, dos anos passados que foram com o vento” (Maneva)*’ (linhas 2 a 3). Ela cita um excerto extraído de uma música que faz alusão ao *“tempo”* citado no título. Do mesmo modo, na sequência, ela fala sobre *“momentos”* referenciando novamente o título: *“Todos nós temos momentos marcantes, momentos em que só de lembrar nos trás uma paz e alegria, momentos que aqui merecem ser ressaltados”* (linhas 4 a 6). Ao destacar *“momentos que aqui merecem ser ressaltados”*, percebemos que a aluna introduz a narrativa gerando uma expectativa ao leitor sobre o que apresentará em seu relato, o que nos remete ao critério de intencionalidade. Segundo Marcuschi (2008), todo texto é produzido com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor. Nesse caso, percebemos que a intenção de Júlia era antecipar ao leitor que seu relato autobiográfico discorreria sobre os momentos mais marcantes de sua trajetória de vida.

Ainda a respeito da estrutura composicional, Júlia faz um encerramento para o texto (63,16%) referenciando mais uma vez o título escolhido e a introdução, ao mencionar os aspectos *“tempo”* e *“momentos”*:

“Eu, prestes a me tornar maior de idade, terminar a escola e acabar o contrato do primeiro emprego, posso dizer que foram momentos muito especiais e com o ano de 2019, ganhei mais um presente, uma nova afilhada, Bia.

Vivenciei as melhores épocas da minha vida, aprendi a amar, a ser determinada, e passei por decepções também. Hoje sinto falta da doce infância que eu tinha tanta pressa que passasse, porém eu faria tudo de novo para me tornar e ter os pensamentos que hoje eu tenho”. (linhas 37 a 44). Este encerramento não foi evidenciado na produção final, ao passo que Júlia finalizou o texto apenas mencionando que ganhou uma nova afilhada. Na versão reescrita, ela nomeia a afilhada e apresenta o parágrafo seguinte fazendo menção às *“melhores épocas vivenciadas”*, o que nos dá pistas de que se referem a

momentos descritos por Júlia ao longo do texto. Neste ponto, cabe mencionar a grade de avaliação como uma das etapas do PDG. Um dos critérios elencados na grade de avaliação (oficina 8) construída conjuntamente com a turma foi: “Encerrei meu texto de maneira adequada fazendo relação com o que foi apresentado em meu relato autobiográfico”. Assim, é possível perceber que a grade contribui para que os alunos vivenciem as “etapas de revisão e reescrita” (etapas consideradas essenciais no trabalho com produção textual) (PEREIRA, 2001; SUASSUNA, 2019), pois o aluno não focaliza apenas as marcações do professor no texto, mas se dá conta de elementos significativos em relação ao gênero produzido. Ou seja: ao reescrever o relato autobiográfico, Júlia parece ter considerado o critério de encerramento do texto, não evidenciado na produção final.

A fim de motivar os estudantes a pensarem sobre o que deveriam escrever no relato autobiográfico, considerando esta uma das dificuldades apresentadas, exploramos o *site* “Museu da Pessoa” – escolhido para hospedar os textos produzidos – e, assim, promover a circulação social das produções. O *site* conta com a seguinte instrução para produção: “Uma boa história é bem diferente de um bom relatório. História bem contada tem clima, tensão, ritmo, revelações [...]” (MUSEU DA PESSOA, 2019). Diante disso, apresentamos a oficina 4, visto que essa atividade parece ter impactado a produção reescrita de Júlia. Ademais, a oficina contribuiu com uma questão frequente revelada na primeira versão, conforme mostramos também na análise do primeiro texto de Alice: para delimitar o espaço referido no relato, os alunos utilizavam o dêitico “*aqui*”, conforme exemplos extraídos dos dados¹⁵:

*“Tenho um irmão, o Matheus, ele tem 16 anos e estuda **aqui** [...]”.* (acervo de dados da pesquisa)

*“No início deste ano vim para o turno da noite e **aqui** conheci grandes amigos [...]”.* (acervo de dados da pesquisa)

*“Atualmente sou jovem aprendiz na distribuidora de medicamentos Souza Cruz, **aqui** em São Leopoldo [...]”.* (acervo de dados da pesquisa)

Os excertos destacados mostram a forma como os estudantes utilizaram a expressão dêitica “*aqui*” para se referirem à “escola” e ao “município”. Assim, buscamos trabalhar com a turma a essencialidade dos marcadores espaciais para

¹⁵ Excertos extraídos de outros textos que compõem nosso acervo de dados de pesquisa.

situar o leitor no relato autobiográfico, proporcionando-lhes a construção de sentido. A instrução da atividade foi a seguinte:

“Uma boa história é bem diferente de um bom relatório. História bem contada tem clima, tensão, ritmo, revelações. (MUSEU DA PESSOA, 2019).

Usamos emoticons todos os dias para expressar nossas emoções. Escolha ao menos dois (dos selecionados abaixo) que retratem momentos que você já passou na sua vida e conte essa passagem da sua história. Não se esqueça de dizer o porquê se sentiu assim, quando se sentiu assim e onde você estava. Vamos lá?”. (acervo de dados da pesquisa).

A seguir, as figuras ilustram o desenvolvimento da oficina 4. A figura 4 se refere ao momento em que a oficina foi desenvolvida em grande grupo e a figura 5 se refere à atividade individual realizada por Júlia.

Figura 4 – Momento da oficina 4 realizada no grande grupo



Fonte: Acervo de dados da pesquisa

Os dois momentos descritos por Júlia na atividade foram utilizados por ela, respectivamente, para compor o desenvolvimento da versão reescrita, conforme veremos.

Figura 5 – Atividade realizada por Júlia na oficina 4

“Uma boa história é bem diferente de um bom relatório. História bem contada tem clima, tensão, ritmo, revelações”.

Texto adaptado. Disponível em: <https://www.museudapessoa.net/pt/intro-conte-sua-historia>. Acesso em: 05. nov. 2019.

Usamos *emoticons* todos os dias para expressar nossas emoções. Escolha ao menos dois (dos selecionados abaixo) que retratem momentos que você já passou na sua vida e conte essa passagem da sua história. Não se esqueça de dizer o porquê se sentiu assim, quando se sentiu assim e onde você estava. Vamos lá?

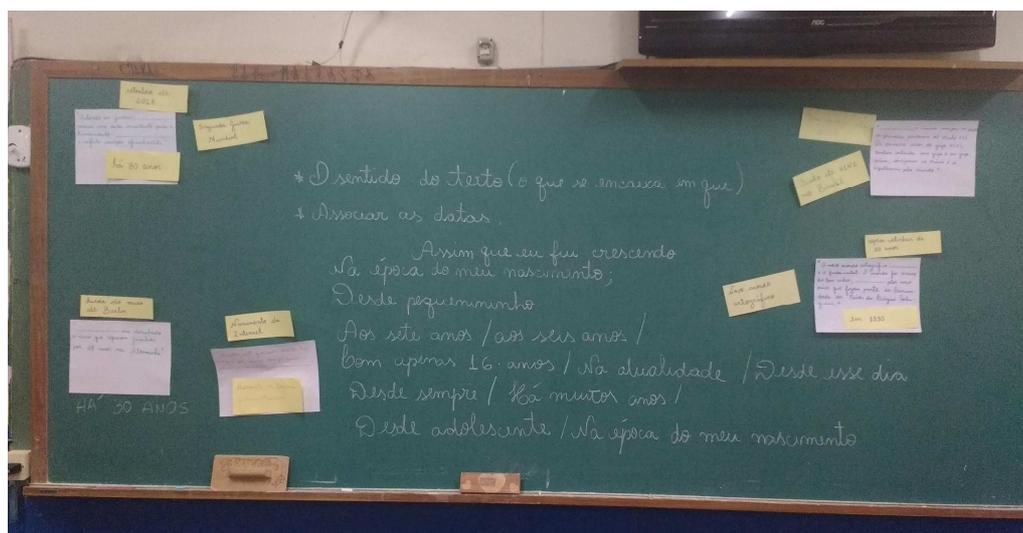
	
	
	
	Em uma parte da minha adolescência aconteceu um marco bastante emocionante, era algo que eu queria muito, o nascimento do meu afilhado, isso me fez amadurecer um pouco mais, me senti responsável por alguém.
	Ao longo do meu crescimento passei por vários momentos e o medo foi um deles, medo do que eu iria fazer quando me tornasse maior de idade, qual a profissão que eu seguiria e se os objetivos seriam alcançados.

Fonte: Acervo de dados da pesquisa

“Em uma parte da minha adolescência, aconteceu um marco bastante emocionante, era uma coisa que eu queria muito, o nascimento do meu afilhado, isso me fez amadurecer um pouco mais, me senti responsável por alguém. Ao longo do meu crescimento passei por vários momentos e o medo foi um deles, medo do que eu iria fazer quando me tornasse maior de idade, qual a profissão que eu seguiria e se os objetivos seriam alcançados” (linhas 25 a 30). Ainda que Júlia tenha construído no texto parágrafos exatamente como foram descritos na atividade, percebemos que ela buscou organizá-los de modo a respeitar a ordem lógica dos fatos apresentados em sua produção. Nesse sentido, o texto nos dá pistas de que foi planejado (89,47%). Além disso, Júlia faz uso dos marcadores temporais para articular os momentos apresentados e, assim, avançar no texto construindo a progressão temática por meio dos mecanismos de conexão (BRONCKART, 1999). A construção das ideias desenvolvidas no texto, pouco a pouco, e apresentadas de maneira organizada em uma ordem lógica diz respeito a um dos critérios avaliados nas competências de escrita (competência 3) da

redação do Enem (BRASIL, 2019). Ou seja, o trabalho de Júlia sugere que esta competência pode ser acionada/desenvolvida na produção de outros textos, e não necessariamente pela redação escolar, como assim parece entender a escola parceira de pesquisa. Esses mecanismos que garantem um texto coeso, coerente e planejado a partir de uma organização lógica foram trabalhados nas oficinas, tendo em conta as dificuldades dos alunos na produção inicial. A fim de reforçar a oficina 4, trabalhamos também com a oficina 5, na qual apresentamos um conjunto de marcos históricos com expressões que são utilizadas para definir tempo e espaço (reforçando a necessidade de situar o leitor no texto), bem como excertos retirados dos textos de referência, conforme a figura apresentada a seguir. Esse material serviu como exemplo para a turma.

Figura 6 – Momento da oficina 5 desenvolvida no grande grupo



Fonte: Acervo de dados da pesquisa

Na análise da produção inicial de Júlia, mostramos algumas dificuldades que ela teve quanto ao uso de mecanismos de conexão que contribuem para marcar as articulações do texto. (BRONCKART, 1999). Embora o texto tenha sido extremamente breve, identificamos um excerto construído apenas pelo uso de vírgulas, sem a utilização de organizadores textuais para articular a sequência de informações apresentadas (linhas 1 a 4 da produção inicial). Nas demais versões (produção final e reescrita), observamos uma mudança a esse respeito, ao passo que ela faz uso dos seguintes organizadores (100%):

“No momento em que eu nasci [...]”. (linha 7)

- “*Em minha infância [...]*”. (linha 8)
 “*logo após esse tempo [...]*”. (linha 10)
 “*Durante dois anos [...]*”. (linhas 9 a 10)
 “[...] *mas [...]*”. (linha 11)
 “*Ao longo do meu crescimento [...]*”. (linha 15)
 “[...] *mas [...]*”. (linha 16)
 “*Nessa mesma época de escola [...]*”. (linha 18)
 “[...] *quando [...]*”. (linha 19)
 “[...] *mas [...]*”. (linha 22)
 “*Em uma parte da minha adolescência [...]*”. (linha 25)
 “*Eu prestes a me tornar maior de idade [...]*”. (linha 37)
 “[...] *porém [...]*”. (linha 43)

Os excertos destacados mostram como Júlia desenvolve a progressão textual (progressão temática) – outro critério avaliado na etapa de redação do Enem (competência 3) (BRASIL, 2019) e importante para a qualidade do gênero de texto produzido, visto que a progressão temática auxilia a construção de sentido do leitor, permitindo-lhe acompanhar a narrativa conforme os marcos da trajetória de vida apresentada pelo autor. É possível, por meio das expressões em destaque, observar uma construção lógica, com a apresentação de momentos destacados por Júlia. Ao construir o texto de maneira retrospectiva, percebemos que os tempos verbais utilizados pela aluna asseguram a coesão verbal (BRONCKART, 1999), conforme excertos:

“*No momento em que eu nasci, a vida dos meus pais se **tornou** [...]*”. (linha 10)

[...] *sempre **fui** uma criança [...]*”. (linha 9)

[...], *logo após esse tempo **tive** uma irmã [...]*”. (linha 10)

Neste ponto, retomamos o primeiro parágrafo construído por Júlia a fim de retomar uma ocorrência equivocada de uso verbal: “*Todos nós temos momentos marcantes, momentos em que só de lembrar nos **trás** uma paz e alegria, momentos que aqui merecem ser ressaltados*”. (linhas 4 a 6 – produção reescrita). O termo em destaque, nessa versão, substituiu o termo “*dá*”, utilizado na produção final: “*Todos nós tivemos momentos marcantes, momentos em que só de lembrar nos **dá** uma paz e alegria, momentos em que aqui merecem ser ressaltados*”. (linhas 4 a 6 – produção final). Ao mudar, entre as versões, as expressões

destacadas, Júlia faz uso equivocadamente do termo “trás”, e não do verbo “trazer” conjugado (o que parece ter sido sua intenção de uso verbal).

Direcionando nosso olhar ao mecanismo de coesão nominal (BRONCKART, 1999), responsável por assegurar a introdução e retomada de referentes, observamos, na sequência, como Júlia constrói a referenciação na produção reescrita, aspecto também trabalhado especificamente na oficina 7, na qual desenvolvemos “o jogo da referenciação” realizado em grande grupo. Assim, o texto reescrito de Júlia se insere nos 89,47% considerados adequados em relação ao aspecto de coesão nominal.

No terceiro parágrafo, há a introdução da expressão “*Durante dois anos [...]*” (linha 9) retomada em seguida pela expressão “*[...] esse tempo*” (linha 10). No quarto parágrafo (linhas 15 a 17), a aluna introduz a expressão “*peçoas incríveis*” e, na sequência, faz a retomada com os referentes “*outras nem tanto*” e “*todas*”: “*Ao longo do meu crescimento, eu já em idade de ir para o colégio, pude conhecer peçoas incríveis, outras nem tanto, mas todas contribuíram para um nível de amadurecimento*”. Logo, as palavras subsequentes “*outras*” e “*todas*” fazem uma referência anafórica ao objeto de discurso “*peçoas*”. Ainda neste parágrafo, Júlia introduz uma informação e faz a retomada no parágrafo seguinte: “*[...] eu já em idade de ir para o colégio [...]*” (linha 16), retomado pela expressão “*Nesta mesma época de escola [...]*” (linha 18). Além disso, ao destacar “*idade de ir para o colégio*”, ela facilita a compreensão do leitor, que correria o risco de uma interpretação equivocada, caso ela mantivesse apenas o marcador temporal anterior “*Ao longo do meu crescimento*”, pois no entendimento do interlocutor, “*crescimento*” pode se referir a um período maior em relação ao que ela pretende delimitar. Este fato se refere também a um marco que ela teve em sua vida (linhas 18 a 24), conforme cita: “*Nessa mesma época de escola, com novas amizades e novos conhecimentos, foi uma parte muito marcante, quando eu tive que me mudar da minha primeira escola, eu era apegada aos meus amigos e colegas, apegada à rotina que eu tinha. Começar com tudo novamente não foi nada fácil, mas, foi nessa mudança, que fiz minhas melhores amizades, tive os abraços mais sinceros, choros e alegrias divididos em um só momento, por um único motivo*”. Ela menciona “*tive que me mudar da minha primeira escola*” e recupera a informação com a expressão resumitiva: “*nessa mudança*”.

No sexto parágrafo (linhas 25 a 27), observamos o uso do dêitico “*isso*” utilizado por Júlia para fazer referência a um fato anterior: ela cita “*o nascimento do meu afilhado*” e utiliza o termo subsequente “*isso*”: “*Em uma parte da minha adolescência, aconteceu um marco bastante emocionante, era uma coisa que eu queria muito, o nascimento do meu afilhado, isso me fez amadurecer um pouco mais, me senti responsável por alguém*”. Do mesmo modo, a palavra “*alguém*” ao final do parágrafo retoma o objeto de discurso “*afilhado*”. Diante disso, o texto de Júlia demonstra que a referenciação (prevista na competência 4 da avaliação da etapa de redação do Enem) (BRASIL, 2019) deve ser considerada na produção de todos os textos, por ser um aspecto relevante que auxilia a progressão textual e a construção de sentido. (ELAIS; KOCH, 2018).

Na sequência, passamos à análise da versão reescrita do texto de Alice.

4.3.2 Análise da Produção Reescrita de Alice

Figura 7 – Relato autobiográfico de Alice publicado no *site* “Museu da Pessoa”



HISTÓRIA COMPLETA

Bom dia, grupo (falar essa frase foi uma das milhares de manias que adquiri com o passar do tempo e se tornou meu bordão), não acho tão importante informar quando nasci, ou meu nome, pois sinto que não expressa nada sobre quem sou, mas então o que falar?

Minha história não é emocionante, muitas coisas não fazem sentido. Desde que me lembro, minha mãe era um pouco fanática pela igreja, enquanto isso meu pai vivia para o trabalho.

Minha vida em casa sempre foi um pouco perturbada, é idiota pensar que por muito tempo preferi estar na escola do que em casa, não conto isso sempre, não acho algo tão importante. Tenho um irmão especial, meus pais viveram muito tempo em função dele, na tentativa de entender o que ele tinha, isso fez com que eu passasse despercebida, já sabia me cuidar, sempre fui bem independente, tinha notas altas e era bem quieta, de certa forma até um pouco reprimida.

Talvez tenha sido isso que me fez tão insegura, não saber me expressar, ser um fantasma, não gosto de admitir que isso me afeta. E daí que não consigo acreditar em muitas coisas sobre mim, mas sempre soube que não gosto de nenhuma fruta nem legumes.

Minha entrada no Mascarenhas no último ano do ensino médio não foi a coisa mais fácil, nunca fui muito comunicativa. ~~Em casa faltando~~ menos de duas semanas para tudo isso acabar, sinto que perdi tempo sendo tão eu, mas não dá pra mudar isso, não posso voltar até março e fazer algo diferente, não posso ignorar que passei todo 2019 falando o quanto odiava essa escola, o quanto ela era precária e me causava crises. Enfim, foquei tanto em pensar que aqui não era o meu lugar que ele realmente não foi o meu lugar, até eu desistir e aceitar, talvez eu não tenha feito amigos que levarei pro resto da vida, mas foi legal.

Talvez tudo isso tenha sido confuso e totalmente irrelevante, nunca consegui escrever sobre mim, não acho que exista algo importante aqui, mas quem sabe isso mude algo, a vida é uma loucura, não é mesmo?

MINIMIZAR

Fonte: Acervo de dados da pesquisa

01	Não Gosto de Frutas e Legumes
02	Bom dia, grupo (falar essa frase foi uma das milhares de manias que
03	adquiri com o passar do tempo e se tornou meu bordão), não acho tão
04	importante informar quando nasci, ou meu nome, pois sinto que não
05	expressa nada sobre quem sou, mas então o que falar?
06	Minha história não é emocionante, muitas coisas não fazem sentido.
07	Desde que me lembro, minha mãe era um pouco fanática pela igreja,
08	enquanto isso meu pai vivia para o trabalho.
09	Minha vida em casa sempre foi um pouco perturbada, é idiota pensar
10	que por muito tempo preferi estar na escola do que em casa, não conto isso
11	sempre, não acho algo tão importante. Tenho um irmão especial, meus pais
12	viveram muito tempo em função dele, na tentativa de entender o que ele
13	tinha, isso fez com que eu passasse despercebida, já sabia me cuidar,
14	sempre fui bem independente, tinha notas altas e era bem quieta, de certa
15	forma até um pouco reprimida.
16	Talvez tenha sido isso que me fez tão insegura, não saber me
17	expressar, ser um fantasma, não gosto de admitir que isso me afeta. E daí

18 que não consigo acreditar em muitas coisas sobre mim, mas sempre soube
19 que não gosto de nenhuma fruta nem legumes.

20 Minha entrada no Lacerda no último ano do ensino médio não foi a
21 coisa mais fácil, nunca fui muito comunicativa. E agora faltando menos de
22 duas semanas para tudo isso acabar, sinto que perdi tempo sendo tão eu,
23 mas não dá pra mudar isso, não posso voltar até março e fazer algo
24 diferente, não posso ignorar que passei todo 2019 falando o quanto odiava
25 essa escola, o quanto ela era precária e me causava crises. Enfim, foquei
26 tanto em pensar que aqui não era o meu lugar que ele realmente não foi o
27 meu lugar, até eu desistir e aceitar, talvez eu não tenha feito amigos que
28 levarei pro resto da vida, mas foi legal.

29 Talvez tudo isso tenha sido confuso e totalmente irrelevante, nunca
30 consegui escrever sobre mim, não acho que exista algo importante aqui,
31 mas quem sabe isso mude algo, a vida é uma loucura, não é mesmo?

Em relação às versões anteriores (produção inicial e final), percebemos que o texto de Alice foi aprimorado. Quanto à estrutura composicional, ela mantém o mesmo título *“Não gosto de frutas e legumes”* (linha 1), e basicamente a mesma introdução da produção final, porém ela não afirma não saber o que desenvolver em seu texto como o fez na produção inicial: *“não tenho a mínima ideia do que estou fazendo”* (linha 1 - primeira versão). Na introdução, Alice insere uma pergunta que gera expectativas no leitor, o que nos leva a pensar no critério de intencionalidade, que se refere à pretensão do autor em relação a seu texto (MARCUSCHI, 2008): *“[...] mas então o que falar?”* (linhas 2 a 3). O modo como Alice inicia o parágrafo posterior a esse questionamento parece ser uma pista de que, diferentemente da primeira produção, ela tem o entendimento de que a narrativa do relato autobiográfico, mesmo que possibilite abarcar eixos temáticos distintos, deve partir da sua história de vida. Evidência disso pode ser extraída do excerto que mostra como ela aborda a própria história: *“Minha história”* (linha 4): *“Minha história não é emocionante, muitas coisas não fazem sentido [...]”* (linha 4 e 5). Ou seja: enquanto na primeira versão ela menciona não ter ideia do que está fazendo, na versão final e na reescrita ela sugere ter compreendido que o texto deve discorrer sobre sua história de vida.

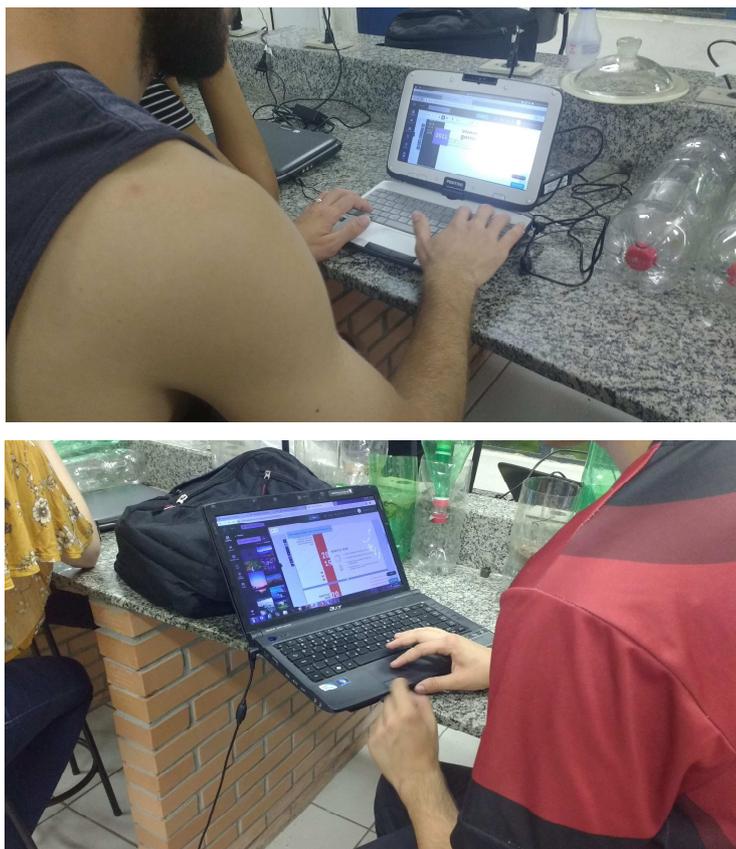
Alice também menciona, na introdução, uma informação sobre o vocativo utilizado por ela nas três versões do texto: *“Bom dia, grupo [...]”* (linha 2). Desse modo, considerando a pretensão do produtor do texto em relação ao leitor (MARCUSCHI, 2008), a informação apontada por Alice *“[...] (falar essa frase foi uma das milhares de manias que adquiri com o passar do tempo e se tornou meu bordão) [...]”* (linhas 2 a 3) é uma estratégia que complementa a escolha pelo vocativo e que ajuda a contextualizar o leitor. Ou seja: a expressão parece tratar-se de uma marca pessoal que Alice considera importante expor ao falar sobre si.

Segundo Suassuna (2019), planejar o texto é uma das etapas ensináveis pelo professor e que deve ser considerada nas propostas de produção textual. Para ajudar a turma em relação ao planejamento do texto, desenvolvemos a oficina 6, que teve por objetivo a produção de uma linha do tempo com ferramentas específicas (Piktochart; Canva). Para realização da tarefa, os alunos foram convidados a pensar sobre momentos que marcaram suas histórias de vida durante a infância, a adolescência e o momento atual. De início, a ferramenta sugerida foi a Picktochart, mas alguns conheciam a ferramenta Canva e optaram por utilizá-la. Na oficina, o intuito era que os estudantes pudessem selecionar momentos a serem registrados no relato autobiográfico e que, durante o processo de escrita do texto, nas etapas de produção final e reescrita, também percebessem a necessidade de uso dos organizadores textuais para articular, no texto, os momentos registrados na linha do tempo de maneira lógica, estabelecendo a coerência no texto. Não foram registradas dificuldades em relação à exploração das ferramentas, porém alguns alunos se mostraram confusos em relação à escolha dos momentos a serem destacados.

Vale ressaltar que esta foi a oficina de que os alunos mais gostaram de realizar, de acordo com as respostas que deram ao questionário¹⁶ desenvolvido para avaliar o PDG. Mostramos, nesse sentido, registros da oficina (figura 8) que precisou ser realizada no laboratório de Ciências, uma vez que os laboratórios de Informática são de uso restrito ao Curso Técnico de Informática, conforme contextualizamos anteriormente.

Figura 8 – Realização da oficina 6

¹⁶ Ver quadro 9.



Fonte: Acervo de dados da pesquisa

Para realizar a oficina, utilizamos 21 *netbooks* disponibilizados às escolas estaduais pelo projeto “Laboratórios Móveis” no ano de 2015. Alguns meses antes, a fim de desenvolver uma prática de ensino com esta mesma turma, esses *netbooks* foram utilizados e, por isso, foram testados, carregados e atualizados por mim, visto que, há muito tempo, estavam em desuso. Embora o laboratório de Ciências, em razão da infraestrutura, não fosse o local mais adequado para a realização da oficina, esta era a única sala em que tínhamos acesso ao sinal do *wi-fi.*, além da sala dos professores, direção e secretaria. Uma semana antes do desenvolvimento da oficina, solicitei que os estudantes que tivessem *notebook* em casa o levassem para aula em questão, pois a quantidade de *netbooks* da escola não era suficiente para que todos realizassem a atividade proposta. Neste ponto, vale uma reflexão (mesmo que esse não seja o foco desta pesquisa) sobre como o uso das tecnologias ainda é um desafio na escola pública, considerando-se, muitas vezes, a falta de recursos e a infraestrutura precária das instituições de ensino. Ao mesmo tempo, é importante salientar a essencialidade dos multiletramentos e da inserção dos recursos tecnológicos como aliados ao ensino

de língua materna. Embora as dificuldades para desenvolvermos a oficina sejam explícitas, a proposta gerou o engajamento dos estudantes e, aparentemente, contribuiu para a produção textual. Apresentamos o trabalho desenvolvido por Alice (figura 9).

Figura 9 – Linha do Tempo desenvolvida por Alice na oficina 6¹⁷



¹⁷ As imagens apresentadas na linha do tempo estão ilegíveis para preservar a identidade da aluna, pois apresentam fotografias pessoais.

O ensino médio começou com muita expectativa, mas nada do que imaginei superou o que realmente foi



Aqui vou ensinar o que fazer quando se sai mais cedo da aula e tem que esperar alguém te buscar

- ✘ Compre uma bolacha recheda
- ✘ No esqueça do miojo
- ✘ Chame seus amigos pra sentar na parada mais próxima, abra o miojo e pegue o pozinho, abra a bolacha e coloque um pouco de pozinho nela

Os melhores momentos do meu primeiro ano foram assim, não precisava de muita coisa, uma aula vaga, um tempinho pra ir ate a padaria, qualquer coisa já tornava a manhã incrível

Do que sinto falta.....



A melhor coisa que ganhei no ensino médio



O dia em que visitei a ufrgs



powered by
PIKTOCHART

Fonte: Acervo de dados da pesquisa

Embora Alice não tenha construído a segunda versão do relato autobiográfico com base em todos os tópicos apresentados em sua linha do tempo, percebemos que ela faz menção a apontamentos que foram destacados na oficina e que são novamente mencionados na produção textual. Ela destaca

principalmente os pontos que abordam a sua “insegurança, o fato de ela se sentir um fantasma e de não saber se expressar”:

“Ate os 15 anos não me sentia eu, não sabia dizer quem era, ou que queria, na verdade nem sabia me expressar”. (excerto extraído da linha do tempo de Alice)

“Ate os 15 anos fui um fantasma tentando entender por que não me encaixava, por que não me expressava, porquê tudo me causava tanto medo” (excerto extraído da linha do tempo de Alice)

“Aos 16 anos ressurgi, é idiota pensar que nasci no ensino médio, mas me encontrei la, o medo de ser eu nunca foi embora, mas trocou de lugar com a insegurança, é bem mais fácil lidar com ela”. (excerto extraído da linha do tempo de Alice)

Mesmo que Alice não descreva acontecimentos específicos da sua vida, o que ela apresenta na linha do tempo e retoma em seu texto são pontos que, segundo ela, refletem no seu modo de ser. Diante disso, temos pistas de que Alice começa a construir uma relação com seu texto, apropriando-se do gênero relato autobiográfico, pois, ainda que ela afirme que sua história não faz sentido, percebemos a exposição do autorreconhecimento. Desse modo, a produção está adequada à situação de comunicação (78,95%). Em relação à progressão temática, esses tópicos são destacados de maneira linear (89,47%), como pode ser demonstrado pelo excerto *“desde que me lembro”* (linha 5). O marcador temporal escolhido, ainda que de modo implícito, indica que ela faz referência à parte de sua infância. A partir desse ponto, o desenvolvimento do texto discorre sobre fatores apresentados por ela ao longo de sua vida que parecem, ao final da produção, justificar a imagem que ela tem sobre si, como pode ser demonstrado a seguir:

“Minha história não é emocionante, muitas coisas não fazem sentido [...]”. (linha 6)

[...] Desde que me lembro, minha mãe era um pouco fanática pela igreja, enquanto isso meu pai vivia para o trabalho. [...]”. (linhas 7 a 8)

[...] Minha vida em casa sempre foi um pouco perturbada [...]”. (linhas 9)

[...] “por muito tempo preferi estar na escola do que em casa [...]”. (linha 10)

[...] Tenho um irmão especial, meus pais viveram muito tempo em função dele, na tentativa de entender o que ele tinha, isso fez com que eu passasse

despercebida, já sabia me cuidar, sempre fui bem independente, tinha notas altas e era bem quieta, de certa forma até um pouco reprimida". (linhas 11 a 15)

Esses tópicos trazidos por Alice parecem justificar o que ela apresenta no parágrafo seguinte: *"Talvez tenha sido isso que me fez tão insegura, não saber me expressar, ser um fantasma, não gosto de admitir que isso me afeta. E daí que não consigo acreditar em muitas coisas sobre mim, mas sempre soube que não gosto de nenhuma fruta nem legumes*". (linhas 16 a 19). Neste excerto, Alice faz uso da conjunção adversativa *"mas"* ao retomar o título do texto. O uso desse organizador textual situa o leitor quanto à escolha do título e sua relação com o foco temático que a aluna constrói ao longo do relato. Ela cita sua insegurança, a imagem que tem sobre si, mas evidencia que, apesar das suas incertezas, *"sempre soube que não gosta de nenhuma fruta nem legume"*.

De acordo com Bronckart (1999, p.122), os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática. Na versão reescrita da produção de Alice, percebemos o uso dos seguintes organizadores textuais (100%) que contribuiriam para o desenvolvimento da progressão temática.

"Desde que me lembro [...]". (linhas 6 a 7)

"[...] enquanto isso [...]". (linhas 7 a 8)

"Minha vida em casa [...]". (linha 9)

"[...] por muito tempo [...]". (linha 10)

"[...] mas sempre soube [...]". (linhas 10 a 11)

"Minha entrada no Lacerda [...]". (linha 20)

"E agora faltando menos de duas semanas [...]". (linhas 21 a 22)

"[...] Enfim [...]". (linha 25)

Na análise da produção final, destacamos que o parágrafo que encerra o texto de Alice parecia estar deslocado em relação ao que ela havia construído no desenvolvimento, pois a aluna fala do Ensino Médio sem antes tê-lo mencionado. Na versão reescrita, há uma modificação em relação a este aspecto, pois, desta vez, ela situa o leitor sobre sua entrada na escola na última etapa da Escolarização Básica:

"Minha entrada no Lacerda no último ano do ensino médio não foi a coisa mais fácil, nunca fui muito comunicativa. E agora faltando menos de duas semanas para tudo isso acabar, sinto que perdi tempo sendo tão eu, mas não dá pra mudar isso, não posso voltar até março e fazer algo diferente, não posso

ignorar que passei todo 2019 falando o quanto odiava essa escola, o quanto ela era precária e me causava crises. Enfim, foquei tanto em pensar que aqui não era o meu lugar que ele realmente não foi o meu lugar, até eu desistir e aceitar, talvez eu não tenha feito amigos que levarei pro resto da vida, mas foi legal". (linhas 21 a 28). Neste parágrafo, a estratégia de referenciação é construída da seguinte forma: o objeto de discurso "Lacerda" (linha 21) é introduzido e, na sequência, retomado pelos referentes "essa escola", "ela", "aqui" e "meu lugar". Nesse sentido, o encerramento que antes parecia não estar adequadamente articulado ao desenvolvimento do texto, dessa vez é construído da seguinte maneira:

"Talvez tudo isso tenha sido confuso e totalmente irrelevante, nunca consegui escrever sobre mim, não acho que exista algo importante aqui, mas quem sabe isso mude algo, a vida é uma loucura, não é mesmo?". (linhas 29 a 31). Ao mencionar "tudo isso", "nunca consegui escrever sobre mim" e "aqui", podemos ter pistas de que Alice faz referência ao relato autobiográfico e que, dessa forma, o encerramento do texto (63,16%) tem relação com o que ela buscou construir no desenvolvimento, inclusive ao que ela mencionou na introdução quando pareceu indagar o leitor ao questioná-lo: "mas então o que falar?". Este ponto diz respeito à relação de sentido entre os enunciados (MARCUSCHI, 2008) e se relaciona também a uma das exigências da etapa de redação do Enem (competência 3) quanto à organização do texto, como um critério em que se espera que o texto apresente encadeamento de ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos. (BRASIL, 2019). Tal apontamento, portanto, evidencia que os estudantes não devem se desenvolver neste critério apenas para serem avaliados na etapa de redação do Enem, mas porque um texto coerente contribui na interação social e porque essa qualidade textual impacta a produção, permitindo que os alunos possam interagir por meio dos textos, independentemente do gênero.

Também quanto ao aspecto de coesão nominal, Alice constrói a referenciação para falar do irmão, introduzindo o objeto de discurso "um irmão especial" (linha 11) e em seguida fazendo uso dos referentes "dele" (linha 12) e "ele" (linha 12).

Seguimos com a análise do texto de Helena.

4.3.3 Análise da Produção Reescrita de Helena

Figura 10 – Relato autobiográfico de Helena publicado no *site* “Museu da Pessoa”



HISTÓRIA COMPLETA

“No fundo, todos temos necessidade de dizer quem somos e o que é que estamos a fazer e a necessidade de deixar algo feito, porque esta vida não é eterna e deixar coisas feitas pode ser uma forma de eternidade”. José de Sousa Saramago

Desde pequena, sempre me identifiquei com a cultura asiática, desde música à culinária coreana, japonesa e chinesa. Aliás, nasci no dia 12 de outubro de 2000 (dia das crianças), na cidade de capital do

Um sonho de criança realizado que tive foi ter uma gata. Meus pais não permitiam animais em casa, mas, depois de muito tempo pedindo, ganhei de presente de aniversário aos 9 anos de idade. Ela continua sendo minha parceira e amiga fiel até hoje, com seus 10 anos de muita saúde e diversão.

Aos 16 anos, tive outro sonho realizado: comecei a trabalhar. Em 2017 minha carteira foi assinada por uma empresa de segurança e certificação digital, onde exerci a função de auxiliar administrativa no RH da sede. Obter responsabilidade, iniciar no mercado e adquirir independência eram os meus objetivos. Acredito que todos temos uma fase de descobrimento e de diversão, e para mim não foi diferente. Em 2018 completei 18 anos, e foi desde essa idade que comecei a sair e fazer novas amizades. Comecei a frequentar uma danceteria localizada em , e assim, comecei a desenvolver um grande interesse pela dança e música brasileira. Graças a esses momentos, comecei a me tornar mais social e segura de mim.

Como na vida temos altos e baixos, nem tudo pode ser feito de apenas alegrias. No final de 2018, comecei a desenvolver o transtorno de ansiedade e pânico, por conta de estresse em excesso. Os sintomas da doença começaram a vir de pouco em pouco, assim, de pouco em pouco foi me impedindo de fazer várias coisas como sair, ir à escola, e, até mesmo, trabalhar.

Hoje, depois de 1 ano passando pelas crises, decidi começar a fazer tratamento. Não vou mentir, às vezes é cansativo e difícil, mas por saber que estou me esforçando e tenho pessoas ao meu lado, que sempre me oferecem apoio, tenho sempre em mente que preciso ser forte.

Um sonho atual que possuo é viajar pelo oriente, e esse sonho já está em processo de andamento para que se torne realidade. Uma frase que me inspira muito e com a qual me identifico é: “Nada é tão nosso quanto os nossos sonhos” - Friedrich Nietzsche

Isso é o que move a minha história.

MINIMIZAR

Fonte: Acervo de dados da pesquisa

01 “Nada é tão nosso quanto nossos sonhos”

02 “No fundo, todos temos necessidade de dizer quem somos e o que é
03 que estamos a fazer e a necessidade de deixar algo feito, porque esta vida
04 não é eterna e deixar coisas feitas pode ser uma forma de eternidade”. –
05 José de Sousa Saramago

06 Desde pequena, sempre me identifiquei com a cultura asiática, desde
07 música à culinária coreana, japonesa e chinesa. Aliás, nasci no dia 12 de
08 outubro de 2000 (dia das crianças), na cidade de Porto Alegre, capital do Rio
09 Grande do Sul.

10 Um sonho de criança realizado que tive foi ter uma gata. Meus pais
11 não permitiam animais em casa, mas, depois de muito tempo pedindo,
12 ganhei de presente de aniversário aos 9 anos de idade. Ela continua sendo
13 minha parceira e amiga fiel até hoje, com seus 10 anos de muita saúde e
14 diversão.

15 Aos 16 anos, tive outro sonho realizado: comecei a trabalhar. Em
16 2017 minha carteira foi assinada por uma empresa de segurança e
17 certificação digital, onde exerci a função de auxiliar administrativa no RH da
18 sede. Obter responsabilidade, iniciar no mercado e adquirir independência
19 eram os meus objetivos.

20 Acredito que todos temos uma fase de descobrimento e de diversão,
21 e para mim não foi diferente. Em 2018 completei 18 anos, e foi desde essa
22 idade que comecei a sair e fazer novas amizades. Comecei a frequentar
23 uma danceteria
24 localizada em Sapucaia, e assim, comecei a desenvolver um grande
25 interesse pela dança e música brasileira. Graças a esses momentos,
26 comecei a me tornar mais social e segura de mim.

27 Como na vida temos altos e baixos, nem tudo pode ser feito de
28 apenas alegrias. No final de 2018, comecei a desenvolver o transtorno de
29 ansiedade e pânico, por conta de estresse em excesso. Os sintomas da
30 doença começaram a vir de pouco em pouco, assim, de pouco em pouco foi
31 me impedindo de fazer várias coisas como sair, ir à escola, e, até mesmo,
32 trabalhar.

33 Hoje, depois de 1 ano passando pelas crises, decidi começar a fazer

34 tratamento. Não vou mentir, às vezes é cansativo e difícil, mas por saber que
 35 estou me esforçando e tenho pessoas ao meu lado, que sempre me
 36 oferecem apoio, tenho sempre em mente que preciso ser forte.

37 Um sonho atual que possuo é viajar pelo oriente, e esse sonho já está
 38 em processo de andamento para que se torne realidade. Uma frase que me
 39 inspira muito e com a qual me identifico é: “Nada é tão nosso quanto os
 40 nossos sonhos” – Friedrich Nietzsche

41 Isso é o que move a minha história.

Sonhos, eis o tópico abordado por Helena no último parágrafo da produção inicial, e eis o eixo temático que parece ter servido de fio condutor para a produção final e a reescrita. O título “*Relato Autobiográfico*” considerado inadequado para o gênero na primeira versão, é substituído por “*Nada é tão nosso quanto nossos sonhos*” (linha 1) – título que também tem relação com a temática abordada (94,74%).

A introdução do texto ocorre por meio de uma citação do escritor português José Saramago: “*No fundo, todos temos necessidade de dizer quem somos e o que é que estamos a fazer e a necessidade de deixar algo feito, porque esta vida não é eterna e deixar coisas feitas pode ser uma forma de eternidade*”. – José de Sousa Saramago” (linhas 1 a 5). Observamos que a citação tem relação com o que Helena vem a desenvolver na sequência, pois o excerto citado fala sobre “*necessidade de dizer quem somos*”. Cabe ressaltar que, durante as oficinas, os alunos questionaram se podiam, nas produções textuais, fazer referência a citações de livros ou de letras de música. Assim, vários estudantes utilizaram essa estratégia — e isso acabou sendo algo discutido com a turma após a produção final, pois ao trazer citações, os alunos não utilizavam aspas ou mencionavam o autor. Este aspecto pode ser evidenciado nas produções finais presentes na seção 4.2 (principalmente nas produções de Júlia e Helena), destinada à análise dessa versão do texto. Diante disso, discutimos, eu e os alunos, os cuidados necessários para se evitar plágio, independentemente do gênero de texto, algo que eles mencionaram não ter conhecimento. Tal apontamento corrobora a importância de o professor mediar o trabalho com produção de texto em sala de aula e reforça, assim, o pressuposto assumido neste estudo de que o ensino de escrita deve ser assistido.

Ao explorar os textos de referência ao longo das oficinas, discutimos sobre diferentes possibilidades para introduzir os relatos autobiográficos, considerando que parte das produções iniciais apresentava nome e data de nascimento, conforme podemos ilustrar com excertos extraídos das primeiras versões dos textos do conjunto de dados desta pesquisa.

“Meu nome é Marcelo, nasci no dia 8 de janeiro [...]”. (Marcelo – produção inicial)

“Meu nome é Bianca Silva, nasci em 2001 [...]”. (Bianca – produção inicial)

“Meu nome é Luís, tenho 17 anos [...]”. (Luís – produção inicial)

“Meu nome é Luana, tenho 17 anos [...]”. (Luana – produção inicial)

“Sou Jaqueline, tenho 19 anos [...]”. (Jaqueline – produção inicial)

“Me chamo Débora, tenho 18 anos [...]”. (Débora – produção inicial)

“Dia 22/08/00, às 9h 45min, eu Joana Silveira nasci, [...]” (Joana – produção inicial)

Ao propor para os estudantes que buscassem novas estratégias para construir a introdução, o objetivo não era dizer a eles que o modo como vinham construindo a introdução estava incorreto, mas mostrá-los que há diferentes formas de começar um texto (segundo o que é esperado do gênero), além da possibilidade de, na introdução, situar o leitor quanto a sua proposta. Este ponto se justifica principalmente porque, conforme os dados mostram, a construção da introdução foi uma das dificuldades demonstradas pelos alunos. Esta questão foi abordada na oficina 2 (que propôs a leitura e a análise de textos do gênero) e retomada no grande grupo durante o desenvolvimento das produções textuais.

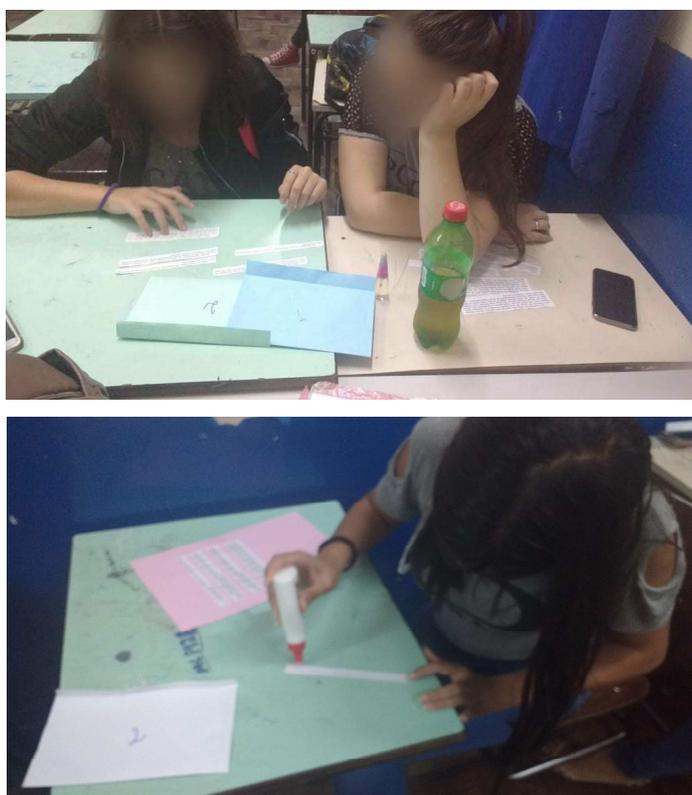
Em relação à introdução do texto, portanto, nas produções de versão final e reescrita, antes de apresentar-se, Helena traz a citação de Saramago e inicia o parágrafo subsequente: *“Desde pequena, sempre me identifiquei com a cultura asiática, desde música à culinária coreana, japonesa e chinesa. Aliás, nasci no dia 12 de outubro de 2000 (dia das crianças), na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul.”* (linhas 6 a 9). *“Desde pequena”* é o primeiro marcador temporal utilizado pela aluna para desenvolver o relato, o que mostra que a progressão temática está organizada de maneira lógica e que o texto foi planejado. Como Helena inicia a produção fazendo referência à infância, ela, ainda no mesmo parágrafo, faz uso do organizador textual *“Aliás”* (linha 7) para mencionar a data e local de nascimento: *“Aliás, nasci no dia 12 de outubro de*

2000 (dia das crianças), na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul” (linhas 7 a 9). Esse excerto sugere uma preocupação por parte da aluna em tentar situar o leitor demarcando tempo e espaço no texto (aspecto trabalhado nas oficinas 4 e 5), o que sugere que houve, por parte de Helena, preocupação em planejar o texto (89,47%).

Essa produção está mais bem articulada e organizada em relação à versão inicial. A respeito da construção linear, apresentamos uma das atividades desenvolvidas na oficina 5, na qual, por meio do texto de referência “Cinderela Chinesa” e de um exemplo de produção inicial da turma, objetivamos que os alunos percebessem a importância dos marcadores temporais para construção de sentido do texto. Para tanto, a turma recebeu os “textos fatiados” para reorganizar os parágrafos conforme a progressão textual, destacando os marcadores temporais utilizados pelos autores. Segundo Bronckart (1999), essa organização temporal é assegurada pelos mecanismos de coesão verbal.

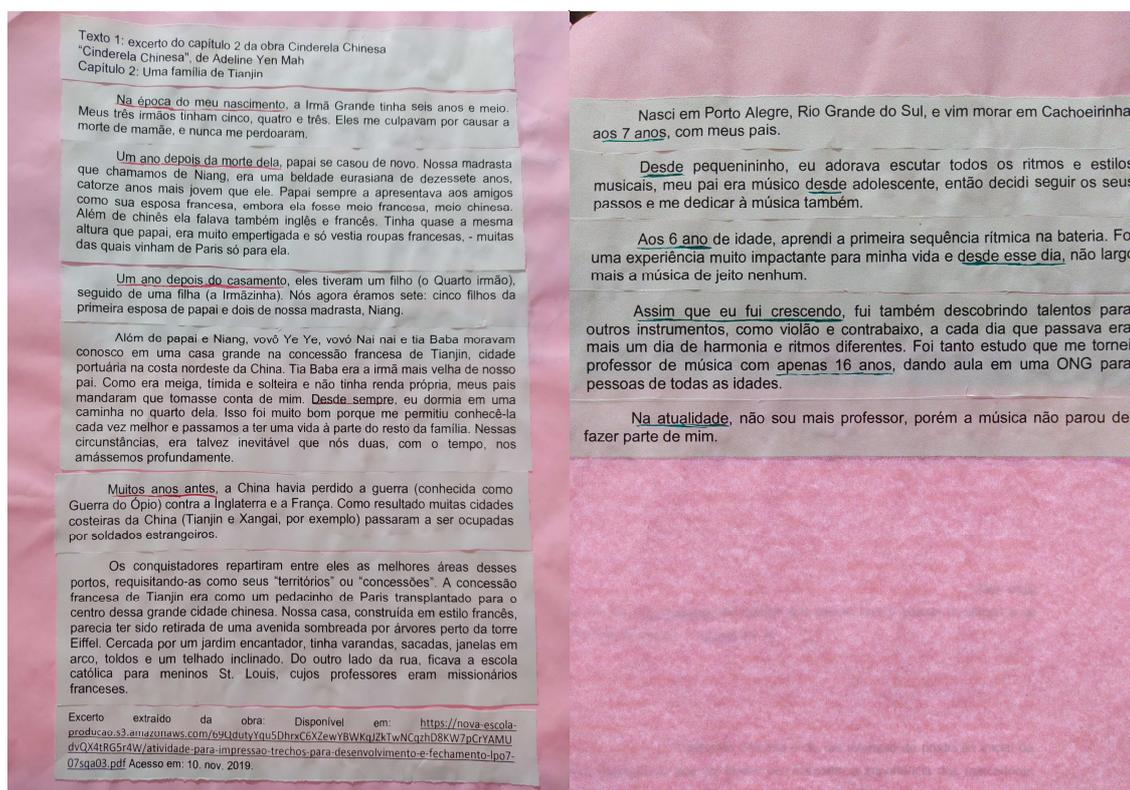
Mostramos, a seguir, figuras que ilustram parte do desenvolvimento da oficina 5.

Figura 11 – Realização da oficina 5



Fonte: Acervo de dados da pesquisa

Figura 12 – Atividade desenvolvida por Helena na oficina 5



Fonte: Acervo de dados da pesquisa

Nesta atividade, o fim pedagógico era o de que os estudantes, por meio dos textos fatiados, percebessem a essencialidade dos marcadores temporais para a organização lógica do texto e para se estabelecer a coerência. Na figura 12, os excertos sublinhados revelam os marcadores temporais identificados por Helena na realização da tarefa.

Assim como na atividade demonstrada na figura acima, destacamos os mecanismos de conexão utilizados pela aluna (100%) nas produções (versão final e reescrita), para marcar as articulações da progressão temática em seu texto. (BRONCKART, 1999).

“Desde pequena [...]”. (linha 6)

“Aliás [...]”. (linha 7)

“[...] mas, depois de muito tempo [...]”. (linha 11)

“Aos 9 anos de idade [...]”. (linha 12)

“Aos 16 anos [...]”. (linha 15)

“Em 2017 [...]”. (linhas 15 a 16)

“Em 2018 [...]”. (linha 21)

“[...] e foi desde essa idade [...]”. (linhas 21 a 22)

“[...] e assim, [...]”. (linha 23)

“No final de 2018 [...]”. (linha 27)

“[...] assim, [...]”. (linha 29)

“[...] e, até mesmo [...]” (linha 30)

“Hoje, depois de um ano [...]”. (linha 32)

“[...] às vezes [...]”. (linha 33)

“[...] mas [...]”. (linha 33)

O terceiro e quarto parágrafos têm relação com o título escolhido pela aluna. Ela fala sobre sonhos: *“Um sonho de criança realizado que tive foi ter uma gata. Meus pais não permitiam animais em casa, mas, depois de muito tempo pedindo, ganhei de presente de aniversário aos 9 anos de idade. Ela continua sendo minha parceira e amiga fiel até hoje, com seus 10 anos de muita saúde e diversão.”* (linhas 10 a 14). *“Aos 16 anos, tive outro sonho realizado: comecei a trabalhar. Em 2017 minha carteira foi assinada por uma empresa de segurança e certificação digital, onde exerci a função de auxiliar administrativa no RH da sede. Obter responsabilidade, iniciar no mercado e adquirir independência eram os meus objetivos”*. (linhas 15 a 19). Observamos que, quanto à inteligibilidade do texto, há relação de sentido entre as partes da produção reescrita de Helena. Este aspecto desenvolvido pela aluna refere-se também a um dos critérios previstos na competência 3 da etapa de redação do Enem. Ou seja: este ponto evidencia o pressuposto defendido neste estudo de que as competências avaliadas pelo Enem podem ser desenvolvidas com o trabalho de outros gêneros de texto (neste caso o relato autobiográfico), e não necessariamente pela produção exclusiva do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que a inteligibilidade textual deve ser considerada em qualquer texto, e não só na redação escolar. Em síntese, a partir do PDG, a proposta de ensino neste contexto foi de poder ajudar os alunos a interagir, por meio de textos, em qualquer prática de produção situada, e não somente para que possam prestar exames de redação/produção textual escrita.

Os parágrafos seguintes também estão adequadamente conectados. Primeiramente, ela fala da fase de descobrimentos, de bons momentos: *“Acredito que todos temos uma fase de descobrimento e de diversão, e para mim não foi diferente. Em 2018 completei 18 anos, e foi desde essa idade que comecei a sair e fazer novas amizades. Comecei a frequentar uma danceteria localizada em Sapucaia, e assim, comecei a desenvolver um grande interesse pela dança e*

música brasileira. Graças a esses momentos, comecei a me tornar mais social e segura de mim". Na sequência, ela afirma que *"nem tudo pode ser feito apenas de alegrias"* e, com essa estratégia, antecipa ao leitor que o foco narrativo vai mudar. (linhas 26 a 35):

"Como na vida temos altos e baixos, nem tudo pode ser feito de apenas alegrias. No final de 2018, comecei a desenvolver o transtorno de ansiedade e pânico, por conta de estresse em excesso. Os sintomas da doença começaram a vir de pouco em pouco, assim, de pouco em pouco foi me impedindo de fazer várias coisas como sair, ir à escola, e, até mesmo, trabalhar.

Hoje, depois de 1 ano passando pelas crises, decidi começar a fazer tratamento. Não vou mentir, às vezes é cansativo e difícil, mas por saber que estou me esforçando e tenho pessoas ao meu lado, que sempre me oferecem apoio, tenho sempre em mente que preciso ser forte".

Observamos também a construção da referenciação: Helena, no terceiro parágrafo, introduz o objeto de discurso *"gata"* (linha 10) e faz a retomada com o referente *"ela"* (linha 13). Na sequência, a aluna introduz *"completei 18 anos"* (linha 21) e retoma a informação com a expressão *"desde essa idade"* (linhas 21 a 22). Nesse parágrafo, Helena introduz os objetos de discurso *"sair e fazer novas amizades, frequentar uma danceteria, desenvolver interesse pela dança e música"* e faz a retomada pela expressão resumitiva *"esses momentos"*. No parágrafo seguinte, Helena fala sobre *"transtorno de ansiedade e pânico"* (linhas 27 a 28) e faz a retomada por *"sintomas da doença"* (linhas 28 a 29) e *"crises"* (linha 32). No terceiro parágrafo, Helena menciona pela primeira vez, sem contar o título, o objeto de discurso *"Um sonho"* (linha 10). Ao longo do texto, ela constrói os referentes *"outro sonho"* (linha 15), *"um sonho atual"* (linha 15), *"esse sonho"* (linha 36). Do mesmo modo, o elemento "sonho" parece conduzir o encerramento do texto (que tem relação com o que ela apresenta no desenvolvimento) (63,16%). Ela, assim como na introdução, faz uso de uma citação que parece ser escolhida pela relação que a frase (mesma citação utilizada no título) tem com o foco temático de seu relato autobiográfico. Além disso, Helena encerra o texto com uma expressão resumitiva que não aparece na produção final, após o uso da citação:

“[...] Uma frase que me inspira muito e com a qual me identifico é: “Nada é tão nosso quanto os nossos sonhos” - Friedrich Nietzsche.

Isso é o que move a minha história”. (linhas 36 a 41)

O excerto que complementa a citação utilizada por Helena para construir o encerramento do relato autobiográfico parece ser uma pista de que ela compreendeu a essencialidade de articular as ideias no texto (que na versão inicial pareciam desconexas), proporcionando ao leitor a construção de sentido. Quando a aluna menciona “minha história”, também percebemos que ela construiu uma relação entre seu texto e o gênero, pois o relato autobiográfico produzido sugere que Helena conseguiu construir sua trajetória em torno de algo que, aparentemente, guia sua vida e que é representativo para ela: sonhos realizados.

Para encerrar a seção de análise das versões reescritas, passamos para o texto de Arthur.

4.3.4 Análise da Produção Reescrita de Arthur

Figura 13 – Relato autobiográfico de Arthur publicado no *site* “Museu da Pessoa”



HISTÓRIA COMPLETA

O meu nascimento foi um momento ótimo para minha família, a paz reinava com todos. Meu nome, Arthur, tem grande significado que o carreguei com muita força: "protetor da família". Com onze anos pus meu nome a prova tendo que agir como um jovem de dezoito anos, um ano a mais do que tenho hoje, foi uma de minhas piores vivências, quando tive que confrontar meu, hoje, ex-padrastro para defender a integridade da minha mãe e irmãos. O problema nunca foi idade, faixa preta de Taekwondo, sempre soube me virar, mas a dificuldade, ou diria o meu maior oponente, era o próprio emocional, tão jovem nunca pensaria em passar por isso, ter que afrontar quem botava a comida dentro de casa, mas era uma necessidade.

Com catorze anos, depois de sair de casa e passar de canto em canto com minha mãe e irmã, já trabalhava em restaurantes pra ajudar nas contas em casa. Sempre muito puxado pois nunca deixei de estudar porque sempre soube que estudando daria uma vida melhor a quem lutou comigo. O protetor da família.

2018, um ano atrás, com tantas dificuldades vem as felicidades: oportunidade de emprego com boas promoções, mudança de cidade para estudar em uma escola melhor, grandes amizades. Uma música que até hoje é minha favorita, M.I.N.E - Five Finger Death Punch, há em seu refrão "poderia ser pior, mas deveria ser muito melhor", sempre a carreguei me lamentando sobre minha história, hoje vejo que todas as minhas dificuldades me tornaram a pessoa mais justa, humilde e companheira que alguém pode ter, aliás se nada disso tivesse acontecido eu não seria 10% do que sou hoje, quem garante que eu estaria aqui me "autorrelatando"?

Muitas vezes a opção foi sobreviver ao invés de só viver, minha infância foi pulada, mas a gratificação da superação é impagável e eu estou adorando a obra do viver.

MINIMIZAR

Fonte: Acervo de dados da pesquisa

01	Montanha-russa da minha vida: alegrias e tristezas que formaram quem
02	sou
03	O meu nascimento foi um momento ótimo para minha família, a paz
04	reinava com todos. Meu nome, Arthur, tem grande significado que
05	carreguei com muita força: "protetor da família". Com onze anos pus meu
06	nome à prova tendo que agir como um jovem de dezoito anos, um ano a
07	mais do que tenho hoje, foi uma de minhas piores vivências, quando tive
08	que confrontar meu, hoje, ex-padrastro para defender a integridade da
09	minha mãe e irmãos. O problema nunca foi idade, faixa preta de
10	Taekwondo, sempre soube me virar, mas a dificuldade, ou diria o meu
11	maior oponente, era o próprio emocional, tão jovem nunca pensaria em
12	passar por isso, ter que afrontar quem botava a comida dentro de casa,
13	mas era uma necessidade.
14	Com catorze anos, depois de sair de casa e passar de canto em
15	canto com minha mãe e irmã, já trabalhava em restaurantes pra ajudar
16	nas contas em casa. Sempre muito puxado, pois nunca deixei de estudar
17	porque sempre soube que estudando daria uma vida melhor a quem
18	lutou comigo. O protetor da família.
19	2018, um ano atrás, com tantas dificuldades vêm as felicidades;

20 oportunidade de emprego com boas promoções, mudança de cidade
21 para estudar em uma escola melhor, grandes amizades.

22 Uma música que até hoje é minha favorita, “M.I.N.E” - Five Finger
23 Death Punch, há em seu refrão "poderia ser pior, mas deveria ser muito
24 melhor". Sempre a carreguei me lamentando sobre minha história, hoje
25 vejo que todas as minhas dificuldades me tornaram a pessoa mais justa,
26 humilde, e companheira que alguém pode ter, aliás, se nada disso
27 tivesse acontecido eu não seria 10% do que sou hoje, quem garante que
28 eu estaria aqui me “autorrelatando”?

29 Muitas vezes sobrevivi ao invés de só viver, minha infância foi
30 pulada, mas a gratificação da superação é impagável e eu estou
31 adorando a obra do viver.

Na produção inicial de Arthur, observamos que o texto apresentava características do gênero relato autobiográfico. Na versão reescrita, percebemos que o texto evoluiu em vários aspectos a começar pela estrutura composicional que traz um novo título: *“Montanha-russa da minha vida: alegrias e tristezas que formaram quem sou”* (linhas 1 a 2) – na produção final, o título utilizado foi: *“Montanha Russa da Minha vida: alegrias e tristezas que me formaram quem sou”*. A introdução do texto é marcada por modificações em relação à primeira produção. Anteriormente, Arthur iniciou o texto apresentando seu nome e o significado deste. Na versão atual, ele ainda mantém essa apresentação, mas começa o texto falando de seu nascimento: *“O meu nascimento foi um momento ótimo para minha família, a paz reinava com todos”* (linhas 3 a 4). Na sequência, Arthur menciona seu nome e em seguida faz relação com o significado: *“Meu nome, Arthur, tem grande significado que carreguei com muita força: “protetor da família”. Com onze anos pus meu nome à prova tendo que agir como um jovem de dezoito anos, um ano a mais do que tenho hoje, foi uma de minhas piores vivências, quando tive que confrontar meu, hoje, ex-padrastro para defender a integridade da minha mãe e irmãos”* (linha 4 a 6). Além de abordar o significado do nome, Arthur também constrói uma relação de sentido entre as partes do texto a partir da informação sobre sua idade. Percebemos que, quando menciona “O

problema nunca foi idade [...] (linha 9), ele faz referência ao que foi introduzido anteriormente: *“Com onze anos [...]”*. (linha 9)

Diferentemente da primeira versão, na produção final e na reescrita, Arthur organiza o texto em parágrafos, contribuindo para a construção da progressão temática (89,47%) de modo que o leitor consegue acompanhar linearmente a narrativa construída, pois o texto está organizado em uma sequência lógica. Ele faz uso de organizadores textuais que auxiliam essa construção (100%), o que sugere que as atividades contribuíram para o desenvolvimento desse aspecto (e sua aquisição pelo aluno), especialmente aquelas desenvolvidas nas oficinas 4 e 5, que tinha por objetivo mostrar a necessidade dos organizadores textuais na construção do texto.

“O meu nascimento [...]”. (linha 3)

“[...] quando [...]”. (linha 8)

“Com onze anos [...]”. (linha 9)

“[...] sempre [...]”. (linha 10)

“[...] mas [...]”. (linha 10)

“Com catorze anos, depois de sair de casa [...]”. (linha 14)

“[...] pois [...]”. (linha 16)

“[...] porque [...]”. (linha 17)

“2018, um ano atrás [...]”. (linha 19)

“[...] até hoje [...]”. (linha 22)

“[...] Sempre [...]”. (linha 24)

“[...] hoje [...]”. (linha 25)

“[...] Aliás [...]”. (linha 26)

No decorrer do texto, Arthur referencia novamente o significado de seu nome. Nessa estratégia, ele contribui para que a coerência textual se estabeleça, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. (MARCUSCHI, 2008). Assim como Helena relaciona sua trajetória de vida aos sonhos realizados, percebemos que Arthur também referencia sua história, especialmente ao significado do seu nome: “protetor da família”. Tal apontamento se relaciona com a proposta do gênero relato autobiográfico, pois a narrativa de Arthur discorre principalmente sobre as dificuldades em sua vida e, com isso, seu texto sugere ao leitor o impacto dessas dificuldades na formação do seu “eu”. Essa questão também é perceptível no encerramento do texto de Arthur, quando

ele cita o trecho de uma música e faz alusão às dificuldades por ele enfrentadas ao longo de sua vida:

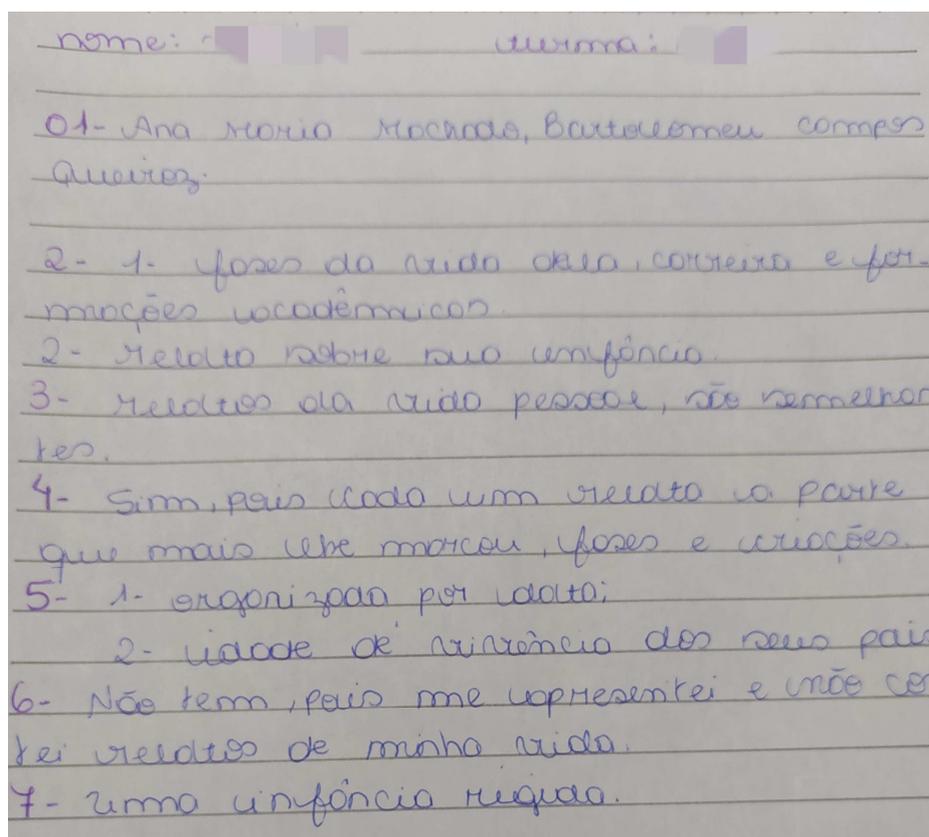
“Uma música que até hoje é minha favorita, “M.I.N.E” - Five Finger Death Punch, há em seu refrão “poderia ser pior, mas deveria ser muito melhor”. Sempre a carreguei me lamentando sobre minha história, hoje vejo que todas as minhas dificuldades me tornaram a pessoa mais justa, humilde, e companheira que alguém pode ter, aliás, se nada disso tivesse acontecido eu não seria 10% do que sou hoje, quem garante que eu estaria aqui me “autorrelatando”?

Muitas vezes sobrevivi ao invés de só viver, minha infância foi pulada, mas a gratificação da superação é impagável e eu estou adorando a obra do viver” (linhas 22 a 31). Neste encerramento, quando Arthur menciona *“minha história [...]”, “me tornaram a pessoa [...]”, “[...] eu não seria 10% do que sou hoje [...]”, “[...] estaria aqui me “autorrelatando”, “[...] obra do viver”*, ele faz uma relação com o título escolhido *“[...] alegrias e tristezas que formaram quem sou”* (linhas 1 a 2) e nos dá pistas de que construiu um entendimento sobre o papel do gênero de texto produzido, assumindo, assim, uma reflexão sobre si, esperada pelo gênero, em um projeto de dizer autoral. (GERALDI, 1991). Ou seja: uma proposta de texto que proporcionou ao aluno “razões para dizer o que dizer”. (GERALDI, 1991). Essa evidência demonstra o quanto a produção textual (que, na primeira versão, conforme mencionamos, já havia apresentado características próximas do relato autobiográfico) progrediu quanto ao aspecto de situacionalidade (78,95%). Isso demonstra não só o progresso em relação ao aprimoramento de escrita dos estudantes quanto aos aspectos linguísticos desenvolvidos (e que poderão ser acionados/desenvolvidos na produção de outros textos) como também evidencia a atitude responsiva assumida pelos discentes na produção de seus relatos autobiográficos. Este ponto nos remete à escolha do gênero e ao nosso objetivo em proporcionar a construção do autorreconhecimento a uma turma composta por alunos desmotivados e com poucas perspectivas em relação às próprias vidas. Tal apontamento corrobora o pressuposto de Corti, Mendonça e Souza (2012) de que conhecer a si e ao outro é algo que mobiliza os jovens, e que os professores, por meio da linguagem, podem dar pistas para que esses jovens busquem suas próprias respostas de vida.

Nesse sentido, ao abordar a relação que os alunos registraram a respeito do gênero, apresentamos a oficina 2 que teve por objetivo aproximar a turma do

gênero de texto estruturante. Assim, apresentamos figuras que ilustram a atividade realizada por Júlia, Alice, Helena e Arthur, respectivamente, e, na sequência, demonstramos como a oficina foi realizada e comentamos as respostas alcançadas.

Figura 14 – Atividade realizada por Júlia na oficina 2



Fonte: Acervo de dados da pesquisa

Figura 15 – Atividade desenvolvida por Alice na oficina 2

Nome

1- Texto 1- Ama Maria Machado

Texto 2- Bartolomeu Compa Queiroz

2- O texto 1 foi escrito para fins de trabalho de Ama Maria Machado.

O texto 2 adverte que se não se pretendem ser pois, mostrando a infância difícil que teve.

3- Eles informam o começo de suas vidas, como cresceram. Sim, eles contam sua infância.

4- Sim, o foco do texto 1 é a jornada de trabalho e carreira do escritor. No texto 2 o foco é a infância.

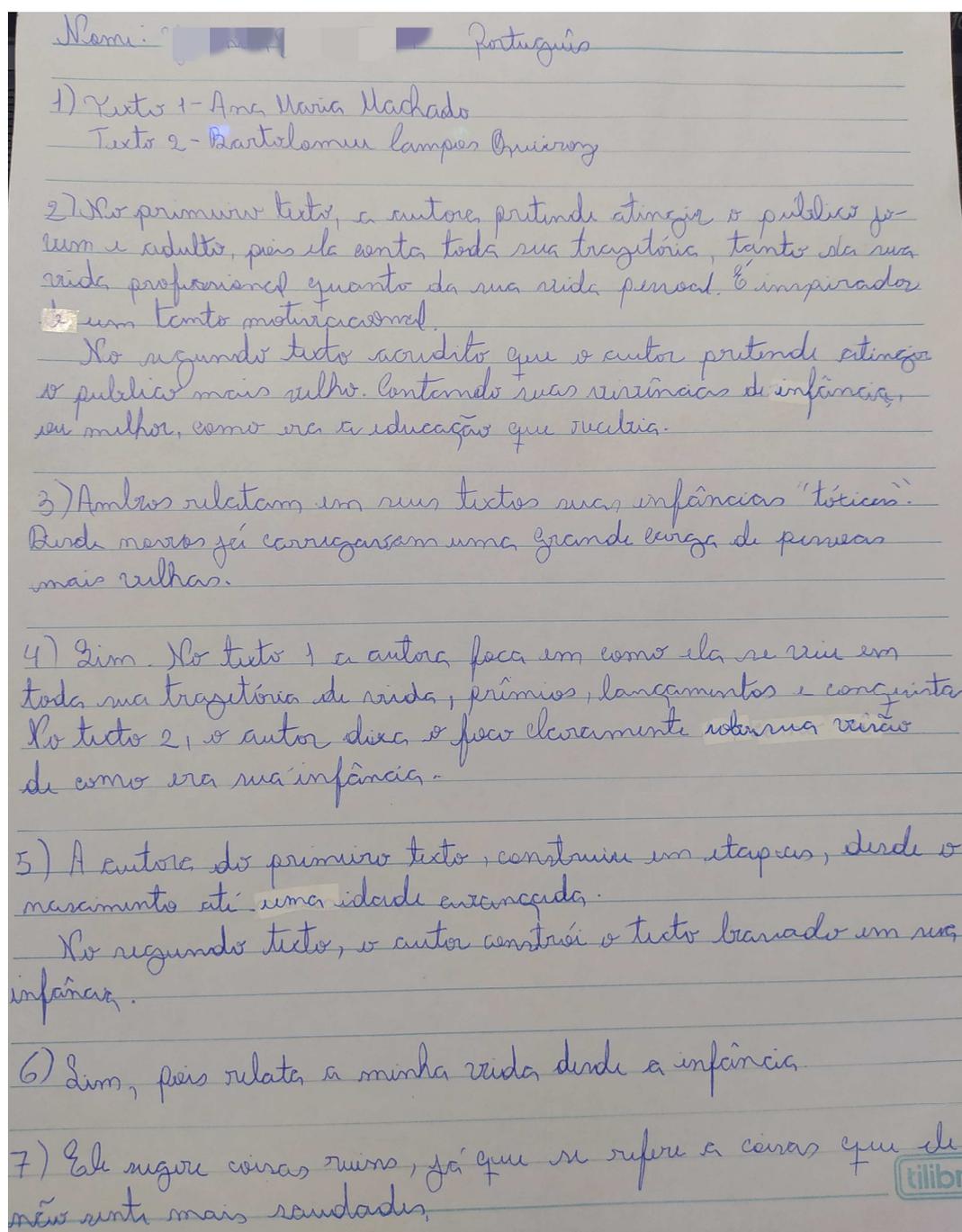
5- No texto um ele relata sua infância e como adquiriu a vontade de escrever, e seu aprimoramento até o dia de hoje.

O texto 2 relata a parte ruim da infância do autor.

6- Não tem, meu relato foi bem sem sentido.

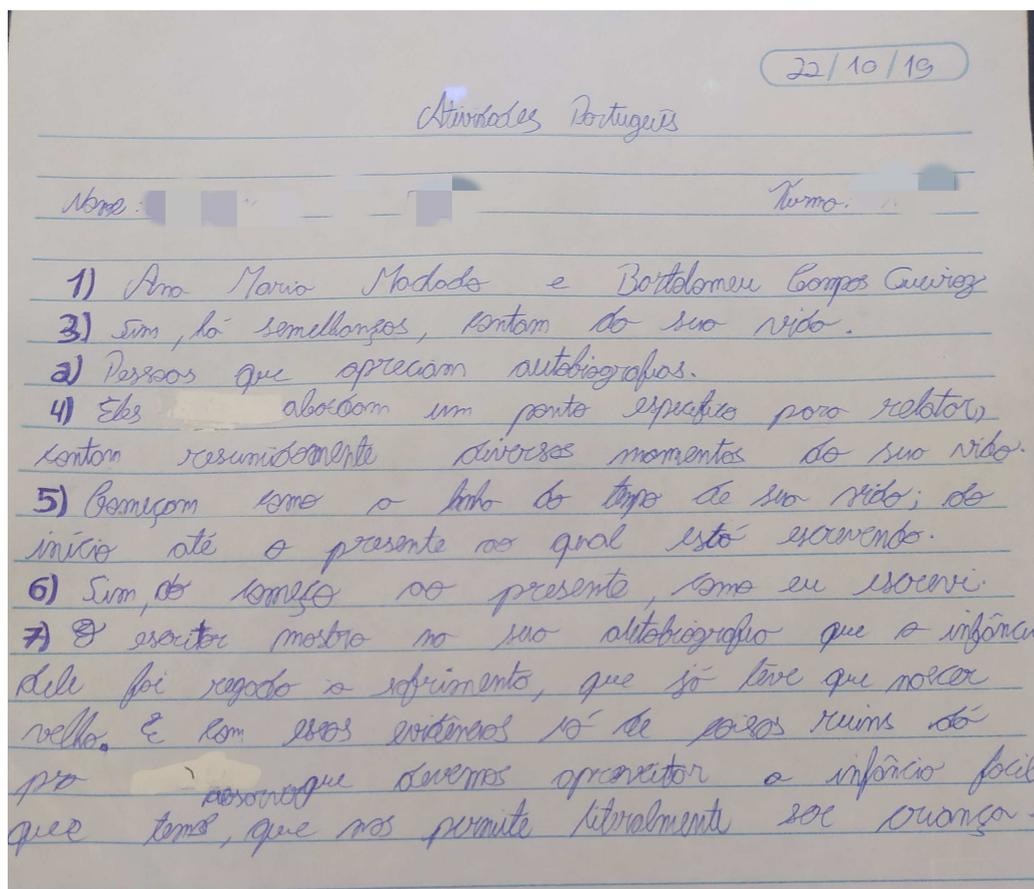
7- Sugere que não foi algo bom.

Figura 16 – Atividade realizada por Helena na oficina 2



Fonte: Acervo de dados da pesquisa

Figura 17 – Atividade realizada por Arthur na oficina 2



Fonte: Acervo de dados da pesquisa

Das sete questões propostas na atividade, destacamos as perguntas 4, 5 e 6.

Questão 4 – Há um foco específico no relato de cada autor? Ou seja, eles abordam um ponto específico da vida para relatar? Explique.

“Sim, pois cada um relata a parte que mais lhe marcou, fases e criações.”

(Júlia)

“Sim, o foco do texto 1 é a jornada de trabalho e carreira da escritora. No texto 2 é a infância.” (Alice)

“Sim. No texto 1 a autora foca em como ela viveu em toda a sua trajetória de vida, prêmios, lançamentos e conquistas. No texto 2, o autor deixa o foco claramente sobre sua visão de como era sua infância.” (Helena)

“Eles abarcam um ponto específico para relatar, contam resumidamente diversos momentos de sua vida.” (Arthur)

Questão 5 – Como os autores constroem o texto. Ou seja, como eles organizam as informações apresentadas?

“1 – organizada por data:

2 – idade de vivência dos seus pais.” (Júlia)

“No texto um ela relata sua infância e como adquire a vontade de escrever, e seu aprimoramento até o dia de hoje.” (Alice)

“A autora do primeiro texto, construiu em etapas, desde o nascimento até uma idade avançada. No segundo texto, o autor constrói o texto baseado em sua infância.” (Helena)

“Começam como a linha do tempo de sua vida; do início até o presente ao qual está escrevendo.” (Arthur)

Questão 6 – Há semelhanças entre os textos lidos e o relato autobiográfico que você escreveu na aula anterior?

“Não tem, pois me apresentei e não contei relatos da minha vida.” (Júlia)

“Não tem, meu relato foi bem sem sentido.” (Alice)

“Sim, pois relata a minha vida desde a infância.” (Helena)

“Sim, do começo ao presente, como eu escrevi.” (Arthur)

O fim pedagógico dessa oficina foi aproximar os alunos do gênero estruturante a partir da leitura e análise dos textos “Ana Maria Machado” e “Das saudades que não tenho”. As sete questões propostas focalizaram a situação de comunicação de cada texto, a relação entre o título e o texto, o foco narrativo e as informações abordadas. A atividade foi realizada individualmente e, posteriormente, sistematizada no grande grupo.

Nas respostas obtidas, percebemos que os alunos mencionam que os textos lidos foram construídos a partir de um conteúdo temático específico e com abordagem a momentos específicos. Além disso, eles mencionam a ordem cronológica dos fatos abordados. Destacamos especialmente as respostas dadas à questão 6. Helena e Arthur encontram semelhanças entre suas produções iniciais e os textos de referência em relação à forma como o texto foi organizado: *“da infância ao momento atual”*. Por sua vez, Júlia afirma que não escreveu um relato da sua vida, mas percebe que escreveu, na verdade, uma apresentação pessoal: *“me apresentei e não contei relatos da minha vida”*. Na resposta de Alice, o que mais toma nossa atenção é o fato de ela mencionar que seu texto não teve

sentido: *“meu relato foi bem sem sentido”*. Esse fato foi percebido ao longo das três versões de texto, mas, na produção reescrita, ela conclui dizendo: *“Talvez tudo isso tenha sido confuso e totalmente irrelevante, nunca consegui escrever sobre mim, não acho que exista algo importante aqui, mas quem sabe isso mude algo, a vida é uma loucura, não é mesmo?”* (linhas 29 a 31 – produção reescrita de Alice). Nesse sentido, reafirmamos nosso objetivo com a escolha do gênero estruturante do PDG para que, por meio dele, os alunos construíssem uma nova imagem para si e para os outros. Ou seja: na versão reescrita, novamente Alice diz que sua história não tem sentido, mas ao afirmar *“quem sabe isso mude algo”*, ela nos dá uma pista de que em alguma medida, a escrita do relato autobiográfico a fez refletir sobre a própria história.

Retomando a análise da versão reescrita de Arthur, no encerramento do texto, ele não apenas demonstra compreender a relação existente entre o gênero e sua produção textual mas também constrói um encerramento adequado (63,16%) ao que foi apresentado no desenvolvimento.

Com a análise da produção reescrita de Arthur, encerramos esta seção e passamos à próxima, a fim de apresentar as impressões dos alunos em relação ao desenvolvimento do PDG.

4.4 Avaliação do PDG Realizada pela Turma Parceira de Pesquisa

Esta avaliação foi proposta à turma ao final do PDG desenvolvido, visto que um dos objetivos específicos deste estudo buscou ressignificar, mediante pesquisa-ação, a proposta da disciplina de Língua Portuguesa quanto ao trabalho com produção textual na turma parceira de pesquisa.

Para tanto, apresentamos as impressões dos alunos que avaliaram o projeto a partir de questionário na ferramenta *Google Forms*. Na sequência, traçamos as impressões obtidas.

Quadro 9 - Avaliação do PDG sob o olhar da turma parceira de pesquisa

O que você achou de participar de um projeto na disciplina de Língua Portuguesa? Por quê?

Respostas obtidas:

Foi muito bom participar de um projeto assim, acho que outros professores poderiam aderir a um projeto assim em suas respectivas matérias!

Achei muito legal, pois ass valoriza o pessoal da noite fazendo uma coisa dessas

Legal pois durante minha vivência acadêmica teve poucas oportunidades como essa.

Foi bom, levando em consideração q desde é o nosso último ano foi bom sair da rotina e de certa forma descontraiu

Muito legal, pois fez com que eu pensasse na minha vida de uma outra forma

Achei ótimo, realmente aprendi algo relevante e que vai me beneficiar no futuro

Além de falar sobre si, aprendemos como escrever melhor não só nesse relato, mas em outros textos também

Achei incrível, principalmente pelo suporte que a professora Tamires nos deu em todo andamento do projeto e pelo fato de ter agregado muito conhecido.

Muito bom, desenvolveu muito a minha escrita e a de muita gente!

Adorei Demais! Aprendi a materia de formas diferentes e consigui entender muita coisa.

O que você achou de escrever um relato autobiográfico? Por quê?

Algumas das respostas obtidas:

Achei muito interessante, pois assim pude contar sobre a minha vida para alguém

Achei diferente e esclarecedor, porque acabei me conhecendo um pouco mais e lembrando de momentos que tinha apagado da memória e com o relato consegui me recordar e viver de novo aquela lembrança.

Não é a coisa mais fácil do mundo, querendo ou não toca no coração falar da própria vida.

Achei bom, me fez pensar bastante em momentos que tive, momentos bons e ruins, bom analisar também a minha vida no geral, aspectos que preciso melhorar, entre outros!

Achei muito bom, porque foi uma nova experiência e teve um retorno muito bom

Achei interessante por que podemos falar um pouco da nossa vida

Gostei, porque aprendi a descrever minha história

Legal pois nunca tinha escrito e não fazia ideia de como fazer!

Achei ótimo, escrever sobre mim fez eu me lembrar de coisas que não pensava mais.

Me conheci um pouco melhor e de outras formas me descrever

Você acha que o que você aprendeu durante o projeto poderá ajudá-lo(a) na produção de outros textos? Por quê?

Algumas das respostas obtidas:

Com certeza me ajudará muito, me fez pensar em como produzir um texto, numa introdução, contexto e conclusão, achei muito interessante tudo que foi passado durante o ano e durante o projeto!

Sim, porque aprendemos a escrever com outras palavras, aprendemos a contar nossas histórias de formas diferentes

Sim, sei que em muitas entrevistas pedem que façamos um texto sobre algo da nossa vida

Sim, pois escrever ajuda a melhorar a escrita e a ter noção de como começar e finalizar um texto

Sim, por que achei ótimo e tive facilidade pra fazer os textos

Acho que sim porque toda produção de texto, independente do tipo de texto, é uma prática que vai ajudar no futuro

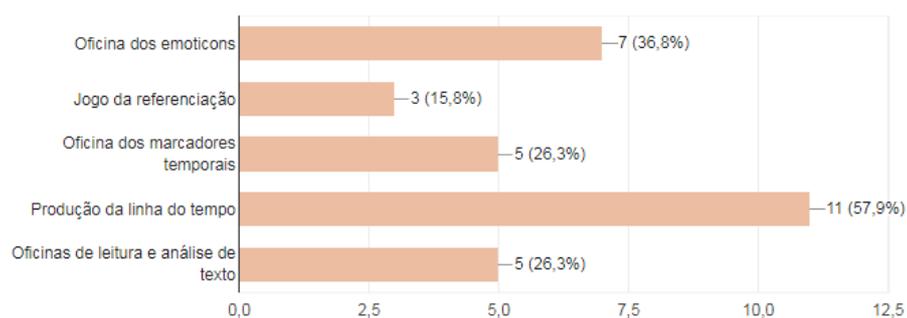
Foi legal, aprendi a usar palavras diferentes

Sim na criação de inícios de textos e desenvolver um texto

Aprendi a se desenvolver nos textos

Quais das oficinas você mais gostou de participar?

19 respostas



Justifique a(s) opção(ões) que você marcou na questão anterior. Por que você preferiu a(as) oficina(s) marcada(s)?

Algumas das respostas obtidas:

Gostei pois assim consegui entender melhor através da análise

Produção da linha do tempo foi muito legal, pois gosto de criar design em aplicativos, então gostei bastante de montar a minha linha do tempo!

Pois eu consegui botar os anos importante para mim na linha do tempo

Porque eu achei divertido montar a linha temporal e falar sobre as minhas amigas

Divertimento, aulas diferentes.

Gostei dessas oficinas pois ajudou a pensar na minha história

Pois eu consegui colocar os anos importante para mim

Porque assim podemos prestar atenção nas frases e e saber de qual tempo ela é

Todas, o projeto todo em si fez bem para o meu conhecimento

Conte um pouco sobre a sua experiência de resgatar momentos e escrever sobre a sua história de vida durante o projeto.

Algumas das respostas obtidas:

É difícil mas é bom lembrar o passado, nossas raízes

Toda a experiência em si me fez lembrar de inúmeros momentos, me fez pensar em como sou forte e como isso me faz ser quem sou.

Foi incrível, começar a dissertar e lembrar de cada momento que me marcou, as vezes até de momentos que caíram no esquecimento. E escrever sobre a minha vida, inspira muito a seguir em frente e ver que muita coisa que eu passei eu superei e que então posso superar muitas ainda.

Diferente do que já fiz em todo ensino médio!

Muito bom, pois lembrei que meus sonhos ainda podem e vão ser realizados

Todos os dias fazemos algo diferente, então acabamos não lembrando das coisas que fizemos, nessa projeto, podemos lembrar um pouco delas.

No começo não soube o que escrever, mas depois que comecei surgiram algumas lembranças da infância e etc.

Foi bom, alguns momentos me fizeram pensar bastante, pensar que devemos sempre seguir em frente de cabeça erguida, e que se algo de ruim estiver acontecendo, procurar um especialista para tratar disso, e que devemos também viver tudo o que queremos, pois não sabemos o dia de amanhã!

Gostei, pois não achei que seria capaz de escrever tanto sobre minha história, meus gostos etc

Gostei bastante, além de trabalhar a memória, ajudou a gente a escrever em provas, trabalhos, concursos...

O questionário, que foi elaborado a partir de oito perguntas relacionadas à avaliação do PDG, contou com respostas de 19 alunos.

As respostas apresentadas no quadro indicam que o PDG teve um impacto positivo na experiência dos discentes, em especial por eles se sentirem valorizados por um projeto pensado especificamente para o turno da noite, pela construção do autorreconhecimento durante o processo de produção textual e pela atribuição de sentido ao gênero produzido.

O olhar para a própria trajetória de vida foi registrado nas respostas, o que sugere que os objetivos com a escolha do gênero foram alcançados, uma vez que os estudantes demonstraram valorizar o fato de terem escrito para alguém conhecer suas histórias. Tal apontamento reforça princípios já expostos neste estudo: a importância de escolher gêneros de texto que façam sentido no contexto em que os alunos estão inseridos e a importância de expor uma situação de comunicação real, proporcionando-lhes “razões para dizer o que dizer”. (GERALDI, 1991).

As respostas também demonstram que as oficinas foram consideradas “aulas diferentes” e que refletiram nas produções reescritas dos estudantes, ao registrarem que, por meio delas, conseguiram compreender o que deveriam escrever e selecionar momentos vivenciados a serem registrados nos textos.

Na pergunta proposta, “Você acha que o que você aprendeu durante o projeto poderá ajudá-lo(a) na produção de outros textos? Por quê?”, as respostas sugerem que os estudantes conseguiram relacionar suas aprendizagens a outras práticas de produção textual as quais eles possam ser expostos; por exemplo, “a produção de um texto que fale sobre si em uma entrevista de emprego”, conforme respondido por um dos alunos. Os discentes também destacaram que aprenderam a “contar suas histórias de maneira diferente” e a “utilizar palavras diferentes”. Por fim, mencionaram que o PDG os ajudou a “começar e a finalizar um texto”. Este ponto se destaca uma vez que tem relação aos dados anteriores, os quais demonstraram a introdução e o encerramento do texto como aspectos de maior dificuldade durante o processo de escrita das três versões do relato autobiográfico.

Apresentadas as principais impressões a respeito da avaliação dos alunos quanto à participação no PDG desenvolvido, passamos à próxima seção a fim de

retomar os dados analisados e apresentar um panorama dos resultados obtidos nesta pesquisa.

4.5 Um Pouco Mais Sobre os Dados Analisados

Esta seção destina-se à apresentação de um panorama geral dos dados analisados neste estudo. Para tanto, com o objetivo de sintetizar as análises anteriores, apresentamos um último quadro a fim de compararmos como, por meio dos critérios elencados, as competências de escrita foram desenvolvidas em cada etapa de produção textual proposta pelo PDG: produção inicial (PI); produção final (PF); produção reescrita (PR).

Quadro 10 – Síntese dos dados analisados

Relato autobiográfico						
Critérios avaliados			PI	PF	PR	
Contexto de Produção	Situacionalidade		Adequação à situação de comunicação.	10,53%	68,42%	78,95%
Conteúdo Temático (Intencionalidade)			Adequação ao gênero estruturante.	21,05%	100%	100%
Estrutura composicional			Apresentação de título adequado ao gênero.	5,26%	84,21%	94,74%
			Introdução adequada ao gênero estruturante.	10,53%	52,63%	84,21%
			Desenvolvimento do texto.	52,63%	100%	100%
			Encerramento adequado ao gênero.	5,26%	57,89%	63,16%
Elementos linguísticos	Coerência	Conexão	Uso de organizadores textuais para articular a sequência do texto.	47,37%	94,74%	100%
		Progressão temática	Apresentação de fatos narrados em ordem lógica, demonstrando planejamento e relação de sentido entre as partes do texto.	21,05%	89,47%	89,47%
	Coesão textual	Coesão verbal	Organização temporal adequada conforme a progressão do texto.	47,37%	89,47%	89,47%
		Coesão	Utilização de mecanismos	15,79%	78,95%	89,47%

		nominal (referenciação)	linguísticos para introdução e retomada de referentes conforme a progressão textual.			
Total de textos analisados: 19						

Fonte: Elaborado pela autora

Os percentuais apresentados nos permitem observar que entre a produção inicial e a reescrita, os 19 textos analisados demonstram um desenvolvimento progressivo¹⁸. Os resultados obtidos a partir dos textos produzidos na primeira versão nos levam a refletir sobre um dos aspectos que motivaram esta pesquisa: o modo como a escola conduz o trabalho com produção textual, de fato, necessitava de uma investigação, tendo em vista as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos. Ou seja: propor atividades com o intuito de classificar e identificar os gêneros e restringir, no Ensino Médio, a produção do texto dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem, parecia não contribuir efetivamente para o desenvolvimento do processo de escrita dos estudantes parceiros deste estudo nem para a compreensão socialmente situada dos usos da escrita que podem ser feitos por estudantes do Ensino Médio noturno.

Conforme exposto no quadro de análise das produções iniciais (quadro 6), percebemos que os textos apresentavam problemas de coesão e coerência. Em geral, os estudantes demonstraram não conhecer o gênero estruturante, focalizando, na produção inicial, uma apresentação pessoal ou descrevendo a sua rotina. Entretanto, é visível como cada texto progrediu ao longo das etapas do PDG, o que corrobora a importância de expor o aluno a um contexto de produção real, tal qual proposto por essa opção metodológica. Embora alguns textos, na versão reescrita, ainda não estivessem adequados à situação de comunicação prevista, na produção final todos os textos já apresentavam características do relato autobiográfico. Na produção inicial, 26,32% dos textos estavam adequados à situacionalidade; nas produções seguintes, os percentuais atingiram, respectivamente, 68,42% e 78,95%. Na produção inicial, 21,05% dos textos apresentavam características do gênero relato autobiográfico; na produção final, o número saltou para 100%, mantendo-se estável na produção reescrita.

¹⁸ Em relação às três versões, é válido mencionar que os textos também demonstraram aprimoramento quanto a aspectos que não foram considerados para fins de análise nesta pesquisa, quais sejam: ortografia, pontuação e paragrafação.

A respeito da estrutura composicional, na produção inicial, 5,26% dos textos apresentaram um título considerado adequado ao gênero; nas produções seguintes, os resultados chegaram, respectivamente, a 84,21% e 94,74%. Quanto ao desenvolvimento do texto, na produção final e na reescrita, 100% das produções foram desenvolvidas; nas produções iniciais, o resultado representava 52,63%. De acordo com o apanhado de resultados, introduzir e encerrar os textos, de modo a construir relação de sentido com o que foi desenvolvido, foi o que mais gerou dificuldade para os estudantes. Na produção inicial, 10,53% dos textos apresentavam introdução; na produção final, este resultado passou para 52,63%, e, na versão reescrita, para 84,21%. Quanto ao encerramento, 5,26% dos textos apresentaram encerramento considerado adequado ao que é esperado pelo gênero; na produção final, o número se converteu em 57,89%, e, na reescrita, em 63,16% – este foi o critério que menos apresentou progresso.

No gênero relato autobiográfico, espera-se que o autor faça referência a pessoas, coisas, lugares e fatos, introduzindo e retomando esses tópicos conforme à progressão do texto. Nesse sentido, observamos que as produções iniciais apresentavam problemas de coesão, e os alunos não retomavam adequadamente objetos de discurso já introduzidos, repetindo, dessa forma, muitos termos ao longo do texto. Os resultados das produções finais e reescritas mostram um progresso em relação a esse aspecto, considerando que, na produção inicial, 15,79% dos textos construíram a referenciação adequadamente e, nas demais produções, os percentuais atingiram 78,95% e 89,47%, respectivamente.

Outro ponto em destaque refere-se ao uso de organizadores textuais, pouco utilizados na construção das produções iniciais. As produções finais nos dão pistas de que, à medida que os alunos vão se apropriando do gênero, por meio de oficinas e atividades dedicadas especificamente a este fim, começam a compreender a essencialidade dos organizadores textuais como recursos que contribuem para a articulação textual. Nas produções analisadas, evidenciamos principalmente os marcadores temporais utilizados para demarcar a trajetória retrospectiva de vida apresentada pelos estudantes e os tempos verbais utilizados de maneira adequada, conforme a organização temporal. Na produção inicial, 47,37% dos textos fizeram uso dos organizadores textuais; nas demais produções,

os números foram, respectivamente, 94,74% e 100%. Quanto ao aspecto de coesão verbal, 47,37% dos textos apresentaram uma organização temporal adequada conforme a progressão do texto; na produção final, o percentual chegou a 89,47% e se manteve estável na produção reescrita.

De acordo com o MDG elaborado para o projeto desenvolvido, a construção narrativa do relato autobiográfico pode ocorrer em torno de um foco específico ou não. Percebemos como, no decorrer das etapas de produção, este aspecto é aprimorado. Na versão reescrita, observamos que alguns estudantes não abordam um foco específico, mas que as produções apresentam, mesmo assim, uma construção lógica e que há relação de sentido entre as partes do texto, demonstrando que houve, por parte dos discentes, preocupação em planejar e arquitetar a narrativa. Na produção inicial, 21,05% dos textos apresentaram adequação em relação à progressão temática; nas produções final e reescrita, o número passou para 89,47%, evidenciando desenvolvimento significativo a partir do trabalho desenvolvido.

Todos esses critérios foram trabalhados especificamente no decorrer do PDG, o que nos mostra que as oficinas planejadas, pensadas a partir das dificuldades evidenciadas na primeira versão do texto, contribuíram para o aprimoramento de escrita dos discentes. Além disso, é perceptível como as mudanças entre as versões dos textos, especialmente acerca do que cada aluno abordou sobre sua vida, permite observar como cada oficina contribuiu para que, no decorrer do projeto, os alunos olhassem para suas próprias vidas e contassem o que, para eles, é significativo, de fato. Textos que, na primeira versão, assentaram-se na apresentação do nome, idade, profissão, transformaram-se em histórias que nos levam a pensar sobre a necessidade de se questionar a cada aula: quem são os alunos que estão à minha frente?

5 CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, apresento algumas considerações acerca desta pesquisa. Opto por não utilizar o título “considerações finais”, como de praxe, pois entendo que, por meio deste estudo, encerro uma caminhada, um ciclo da Pós-Graduação, mas as reflexões a partir do que esta trajetória me permitiu vivenciar não se encerram por aqui. Também faço a escolha de utilizar primeira pessoa do singular, pois, neste capítulo, busco não somente abordar questões gerais mas também mostrar o impacto desta pesquisa no meu “eu professora/pesquisadora”.

Começo, portanto, voltando um pouco no tempo e lembrando o cenário desafiador com o qual me deparei como professora recém-formada de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio noturno de uma escola estadual. Uma professora com vontade de colocar em prática tudo o que o curso de Letras me permitiu experienciar. Este cenário composto por estudantes desmotivados, com poucas perspectivas e com tantas dificuldades com relação ao ensino de escrita, um contexto que entende o Ensino Médio como treinamento para o Ensino Superior, foi o que fez despertar o desejo adormecido, construído durante a Graduação, de cursar Mestrado em Linguística Aplicada na Unisinos. Deste contexto, emergiu, portanto, a pergunta que motivou esta pesquisa e que retomo neste capítulo: de que modo o PDG, como opção metodológica, pode contribuir com o trabalho de produção textual, bem como potencializar o desenvolvimento de competências de escrita nas aulas de Língua Portuguesa?

Para buscar respostas para este questionamento, aliei-me aos aportes teórico-metodológicos centrados no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006) e às discussões acerca do ensino de língua materna mediado pelos gêneros de texto (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), (DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, 2010). Também propus uma discussão sobre o ensino de escrita no Ensino Médio (BUNZEN, 2006; CORTI; MENDONÇA; SOUZA, 2012; GERALDI, 1991; PEREIRA, 2001), bem como busquei compreender os postulados da BNCC (BRASIL, 2018) acerca do trabalho com produção textual previsto para a última etapa de Escolarização Básica. Como metodologia de pesquisa, adotei a pesquisa-ação (FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005, TRIPP, 2005) e, para gerar os dados que levam às respostas deste estudo, apostei no desenvolvimento de um PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014, 2015) com a

turma parceira de pesquisa no período de um trimestre letivo, em 2019. Os textos produzidos pelos alunos ao longo do processo do projeto foram analisados segundo os critérios de textualidade (BRASIL, 2018; BRONCKART, 1999; ELIAS; KOCH, 2018; MARCUSCHI, 2008), visando a enfatizar o desenvolvimento de tais aspectos em produções textuais diferentes da redação escolar até então praticada no contexto investigado.

Diante do que foi exposto e das observações destacadas no capítulo de análise, é possível ter pistas que levam a respostas possíveis e relacionadas aos nossos objetivos de pesquisa. Assim, retomo cada objetivo específico e apresento considerações sobre estes à luz da pesquisa realizada.

A comparação entre as versões do texto, como primeiro objetivo específico, mostra um progresso entre a produção inicial, produção final e a reescrita em todos os critérios analisados. Houve incremento, especialmente, nos critérios de adequação ao gênero estruturante (100%), inserção de título adequado (94,74%) e desenvolvimento do texto (100%), uso dos mecanismos de conexão (100%).

Também foi proposto analisar se (e como) os critérios das competências de escrita 3 e 4 avaliadas na etapa de redação do Enem podem ser acionados/desenvolvidos na produção textual de outros gêneros de texto, neste caso, no gênero relato autobiográfico. As produções analisadas mostram que as competências supracitadas foram acionadas/desenvolvidas pelos alunos. Na competência 3 (selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista) foram considerados os critérios de coerência e progressão temática, os quais, de acordo com a Cartilha do Participante da Redação do Enem (BRASIL, 2019) e com pesquisadores da área (ELIAS; KOCH, 2018; MARCUSCHI, 2008), contribuem para a inteligibilidade do texto. Nas produções iniciais, 21,05% dos textos foram considerados adequados quanto à organização textual em ordem lógica, ao planejamento e à relação de sentido entre as partes do texto. Já nas versões reescritas, o percentual atingiu 89,47%. A maior parte das reescritas demonstra textos coerentes, contribuindo, assim, para a compreensão do leitor. Além disso, as análises demonstram que cada oficina desenvolvida no PDG contribuiu para o projeto de texto e para as escolhas feitas pelos alunos durante o processo de escrita.

Na competência 4 (demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação), foi considerado o critério de referenciação. Nas produções iniciais, 15,79% dos alunos tiveram a construção da referenciação considerada adequada na progressão do texto, de acordo com a utilização de mecanismos linguísticos para a introdução e retomada de referentes, pois, como foi dito, os estudantes utilizavam-se de muitas repetições lexicais para retomarem objetos de discurso já introduzidos. A oficina 7 buscou trabalhar especificamente este aspecto, e, nas versões reescritas, o percentual apresentado atingiu 89,47% de alunos que tiveram o texto considerado adequado em relação ao critério analisado.

Destaco ainda que as competências 3 e 4 se relacionam com a abordagem teórica do ISD no que diz respeito à segunda camada da arquitetura textual: os mecanismos de conexão e de coesão nominal. Os mecanismos de conexão marcam as articulações da progressão temática, prevista na competência 3 da etapa de redação do Enem. Nesse sentido, o uso dos organizadores textuais aplicados ao plano geral do texto contribui para um texto coerente e para a construção de sentido entre suas partes, independentemente do texto produzido. No relato autobiográfico, os organizadores textuais facilitam a construção do texto de maneira lógica, visto que se espera a organização narrativa a partir da apresentação de fatos que registram a própria vida de modo linear. Por sua vez, o mecanismo de coesão nominal, por ter a função de introduzir e assegurar a retomada de objetos de discurso no desenvolvimento do texto, relaciona-se com o aspecto de referenciação como critério previsto na competência 4.

Como já mencionado, as competências 1, 2 e 5 avaliadas na etapa de redação do Enem foram desconsideradas porque atentam para aspectos que, por ora, não são alvo em nosso estudo. Entretanto, considerando os critérios analisados, os dados demonstram que as competências previstas podem, em alguma medida, ser acionadas/desenvolvidas na produção de outros gêneros de texto. Em síntese, as aulas de Língua Portuguesa podem ser espaço para o desenvolvimento do PDG como opção metodológica e para o ensino de escrita no Ensino Médio noturno a partir de gêneros de textos diversos de modo a não restringir o texto dissertativo-argumentativo nos moldes do Enem conforme ocorre no contexto de pesquisa que motivou este estudo. Assim, acredito que promover o trabalho com a multiplicidade de gêneros possíveis de serem produzidos em

contexto escolar pode fazer com que os estudantes desenvolvam competências de escrita que lhes permita produzir textos em quaisquer contextos sociais em que eles estejam inseridos, inclusive nas redações previstas pelos vestibulares ou avaliações de larga escola como o Enem, aos que assim desejarem realizar.

As dificuldades de escrita que os alunos apresentaram na primeira versão do texto e que frequentemente apresentavam na produção da redação escolar mostram que as competências de escrita previstas na Cartilha do Participante da Redação do Enem (decorrente da Matriz de Referência do Enem) (BRASIL, 2019) pareciam não ser trabalhadas nas práticas com produção textual. Ou seja: mesmo com a frequência em que estas produções eram solicitadas em sala de aula, parecia não haver um trabalho específico para o desenvolvimento das competências de escrita, conforme foi proposto nas oficinas do PDG.

Finalmente, por meio do último objetivo específico, propôs-se ressignificar, mediante pesquisa-ação, a proposta da disciplina de Língua Portuguesa quanto ao trabalho com produção textual na turma parceira de pesquisa. Para tanto, os alunos foram convidados a avaliar o PDG desenvolvido a partir de questionário na ferramenta *Google Forms*. As respostas obtidas e apresentadas na seção 4.4 deste estudo sugerem que o PDG impactou positivamente a experiência dos discentes, pois eles entenderam o PDG como uma proposta de ensino “diferente” (planejada especialmente para o turno da noite) e porque parecem ter construído uma relação de sentido com texto produzido, o que aponta para a dimensão social do gênero de texto estruturante.

Estes apontamentos sobre o significado positivo que o PDG parece ter tido na experiência de estudantes no último ano da Escolarização Básica abre espaço para justificar a maneira como esta dissertação foi intitulada: “Se eu quisesse crescer na vida, eu estudava de manhã: o Projeto Didático de Gênero como proposta metodológica para ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno”. A citação presente no título surgiu em uma das conversas com a turma, quando um aluno justifica o porquê do seu desinteresse com a escola e com os estudos. Para ele, estudar à noite era apenas uma forma mais fácil para quem desejava adquirir o certificado de conclusão do Ensino Médio. Quem de fato queria aprender deveria, segundo o aluno, estudar no turno da manhã, pois o ensino diurno era superior ao que era oferecido no turno da noite. Essa visão, conforme o contexto de pesquisa desenhado neste estudo, era compartilhada por

praticamente todos os discentes da turma. Portanto, além de o PDG contribuir com as práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa, também permitiu, por meio dos relatos autobiográficos, que os estudantes mostrassem que suas histórias de vida fazem parte do cenário escolar.

A mudança prevista para a estrutura do Ensino Médio, até 2022, define uma nova organização curricular que contemple as orientações da BNCC (BRASIL, 2018). Com isso, o objetivo é “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros” e “aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”. (BRASIL, 2018). Essas mudanças surgem como um desafio aos professores do Ensino Médio, uma vez que o trabalho nessa etapa da Educação Básica, assim como na escola parceira de pesquisa, é estruturado, especialmente, em torno do Enem. O Ministério da Educação mostra que a mudança prevista não trata especificamente do Enem e que este exame deverá, também, se adequar de maneira gradual à BNCC. (BRASIL, 2018). Logo, o exercício que, até então, consiste na preparação do ingresso ao Ensino Superior precisará migrar para um trabalho cada vez mais articulado por meio de projetos e levar os alunos ao desenvolvimento das competências previstas pelo documento, o que pode, salvo críticas e discussões que podem ser mais bem realizadas em outro espaço, fomentar avanços no Ensino Médio brasileiro.

Do mesmo modo, o Novo Ensino Médio pretende atender necessidades e expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018), o que sugere que o PDG, como proposta metodológica, segundo os princípios basilares que o sustentam, pode ser uma opção capaz de contribuir para este novo cenário. É evidente que, por vezes, as demandas escolares, o número excessivo de alunos e turmas para se dar conta, pode dificultar o trabalho com PDG em sala de aula. Nesse sentido, a intenção deste estudo não é dizer que só se deve desenvolver este projeto de ensino em Língua Portuguesa. O intuito é, a partir de pesquisa empírica, caracterizá-lo como uma opção metodológica possível para o contexto investigado e outros similares, uma vez que se alia a princípios que deveriam estar presentes em todas as aulas de língua materna: o trabalho com produção textual com gêneros que partam de práticas sociais em que os alunos estão inseridos, a promoção de atividades que focalizem as dificuldades dos estudantes, permitindo-lhes que vivenciem as práticas com produção de texto

a partir de etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Etapas que levem o aluno a reconhecer que a escrita é um processo recursivo no qual aqueles que escrevem continuamente rascunham, rasuram e reescrevem. (PEREIRA, 2001).

Cabe mencionar que, desde o início, era previsto que o PDG não resolveria todas as demandas relacionadas às dificuldades de leitura e de escrita dos estudantes, conforme as próprias análises demonstram, porém são visíveis as mudanças significativas na aprendizagem desses alunos. Pesquisar e atuar como professora no mesmo ambiente foi um desafio, sendo inúmeros e, ao mesmo tempo, inevitáveis os obstáculos: o tempo disponível para o desenvolvimento do PDG e a proximidade do encerramento do ano letivo ligada à ansiedade por parte da turma devido a preocupações com aprovação, reprovação e formatura. Isso além das ameaças de uma possível greve estadual pela categoria do magistério, dos eventos da escola e das questões burocráticas para dar conta não só como pesquisadora mas também como professora da escola. Mesmo assim, o PDG foi uma aposta pela crença de que ele contribuiria positivamente nesse cenário, o que, a partir das análises, de fato ocorreu.

Da mesma forma, compreender que um projeto desenvolvido em um trimestre não daria conta de todas as dificuldades apresentadas pelos alunos é entender que essas dificuldades talvez não sejam consequências somente da etapa do Ensino Médio, mas de um percurso que corresponde a todos os anos da Educação Básica. Este ponto surge como um interesse em minhas pesquisas futuras: tentar compreender a trajetória do processo de ensino de escrita ao longo das etapas da escolarização, considerando mais uma vez o princípio de que a aprendizagem escrita deve ser assistida em toda a Educação Básica. Ademais, acredito que esta dissertação pode motivar outros estudos, especialmente por contemplar um contexto em que o PDG, como opção metodológica, ainda é pouco explorado. Ressalto, deste modo, que esta proposta de ensino contribuiu no contexto pesquisado, uma vez que, conforme princípios do PDG, os estudantes foram expostos a uma situação de comunicação real. Além disso, permitiu que os alunos vivenciassem (talvez como primeira experiência) uma situação de produção escolar que, de fato, fizesse sentido nesse contexto, dando-lhes “razões para dizer o que dizer”. (GERALDI, 1991). Da mesma forma, também é perceptível como as oficinas, planejadas a partir das necessidades de aprendizagem dos

estudantes, contribuíram para o desenvolvimento/aprimoramento de suas competências de escrita.

Destaco ainda que esta pesquisa reflete diretamente no meu “eu professora”. Reflete não somente no meu “eu professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio” mas também no meu “eu professora de Anos Iniciais”, pois me faz entender que minha prática pedagógica com relação ao ensino de escrita nos Anos Iniciais certamente reflete, em alguma medida, nos meus futuros alunos do Ensino Médio. Este estudo também me mostrou a importância de me despir de julgamentos ou qualquer preconceito antes de fazer pesquisa, pois, por vezes, parece ser mais fácil avaliar o trabalho do outro do que olhar para a própria prática pedagógica e refletir sobre ela como a pesquisa-ação me permitiu.

Por fim, esta pesquisa mostrou-me que é possível seguir acreditando no potencial da escola pública.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Helena Lucas Rosa da Silva Mota Sverberi de. FREIRE, Érika Maria de Souza. Produção Textual no Ensino de Língua Portuguesa. **Unitau**. Disponível em: <http://www.unitau.br/enic/trabalhos/MCH0879.pdf>. Acesso em: 10. jun. 2019.
- ALBERT, Sílvia; FERNANDES, Isabel. Plano de aula – a estrutura composicional da autobiografia. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3466/a-estrutura-composicional-da-autobiografia> Acesso em: 2. out. 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AUTOBIOGRAFIA. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/autor/583/professor> Acesso em: 2. out. 2019.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. REINALDO, Maria Augusta. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. **Letras**, n 58, 2019.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais- ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30. abr. 2020.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30. abr. 2020.
- BRASIL, **A redação do Enem 2019: cartilha do participante**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em 28. abr. 2020.
- BRASIL, **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=4036>. Acesso em: 27. Maio. 2020.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sobre a produção de textos na escola. In: GERALDI, João Wanderley [org]. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo. EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça; et al. **Avaliação do texto escolar**: Professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOLZ, J. GAGNON, R. DECÂNDIO, F. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em revista**. Curitiba: UFPR, n 15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n15/n15a15.pdf>. Acesso em: 28. jun. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 31, n 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. CARNIN, Anderson. KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, n 144, set/dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 27. jun. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2018.

LISBOA, Íris Vitória Pires. **Análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através do projeto didático de gênero**. 2014. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014.

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

MARQUES, Renata Garcia. Argumentar ou não argumentar no Ensino Fundamental, eis a questão! In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. CARNIN, Anderson. KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

MIRANDA, Florencia. Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. **D.E.L.T.A.** n. 33. p. 811-842, 2017.

MONTEIRO, Reinaldo et al. Projeto didático de gênero (PDG) como ferramenta metodológica para o estágio supervisionado do curso de Letras – Língua Portuguesa. **Educere**: XII Seminário de Educação. 2015.

PEREIRA, Maria Luísa Alvarez. Os excluídos da escrita escolar: outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. **Educação, sociedade e culturas.** n 15, p. 99-115, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v 31, n 3, p. 521-539, set/dez. 2005.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. De professor para professores: pensando adequações e adaptações curriculares a partir da proposta do Projeto Didático de Gênero. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: Projetos Didáticos de Gênero no domínio do argumentar. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

PRADO, Daniela de Faria. MORATO, Rodrigo A. A redação do ENEM como gênero textual discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos Cespuc.** Belo Horizonte, n 29, p. 205- 219, ago/set. 2016.

RABELLO, Kelly Rodrigues. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para a construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula.** 2015. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

RABELLO, Kelly Rodrigues. Projeto Didático de Gênero com artigos midiáticos de divulgação científica: uma possibilidade de didatização de gênero do expor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. CARNIN, Anderson. KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

RAUPP, Lisiane Ribeiro. O papel da reescrita no Projeto Didático de Gênero – uma mudança de perspectiva. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: Projetos Didáticos de Gênero no domínio do argumentar. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

ROMEU, Silvana Suellem de Lima. Gêneros textuais: referência para o ensino de língua portuguesa. **III Conedu**: Congresso Nacional de Educação, 2015.

SANCHES, Anelita Salete. **Situações significativas de escrita**: o aluno do ensino médio construindo seu próprio discurso. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/689-4.pdf>. Acesso em: 27. abr. 2020

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquin. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Emanuel Cordeiro da. Da composição à produção textual: onde se situa o Enem. **Revista do GELNE**. n 2, p. 116-139, 2016.

SILVA, Paloma Sabata Lopes. Plano de aula – sujeito, verbo e seus modificadores e complementos na autobiografia. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4466/sujeito-verbo-e-seus-modificadores-e-complementos-na-autobiografia>. Acesso em: 2. out. 2019.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria: planejamento em LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**. Edelbra, 2012.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia Revista de Literatura e Linguística**. Recife, n 14, p. 313-334, dez. 2014.

SOUZA, Ana Lúcia. CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

SUASSUNA, Livia. Critérios de avaliação: elementos imprescindíveis no ensino-aprendizagem da escrita. **Na ponta do Lápis**. n 33. p. 10-23, 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 31, n 4, p. 443-466, set/dez. 2005.

ANEXO A - TALE ALUNO MENOR DE IDADE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE
 (PARTICIPANTE MENOR DE IDADE)

Seu responsável autorizou você a participar da pesquisa “Projeto Didático de Gênero (PDG): uma opção metodológica no ensino de língua materna no Ensino Médio”, que será desenvolvida por mim, Tamires Puhl Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob orientação do Professor Dr. Anderson Carmin. O estudo visa a investigar de que modo o trabalho com este tipo de projeto (PDG) pode potencializar o processo de ensino de escrita nas práticas de produção textual em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir com as pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em especial no contexto do Ensino Médio público gaúcho.

A pesquisa ocorrerá durante as aulas de Língua Portuguesa, respeitando o calendário e a organização da escola. A participação requer gravações das aulas em áudio e/ou vídeo, registros de observações, coleta de materiais realizados nas aulas como trabalhos desenvolvidos, além de questionários. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir realizar a fim de divulgar os resultados da pesquisa.

A participação nesta pesquisa é voluntária e tanto você quanto seu responsável podem interrompê-la a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Vocês podem obter informações sobre o andamento da pesquisa sempre que acharem necessário e os resultados estarão à disposição de vocês quando a pesquisa for finalizada.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de os(as) participantes sentirem algum desconforto durante o desenvolvimento das aulas. Nesses casos, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o seu bem-estar para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.

Se você aceitar participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além dos demais direitos mencionados acima. Caso você tenha dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo, pesquisadora responsável, pelo e-mail tamires.puhl@gmail.com ou pelo telefone (51) 982713736.

Após a sua aceitação, este documento deverá ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob minha responsabilidade.

Agradeço por sua colaboração e interesse em meu projeto.

_____, ____ de _____ de 20____.

Nome do participante

Assinatura do participante

Tamires Puhl
 Pesquisadora

CEP – UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 24/09/2019

ANEXO B – TCLE RESPONSÁVEL LEGAL



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
 (RESPONSÁVEL LEGAL)

Você está sendo convidado(a) a ser nosso(a) parceiro(a) de pesquisa autorizando seu/sua filho(a) a participar do estudo “Projeto Didático de Gênero (PDG): uma opção metodológica no ensino de língua materna no Ensino Médio”, que será desenvolvida por mim, Tamires Puhl Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sob orientação do Professor Dr. Anderson Carnin. O estudo visa a investigar de que modo o trabalho com este tipo de projeto (PDG) pode potencializar o processo de ensino de escrita nas práticas de produção textual em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir com as pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em especial no contexto do Ensino Médio público gaúcho.

A pesquisa ocorrerá durante as aulas de Língua Portuguesa, respeitando o calendário e a organização da escola. A participação requer gravações das aulas em áudio e o/ou vídeo, registros de observações, coleta de materiais realizados nas aulas como trabalhos desenvolvidos, além de questionários. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais. O nome de seu/sua filho(a) será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir a realizar a fim de divulgar os resultados da pesquisa.

A participação nesta pesquisa é voluntária e tanto você quanto seu/sua filho(a) podem interrompê-la a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Vocês podem obter informações sobre o andamento da pesquisa sempre que acharem necessário, e os resultados estarão à disposição de vocês quando a pesquisa for finalizada.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de os(as) participantes sentirem algum desconforto durante o desenvolvimento das aulas. Nesses casos, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o bem-estar de seu/sua filho(a) para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.

Se você autorizar a participação de seu/sua filho(a), por favor, assine este documento. Após sua autorização, ele/ela assinará o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aceitando participar do estudo. Caso você tenha dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo, pesquisadora responsável, pelo e-mail tamires.puhl@gmail.com ou pelo telefone (51) 982713736.

Após a sua autorização, este documento deverá ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob minha responsabilidade.

Agradeço por sua colaboração e interesse em meu projeto.

_____, ____ de _____ de 20____.

 Nome do responsável

 Assinatura do responsável

 Tamires Puhl
 Pesquisadora

CEP – UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 24/09/2019

ANEXO C – TCLE ALUNO MAIOR DE IDADE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
 (PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Projeto Didático de Gênero (PDG): uma opção metodológica no ensino de língua materna no Ensino Médio”, que será desenvolvida por mim, Tamires Puhl Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, sob orientação do Professor Dr. Anderson Carmin. O estudo visa a investigar de que modo o trabalho com este tipo de projeto (PDG) pode potencializar o processo de ensino de escrita nas práticas de produção textual em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir com as pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em especial no contexto do Ensino Médio público gaúcho.

A pesquisa ocorrerá durante as aulas de Língua Portuguesa, respeitando o calendário e a organização da escola. A participação requer gravações das aulas em áudio e o/ou vídeo, registros de observações, coleta de materiais realizados nas aulas como trabalhos desenvolvidos, além de questionários. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir a realizar a fim de divulgar os resultados da pesquisa.

A participação nesta pesquisa é voluntária e você pode interrompê-la a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Você pode obter informações sobre o andamento da pesquisa sempre que achar necessário e os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada.

Os riscos associados ao desenvolvimento deste estudo são mínimos, apenas no que diz respeito à possibilidade de os(as) participantes sentirem algum desconforto durante o desenvolvimento das aulas. Nesses casos, conversaremos e encontraremos a melhor forma de garantir o seu bem-estar para que não haja nenhum tipo de constrangimento durante a realização da pesquisa.

Se você aceitar participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além dos demais direitos mencionados acima. Caso você tenha dúvidas ou queira maiores esclarecimentos, entre em contato comigo, pesquisadora responsável, pelo e-mail tamires.puhl@gmail.com ou pelo telefone (51) 982713736.

Após a sua aceitação, este documento deverá ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob minha responsabilidade.

Agradeço por sua colaboração e interesse em meu projeto.

_____, de _____ de 20__.

 Nome do participante

 Assinatura do participante

 Tamires Puhl
 Pesquisadora

CEP – UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 24/09/2019

ANEXO D – PRODUÇÃO INICIAL DE JÚLIA

nome: [redacted]

Me chamo [redacted], tenho 17 anos sou
uma pessoa bem alegre, gosto de jogar es-
portes e cinema, não sou muito simpática,
mas sou bem leal com meus amigos, me
sinto muito inseguro e uso de curso me-
de vocaba me ajudando uma pequena pres-
tão. Pretendo me formar em algo na área
de medicina e ser estafet em muito vida,
tanto no financeiro quanto pessoal.

ANEXO E – PRODUÇÃO INICIAL DA ALUNA ALICE

Bom dia grupo, não tenho a mínima ideia de que estão fazendo, não acho tão importante informar quando nasci, ou meu nome, pois sinto que não informa nada, o que eu deveria dizer? Seria relevante dizer que no primeiro dia de aula aqui (no Maracanã), chorei, a pergunta feita pela professora de português fez realmente meu coração (Qual é a chave para a felicidade?). Pra mim, naquele momento eu não estava longe dessa escola, eu estava com a minha turma, meus amigos, na minha aula, ou seja a professora de história falando e ouvindo o professor, até mesmo isso me fazia feliz.

Talvez nada disso fosse sentido, mas pra mim fez, nasci em 30 de junho de 2001, às 14 horas e 33 minutos.

ANEXO F – PRODUÇÃO INICIAL DE HELENA

Nome [REDACTED]

Relato Autobiográfico

Olá! Meu nome é [REDACTED], e vou fazer um relato (se não) de-
 lato sobre minha vida. Tenho 19 anos e sou estudante. Comecei
 a trabalhar como garçonete expanding aos 16 anos enquanto estu-
 daria no mesmo tempo.

Sempre fui uma pessoa que sente a necessidade de estar
 em movimento, seja trabalhando, seja aprendendo coisas novas.
 Desde pequena, tive facilidade em aprender outras línguas,
 então estudei inglês sozinho. Em 2016 comecei a fazer curso de
 Inglês e em 2017 coreano e mandarim. Aprender essas línguas asiáti-
 cas usam meu interesse por gostar muito da cultura do oriente.

Meus hobbies no tempo livre são assistir séries, ir ao cinema,
 viajar, ouvir músicas (todos os gêneros), sair com meus amigos,
 ir em casas de festas noturnas e aprender sobre outras culturas.

Ainda não sei ao certo sobre o que fazer em relação ao meu
 futuro, me sinto muito perdida e desanimada muitas vezes, mas
 tenho interesse em advocacia ou coisas relacionadas a Direito e
 moda.

Os meus maiores sonhos e objetivos de vida são poder morar
 sozinho e ser independente. Viajar o mundo a fora e criar mui-
 tas memórias que eu possa me lembrar alegremente pelo resto da
 minha vida. Outro "sonho" que na verdade é mais um objetivo
 do momento, é conseguir superar minhas crises de ansiedade e
 pânico, que muitas vezes me impedem de conseguir fazer qualquer
 coisa como sair, estudar e até mesmo viver tranquilamente.

tilibra

ANEXO G – PRODUÇÃO INICIAL DE ARTHUR

Autobiografia

nome _____ Turma _____

Me nomearam de _____ nome que sempre significar "protetor do família". Mesmo com 14 anos, quando mori, em 2002, já carregava um peso de um adulto nas costas; com ideias "perdidas no mundo" eu era a última esperança de ser um filho bom. Busca como infante que ficou qualquer forma perder a cabeça, o ponto de ter suas coisas no rua depois de enfrentar o poderista para defender a mãe, de com 10 anos, ter perdido de 18 mil reais de ajuda policial pra ter um mal de dentro de casa. Por mais que o dinheiro não fosse o problema, aprendi a ver que o mundo era muito mais além do que só estabilidade financeira. Se antes vi que meu nome significa realmente o que sou. Muitas dificuldades me tornaram alguém que tem coragem mas tem só 14 anos. Com 16 foi do lado da mamãe que dona tudo pra mãe com o pai, que trabalha tanto que é como se armazena sozinho. Mais responsabilidades adquiridas, dificuldades sempre presentes tentando com todo esforço de ser um bom filho, de ir bem na vida, de poder me sustentar, de ser um bom funcionário pra ser promovido, de tudo e mais um pouco, o resto me mostrou que tudo pode ser pior, e nisso nem entro lá o lado financeiro.

ANEXO I – PRODUÇÃO FINAL DE ALICE

Não gosto de frutas e legumes.

Bom dia grupo, não acho tão importante informar quando nasci, ou meu nome, por sinto que não expus nada sobre quem sou, mas então o que falar? Minha história não é emocionante, muitas coisas não fazem sentido, desde que me lembro minha mãe era um pouco fanática pela igreja, enquanto eu meu pai vivia para o trabalho, minha vida em casa sempre foi um pouco perturbada, é idiota pensar que por muito tempo preferia estar na escola do que em casa, mas conto isso sempre, não acho algo tão importante, tenho um irmão especial, meu pai viveu muito tempo em função dele, de tentar entender o que ele tinha, me fez com que eu passasse despercebido, já sobei os cuidados, sempre fui bem independente, tenho notas altas e eu sem querer, de certa forma até um pouco reprimido.

Talvez tenha sido isso que me fez tão inseguro, não sobei me expressar, ser um fantasma, não gosto de admitir que isso me afeta, idô, que não consigo acreditar em muitas coisas sobre mim, mas sempre reafirmo que não gosto de nenhuma fruta, nem legumes.

Tenho muita dificuldade de perceber que não sou mais a mesma pessoa, tenho muita memória, a voz é até imitável, e mesmo com toda a minha insegurança me arrisquei de alguma forma.

ANEXO J – PRODUÇÃO FINAL DE HELENA

Nome _____

Nada é tão novo quanto os novos sonhos.

"No fundo, todas temos a preocupação de dizer quem somos e o que é que estamos a fazer e a preocupação de deixar algo feito, porque esta vida não é eterna e deixar coisas feitas pode ser uma forma de eternidade."

Desde pequena sempre me identifiquei com a cultura asiática, desde desenhos e música a culinária japonesa e chinesa. Aliás, nasci no dia 12 de outubro de 2000 (dia das crianças), na cidade de Rio Grande do Sul.

Um sonho de infância realizado que tive, foi de ter uma gatinha. Meus pais não permitiam animais em casa, mas depois de muito tempo pedindo, ganhou de presente de aniversário aos 3 anos de idade. Ela continua sendo minha parceira e amiga até hoje carregando seus dez anos nas costas, com muita saúde e disposição.

Aos 16 anos tive outro sonho realizado, comecei a trabalhar. Em 2017 tive minha primeira experiência, por uma empresa de segurança e certificação digital, onde exerci a função de auxiliar administrativa no RH da sede. Muito responsável, mas no mercado de trabalho a independência vem o meu objetivo.

Acredito que todas temos uma fase do descobrimento e da descoberta, e para mim não foi diferente! Em 2018 completei 18 anos, e foi desde essa idade que comecei a sair e fazer novos amigos, conhecer novos lugares, como por exemplo, uma dançarina localizada de em . Desenvolvi e interesse pela dança e música brasileira. Graças a uns pequenos momentos, me tornei mais segura de mim e muito mais social.

Como na vida temos altos e baixos, nem tudo pode 

ser feito de apenas alegria. No final de 2019 comecei a desenvolver um transtorno de ansiedade e pânico, por conta de estar em curso. Essa doença começou com os sintomas de pânico em pânico, assim, de pânico em pânico foi me impedindo de fazer coisas novas, como sair, ir a escola, e, até mesmo, trabalhar. Hoje, depois de 1 ano passando por essas crises, decidi que era hora de buscar ajuda e fazer tratamento. As coisas são complicadas e difíceis, mas apenas saber que estou tentando e tenho pessoas ao meu lado, que me apoiam e me amam, compensa qualquer coisa. Um sonho atual que permito é viajar pelo oriente, e já estou em andamento para que se torne realidade. Uma frase que me inspira muito e acredito que seja muito verdadeira é: "Nada é tão novo quanto os novos sonhos".

ANEXO K - PRODUÇÃO FINAL DE ARTHUR

Montanha Russa do Ninho
Vida Alegre e divertida
que me formou quem sou

Nome: [REDACTED]

Meu nascimento foi um momento especial da minha família, o pai nasceu em 1968. Meu nome tem grande significado que é coragem, tem muito força, "protetor da família". Com 3 anos, meu nome em português tendo que soar como um jovem de 18 anos, um ano a mais do que tenho hoje, foi uma de minhas piores experiências, quando tive que enfrentar meu ex-padrasto pro defender a integridade da minha mãe e irmãs, o padrasto nunca foi capaz fazer nada de bom, sempre soube me tratar, mas a dificuldade veio a mãe muito presente, era a própria emoção, não sei quem pensa em pagar por isso, tu que aponta quem dá a família dentro de casa, mas não uma necessidade.

Com 14 anos, depois de sair de casa e pagar de conta em conta com minha mãe e irmã, foi trabalhar em restaurantes pro ajudar nos gastos. Sempre muito pulado para mim de estudar, porque não pra trabalhar que estudando dava uma vida melhor a minha família. O protetor da família.

Um ano atrás, com tantas dificuldades não as facilidades oportunidades de emprego com boas promoções, mudança de cidade para estudar em uma cidade melhor, com as amizades. Uma música que ele fez e muito famoso, Mike - Five Finger Death Punch, lá em seu rap "podem ser muito pior, mas deveria ser muito melhor", sempre a coragem na caminhada sobre minha história, base seja que todas minhas dificuldades não tenham a parte mais justa, humilde, e confiante que ele tem, pode

Eu, além, se não disso tivesse vontade eu não seria tão do que sou hoje, quem garante que eu esteja aqui? Muitos não sobreviveram os anos de lá, não sei muita informação, não foi pulado, mas a proteção do superdó e imortal e eu estou adorando a obra do pai.