

M

MESTRADO
Em Didática do Português
Na Era Digital

**OS DESAFIOS DO ENSINO DA ESCRITA
A ALUNOS COM NECESSIDADES
ADICIONAIS DE SUPORTE**

**Potencialidades pedagógicas
do género relato pessoal**



Marta Marisi Carvalho da Silva Queiroz

12/2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marta Marisi Carvalho da Silva Queiroz

**OS DESAFIOS DO ENSINO DA ESCRITA A ALUNOS
COM NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE**

Potencialidades pedagógicas do género relato pessoal

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Didática do Português na Era Digital

Orientação: Professor Doutor José António Costa

Porto, dezembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Marta Marisi Carvalho da Silva Queiroz

**OS DESAFIOS DO ENSINO DA ESCRITA A ALUNOS
COM NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE**

Potencialidades pedagógicas do género relato pessoal

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Didática do Português na Era Digital

Orientação: Professor Doutor José António Costa

Porto, dezembro de 2024

*Ainda que eu falasse a língua dos homens e falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria.*

Renato Russo

Deus é bom sempre! E a Ele dedico toda a honra e glória.

Dedico este trabalho, especialmente, a duas pessoas que transformaram a minha vida e que me fazem trocar as lentes do mundo todos os dias: meu marido Antonio Carlos e meu irmão Ricardo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, tornaram esta jornada possível.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, José António Costa, por sua paciência, orientação e por acreditar na relevância deste estudo. Sua dedicação e incentivo foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Agradeço, imensamente, a duas professoras doutoras que torceram muito para essa vitória, minhas queridas e amadas Ana Sofia Lopes e Joana Querido.

Às minhas colegas de Mestrado, Cristina Alves e Cristina Oliveira, que compartilharam dessa caminhada, trazendo momentos de apoio, discussão e aprendizado, meu muito obrigado.

Um agradecimento especial ao meu pai, Manoel, e ao meu sogro, Antonio, que, mesmo não estando mais fisicamente presentes, deixaram em mim lições e valores que guiaram cada passo desta jornada. Suas memórias e ensinamentos vivem em mim e são uma fonte constante de inspiração. Este trabalho é também uma forma de honrar o legado que deixaram.

À minha família, especialmente minha linda e amada mãe, minha sogra que esteve ao meu lado em todo esse percurso torcendo para o meu sucesso, pelos meus irmãos e suas esposas, pelas minhas cunhadas e seus esposos, assim como os meus queridos sobrinhos e sobrinhas, pelo amor, paciência e compreensão durante os momentos desafiadores. Obrigada por sempre estarem ao meu lado, mesmo à distância.

Aos três grandes homens da minha vida: meu marido e eterno amor, Antonio Carlos, meu filho Leonardo que todos os dias enche o meu coração de amor e orgulho e meu irmão Ricardo, a quem eu posso dizer que me ensinou o verdadeiro sentido da palavra amor desde quando eu era uma menina, que estiveram presentes em cada passo, insistindo todos os dias, torcendo a cada parágrafo desenvolvido, oferecendo apoio emocional, incentivo e confiança para que eu seguisse adiante.

À flor mais linda que nasceu no meu jardim, a menina mais doce, generosa e insistente em amar e ser amada que já vi, a minha versão mais linda, Larissa.

Também agradeço aos alunos e professores da escola que colaboraram com a pesquisa e permitiram que o conhecimento fosse expandido em prol de uma educação mais inclusiva.

Tenho duas professoras guardadas no fundo do meu coração e que por elas terei uma enorme gratidão, porque foram pessoas que abriram a porta de suas salas e acreditaram no meu trabalho e na minha forma de olhar o outro, minha sempre coordenadora e grande professora Paula Maia e a professora Sônia Oliveira que cedeu, com toda a sua generosidade, as suas aulas de sextas-feiras para que eu pudesse realizar a meu trabalho. Meu agradecimento carinhoso as demais professoras: Edite Pinto e Maria do Carmo.

Existe uma pessoa que, pouco a pouco, ganha um grande espaço em meu coração, e sei que torce pelo meu sucesso e que me ensina todos os dias o que é e como é Portugal e, ainda traduz todas as palavras e expressões do bom português de Portugal, minha querida Maria Manoela.

Por fim, estendo meu agradecimento a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse realizado. A cada um de vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta dissertação investiga estratégias didáticas para o ensino da produção de textos a alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) no ensino secundário, com enfoque no género textual relato pessoal. A pesquisa é fundamentada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que valoriza a interação social como componente central do processo de aprendizagem. Realizada em um contexto escolar, a experiência buscou promover a inclusão e o desenvolvimento das competências de linguagem dos alunos, utilizando uma sequência didática adaptada. Os principais desafios enfrentados pelos alunos – como dificuldades de coesão, organização narrativa e expressão de emoções – foram abordados por meio de práticas pedagógicas ajustadas, como atividades de reflexão metalinguística, guiões estruturados e a integração de recursos visuais. Os resultados evidenciam o potencial pedagógico do relato pessoal para fortalecer a autopercepção e a expressão dos alunos, oferecendo-lhes um espaço de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.

Palavras-chave: ensino da escrita; necessidades adicionais de suporte (NAS); género textual relato pessoal; Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); educação especial.

ABSTRACT

The research is based on the Sociodiscursive Interactionism (SDI) perspective, which emphasizes social interaction as a central component of the learning process. Conducted in a school setting, the experience aimed to promote inclusion and the development of students' language skills through adapted didactic sequences. The main challenges faced by students – such as cohesion difficulties, narrative organization, and emotional expression – were addressed through tailored pedagogical practices, including linguistic support, structured guides, and the integration of visual resources. The results highlight the pedagogical potential of personal narratives in strengthening students' self-awareness and expression, providing a space for cognitive, linguistic, and social development.

Keywords: teaching writing; additional support needs; textual genre personal report; socio-discursive interactionism; special education.

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Quadro 1: capacidades e operações nas dimensões transversais: sintagmatização e lexicalização	p. 42-43
Quadro 2: trabalho realizado em sala de aula exposto como modelo	p. 54
Quadro 3: limites para escrever um relato pessoal: dislexia	p. 70
Quadro 4: limites para escrever um relato pessoal: deficiência cognitiva	p. 71
Quadro 5: limites para escrever um relato pessoal: espectro do autismo	p. 71
Quadro 6: quadro estruturado desenvolvido em um estudo dirigido com o aluno	p. 81
Quadro 7: quadro estruturado desenvolvido em um estudo dirigido com o aluno	p.84
Quadro 8: quadro das dificuldades encontradas na produção inicial	p. 85
Quadro 9: quadro comparativo – produção inicial e produção final	p. 90
Quadro 10: quadro comparativo – produção inicial e produção final	p. 94
Quadro 11: quadro comparativo – produção inicial e produção final	p. 98
Quadro 12: quadro comparativo – produção inicial e produção final	p. 101
Quadro 13: diferenciação dos limites e possibilidades	p. 103
Quadro 14: dificuldades e sugestões	p. 113
Quadro 15: as fases da narrativa segundo a sequência de Bronckart	p. 117
Quadro 16: as fases da narrativa no texto <i>O encantador de melros</i>	p. 124
Quadro 17: guião para a produção do relato pessoal	p. 132
Figura 1: as operações de produção textual	p. 37
Figura 2: as dimensões da escrita	p. 40
Figura 3: Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais	p. 46
Figura 4: aspetos tipológicos	p. 52
Figura 5: esquema de sequência didática	p. 72
Figura 6: relato pessoal de aluno com espectro do autismo	p. 74
Figura 7: relato pessoal de aluno com deficiência cognitiva	p. 76
Figura 8: relato pessoal de aluno com dislexia	p. 79
Figura 9: relato pessoal de aluno com espectro do autismo	p. 82
Figura 10: diagrama elaborado para a sequência didática	p. 88
Figura 11: produção final de aluno com espectro do autismo	p. 90
Figura 12: produção final de aluno com deficiência cognitiva	p. 93
Figura 13: produção final de aluno com dislexia	p. 97
Figura 14: produção final de aluno com espectro do autismo	p. 100
Figura 15: as operações de produção textual	p. 126
Figura 16: momentos da escrita	p. 132

Índice

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	7
ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS	8
INTRODUÇÃO.....	12
1. A ESCRITA: QUESTÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAIS E DIDÁTICAS	20
1.1. O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL A ALUNOS PORTADORES DE NAS: PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS	20
1.1.1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	22
1.1.2. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA).....	27
1.1.3. PARTICULARIDADES DA DIDÁTICA DA ESCRITA	30
1.2. O PROCESSO DA ESCRITA: DIMENSÃO TEXTUAL	38
1.2.1. AS DIMENSÕES DA ESCRITA.....	41
1.3. GÊNEROS TEXTUAIS: POTENCIALIDADES DIDÁTICAS	46
1.3.1. OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO UNIDADE DE TRABALHO DIDÁTICO	49
1.3.2. O GÊNERO TEXTUAL RELATO PESSOAL.....	53
1.4. SÍNTESE DO CAPÍTULO	59
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	60
2.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÕES DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	60
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	62
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
3.1. A CONSTRUÇÃO DOS MÓDULOS EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	68
3.2. PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS: DIAGNÓSTICO INICIAL	76
3.2.1. ALUNO COM ESPECTRO DO AUTISMO	76
3.2.2. ALUNO COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA.....	78
3.2.3. ALUNO COM DISLEXIA	81
3.2.4. ALUNO COM ESPECTRO DO AUTISMO	85
3.3. CONCRETIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	89

3.4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS FINAIS DOS ALUNOS.....	92
3.3.1. PRODUÇÃO FINAL DE ALUNO COM ESPECTRO DO AUTISMO	93
3.3.2. PRODUÇÃO FINAL DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA.....	96
3.3.3. PRODUÇÃO FINAL DE ALUNO COM DISLEXIA	99
3.3.4. PRODUÇÃO FINAL DE ALUNO COM ESPECTRO DO AUTISMO	102
3.5. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO ESPAÇO HETEROGÊNEO	105
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS	113
ANEXO 1.....	143

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu após uma proposta de trabalho desenvolvida com produção de texto em classe de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS). No percurso daquelas aulas começou-se a perceber que os alunos careciam de mais informações acerca da escrita de textos narrativos. Quando os alunos se viram na posição de escritores, percebeu-se que ali havia limitações no campo da escrita.

O projeto de pesquisa teve como objetivo investigar e desenvolver estratégias didáticas para o ensino de produção de textos a estudantes portadores de necessidades adicionais de suporte (NAS) no ensino secundário. O estudo buscou promover a inclusão e o desenvolvimento das capacidades de linguagem desses estudantes, adaptando as atividades de escrita ao processo de aprendizagem dos alunos.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino secundário, envolvendo estudantes com diferentes tipos de necessidades adicionais de suporte, a fim de identificar abordagens pedagógicas adequadas.

Para tanto, apoiamo-nos na perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo que destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem e na apropriação de géneros de texto.

Tal perspectiva enfatiza a interação social entre os alunos e o professor, e entre os alunos e os textos escritos. Considerou-se a compreensão das práticas sociais de uso da escrita um fator chave para promover a inclusão e o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes com necessidades adicionais de suporte.

A produção de texto representa um dos maiores desafios no campo educacional, especialmente considerando o seu papel em diversas avaliações. Em provas de aferição e exames de entrada para universidades, a habilidade de escrever textos coerentes é um divisor de águas, determinando o sucesso ou fracasso dos candidatos. A importância desta competência é aumentada pelo facto de que muitos alunos apresentam dificuldades persistentes com a escrita

ao longo de todo o percurso escolar, o que reflete a necessidade urgente de inovações nas metodologias de ensino da escrita.

Quando, na actualidade, se procede ao levantamento dos principais pontos críticos do ensino do Português – e do ensino, em geral – é quase inevitável falar-se da escrita e do baixo nível atingido pelos alunos, no termo da escolaridade obrigatória ou mesmo em níveis de ensino mais avançados, no que respeita a aptidões básicas desse domínio. (AMOR, 1993: 109)

Pode-se notar que os alunos, de maneira geral, possuem muitas dificuldades quando o assunto é a escrita – por não gostarem de ler acabam por não aprenderem a produzir textos criativos, coesos e coerentes. E é verdade que muitos alunos portadores de necessidades adicionais de suporte enfrentam dificuldades na escrita.

Este problema, que atravessa os diferentes níveis de ensino, destaca a necessidade de abordagens didáticas que se adaptem às novas realidades digitais e às diversas necessidades dos estudantes. Assim, não se pode negar que as estratégias didáticas sejam constantemente revisadas e atualizadas, buscando não apenas melhorar a competência dos alunos, mas também prepará-los para os desafios comunicativos do futuro.

A produção de texto no ambiente educacional constitui uma tarefa essencial que enfrenta desafios significativos. Tradicionalmente, a capacidade de escrever bem foi vista como um sinal de erudição e competência acadêmica, influenciando em diversos aspetos do ensino. Com as transformações sociais e a incorporação das tecnologias digitais, as exigências relativas às competências de escrita dos estudantes também se modificaram.

Hoje, não apenas a clareza e a coesão são valorizadas, mas também a capacidade de adaptar o estilo de escrita a diferentes plataformas e contextos, desde textos académicos até postagens em mídias sociais. Amor (1993) destaca, ainda, que a escola enfrenta diariamente o desafio do fracasso dos alunos na escrita, assim como é responsabilizada pelos resultados de seu ensino e precisa estabelecer padrões claros de desempenho para guiar o aprendizado desses:

é a escola que tem de estabelecer padrões, referenciais de desempenho objectiváveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os alunos em função dessas metas. (Amor, 1993:109)

Neste cenário, a educação enfrenta o desafio de preparar estudantes que muitas vezes chegam ao ensino secundário e ao ensino superior com lacunas significativas em suas habilidades de escrita. Essas deficiências se tornam evidentes em momentos críticos, como exames de entrada para universidades e outras avaliações importantes, onde a habilidade de articular pensamentos de forma clara é essencial. O problema é maior pelo facto de que muitos sistemas de ensino ainda empregam métodos tradicionais de ensino da escrita, que nem sempre são eficazes para engajar os alunos ou desenvolver suas habilidades de maneira integral.

Se se reconhece que a escrita é mediadora na estruturação do trabalho intelectual pessoal e, se, por outro lado, é por seu intermédio que os alunos são avaliados em quase todas as disciplinas, então é urgente a instauração de uma outra didáctica da escrita que tenha como objectivo fazer de cada aluno um "escrevente reflexivo", capaz de ler criticamente o que escreve, ao invés de apenas se ter limitado a interiorizar as fórmulas ideais das "composições" escolares. (Pereira e Azevedo, 2003: 6)

Assim, a necessidade de inovar nas práticas pedagógicas e integrar propostas de ensino de produção de texto que auxiliem no ensino e na aprendizagem da escrita é cada vez mais urgente.

De acordo com a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em estudos realizados por Dolz (2010) e Bronckart (1999), as dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção textual estão profundamente ligadas à natureza interacional e contextual da linguagem. O ISD propõe que a aprendizagem da escrita não é um processo isolado, mas está intimamente relacionada à interação social e à apropriação de géneros textuais em contextos significativos de uso. Quando os alunos apresentam dificuldades na escrita, essas limitações podem ser compreendidas não apenas como resultado de uma falta de habilidades técnicas, mas também como consequência de uma deficiência no engajamento com as práticas sociais de leitura e escrita que permeiam o cotidiano escolar e extraescolar.

No caso dos alunos com NAS, essas dificuldades são ainda mais acentuadas devido às barreiras cognitivas e socioemocionais que podem dificultar sua participação plena nas práticas escolares. A baixa motivação para a leitura e escrita, por exemplo, muitas vezes decorre de experiências anteriores de fracasso ou de uma falta de adaptação das atividades pedagógicas às necessidades específicas desses alunos. Segundo o ISD, o ensino da escrita precisa considerar

as interações discursivas em que os alunos estão inseridos e oferecer contextos significativos e inclusivos que favoreçam a apropriação da linguagem escrita como uma prática social.

Portanto, para superar essas dificuldades, é necessário que o ensino de escrita seja planejado de forma a promover a interação contínua dos alunos com os diferentes gêneros textuais, utilizando práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa e o engajamento crítico. Além disso, a criação de sequências didáticas que considerem as necessidades individuais dos alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) e que ofereçam suporte linguístico e cognitivo pode contribuir para o desenvolvimento gradual de suas habilidades de escrita. O ISD, ao enfatizar a dimensão social e dialógica da aprendizagem, oferece um quadro teórico que reconhece a necessidade de uma abordagem mais interativa, inclusiva e contextualizada no ensino da escrita, permitindo que os alunos superem suas dificuldades ao participarem de práticas discursivas com gêneros de texto.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel importante na formação de habilidades de escrita desses alunos, por meio da compreensão e da apropriação de diferentes gêneros textuais. Um desses gêneros, o relato pessoal, permitem que os estudantes explorem suas experiências individuais e desenvolvam as capacidades de linguagens.

Sendo assim, este trabalho buscou investigar o processo de ensino e aprendizagem do gênero relato pessoal em um ambiente escolar, enfatizando tanto as estratégias didáticas de produção de texto, quanto o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos em uma experiência realizada em uma classe de NAS a partir do trabalho com o gênero relato pessoal.

Destacamos o trabalho com o gênero textual relato pessoal por entender como essa prática pode influenciar a autopercepção dos alunos e suas capacidades de linguagem. O trabalho com o relato pessoal foi escolhido por ser um gênero que oferece uma rica oportunidade para o desenvolvimento de múltiplos aspectos da linguagem, como a organização narrativa, a construção de sentido, e a expressão de identidades, emoções e experiências vividas.

Esta pesquisa analisou especificamente os procedimentos didáticos e a mediação do professor em uma experiência realizada em uma classe com alunos com necessidades adicionais

de suporte (NAS), destacando as estratégias utilizadas para motivá-los a escrever sobre suas próprias experiências vividas. O estudo investigou os desafios enfrentados pelos alunos ao tentar representar suas ideias por meio da linguagem escrita, bem como as dificuldades em expressar suas vivências e pontos de vista pessoais. Por meio dessa proposta de produção de texto em sala de aula, buscou-se desenvolver procedimentos didáticos que favorecessem a exploração das vivências dos alunos, enquanto se desenvolviam suas habilidades de escrita e reflexão crítica sobre suas trajetórias pessoais. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder às seguintes questões:

- a) Quais são as principais dificuldades enfrentadas por alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) na produção de textos narrativos, especialmente no gênero relato pessoal?
- b) Como adaptar estratégias didáticas para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo o desenvolvimento de suas competências linguísticas e habilidades de escrita?
- c) De que forma a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo pode contribuir para o ensino da escrita a alunos com NAS, promovendo a inclusão e a interação social por meio da produção textual?
- d) Quais são as potencialidades pedagógicas do gênero relato pessoal no desenvolvimento da expressão escrita e no fortalecimento da auto percepção e articulação dos alunos com NAS?

No desenvolvimento do trabalho sobre o gênero textual relato pessoal na escola, com alunos portadores de NAS, primeiramente, enfatizou-se a importância da oralidade como um passo inicial para a construção da narrativa escrita. Esse processo começou com os alunos compartilhando suas histórias pessoais, o que serviu para praticar a fluência verbal e para organizar seus pensamentos e emoções. A transição da oralidade para a escrita foi guiada pelo professor, que auxiliou os estudantes a transformar suas narrativas orais em textos escritos, mantendo a autenticidade e a expressividade da voz individual. Isso permitiu que os alunos refinassem suas habilidades de comunicação e expressão, enquanto ganhavam confiança para articularem suas experiências pessoais de maneira mais íntima e detalhada no papel.

Ao optar pelo gênero textual relato pessoal, verificou-se a existência de alguns estudos nesta área, porém pouquíssimos ou quase nenhuns quando o assunto é a educação especial, especificamente alunos portadores de necessidades adicionais de suporte – no caso, deficiência cognitiva. Entretanto, a escolha pelos estudos do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), juntamente com a sequência didática elaborada pelos autores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, aliando-os aos trabalhos com às sequências narrativas de Jean Paul Bronckart e às sequências textuais tal como abordadas por Paulo Nunes da Silva, permitiu que o trabalho começasse a adquirir forma e conteúdo.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a escola desempenha um papel de grande importância na introdução desses gêneros aos estudantes, preparando-os para participar de várias esferas da vida social. Eles argumentam que os gêneros textuais não são apenas formas de linguagem, mas também práticas sociais que incluem aspectos cognitivos e culturais.

A ideia é que, ao ensinar os alunos a escreverem diferentes gêneros textuais – no caso da pesquisa tratou-se especificamente, do relato pessoal –, os educadores estão equipando-os com as habilidades necessárias para navegar e interagir em suas vidas sociais e profissionais. Ou seja, a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os alunos são expostos a situações autênticas de uso da linguagem, nas quais podem praticar a escrita de forma significativa e com propósitos claros.

Além disso, Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam a importância da progressão no aprendizado dos gêneros textuais e sugerem que os professores devem planejar as atividades de escrita de forma a considerar a complexidade crescente dos textos e as habilidades dos alunos, promovendo assim um desenvolvimento gradual e sustentado na capacidade de escrever de maneira eficiente e adaptada aos diversos contextos comunicativos.

O objetivo primeiro é o de instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo. Nessa segunda opção estratégica, as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto. (Schneuwly e Dolz, 2004: 40)

O aluno precisa atuar no centro do processo de aprendizagem e o professor age como mediador do processo de compreensão das atividades de linguagem, dentro de contextos sociais e culturais. O professor precisa fazer com que os alunos entendam como os contextos sociais influenciam a comunicação e como as unidades linguísticas (palavras, frases, parágrafos, textos) são usadas na apropriação do gênero de texto.

O objetivo dessa perspectiva pedagógica foi transformar a maneira como os alunos interagem com os textos e com a linguagem, não apenas absorvendo informações, mas também questionando, analisando e usando-os de maneira ativa e consciente.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho com o gênero textual relato pessoal pode preparar os alunos para as demandas futuras, nas quais a capacidade de transmitir experiências pessoais de forma autêntica e persuasiva pode ser decisiva, contribuindo significativamente para a formação integral dos alunos, além de prepará-los para uma ampla gama de situações comunicativas ao longo da vida.

Ensinar a estrutura de um texto de relato pessoal de maneira clara e simples foi determinante, uma vez que alunos com NAS enfrentam desafios únicos no processo de aprendizagem, especialmente no que tange ao desenvolvimento da escrita, inclusive na ortografia. Essas dificuldades se tornam maiores por conta da complexidade inerente à escrita, que não apenas exige a compreensão e aplicação de regras gramaticais e ortográficas, mas também a capacidade de organizar pensamentos de maneira coerente e sequencial.

Nesse contexto, tornou-se fundamental minimizar as barreiras à aprendizagem da escrita. Como estratégias, incluiu-se o uso de instruções passo a passo, com um guião de apoio; a redução da carga cognitiva por meio da segmentação das tarefas de escrita em componentes menores e mais gerenciáveis; e o emprego de recursos visuais para reforçar a compreensão textual. Além disso, valorizou-se a criação de um ambiente leve que promoveu uma experiência de aprendizado mais inclusiva e equitativa.

Para auxiliar alunos com NAS na produção de textos narrativos, incorporou-se as cinco fases da narrativa, abordada por Bronckart (1999), com base nos estudos de Labov e Waletzky (1967):

- a fase de situação inicial;
- a fase de complicação;
- a fase de ações;
- a fase de resolução;
- a fase de situação final.

Essas características precisaram ser muito bem definidas e ensinadas passo a passo pois, não só ajudaram a estruturar o pensamento dos alunos, como também promoveram uma maior compreensão da estrutura narrativa, facilitando assim a produção escrita de seus relatos pessoais.

Para estruturar o presente trabalho, a dissertação foi organizada em três partes principais. A primeira parte, intitulada *A Escrita: Questões Linguístico-Textuais e Didáticas*, aborda os fundamentos da escrita como prática social e educativa, explorando as especificidades linguístico-textuais e as abordagens didáticas associadas ao ensino da produção de textos, particularmente o gênero textual relato pessoal. Apresenta, ainda, os principais referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, com destaque para o Interacionismo Sociodiscursivo e a teoria dos gêneros textuais, contextualizando sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem da escrita. A segunda parte é dedicada ao *Enquadramento metodológico*. Por fim, a terceira parte, *Apresentação e Análise de Dados*, descreve a experiência prática realizada com os alunos portadores de necessidades adicionais de suporte (NAS), analisando as estratégias didáticas aplicadas, os dados coletados e os resultados obtidos, destacando as contribuições do gênero relato pessoal no desenvolvimento das competências de escrita e expressão desses estudantes com apoio da sequência didática elaborada por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Dessa forma, a dissertação busca integrar os fundamentos teóricos e metodológicos com a prática pedagógica, refletindo sobre os desafios e as potencialidades do ensino de escrita em contextos inclusivos.

1. A ESCRITA: QUESTÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAIS E DIDÁTICAS

O presente capítulo dedica-se para fundamentar e direcionar a análise deste estudo. Nele, discutem-se as abordagens pedagógicas e teóricas que sustentam o ensino da escrita, com especial atenção aos alunos portadores de necessidades adicionais de suporte (NAS). São explorados conceitos como o Interacionismo Sociodiscursivo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as dimensões da escrita, oferecendo uma base sólida para compreender como as práticas educativas podem ser ajustadas para promover a inclusão e o desenvolvimento da escrita como prática social e comunicativa.

1.1. O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL A ALUNOS PORTADORES DE NAS: PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICO-DIDÁTICOS

O ensino de produção textual na educação básica envolve muito mais do que o domínio da caligrafia e da ortografia, abrangendo processos sociocognitivos complexos, como o planejamento, a formatação linguística, a revisão e a divulgação do texto, conforme destacado por Inês Sim-Sim (1997). No contexto educacional atual, a inserção de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) no processo de produção escrita requer uma abordagem pedagógica sensível e adaptada, que leve em consideração suas dificuldades e capacidades específicas. De acordo com o documento *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*:

O ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planejamento da produção escrita (selecção dos conteúdos a transmitir e sua organização), a formatação linguística de tais conteúdos (selecção dos itens lexicais que os exprimem com maior precisão, sua formatação em sequências bem formadas, coesas, coerentes, e adequadas), o rascunho, a revisão, correção e reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários. (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1998: 30)

A inserção de alunos com NAS no contexto atual demanda uma série de estratégias pedagógicas e uma abordagem sensível às necessidades individuais de cada aluno. As práticas e técnicas aplicadas devem ser integradas de maneira a criar um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Uma das principais abordagens é a adaptação curricular e pedagógica que envolve a diferenciação das atividades de escrita e pode ser realizada por meio de modelos textuais que guiam os alunos na produção de seus textos. O ensino das características dos diferentes gêneros textuais é essencial, pois ajuda na compreensão e aplicação das estruturas e estilos de texto.

O emprego de recursos visuais como mapas conceituais, diagramas e imagens é particularmente útil, pois facilita a organização das ideias e auxilia alunos que enfrentam dificuldades com habilidades de planejamento e organização. Tais recursos servem como suportes cognitivos que estruturam o processo de escrita de maneira mais acessível.

As atividades colaborativas com alunos com NAS podem contribuir com suas próprias perspectivas, facilitando assim a aprendizagem cooperativa e a inclusão social. Além de valorizar a comunicação efetiva em detrimento da correção linguística, pode incentivar os alunos a se expressarem mais livremente, reduzindo a ansiedade associada ao erro.

Promover atividades de escrita em grupo é essencial para integrar alunos com NAS. Essas atividades permitem que os alunos se apoiem mutuamente, compartilhem ideias e estilos de escrita e desenvolvam habilidades sociais. Quando trabalham em grupos, os alunos aprendem uns com os outros, exploram diferentes maneiras de escrever e resolvem problemas juntos.

Priorizar a dimensão comunicativa em vez de centralizar apenas na correção gramatical é outra abordagem inclusiva que pode reduzir a ansiedade dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Valorizar o conteúdo e a clareza da mensagem incentiva a participação dos alunos e a experimentação com a linguagem, sem o medo constante de cometer erros. Esse caminho permite que os alunos se concentrem mais na expressão de suas ideias e sentimentos, promovendo uma escrita mais significativa.

Nesse contexto, a inserção de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) no ensino da produção escrita exige uma articulação cuidadosa entre estratégias pedagógicas

inclusivas e as abordagens teóricas que sustentam o ensino da escrita. Diante disso, a visão de linguagem e ensino do Interacionismo Sociodiscursivo pode fornecer elementos teórico-metodológicos que orientem as práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) foca na interação social como elemento central da aprendizagem, especialmente na produção textual, onde o aluno é visto como um sujeito ativo, capaz de criar sentido a partir de suas experiências e vivências. E destaca a importância de expor os alunos a diferentes gêneros textuais que circulam em diversas esferas sociais, o que permite que os estudantes com NAS compreendam as normas e convenções de cada tipo de texto de maneira contextualizada. Ao integrar os gêneros textuais no ensino, a aprendizagem se torna mais significativa, pois os alunos têm a oportunidade de explorar textos que refletem situações reais de comunicação, aproximando-os da vida prática, como veremos adiante.

1.1.1. O Interacionismo Sociodiscursivo e a produção textual

Os estudos na área da produção de texto nas práticas escolares têm sofrido significativas transformações na compreensão de como a linguagem funciona e como deve ser ensinada. Essa trajetória pode ser observada através de três grandes fases: aulas de redação, focadas principalmente na forma; a introdução das tipologias textuais; e, mais recentemente, a abordagem dos gêneros textuais, através do Interacionismo Sociodiscursivo.

No tocante às aulas de redação, as escolas estavam centradas em ensinar aos alunos como escrever de maneira correta, com um forte enfoque na gramática e na estrutura do texto. As aulas tinham como objetivo desenvolver habilidades de escrita através de exercícios estruturados que pouco levavam em conta o contexto de uso da linguagem ou as necessidades comunicativas reais dos alunos. A produção de texto era vista como uma habilidade isolada, que podia ser aprimorada através da prática repetitiva e da internalização de regras.

Mas como aumentar a eficácia, isto é, quais são os meios que permitem melhorar significativamente as capacidades de todos os alunos? Para responder a essa questão, as autoridades político-escolares mobilizaram especialistas das universidades, o que acabou por dar origem à constituição das (novas) didáticas das disciplinas escolares, como a didática da língua materna, que surgiu no decorrer dos anos 70. Por sua vez,

os especialistas nessa didática reagiram às demandas políticas de dois modos. (Bronckart, 2010: 165)

Os especialistas em educação realizaram duas principais iniciativas: a modernização dos programas e conteúdos de ensino e a reforma dos objetivos e metodologias. A modernização foi fundamentada nos avanços das ciências da linguagem e da psicologia do desenvolvimento, com um foco particular na produção escrita. Paralelamente, os especialistas aproveitaram esse processo para reformar os objetivos e métodos de ensino, buscando se distanciar dos métodos tradicionais e escolásticos e implementar uma configuração didática moderna. Essa nova abordagem seguia os princípios estabelecidos por Comenius e reformulados no início do século XX pelos fundadores da Educação Nova e da Educação Ativa. A reforma implicava a adoção de novos objetivos educacionais, orientando a prática pedagógica para uma melhoria contínua, a saber:

- Colocar como objetivo central o domínio prático da língua pelo aluno, domínio esse que lhe permitisse entrar em comunicação eficaz nas diferentes situações de interação encontradas na vida cotidiana.
- Colocar a serviço desse domínio um objetivo segundo, de ordem gramatical, mas reformulado em termos procedimentais: desenvolver uma capacidade de estruturação da língua.
- assegurar a transição entre o domínio da língua de uso e o acesso à literatura, sendo esta vista em uma perspectiva diversificada e contemporânea. (Bronckart, 2010: 165)

Houve uma necessidade de um ensino mais contextualizado da escrita que levou à introdução das tipologias textuais nas aulas de redação, inspirado por teóricos linguistas que classificaram os textos conforme suas características estruturais e funcionais. Esse enfoque buscou diversificar as práticas de escrita ao expor os alunos a diferentes tipos de textos, como narrativos, descritivos, expositivos e argumentativos. Chegava, então, uma abordagem mais rica e variada, permitindo aos alunos entenderem melhor as diferentes intenções comunicativas e estilos de escrita. Autores como Jean-Michel Adam foram referências nesse movimento, especialmente por suas análises sobre as sequências textuais e suas funções.

Ora, foi precisamente devido a esta constatação – a de que os textos se caracterizam geralmente pela heterogeneidade composicional quanto aos tipos de segmentos textuais que incluem – que Adam propôs uma tipologia que incidisse não sobre a totalidade do objeto texto, mas sobre unidades homogêneas e menores, quer em termos de extensão, quer, especialmente, em termos de complexidade composicional: as sequências textuais. (Silva, 2012: 119)

A fase mais recente na evolução do ensino de produção textual é marcada pela adoção da teoria dos gêneros textuais, influenciada fortemente pelo grupo do Interacionismo Sociodiscursivo. Esta abordagem, liderada por teóricos como Bronckart, considera a escrita como uma atividade social que está intimamente relacionada ao contexto em que é produzida e recebida. Os gêneros textuais são entendidos como formas de interação social que têm características específicas e são usados em situações comunicativas particulares.

A segunda tradição das teorias sobre o texto centra-se principalmente nas relações entre os textos e as atividades humanas no quadro das quais elas aparecem e, portanto, nessas teorias leva-se em consideração a função comunicativa e social dos textos. (Bronckart, 2010: 168)

Essa perspectiva amplia significativamente o ensino da escrita ao vincular as práticas textuais às situações de vida real, promovendo um uso mais autêntico e significativo da linguagem. Os alunos aprendem a produzir textos que não apenas seguem formas e estruturas definidas, mas que também respondem às expectativas e convenções sociais dos contextos em que esses textos circulam. Assim, a escrita é vista não apenas como reprodução de formas linguísticas, mas como um ato de engajamento com o mundo, dotado de intenções e efeitos práticos.

Essas mudanças refletem um movimento da visão de linguagem como sistema fechado para uma visão de linguagem como prática social, evidenciando um progresso na forma como a produção de texto é concebida e ensinada nas escolas. A ênfase em gêneros textuais abre caminho para que a escrita seja mais relevante e impactante para os alunos, preparando-os melhor para as exigências comunicativas da vida contemporânea.

A proposta sociointeracionista para a leitura de gêneros textuais enfatiza a interação entre o leitor e o texto dentro de contextos de uso específicos, reconhecendo que a leitura é um ato tanto de decodificação quanto de interpretação, moldado por fatores sociais, culturais e situacionais:

Colocar como objetivo central o domínio prático da língua pelo aluno, domínio esse que lhe permitisse entrar em comunicação eficaz nas diferentes situações de interação encontradas na vida cotidiana. (Bronckart, 2010: 165)

Entender um texto vai além de decifrar palavras e frases; é importante compreender o texto em seu contexto de uso, o que significa considerar quem escreveu o texto, por que foi escrito, para quem e em que circunstâncias. Esse enquadramento ajuda a fomentar uma leitura

mais crítica e contextualizada, onde os alunos são vistos como participantes ativos na construção de significados. Eles trazem suas próprias experiências, conhecimentos prévios e expectativas para a interação com o texto, o que é fundamental para uma compreensão profunda.

Cada género textual possui convenções e estruturas que orientam como os textos devem ser lidos e interpretados. A funcionalidade desses géneros orienta os leitores sobre as estratégias apropriadas de leitura. Por exemplo, a forma como se aborda a leitura de um artigo científico difere significativamente da abordagem de uma narrativa literária.

Estas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma obra literária, para compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, para interpretar um discurso político, para inferir a intencionalidade comunicativa de um texto argumentativo, para mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza, para conhecer explicitamente elementos, estruturas e princípios de funcionamento da própria língua, para rever e melhorar um texto produzido por si próprio ou por um colega, para preparar adequadamente uma intervenção num debate, para apresentar uma comunicação sobre uma questão científica ou tecnológica, para intervir com propriedade em qualquer discussão de ideias, para comunicar conhecimento e defender ideias, para ler e para escrever o seu mundo interior e o mundo em que os alunos se movimentam. (DGE Portugal, Aprendizagens Essenciais de Português, 9º ano: 2)

Além disso, é incentivada uma reflexão contínua sobre como a linguagem é utilizada para alcançar efeitos específicos nos diferentes géneros. Os alunos aprendem a reconhecer e a analisar como os elementos linguísticos e estilísticos contribuem para os propósitos e funções dos textos, equipando-os com as ferramentas necessárias para uma leitura mais aprofundada e crítica.

A leitura não é vista como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta prática para ação. Os alunos aplicam o conhecimento adquirido na leitura em suas próprias práticas de escrita, fala e outras formas de comunicação.

No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados. (DGE Portugal, Aprendizagens Essenciais de Português, 9º ano: 2)

A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo transforma a leitura em uma prática dinâmica e interativa, preparando os alunos para participar mais efetivamente das várias esferas da vida social. Ao tratar os géneros textuais como ferramentas adaptadas para atender

às necessidades comunicativas de diferentes contextos, esta metodologia enriquece a experiência de leitura e fortalece a capacidade dos alunos de pensar criticamente e agir de maneira informada dentro de suas comunidades.

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky é fundamental para entender e aplicar os métodos na aprendizagem colaborativa, especialmente no contexto da produção escrita na escola, que é considerada uma prática social. A ZDP pode ser utilizada para estruturar interações em sala de aula de modo que alunos com habilidades variadas possam aprender uns com os outros e com o professor, avançando para além do que conseguiriam individualmente.

A aplicação da ZDP na produção escrita envolve vários aspetos. Num primeiro momento, a aprendizagem colaborativa sugere que os alunos aprendem mais eficazmente quando estão envolvidos em tarefas ligeiramente acima de suas capacidades independentes, mas realizáveis com a ajuda de colegas mais competentes ou adultos. No contexto da escrita, pode ser facilitado por atividades de grupo onde alunos com diferentes pontos fortes e fracos colaboram. Por exemplo, um aluno que é bom em organizar ideias pode ajudar outro que é mais habilidoso na gramática, mas tem dificuldades com a estrutura do texto. Essa interação promove a aprendizagem mútua e facilita a internalização de diversas habilidades e conhecimentos.

Outro ponto importante é a avaliação construtiva para servir de ponte e/ou ajuda na aplicação direta da ZDP. Ou seja, o professor ou colegas oferecem suporte estruturado para ajudar o aluno a realizar uma tarefa onde pode incluir perguntas orientadoras, sugestões de revisão ou demonstrações de como estruturar um argumento. À medida que o aluno se torna mais competente, o suporte é gradualmente retirado para promover a independência. Essa estratégia é vital na produção escrita, permitindo que o aluno assuma gradualmente mais responsabilidade pelo seu aprendizado e desenvolvimento.

A modelagem e a demonstração são também componentes importantes. Professores podem modelar processos de escrita, mostrando como abordar diferentes géneros textuais ou como revisar o próprio trabalho. Essa demonstração, dentro da ZDP, ensina os alunos a lidar com desafios de escrita que ainda não conseguem enfrentar sozinhos, mas que podem aprender a gerenciar através da observação e prática guiada.

Integrar a ideia de texto como prática social expande o entendimento dos alunos sobre o porquê e como os textos são produzidos em diferentes contextos sociais. Trabalhar com gêneros textuais pertinentes às suas vidas, como artigos de opinião, narrativas pessoais ou relatórios de visita de estudo, permite que os alunos vejam como a escrita funciona em diferentes comunidades e práticas. Esse conhecimento contextual é essencial para que eles possam ajustar sua escrita de acordo com o público e o propósito, através da interação social e do apoio na ZDP.

A produção de relatos pessoais sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo proporciona uma rica oportunidade para alunos com NAS desenvolverem suas capacidades de linguagem – capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguística discursiva. O gênero textual relato pessoal, como veremos no final do capítulo, apoia o desenvolvimento cognitivo e linguístico através da expressão pessoal e da interação social, assim como celebra as experiências individuais dos alunos, reconhecendo-os como participantes ativos em suas comunidades de aprendizagem.

1.1.2. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ou Universal Design for Learning (UDL) é uma abordagem educacional que busca criar métodos de ensino e materiais didáticos que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, estilos de aprendizagem ou deficiências. A ideia principal do DUA é garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprender e mostrar o que sabem, razão pela qual é oportuno referir neste contexto, em ligação com a abordagem do ISD.

É esta inflexibilidade (barreira de ambientes de ensino e currículos inflexíveis) que levanta obstáculos à aprendizagem. Os alunos que se encontram nas margens, sobredotados ou com incapacidade ou deficiência, ficam mais vulneráveis. Falham ao não proporcionar oportunidades de igualdade e de justiça a alunos com diferentes capacidades, antecedentes e motivações. (CAST, 2011: 2)

O DUA é baseado em três princípios fundamentais. O primeiro é oferecer múltiplas formas de apresentação do conteúdo. Os professores devem usar diferentes maneiras para

ensinar, como textos, vídeos, áudios e gráficos, para que cada aluno possa escolher o formato que melhor atende suas necessidades e, os alunos com NAS estão inseridos nessa condição.

O segundo princípio é oferecer múltiplas formas de ação e expressão – cada aluno deve ter a liberdade de escolher como deseja demonstrar o que aprendeu, seja por meio de trabalhos escritos, apresentações orais, projetos práticos, seja através da tecnologia assistida. O estudante pode mostrar seu conhecimento da maneira que se sente mais confortável e confiante.

O terceiro princípio do DUA é criar múltiplas formas de engajamento. O objetivo é motivar os alunos, oferecendo diferentes formas de participação que despertem seu interesse e mantenham sua motivação, podendo incluir uma variedade de atividades que permitem aos alunos escolherem os tópicos que mais lhes interessam e ajustem o nível de desafio de acordo com suas necessidades.

Muitos tipos de aprendizagem, em particular aquisição de competências e estratégias, requerem uma atenção e esforço continuado. Muitos alunos, quando motivados para tal conseguem regular a sua atenção e afeto e mantêm o esforço e concentração que a aprendizagem exige. Contudo, os alunos diferem consideravelmente na capacidade para se autorregular. As suas diferenças refletem disparidades na sua motivação inicial, nas suas capacidades de autorregulação, nas suas suscetibilidades face às interferências do contexto. Um objetivo pedagógico central é criar no indivíduo capacidades de autorregulação e autodeterminação que equilibre as oportunidades de aprendizagem. Entretanto, o ambiente externo deve proporcionar opções para equilibrar essas acessibilidades apoiando os alunos que têm um deficit inicial de motivação, capacidades de autorregulação, etc. (CAST, 2011: 21)

A metodologia do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser uma grande aliada para alunos com NAS na hora de escreverem seus relatos pessoais. Uma das maneiras como o DUA ajuda é oferecendo diferentes formas de apresentar as informações.

Um dos limites da função executiva é a incapacidade resultante das limitações da chamada memória de trabalho. Este “bloco de rascunho” que mantém pedaços de informação onde podem ser consultados como parte da compreensão e solução de problema é muito limitado para qualquer aluno e ainda mais para os alunos com deficiência cognitiva. Por consequência, muitos desses alunos parecem desorganizados, com falhas de esquecimento e imprevistos. Quando a capacidade da memória de trabalho não é importante para aprender uma lição, é importante providenciar uma variedade de apoios internos e auxiliares organizativos externos – exatamente do tipo que os executivos utilizam – para manter a informação organizada e presente.

Exemplos:

- Fornecer organizadores gráficos e modelos para reunir e organizar informação;
- Incorporar instruções para categorizar e sistematizar;

- Fornecer listas de verificação e guias para tomar notas.

(CAST, 2011: 17-18)

Podemos disponibilizar modelos e exemplos de relatos pessoais para que os alunos entendam como devem ser feitos. Esses exemplos podem vir em textos escritos, vídeos com relatos orais ou até gráficos que mostrem a estrutura de um relato. O DUA se destaca por oferecer várias formas de engajamento, o que pode ser especialmente motivador para alunos com NAS. Incentivá-los a escolherem temas ou experiências pessoais que são importantes para eles torna a tarefa de escrever um relato pessoal mais interessante e envolvente. Quando escrevem sobre algo que realmente lhes interessa, sentem-se mais motivados a se expressarem de forma plena e até mesmo mais descontraída, o que é reforçado pelo trabalho entre os pares:

A tutoria entre pares aumenta as oportunidades de apoio de um para um. Se for bem estruturada, a cooperação entre pares pode aumentar significativamente o apoio disponível para um envolvimento continuado. (CAST, 2011: 22)

O trabalho colaborativo com um ambiente de apoio e inclusão é essencial no DUA e ajuda os alunos a melhorarem suas produções escritas. Não podemos deixar de lado a importância de permitir que os alunos trabalhem no seu próprio ritmo para reduzir possíveis ansiedades, e assim, criar um ambiente mais confortável e favorável para a produção de seus relatos pessoais.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem um propósito muito importante: tornar a educação mais acessível e melhorar a qualidade do aprendizado para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, estilos de aprendizagem ou outros fatores individuais. Trata-se de uma ferramenta essencial na educação moderna, pois garante que nenhum aluno seja deixado para trás devido a dificuldades relacionadas aos métodos tradicionais de ensino, promovendo um ambiente de aprendizado mais justo e equitativo.

A pesquisa expressa nas páginas seguintes muito se aproxima das propostas do DUA, uma vez que este se baseia em conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Por exemplo, Vygotsky dava relevo a um dos pontos chave do currículo do Desenho Universal da Aprendizagem – a importância do progresso gradual. Aprender gradualmente é uma prática que remonta aos primórdios da humanidade e aplica-se a

qualquer domínio de aprendizagem, desde aprender a andar de bicicleta até ao internato em neurocirurgia ou saber pilotar um avião. (CAST, 2011: 5)

Neste contexto, o ensino de produção de texto de relato pessoal deve considerar a importância da abordagem inclusiva e diversificada promovida pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Disponibilizar modelos variados, como exemplos escritos, vídeos e gráficos, permite que os alunos compreendam melhor a estrutura do género, enquanto a escolha de temas pessoais torna o processo mais significativo. O trabalho colaborativo, como a tutoria entre pares, proporciona apoio contínuo, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor. Com isso, o ensino se torna mais acessível e equitativo, promovendo um desenvolvimento gradual e motivador, em linha com as ideias de Vygotsky sobre a aprendizagem progressiva.

1.1.3. Particularidades da didática da escrita

O ensino de como escrever é um dos objetivos principais do aprendizado de línguas. Explorar a escrita e as oportunidades que ela oferece para se comunicar com outros é uma meta essencial da educação em qualquer nível de escolaridade.

O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional. (Dolz, 2010: 13)

O desenvolvimento da habilidade de escrever é essencial em todos os níveis do ensino obrigatório, contribuindo para o sucesso escolar e a socialização dos alunos. Aprender a escrever diversos tipos de textos, seguindo as normas linguísticas e de comunicação, é de extrema importância para a integração na vida social e profissional.

Dado que a escrita é tão complexa e integral, apresenta-se um desafio significativo para os educadores. Como ensinar eficazmente algo que é tão abrangente e influenciado por tantos fatores diferentes?

Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as regras da língua e da comunicação, é uma qualidade importante para nos integrarmos na sociedade e no mercado de

trabalho – precisamos ser capazes de escrever diferentes tipos de textos, cartas, relatórios, e-mails e artigos, cada um com seu propósito e formato específicos.

Dolz (2010) ressalta a importância de seguir as regras gramaticais, ortográficas e de pontuação para garantir que a nossa escrita seja clara e correta e defende que é essencial entender o contexto e o público-alvo de cada comunicação para sermos eficientes e nos fazermos entender da melhor forma possível.

A didática da escrita, abordada de forma a promover o desenvolvimento progressivo dessa habilidade ao longo da escolaridade, exige a consideração das práticas comunicativas e culturais associadas aos textos. Além disso, é necessário levar em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais envolvidos durante o processo. A escrita é vista como uma forma de comunicação, expressão e conhecimento.

A escrita permite diferentes formas de ação social, possibilitando várias interações entre as pessoas, conforme as situações de comunicação, objetivos e papéis dos participantes. Portanto, é importante falar de práticas de escrita no plural (Dolz, 2010), pois os alunos precisam aprender e produzir diversos tipos de textos, como textos argumentativos, contos, histórias de vida, relatos pessoais e de viagem, explicações, poemas e instruções.

Essas variadas práticas textuais, incluindo leitura, escrita e comunicação oral, são fundamentais nos novos planos de ensino de línguas maternas. Compreender e produzir um maior número de textos orais e escritos é um objetivo primordial nesse ensino. Dentro desse contexto, as atividades de escrita servem como base para muitas atividades de sala de aula, integrando os diferentes componentes da escrita e estabelecendo objetivos essenciais para o currículo.

Cada gênero discursivo na escola envolve aspectos sociais e de aprendizado específicos. Por exemplo, um convite para uma festa não só informa sobre o evento, mas também convida os participantes, demonstrando a utilidade prática da escrita. No entanto, as questões de aprendizagem são mais complexas, exigindo atenção às diferentes lógicas, como a progressão nos planos de estudo, a compreensão das habilidades iniciais dos alunos e a avaliação contínua de seu progresso.

A análise das capacidades de linguagem dos aprendizes e a identificação de seus problemas de escrita são condições essenciais para adaptar o ensino às suas necessidades. Além disso, é necessário analisar as dimensões da escrita e os componentes do texto a serem produzidos. Com base nisso, os autores Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio de *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* constroem indicadores para detectar as dificuldades dos aprendizes.

A escrita, como instrumento central na construção do pensamento, mobiliza múltiplos componentes cognitivos e pode ser considerada uma atividade mental complexa. Escrever exige conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, bem como sobre a língua e as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos. A prática da escrita implica atividades de reflexão e objetivação da linguagem e do sistema linguístico, regulando os processos de escrita e promovendo o controle consciente e a aprendizagem da revisão.

Além de ser uma forma de expressão de si e de criatividade, a escrita permite a expressão pessoal, o jogo de linguagem e a liberação da palavra. Produzir textos é expor uma imagem de si, e suscitar o gosto e a motivação pela escrita é um desafio complexo que as formas de trabalho escolar podem ajudar a superar. Durante a produção de um texto, os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos devem ser destacados, permitindo que os aprendizes tomem consciência das características dos comportamentos linguísticos. Essas atividades contribuem para desenvolver a reflexão e a cultura, pois os alunos constroem referenciais culturais comuns e compartilhados sobre a escrita, a textualidade, a estrutura e o funcionamento da língua, e a relação da língua com a cultura.

Os autores destacam a diversidade textual e a complexidade da escrita, propondo uma metodologia que considera as capacidades iniciais dos alunos e que busca adaptar o ensino às suas necessidades específicas:

Portanto, a análise das capacidades languageiras dos aprendizes e a identificação de seus problemas de escrita são condições para se adaptar o ensino a suas necessidades. A elas se acrescenta a análise das dimensões da escrita e dos componentes do texto a serem produzidos. A partir disso construímos dois indicadores para detectar as possíveis dificuldades dos aprendizes. (Dolz, 2010: 15)

A escrita, como ferramenta central na construção do pensamento onde mobiliza vários componentes cognitivos é uma atividade mental complexa - para escrever, exige-se vasto conhecimento sobre os temas abordados, bem como sobre a língua e as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos. A prática da escrita envolve atividades de reflexão e objetivação da linguagem, regulando os processos de escrita e promovendo o controle consciente e a aprendizagem da revisão.

A escrita não é apenas uma forma de expressão e criatividade, mas também uma maneira pessoal e lúdica de usar a linguagem e de exercitar a liberdade de expressão. Produzir textos é expor uma imagem de si (Dolz, 2010). Quando escrevemos, mostramos um pouco de quem somos e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e a motivação pela escrita é um desafio que o ambiente escolar pode superar. Durante a criação de textos, é importante destacar aspetos como gramática, vocabulário e ortografia, para que os alunos entendam melhor os comportamentos linguísticos. Atividades com esses conteúdos desenvolvem a reflexão e ajudam os alunos a construir referências sobre a escrita, a textualidade, a estrutura da língua e sua relação com a língua, o contexto social e cultural. Pereira e Azevedo (2005) afirmam que:

Redigir é uma atividade social onde o próprio ato de escrita está condicionado por um contexto social e cultural e complementam que para que esta motivação aconteça é, antes de mais, necessário, criar oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância que o escrever pode ter para a vida delas. (Pereira e Azevedo, 2005: 11)

É importante que os professores promovam um ambiente de aprendizagem que valorize a expressão individual e a diversidade cultural. Quando os professores integram temas relevantes para a realidade das crianças e incentivam a troca de ideias, tornam o ato de escrever uma experiência mais envolvente e significativa. A elaboração de um relato pessoal serviu como veículo para que os alunos vissem a escrita não como uma tarefa escolar, mas como uma interação social. Neste trabalho, foi importante mostrar aos alunos que saber escrever é muito relevante quando o assunto é produzir documentos, se comunicar com colegas e superiores e apresentar ideias e relatórios.

Dentro desse contexto, podemos dizer que aprender a escrever bem, dominando diferentes tipos de textos e géneros discursivos e respeitando as regras da língua, é essencial para se ter sucesso e se integrar plenamente na sociedade e no mercado de trabalho. Investir

nessa habilidade é investir em uma participação mais ativa e produtiva tanto na vida social quanto no mundo profissional.

O documento *A Língua Materna na Educação Básica (Competências Nucleares e Níveis de Desempenho)* produzido pelo Ministério da Educação reforça que escrever bem é importante para se comunicar e aprender e, para isso, é necessário dominar várias técnicas e estratégias de escrita.

A expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas. (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 30)

Esse documento orientador do ensino de língua materna adota diretrizes que favorecem um ensino explícito e sistemático da escrita. Ele enfatiza a necessidade de práticas frequentes e supervisionadas, levando em conta variáveis como contexto, tarefa, público-alvo, e estratégias para produzir textos de diferentes complexidades.

Do mesmo modo, os autores de *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010), propõem um conjunto de quatro hipóteses que guiam o trabalho, cada uma oferecendo uma perspectiva distinta sobre a abordagem da aprendizagem da escrita. Essas hipóteses enfatizam a importância do texto como unidade central de ensino e a necessidade de adaptação pedagógica para atender às dificuldades específicas dos alunos.

A primeira hipótese situa a aprendizagem da escrita no contexto da produção de diferentes tipos de textos. Isso significa que, desde o início do ensino da escrita, o foco deve estar no texto como um todo, e não apenas na palavra ou na frase isoladamente. Essa abordagem também considera a diversidade das situações de comunicação, implicando que os alunos devem ser expostos a várias formas de texto e aos diferentes contextos nos quais esses textos são utilizados. A ênfase na produção textual completa permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais holística e funcional da escrita.

A segunda hipótese organiza a aprendizagem em função de textos específicos. Isso exige que o professor tenha um profundo conhecimento sobre os textos que os alunos devem produzir

e sobre os diferentes componentes que caracterizam esses textos. Esse conhecimento inclui uma compreensão detalhada das estruturas textuais, dos propósitos comunicativos e dos requisitos formais de cada gênero textual. Essa abordagem permite que o ensino seja mais direcionado e contextualizado, facilitando a aquisição de habilidades de escrita que são aplicáveis em situações reais de comunicação.

A terceira hipótese considera os problemas de escrita dentro do quadro dos textos específicos que estão sendo produzidos. O desafio aqui é antecipar, em função da análise a priori dos componentes dos diferentes textos, os principais obstáculos e dificuldades (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010) que os alunos podem encontrar. Ao prever essas dificuldades, o professor pode planejar intervenções pedagógicas que abordem diretamente as áreas problemáticas antes que elas se tornem barreiras significativas para a aprendizagem.

Finalmente, a quarta hipótese vê o texto e suas especificidades como o local para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades de escrita. O professor precisa desenvolver uma análise didática dos erros que aparecem nos textos dos alunos, buscando entender as causas subjacentes dessas dificuldades. Com essa análise, o professor pode identificar meios e atividades adaptadas para ajudar os alunos a superar suas dificuldades específicas, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo um progresso mais consistente na aquisição das habilidades de escrita.

As quatro hipóteses propostas pelos autores sublinham a importância de considerar o texto como unidade central de ensino, de organizar a aprendizagem em torno de textos específicos, de antecipar dificuldades com base na análise dos textos, e de usar o texto como meio para superar dificuldades de escrita. Essas hipóteses formam uma base sólida para uma abordagem didática que é ao mesmo tempo abrangente e adaptável, capaz de responder às necessidades diversas dos alunos no processo de aprendizagem da escrita. Dolz (2010) destaca a natureza social e contextual da produção escrita, afirmando que o estatuto do escrito varia conforme as esferas da vida pública e as instituições nas quais os textos são produzidos. Essa visão reforça que a escrita não é um fenômeno neutro ou isolado, mas profundamente interligado às práticas sociais, culturais e institucionais. Sendo assim, o trabalho com gênero de texto pressupõe que se considere em um texto os seguintes elementos:

- o enunciador (Qual é o papel social a adotar para escrever?)
- o objetivo comunicativo a atingir (O que se pretende com o texto a ser produzido? Para que serve o texto que produz? Quais são as expectativas?);
- o destinatário (A quem se dirige o texto? Quais são as características particulares do meu leitor? Qual é seu estatuto? Como adaptar-se a ele?);
- o lugar social (Quais são as características da instituição em que o texto vai circular?). As práticas, as convenções e as normas de escrita evoluem com o tempo e mudam de uma instituição para outra. Mas, apesar desse caráter dinâmico e evolutivo, a produção escrita exige conhecimentos e habilidades de adaptação às situações de comunicação. (Dolz, 2010: 22).

Destacamos a importância do contexto social na produção de textos escritos, sustentando como o estatuto do escrito varia conforme as esferas da vida pública e as instituições em que são produzidos. Do ponto de vista interacional, os tipos de discurso, como publicitário, jornalístico, político, científico, religioso e escolar, são profundamente influenciados pelas instituições que os abrigam. Portanto, o lugar social onde um texto é produzido é um fator de grande importância para compreender a natureza das interações que ele suporta, assim como as normas e valores associados a ele dentro das diversas comunidades discursivas.

Bronckart (1999) argumenta que a noção de lugar social ajuda a identificar os parâmetros das situações de interação relevantes para a análise da produção textual. Esses parâmetros incluem o papel do enunciador, o objetivo comunicativo, o destinatário e o próprio lugar social.

Na experiência realizada com a classe de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS), durante o ensino do gênero relato pessoal, foram observadas várias dificuldades relacionadas ao papel do enunciador, ao objetivo comunicativo, ao destinatário e ao lugar social do texto, como será visto no capítulo 3. O relato pessoal, que exige do autor uma postura narrativa clara e reflexiva sobre suas próprias vivências, apresentou-se como um desafio para esses alunos, principalmente no que diz respeito à compreensão e aplicação desses parâmetros durante a produção textual.

No que se refere ao papel do enunciador, muitos alunos com NAS enfrentaram dificuldades em entender que, ao escrever um relato pessoal, eles estavam assumindo a posição de narradores de suas próprias experiências. Inicialmente, houve uma certa resistência em reconhecer o valor de suas próprias vivências, o que impactou a forma como estruturaram suas

narrativas. Para ajudar a superar esse obstáculo, foram realizadas atividades que estimularam a reflexão sobre as experiências pessoais e como essas poderiam ser expressas na escrita, incentivando os alunos a se colocarem como protagonistas de suas histórias.

Quanto ao objetivo comunicativo, muitos alunos apresentaram dificuldade em definir claramente o propósito de seus relatos, o que resultou em textos confusos ou que desviavam do foco narrativo. Para lidar com essa questão, foram utilizadas perguntas orientadoras e esquemas, que ajudaram os alunos a organizar suas ideias e manter o foco na mensagem principal que queriam transmitir – seja um sentimento, uma descoberta ou uma lição aprendida em suas experiências. Esse suporte adicional ajudou a melhorar a clareza dos textos, tornando o objetivo comunicativo mais perceptível para os leitores.

O destinatário também se mostrou uma área desafiadora. Alunos com NAS demonstraram dificuldade em ajustar suas narrativas ao público-alvo, muitas vezes não considerando como o leitor interpretaria ou compreenderia o texto. Para ajudá-los a superar essa dificuldade, foram realizadas atividades que envolviam a identificação do público para o qual o texto era destinado (seus colegas, por exemplo), e como poderiam adaptar a linguagem, o estilo e a explicação dos detalhes para garantir que o leitor conseguisse entender claramente a história contada.

Além disso, o lugar social do texto, ou seja, o contexto escolar em que os relatos pessoais seriam lidos e avaliados, trouxe outra camada de complexidade. Muitos alunos não compreendiam completamente as normas e convenções exigidas pela escola ao produzir esse tipo de texto. Para ajudar nessa adaptação, foram fornecidos modelos de relatos pessoais, com exemplos que ilustravam a estrutura esperada e as convenções típicas do gênero. O uso desses modelos facilitou a compreensão dos alunos sobre como organizar suas narrativas de acordo com as expectativas do ambiente escolar.

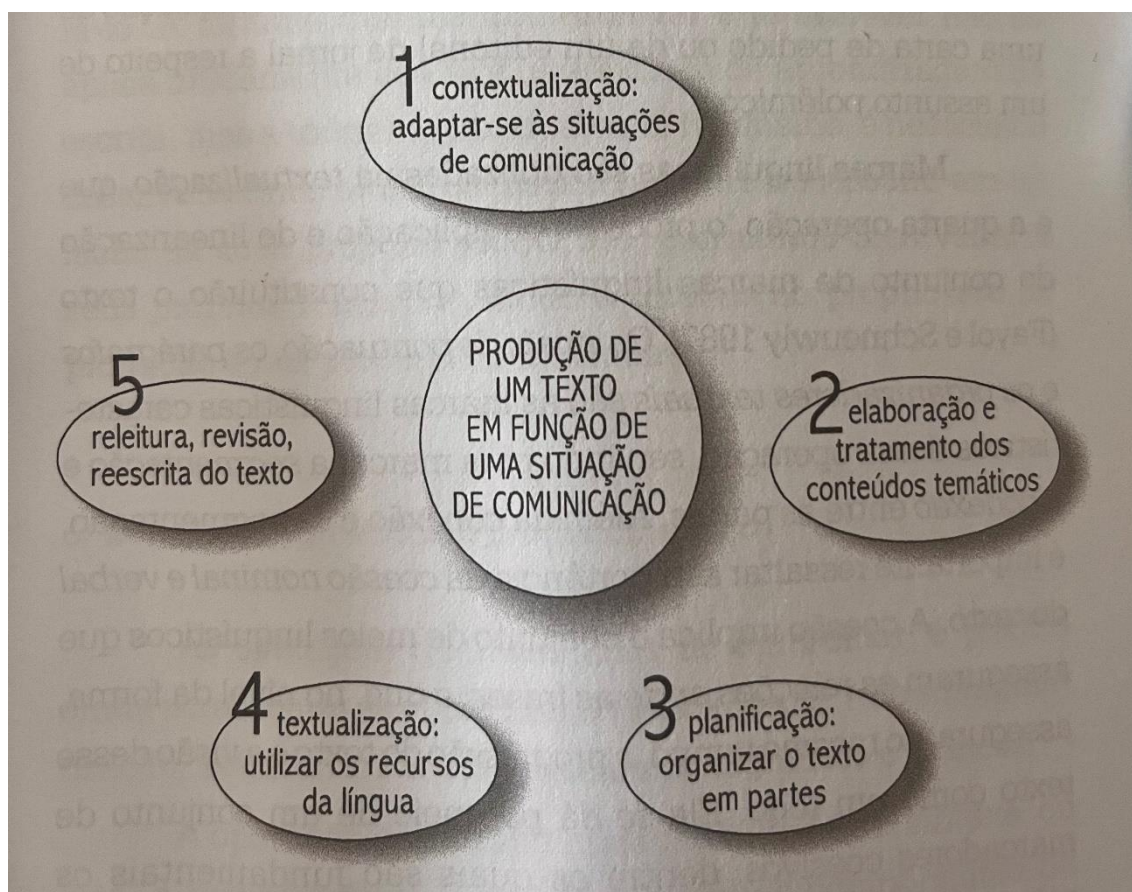
Essa experiência evidenciou a importância de um trabalho pedagógico adaptado, com atividades que auxiliassem os alunos a entender e aplicar esses parâmetros de forma eficaz. Ao longo do processo, os alunos foram gradualmente desenvolvendo maior consciência sobre seu papel como narradores, aprimoraram a clareza de seus objetivos comunicativos, ajustaram suas produções ao público-alvo e compreenderam melhor as convenções do gênero relato pessoal dentro do contexto escolar. Através dessas práticas, foi possível promover um avanço

significativo na produção textual dos alunos com NAS, permitindo que suas experiências pessoais fossem expressas de maneira mais reflexiva e coerente.

1.2. O PROCESSO DA ESCRITA: DIMENSÃO TEXTUAL

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o processo de produção escrita envolve cinco grandes operações que estão intimamente relacionadas à situação de comunicação, que orienta a escolha do gênero textual de referência, seja um conto, uma fábula ou uma receita de cozinha.

FIGURA 1: AS OPERAÇÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL



Fonte: (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010: 25)

A proposta de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), ilustrada no diagrama, apresenta uma abordagem estruturada para a produção de texto, dividida em cinco fases interligadas que ajudam a organizar e guiar o processo de escrita. Essas etapas são fundamentais não apenas

para o ensino da escrita em geral, mas especialmente para a inclusão de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS), uma vez que oferecem um suporte didático claro e progressivo, facilitando a organização cognitiva e a estruturação textual.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) explicam que a primeira operação é a contextualização, que consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. O texto é uma unidade coerente, isto é, um todo que faz sentido na situação. (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010), ou seja, a coerência de um texto resulta da capacidade de fazer sentido na situação de comunicação em que é produzido. Isso implica que o texto precisa ser adaptado à tarefa sugerida, deve gerar o efeito desejado, deve ter uma orientação argumentativa clara e deve manter um fio condutor que assegure sua coesão e unidade.

Um texto é considerado coerente quando se adequa à situação de comunicação, quando suas informações estão em sintonia com o conhecimento do leitor e quando não apresenta contradições internas.

A segunda operação compreende o desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010). Essa operação envolve selecionar informações relevantes, equilibrando o conhecimento prévio do leitor com a introdução de novas informações. A progressão temática, que determina como as informações são apresentadas ao longo do texto, é essencial para manter o interesse do leitor e garantir a compreensão completa do texto.

A coerência e a progressão textual são elementos essenciais para garantir a eficácia da comunicação escrita. Segundo Charolles, citado por Chartrand (2001) tratado por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), quatro regras fundamentais devem ser seguidas para alcançar esse objetivo, e são elas:

- a presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário (o leitor-modelo inscrito no texto);
- a presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuidade do texto;
- a presença de novas informações de modo a assegurar a progressão da informação;
- a ausência de contradições internas. (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010: 26)

Para garantir uma harmonia da comunicação escrita, é essencial: evitar informações que contradigam o conhecimento do leitor (o texto deve evitar informações que contradigam o conhecimento prévio do leitor, garantindo que o conteúdo seja coerente com o que é esperado pelo leitor-modelo inscrito no texto), repetir elementos-chave para manter a continuidade do texto (elementos essenciais devem ser repetidos ao longo do texto para manter um fio condutor e assegurar a continuidade do pensamento e da narrativa.), introduzir novas informações para promover sua progressão (é importante incluir novas informações ao longo do texto para garantir a progressão da informação, evitando que o texto se torne monótono ou repetitivo) e assegurar que não haja contradições internas (o texto não deve conter contradições internas, ou seja, as informações apresentadas devem ser consistentes entre si, sem discrepâncias ou conflitos que possam confundir o leitor). Essas diretrizes são essenciais para construir textos coesos e claros, capazes de transmitir suas ideias sólidas e consistentes capazes de manter o interesse e a compreensão do leitor ao longo da leitura.

A terceira operação é a planificação em partes, que se refere à organização interna do texto. Um texto é uma sequência organizada que apresenta uma hierarquia particular de conteúdo. “Os conteúdos temáticos seguem uma ordem e uma hierarquia particular. As partes são, ao mesmo tempo, separadas e articuladas.” (p. 28), dependendo do gênero, por exemplo, a estrutura de um conto é diferente da estrutura de uma carta ou de um editorial. Essa organização é essencial para que o texto tenha uma sequência lógica e coesa, facilitando a compreensão pelo leitor.

A textualização é a quarta operação, que envolve a aplicação e a linearização das marcas linguísticas que constituem o texto e inclui o uso de sinais de pontuação, parágrafos e organizadores textuais para marcar a segmentação e a conexão entre as partes do texto. A coesão nominal e verbal também é fundamental para assegurar que o texto seja visto como um todo coeso – a coesão nominal é garantida pelos mecanismos de retoma anafórica, onde unidades linguísticas se referem a outras unidades do texto para manter a continuidade. A coesão verbal, por sua vez, é assegurada pelo uso adequado dos tempos verbais, que fornecem uma base temporal e ajudam a linearizar o texto.

A quinta operação é a releitura, revisão e reescrita do texto. Essa etapa implica que o produtor do texto retorne ao seu trabalho para melhorar a clareza, corrigir erros e ajustar a

coesão e a coerência. A prática de reescrever é primordial para todos os escritores e não apenas para alunos em processo de aprendizagem.

No ensino, é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais. (Dolz, 2010: 27)

A releitura, revisão e reescrita são etapas essenciais no processo de produção textual, não apenas para aprimorar a clareza e corrigir erros, mas também para promover o desenvolvimento de uma escrita mais coesa e coerente. Esse retorno ao texto permite que o escritor, seja ele iniciante ou experiente, refine suas ideias e melhore a comunicação com o leitor. No contexto educacional, ensinar os alunos a se distanciar criticamente de suas próprias produções é uma habilidade crucial. Esse distanciamento possibilita que eles revisem suas produções de maneira mais objetiva, aprimorando o processo de escrita de forma autônoma e consciente.

1.2.1. As dimensões da escrita

Ao considerar fatores como as capacidades cognitivas, afetivas e motoras, juntamente com as exigências gramaticais e pragmáticas da linguagem, o professor pode adaptar estratégias pedagógicas que facilitam o desenvolvimento da escrita desses alunos. A inclusão de recursos visuais, atividades de reescrita e a exploração de gêneros textuais distintos são essenciais para promover a autonomia e a inclusão no aprendizado. Além disso, o entendimento da escrita como uma prática social e comunicativa reforça a importância de ensinar os alunos a adaptar suas produções a diferentes contextos e públicos, garantindo um ensino mais eficaz e inclusivo.

FIGURA 2: AS DIMENSÕES DA ESCRITA



Fonte: (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010: 20).

O diagrama das Dimensões da Escrita apresenta uma visão abrangente sobre os diferentes aspectos envolvidos no processo de produção escrita, divididos em três grandes categorias: o fenômeno psicológico, o fenômeno linguístico e o fenômeno social. Cada uma dessas dimensões agrupa fatores específicos que interagem no desenvolvimento da competência escrita, oferecendo uma compreensão ampla e integrada das habilidades e processos envolvidos.

A primeira dimensão é o fenômeno psicológico, que aborda os processos internos dos alunos ao produzir um texto. Ele é subdividido em três áreas principais: o cognitivo, o afetivo e o sensorio-motor. O aspecto cognitivo refere-se às capacidades mentais, como atenção, memória, raciocínio e a capacidade de organizar ideias. No caso de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS), a dificuldade em organizar o pensamento pode ser um grande desafio e o professor deve fornecer suporte adequado para ajudar no planejamento e na estruturação do texto. O aspecto afetivo lida com a motivação e a autoconfiança do aluno, que são essenciais para que ele se sinta confortável e motivado a se expressar por escrito. O componente sensorio-motor se refere às habilidades motoras necessárias para a escrita, como a coordenação motora fina, crucial para o ato de escrever fisicamente.

A segunda dimensão, o fenômeno linguístico, foca nos aspectos técnicos da linguagem usados na produção textual. Esta dimensão se subdivide em textual e pragmático. O textual abrange componentes como o nível sintático (a organização gramatical e a construção de frases) e o ortográfico (correta grafia das palavras). Para alunos com NAS, a intervenção pedagógica é muitas vezes necessária para garantir que esses aspectos sejam desenvolvidos gradualmente e adequadamente, através de exercícios focados em reforçar as regras sintáticas e ortográficas. O pragmático envolve o uso adequado da linguagem de acordo com o contexto comunicativo. Aqui se encontram as subdivisões lexical (a escolha das palavras) e gráfico (a legibilidade e a apresentação visual do texto), que são cruciais para que o texto seja compreendido de forma eficaz. Alunos com NAS podem se beneficiar de um vocabulário controlado e guias visuais para auxiliar na textualização e na apresentação final de seus trabalhos.

Por fim, o fenômeno social é dividido nas categorias interacional e cultural, enfatizando a importância do contexto social na produção escrita. O aspecto interacional refere-se à função da escrita como ferramenta de comunicação, em que o escritor e o leitor interagem de forma

mediada pelo texto. No ensino de alunos com NAS, é fundamental que o professor ajude a estabelecer essas relações e a compreender as expectativas do leitor. O aspeto cultural abrange os contextos sociais e culturais que influenciam a escrita, sendo essencial para que os alunos reconheçam as normas e os valores que regem diferentes géneros e formas textuais. A conscientização desse contexto é importante para que o texto se insira adequadamente no meio social e comunique com eficácia.

Em suma, o diagrama das dimensões da escrita oferece uma visão detalhada das várias facetadas que compõem a produção textual, desde os processos psicológicos até os aspetos técnicos e sociais da linguagem. Para alunos com NAS, essa abordagem integrada é essencial para fornecer suporte adequado em cada uma dessas áreas, garantindo que o desenvolvimento da escrita ocorra de forma eficaz e inclusiva. A compreensão desses fenômenos facilita o planeamento pedagógico, permitindo ao professor ajustar as estratégias e os recursos de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, promovendo um aprendizado mais significativo e acessível.

No contexto das dificuldades de aprendizagem escrita, além das operações da produção textual, como contextualização, desenvolvimento de conteúdos temáticos, planificação, textualização e revisão, destaca-se a importância das dimensões transversais. Essas dimensões, como a sintagmatização, a lexicalização e os componentes ortográficos e gráficos, colaboram para lidar com a complexidade da produção escrita e as dificuldades enfrentadas pelos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de produção escrita.

A sintagmatização refere-se à construção e à relação entre os componentes da frase, enquanto a lexicalização se concentra na escolha e criação adequadas de palavras. Os componentes ortográficos e gráficos lidam com a correção ortográfica e a disposição visual do texto, respetivamente, sendo essenciais para garantir a clareza da comunicação escrita.

QUADRO 1: CAPACIDADES E OPERAÇÕES NAS DIMENSÕES TRANSVERSAIS:

SINTAGMATIZAÇÃO E LEXICALIZAÇÃO

DIMENSÃO TRANSVERSAL	CAPACIDADES	OPERAÇÕES
SINTAGMATIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de frases; • Uso adequado da ordem das palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar palavras e frases;

	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientização morfosintática; • Avaliação da frase • Detecção e correção de construções agramaticais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações sintáticas entre os componentes da frase (sujeito, verbo, complemento); • Identificar e corrigir elementos morfosintáticos irregulares (escolha de preposições, conjugação verbal); • Verificar a coerência da frase dentro do contexto do texto; • Revisar e reescrever frases para evitar construções agramaticais e melhorar o texto
LEXICALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção adequada de vocabulário; • Criação de novas palavras a partir de palavras de base; • Sensibilidade ao uso de palavras com significado correto; • Expansão do repertório lexical; • Conscientização das variações lexicais e suas adequações contextuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher palavras adequadas ao contexto e ao gênero textual; • Aplicar regras de derivação e composição para formar novas palavras; • Substituir palavras inadequadas ou incompatíveis por termos mais apropriados; • Integrar novos vocabulários aprendidos em diferentes contextos e práticas textuais; • Adaptar o vocabulário ao público-alvo e à situação de comunicação, considerando aspectos socioculturais.
COMPONENTES ORTOGRÁFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio das regras ortográficas do português; • Consciência das correspondências fonográficas e suas variações contextuais; • Capacidade de revisão ortográfica para detetar e corrigir erros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar corretamente acentos, cedilha, hífen e outras marcas ortográficas. • Reconhecer que um mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas e vice-versa, e aplicar isso na escrita (/s/ pode ser escrito como <ç>, <s>, <ss>); • Revisar o texto para garantir que as regras ortográficas foram seguidas corretamente.

<p>COMPONENTES GRÁFICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organização espacial e formatação do texto; • Paginação; • Aplicação de convenções gráficas para facilitar a leitura e compreensão do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor o texto de forma clara, com parágrafos, espaçamento, páginas e distribuição dos blocos, • Aplicação de convenções gráficas para facilitar a leitura e compreensão do texto.
------------------------------------	--	---

Fonte: De minha autoria com base nas dimensões transversais à produção escrita em Dolz, Ganon e Decândio, 2010: 27-29)

Em nossa pesquisa realizamos um pré-teste e foi detetada uma série de dificuldades significativas na escrita das composições dos relatos pessoais produzidos pelos alunos no plano da sintagmatização, lexicalização e componentes ortográficos e gráficos. Essas dificuldades manifestaram-se através de diversos erros ortográficos, falhas na concordância, problemas de coesão e coerência, falta de títulos e parágrafos, além da ausência de uma sequência narrativa estruturada.

Para compreender melhor esses desafios e buscar soluções pedagógicas, realizamos uma análise mais profunda a fim de oferecer aos alunos as contribuições teóricas e metodológicas acerca do desenvolvimento da competência escritora, enfatizando a necessidade de práticas didáticas que promovessem a reflexão e a reescrita como processos fundamentais para a melhoria de suas produções textuais, como será exposto no capítulo 3.

Os alunos envolvidos nesta pesquisa possuíam uma grande defasagem na ortografia e, mesmo frequentando o ensino secundário, foi necessário realizar algumas atividades que envolvessem esse conteúdo como parte integrante no processo de suas composições. O trabalho de revisão, releitura e reescrita foi fundamental para o progresso das atividades.

Na verdade, o processo de escrever inclui revisões constantes e ajustes que acontecem durante todo o processo de criação. Estas são etapas que não são visíveis para quem vê apenas o produto final. Entender a escrita vai além do texto acabado, é apreciar o esforço mental e criativo que os autores investem para comunicar suas ideias. Este ponto de vista ressalta a importância de reconhecer e apoiar tanto o produto final quanto o processo de escrita como partes essenciais da habilidade de escrever bem.

Amor (1993) levanta algumas questões acerca do aluno escrevente:

- Como concebe ele o objecto de aprendizagem?
- Que percursos desenvolve ao escrever?
- Que dificuldades se lhe colocam?
- E sobre o professor, em que momentos deverá intervir?
- Que modos e instrumentos de actuação privilegiará? (Amor, 1993: 109)

Sabemos que os alunos possuem visões variadas e pessoais sobre o que significa aprender a escrever, influenciadas por suas próprias experiências e pela maneira como veem o mundo ao seu redor.

Na medida em que exploram diferentes estilos de escrita e expandem seu vocabulário, os alunos aprendem a adaptar seu tom e estrutura conforme o propósito comunicativo, seja em narrativas envolventes, textos explicativos ou argumentações persuasivas.

Além de usar a escrita para expressar pensamentos complexos e desenvolver um olhar crítico sobre suas ideias, eles também aprendem a revisar e editar seus próprios textos, melhorando constantemente sua habilidade de comunicação escrita.

1.3. GÊNEROS TEXTUAIS: POTENCIALIDADES DIDÁTICAS

A compreensão e o ensino dos gêneros textuais desempenham um papel central no desenvolvimento das competências comunicativas, especialmente no contexto educacional. Este capítulo explora como os gêneros funcionam como instrumentos didáticos que facilitam a aprendizagem, abordando suas características contextuais e organizacionais, e analisando a sua relevância como ferramentas para estruturar e adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos.

Esta compreensão é essencial para qualquer pessoa que queira se comunicar. Identificar e diferenciar os gêneros textuais ajuda a adaptar nossa linguagem e estrutura às situações específicas de comunicação. Essas características podem ser divididas em duas categorias: contextuais e organizacionais.

As características contextuais dizem respeito à situação em que a comunicação ocorre. Primeiramente, é importante considerar quem está falando ou escrevendo e para quem. O papel

social de quem comunica é vital – podemos estar falando como amigos, professores, estudantes, pais ou representantes de uma comunidade. Esse papel social influencia diretamente o tom e a forma do nosso texto. Por exemplo, quando escrevemos uma carta para um amigo, adotamos um tom mais informal do que ao redigir um relatório para um superior no trabalho.

Além disso, o papel que atribuímos às pessoas a quem nos dirigimos também exerce um grande impacto. Dependendo de como vemos nosso público, adaptamos nossa linguagem e abordagem. Outro fator importante é o contexto em que a comunicação ocorre, tanto em termos de lugar quanto de tempo. As circunstâncias de lugar e tempo moldam o conteúdo e o estilo do nosso texto, tornando-o mais adequado à situação específica. A intenção de quem comunica – seja informar, persuadir, relatar, entreter ou instruir – também guia a escolha das palavras e a organização do texto.

Por outro lado, as características organizacionais referem-se à forma como o texto é estruturado internamente. Cada gênero textual tem sua própria estrutura. Uma entrevista, um anúncio publicitário e um relato de viagem, por exemplo, são organizados de maneiras diferentes, refletindo seus propósitos e públicos distintos.

A organização das ideias e a sequência lógica do conteúdo são essenciais para garantir que o texto seja coeso e coerente. Os recursos gramaticais, como conectores, tempos verbais e pontuação, ajudam a estruturar o texto de forma clara. Nos textos orais, recursos não verbais, como entoação, ritmo e expressividade, também desempenham um papel importante, pois ajudam a transmitir a mensagem de maneira mais viva e impactante.

FIGURA 3: ENSINAR GÊNEROS DE TEXTO: CONTEÚDOS, ESTRATÉGIAS E MATERIAIS

Características contextuais	Características organizacionais
<ul style="list-style-type: none">• Quem fala ou escreve? E para quem?• Que papel social desempenha quem fala / escreve?	<ul style="list-style-type: none">• Qual é a estrutura do texto? (Textos de diferentes gêneros – como uma entrevista, um anúncio publicitário ou um relato de viagem, por exemplo – serão estruturados de forma diferente.)

<p><i>Ex.: Fala como amigo(a)? Como professor(a)? Como estudante? Como pai ou mãe? Como representante da junta de freguesia?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que papel social atribui quem fala / escreve às pessoas a quem se dirige? • Em que circunstâncias (de lugar e de tempo) se desenrola a comunicação? • Que finalidades ou intenções tem quem fala / escreve? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que recursos gramaticais são utilizados para estabelecer e identificar a estrutura do texto? <p><i>Ex.: conectores, tempos verbais, pontuação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • No caso dos textos orais, que recursos não verbais são usados para estabelecer e identificar a estrutura do texto? <p><i>Ex.: entoação, ritmo, expressividade</i></p>
--	---

Fonte: Coutinho, 2019: 9

Toda essa compreensão permite-nos adaptar a nossa linguagem e estrutura ao público e à situação, garantindo que a mensagem seja clara e bem recebida.

De uma forma geral, pode dizer-se que os géneros de texto não têm uma estabilidade rígida – dependendo, no interior de cada atividade, de fatores de época e de cultura. (Coutinho, 2019: 10)

Coutinho alerta-nos acerca da flexibilidade e da variabilidade dos géneros de texto e explora a ideia de que estes são dinâmicos e mutáveis, influenciados por contextos históricos e culturais específicos. Não são estáticos porque evoluem conforme a sociedade e suas necessidades de comunicação se transformam. As influências de diferentes culturas resultaram na criação de novos géneros ou na adaptação de géneros outrora existentes. Os avanços tecnológicos também desempenham um papel fundamental na transformação dos géneros textuais. A emergência da internet e das redes sociais, por exemplo, deu origem a géneros completamente novos, como blogues, tweets e emails – estes géneros refletem as mudanças na maneira como as pessoas se comunicam e interagem, exigindo concisão, interatividade e uma abordagem multimodal.

Reconhecer essa flexibilidade é essencial para uma análise mais profunda e contextualizada dos textos, permitindo uma melhor compreensão de como e por que os géneros se transformam ao longo do tempo e através das culturas.

1.3.1. Os gêneros textuais como unidade de trabalho didático

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentam a noção de gênero textual¹ e explicam o papel da produção textual no ensino e na aprendizagem. A proposta de abordar a produção escrita através dos gêneros textuais é fundamentada em várias razões. Primeiramente, a abordagem pela perspectiva dos gêneros textuais é essencial porque a proposta didática dos autores consiste em trabalhar a escrita dentro do contexto da comunicação. Eles afirmam que uma língua natural só é verdadeiramente aprendida através de produções verbais efetivas, que variam de acordo com as situações de comunicação nas quais estão inseridas.

De fato, uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função das situações de comunicação em que se inscrevem. (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010: 39)

Essas produções verbais situadas, sejam orais ou escritas, são denominados textos. Os autores enfatizam que nos comunicamos por meio de textos e não através de frases isoladas. Portanto, o texto é considerado a unidade básica para o ensino da produção escrita, assim como para a leitura. (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010)

Em segundo lugar, porque as práticas languageiras significativas e socialmente reconhecidas são uma referência essencial para orientar o ensino (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010). Os gêneros textuais funcionam como intermediários e são reconhecidos e nomeados pela sociedade como práticas comunicativas.

Os gêneros textuais são ferramentas culturais e didáticas que permitem organizar diversos textos com base em características comuns, como conteúdo, estrutura comunicativa e configurações linguísticas. Eles são vistos como construções históricas resultantes de práticas sociais. A aprendizagem da língua ocorre pela interação com um vasto universo de textos preexistentes, o que organiza o ensino escolar dentro de uma perspectiva histórica e cultural. Assim, um gênero é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010). Ao ensinar por meio dos gêneros textuais, acredita-se que se está contribuindo para a construção de referências culturais, abrangendo

¹ As noções de gênero e tipos de texto/discurso variam de autor para autor e, por isso, não nos ocuparemos aqui dessa diversidade de pontos de vista.

tanto textos do patrimônio cultural quanto a herança social nas redes de intertextualidade. Isso permite que os alunos acessem maneiras de dizer e configurações linguísticas transmitidas ao longo do tempo. Dessa forma, os gêneros textuais se tornam centrais na aprendizagem integrada dos recursos linguísticos, implicando que aprender a escrever e a falar envolve a mobilização desses recursos.

Os autores justificam a necessidade de ensinar a produção textual através dos gêneros textuais abordando quatro temas principais: conceitos teóricos sobre gênero, a ideia de gêneros como mega-instrumentos didáticos, razões para sua utilidade no ensino, e como eles permitem a criação de modelos didáticos para um ensino mais estruturado.

Os quatro temas são:

- a) Os gêneros como manifestação das práticas linguísticas;
- b) O gênero como mega-instrumento didático;
- c) O gênero como facilitador do ensino da produção textual; e
- d) O modelo didático do gênero textual.

Os gêneros textuais são considerados pelos autores como manifestações das práticas linguísticas e funcionam como quadros organizadores para o ensino da produção escrita. Essa abordagem fundamenta-se nas teorias de Mikhail Bakhtin, que vê os enunciados como materializações do uso da linguagem, refletindo as representações de diferentes domínios da atividade humana. Bakhtin argumenta que cada esfera de utilização da língua desenvolve seus próprios tipos relativamente estáveis de enunciados, conhecidos como gêneros do discurso. Esses gêneros funcionam como normas que estruturam os enunciados, facilitando a comunicação verbal ao fornecer formas preestabelecidas para a organização dos textos.

Bakhtin define os gêneros como combinações de três dimensões essenciais: os conteúdos que podem ser expressos, uma estrutura comunicativa particular e configurações específicas de unidades linguísticas. Essas características permitem que um texto seja identificado como pertencente a um gênero específico, através de suas formas linguísticas e textuais. A distinção entre gêneros primários e secundários é central para a teoria bakhtiniana. Gêneros primários, geralmente orais, estão ancorados nas situações imediatas de comunicação cotidiana, enquanto os gêneros secundários, geralmente escritos, envolvem uma previsão e mediação mais elaborada dos conteúdos e formas linguísticas:

... o gênero primário é geralmente oral. O gênero secundário, por sua vez, envolve uma antecipação de conteúdos, da organização e das unidades linguísticas. Ele é objeto de uma mediação e sua forma é geralmente escrita. (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010: 42)

Os gêneros primários apresentam através das trocas verbais cotidianas, enquanto os gêneros secundários resultam de discursos formais, como os literários e científicos. Embora os gêneros secundários transformem os primários e percam a relação imediata com o contexto real, ainda são influenciados pelas práticas diárias. Por exemplo, uma receita ensinada oralmente é um gênero primário, enquanto uma receita em um programa de TV ou livro de culinária é um gênero secundário

No ensino, a interação entre gêneros primários e secundários é usada para facilitar a aprendizagem. Atividades que envolvem a transição entre esses gêneros são valiosas para os alunos. Por exemplo, trabalhar com receitas de cozinha ajuda a preparar os alunos para criar manuais ou regras de jogo. Antes de escrever uma receita, os alunos podem elaborar uma receita oral, permitindo-lhes compreender gradualmente as características do gênero, organizar os conteúdos, trabalhar com o campo lexical e desenvolver a habilidade de transitar de uma fala informal para uma fala formal e pública.

Os autores defendem que essa relação distanciada entre fala informal e formal seja decisiva para a didática. A compreensão dos mecanismos que permitem a passagem de uma fala informal a uma fala formal ajuda a promover a emergência dos gêneros secundários nas crianças, que, ao longo do tempo, reestruturam suas capacidades linguísticas. Dessa forma, a aprendizagem dos gêneros textuais não é um ponto de chegada, mas o ponto de partida para um desenvolvimento contínuo e profundo das habilidades de comunicação dos alunos.

Dentro desta perspectiva, os autores consideram o gênero textual como um mega-instrumento didático, seguindo o paradigma vigotskiano. Essa visão propõe que o gênero funciona como um meio cultural construído pelo homem para transformar e dominar processos psíquicos, utilizando instrumentos mentais que, inicialmente, existem externamente nos produtos da sociedade humana. Para que essas capacidades sejam internalizadas, é necessário que sejam investidas de significações através de mediações educativas:

Por instrumentos, nos referimos ao meio cultural que o homem constrói para si e a fim de transformar a natureza. (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010: 42)

O gênero textual é um instrumento que se atualiza e é apropriado na prática linguística. Como instrumento cultural, ele medeia interações entre indivíduos e objetos, e como instrumento didático, articula práticas sociais e objetos escolares. Assim, o gênero textual ajusta significações sociais complexas das atividades linguísticas e orienta a ação linguística em termos de conteúdo, estrutura comunicacional e textualização:

É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010: 44)

Enquanto instrumento de ensino, traz uma nova perspectiva sobre o objeto ensinado e conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino. Como instrumento de aprendizagem, ele permite ao aprendiz acessar determinadas significações que, uma vez interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas.

Na aplicação da proposta para a produção escrita de relatos pessoais com alunos com NAS, o gênero textual relato pessoal foi utilizado como um mega-instrumento didático para facilitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Como ponto de partida, introduziu-se aos alunos ao gênero relato pessoal, explicando suas características principais, como a utilização da primeira pessoa, a descrição de experiências pessoais e a reflexão sobre essas experiências. Exemplos de relatos pessoais, tanto orais quanto escritos, foram apresentados para ilustrar essas características.

Em seguida, a mediação educativa foi realizada através de atividades práticas. Iniciou-se com atividades de relato oral, onde os alunos compartilharam experiências pessoais em pequenos grupos e com o professor, ajudando-os a se familiarizarem com a estrutura e a dinâmica do relato pessoal.

O planejamento do relato pessoal foi auxiliado com organizadores gráficos, que ajudaram os alunos a estruturarem suas ideias de forma visual. Tal ferramenta foi, particularmente, muito útil para alunos com NAS.

Durante a produção escrita guiada, foi importante fornecer suporte contínuo. Um roteiro que incluiu perguntas orientadoras, como: "Quem?", "O que?", "Quando?", "Onde?" e "Porquê?", ajudaram na organização do texto.

Após a produção inicial, promoveu-se sessões de revisão colaborativa, onde os alunos leram, em grande grupo, seus relatos e receberam diversas contribuições construtivas, que foram extremamente benéficas. Tal atividade foi realizada em pequenos grupos, com incentivos à revisão e ao aprimoramento dos textos, destacando a importância da clareza, coerência e correção ortográfica (dificuldade mais visível).

A integração de componentes transversais, como sintagmatização e lexicalização, também foi essencial. Trabalhar a construção de frases corretas e complexas ajudou os alunos a entenderem a ordem das palavras e as relações sintáticas, enquanto a escolha adequada de vocabulário encorajou-os a expandirem seu repertório lexical e a utilizarem palavras que melhor transmitissem suas experiências e emoções.

Houve uma atenção especial aos componentes ortográficos e gráficos para ajudar os alunos a aplicarem corretamente as regras de ortografia e a organizarem visualmente seus textos.

Esse caminho permitiu que os alunos se envolvessem no processo de produção escrita, internalizando significações culturais e linguísticas que foram essenciais para seu desenvolvimento. A mediação educativa e o suporte contínuo foram fundamentais para garantir que os alunos pudessem superar as dificuldades e alcançar um progresso significativo em suas capacidades linguísticas.

1.3.2. O gênero textual relato pessoal

O gênero relato pessoal está vinculado à representação discursiva de experiências vividas, ou seja, faz referência direta ao mundo ordinário, concreto e experiencial do sujeito. Isso significa que, no relato pessoal, o objetivo principal é a documentação e reflexão sobre eventos reais, com um foco na transmissão da subjetividade e das emoções associadas a essas vivências. Mesmo que o relato pessoal, do ponto de vista formal, compartilhe da sequência narrativa como as narrativas dos textos ficcionais, seu propósito é diferente: no relato o aluno é incentivado a refletir sobre experiências marcantes, narrando-as de forma clara e expressiva, mas sem a necessidade de criar uma intriga ou tensão ficcional. Dessa forma, Schneuwly e Dolz (2004) situam diferenças entre o domínio social do narrar ficcional e o relatar inserido no domínio da documentação e memórias da ação humano no espaço vivido.

FIGURA 4: ASPECTOS TIPOLOGICOS INERENTES AO NARRAR E RELATAR

ASPECTOS TIPOLOGICOS		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico

Fonte: Schneuwly e Dolz, 2004: 104

A figura apresentada diferencia dois grandes domínios sociais de comunicação: a *Cultura Literária Ficcional*, associada às capacidades de linguagem do *Narrar*, e a *Documentação e Memorização de Ações Humanas*, vinculada às capacidades do *Relatar*. Embora ambos os domínios possam fazer uso da sequência narrativa para estruturar seus textos, suas finalidades e características principais são distintas. O domínio do *Narrar* é caracterizado pela "mimesis da ação através da criação de intriga". Isso significa que os textos dessa categoria se concentram na construção de uma narrativa ficcional, que envolve conflitos, tensões e uma progressão dramática. O objetivo é entreter ou engajar o leitor emocionalmente, e os exemplos típicos incluem contos maravilhosos, fábulas, lendas, narrativas de aventura, de ficção científica, novelas fantásticas e contos parodiados. A estrutura desses textos se desenvolve em torno da criação de uma intriga ou tensão que precisa ser resolvida, o que dá forma à história.

Por outro lado, o *Relatar* está relacionado à representação do discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Esse domínio se preocupa com a documentação de eventos reais e com a transmissão de memórias e fatos relevantes da vida cotidiana. Embora os relatos pessoais e outras formas de *relatar* possam utilizar a sequência narrativa para descrever os eventos de

maneira cronológica, a intenção aqui não é criar uma intriga ficcional, mas sim transmitir experiências autênticas. Os exemplos incluem relatos de experiências vividas, relatos de viagem, testemunhos, currículos, notícias, reportagens, crônicas esportivas e ensaios biográficos. Nesses textos, o foco é a veracidade dos acontecimentos e a perspectiva pessoal ou coletiva sobre eles.

A diferença fundamental entre *narrar* e *relatar* reside na intenção comunicativa e no vínculo com a realidade. O *relato pessoal*, por exemplo, se ancora na experiência subjetiva do autor, que compartilha um evento significativo de sua vida de forma genuína, utilizando a sequência narrativa para dar uma ordem lógica e temporal aos acontecimentos. No entanto, o uso da sequência narrativa no *relatar* não visa criar um enredo ficcional com intrigas ou reviravoltas, mas sim organizar as memórias e ações de forma que o leitor compreenda o impacto e a relevância do evento relatado. Portanto, enquanto o *narrar* cria um mundo imaginativo, com personagens e situações inventadas, o *relatar* registra eventos reais, centrando-se na representação da realidade e na reflexão sobre experiências pessoais ou coletivas. Essa distinção é essencial no ensino e na prática de gêneros textuais, uma vez que os alunos devem aprender a diferenciar quando estão criando uma história ficcional e quando estão compartilhando uma experiência de vida, mesmo que ambos os textos utilizem elementos narrativos.

Vale ressaltar que as duas capacidades – relatar e narrar – obedecem a uma sequência narrativa, seguindo as palavras de Schnewly e Dolz (2004) os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. E o relato pessoal segue, parcialmente esse caminho, obedecendo a planificação da sequência narrativa.

O gênero textual relato pessoal desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e educacional dos alunos, permitindo-lhes narrar suas memórias e experiências vividas, o que promove a expressão da subjetividade, colocando o aluno como protagonista de seu próprio texto e potencia sua autoestima. Quando contam suas histórias, refletem sobre suas próprias vidas, sentimentos e pensamentos, ajuda-os a entender melhor quem eles realmente são e a valorizar suas próprias experiências.

Organização

A organização narrativa do relato pessoal geralmente segue uma sequência cronológica, começando com uma introdução do contexto, passando pelo desenvolvimento dos eventos e culminando em uma conclusão reflexiva. Essa estrutura ajuda a manter a coerência e a fluidez do texto, guiando o leitor através da experiência vivida pelo narrador.

A introdução situa o leitor no contexto da história, o desenvolvimento detalha os eventos e as emoções associadas, e a conclusão oferece uma reflexão sobre o impacto e o significado da experiência.

Consideremos o seguinte exemplo de relato pessoal:

QUADRO 2: TRABALHO REALIZADO EM SALA DE AULA, EXPOSTO COMO MODELO

"Eu me lembro claramente daquele dia ensolarado no parque. Era uma manhã de verão, e o ar estava fresco e cheio do aroma das flores. Naquela época, eu costumava visitar o parque todos os domingos com minha família.

Naquele dia específico, algo aconteceu que mudaria minha vida para sempre. Encontrei um velho amigo que não via há anos. Ao reconhecermos, uma onda de nostalgia e alegria nos envolveu.

Conversamos por horas, relembrando os bons tempos e compartilhando nossas jornadas.

Hoje, refletindo sobre aquele encontro, percebo como foi significativo para meu crescimento pessoal. Foi mais do que uma simples reunião; foi um momento de reconexão e renovação."

(texto apresentado aos alunos durante a sequência didática em sala de aula de minha autoria)

A estrutura de um relato pessoal geralmente segue uma organização cronológica clássica que se divide em introdução, desenvolvimento e conclusão.

A introdução serve para apresentar o contexto, os personagens principais e o cenário, e tem o papel de capturar o interesse do leitor enquanto estabelece o tom da narrativa.

O desenvolvimento é onde os eventos são descritos em sequência, detalhando as ações principais, reações e transformações ocorridas. Esta é a parte central do relato, onde os conflitos são explorados e desenvolvidos.

A conclusão, por sua vez, arremata a narrativa, oferecendo uma resolução ou uma reflexão sobre os eventos, e frequentemente inclui uma lição aprendida ou uma mensagem pessoal.

Do ponto de vista dos elementos linguístico-discursivos, a voz narrativa em relatos pessoais, predominantemente, utilizada é a da primeira pessoa do singular, trazendo uma intimidade ao texto. O estilo de escrita é pessoal e subjetivo, refletindo a perspectiva única do autor. Elementos como frases reflexivas, perguntas retóricas e comentários diretos ao leitor podem ser empregues para intensificar essa conexão pessoal.

A alternância entre discurso direto e indireto também é uma técnica comum em relatos pessoais. O discurso direto traz as palavras exatas dos personagens, aumentando a vivacidade da narrativa. O discurso indireto serve para resumir conversas ou pensamentos, mantendo o fluxo da narrativa sem interrupções detalhadas. As descrições detalhadas de pessoas, lugares e sentimentos são essenciais para criar um ambiente imersivo e emocionalmente envolvente. O uso de adjetivos expressivos, metáforas e comparações enriquece o texto, proporcionando profundidade e relações significativas dentro da narrativa.

Ao analisar como os mecanismos de textualização são empregados no relato pessoal, segundo as ideias de Bronckart, é possível observar que esses mecanismos desempenham um papel importante na estruturação e na expressão do conteúdo narrativo. Esses mecanismos incluem a conexão, a coesão nominal e verbal, e a referência intertextual, cada um contribuindo de maneira significativa para a clareza, a fluidez e a profundidade do texto e auxiliam para marcar ou 'tornar mais visível' a estruturação do conteúdo temático. (Bronckart, 1999: 119)

Nos relatos pessoais, os operadores lógico-argumentativos são usados para estruturar o texto de maneira lógica e coerente. Esses articuladores ajudam a estabelecer relações de certeza, probabilidade, causa e consequência, oposição, esclarecimento, concessão e gradação. Eles são fundamentais para organizar os argumentos dentro da narrativa, preparar a conclusão e guiar o leitor através do desenvolvimento do tema. Por exemplo, expressões como "por isso", "no entanto", "apesar de" e "consequentemente" são comumente utilizadas para conectar eventos e ideias, mostrando como um evento leva a outro ou como diferentes aspectos da história se opõem ou se complementam.

A coesão nominal em relatos pessoais é frequentemente alcançada através do uso de cadeias anafóricas pronominais e nominais. Pronomes como "este", "esse", "aquele", "que", "o qual", "onde", e "cujo" são usados para referenciar elementos ou ideias mencionadas anteriormente no texto, ajudando a manter a continuidade temática e a coesão textual.

A conexão inclui os organizadores textuais e incluem recursos diversos, entre eles, conjunções, advérbios e locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frase, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre os tipos de discurso e entre as fases de uma sequência e aos segmentos mais locais, como as frases. A coesão nominal inclui recursos que têm por função introduzir uma expressão referencial e de fazer sua retomada ou substituição por outra no desenvolvimento do texto e são constituídos por séries isotópicas variadas. (Rehfeld, 2017, p. 58)

As séries isotópicas mencionadas por Rehfeld referem-se a sequências de elementos que mantêm uma consistência temática, reforçando a coesão do texto. No relato pessoal, essas séries podem incluir referências repetidas a pessoas, lugares ou sentimentos que são centrais à experiência narrada, criando uma rede de significados que une o texto. Essa abordagem não apenas garante que o leitor compreenda a narrativa, mas também enriquece o relato com detalhes que reforçam a autenticidade e a profundidade emocional da experiência relatada.

A coesão verbal inclui os recursos que asseguram a organização temporal e/ou hierárquica de estados, acontecimentos ou ações, verbalizados no texto. Essencialmente realizados pelos tempos verbais, aparecem em interação com outros recursos de valor temporal, tais como advérbios e organizadores textuais, e dependem mais claramente dos tipos de discurso do que os outros dois mecanismos. (Rehfeld, 2017: 7)

A coesão verbal, assim como a coesão nominal, é um elemento essencial na construção de textos coesos e bem estruturados, especialmente no gênero *relato pessoal*. Enquanto a coesão nominal se preocupa com a continuidade temática por meio de referências anafóricas, a coesão verbal se refere ao uso consistente e adequado dos tempos verbais, que ajudam a organizar a narrativa e a situar os eventos no tempo. No contexto de um relato pessoal, a escolha dos tempos verbais é fundamental para estabelecer a cronologia dos acontecimentos e guiar o leitor através da experiência vivida pelo narrador.

Em relatos pessoais, os tempos verbais, como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, são frequentemente utilizados para relatar eventos passados de maneira precisa. O pretérito perfeito é geralmente empregado para indicar ações concluídas, dando ao leitor uma ideia clara de momentos específicos que ocorreram na experiência narrada. O pretérito imperfeito, por sua vez, pode ser usado para descrever situações ou estados que estavam em curso no passado, criando um pano de fundo para os eventos principais. Esse uso dos tempos verbais não apenas constrói uma progressão lógica na narrativa, mas também contribui para a construção de uma dimensão temporal que é essencial para a compreensão do relato.

A coesão verbal, portanto, desempenha um papel crucial na organização da sequência narrativa do *relato pessoal*, garantindo que o leitor consiga acompanhar o desenrolar dos fatos de maneira clara e envolvente. Além disso, ela contribui para a dimensão emocional do texto, já que a escolha dos tempos verbais pode influenciar a forma como o leitor percebe a experiência, seja criando uma sensação de proximidade com os eventos ou destacando a distância temporal entre o momento narrado e o momento da escrita. Assim, o uso adequado da coesão verbal é um recurso indispensável para dar vida e clareza ao relato de uma experiência vivida.

1.4. SÍNTESE DO CAPÍTULO

O capítulo enquadrado teoricamente o ensino do gênero relato pessoal, dividido em três partes fundamentais. A primeira investiga o processo de produção textual, detalhando as operações que estruturam a escrita tendo em consideração o ensino do processo a alunos com NAS. A segunda aborda as dimensões da escrita, enfatizando os aspectos psicológicos, linguísticos e sociais que influenciam a aprendizagem destes estudantes. A terceira parte examina os gêneros textuais enquanto instrumentos pedagógicos, realçando a importância do relato pessoal para fomentar a reflexão e a autoexpressão.

O capítulo introduz abordagens inclusivas, como o Interacionismo Sociodiscursivo e o Desenho Universal para a Aprendizagem, destacando seu papel na adaptação das práticas pedagógicas. Essas bases teóricas sustentam as análises e intervenções apresentadas nos capítulos subsequentes.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A presente investigação busca compreender como o ensino do gênero relato pessoal pode ser implementado para atender às necessidades dos alunos. Ao investigar as metodologias e práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita, esta pesquisa visa identificar os desafios enfrentados pelos professores e explorar as potencialidades deste gênero textual em particular. Apresentam-se, neste capítulo, os pressupostos metodológicos que enquadram a pesquisa desenvolvida, envolvendo a motivação, a definição da questão de partida e dos objetivos, a metodologia de investigação adotada e os instrumentos de recolha e de análise de dados mobilizados ao longo do percurso.

A abordagem adotada nesta pesquisa é investigação-ação, que, como se verá adiante, combina o papel de pesquisador e praticante em um processo dinâmico de intervenção e reflexão. De acordo com Thiollent (2011), a investigação-ação envolve a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo e tem como objetivo promover mudanças e melhorias a partir da prática pedagógica.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram as produções textuais dos alunos, observações diretas realizadas em sala de aula, registros de momentos de revisão e discussões reflexivas sobre as produções. A coleta de dados seguiu ao longo de todo o processo, permitindo uma análise detalhada do desenvolvimento dos alunos em cada etapa da sequência didática.

Os resultados foram apresentados com base na comparação entre as produções diagnósticas e as produções finais dos alunos, revelando avanços significativos em aspectos como coesão textual, organização de ideias e clareza narrativa. A análise dos resultados destacou a eficácia da mediação pedagógica e a importância da revisão e reescrita no processo de desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos com NAS.

2.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÕES DE PARTIDA E OBJETIVOS

A motivação central da pesquisa surgiu das observações feitas em sala de aula, onde ficou evidente que os alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) enfrentavam problemas significativos em várias dimensões da escrita, incluindo coesão, progressão

temática, organização de ideias e uso adequado de elementos textuais. Essas dificuldades levantaram a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre como essas barreiras poderiam ser superadas por meio de intervenções didáticas adequadas, adaptadas às necessidades desses estudantes.

A pesquisa buscou responder a questões fundamentais sobre a produção de textos por alunos com NAS, como: quais são as principais dificuldades enfrentadas por esses alunos ao produzir textos no gênero relato pessoal? Quais estratégias didáticas poderiam ser adaptadas para atender a essas necessidades específicas, promovendo o desenvolvimento de suas competências linguísticas e habilidades de escrita? Além disso, procurou-se compreender como a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) poderia contribuir para o ensino da escrita nesse contexto, promovendo a inclusão e a interação social por meio da produção textual. O estudo também investigou as potencialidades pedagógicas do gênero relato pessoal, avaliando seu impacto no desenvolvimento da expressão escrita e no fortalecimento da auto percepção e articulação dos alunos com NAS.

O objetivo deste estudo foi explorar as dificuldades de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) na produção de textos narrativos, com foco específico no gênero relato pessoal, utilizando uma sequência didática como instrumento de intervenção. A pesquisa teve como propósito identificar as barreiras enfrentadas pelos alunos ao escrever textos no gênero, propor estratégias pedagógicas adaptadas e analisar como o ensino do relato pessoal pode ser implementado de maneira eficaz.

Para responder a essas questões, a sequência didática foi a principal estratégia pedagógica utilizada. Baseada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), essa sequência foi estruturada para explorar, de maneira progressiva, o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos. O objetivo era que, por meio de uma mediação pedagógica eficaz, os alunos pudessem não apenas melhorar sua escrita, mas também ganhar maior confiança na capacidade de expressar suas experiências pessoais de maneira clara e organizada. O processo da pesquisa incluiu diversas etapas, desde as produções textuais diagnósticas para identificar dificuldades até a elaboração e aplicação da sequência didática, com atividades de escrita e reescrita, leitura de exemplos de relatos pessoais, discussões sobre a estrutura do gênero e momentos com atividades coletivas, promovendo a revisão colaborativa dos textos.

A coleta de dados, realizada por meio das produções textuais dos alunos, observações diretas em sala de aula, registros de revisão e discussões reflexivas, possibilitou uma análise detalhada do desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos com NAS. Os resultados evidenciaram avanços em aspectos como coesão textual, organização de ideias e clareza narrativa, destacando a eficácia da mediação pedagógica e a importância da revisão no desenvolvimento das competências dos alunos.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação adotada neste trabalho é a Investigação-Ação. Por isso, apresentam-se, neste subcapítulo, passos metodológicos relativos à recolha e análise dos dados do processo investigativo e passos metodológicos que nortearam a intervenção junto dos alunos e permitiram a construção de uma sequência didática para desenvolvimento de competências de escrita, considerando que a intervenção delineada e concretizada suportou a investigação.

Na verdade, a Investigação-Ação baseia-se na premissa de que a transformação da prática pedagógica exige uma postura emancipatória, conforme defendida por Restrepo:

la transformación de la propia práctica pedagógica pasa por una pedagogía emancipatoria en el sentido de que el maestro penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la critica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática. (Restrepo Gómez, 2002: 6)

O professor precisa analisar profundamente sua prática cotidiana, criticá-la e libertar-se da repetição, criando e testando alternativas. Através dessa perspectiva, busca-se não apenas identificar problemas, mas também implementar ações fundamentadas que resultem em melhorias significativas e sustentáveis no processo educativo.

Segundo Restrepo Gómez (2002), siempre y cuando el profesor ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas. Ou seja, toda a vez que o professor atua como investigador, deve deixar claro que seu objetivo principal é melhorar a qualidade do ensino e aprimorar suas práticas pedagógicas. Este método é especialmente adequado para o contexto desta pesquisa, uma vez que nos permite investigar as dificuldades dos alunos ao produzir

textos no género relato pessoal e, ao mesmo tempo, propor soluções concretas por meio de uma sequência didática.

El modelo orientador de este trabajo es el modelo básico de la investigación-acción que incluye en todos los prototipos de ésta tres fases que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente. Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases. La reflexión, en verdad, se encuentra al comienzo del ciclo, en la planeación y en la evaluación o seguimiento de la acción instaurada para transformar la práctica. (Restrepo Gómez, 2002: 5)

A investigação-ação foi escolhida porque se concentra na intervenção prática e na reflexão contínua sobre o problema, permitindo ajustes em seu planejamento conforme as respostas dos alunos e as necessidades pedagógicas observadas durante a aplicação da sequência didática, promovendo melhorias contínuas na prática. O processo inclui as seguintes etapas: definição do problema, planejamento das intervenções, aplicação da sequência didática, observação e coleta de dados (diagnóstico inicial e produções finais), análise dos resultados e ajustes nas práticas pedagógicas.

A pesquisa foi realizada no contexto escolar de ensino secundário, que atende alunos da educação especial com necessidades adicionais de suporte. A escolha do local se deu pelo interesse em analisar a produção textual dos alunos nesse ambiente e investigar como o ensino de géneros textuais, especificamente o relato pessoal, pode ser abordado de maneira mais eficaz por meio da sequência didática. A diversidade do perfil dos alunos e a presença de múltiplas realidades socioculturais tornaram esse ambiente ideal para aplicar uma proposta pedagógica flexível e adaptada às dificuldades reais dos alunos, correspondendo ao que preconiza Pocinho:

O problema surge, em investigação, devido à necessidade de:

- Esclarecer uma lacuna no conhecimento;
- Estudar um fenómeno novo;
- Testar programas, metodologias, técnicas;
- Analisar as relações entre as variáveis (causa-efeito). (Pocinho, 2012: 8)

A partir desses diagnósticos, foi elaborada a sequência didática, que envolveu atividades de escrita e reescrita, leitura de exemplos de relatos pessoais, discussões sobre a estrutura do género e momentos com atividades coletivas, promovendo a revisão colaborativa dos textos.

Esta sequência didática permitiu abordar as dificuldades específicas observadas nas produções dos alunos. Fundamentada em Dolz e Schneuwly (2004), foi composta por módulos que guiaram os alunos em etapas progressivas de desenvolvimento da escrita, focando nas operações textuais vinculadas ao gênero relato pessoal.

Durante a pesquisa, investigamos como alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) lidavam com a produção de textos no gênero relato pessoal, focando em três grandes dimensões da escrita: psicológica, linguística e social. Buscamos compreender como essas dimensões influenciavam o desenvolvimento da escrita, a partir das suas dificuldades e potencialidades, ao longo da implementação de uma sequência didática específica.

Na dimensão psicológica, investigamos a capacidade dos alunos de organizar suas ideias cognitivamente, observar suas reações afetivas durante o processo de escrita e a interferência de possíveis dificuldades motoras na execução física da escrita. Isso incluiu observar como os alunos planejavam suas narrativas, lidavam com a insegurança em relação à sua capacidade de escrita e se expressavam emocionalmente através do texto.

A dimensão linguística foi explorada em dois níveis principais: a estrutura textual e a competência pragmática. Investigamos como os alunos organizavam suas frases, utilizavam conectores e seguiam as regras gramaticais e ortográficas. Também buscamos entender como eles selecionavam palavras adequadas ao contexto narrativo e como organizavam visualmente seus textos para garantir maior clareza e coesão.

Na dimensão social, nossa investigação centrou-se na adaptação dos textos ao contexto comunicativo. Avaliamos como os alunos ajustavam o tom, o estilo e a estrutura de suas narrativas de acordo com o destinatário, seja ele um colega, professor ou outro leitor hipotético. Além disso, observamos como eles lidavam com a incorporação de elementos culturais e sociais em seus textos, e de que forma essas referências influenciavam suas produções.

Sessões de revisão colaborativa foram realizadas, onde os alunos leram seus relatos para os colegas e receberam opiniões construtivas acerca de suas produções, incentivando a revisão e o aprimoramento dos textos. Esta abordagem integrada desenvolveu habilidades linguísticas e promoveu a autoestima e a confiança dos alunos ao permitir que compartilhassem suas experiências pessoais.

Ao mediar a interação entre o aluno e a linguagem, essa abordagem facilitou o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas essenciais. A pesquisa contribuiu para a compreensão de como práticas pedagógicas baseadas em gêneros textuais podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de alunos com dificuldades de aprendizagem, proporcionando-lhes ferramentas para uma participação mais plena no processo educacional.

É importante salientar que os alunos envolvidos nesta pesquisa possuíam uma grande defasagem na ortografia e, mesmo sendo alunos do ensino secundário, foi necessário realizar algumas atividades que envolvessem esse conteúdo como parte integrante no processo de suas composições. E o trabalho de revisão com releitura e reescrita foi fundamental para o progresso das atividades.

Além disso, a proposta de análise das produções textuais dos alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) no gênero relato pessoal concentrou-se nas quatro dimensões transversais: sintagmatização, lexicalização, ortografia e organização gráfica de Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Cada uma dessas dimensões foi cuidadosamente avaliada para identificar as principais dificuldades dos alunos e promover melhorias durante o processo de escrita.

Na sintagmatização, observamos como os alunos organizavam as frases, verificando a estrutura sintática e a coerência na relação entre sujeito, verbo e complemento. No contexto do relato pessoal, era importante que eles fossem capazes de organizar as palavras de modo a transmitir suas vivências com clareza e coesão, respeitando a ordem correta dos elementos dentro da frase.

Em lexicalização, avaliamos a capacidade dos alunos de selecionar vocabulário adequado ao gênero e ao contexto do relato pessoal. Isso incluiu a análise da adequação das palavras escolhidas para descrever suas experiências e a exploração de novas palavras que pudessem ampliar o repertório lexical, sempre considerando a necessidade de adaptar o vocabulário ao público-alvo e à situação comunicativa.

Nos componentes ortográficos, focamos na correta aplicação das regras da língua portuguesa, como acentuação, uso de cedilhas, e a correspondência entre fonemas e grafemas. A ortografia era fundamental para garantir a legibilidade e a precisão das narrativas, sendo essencial que os alunos revisassem e corrigissem seus textos ao longo do processo.

Por fim, nos componentes gráficos, analisamos a organização visual do texto, considerando a disposição dos parágrafos, a separação das ideias e o espaçamento entre linhas, com o objetivo de assegurar que o texto fosse apresentado de forma clara e acessível. A formatação adequada auxiliava os alunos a estruturar visualmente suas narrativas, tornando-as mais fáceis de ler e interpretar.

Essa abordagem de análise contínua no gênero relato pessoal com os alunos NAS permitiu acompanhar de perto o desenvolvimento de suas competências linguísticas, oferecendo intervenções pedagógicas direcionadas para superar suas dificuldades e promover avanços em cada uma dessas dimensões. A distinção entre gêneros primários e secundários é fundamental para essa teoria, sendo que os primeiros emergem das trocas verbais cotidianas e os segundos de contextos mais formais, como os discursos literários e científicos. Para alunos com NAS, a escrita pode representar um desafio significativo devido às dificuldades inerentes na organização do pensamento, escolha lexical, sintaxe e ortografia.

Ao utilizar o gênero relato pessoal como um mega-instrumento didático, foi possível criar um ambiente de aprendizagem que facilitou a expressão pessoal e o desenvolvimento dessas habilidades de maneira significativa. A produção de relatos pessoais permitiu aos alunos narrarem experiências vividas, refletirem sobre elas e organizarem essas narrativas em um formato coerente.

A metodologia da pesquisa incluiu, assim, a introdução ao gênero relato pessoal, com explicação de suas características principais, como o uso da primeira pessoa, a descrição de eventos pessoais e a reflexão sobre esses eventos. Exemplos de relatos pessoais foram apresentados para ilustrar essas características. Atividades de relato oral foram inicialmente utilizadas para familiarizar os alunos com a estrutura e a dinâmica do gênero. Ferramentas visuais, como organizadores gráficos, ajudaram os alunos a planejarem suas narrativas de maneira organizada.

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados:

- 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?
- 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?
- 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (Schneuwly e Dolz, 2004: 88)

A metodologia seguiu uma sequência didática que começou com a introdução ao gênero relato pessoal, destacando suas características como o uso da primeira pessoa e a reflexão sobre eventos pessoais. Atividades orais e organizadores gráficos ajudaram a familiarizar os alunos com a estrutura narrativa. De forma gradual, partiu-se de produções iniciais dos alunos, seguindo os módulos propostos por Schneuwly e Dolz (2004). No final, examinamos as produções dos alunos, observando a superação das dificuldades de escrita nos relatos pessoais.

Tal como defendido no início deste subcapítulo, e parafraseando Restrepo Gómez (2002), em sintonia com Stenhouse, Elliot y Kemmis, é possível atuar como investigador enquanto se ensina e se forma, desempenhando ambas as atividades de forma integral. Esse tipo de investigação centra-se principalmente na prática pedagógica.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como vimos anteriormente, a investigação-ação teve como objetivo encontrar soluções para os problemas relacionados à produção textual, especialmente em um contexto em que os alunos enfrentam dificuldades significativas na escrita. O grande desafio identificado foi a dificuldade de produção de textos estruturados e coerentes, sendo este o principal problema abordado no estudo. A pesquisa e a coleta de dados foram realizadas em uma classe de educação especial do ensino secundário, envolvendo alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) com deficiência cognitiva, dislexia, espectro do autismo e trissomia 21 (síndrome de Down). O foco deste trabalho foi a construção de um modelo didático baseado no gênero relato pessoal, que serviu como ponto de partida metodológico da pesquisa.

Depois de termos apresentado a base metodológica deste trabalho, vamos agora recordar os procedimentos adotados com os alunos na sequência didática, bem como os resultados obtidos em cada uma das etapas, cuja análise faremos, igualmente, ao longo deste capítulo. Assim, em primeiro lugar, será detalhada a sequência didática desenvolvida. Seguidamente, surgem os resultados do diagnóstico inicial feito às competências de escrita dos alunos, que precedem a apresentação do percurso didático com eles desenvolvido. Finalmente, serão avaliados os efeitos das estratégias concretizadas no sentido de apoiar estes estudantes na resolução de algumas dificuldades de escrita, contribuindo para desenvolver as suas competências em vários níveis do processo.

3.1. A CONSTRUÇÃO DOS MÓDULOS EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta focou no gênero relato pessoal como ponto de partida metodológico, com o objetivo de observar a apropriação das capacidades de linguagem e resolver problemas relacionados à produção textual vinculados ao gênero de texto sob a mediação do professor pesquisador e planejamento de uma proposta didática. Neste contexto, a investigação-ação foi estruturada para oferecer soluções pedagógicas que abordassem as dificuldades de escrita dos alunos, identificando a produção textual como o principal desafio.

Na apresentação do projeto de escrita do relato pessoal, iniciamos com uma conversa inicial com os alunos, explicando detalhadamente o que caracteriza esse gênero textual, seus propósitos e como ele se distingue de outros gêneros. A ideia principal era que os alunos compreendessem que o relato pessoal consiste em narrar uma experiência vivida e que, para isso, precisariam seguir uma estrutura narrativa clara, que incluísse a exposição de um facto ou acontecimento, o desenvolvimento do que foi vivido e, por fim, uma conclusão ou reflexão sobre essa experiência.

Durante essa fase inicial, explicamos que o relato pessoal não se trata apenas de contar uma história, mas de compartilhar uma vivência de forma que faça sentido para o leitor. Discutimos com eles a importância de refletirem sobre quais experiências poderiam ser narradas e como organizá-las de maneira a cativar o leitor e transmitir a mensagem desejada. Além disso, ressaltamos que o uso da primeira pessoa era fundamental para que o texto refletisse o caráter pessoal da experiência.

Outro ponto crucial dessa conversa foi a discussão sobre o contexto de compartilhamento dos relatos. Explicamos que, após a escrita dos textos, os alunos teriam a oportunidade de compartilhar suas histórias em um círculo de leitura com seus colegas. Isso ajudou a dar mais significado à tarefa, uma vez que os alunos entenderam que seus relatos teriam uma audiência real e que o objetivo final era não apenas escrever, mas também comunicar suas vivências aos demais. Esse contexto de compartilhamento deu um sentido mais concreto à atividade, fazendo com que os alunos enxergassem a importância da clareza e organização no momento de contar suas histórias.

Após essas explicações, iniciamos a sequência didática com uma atividade diagnóstica, que nos permitiu avaliar o nível inicial dos alunos na produção do gênero relato pessoal. Por meio dessa atividade, conseguimos identificar as principais dificuldades que os alunos enfrentavam, tanto na estruturação do texto quanto no uso dos elementos essenciais do gênero, como a coesão, a clareza na organização dos eventos e o uso adequado dos tempos verbais. Esses pontos foram fundamentais para planejarmos as intervenções pedagógicas que se seguiram, orientando cada etapa da sequência didática para promover o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos no relato pessoal.

O relato pessoal, por sua natureza, parte das experiências vividas pelos alunos, sendo um gênero textual que permite a expressão de suas vivências individuais. Dessa forma, o

projeto foi planejado para estimular o desenvolvimento das capacidades de linguagem, proporcionando aos alunos a oportunidade de expressar de maneira estruturada suas experiências pessoais. O gênero relato pessoal serviu como uma ferramenta didática que permitia facilitar o desenvolvimento da escrita ao partir das próprias experiências dos alunos, favorecendo uma maior identificação e engajamento com o processo de produção textual.

Apoiados na compreensão das capacidades de linguagem descrita por Bronckart (cf. capítulo 1), observamos como as três capacidades de linguagem atuam no processo de apropriação do gênero e direcionam o trabalho pedagógico na sala de aula: a compreensão do contexto de produção e do gênero textual, a organização textual e os elementos gramaticais e lexicais do texto. Essas capacidades permitem que os alunos articulem suas ações de linguagem de forma contextualizada. O processo de apropriação do gênero envolve o domínio dessas capacidades, que são fundamentais para a construção de textos claros e bem estruturados.

A capacidade de ação está relacionada à contextualização das condições de produção do texto, ou seja, a habilidade de adaptar a narrativa ao contexto em que ela será apresentada. Isso implica a compreensão de quem são os leitores e qual é o objetivo do texto. A capacidade de organização textual refere-se ao plano geral do texto, envolvendo a estruturação em sequências textuais como narrativas, descritivas, argumentativas, dialogais, dependendo das demandas do relato pessoal. Já a capacidade linguística-discursiva abrange aspectos como a coesão nominal e verbal, garantindo que o texto seja coeso e fluido e respeitando as regras gramaticais e os elementos discursivos necessários para uma comunicação eficaz. Ao focar no relato pessoal, permitimos que eles construíssem textos a partir de suas próprias experiências, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais para a produção textual eficaz.

Assim, a pesquisa buscou desenvolver de forma integral essas capacidades nos alunos, promovendo avanços significativos na sua capacidade de expressão escrita. Ao realizar a experiência com os alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS), nossa abordagem focou na construção de um modelo didático voltado para o domínio das capacidades de linguagem aplicadas à escrita do gênero relato pessoal.

Como referido acima, iniciamos o trabalho com uma atividade diagnóstica onde o objetivo era compreender o que os alunos já sabiam sobre o gênero relato pessoal e como eles

lidavam com a produção escrita. Para a análise da atividade diagnóstica, utilizamos uma série de critérios fundamentais para entender o nível de desenvolvimento dos alunos em relação ao gênero relato pessoal. Primeiramente, observamos se os alunos utilizavam a primeira pessoa ao contar suas histórias, uma característica essencial nesse gênero, já que o relato pessoal exige que o narrador se coloque como protagonista de suas experiências. A ausência dessa marca foi um dos primeiros aspectos que chamou nossa atenção nas produções iniciais, pois ela é crucial para que o texto tenha autenticidade e reflita a perspectiva pessoal do aluno.

Outro critério importante foi a estrutura narrativa. Avaliamos se os textos dos alunos apresentavam uma sequência lógica de eventos, com começo, meio e fim bem definidos. Um relato pessoal bem estruturado precisa guiar o leitor através de uma narrativa coerente, onde as ideias se conectam de forma fluida, garantindo que a história seja compreensível e envolvente. Nas produções iniciais, notamos que alguns alunos tinham dificuldade em organizar suas ideias de forma a criar uma linha narrativa clara, o que gerava confusão e comprometia a compreensão do texto.

Para a análise das produções de relatos pessoais dos alunos, utilizamos os critérios baseados nas capacidades de linguagem acima descritas: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, conforme sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essas capacidades foram fundamentais para orientar nossa avaliação da escrita e fornecer uma visão completa das habilidades dos alunos no gênero relato pessoal. Vamos detalhar cada uma delas e como se relacionam com os elementos linguístico-discursivos, com foco especial nos aspectos de sintagmatização e lexicalização.

No contexto das capacidades de linguagem, analisamos três principais competências sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. A capacidade de ação refere-se à habilidade do aluno de compreender o destinatário, o propósito e o contexto de produção do texto. Neste aspecto, verificamos se os alunos conseguem identificar claramente o público-alvo, seja ele composto por professores, colegas ou outros leitores. Também observamos se estabelecem um propósito claro na narrativa, focando no compartilhamento de uma experiência pessoal relevante, e se adaptam o tom e o conteúdo do relato ao contexto e ao gênero, garantindo que correspondam às expectativas comunicativas adequadas. Assim, o aluno demonstra uma

contextualização eficaz da produção textual, com um claro direcionamento da mensagem e uma adequação ao gênero proposto.

A capacidade discursiva, por sua vez, envolve a organização e a estruturação lógica do texto. Avaliamos se os alunos conseguem ordenar suas ideias em uma sequência coerente, abrangendo introdução, desenvolvimento e conclusão, e manter a coesão do texto com o uso apropriado de conectores que dão continuidade à narrativa. Analisamos também a profundidade com que o tema é explorado, incentivando descrições detalhadas e reflexões claras, e evitando narrativas superficiais.

Já na capacidade linguístico-discursiva, consideramos a correção gramatical, lexical e sintática, com foco em fluidez e clareza. Avaliamos a construção das frases, a ordem sintática e a coerência das expressões dentro do contexto narrativo. Neste âmbito, em termos de lexicalização, analisamos se o vocabulário escolhido é apropriado ao gênero e ao contexto, e se os alunos demonstram variedade lexical ao adaptar a linguagem ao propósito comunicativo do relato pessoal. Além disso, os componentes ortográficos e gráficos também são observados, incluindo a correção ortográfica e a organização visual do texto com o uso adequado de parágrafos e formatações que facilitem a leitura. Dessa forma, as capacidades de linguagem são exploradas para promover uma escrita coesa, coerente e apropriada ao gênero textual relato pessoal.

Considerou-se uma análise sobre os limites enfrentados na escrita de relatos pessoais por alunos com diferentes tipos de necessidades adicionais de suporte, especificamente dislexia, deficiência cognitiva e espectro do autismo. Os quadros a seguir destacam os principais desafios observados em cada um desses casos, servindo como base para orientar estratégias pedagógicas específicas destinadas a apoiar e desenvolver as habilidades de escrita desses alunos.

QUADRO 3: LIMITES PARA ESCREVER UM RELATO PESSOAL: DISLEXIA

ASPETO	LIMITES OBSERVADOS
Leitura e decodificação	Dificuldade em reconhecer e ler palavras, o que afetou a compreensão da estrutura do relato e os detalhes das experiências.
Ortografia	Erros frequentes ao escrever palavras, trocas de letras, inversões de sílabas, resultando em palavras difíceis de entender.
Organização de ideias	Dificuldade em organizar os eventos de maneira sequencial (início, meio e fim), prejudicando a fluidez da narrativa.

ASPETO	LIMITES OBSERVADOS
Coesão e coerência	Frases desconectadas e problemas com conectores, tornando difícil a ligação entre eventos e ideias na narrativa.

QUADRO 4: LIMITES PARA ESCREVER UM RELATO PESSOAL: DEFICIÊNCIA COGNITIVA

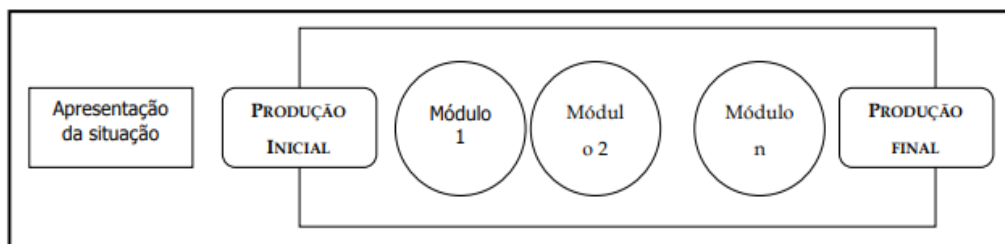
ASPETO	LIMITES OBSERVADOS
Memória e sequência	Dificuldade em lembrar detalhes importantes da experiência vivida e em organizá-los cronologicamente.
Complexidade de sentenças	Frases curtas, simples e com pouca variedade de vocabulário, o que tornou o relato pouco descritivo e limitado.
Compreensão temporal	Problemas ao usar tempos verbais adequados, confundindo eventos passados, presentes e futuros, o que afetou a coerência do relato.
Reflexão e emoção	Dificuldade em incluir reflexões sobre a experiência vivida e em expressar sentimentos de forma clara.

QUADRO 5: LIMITES PARA ESCREVER UM RELATO PESSOAL: ESPECTRO DO AUTISMO

ASPETO	LIMITES OBSERVADOS
Foco excessivo em detalhes	Tendência a focar em interesses específicos em vez de relatar a experiência pessoal com começo, meio e fim claros.
Expressão emocional	Dificuldade em expressar emoções e sentimentos relacionados ao evento narrado, tornando o relato mais factual do que pessoal.
Empatia e perspectiva	Limitação em compreender como o relato poderia ser lido por outra pessoa, com pouca adaptação do texto para o leitor.
Transição e coesão	Transição entre eventos abrupta, o que dificultou a conexão entre os acontecimentos da história e afetou a narrativa fluida.

Diante das dificuldades observadas na produção textual dos alunos, especialmente na escrita do gênero relato pessoal, desenvolvemos uma sequência didática composta por módulos que abordaram as principais áreas de dificuldade. Esses módulos foram pensados para que os alunos pudessem gradualmente superar seus desafios em relação à organização de ideias, uso adequado da linguagem, sequência narrativa e reflexão sobre a experiência vivida, seguindo a metodologia de Dolz, Gagnon e Schneuwly (2004), que orienta o ensino de gêneros textuais de maneira progressiva.

FIGURA 5: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz et al., 2004: 83.

Com base nas atividades propostas, a sequência didática foi planejada da seguinte forma:

Apresentação da Situação

Utilizou-se a proposta de sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para trabalhar a leitura e a escrita do gênero textual relato pessoal com os alunos portadores de NAS, por apresentar uma metodologia segura para este propósito. Na obra, os autores destacam a importância de atividades estruturadas e progressivas para o desenvolvimento de suas competências. Conforme afirmam:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004: 81-82)

A produção textual apresenta desafios significativos para qualquer aluno durante o percurso escolar, ainda mais quando se trata de alunos portadores de NAS.

A abordagem pedagógica foi adaptada para atender às necessidades específicas, promovendo o desenvolvimento de suas competências comunicativas. A sequência didática proposta pelos autores foi uma grande aliada para a organização do ensino do gênero textual relato pessoal.

A apresentação da situação inicial foi planejada para atender às necessidades específicas desses alunos, a fim de possibilitar um ambiente de aprendizagem inclusivo. O trabalho com o gênero relato pessoal pode explorar situações comunicativas concretas de interação com o discurso sobre as experiências de vida dos alunos, utilizando uma linguagem clara para garantir a compreensão dos recursos linguísticos e discursivos. A contextualização foi feita de maneira a estabelecer um elo entre o domínio da escrita e as experiências pessoais dos alunos.

A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (Dolz, et al., 2004: 84)

Outro aspecto importante foi a criação de um ambiente para os alunos compartilharem suas próprias histórias e experiências e desenvolverem as atividades individuais e colaborativas. A sequência didática precisou ser flexível o suficiente para permitir adaptações, garantindo que todos os alunos pudessem progredir em seu próprio ritmo.

Naquele momento, desenvolveu-se a introdução ao gênero relato pessoal, destacando suas características principais. Promovemos uma discussão sobre os diferentes gêneros textuais e realizamos comparações entre um poema e um relato pessoal. O objetivo foi esclarecer as especificidades de cada gênero e preparar os alunos para as próximas atividades de escrita.

Produção inicial

A elaboração da sequência didática foi fundamental para diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos e ajustar ao sistema de ensino e as suas necessidades específicas de aprendizagem.

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. (Dolz, et al., 2004: 86)

Para iniciar essa sequência, foi realizado um teste diagnóstico – pré-teste – com o objetivo de acompanhar as capacidades de linguagem dos alunos na construção de um relato. A produção inicial foi claramente definida e contextualizada. O tema escolhido para essa

atividade foi: "Relembre um episódio da sua vida. Uma data que foi importante, uma pessoa, um susto ou uma alegria. Conte em forma de relato pessoal".

Antes de iniciar a escrita, os alunos receberam orientações acerca do gênero relato pessoal, mas sem aprofundar em detalhes sobre o que seria trabalhado posteriormente. Essa proposta os ajudou a situá-los sem influenciar na produção inicial. Os alunos realizaram a atividade de produção escrita de forma individual, permitindo que expressassem suas ideias e conhecimentos prévios sem interferências.

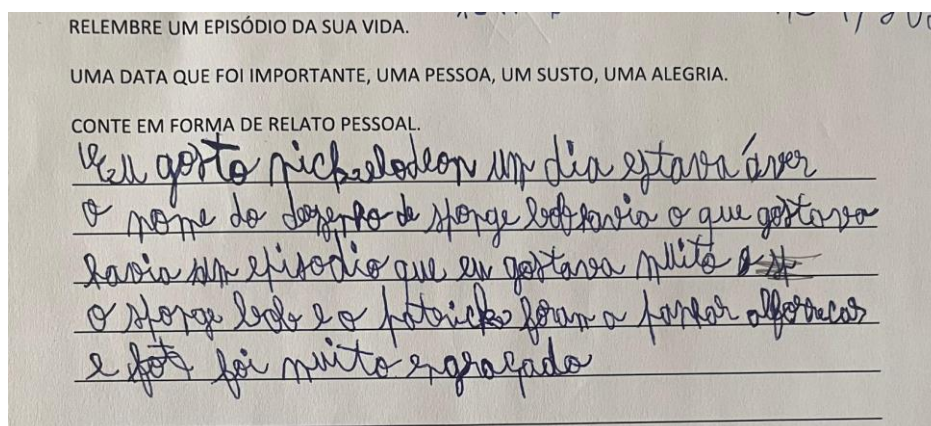
Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (Dolz, et all, 2004: 86)

Os textos produzidos foram coletados e analisados para identificar os pontos fortes e as dificuldades dos alunos.

3.2. PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS: DIAGNÓSTICO INICIAL

3.2.1. Aluno com espectro do autismo

FIGURA 6: RELATO PESSOAL DE ALUNO COM ESPECTRO DO AUTISMO



Transcrição:

“Eu gosto de “nichelodeon” um dia estava a ver o nome do desenho de sponge bob havia o que eu gostava havia um episódio que eu gostava muito o sponge bob e o patrick foram jantar alforrecas e foi muito engraçado.”

A produção textual do aluno, que apresenta o espectro do autismo, revela uma série de dificuldades no que diz respeito ao género relato pessoal. Ao invés de narrar uma experiência própria, o aluno opta por contar a história de personagens fictícios do desenho Sponge Bob, destacando um episódio específico que ele considera engraçado. Essa escolha de tema já indica uma desconexão com os critérios do relato pessoal, que exige que o narrador relate uma experiência vivida por ele próprio, expressando suas emoções e reflexões pessoais sobre o acontecimento.

O texto se concentra em descrever o que ocorreu com os personagens do desenho, referindo-se ao que Sponge Bob e Patrick fizeram, sem envolver o narrador diretamente na experiência. O aluno fala sobre o que gosta de assistir, mas não há nenhuma evidência de que ele esteja contando uma vivência própria. Esse aspeto faz com que o texto não se encaixe no género relato pessoal, uma vez que o foco está em personagens de ficção, e não nas ações, sentimentos ou reflexões do próprio aluno.

Além disso, faltam outros elementos fundamentais para que o texto seja considerado um relato pessoal, como a contextualização da experiência pessoal (quando e onde a situação aconteceu na vida do aluno). O aluno usa várias vezes a primeira pessoa para dizer que gosta de alguma coisa e descrever suas ações e emoções. No lugar de relatar um acontecimento vivenciado por ele, o aluno opta por falar de algo externo à sua experiência direta, o que impede que a narrativa seja caracterizada como pessoal.

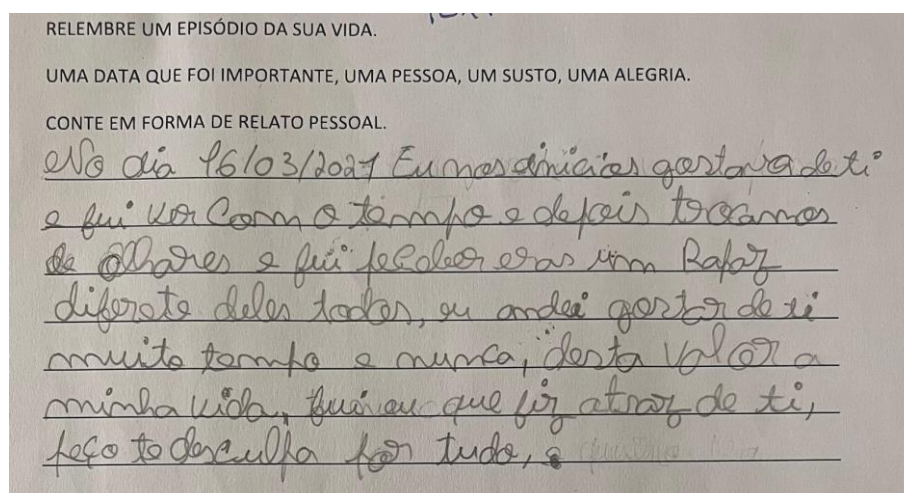
Outro ponto a ser destacado é a ausência de uma reflexão pessoal sobre o que foi vivenciado ou sentido durante o episódio. Em um relato pessoal, é importante que o narrador expresse como se sentiu em relação ao que viveu, o que aprendeu ou como aquela experiência o impactou. No caso do aluno, embora ele descreva gostar de assistir ao desenho e ache o

episódio engraçado, não há uma exploração emocional ou pessoal da situação, o que é fundamental para a caracterização de um relato desse gênero.

Por fim, a estrutura narrativa também apresenta desafios. O texto carece de uma organização clara, com início, desenvolvimento e conclusão. As frases são repetitivas e há uma falta de coesão que dificulta a compreensão do leitor. Esses aspectos, aliados à dificuldade de distinguir uma experiência pessoal de uma história fictícia, reforçam a necessidade de trabalhar com o aluno questões relacionadas à estrutura e características do relato pessoal, incentivando-o a se colocar como protagonista de suas próprias histórias e a refletir sobre suas vivências.

3.2.2. Aluno com deficiência cognitiva

FIGURA 7: RELATO PESSOAL DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA



Transcrição:

“No dia 16/03/2021 eu nos inícios gostava de ti e fui ver com o tempo e depois trocamos olhares e fui “peceber” eras um rapaz diferente deles todos, eu andei gostar de ti muito tempo e nunca, deste valor a minha vida, fui eu que fui atras de ti, peço-te desculpas por tudo.”

O texto produzido pelo aluno parece se aproximar mais do gênero carta pessoal, em vez de um relato pessoal. A principal característica que aponta para essa conclusão é o uso da segunda pessoa ao longo do texto, como se o aluno estivesse falando diretamente com alguém

— possivelmente um amado. A narrativa está voltada para um interlocutor específico, expressando sentimentos e desculpas de forma direta, o que é comum no gênero carta.

No texto, o aluno inicia mencionando uma data específica, "no dia 16/03/2021", o que pode sugerir um evento marcante para ele, mas que não é adequadamente desenvolvido. Em seguida, ele menciona os sentimentos que desenvolveu por essa pessoa e como, ao longo do tempo, percebeu que essa pessoa era diferente das demais. Entretanto, a sequência dos eventos é apresentada de forma confusa, e não há uma clara evolução narrativa, mas sim uma série de pensamentos e emoções expressas em um fluxo mais livre. A transição entre gostar da pessoa e o pedido de desculpas é abrupta. O aluno afirma que "foi ele quem correu atrás", mas o leitor não consegue entender claramente o motivo para essa declaração, nem o porquê do pedido de desculpas. Essa falta de contextualização é um elemento que enfraquece a coesão do texto e impede que se tenha uma narrativa completa e bem estruturada.

Em termos de gênero textual, o texto se aproxima de uma carta de desabafo ou de reconciliação, onde o aluno tenta expor seus sentimentos e, ao mesmo tempo, pedir desculpas por algo que ele não explicita. A comunicação está voltada diretamente para um destinatário (a pessoa por quem ele nutre sentimentos), e o uso de pronomes e formas verbais na segunda pessoa ("ti", "deste valor") reforça essa relação direta. No entanto, a falta de clareza nos eventos que motivaram o pedido de desculpas faz com que o texto pareça inacabado ou incompleto.

Embora haja elementos de uma experiência pessoal (os sentimentos do aluno), o texto não pode ser classificado como um relato pessoal, pois ele não narra uma sequência de eventos vividos de maneira estruturada. O foco está mais em expressar emoções diretamente ao destinatário, algo mais comum no gênero carta. Além disso, o uso de pronomes na segunda pessoa e a ausência de uma narrativa com começo, meio e fim evidenciam que o aluno está falando para alguém, em vez de relatar **sobre** algo que ele viveu de forma introspectiva.

O texto pode ser entendido como uma tentativa de se comunicar com alguém por quem o aluno tem sentimentos, e a forma que ele escolhe para fazer isso se aproxima mais de uma carta ou de um bilhete pessoal. A falta de clareza na organização dos eventos e a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre o que aconteceu indicam que o aluno precisa de apoio para entender melhor como construir uma narrativa, seja para um relato pessoal ou para uma carta. A necessidade de maior coesão e progressão narrativa é evidente, mas, acima de tudo, a

identificação correta do gênero textual (no caso, uma carta) é fundamental para que ele consiga organizar melhor suas ideias.

Diante das dificuldades observadas no texto do aluno, que possui deficiência cognitiva, foi necessário planejar atividades que pudessem auxiliá-lo na apropriação do gênero relato pessoal, explorando as capacidades de linguagem — ação, discursiva e linguístico-discursiva. A primeira atividade focou em explicar as diferenças entre carta e relato pessoal, pois o texto inicial do aluno parecia mais uma carta, e ele demonstrou dificuldade em distinguir entre narrar uma experiência própria e se dirigir a outra pessoa. Para isso, foram apresentados exemplos de ambos os gêneros, seguidos de discussões sobre suas características. A atividade envolveu a análise de cartas e relatos, incentivando o aluno a identificar como o relato pessoal deve ser estruturado em torno de uma experiência vivida pelo próprio autor.

Para desenvolver a capacidade de ação, que envolve a contextualização do relato, o aluno foi orientado a responder perguntas-chave como: quem, onde, quando e o que aconteceu. Essas perguntas ajudaram a situar a experiência no tempo e no espaço, além de fornecer uma linha narrativa mais clara. Em uma atividade prática, o aluno escreveu pequenos parágrafos respondendo a essas questões, o que facilitou a construção de um relato mais completo. A partir dessas respostas, ele pôde criar uma narrativa inicial mais estruturada, que serviu de base para as próximas atividades.

Já na capacidade discursiva, focamos na organização dos eventos em uma sequência lógica e coesa. O aluno foi incentivado a trabalhar com sequências de imagens ou quadrinhos, organizando visualmente a história antes de escrevê-la. Essa técnica ajudou a melhorar sua compreensão sobre a necessidade de uma narrativa com começo, meio e fim, e também possibilitou uma organização mais clara dos pensamentos. Ao longo do processo, ele reescreveu partes do texto, começando com a introdução da experiência, passando pelo desenvolvimento dos eventos e concluindo com uma reflexão.

No que diz respeito à capacidade linguístico-discursiva, foi necessário trabalhar o uso correto de tempos verbais e conectores. O aluno apresentava dificuldade em manter a coesão do texto, misturando tempos verbais e deixando de usar pontuação adequadamente. Para isso, realizamos atividades que envolviam a transformação de frases no presente para o passado, já que o relato pessoal é predominantemente escrito no passado. Também utilizamos exercícios

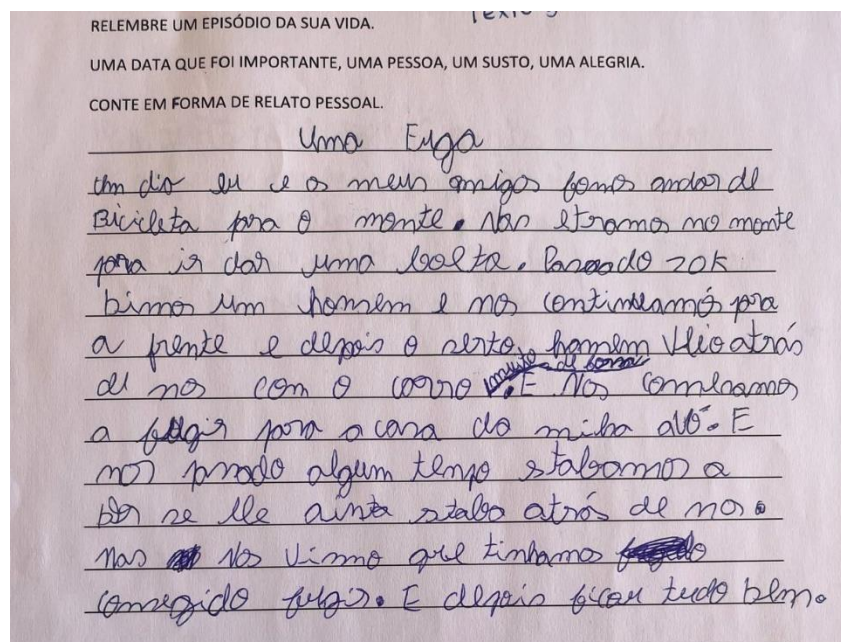
de conectores, em que o aluno completava lacunas no texto com palavras como "então", "depois", "mas", para dar fluidez às ideias. Essas atividades ajudaram a corrigir a falta de coesão e a garantir que o relato seguisse uma linha temporal lógica.

O desenvolvimento temático foi estimulado por meio de perguntas que incentivavam o aluno a refletir sobre a experiência vivida. Ele foi convidado a descrever como se sentiu em determinados momentos e a expandir suas ideias, trazendo mais detalhes para o relato. A falta de profundidade no texto original, com descrições superficiais e repetitivas, foi trabalhada com atividades que envolviam perguntas diretas sobre os sentimentos do aluno em relação à experiência. Além disso, incentivamos a reescrita e a revisão do texto, permitindo que ele visse suas próprias falhas e melhorasse a narrativa com mais detalhes e clareza.

Essas atividades, adaptadas às dificuldades do aluno, permitiram o desenvolvimento de uma narrativa mais estruturada e coerente. Ao longo do processo, ele conseguiu aprimorar suas habilidades de organização e expressão, aproximando-se cada vez mais do domínio do gênero relato pessoal, ao narrar suas experiências de maneira mais completa e reflexiva.

3.2.3. Aluno com dislexia

FIGURA 8: RELATO PESSOAL DE ALUNO COM DISLEXIA



Transcrição:

“Uma Fuga”

“Um dia eu e os meus amigos fomos andar de bicicleta para o monte. Nós etramos no monte para ir dar uma volta. Passado 10 K vimos um homem e nos continuamos para a frente e depois o serto homem veio atrás de nos com o carro muito de pressa. E nos começamos a fugir para a casa da minha avó. E nos passado algum tempo stabamos a ver se ele ainda staba atrás de nos. Mas nos vimos que tínhamos consegido fugir. E depois ficou tudo bem.”

O texto intitulado "Uma Fuga" apresenta elementos característicos do género relato pessoal, mas também evidencia dificuldades que comprometem a estrutura narrativa e a clareza da história. A narrativa descreve uma experiência vivida pelo aluno junto aos amigos, o que é um aspeto importante do relato pessoal, já que o género se baseia na descrição de eventos experimentados diretamente pelo narrador. Contudo, a falta de coesão, a repetição de certas palavras e erros ortográficos comprometem a fluidez da narrativa.

Ao analisar o conteúdo como relato pessoal, notamos que o texto segue a premissa básica desse género ao empregar a primeira pessoa do plural ("eu e os meus amigos") para narrar a fuga de um homem que os perseguiu enquanto andavam de bicicleta no monte. Esse uso da primeira pessoa e a descrição de uma experiência vivida directamente pelo narrador e seus amigos refletem bem as características do género. A contextualização inicial é relativamente adequada, pois o narrador informa que ele e os amigos estavam andando de bicicleta em um monte. Embora sem muitos detalhes sobre o local, o leitor é capaz de compreender o cenário da história. Ainda assim, faltam descrições que poderiam enriquecer a narrativa, como uma ambientação mais detalhada ou uma atmosfera emocional que tornasse o texto mais envolvente e situasse o leitor na experiência de maneira mais imersiva.

A sequência narrativa segue uma ordem lógica de eventos, com uma estrutura de início, meio e fim: começa com a situação inicial dos amigos andando de bicicleta, passa pela

perseguição pelo homem no carro e conclui com a fuga bem-sucedida e a frase “ficou tudo bem”. Apesar dessa sequência, a narrativa carece de conectores que garantam uma fluidez maior entre as partes da história. As transições entre as ações ocorrem de forma abrupta, o que dificulta o desenvolvimento de uma narrativa mais elaborada. O uso dos tempos verbais, em sua maioria no pretérito perfeito (mas também no pretérito imperfeito e no mais-que-perfeito), é adequado ao gênero, pois retrata uma experiência já vivida. No entanto, a inconsistência nos tempos verbais, com termos como “stávamos” e “staba”, confunde o leitor e prejudica a coesão do texto.

O desenvolvimento da ação foca em um evento importante — a fuga do narrador e seus amigos de um homem que os perseguiu de carro. Contudo, o relato carece de detalhes emocionais que enriqueceriam a experiência, como a descrição das sensações durante a fuga, os pensamentos dos amigos e a chegada à casa da avó. Esses elementos são fundamentais para um relato pessoal completo, pois ajudam o leitor a se conectar emocionalmente com a experiência do narrador. A conclusão da narrativa, que termina com "ficou tudo bem", funciona como uma tentativa de fechamento, mas carece de uma reflexão final sobre a experiência, um elemento essencial no gênero relato pessoal. Um texto bem estruturado nesse gênero costuma terminar com uma breve análise sobre o impacto da vivência, o que falta aqui. O aluno poderia, por exemplo, ter mencionado o aprendizado com a situação, as emoções após a fuga ou o efeito marcante do acontecimento.

Em conclusão, embora o texto apresente elementos fundamentais do gênero relato pessoal, como o uso da primeira pessoa e a narração de uma experiência vivida, ele carece de coerência, coesão e uma reflexão final que tornariam a narrativa mais envolvente e completa. O narrador descreve os eventos de forma objetiva, mas sem explorar com profundidade as emoções e os detalhes que enriqueceriam a história. Para que o texto se aproxime mais do relato pessoal, seria necessário trabalhar na sequência lógica dos eventos, no uso adequado de conectores e em uma conclusão mais reflexiva sobre a experiência vivida.

Este foi o relato que escolhemos de exemplo para trabalhar em sala de aula durante a sequência didática. Organizamos um quadro estruturado para ajudar o aluno (e a turma) a melhorarem seus textos, abordando os pontos destacados na análise anterior. Este quadro guiou

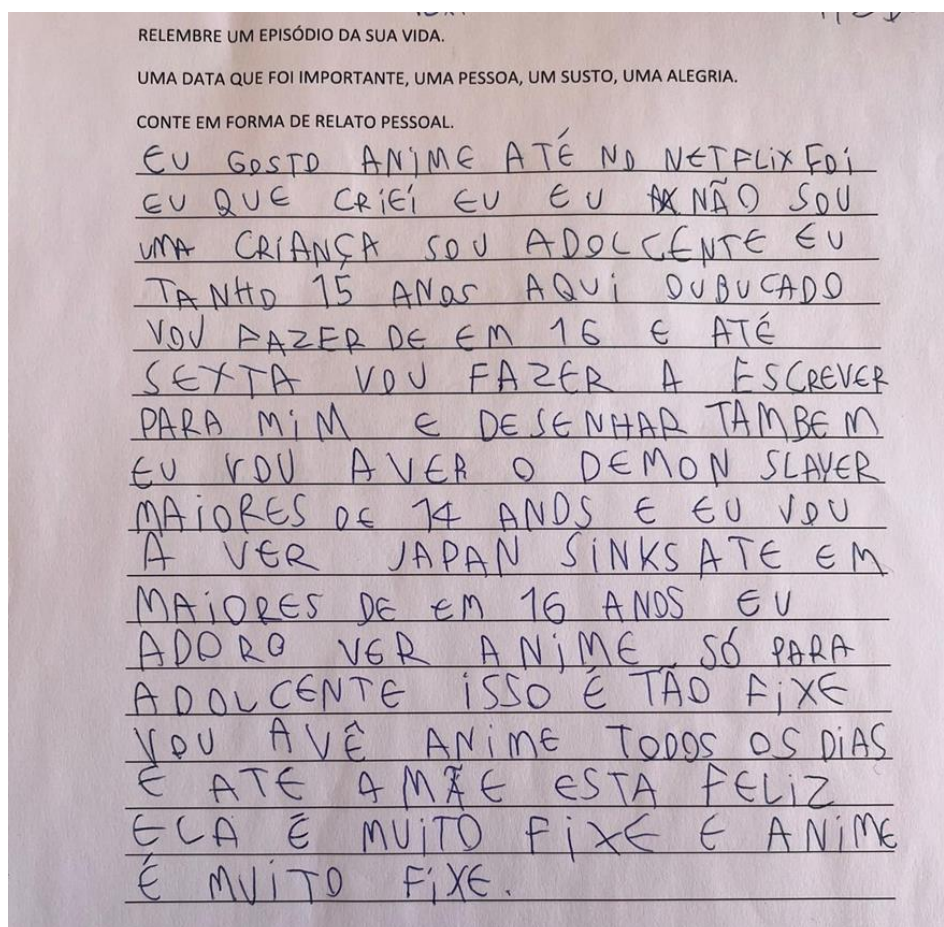
o aluno em uma segunda versão do relato, proporcionando um caminho claro para o desenvolvimento da história e reflexão final.

QUADRO 6: QUADRO ESTRUTURADO DESENVOLVIDO EM UM ESTUDO DIRIGIDO COM O ALUNO

Ponto a melhorar	Perguntas para ajudar na reescrita	Exemplo de como melhorar
Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> • Onde aconteceu a história? • Quando aconteceu? • Quem estava com você? 	<ul style="list-style-type: none"> • Explique o lugar (monte, campo, etc.) e a situação inicial. Ex.: "Eu e meus amigos fomos andar de bicicleta no monte em uma tarde de domingo."
Sequência lógica de eventos	<ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu primeiro? • E depois? • Como terminou? 	<ul style="list-style-type: none"> • Organize a história com conectores (primeiro, depois, então). Ex.: "Primeiro, vimos um homem estranho; depois, ele começou a nos perseguir."
Detalhamento da ação	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se sentiu durante a fuga? • O que pensou? • Como foi o caminho até a casa da sua avó? 	<ul style="list-style-type: none"> • Adicione mais detalhes sobre os sentimentos e pensamentos. Ex.: "Ficamos com muito medo e pedalamos o mais rápido que podíamos."
Uso adequado do tempo verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Quando aconteceu? • A história está no passado? 	<ul style="list-style-type: none"> • Verifique se o texto está todo no passado. Ex.: "Nós pedalamos até a casa da minha avó."
Conclusão e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se sentiu depois que tudo passou? • O que você aprendeu com isso? 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflita sobre o que aconteceu. Ex.: "Depois que chegamos à casa da minha avó, fiquei aliviado, mas aprendi a ser mais cuidadoso ao sair com meus amigos."

3.2.4. Aluno com espectro do autismo

FIGURA 9: RELATO PESSOAL DE ALUNO COM ESPECTRO DO AUTISMO



Transcrição:

“eu gosto anime até no netflix foi eu que criei eu eu não sou uma criança sou adolcente eu tenho 15 anos aqui dubucado vou fazer de em 16 e até sexta vou fazer a escrever para mim e desenhar tambem eu vou a ver o demon slaver maiores de 14 anos e eu vou a ver japan sinks ate em maiores de em 16 anos eu adoro ver anime só para adolcente isso é tão fixe vou a vê anime todos os dias e ate a mãe esta feliz ela é muito fixe e anime é muito fixe.”

O aluno, ao tentar compor um relato pessoal, enfrenta dificuldades significativas em vários aspetos do género. Em primeiro lugar, embora o uso da primeira pessoa esteja presente — algo essencial no relato pessoal — o texto carece de uma estrutura narrativa clara. O aluno

diz: "EU GOSTO ANIME ATÉ NO NETFLIX FOI EU QUE CRIEI", mas a ausência de uma sequência lógica de eventos faz com que a história não tenha um desenvolvimento adequado. Em vez de narrar uma experiência com início, meio e fim, ela mistura informações sobre seus gostos e atividades, como assistir animes no Netflix, sem contextualizar um evento específico ou refletir sobre a experiência.

Outro ponto importante é a fragmentação das ideias. O aluno começa falando sobre sua idade: "EU TENHO 15 ANOS AQUI DUBUCADO VOU FAZER DE EM 16", mas logo muda para falar sobre assistir "Demon Slayer" e "Japan Sinks", sem uma transição adequada entre as ideias. Isso evidencia uma falta de coesão no texto, o que dificulta a compreensão da sequência de pensamentos. A falta de conectores entre as frases e a constante repetição de "fixe" também mostram a necessidade de expansão lexical e um trabalho mais profundo com conectividade textual.

Além disso, o texto apresenta uma ausência de reflexão sobre as atividades mencionadas. Por exemplo, a aluna afirma que vai "FAZER A ESCREVER PARA MIM E DESENHAR", mas não desenvolve esses pensamentos, nem explica **por que** essas atividades são importantes para ela ou como elas impactam sua vida. A narrativa, assim, perde a profundidade emocional que se espera de um relato pessoal, que geralmente inclui uma análise dos sentimentos e reflexões do narrador sobre a experiência.

Em termos de capacidade linguístico-discursiva, o texto apresenta alguns erros ortográficos e de construção sintática, como "DUBUCADO" (provavelmente referindo-se a "um bocado"). A sintaxe irregular, junto com a falta de consistência nos tempos verbais e a repetição excessiva de termos, torna o texto difícil de acompanhar e limita a clareza da narrativa.

Entretanto, o aluno demonstra interesse e entusiasmo ao falar sobre seus gostos e atividades, mas não organiza a narrativa de forma coesa e estruturada, o que impede que o texto funcione como um relato pessoal. O uso do termo "fixe" para simplificar sua avaliação das experiências é uma maneira de expressar suas emoções, mas a repetição e a simplicidade desse termo mostram que o aluno precisa de apoio para expandir seu vocabulário e refinar suas reflexões. Para que o texto se aproxime mais de um relato pessoal, ele precisaria focar em um evento específico, narrar a experiência de forma organizada, e refletir mais profundamente sobre o impacto dessa vivência em sua vida.

Realizamos um trabalho individualizado com o aluno para que ele pudesse melhorar o seu texto em uma segunda versão, com base nos pontos destacados acima. O quadro organizou as principais áreas de melhoria e ofereceu perguntas e exemplos que orientaram o aluno a reestruturar sua narrativa, tornando-a mais clara, coerente e próxima do gênero relato pessoal garantindo que as ideias fossem conectadas da melhor forma e que a narrativa incluísse uma reflexão final sobre a experiência, além de que evitassem repetições e expandisse o vocabulário.

QUADRO 7: QUADRO ESTRUTURADO DESENVOLVIDO EM UM ESTUDO DIRIGIDO COM O ALUNO

Ponto a Melhorar	Perguntas para Guiar a Reescrita	Exemplo de Melhoria
Seleção de um evento específico	<ul style="list-style-type: none"> • Qual evento ou momento importante da sua vida você quer contar? 	Ex.: "Eu quero falar sobre a primeira vez que assisti meu anime favorito no Netflix."
Organização da narrativa (começo, meio e fim)	<ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu no início, no meio e no final da história? 	Ex.: "No início, eu estava ansiosa para assistir; no meio, fiquei empolgada; no fim, aprendi algo importante."
Uso da primeira pessoa para contar uma experiência própria	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se sentiu durante a experiência? • O que você fez? 	Ex.: "Eu me senti muito animada quando vi que meu anime favorito estava disponível no Netflix."
Expansão do vocabulário (evitar repetição de 'fixe')	<ul style="list-style-type: none"> • Que outras palavras você pode usar para descrever o que achou da experiência? 	Ex.: "Eu adorei assistir ao anime, foi muito interessante e me deixou feliz."
Conectores para melhorar a fluidez do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Como você pode conectar as ideias para que a história fique mais clara? 	Ex.: "Primeiro, eu assisti ao anime. Depois, conversei com minha mãe sobre o que mais gostei."
Reflexão sobre a experiência	<ul style="list-style-type: none"> • O que você aprendeu ou como essa experiência foi importante para você? 	Ex.: "Assistir ao anime me fez perceber o quanto eu gosto de animação e quero desenhar algo parecido."

Durante a análise dessas produções iniciais, observamos como os alunos narravam suas histórias, se utilizavam as convenções esperadas, como o uso de tempo verbal adequado, especialmente o tempo passado, e a manutenção de uma linha do tempo coerente na narrativa.

A atividade diagnóstica permitiu-nos identificar lacunas na escrita de alguns alunos, como a falta de uso da primeira pessoa ou a ausência de uma sequência temporal bem definida,

aspectos que são determinantes no ato de narrar. Aspectos como ortografia, coerência, coesão, estrutura do texto, uso de linguagem, entre outros.

Surgem, no quadro 8, as principais dificuldades percebidas. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada numa turma de educação especial do ensino secundário. As necessidades adicionais de suporte são, principalmente, no que toca à deficiência cognitiva, à dislexia, à deficiência de atenção e ao espectro do autismo:

QUADRO 8: DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES INICIAIS

DIFICULDADES ENCONTRADAS
Textos que careciam de pontuação adequada.
Frases longas sem pausas claras.
Problemas de concordância temporal e falta de clareza na sequência de eventos. Desordem temporal.
Repetição de palavras, expressões e ideias desnecessárias.
Textos vagos em algumas descrições e com termos confusos.
Termos e construções fráscas inusitados ou inadequados para o contexto, como "pegado uma cruz á mesa". Presença de marcas da oralidade.
Textos sem apresentar uma estrutura clara de narrativa com introdução, desenvolvimento e clímax.
Textos redigidos em letras maiúsculas, o que dificultava a leitura.
Textos que careciam de pontuação adequada, tornando-os difíceis de entender a separação de ideias e a estrutura das frases.
Textos com fluxo de pensamento desorganizado, com muitas ideias sendo apresentadas de forma rápida e desconexa.
Vários erros gramaticais, uso incorreto de tempos verbais.
Falta de vírgulas para separar os elementos de uma lista e para indicar pausas naturais nas frases.
Erros de concordância verbal e ortografia.
Muitas palavras com letras maiúsculas.
Uso de conectivos inadequados ou fora de contexto, como "aí" e "então".
Ausência de acentos.
Ausência de expressões para estruturar o início dos parágrafos no texto.
Falta de dados para a compreensão dos relatos.
Ausência de título.

Com as informações obtidas na produção inicial, iniciou-se a planificação para as próximas etapas da sequência didática. Estabeleceu-se assim, um ponto de partida direcionado para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, sempre de maneira simples por se tratar de alunos portadores de NAS.

Os alunos foram incentivados a produzirem um relato pessoal com base em uma experiência vivida, sem muita intervenção inicial. Esta etapa permitiu que a professora pesquisadora observasse os conhecimentos prévios e as principais dificuldades desses.

3.3. CONCRETIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática desenvolveu-se ao longo de sete módulos, adiante apresentados nas suas características principais.

Módulo 1: Introdução ao gênero relato pessoal

Este módulo foi dedicado a explicar as características do relato pessoal, como a estrutura narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), a escrita em primeira pessoa, e a importância de compartilhar experiências vividas. A ênfase esteve em compreender o gênero antes de aprofundar no processo de escrita.

Módulo 2: Desenvolvimento da capacidade de ação

Focado na contextualização, este módulo desenvolveu a capacidade de ação dos alunos, ajudando-os a entender a importância de adaptar o texto à situação de comunicação. Os alunos aprenderam a situar o relato pessoal no contexto adequado, utilizando exemplos práticos para facilitar a compreensão.

Módulo 3: Sequência narrativa e organização do texto

Os alunos trabalharam na estrutura narrativa do relato, aprendendo a organizar as ideias de forma lógica e coerente. Este módulo focou na construção de uma sequência clara e no desenvolvimento dos acontecimentos, garantindo que o texto tivesse uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão bem definidos.

Módulo 4: Coesão e conectores

Neste módulo, a ênfase foi na fluidez do texto. Os alunos aprenderam a usar conectores e recursos de coesão para ligar frases e parágrafos de forma harmoniosa, melhorando a clareza e a continuidade da narrativa. O objetivo foi garantir que o texto estivesse fácil de seguir e bem estruturado.

Módulo 5: Revisão de sintagmatização e pontuação

Os alunos revisaram e corrigiram questões de sintagmatização, como a ordem das palavras, e aspectos de pontuação, aprendendo a escrever de maneira correta e precisa. A atenção foi dada aos detalhes gramaticais que influenciaram a compreensão do texto.

Módulo 6: Ampliação do vocabulário e reflexão

Este módulo visou enriquecer o vocabulário dos alunos e ajudá-los a refletir sobre o uso adequado das palavras em seus textos. Eles aprenderam a escolher termos mais precisos e expressivos, aumentando a qualidade da escrita e a capacidade de descrever experiências de forma mais envolvente.

Módulo 7: Revisão textual final

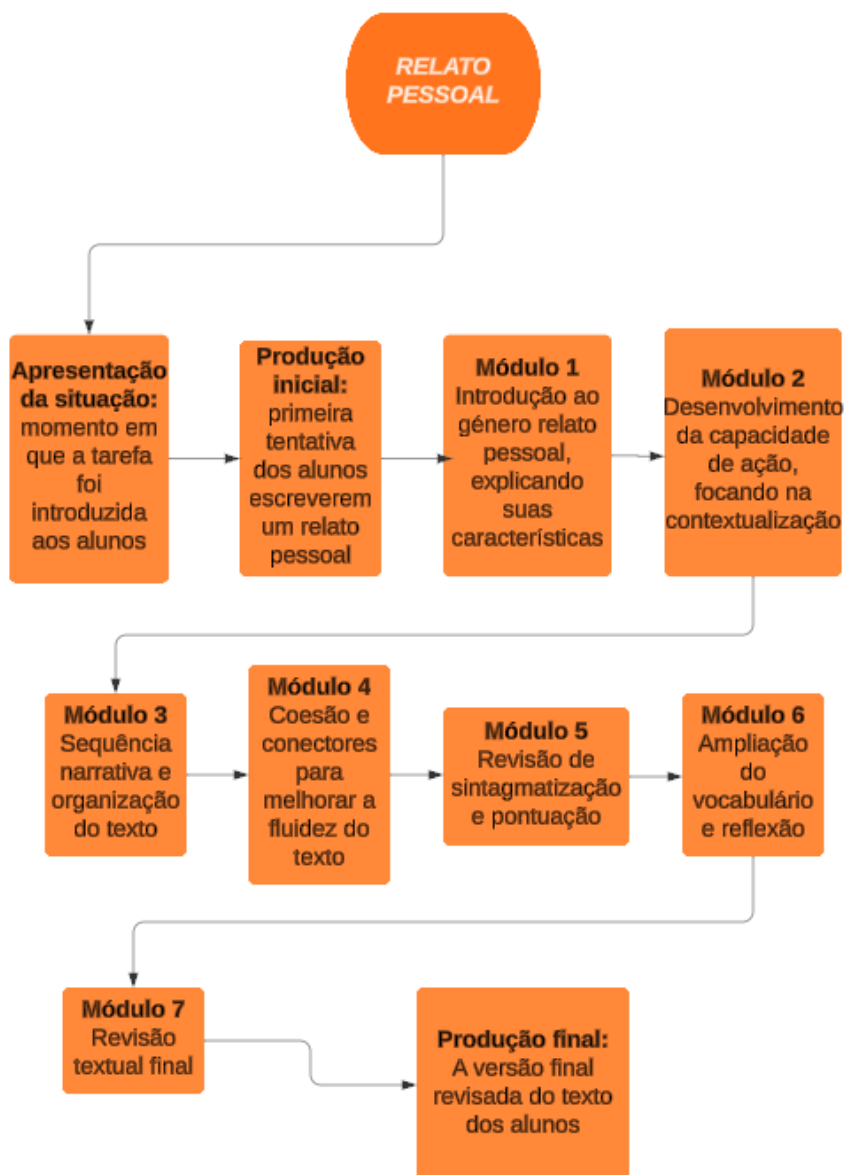
A produção textual foi revisada mais uma vez. Naquela altura, com todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos. Os alunos ajustaram e refinaram seus relatos, preparando a versão final revisada. O foco foi na revisão completa para garantir a coesão, a clareza e a precisão do texto.

Produção final

Os alunos entregaram a versão final revisada de seus relatos pessoais, que refletiram o progresso feito durante a sequência didática. A produção final demonstrou as habilidades desenvolvidas em relação à estrutura, coesão, uso do vocabulário e correção gramatical.

Essa estrutura progressiva e detalhada ajudou a promover o desenvolvimento de habilidades de escrita de maneira sistemática, com atividades e suportes que se adaptaram às necessidades dos alunos, especialmente os que precisavam de suporte adicional.

Figura 10: As etapas da sequência didática



O diagrama representa o caminho percorrido pelos alunos durante as atividades da sequência didática adaptada para trabalhar as dificuldades de escrita dos alunos, com foco nas operações de produção textual. A sequência proposta neste modelo visou atender de maneira progressiva às necessidades dos alunos, promovendo o desenvolvimento de suas

competências no género relato pessoal, respeitando o ritmo de aprendizado e as especificidades dos alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS).

Depois de cumprirem estas etapas, os alunos realizaram uma produção textual final cujos resultados vamos analisar de seguida.

3.4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS FINAIS DOS ALUNOS

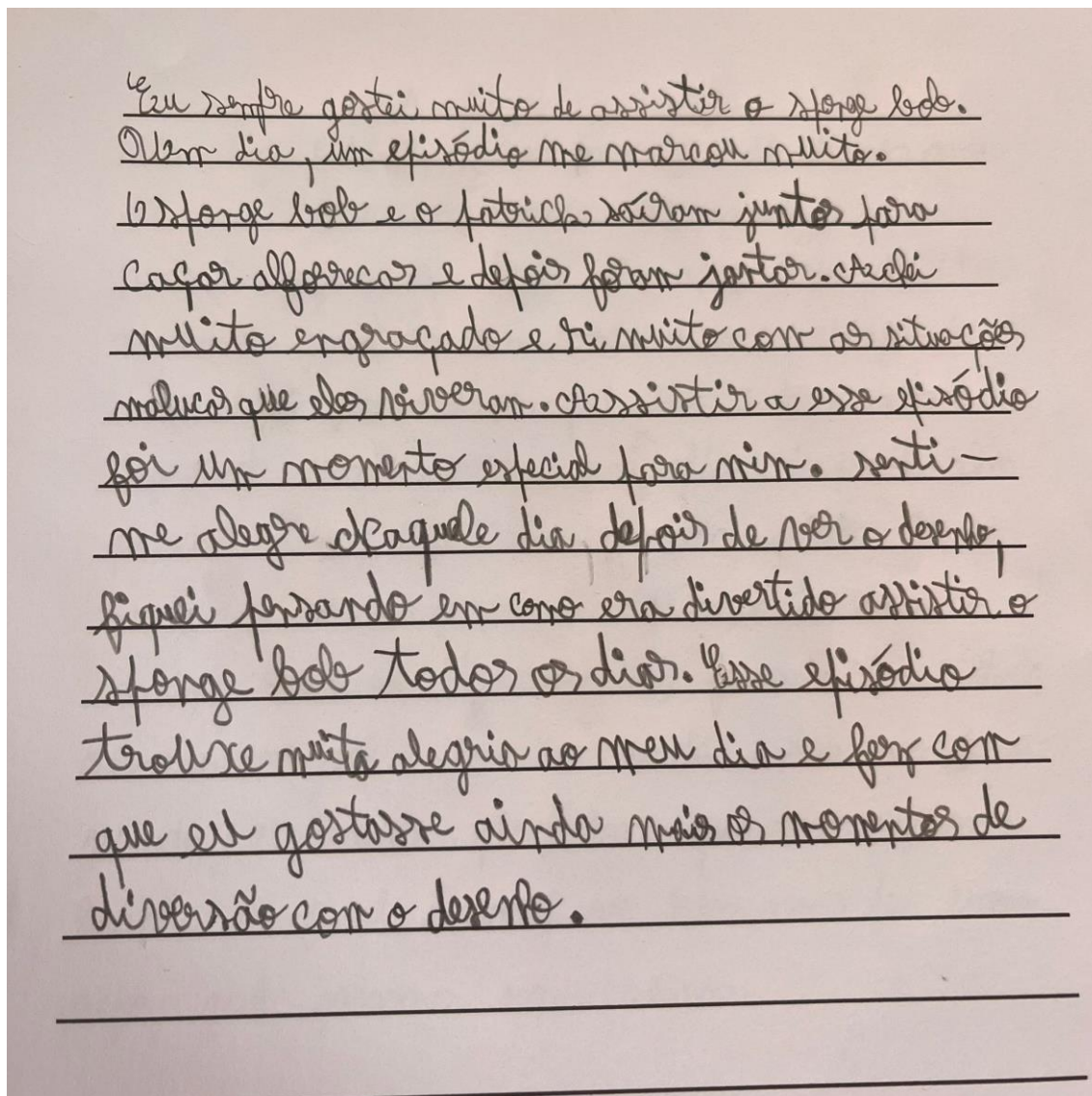
Nesta secção, apresentamos uma análise detalhada da experiência de produção de relatos pessoais em decorrência da sequência didática estruturada e aplicada, utilizando critérios para avaliar o progresso dos alunos. A análise foi fundamentada na produção de género relato pessoal, considerando os elementos de uma sequência narrativa, com foco nas seguintes fases: introdução, desenvolvimento das ações, complicação, resolução, situação final. Além disso, foram observados os seguintes aspetos: uso de conectores, coesão verbal, coesão nominal, ortografia e gramática, e adequação ao género. Com base nesses critérios, elaboramos quadros comparativos que destacaram as melhorias significativas entre os textos da produção inicial (pré-teste) com as produções finais, demonstrando o efeito positivo da sequência didática na produção escrita dos alunos. Nestas análises, observamos que a aplicação dos módulos contribuiu para desenvolver narrativas que demonstram maior domínio das capacidades de linguagem para a produção de género relato pessoal.

No processo de revisão textual, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) enfatiza a importância da sintagmatização, que envolve reavaliar a construção das frases para assegurar que a estrutura sintática seja correta e apropriada ao género. Isso inclui reorganizar frases para melhorar a fluidez e corrigir problemas gramaticais que possam dificultar a compreensão do texto. Além disso, o ISD destaca a lexicalização como um aspeto essencial, pois permite o refinamento do vocabulário, garantindo que os termos escolhidos sejam adequados ao relato pessoal. Nesse contexto, os alunos precisam substituir palavras vagas ou repetitivas por termos mais precisos e expressivos, alinhando o vocabulário às experiências e emoções narradas. Por fim, os componentes ortográficos e gráficos recebem especial atenção no modelo do ISD, uma vez que a correção ortográfica e a organização gráfica são indispensáveis para a clareza do texto. Durante a revisão, os alunos devem verificar se a escrita segue as

normas ortográficas e se o texto está bem formatado, com títulos, parágrafos e espaçamentos apropriados, assegurando uma apresentação clara e ordenada.

3.3.1. Produção final de aluno com espectro do autismo

FIGURA 11: PRODUÇÃO FINAL DE ALUNO COM ESPECTRO DO AUTISMO



Transcrição

“Eu sempre gostei muito de assistir o sponge bob. Um dia, um episódio me marcou muito. O sponge bob e o patrick saíram juntos para caçar alforrecas e depois foram jantar. Achei muito engraçado e ri muito com as situações malucas que eles viveram. Assistir a esse episódio foi um momento especial para mim. senti-me alegre Naquele dia depois de ver o desenho, fiquei

pensando em como era divertido assistir o sponge bob todos os dias. Esse episódio trouxe muito alegria ao meu dia e fez com que eu gostasse ainda mais os momentos de diversão com o desenho.”

QUADRO 9: QUADRO COMPARATIVO – PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL

Aspetto	Produção inicial	Produção final
Introdução	<p>Trecho: "Eu gosto de 'nichelodeon' um dia estava a ver o nome do desenho de sponge bob." Análise: A introdução é pouco clara e apresenta erros ortográficos ("nichelodeon"). O leitor não tem uma conexão imediata com o contexto ou a relevância da experiência narrada.</p>	<p>Trecho: "Eu sempre gostei muito de assistir o Sponge Bob." Análise: A introdução é mais clara e apresenta uma declaração direta que estabelece o gosto do narrador pelo desenho. A referência ao Sponge Bob é escrita corretamente, e o texto engaja o leitor desde o início.</p>
Desenvolvimento das ações	<p>Trecho: "havia o que eu gostava havia um episódio que eu gostava muito o sponge bob e o patrick foram jantar alforrecas e foi muito engraçado." Análise: O desenvolvimento é confuso e repetitivo, com uma falta de coesão que torna difícil seguir o fluxo da narrativa. As ações não são bem detalhadas e a estrutura gramatical é fraca.</p>	<p>Trecho: "Um dia, um episódio me marcou muito. O Sponge Bob e o Patrick saíram juntos para caçar alforrecas e depois foram jantar. Achei muito engraçado e ri muito com as situações malucas que eles viveram." Análise: O desenvolvimento é organizado e inclui detalhes específicos que tornam a narrativa mais interessante. As ações são descritas de forma clara, e a emoção do narrador é bem transmitida, com descrições que criam uma imagem vívida.</p>
Detalhes e emoções	<p>Trecho: "foi muito engraçado." Análise: As emoções são mencionadas de forma superficial, sem aprofundamento ou impacto. O leitor não sente a conexão emocional do narrador com o episódio.</p>	<p>Trecho: "Achei muito engraçado e ri muito com as situações malucas que eles viveram." Análise: As emoções são mais bem exploradas, com o narrador descrevendo sua reação ao episódio. Isso cria uma conexão mais forte com o leitor e transmite alegria e diversão.</p>
Reflexão e situação final	<p>Trecho: Ausente ou vaga Análise: O texto termina abruptamente sem uma reflexão ou conclusão que amarre a experiência do narrador. Não há uma sensação de encerramento ou significado.</p>	<p>Trecho: "Assistir a esse episódio foi um momento especial para mim. Senti-me alegre. Naquele dia, depois de ver o desenho, fiquei pensando em como era divertido assistir o Sponge Bob todos os dias." Análise: A reflexão é bem desenvolvida, com o narrador expressando como o episódio o impactou de forma positiva. A conclusão reforça a importância da experiência e deixa o leitor com uma sensação de encerramento.</p>

Uso de conectores	Trecho: Escassos ou inexistentes Análise: A falta de conectores deixa o texto fragmentado e sem fluidez. As ideias parecem desconectadas.	Trecho: "Naquele dia", "depois" Análise: O uso de conectores simples ajuda a organizar as ideias e criar uma narrativa mais coesa, facilitando a leitura e a compreensão.
Ortografia e gramática	Trecho: "nichelodeon", "sponge bob" Análise: A ortografia é incorreta, e o texto contém erros que prejudicam a clareza e a apresentação.	Trecho: "Sponge Bob", "Patrick" Análise: Os nomes dos personagens e do programa continuam escritos incorretamente, com letras minúsculas.
Coesão e coerência	Trecho: "havia o que eu gostava havia um episódio que eu gostava muito" Análise: A repetição de palavras e a falta de estrutura gramatical tornam o texto confuso e incoerente.	Trecho: "Um dia, um episódio me marcou muito." Análise: A coesão e a coerência são melhoradas, com frases bem estruturadas que garantem uma narrativa fluida e compreensível.
Adequação ao gênero	Trecho: Inadequada Análise: O texto não explora o significado pessoal da experiência, o que é essencial para o gênero relato pessoal.	Trecho: "Esse episódio trouxe muita alegria ao meu dia e fez com que eu gostasse ainda mais os momentos de diversão com o desenho." Análise: A versão final se adequa ao gênero, com reflexões sobre o impacto da experiência e a importância da alegria proporcionada pelo episódio.

A produção inicial era desorganizada, com erros ortográficos e frases confusas que dificultavam a compreensão. A narrativa era superficial e carecia de coesão e reflexão, o que prejudicou a adequação ao gênero relato pessoal. Entretanto, a produção final apresentou um texto bem estruturado, com ortografia correta e uma narrativa fluida. As emoções e reflexões do narrador foram mais bem exploradas, o que enriqueceu a experiência relatada. O uso de conectores contribuiu para uma melhor organização das ideias, e o texto se adequou ao gênero ao incluir uma reflexão significativa sobre o impacto emocional do episódio.

A comparação mostrou uma evolução notável na escrita, evidenciando como o processo de revisão ajudou a transformar um texto inicial desarticulado em uma narrativa coesa e envolvente, alinhada às características do gênero relato pessoal.

3.3.2. Produção final de aluno com deficiência cognitiva

FIGURA 12: PRODUÇÃO FINAL DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA COGNITIVA

No dia 16 de março de 2021, vivi uma experiência que me marcou muito. Foi pela altura, comecei a gostar de alguém de maneira especial. Tudo começou com alguns trocados, que me fizeram perceber que ele era diferente de todas as outras pessoas. Durante muito tempo, tentei me aproximar dele e demonstrar meus sentimentos, mesmo com ter certeza de que não eram correspondidos.

Entretanto, percebi que meus esforços não foram correspondidos da maneira que eu estava. Isso me deixou triste e um pouco perdida, pois sentia que não era valorizada. Tentei seguir em frente, mas foi difícil porque o que eu sentia não era o que ele sentia. Mesmo com tudo isso, aprendi muito sobre como lidar com meus próprios sentimentos e sobre a importância de valorizar quem eu sou. eu sei que fui longe demais em tentar conquistar sua atenção. Hoje, peço desculpas por isso e digo aprendendo a cuidar mais de mim mesma e a entender que, às vezes, as coisas não acontecem como desejamos."

Transcrição:

“No dia 16 de março de 2021, vivi uma experiência que me marcou muito. Naquela altura, comecei a gostar de alguém de maneira especial. tudo começou com olhares trocados, que me fizeram perceber que ele era diferente de todas as outras pessoas. Durante muito tempo, tentei me aproximar dele e demonstrar meus sentimentos, mesmo sem ter certeza de que seriam correspondidos.

Entretanto, percebi que meus esforços não foram correspondidos da maneira que eu esperava. Isso me deixou triste e um pouco perdida, pois sentia que não era valorizada. Tentei seguir em frente, mas foi difícil porque o que eu sentia não era o que ele sentia. Mesmo com tudo isso aprendi muito sobre como lidar com meus próprios sentimentos e sobre a importância de valorizar quem eu sou. eu sei que fui longe demais em tentar conquistar sua atenção. Hoje, peço desculpas por isso e sigo aprendendo a cuidar mais de mim mesmo e a entender que, às vezes, as coisas não acontecem como desejamos.”

QUADRO 10: QUADRO COMPARATIVO – PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL

Aspetto	Produção inicial	Produção final
Introdução	<p>Trecho: "No dia 16/03/2021 eu nos inícios gostava de ti e fui ver com o tempo e depois trocamos olhares e fui 'peceber'."</p> <p>Análise: A introdução é confusa, com informações desorganizadas e falta de clareza temporal. Os sentimentos são apresentados sem uma estrutura definida, e o uso da data é pouco conectado ao contexto emocional.</p>	<p>Trecho: "No dia 16 de março de 2021, vivi uma experiência que me marcou muito."</p> <p>Análise: A introdução é clara e estabelece um contexto emocional mais envolvente. A data é usada de forma eficaz para situar o leitor, e a experiência é destacada como significativa, gerando interesse.</p>
Desenvolvimento das ações	<p>Trecho: "fui 'peceber' eras um rapaz diferente deles todos, eu andei gostar de ti muito tempo e nunca, deste valor a minha vida."</p> <p>Análise: As ações são descritas de forma fragmentada e desorganizada. A narrativa carece de profundidade emocional.</p>	<p>Trecho: "Naquela altura, comecei a gostar de alguém de maneira especial. Tudo começou com olhares trocados, que me fizeram perceber que ele era diferente de todas as outras pessoas."</p> <p>Análise: As ações são descritas de forma fluida e coerente. O uso de detalhes como "olhares trocados" cria uma conexão emocional, e a narrativa é mais bem desenvolvida, com uma progressão lógica.</p>
Complicação	<p>Trecho: "nunca, deste valor a minha vida, fui eu que fui atras de ti, peço-te desculpas por tudo."</p> <p>Análise: A complicação é mencionada</p>	<p>Trecho: "Entretanto, percebi que meus esforços não foram correspondidos da maneira que eu esperava. Isso me deixou triste e um pouco perdida, pois sentia</p>

Aspetto	Produção inicial	Produção final
	de forma abrupta, e o impacto emocional não é explorado. Faltam reflexões sobre o que aconteceu e como isso afetou o narrador.	que não era valorizada." Análise: A complicação é mais detalhada e explora os sentimentos do narrador, como tristeza e desvalorização. A narrativa ganha profundidade, e o conflito emocional é mais evidente.
Resolução	Trecho: "peço-te desculpas por tudo." Análise: A resolução é vaga e não fornece uma reflexão clara ou um desfecho significativo. O pedido de desculpas é mencionado sem explicar o motivo ou o aprendizado resultante.	Trecho: "Mesmo com tudo isso aprendi muito sobre como lidar com meus próprios sentimentos e sobre a importância de valorizar quem eu sou." Análise: A resolução oferece uma reflexão significativa sobre o crescimento pessoal do narrador. O aprendizado é bem articulado, e a narrativa se encerra de maneira mais madura e introspectiva.
Situação final	Trecho: Ausente ou vaga	Trecho: "Hoje, peço desculpas por isso e sigo aprendendo a cuidar mais de mim mesmo e a entender que, às vezes, as coisas não acontecem como desejamos." Análise: A situação final oferece uma conclusão reflexiva e significativa. O narrador expressa crescimento e aprendizado, conectando a experiência ao desenvolvimento pessoal.
Uso de conectores	Trecho: Ausentes ou inadequados	Trecho: "Entretanto", "mesmo com tudo isso", "hoje" Análise: O uso de conectores torna a narrativa mais fluida e coesa, ajudando a organizar as ideias de forma clara e progressiva.
Ortografia e gramática	Trecho: "peceber", "fui atras", "deste valor" Análise: Erros ortográficos e gramaticais prejudicam a compreensão e deixam o texto desestruturado.	Trecho: "comecei", "diferente", "cuidar" Análise: A ortografia e a gramática foram corrigidas, o que melhora a clareza e a precisão do texto.
Coesão verbal	Trecho: "fui ver com o tempo", "andai gostar de ti" Análise: A coesão verbal é inadequada, com tempos verbais misturados e construções gramaticais inconsistentes.	Trecho: "comecei a gostar", "percebi que", "tentei seguir" Análise: A coesão verbal é consistente, com tempos verbais bem definidos que ajudam a marcar a sequência temporal dos eventos.
Coesão nominal	Trecho: "eras um rapaz diferente deles todos" Análise: A coesão nominal é fraca, com repetições e referências pouco claras que tornam o texto monótono.	Trecho: "ele era diferente de todas as outras pessoas" Análise: A coesão nominal é mais bem trabalhada, com variações que evitam a repetição e tornam o texto mais interessante.

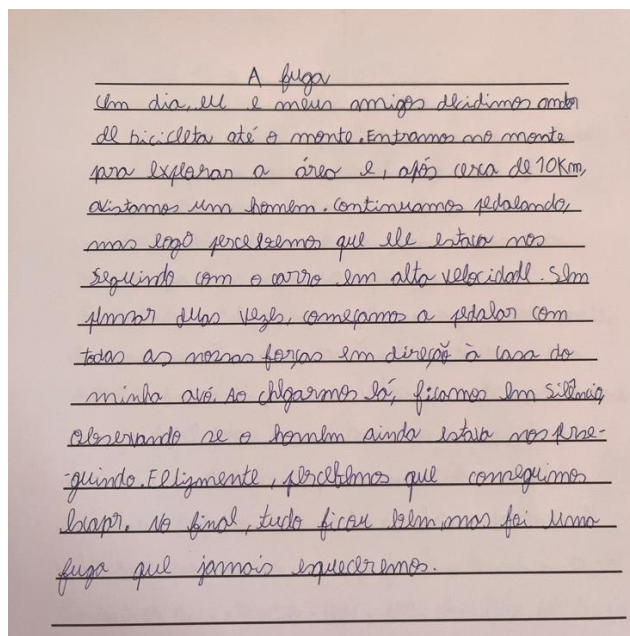
Aspeto	Produção inicial	Produção final
Adequação ao Género	<p>Trecho: Inadequada</p> <p>Análise: O texto não explora os aspetos reflexivos e emocionais típicos de um relato pessoal.</p>	<p>Trecho: "apendi muito sobre como lidar com meus próprios sentimentos"</p> <p>Análise: A versão final se adequa bem ao género relato pessoal, com reflexões sobre crescimento e lições aprendidas.</p>

A produção inicial estava desorganizada, com erros ortográficos e gramaticais que dificultavam a compreensão. A narrativa carecia de coesão e não explorou adequadamente os aspetos emocionais e reflexivos, essenciais para o género relato pessoal. Entretanto, a produção final foi, significativamente, melhorada com uma narrativa estruturada e fluida. O uso de conectores e uma coesão verbal e nominal bem trabalhada tornaram o texto mais claro e envolvente. A inclusão de reflexões pessoais e o aprendizado final tornaram o relato adequado ao género.

A comparação revelou um progresso notável na escrita, evidenciando o impacto positivo do processo de revisão e da atenção aos elementos narrativos, coesão e adequação ao género.

3.3.3. Produção final de aluno com dislexia

FIGURA 13: PRODUÇÃO FINAL DE ALUNO COM DISLEXIA



Transcrição:

A fuga

Um dia, eu e meus amigos decidimos andar de bicicleta até o monte. Entramos no monte para explorar a área e, após cerca de 10 km, avistamos um homem. Continuamos pedalando, mas logo percebemos que ele estava nos seguindo com o carro em alta velocidade. Sem pensar duas vezes, começamos a pedalar com todas as nossas forças em direção à casa da minha avó. Ao chegarmos lá, ficamos em silêncio, observando se o homem ainda estava nos perseguindo. Felizmente, percebemos que conseguimos escapar. No final, tudo ficou bem mas foi uma fuga que jamais esqueceremos.

QUADRO 11: QUADRO COMPARATIVO – PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL

Aspetto	Produção inicial	Versão final
Título	"Uma Fuga"	"A Fuga"
Introdução	Trecho: "Um dia eu e os meus amigos fomos andar de bicicleta para o monte." Análise: A introdução é direta, mas não cria expectativa ou contexto envolvente para o leitor.	Trecho: "Um dia, eu e meus amigos decidimos andar de bicicleta até o monte." Análise: A introdução é mais elaborada e envolve o leitor ao indicar uma decisão de explorar a área, criando um contexto mais claro.
Desenvolvimento	Trecho: "Nos etramos no monte para ir dar uma volta. Passado 10 K vimos um homem e nos continuamos para a frente e depois o serto homem veio atrás de nos com o carro muito de pressa." Análise: O desenvolvimento é desorganizado, com erros ortográficos que dificultam a compreensão. As ações são descritas sem detalhamento emocional ou suspense.	Trecho: "Entramos no monte para explorar a área e, após cerca de 10 km, avistamos um homem. Continuamos pedalando, mas logo percebemos que ele estava nos seguindo com o carro em alta velocidade." Análise: O desenvolvimento é mais coeso e inclui detalhes que criam tensão e suspense, enriquecendo a narrativa. A ação é descrita de maneira sequencial e clara.
Complicação	Trecho: "e depois o serto homem veio atrás de nos com o carro muito de pressa." Análise: A complicação é mencionada, mas falta emoção e um sentido de urgência.	Trecho: "mas logo percebemos que ele estava nos seguindo com o carro em alta velocidade." Análise: A complicação é mais impactante, com uma descrição que transmite o medo e o perigo da situação.
Resolução	Trecho: "E nos começamos a fugir para a casa da minha avó. E nos passado algum tempo stabamos a ver se ele ainda staba atrás de nos. Mas nos vimos que tínhamos consegido fugir."	Trecho: "Sem pensar duas vezes, começamos a pedalar com todas as nossas forças em direção à casa da minha avó. Ao chegarmos lá, ficamos em silêncio, observando se o homem ainda estava nos perseguindo. Felizmente, percebemos que

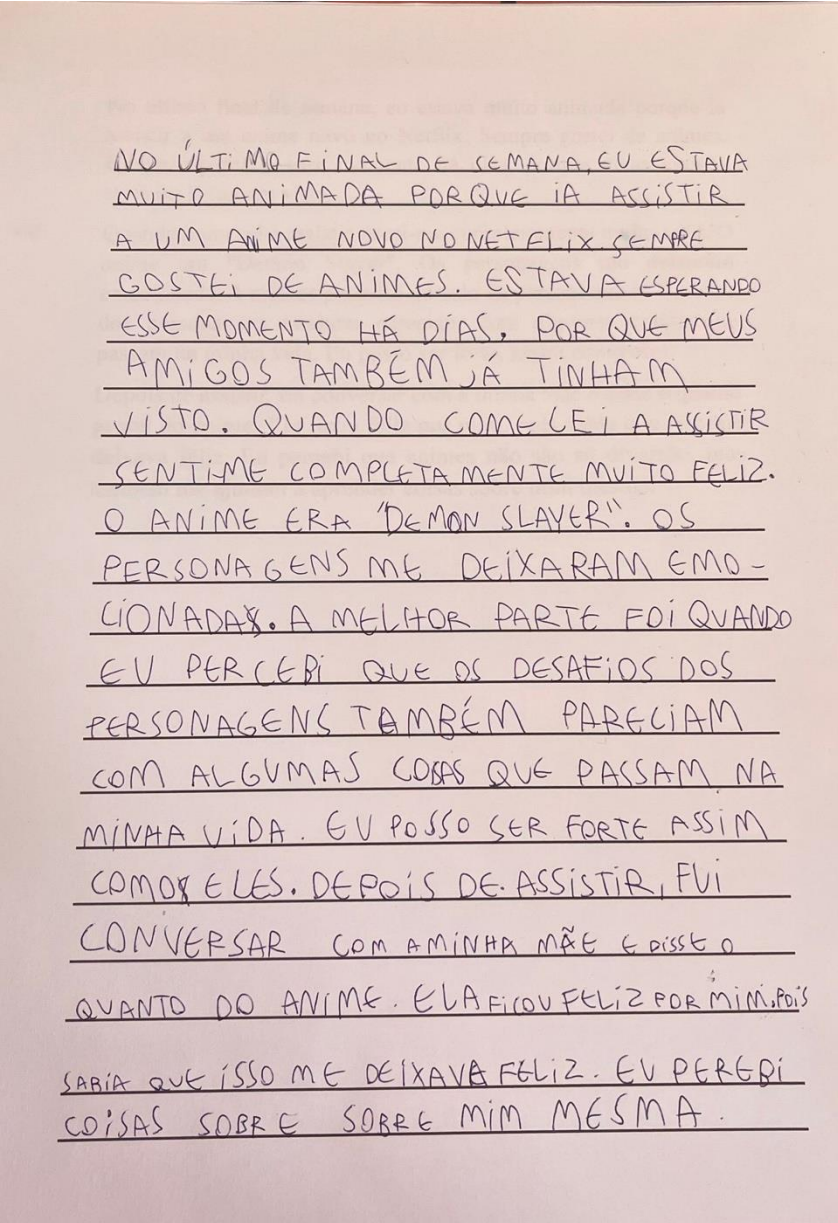
Aspeto	Produção inicial	Versão final
	Análise: A resolução é vaga e repete a mesma estrutura de frase, o que torna a leitura cansativa. Não há um desfecho claro ou reflexivo.	conseguimos escapar." Análise: A resolução é mais elaborada, com uma sequência clara de ações que transmite o alívio e o suspense da fuga. A descrição dá vida à situação.
Situação final	Trecho: "E depois ficou tudo bem." Análise: O final é abrupto e sem reflexão, deixando o leitor sem um sentimento de conclusão ou impacto.	Trecho: "No final, tudo ficou bem mas foi uma fuga que jamais esqueceremos." Análise: A situação final proporciona uma reflexão sobre a experiência, o que enriquece a narrativa e oferece uma sensação de encerramento.
Uso de Conectores	Trecho: "e", "e depois" Análise: O uso excessivo de "e" torna o texto monótono e sem fluidez, dificultando a ligação entre os eventos.	Trecho: "mas", "logo", "sem pensar duas vezes", "felizmente" Análise: Conectores variados são usados para melhorar a coesão e fluidez do texto, tornando a narrativa mais envolvente e fácil de seguir.
Ortografia e gramática	Trecho: "Nos etramos", "serto homem", "stabamos", "consegido" Análise: O texto contém vários erros ortográficos que prejudicam a compreensão e a leitura.	Trecho: "Entramos", "percebemos", "conseguimos" Análise: A ortografia foi corrigida, melhorando a clareza e a precisão do texto.
Descrição e emoção	Trecho: "com o carro muito de pressa" Análise: A descrição é vaga e não transmite adequadamente o perigo ou a emoção da situação.	Trecho: "com o carro em alta velocidade", "começamos a pedalar com todas as nossas forças" Análise: A descrição é mais rica e emocional, ajudando o leitor a se conectar com a situação e sentir a urgência da fuga.
Coesão e coerência	Trecho: "Mas nos vimos que tínhamos conseguido fugir. E depois ficou tudo bem." Análise: A coesão é fraca, com frases repetitivas e falta de ligação clara entre as ideias.	Trecho: "Ao chegarmos lá, ficamos em silêncio, observando se o homem ainda estava nos perseguindo." Análise: A coesão e a coerência foram aprimoradas, com uma sequência lógica que mantém o interesse do leitor até o fim.

A produção inicial do texto apresentou uma estrutura narrativa com muitos erros ortográficos, falta de coesão e descrições superficiais. As frases eram repetitivas e a narrativa carecia de emoção e clareza. A produção final mostrou uma narrativa mais coesa, com descrições mais vívidas e uma estrutura clara. A correção ortográfica, o uso adequado de conectores e a inclusão de reflexões enriqueceram o texto. A emoção e o suspense da situação foram mais bem transmitidos, tornando o relato mais interessante.

Revelou-se um progresso significativo na habilidade de escrita, mostrando como o processo de revisão ajudou a transformar um texto inicial confuso em uma narrativa clara e coesa.

3.3.4. Produção final de aluno com espectro do autismo

FIGURA 14: PRODUÇÃO FINAL DE ALUNO COM ESPECTRO DO AUTISMO



NO ÚLTIMO FINAL DE SEMANA, EU ESTAVA MUITO ANIMADA PORQUE IA ASSISTIR A UM ANIME NOVO NO NETELIX. SEMPRE GOSTEI DE ANIMES. ESTAVA ESPERANDO ESSE MOMENTO HÁ DIAS, POR QUE MEUS AMIGOS TAMBÉM JÁ TINHAM VISTO. QUANDO COMECEI A ASSISTIR SENTI ME COMPLETAMENTE MUITO FELIZ. O ANIME ERA "DEMON SLAYER". OS PERSONAGENS ME DEIXARAM EMOCIONADA. A MELHOR PARTE FOI QUANDO EU PERCEBI QUE OS DESAFIOS DOS PERSONAGENS TAMBÉM PARECIAM COM ALGUMAS COISAS QUE PASSAM NA MINHA VIDA. EU POSSO SER FORTE ASSIM COMO ELAS. DEPOIS DE ASSISTIR, FUI CONVERSAR COM A MINHA MÃE E DISSE O QUANTO DO ANIME. ELA FICOU FELIZ POR MIM, POIS SABIA QUE ISSO ME DEIXAVA FELIZ. EU PERCEBI COISAS SOBRE E SOBRE MIM MESMA.

Transcrição:

“No último final de semana, eu estava muito animada porque ia assistir a um anime novo no Netflix. Sempre gostei de animes. Estava esperando esse momento há dias, porque meus amigos também já tinham visto. Quando comecei a assistir, senti-me completamente muito feliz. O anime era "Demon Slayer". Os personagens me deixaram emocionada. A melhor parte foi quando eu percebi que os desafios dos personagens também pareciam com algumas coisas que passam na minha vida. Eu posso ser forte, assim como eles. Depois de assistir, fui conversar com a minha mãe e disse o quanto do anime. Ela ficou feliz por mim. Pois sabia que isso me deixava feliz. Eu percebi coisas coisas sobre mim mesma.”

QUADRO 12: QUADRO COMPARATIVO – PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL

Elementos narrativos	Produção Inicial	Produção Final
Situação Inicial	Trecho: "eu gosto anime até no Netflix foi eu que criei" Análise: A introdução é abrupta e não situa o leitor no tempo ou lugar. Faltam informações contextuais que ajudem a entender o cenário ou o motivo da narrativa.	Trecho: "No último final de semana, eu estava muito animada porque ia assistir a um anime novo no Netflix." Análise: A situação inicial estabelece o tempo ("último final de semana") e o motivo da animação, criando um contexto claro que engaja o leitor.
Complicação	Trecho: Ausente Análise: Não há um evento que introduza conflito, tensão ou expectativa, o que prejudica a narrativa, deixando-a sem desenvolvimento.	Trecho: "Estava esperando esse momento há dias, porque meus amigos também já tinham visto." Análise: A complicação é introduzida ao mencionar a espera e a comparação com os amigos, criando expectativa e preparando o leitor para a experiência do narrador.
Desenvolvimento das ações	Trecho: "eu vou a ver o demon slaver maiores de 14 anos e eu vou a ver japan sinks ate em maiores de em 16 anos" Análise: As ações são listadas sem uma progressão lógica ou coesão. Não há uma narrativa clara, apenas um relato de intenções e preferências.	Trecho: "Quando comecei a assistir, senti-me completamente muito feliz. O anime era 'Demon Slayer'. Os personagens me deixaram emocionada." Análise: O desenvolvimento é bem estruturado, com ações sequenciais que descrevem a emoção do narrador, criando uma narrativa envolvente.
Resolução	Trecho: "e ate a mãe esta feliz" Análise: A resolução é vaga e não contribui para o encerramento da narrativa. A felicidade da mãe é mencionada sem explicação ou ligação	Trecho: "Depois de assistir, fui conversar com a minha mãe e disse o quanto do anime. Ela ficou feliz por mim." Análise: A resolução é significativa e

Elementos narrativos	Produção Inicial	Produção Final
	ao resto do texto, deixando o leitor sem um desfecho claro.	emocional, mostrando uma interação com a mãe que aprofunda o aspecto reflexivo da narrativa e conecta a experiência do narrador com o mundo ao seu redor.
Situação final	Trecho: Ausente Análise: Não há uma reflexão ou fechamento que amarre a narrativa, deixando o texto sem um final satisfatório.	Trecho: "Eu percebi coisas sobre mim mesma." Análise: A situação final reflete sobre a experiência vivida, dando um encerramento significativo e introspectivo que reforça a natureza do gênero relato pessoal.
Uso de conectores	Trecho: Escassos Análise: A falta de conectores torna o texto fragmentado e difícil de seguir, com pouca fluidez entre as ideias.	Trecho: "porque", "quando", "depois" Análise: O uso de conectores adequados dá fluidez e estrutura à narrativa, facilitando a compreensão e mantendo o interesse do leitor.
Coesão verbal	Trecho: "vou a ver", "foi eu que criei" Análise: A coesão verbal é inadequada, com tempos verbais inconsistentes e construção gramatical confusa.	Trecho: "Estava esperando", "senti-me completamente muito feliz" Análise: A coesão verbal é bem trabalhada, com tempos verbais que marcam claramente a progressão temporal dos eventos, proporcionando clareza.
Coesão nominal	Trecho: "anime é muito fixe" (repetição) Análise: Há repetição de palavras sem variação ou uso de pronomes, o que torna o texto monótono e repetitivo.	Trecho: "Os personagens me deixaram emocionada." Análise: O uso de pronomes e referências variadas melhora a coesão nominal, evitando repetição e garantindo continuidade temática.
Adequação ao gênero	Trecho: Inadequada Análise: O texto não segue as características de um relato pessoal, carecendo de reflexão e profundidade emocional.	Trecho: "Eu percebi coisas sobre mim mesma." Análise: A versão final se adequa ao gênero, com reflexões pessoais que conectam a experiência ao narrador, tornando o texto mais envolvente e adequado.

O quadro mostra que a produção final do aluno apresentou uma estrutura narrativa mais completa, com uso adequado de coesão verbal e nominal, além de uma melhor adequação ao gênero relato pessoal.

A partir dessas narrativas, conseguimos observar como a reescrita, mediada pela sequência didática, transformou o entendimento e a aplicação dos elementos essenciais do relato pessoal. Notamos que, na produção inicial, muitas vezes faltava coesão, clareza e o uso

correto dos tempos verbais, além da ausência de uma narrativa fluida. No entanto, após as atividades de intervenção, houve uma melhoria significativa na estrutura das narrativas, com o uso adequado da primeira pessoa, a organização cronológica dos factos e a presença de elementos que conferiram mais sentido e clareza aos textos.

Esse processo evidenciou a importância de trabalhar de forma progressiva as capacidades de linguagem dos alunos. Ao longo da sequência didática, fomos capazes de proporcionar aos alunos a oportunidade de revisitar suas produções, refletir sobre elas e reescrevê-las com base nas orientações dadas. Assim, conseguimos transformar significativamente a qualidade das narrativas, promovendo avanços não só na escrita, mas também na forma como os alunos passaram a entender o processo de **produção textual** no género relato pessoal.

3.5. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO ESPAÇO HETEROGÉNEO

Nesta secção final do capítulo, procuraremos dar resposta às duas questões de partida: quais são as principais dificuldades enfrentadas por esses alunos ao produzir textos no género relato pessoal? Quais estratégias didáticas poderiam ser adaptadas para atender a essas necessidades específicas, promovendo o desenvolvimento de suas competências linguísticas e habilidades de escrita?

Diante das produções dos alunos em uma turma heterogénea, composta por indivíduos com diferentes deficiências, foi necessário adotar uma organização didática adaptada às necessidades de cada aluno, com base na sequência didática proposta no ensino do género relato pessoal. A turma incluía alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA), dislexia e deficiência cognitiva, cada um apresentando desafios distintos no desenvolvimento da escrita e narração de relatos pessoais, o que exigiu uma mediação pedagógica diferenciada, conforme visto ao longo deste capítulo. Apresentamos aqui um quadro que apresenta a diferenciação dos limites e possibilidades no trabalho com o género relato pessoal em alunos com espectro do autismo, dislexia e deficiência cognitiva:

QUADRO 13: DIFERENCIAÇÃO DOS LIMITES E POSSIBILIDADES

Condição	Limites	Possibilidades
Espectro do Autismo (TEA)	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade em compreender e expressar emoções ou experiências subjetivas;• Dificuldade de comunicação social e interação;• Foco excessivo em detalhes e dificuldade em organizar eventos sequenciais.	<ul style="list-style-type: none">• Uso de suportes visuais, como desenhos ou fotos, para estruturar o relato;• Trabalho com temas concretos e experiências rotineiras;• Utilização de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) para apoiar a expressão.
Dislexia	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade na leitura e escrita, o que pode comprometer a fluência e clareza textual;• Problemas na ortografia e organização de frases.	<ul style="list-style-type: none">• Uso de tecnologias assistidas;• Apoio com organizadores gráficos (mapas mentais) para planejamento do relato;• Enfoque nas ideias e no conteúdo, sem priorizar aspectos técnicos na fase inicial.
Deficiência Cognitiva	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade em compreender e organizar eventos de forma coerente;• Limitações no desenvolvimento da linguagem escrita.	<ul style="list-style-type: none">• Utilização de exemplos práticos e simples para modelar a produção de relatos;• Simplificação da linguagem e apoio contínuo para organização dos eventos;• Reforço positivo e incentivo à participação para aumentar a confiança e a motivação.

No caso dos alunos com espectro do autismo, a dificuldade em expressar emoções e vivências subjetivas, essenciais para o gênero de relato pessoal, e a tendência a se focarem em detalhes específicos prejudicaram a organização sequencial das histórias.

Para apoiar esses alunos, o trabalho didático concentrou-se no uso de temas concretos e experiências familiares. Durante a sequência didática, esses alunos foram incentivados a relatar factos do quotidiano que conheciam bem, facilitando a organização cronológica e o uso da primeira pessoa, elementos essenciais ao relato pessoal. Além disso, as atividades de mediação visaram garantir que os alunos conseguissem conectar os eventos em uma narrativa coesa.

Os alunos com dislexia enfrentaram dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, com erros ortográficos e problemas na organização das frases. Durante as etapas da sequência didática, foi dada atenção especial à organização das ideias e à estruturação das narrativas. O

professor mediou o processo de construção dos relatos pessoais, ajudando os alunos a organizarem suas histórias em uma sequência lógica. Foram realizadas atividades de modelagem, em que os alunos aprendiam a dividir suas histórias em começo, meio e fim, e a planejar as fases narrativas conforme orientações baseadas na teoria de Bronckart (1999) e nas fases de Labov e Waletzky (1967).

Os alunos com deficiência cognitiva apresentaram dificuldades em organizar seus relatos de forma coerente e em construir uma sequência lógica dos eventos. Nesse caso, a mediação constante foi fundamental para guiar os alunos em cada etapa da sequência didática. As atividades foram divididas em etapas simples, e o professor forneceu exemplos práticos para que os alunos compreendessem como estruturar um relato. As narrativas foram trabalhadas passo a passo, com o professor auxiliando na construção de frases e no desenvolvimento da coesão entre as partes da história.

Vale ressaltar que, na sala de aula, havia alunos com trissomia 21 (síndrome de Down), que não dominavam o código escrito, trabalharam com a oralidade e com o uso de desenhos para expressar suas vivências. Durante as atividades de produção, eles narraram suas experiências enquanto desenhavam, e o professor ajudou na estruturação dessas narrativas, garantindo que seguissem uma lógica cronológica. A mediação focou em explorar suas capacidades orais e visuais, ajudando-os a compreender o que é um relato pessoal e a organizar suas histórias com clareza, ainda que sem a escrita formal.

Essas atividades didáticas diferenciadas, baseadas na sequência didática, permitiram que os alunos, apesar das suas dificuldades, desenvolvessem suas capacidades de linguagem, com foco nas etapas de organização e na construção de relatos pessoais coesos e estruturados. O professor desempenhou um papel central ao adaptar as atividades às necessidades específicas de cada grupo de alunos, garantindo que todos pudessem participar ativamente do processo de escrita e narração.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o processo de ensino e aprendizagem do gênero relato pessoal em uma classe com alunos que possuem necessidades adicionais de suporte (NAS), destacando não apenas as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, mas também o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem desses estudantes. O trabalho com a produção do relato pessoal a partir da construção de uma sequência didática permitiu a observação do desenvolvimento de múltiplos aspectos da linguagem, como a organização narrativa, a produção da textualização, a expressão de identidades com base nas experiências vividas dos alunos.

O relato pessoal favoreceu a expressão pessoal e envolveu a capacidade de os alunos organizarem suas vivências de forma coerente e significativa. Ao trabalhar com esse gênero, os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver suas habilidades narrativas, o que incluiu a sequência lógica de eventos, a estruturação do enredo e o uso adequado de marcadores temporais e espaciais, promovendo assim o domínio de importantes ferramentas discursivas.

Na experiência realizada com uma classe de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS), durante o ensino do gênero relato pessoal, foram observadas várias dificuldades relacionadas ao papel do enunciador, ao objetivo comunicativo, ao destinatário e ao lugar social do texto. O relato pessoal, que exigiu do autor uma postura narrativa clara e reflexiva sobre suas próprias vivências, apresentou-se como um desafio para esses alunos, principalmente no que disse respeito à compreensão e aplicação desses parâmetros durante a produção textual.

No que se refere ao papel do enunciador, muitos alunos enfrentaram dificuldades em entender que, ao escrever um relato pessoal, eles estavam assumindo a posição de narradores de suas próprias experiências. Inicialmente, houve uma certa resistência em reconhecer o valor de suas próprias vivências, o que impactou a forma como estruturaram suas narrativas. Para ajudar a superar esse obstáculo, foram realizadas atividades que estimularam a reflexão sobre as experiências pessoais e como essas poderiam ser expressas na escrita, incentivando os alunos a se colocarem como protagonistas de suas histórias.

Quanto ao objetivo comunicativo, muitos alunos apresentaram dificuldade em definir claramente o propósito de seus relatos, o que resultou em textos confusos ou que desviavam do foco narrativo. Para lidar com essa questão, foram utilizadas perguntas orientadoras e esquemas, que ajudaram os alunos a organizar suas ideias e manter o foco na mensagem principal que queriam transmitir – seja um sentimento, uma descoberta ou uma lição aprendida em suas experiências. Esse suporte adicional ajudou a melhorar a clareza dos textos, tornando o objetivo comunicativo mais perceptível para os leitores.

Observamos que os alunos com NAS demonstraram dificuldade em ajustar suas narrativas ao público-alvo, muitas vezes não considerando como o leitor interpretaria ou compreenderia o texto. Para ajudá-los a superar essa dificuldade, foram realizadas atividades que envolviam a identificação do público para o qual o texto era destinado (seus colegas, por exemplo), e como poderiam adaptar a linguagem, o estilo e a explicação dos detalhes para garantir que o leitor conseguisse entender claramente a história contada.

Além disso, o lugar social do texto, ou seja, o contexto escolar em que os relatos pessoais seriam lidos e avaliados, trouxe outra camada de complexidade. Muitos alunos não compreendiam completamente as normas e convenções exigidas pela escola ao produzir esse tipo de texto. Para ajudar nessa adaptação, foram fornecidos modelos de relatos pessoais, com exemplos que ilustravam a estrutura esperada e as convenções típicas do gênero. O uso desses modelos facilitou a compreensão dos alunos sobre como organizar suas narrativas de acordo com as expectativas do ambiente escolar.

Essa experiência evidenciou a importância de um trabalho pedagógico adaptado, com atividades que os auxiliassem a entender e aplicar esses parâmetros de forma eficaz. Ao longo do processo, os alunos foram gradualmente desenvolvendo maior consciência sobre seu papel como narradores, aprimoraram a clareza de seus objetivos comunicativos, ajustaram suas produções ao público-alvo e compreenderam melhor as convenções do gênero relato pessoal dentro do contexto escolar. Através dessas práticas, foi possível promover um avanço na produção textual desses alunos, permitindo que suas experiências pessoais fossem expressas de maneira mais reflexiva e coerente.

O relato pessoal permitiu aos alunos exercitarem o vocabulário e a competência lexical, expandindo suas habilidades de selecionar palavras adequadas para descrever suas experiências de maneira precisa e emocionalmente expressiva. Esse desenvolvimento linguístico foi determinante, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades cognitivas e linguísticas, pois os ajuda a construir um repertório mais robusto e a compreender melhor as nuances da língua.

Outro aspecto trabalhado no relato pessoal foi a capacidade reflexiva, que envolveu a articulação de pensamentos complexos e a introspecção. A escrita reflexiva fortaleceu a habilidade de organizar e comunicar ideias, desenvolveu a capacidade de olhar criticamente para suas próprias experiências, de forma que os alunos pudessem atribuir significado ao que vivem e viveram. Isso foi especialmente importante para esses alunos, com tantas especificidades, que muitas vezes encontram desafios adicionais para compreender e expressar suas emoções e sentimentos.

Ademais, o trabalho com o relato pessoal favoreceu o desenvolvimento da coesão e coerência textual, uma vez que os alunos precisaram conectar seus pensamentos e experiências de maneira lógica, utilizando conectores apropriados e construindo uma narrativa fluida. Eles aprenderam a estruturar suas ideias e a relacionar de forma clara os eventos de sua vida, o que contribuiu diretamente para a formação de suas competências textuais e discursivas.

Por fim, o gênero relato pessoal também promoveu o fortalecimento da identidade social e cultural dos alunos, pois, ao contar suas histórias, eles refletiram sobre o seu lugar no mundo e suas interações com o outro. Isso os ajudou a desenvolver uma maior consciência crítica de si mesmos e do contexto em que estão inseridos, fator fundamental para o processo de inclusão, transformação e empoderamento desses alunos na escola e na sociedade.

Assim, ao longo deste estudo, buscamos analisar as estratégias didáticas mais eficazes para o ensino do relato pessoal, além de promover o desenvolvimento das diversas capacidades de linguagem dos alunos com NAS, considerando suas especificidades cognitivas e emocionais e visando uma educação mais inclusiva e significativa.

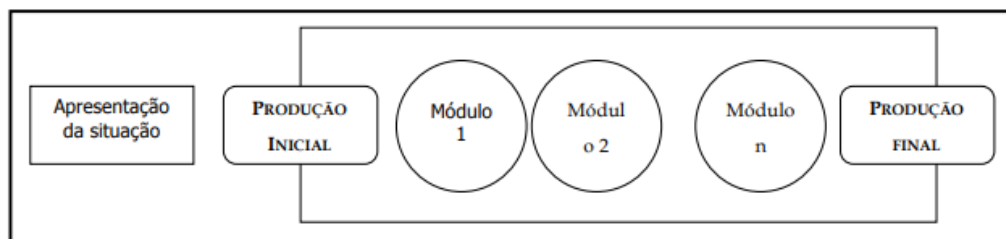
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho (1997) / [elab] Inês Sim-Sim, Inês Duarte, Maria José Ferraz. – (Reflexão participada; 2). Lisboa: Ministério da Educação.
- AMOR, E. (2022) Didática do Português. Sinais de um percurso de vida. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- AMOR, E. (1993) Didáctica do Português – Fundamentos e metodologia. Lisboa: Texto editora.
- Aprendizagens Essenciais, Português, 9º ano, ensino básico. (2018) Em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- ARAGÃO, Andreia Doria. (2016) Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal / orientadora Denise Porto Cardoso. São Cristóvão, SE.
- BRONCKART, Jean-Paul. (1999) Atividade de linguagem, textos e diversos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo: tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2010) Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita: tradução e resumo Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Ed. Puc.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta e SANZ, Glòria. (2003) Enseñar lengua. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- COUTINHO, Antónia e JORGE, Noémia. (2019) Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais. Coordenadoras Antónia Coutinho, Noémia Jorge. Porto Editora.
- Desenho Universal da Aprendizagem: princípios orientadores. (2011) Traduzido e adaptado de: Cast. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.
- DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane, DECÂNDIO, Fabrício. (2010) Produção escrita e dificuldades de aprendizagem: tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. (2004) Gêneros orais e escritos na escola / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée, n. 102, p. 23-37, 1993.

- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington, 1967. p. 14-44.
- PEREIRA, Luísa Álvares e CARDOSO, Inês. (2013) Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos. Coordenadoras: Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso. Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, Luísa Álvares e Azevedo, Flora. (2005) Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico – livro auxiliar. Porto: Areal Editores.
- PEREIRA, Luísa Álvares e Azevedo, Flora. (2003) Como abordar... A produção de textos escritos – livro auxiliar. Porto: Areal Editores.
- REHFELD, Maria Bernadete. (2017) O Ensino do Léxico pelo Recorte da Coesão Nominal: Uma abordagem das anáforas nominais sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG.
- RESTREPO Gómez, Bernardo. (2002) Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI – Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- SILVA, Paulo Nunes da. (2012) Tipologias Textuais: como classificar textos e sequências. Coimbra: Editoras Almedina.
- LUCIDCHART, Fluxograma. https://lucid.app/documents#/home?folder_id=recent.

ANEXOS

Sequência didática desenvolvida em sala de aula



Esquema da seqüência didática

(Dolz, et all, 2004: 83)

Apresentação da situação

Utilizou-se a proposta de seqüência didática desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2004) para trabalhar a leitura e a escrita do gênero textual relato pessoal com os alunos portadores de NAS, por apresentar uma metodologia segura para este propósito. Na obra, os autores destacam a importância de atividades estruturadas e progressivas para o desenvolvimento de suas competências. Conforme afirmam:

- “permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma conceção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe.” (p. 81-82)

A produção textual apresenta desafios significativos para qualquer aluno durante o percurso escolar, porém quando se trata de alunos portadores de NAS.

A abordagem pedagógica foi adaptada para atender às necessidades específicas, promovendo o desenvolvimento de suas competências comunicativas. A seqüência didática proposta pelos autores foi uma grande aliada para a organização do ensino do gênero textual relato pessoal.

A apresentação da situação inicial foi planejada para atender às necessidades específicas desses alunos, a fim de possibilitar um ambiente de aprendizagem inclusivo. O trabalho com o gênero relato pessoal pode explorar situações comunicativas concretas de interação com o discurso sobre as experiências de vida dos alunos, utilizando uma linguagem clara para garantir a compreensão dos recursos linguísticos e discursivos. A contextualização foi feita de maneira a estabelecer um elo entre o domínio da escrita e as experiências pessoais dos alunos.

A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (p. 84)

Outro aspecto importante foi a criação de um ambiente para os alunos compartilharem suas próprias histórias e experiências e desenvolverem as atividades individuais e colaborativas. A sequência didática precisou ser flexível o suficiente para permitir adaptações, garantindo que todos os alunos pudessem progredir em seu próprio ritmo.

Produção inicial da sequência didática

A elaboração da sequência didática foi fundamental para diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos e ajustar ao sistema de ensino e as suas necessidades específicas de aprendizagem.

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. (p. 86).

Para iniciar essa sequência, foi realizado um teste diagnóstico – pré teste – com o objetivo de acompanhar as capacidades de linguagem dos alunos na construção de um relato. A produção inicial foi claramente definida e contextualizada. O tema escolhido para essa atividade foi: "*Relembre um episódio da sua vida. Uma data que foi importante, uma pessoa, um susto ou uma alegria. Conte em forma de relato pessoal*".

Antes de iniciar a escrita, os alunos receberam orientações acerca do gênero relato pessoal, mas sem aprofundar em detalhes sobre o que seria trabalhado posteriormente. Essa proposta os ajudou a situá-los sem influenciar na produção inicial. Os alunos realizaram a

atividade de produção escrita de forma individual, permitindo que expressassem suas ideias e conhecimentos prévios sem interferências.

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (p.86).

Os textos produzidos foram coletados e analisados para identificar os pontos fortes, as dificuldades dos alunos e possíveis sugestões para o desenvolvimento do trabalho. Aspectos como ortografia, coerência, coesão, estrutura do texto, uso de linguagem, entre outros, foram observados, como seguem abaixo:

Quadro 14: DIFICULDADES E SUGESTÕES

DIFICULDADES ENCONTRADAS	SUGESTÕES
Textos que careciam de pontuação adequada.	Ajustar as pontuações.
Frases longas sem pausas claras.	Dividir e pontuar as frases para melhorar a fluência e a clareza.
Problemas de concordância temporal e falta de clareza na sequência de eventos. Desordem temporal.	Alinhar a narrativa a um tempo verbal consistente (passado) e clarificar a sequência das ações para manter a coesão do texto. Marcar a ordem das ações e indicar o tempo.
Repetição de palavras, expressões e ideias desnecessárias.	Eliminar redundâncias para tornar o texto mais conciso e direto.
Textos vagos em algumas descrições e com termos confusos.	Especificar e detalhar as ações para aumentar o impacto visual e emocional das descrições. Fornecer detalhes.
Termos e construções fráscas inusitados ou inadequados para o contexto, como "pegado uma cruz á mesa". Presença de marcas da oralidade.	Ajustar e enriquecer o vocabulário para assegurar que as escolhas de palavras sejam apropriadas. Comparar fragmentos de textos orais e escritos.
Textos sem apresentar uma estrutura clara de narrativa com introdução, desenvolvimento e clímax.	Estruturar o texto para seguir essa progressão lógica, destacando a situação inicial, o desenvolvimento do conflito e o clímax da história.
Textos redigidos em letras maiúsculas, o que dificultava a leitura.	Especificar que o uso de letras maiúsculas precisa ser limitado aos inícios de frases e nomes próprios, conforme as regras da escrita.
Textos que careciam de pontuação adequada, tornando-os difíceis de entender a separação de ideias e a estrutura das frases.	Adicionar pontos, vírgulas e outros sinais de pontuação para separar as ideias claramente e melhorar a fluência da leitura.
Textos com fluxo de pensamento desorganizado, com muitas ideias sendo apresentadas de forma rápida e desconexa.	Trabalhar a coerência.

Vários erros gramaticais, uso incorreto de tempos verbais.	Trabalhar a ortografia e os tempos verbais, principalmente os que terminam -am e -ão (passado e futuro).
Falta de vírgulas para separar os elementos de uma lista e para indicar pausas naturais nas frases.	Trabalhar a pontuação.
Erros de concordância verbal e ortografia.	Trabalhar com a concordância verbal e nominal.
Muitas palavras com letras maiúsculas.	Mostrar que o uso dessas letras precisa ser limitado aos inícios de frases e nomes próprios, conforme as regras de escrita.
Uso de conectivos inadequados ou fora de contexto, como “ai” e “então”.	Listar os marcadores conectivos e função de cada um.
Ausência de acentos.	Trabalhar a leitura e escrita de textos e palavras.
Ausência de expressões para estruturar o início dos parágrafos no texto.	Listar expressões que servem para indicar tempo, fornecer detalhes, resumir, acabar, distinguir e iniciar um novo tema.
Falta de dados para a compreensão dos relatos.	Trabalhar com as palavras-chave: Onde? Quando? Quem? O quê? Porquê? Como?
Ausência de título.	Comparar todo o tipo de gêneros textuais no que toca a forma.

Com as informações obtidas na produção inicial, iniciou-se a planificação para as próximas etapas da sequência didática. Estabeleceu-se assim, um ponto de partida direcionado para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, sempre de maneira simples por se tratar de alunos portadores de NAS.

Módulo 1

O módulo 1 da sequência didática foi dedicado à apresentação do gênero textual relato pessoal.

Num primeiro momento, o trabalho foi desenvolvido de forma descontraída para cativar a atenção dos alunos.

Apresentou-se dois textos de gêneros distintos – gênero poema e gênero relato pessoal – a título de comparação. O objetivo central dessa aula foi realizar uma comparação entre os gêneros.

Texto 1

O menino ia no mato

e a onça comeu ele.

Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino

e ele foi contar para a mãe.

A mãe disse: mas se a onça comeu você, como é que o caminhão passou por dentro do seu corpo?

É que o caminhão só passou renteando o meu corpo e eu desviei depressa.

Olha mãe, eu só queria inventar uma poesia.

Eu não preciso de fazer razão.

Manoel de Barros

Texto 2

O MEU PROJETO PREFERIDO

Hoje levei-te para a escola pela primeira vez. Nunca te tinha levado para a escola porque tenho sempre medo de que te aconteça alguma coisa. (A escola não é um sítio seguro para cadernos como tu.) No entanto, hoje tive mesmo de te trazer porque estamos a fazer um projeto para Educação Visual que consiste em desenhar o nosso objeto preferido.

Tu és o meu objeto preferido.

(Pergunta: És um objeto?)

Esta foi a tua primeira saída desde que moras comigo no meu quarto. Espero que tenhas gostado. A Paula vai desenhar o telemóvel dela e a Rita um colar que a avó lhe deu. Os rapazes trouxeram coisas mais volumosas: o comando da PlayStation, uma bola de futebol, um carro, bonecos estranhíssimos de jogos estranhíssimos.

Eu trouxe-te a ti. Fui a única a trazer um caderno como objeto preferido.

As minhas amigas (a Paula e a Rita) não estavam à espera de que tu fosses o meu objeto preferido, pensavam que eu ia trazer o meu cinturão do Karaté. Disse-lhes que tu não eras um simples caderno, que tinhas vontade própria, que voavas em trajetórias caóticas. A Paula e a Rita riam-se em trajetórias caóticas, são as minhas melhores amigas. É com elas que costumo ir ao shopping.

Na aula de Educação Visual tirei-te da mochila e pousei-te na minha mesa para poder copiar-te. Endireitei o teu marcador de tecido e o teu elástico. Depois, tirei o material necessário da pasta de Educação Visual: o lápis 2B, a borracha, a régua, o esquadro e o bloco A3 de papel cavalinho. Arranquei uma folha (mais uma folha em branco) e resolvi desenhar-te tal e qual como estavas: fechado e visto de cima. Isso poupava-me trabalho, uma vez que és um retângulo.

Peguei na régua e no esquadro e fiz a tua primeira aresta (21 cm). Nesse momento, algo de extraordinário se passou: tu abriste-te ao meio.

Dei um salto na cadeira e o meu lápis 2B escapou-se da minha mão como um foguete. Felizmente ninguém reparou (estou na última carteira da fila da janela e não tenho ninguém ao meu lado). Fui buscar o lápis e regresssei ao meu lugar.

Tu tens vontade própria.

Perguntei-te baixinho: Queres que te desenhe aberto ao meio? e tu não respondeste.

(Não falas?)

Voltei ao meu papel cavalinho (o coração aos pulos como um coelho) e o que então se passou foi ainda mais extraordinário: esticaste o teu marcador até mim e enrolaste-o em torno do meu dedo indicador.

Um toque tão suave, um tecido tão frágil... O teu marcador parecia agora uma mão de verdade, agarrava-se a mim com firmeza.

Gosto de ti.

Ana Pessoa, *O caderno vermelho da rapariga Karateca*, Ed. Planeta Tangerina, 2014 (págs. 37-38)

Inicialmente, promoveu-se uma conversa informal sobre os dois géneros de texto, destacando que, embora em formatos diferentes, ambos tratavam da vida cotidiana e de experiências vividas pelos autores. O objetivo era extrair dos alunos informações sobre o uso da linguagem de forma estruturada.

Em seguida, os alunos enfrentaram mais dificuldades, principalmente na transição para a leitura dos textos escritos, que se mostrou um desafio significativo. O objetivo maior da atividade era que eles demonstrassem, mais uma vez, competências no uso da linguagem.

Com a mediação do professor, os alunos começaram a perceber alguns traços característicos dos géneros poema – estrutura, rima, escolha de palavras – e relato pessoal – estrutura, parágrafos, sequência de acontecimentos –, o que exigiu uma observação cuidadosa e constante. Essa mediação foi fundamental para que os alunos pudessem identificar e entender as peculiaridades de cada género, facilitando seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem.

Durante as atividades, percebeu-se que os alunos se sentiam mais à vontade com o discurso falado, permitindo uma comunicação mais espontânea. O desafio maior foi a transição para a linguagem do texto escrito, exigindo mais atenção à leitura dos textos e uma organização mais rigorosa com domínio de normas gramaticais e ortográficas.

Por meio de intervenções contínuas e estratégicas, o professor orientou os alunos a reconhecerem as características específicas de cada gênero textual. Foram utilizadas perguntas direcionadas e atividades que incentivaram os alunos a refletirem sobre as competências que deveriam ter e observar entre o falar, o ler e o escrever. A mediação facilitou a compreensão dos textos e promoveu uma certa autonomia dos alunos.

No segundo momento do módulo 1, os alunos foram apresentados às características fundamentais do gênero relato pessoal, incluindo sua estrutura e propósito.

O relato pessoal é uma narrativa em primeira pessoa, onde o autor compartilha uma experiência vivida, destacando sentimentos, pensamentos e reflexões. Foram discutidos elementos como a organização cronológica dos acontecimentos, o uso de linguagem coloquial e a importância da autenticidade no relato. Esse módulo visou familiarizar os alunos com o gênero, além de incentivá-los a refletir sobre suas próprias experiências e como transformá-las em narrativas envolventes.

Utilizou-se a sequência narrativa de Bronckart, codificada por Labov e Waletzky (1999):

- A fase de situação inicial (de exposição, ou orientação);
- A fase de complicação (desencadeadora ou de transformação), que introduz essa perturbação;
- A fase de ações, que reúne os acontecimentos que provocam essa perturbação;
- A fase de resolução, que introduz os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;
- A fase de situação final, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

Elaborou-se, assim um quadro para descrever cada fase do relato.

QUADRO 15: AS FASES DA NARRATIVA SEGUNDO A SEQUÊNCIA DE BRONCKART

Fase de situação inicial (de exposição ou orientação)
<p>Início do texto; A narradora apresenta um "estado das coisas"; Introduz o caderno como um objeto importante para ela. Menciona a preocupação de levar o caderno para a escola, revelando uma relação especial com ele; A narradora apresenta o cenário: ela está na escola e precisa levar o caderno, que é seu objeto preferido, para um projeto de Educação Visual.</p>
<p>"Hoje levei-te para a escola pela primeira vez. Nunca te tinha levado para a escola porque tenho sempre medo de que te aconteça alguma coisa."</p>

Fase de complicação (desencadeadora ou de transformação)
<p>A complicação é introduzida quando a narradora começa a desenhar o caderno e algo inesperado acontece; Este evento introduz uma perturbação no estado inicial, criando uma tensão na narrativa. O caderno, que até então era um objeto inanimado, demonstra ter vontade própria ao se abrir sozinho.</p>
<p>"Peguei na régua e no esquadro e fiz a tua primeira aresta (21 cm). Nesse momento, algo de extraordinário se passou: tu abriste-te ao meio."</p>

Fase de ações
<p>Desenvolve-se com a sequência de eventos extraordinários que ocorrem após a abertura do caderno; A narradora reage aos eventos e interage com o caderno, tentando entender se deveria desenhá-lo aberto e percebendo que o caderno tem vontade própria. A tensão aumenta com cada ação e reação.</p>
<p>"Dei um salto na cadeira e o meu lápis 2B escapou-se da minha mão como um foguete. Felizmente ninguém reparou (estou na última carteira da fila da janela e não tenho ninguém ao meu lado). Fui buscar o lápis e regresssei ao meu lugar."</p>

Fase de resolução (de retransformação)

A narradora percebe que o caderno está interagindo com ela de maneira mais pessoal; Essa interação íntima e quase mágica entre a narradora e o caderno começa a reduzir a tensão estabelecida pela complicação. A narradora começa a aceitar e a entender essa nova realidade.

"Voltei ao meu papel cavalinho (o coração aos pulos como um coelho) e o que então se passou foi ainda mais extraordinário: esticaste o teu marcador até mim e enrolaste-o em torno do meu dedo indicador."

Fase de situação final

É apresentada na última linha, onde a narradora expressa seu carinho pelo caderno; Essa declaração de afeto sugere que a narradora encontrou um novo equilíbrio em sua relação com o caderno, aceitando-o como um objeto preferido, um companheiro especial. A tensão inicial é resolvida com a aceitação do caderno como um ser com vontade própria.

"Gosto de ti."

Fonte: Bronckart (2010)

O terceiro encontro do módulo 1, continuou com a proposta da estrutura da narrativa, porém, desta vez deu-se destaque à composicionalidade textual, discutida por Silva (2012), que aborda as sequências textuais.

Uma sequência textual é um fragmento de texto dotado de alguma autonomia no âmbito do texto em que se insere, e constituído por segmentos prototípicos correspondentes a diferentes fases que são inerentes a essa sequência. (Silva, 2012: 124)

O autor categoriza os textos em diferentes tipos de sequências baseadas em sua estrutura e propósito. As principais sequências textuais são: sequência narrativa, sequência descritiva, sequência argumentativa, sequência explicativa e sequência dialogal.

A sequência narrativa organiza os eventos em uma linha temporal, contando uma história com um início, meio e fim. As suas características são: a temporalidade, ou seja, os eventos ocorrem em uma sequência cronológica; as personagens que realizam as ações; o cenário onde se desenrola a história; o conflito que, geralmente, é um problema e que precisa ser resolvido.

A sequência descritiva detalha as características e qualidades de pessoas, objetos, lugares ou situações. As suas características são o uso de adjetivos e advérbios e foca mais no estado atual do que na mudança ao longo do tempo.

A sequência argumentativa busca convencer o leitor sobre um ponto de vista, apresentando argumentos e evidências.

A sequência explicativa visa informar e esclarecer sobre um determinado assunto ou fenômeno. Ela é clara, objetiva e não tem a intenção de persuadir.

A sequência dialogal representa a conversa entre duas ou mais pessoas, reproduzindo falas e interações. São os diálogos entre os interlocutores com linguagem coloquial e pode haver perguntas e respostas diretas.

Para realizar essa atividade, o trabalho foi mais difícil porque precisou de um empenho redobrado por parte da mediação do professor, assim como por parte dos alunos. Com o texto exposto no quadro, foi preciso analisar parágrafo por parágrafo.

Num primeiro momento, os alunos perceberam que o relato pessoal possuía apenas uma sequência – a narrativa. Uma vez que, a aprendizagem das fases da narrativa foi adquirida na aula anterior.

Com as interferências do professor, a sequência descritiva começou a aparecer. Foram apontadas nas partes onde a narradora detalhava as características e ações do caderno e as reações dela e de suas amigas.

"A Paula vai desenhar o telemóvel dela e a Rita um colar que a avó lhe deu. Os rapazes trouxeram coisas mais volumosas: o comando da PlayStation, uma bola de futebol, um carro, bonecos estranhíssimos de jogos estranhíssimos."

"Na aula de Educação Visual tirei-te da mochila e pousei-te na minha mesa para poder copiar-te. Endireitei o teu marcador de tecido e o teu elástico. Depois, tirei o material necessário da pasta de Educação Visual: o lápis 2B, a borracha, a régua, o esquadro e o bloco A3 de papel

cavalinho. Arranquei uma folha (mais uma folha em branco) e resolvi desenhar-te tal e qual como estavas: fechado e visto de cima. Isso poupava-me trabalho, uma vez que és um retângulo."

A sequência dialogal foi mais confusa, uma vez que os alunos assimilavam o diálogo da narrativa ao travessão (—). Embora fosse mínima a presença da sequência dialogal, ela estava presente quando a narradora fazia perguntas ao caderno, mesmo sem obter respostas. E esse foi o ponto de partida para que os alunos encontrassem marcas dessa sequência.

"(Pergunta: És um objeto?)" / "Perguntei-te baixinho: Queres que te desenhe aberto ao meio? e tu não respondeste. / (Não falas?)"

As sequências explicativa e argumentativa não estiveram presentes no texto de maneira que pudessem justificar, portanto resolveu-se não abordar essas sequências.

O objetivo maior dessa atividade foi fazer com que os alunos percebessem que, o género relato pessoal, ou qualquer outro género, pode apresentar uma predominância de sequências narrativas, com momentos de outras sequências como descritivas, dialogais, explicativas e argumentativas.

Módulo 2

Relato Pessoal/Diário/Carta//Memorial – suas semelhanças e diferenças.

Aula 4: Comparações entre o género textual diário e o género textual relato pessoal.

Levou-se para a sala alguns exemplares dos livros: “O diário de Anne Frank” e “O diário de um Banana”. O propósito foi fazer com que eles manuseassem, despretenciosamente, os livros para que percebessem que o género diário era muito parecido com o relato pessoal.

Após a leitura de alguns fragmentos dos livros, foram apontadas no quadro as diferenças e semelhanças dos géneros diário e relato pessoal.

- Apresentam semelhanças estruturais;

- São textos predominantemente narrativos, escritos em 1ª pessoa e que tratam de experiências pessoais de quem escreve;
- O relato pessoal é dedicado a outra pessoa e o diário é mais íntimo, confidencial;
- O diário pode trazer várias vivências do autor e o relato pessoal tem apenas uma experiência, como uma viagem, uma notícia lida, uma visita a um local;
- A linguagem do relato pessoal é formal por ser solicitada em escolas e o diário é escrito informalmente pois o seu autor também é o seu leitor.

Aula 5: “Hoje é dia de escrever uma carta”. O objetivo principal da aula foi o de comparar o gênero textual carta com o gênero textual relato pessoal. Para isso, confeccionamos uma carta no quadro, mas antes, conversamos acerca de elementos importantes que precisavam conter nela e chegamos às seguintes conclusões:

Toda carta precisa ter:

- **Dados e Localidade:** Onde e quando a carta foi escrita.
- **Saudação:** Forma de cumprir o destinatário (“Querido João”).
- **Corpo da Carta:** Parte principal com as informações ou história que deseja compartilhar.
- **Despedida:** Forma de se despedir (“Com carinho”, “Com os melhores cumprimentos”).
- **Assinatura:** Nome de quem está escrevendo.

O passo seguinte foi: Vamos escrever uma carta para um amigo e várias sugestões foram abordadas, como:

- Contar sobre as férias ou um fim de semana.
- Falar sobre algo que goste.
- Perguntar como o amigo está se sentindo.
- Falar sobre um sonho ou plano para o futuro.
- Fazer um convite para um passeio ou evento.

Vila Nova de Gaia, 12 de abril de 2024

Querido Pedro,

Espero que se encontre bem! Escrevo esta carta porque tenho saudades de conversar contigo. Como estão as coisas na tua escola? Aqui as aulas são bem interessantes, eu gosto muito das aulas de produção de textos. Acabamos de fazer um trabalho de relato pessoal, e precisamos escrever sobre uma situação que aconteceu nas nossas vidas.

No último fim de semana, fui à quinta visitar os meus avós com meus pais e comi muitas cerejas. Tu ias adorar, estavam muito gostosas! Quem sabe um dia nós iremos juntos?

Conte-me como está tudo por aí e o que tens feito de divertido. Vou esperar tua resposta!

Um abraço,

Lucas.

Aulas 6, 7 e 8: Comparações entre o género textual memorial e o género textual relato pessoal.

Apresentação do texto “O encantador de Melros” de Ziraldo.

Para trabalhar o género memorial, foi elaborado um vídeo da história criado por Inteligência Artificial para despertar o interesse dos alunos diante desse novo género.

<https://files.fm/u/t2ajfg22mz>

O encantador de melros - (Ziraldo. Os meninos morenos - Com versos de Humberto Ak'abal. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 45-8.)

Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras. A gente chegava muito cedo para a primeira aula do Grupo Escolar que ficava na praça que era cercada de altas palmeiras.

Pois é: minha terra tinha palmeiras onde, em vez de sabiá, cantava o melro. E, como a gente chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam cantando a sua canção matinal. Era como se estivessem saudando os meninos morenos, que também chegavam em bando para a escola.

Jarinho chegava para brincar com a gente e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata-parida, berlinda, mamãe eu posso ir ou qualquer outra que não implicasse correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho. Se, porém, a gente tinha que correr, se a brincadeira era de pique, de pular-carniça, soltar papagaio, jogar precipício, cobra-canina, esconde-esconde, ou mãos ao ar - que, em outras cidades, se chamava bandido e mocinho - o Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela e dizia: "Fica aí que eu já volto". E o melro ficava esperando

seu dono voltar da brincadeira. A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola. Era para não tumultuar as aulas.

O Jarinho ficava muito triste de deixar seu amigo em casa.

Era agosto, mês das queimadas e das ventanias. Às vezes, a caminho da escola, na manhã ainda fria, a gente não enxergava um palmo diante do nariz, vivendo como se estivesse dentro de um fog londrino. Era a névoa seca das queimadas. Os olhos ficavam vermelhos e voltávamos da escola com a poeira das cinzas assentadinha nas dobras da camisa branca do uniforme. Quando não ventava muito, a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo em nossa direção, levemente, como uma pena de ave flutuando no espaço. O raminho de samambaia tocava nossa roupa e se desfazia em cinzas. Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores. Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu na escola.

Na semana que se seguiu àquele dia, não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não fizeram outra coisa senão procurar o melro de Jarinho.

Ele o havia deixado num galho de árvore para fazer uma coisa qualquer (que era melhor fazer sem seu amigo). Foi quando começou o furacão. Foi de repente, eu me lembro.

Nunca havia ventado tanto em minha cidade. As pessoas se agarravam aos postes para não serem arrastadas, telhas voaram pelos ares, casebres ficaram sem teto, folhas das palmeiras imperiais da praça se desprenderam, voando a grandes alturas, ameaçadoras.

Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza, o Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. Minha mãe, que era uma sábia, tentou explicar para os meninos da rua que era bom a gente prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram.

Muitos e muitos anos depois - agora, recentemente - reencontrei o Jarinho. Era um senhor gordinho com os cabelos - muito poucos - completamente brancos e os olhos pequenos mais sumidos do que nunca. [...] Perguntei-lhe se ele se lembrava, com a mesma intensidade da nossa infância. E falei do melro no seu ombro e ele me disse: "Não me esqueço nunca. Ainda hoje, tantos anos depois, acordo no meio da noite e, dentro do meu quarto, excuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali". Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de Passarinho.

Após a apresentação do vídeo e o acompanhamento da leitura, realizou-se um roteiro do texto com base na sequência cronológica dos factos. Houve a releitura do texto e a reapresentação do vídeo para ajudar na elaboração desta nova tarefa. Os alunos chegaram às seguintes conclusões:

- Introdução: Cena da praça com palmeiras, ao amanhecer.
- Cena 1: Os meninos morenos a caminharem para a escola.
- Cena 2: Jarinho a brincar com o melro no ombro.
- Cena 3: Descrição da névoa das queimadas e ventanias.

- Cena 4: um grande furacão.
- Cena 5: Jarinho não aparece na escola após a ventania.
- Cena 6: Os meninos a procurarem pelo melro de Jarinho.
- Cena 7: Encontro com Jarinho na vida adulta.

Para uma melhor compreensão da história realizou-se um “guião” com as sequências narrativas.

QUADRO 16: AS FASES DA NARRATIVA NO TEXTO O ENCANTADOR DE MELROS

Fase	Descrição
Situação Inicial	A história se passa em uma cidade onde há palmeiras e os melros substituem os sabiás nos cantos matinais. Jarinho, um dos personagens principais, tem um melro como animal de estimação e gosta de brincar com seus amigos, na praça, antes da escola e traz seu melro ao ombro.
Evento Desencadeador	Um furacão atinge a cidade, causando grande destruição. Jarinho fica de cama após o furacão.
Desenvolvimento	Os meninos unem-se para procurar pelo melro de Jarinho, que desapareceu após o furacão. A comunidade é afetada pela destruição causada pela tempestade, e os personagens refletem sobre as consequências do evento.
Climax	O ponto de maior tensão ocorre quando Jarinho não aparece na escola após o furacão, deixando os outros meninos preocupados com seu paradeiro e o bem-estar de seu melro.
Resolução	A resolução da história acontece quando, muitos anos depois, o narrador reencontra Jarinho e descobre que ele ainda se lembra com carinho do seu melro.
Situação Final	A situação final mostra Jarinho como um homem mais velho, lembrando as memórias da sua infância e a amizade com o melro. A história termina com uma sensação de nostalgia e reflexão sobre a importância dos laços afetivos e das lembranças da infância.

Os alunos, com a mediação da professora, chegaram às seguintes constatações:

- O gênero textual memorial e o relato pessoal possuem diferenças;
- O memorial tem como objetivo principal registrar factos e experiências que aconteceram ao longo da vida de uma pessoa, a intenção de preservar a memória sobre o passado;
- O memorial é mais longo e detalhado, abrangendo um período extenso da vida do autor, com foco cronológico. O tom do memorial é mais formal e introspectivo, utilizando uma

linguagem elaborada para explorar o impacto emocional e as lições aprendidas ao longo dos eventos narrados;

- O relato pessoal foca na narração de eventos específicos e pessoais vivenciados pelo autor, com o propósito de compartilhar uma experiência particular e tem uma estrutura mais breve e direta, com um ou poucos eventos específicos. O tom do relato pessoal é mais informal, utilizando uma linguagem cotidiana e acessível para descrever os eventos e as emoções;
- Tanto o memorial quanto o relato pessoal são narrados em primeira pessoa, permitindo ao autor expressar suas experiências pessoais e sentimentos. Ambos os gêneros utilizam descrições detalhadas para criar uma imagem clara dos eventos e das emoções envolvidas, facilitando a conexão do leitor com a narrativa. Os eventos narrados são bem marcados, pois buscam transmitir experiências reais dos autores.

Através da análise de exemplos variados, os alunos compreenderam como o relato pessoal se diferenciava de outros gêneros narrativos. As atividades até aqui propostas, foram conduzidas para perceber e melhorar as capacidades de linguagem dos alunos, dentre elas:

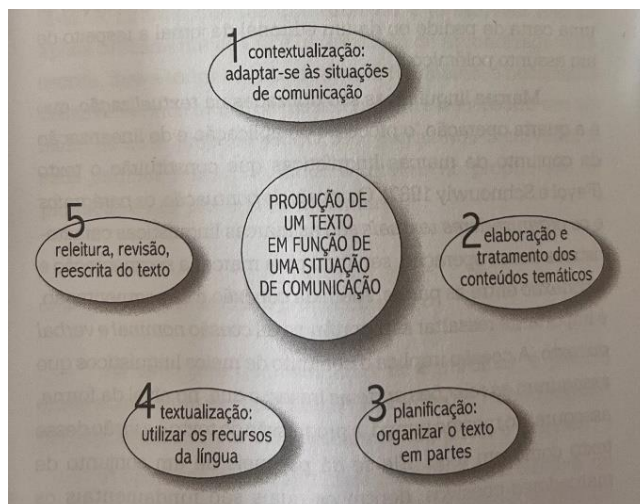
A capacidade de ação que visa olhar para o contexto, o aluno precisa saber se situar dentro do contexto, ou seja, para que serve esse texto? Qual a função desse texto? O que vai ser feito?

A capacidade discursiva olha para a macroestrutura do texto, refere-se à organização e à estrutura geral de um texto, incluindo seus principais elementos e como eles se interligam para formar um todo coeso e coerente. A macroestrutura inclui as partes fundamentais do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, cada uma desempenhando um papel específico na construção da narrativa.

E a capacidade linguístico discursiva engloba tanto o conhecimento gramatical e de vocabulário (competência linguística) quanto a habilidade de construir e interpretar discursos adequados às diversas situações (competência discursiva). A coerência e a coesão são elementos centrais dessa capacidade: a coerência garante a organização lógica das ideias, permitindo que o discurso faça sentido como um todo, enquanto a coesão utiliza elementos linguísticos para conectar frases e parágrafos. Esta última temática trataremos no módulo a seguir.

Módulo 3

FIGURA 15: AS OPERAÇÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio, 2010.

Aula 9: As operações da produção textual

O módulo 3 da sequência didática foi apoiado nas operações da produção textual (Dolz, Gagnon e Decândio), mais precisamente embasados nos caracteres 1 e 4.

1- Contextualização: adaptar-se às situações de comunicação

A primeira operação, a *contextualização*, consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. O texto é uma unidade coerente, isto é, um todo que faz sentido na situação. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade. (2010: 25).

Foi desenvolvida uma atividade de coerência de maneira simples, com exemplos práticos e bem definidos.

Iniciou-se pela organização das ideias. Dividiu-se a turma em três grupos e a proposta de trabalho foi exposta no quadro com a estratégia de trabalhar com o sequenciamento de frases. Escreveu-se um conjunto de frases desordenadas (duas dessas frases foram retiradas de fragmentos do texto 1) com o seguinte comando:

Coloca as frases em ordem lógica.

Frase 1: *e / que a avó lhe deu. / A Paula / a Rita /
vai desenhar o telemóvel dela / vai levar um colar*

Resposta esperada: A Paula vai desenhar o telemóvel dela e a Rita vai levar um colar que a avó lhe deu.

Frase 2: *o comando da PlayStation, / de jogos estranhíssimos. / Os
rapazes / uma bola de futebol / um carro, / e /
bonecos estranhíssimos / trouxeram coisas mais volumosas:*

Resposta esperada: Os rapazes trouxeram coisas mais volumosas: um carro, o comando da PlayStation, uma bola de futebol e bonecos estranhíssimos de jogos estranhíssimos.

Frase 3: *Então fui à escola. / Eu acordei. / Depois tomei o pequeno-
almoço.*

Resposta esperada: Eu acordei. Depois tomei o pequeno-almoço. Então fui à escola.

Os objetivos desse trabalho foram: ensinar os alunos a organizarem as frases de forma lógica e sequencial, garantindo que fizessem sentido do início ao fim; ensinar a fazerem um esboço ou um mapa mental; e ensinar a listarem as fases da narrativa para que se evite textos confusos e desorganizados, tornando-os mais claros.

Módulo 4

4- Textualização: utilizar os recursos da língua

São os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores de textos que servem para marcar a segmentação e a conexão das partes do texto.

Além da conexão e da segmentação, é importante ressaltar a importância da coesão nominal e verbal do texto. A coesão implica o conjunto de meios linguísticos que asseguram as relações entre as frases; o que, no nível da forma, assegura, ao mesmo tempo, a progressão do texto e a visão desse texto como um todo. Ela se dá por meio de um conjunto de marcadores coesivos, dentre os quais são fundamentais os pronomes e os tempos verbais. (Dolz, 2010: 26)

Foram realizadas três atividades simples, com frases que remetiam à vida cotidiana, como nos relatos pessoais e uma atividade mais complexa, essa última foi a análise dos relatos 4 e 8 produzidos pelos alunos no pré teste – e precisou de mais atenção e organização. Essas atividades tiveram como objetivo ensinar o uso de conectivos e pronomes para ligar frases, criando uma transição suave entre as partes das mesmas.

Utilizou-se a introdução de conectivos simples (e, mas, porque, então) e pediu-se que os alunos os usassem para ligar frases. Por exemplo: “Eu gosto de cães e gatos. Eu não tenho um cão, mas quero um.” Também foi mostrado como usar pronomes para evitar repetição e conectar frases. Por exemplo: “A Maria tem um gato. Ele é muito brincalhão.” Outra atividade foi dar frases onde os alunos substituíssem palavras repetidas por pronomes ou sinônimos, como em “O cão correu pelo parque. O animal estava feliz.”

Atividade 1: Escreve uma frase completa utilizando o conectivo adequado.

MAS	E	POR ISSO	LOGO DEPOIS
-----	---	----------	-------------

a) Estava chovendo muito _____ decidiram cancelar o jogo de futebol.

Resposta esperada: Estava chovendo muito, por isso decidiram cancelar o jogo de futebol.

b) Vou ao cinema _____ não sei que filme assistir.

Resposta esperada: Vou ao cinema, mas não sei que filme assistir.

c) Maria foi ao mercado comprar legumes _____ verduras.

Resposta esperada: Maria foi ao mercado comprar legumes e verduras.

d) Pela manhã, Maria foi à frutaria, _____ foi ao médico de família.

Resposta esperada: Maria foi à frutaria, logo depois foi ao médico de família.

Atividade 2: Substitui as repetições presentes nas frases por pronomes.

Maria foi ao mercado. Maria comprou maçãs porque Maria gosta de comer maçãs.

Resposta esperada: Maria foi ao mercado. Ela comprou maçãs porque gosta de comê-las.

Atividade 3: Organiza as frases em uma ordem que faça sentido.

Eles decidiram então retornar no dia seguinte.

Um grupo de amigos foi acampar.

No entanto, esqueceram de levar comida.

Resposta esperada: Um grupo de amigos foi acampar. No entanto, esqueceram de levar comida. Eles decidiram então retornar no dia seguinte.

Módulo 5

Aula 11: análise dos relatos

Atividades práticas ajudam no processo da produção escrita de relatos pessoais ou de qualquer outro gênero textual e, por isso, a necessidade de levar para o contexto de sala de aula duas das composições (sem os nomes dos autores) para revisão em grupo.

Os alunos revisaram os textos e identificam problemas de coesão e coerência. Mostrar esses exemplos foi muito útil, porque eles começaram a ter a percepção de que precisavam melhorar a construção e organização dos próprios relatos. A pontuação e a acentuação também foram muito discutidas por conta de suas ausências. Eles notaram e compartilharam as seguintes informações:

“Não existe divisão das frases, não se sabe quando a frase começa e quando termina”.
“Quando lemos, não conseguimos respirar”.

Outro ponto forte de debate foi a divisão e identificação das partes do relato. “Precisamos ‘meter’ um início, um meio e um fim” referindo-se às fases da narrativa e aos conectivos utilizados no início de cada parágrafo.

A tarefa prática foi a reescrita dos relatos.

Uma Fuga

Um dia eu e os meus amigos fomos andar de bicicleta para o monte. Nós entramos no monte para ir dar uma volta. Passado 10 K vimos um homem e nos continuamos para a frente e depois o certo homem veio atrás de nós com o carro muito de pressa. E nós começamos a fugir para a casa da minha avó. E nós passado algum tempo estábamos a ver se ele ainda estava atrás de nós. Mas nós vimos que tínhamos conseguido fugir. E depois ficou tudo bem.

(este foi o único relato que apresentou título e há um conflito).

Uma Fuga

Um dia, eu e meus amigos fomos andar de bicicleta até o monte. Entramos no monte para dar uma volta. Após percorrer 10 km, avistamos um homem, mas continuamos em frente. Logo depois, o mesmo homem veio atrás de nós de carro. Começamos então a fugir em direção à casa da minha avó. Depois de algum tempo, verificamos se ele ainda estava nos seguindo. Felizmente, percebemos que tínhamos conseguido escapar. Então, tudo voltou ao normal.

Um certo dia de manhã uma amiga tinha me ligado a perguntar se eu tinha discord eu disse que sim. Bem tudo isto correu nas férias de verão. Depois disso ela falou-me de um servidor de um Youtuber brasileiro chamado Nasgrito e eu a primeira não queria entrar mas depois decidi abrir o meu discord e criar uma conta que o nome é misturi-1920 e depois fui ao WhatsApp e disse “como é que eu faço para entrar no servidor do rasgo?” e ela disse “Ah, tu deves ir ao link e depois falar que és nova no servidor mas terás de falar em brasileiro, ok?” E

a partir desse dia eu só passava a vida no discord porque eu fiz vários amigos. Até criamos uma família lá. Tenho um pai uma mãe 3 filhas duas netas dois ex maridos tios bem também criei vários seguidores.

(a característica maior deste relato foi a pouca pontuação.)

Certo dia de manhã, uma amiga ligou-me a perguntar se eu tinha Discord, ao que respondi que sim. Tudo isso ocorreu durante as férias de verão. Depois, ela mencionou um servidor de um YouTuber brasileiro chamado Nasgrito, e, a princípio, eu relutei em entrar.

No entanto, acabei por abrir o meu Discord e criar uma conta com o nome "misturi-1920". Em seguida, fui ao WhatsApp e perguntei:

"Como faço para entrar no servidor do Nasgrito?"

Ela respondeu:

"Ah, você deve acessar o link e informar que é nova no servidor, mas terá que se comunicar em português brasileiro, ok?"

A partir desse dia, passei a maior parte do tempo no Discord, onde fiz vários amigos. Formamos uma espécie de família lá, com pai, mãe, três filhas, duas netas, dois ex-maridos, tios e também conquistei vários seguidores.

Ao aprenderem a organizar as ideias e a conectar as frases, os alunos ganharam mais confiança em suas habilidades de escrita, entendendo melhor o que se espera de um texto bem escrito.

Módulo 6 – ampliação do vocabulário e reflexão

Aula 12: Modelagem

Essa aula foi dedicada à confecção de quadros modelos para as futuras produções escritas. A modelagem e a demonstração são componentes importantes para os processos de escrita, mostrando aos alunos como elaborar os seus próprios trabalhos com mais autonomia e confiança.

Essa demonstração, dentro da ZDP, ensinou os alunos a lidarem com desafios de escrita que ainda não conseguem enfrentar sozinhos, mas que podem aprender a gerenciar através da observação e prática guiada.

Alguns quadros de modelagem foram espalhados pela sala, como:



Figura 16: momentos da escrita

Quadro 17: GUIÃO PARA A PRODUÇÃO DO RELATO PESSOAL

(com base teoria das fases da narrativa, de Jean-Paul Bronckart (1999) e nas expressões sugeridas pelas autoras Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo)

FASES DA NARRATIVA	O QUE ESCREVER	SUGESTÃO DE PALAVRAS PARA MARCAR A ORDEM E O TEMPO
Situação Inicial	Apresentação dos personagens principais, o ambiente e o cenário para a ação.	Primeiro/primeiramente; Para começar; Um dia... Certo dia...
Evento Desencadeador	Um evento que muda a situação inicial e inicia a sequência de ações. Pode ser um conflito ou um desafio que os personagens precisam enfrentar.	A seguir; ao mesmo tempo; então; mais tarde; entretanto...

Desenvolvimento	A sequência de eventos onde o conflito ou desafio é enfrentado, incluindo as tentativas dos personagens para resolver o problema.	Depois; a seguir; logo depois; logo que; mais tarde...
Clímax	O ponto de maior tensão na história, onde o conflito principal é enfrentado diretamente e o resultado é incerto.	Então; depois; além disso; de seguida...
Resolução	A conclusão da narrativa, onde o conflito é resolvido (positiva ou negativamente) e as consequências para os personagens são reveladas.	Depois; mais tarde; a seguir; entretanto; logo que...
Situação Final	A nova situação em que os personagens se encontram após a resolução do conflito, muitas vezes com uma reflexão ou moral.	Finalmente; para terminar; no fim...

Módulo 7

Por último, organizou-se um exemplo de relato pessoal.

Aula 13: Consideremos o seguinte exemplo de relato pessoal:

"Lembro-me claramente daquele dia ensolarado no parque. Era uma manhã de verão, e o ar estava fresco e cheio do aroma das flores. Naquela época, eu costumava visitar o parque todos os domingos com a minha família.

Em um belo dia, algo aconteceu que mudaria minha vida para sempre. Encontrei um velho amigo que não via há anos. Ao reconhecermos, uma onda de nostalgia e alegria nos envolveu.

Conversamos por horas, lembrando os bons tempos e compartilhando nossas jornadas.

Hoje, refletindo sobre aquele encontro, percebo como foi significativo para meu crescimento pessoal. Foi mais do que uma simples reunião; foi um momento de reconexão e renovação."

(texto apresentado aos alunos durante a sequência didática em sala de aula)

A estrutura de um relato pessoal geralmente segue uma organização cronológica clássica que se divide em introdução, desenvolvimento e conclusão.

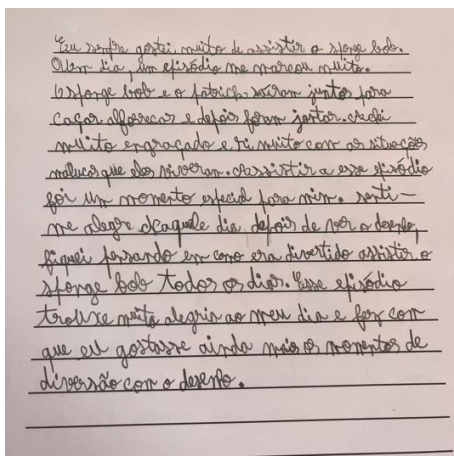
A introdução serve para apresentar o contexto, os personagens principais e o cenário, e tem o papel de capturar o interesse do leitor enquanto estabelece o tom da narrativa.

O desenvolvimento é onde os eventos são descritos em sequência, detalhando as ações principais, reações e transformações ocorridas. Esta é a parte central do relato, onde os conflitos são explorados e desenvolvidos.

A conclusão, por sua vez, arremata a narrativa, oferecendo uma resolução ou uma reflexão sobre os eventos, e frequentemente inclui uma lição aprendida ou uma mensagem pessoal.

Produção final

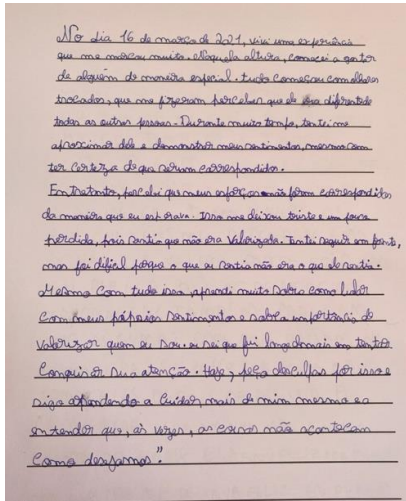
Versão final revisada dos textos.



Transcrição

“Eu sempre gostei muito de assistir o sponge bob. Um dia, um episódio me marcou muito. O sponge bob e o patrick saíram juntos para caçar alforrecas e depois foram jantar. Achei muito

engraçado e ri muito com as situações malucas que eles viveram. Assistir a esse episódio foi um momento especial para mim. senti-me alegre Naquele dia depois de ver o desenho, fiquei pensando em como era divertido assistir o sponge bob todos os dias. Esse episódio trouxe muito alegria ao meu dia e fez com que eu gostasse ainda mais os momentos de diversão com o desenho.”

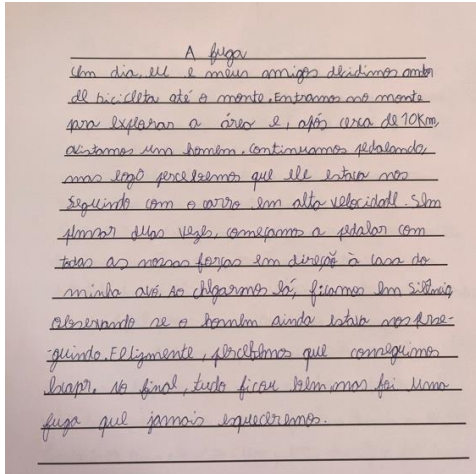


No dia 16 de março de 2021, vivi uma experiência que me marcou muito. Naquela altura, comecei a gostar de alguém de maneira especial. tudo começou com olhares trocados, que me fizeram perceber que ele era diferente de todas as outras pessoas. Durante muito tempo, tentei me aproximar dele e demonstrar meus sentimentos, mesmo sem ter certeza de que seriam correspondidos. Entretanto, percebi que meus esforços não foram correspondidos da maneira que eu esperava. Isso me deixou triste e um pouco perdida, pois sentia que não era valorizada. Tentei seguir em frente, mas foi difícil porque o que eu sentia não era o que ele sentia. Mesmo com tudo isso aprendi muito sobre como lidar com meus próprios sentimentos e sobre a importância de valorizar quem eu sou. eu sei que fui longe demais em tentar conquistar sua atenção. Hoje, peço desculpas por isso e sigo aprendendo a cuidar mais de mim mesmo e a entender que, às vezes, as coisas não acontecem como desejamos.”

Transcrição:

“No dia 16 de março de 2021, vivi uma experiência que me marcou muito. Naquela altura, comecei a gostar de alguém de maneira especial. tudo começou com olhares trocados, que me fizeram perceber que ele era diferente de todas as outras pessoas. Durante muito tempo, tentei me aproximar dele e demonstrar meus sentimentos, mesmo sem ter certeza de que seriam correspondidos.

Entretanto, percebi que meus esforços não foram correspondidos da maneira que eu esperava. Isso me deixou triste e um pouco perdida, pois sentia que não era valorizada. Tentei seguir em frente, mas foi difícil porque o que eu sentia não era o que ele sentia. Mesmo com tudo isso aprendi muito sobre como lidar com meus próprios sentimentos e sobre a importância de valorizar quem eu sou. eu sei que fui longe demais em tentar conquistar sua atenção. Hoje, peço desculpas por isso e sigo aprendendo a cuidar mais de mim mesmo e a entender que, às vezes, as coisas não acontecem como desejamos.”



Transcrição:

A fuga

“Um dia, eu e meus amigos decidimos andar de bicicleta até o monte. Entramos no monte para explorar a área e, após cerca de 10 km, avistamos um homem. Continuamos pedalando, mas logo percebemos que ele estava nos seguindo com o carro em alta velocidade. Sem pensar duas vezes, começamos a pedalar com todas as nossas forças em direção à casa da minha avó. Ao chegarmos lá, ficamos em silêncio, observando se o homem ainda estava nos perseguindo. Felizmente, percebemos que conseguimos escapar. No final, tudo ficou bem mas foi uma fuga que jamais esqueceremos.”

NO ÚLTIMO FINAL DE SEMANA EU ESTAVA MUITO ANIMADA PORQUE IA ASSISTIR A UM ANIME NOVO NO NETFLIX SEMPRE GOSTEI DE ANIMES. ESTAVA ESPERANDO ESSE MOMENTO HÁ DIAS, POR QUE MEUS AMIGOS TAMBÉM JÁ TINHAM VISTO. QUANDO COMECEI A ASSISTIR SENTI-ME COMPLETAMENTE MUITO FELIZ. O ANIME ERA "DEMON SLAYER", OS PERSONAGENS ME DEIXARAM EMOCIONADA. A MELHOR PARTE FOI QUANDO EU PERCEBI QUE OS DESAFIOS DOS PERSONAGENS TAMBÉM PARECIAM COM ALGUMAS COISAS QUE PASSAM NA MINHA VIDA. EU POSSO SER FORTE ASSIM COMO ELAS. DEPOIS DE ASSISTIR, FUI CONVERSAR COM A MINHA MÃE E DISSE O QUANTO DO ANIME. ELA FICOU FELIZ POR MIM. POIS SABIA QUE ISSO ME DEIXAVA FELIZ. EU PERCEBI COISAS SOBRE E SOBRE MIM MESMA.

Transcrição:

“No último final de semana, eu estava muito animada porque ia assistir a um anime novo no Netflix. Sempre gostei de animes. Estava esperando esse momento há dias, porque meus amigos também já tinham visto. Quando comecei a assistir, senti-me completamente muito feliz. O anime era "Demon Slayer". Os personagens me deixaram emocionada. A melhor parte foi quando eu percebi que os desafios dos personagens também pareciam com algumas coisas que passam na minha vida. Eu posso ser forte, assim como eles. Depois de assistir, fui conversar com a minha mãe e disse o quanto do anime. Ela ficou feliz por mim. Pois sabia que isso me deixava feliz. Eu percebi coisas coisas sobre mim mesma.”

No Ano Novo, passei em casa com meu pai, irmão, mãe, minhas duas gatas e minha cachorrinha. Nesse dia, minha mãe fez pudim e torta de frango para comermos à noite. Pela manhã, acordei e tomei o pequeno-almoço e fiz o serviço de casa. Depois, joguei consola e fiquei no telemóvel. Ajudei minha mãe na cozinha e à noite, assistimos o fogos no céu.

Transcrição

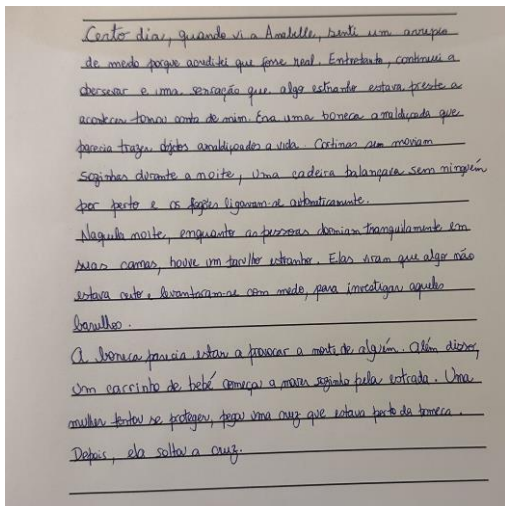
No Ano Novo, passei em casa com meu pai, mãe, irmão, minhas duas gatas e minha cachorrinha. Nesse dia, minha mãe fez pudim e torta de frango para comermos à noite. Pela manhã, acordei e tomei o pequeno-almoço e fiz o serviço de casa. Depois, joguei consola e fiquei no telemóvel. Ajudei minha mãe na cozinha e, à noite, assistimos os fogos no céu.

Certo dia de manhã, uma amiga ligou-me perguntando se eu tinha Discord, eu respondi que sim. Tudo isso correu durante as férias de verão. Depois, ela mencionou um servidor de um YouTuber brasileiro chamado Nasgrito, e a primeira, eu não queria entrar. Depois, consegui abrir o meu Discord e criei um canal com o nome "mistérios 1920". Depois, fui ao WhatsApp e perguntei: "Como faço para entrar no servidor do Nasgrito?" Ele respondeu: "Ah, você deve clicar o link, o imprimem que é mostra no servidor, ok?" Depois, passei o maior parte do tempo no Discord e fiz vários amigos. Formamos uma família, com pai, mãe, três filhos, duas mães, dois ex-mães, duas tias e também conseguimos algumas seguidoras.

Transcrição

Certo dia de manhã, uma amiga ligou-me perguntando se eu tinha Discord, eu respondi que sim. Tudo isso correu durante as férias de verão. Depois, ela mencionou um servidor de um YouTuber brasileiro chamado Nasgrito, e, a primeira, eu não queria entrar. Depois, consegui

abrir o meu Discord e criar uma conta com o nome "misturi-1920". Depois, fui ao WhatsApp e perguntei: "Como faço para entrar no servidor do Nasgrito?" Ela respondeu: "Ah, você deve acessar o link e informar que é nova no servidor, ok?" Depois, passei a maior parte do tempo no Discord e fiz vários amigos. Formamos uma família, com pai, mãe, três filhas, duas netas, dois ex-maridos, tios e também consegui vários seguidores.



Transcrição

Certo dia, ao avistar a boneca Anabelle, senti um arrepio de medo e acreditei que fosse real. Entretanto, continuei a observar e uma sensação que algo estranho estava prestes a acontecer tomou conta de mim. Era uma boneca amaldiçoada que parecia trazer objetos amaldiçoados à vida. Cortinas se moviam sozinhas durante a noite, uma cadeira balançava sem ninguém por perto e os fogões ligavam-se automaticamente.

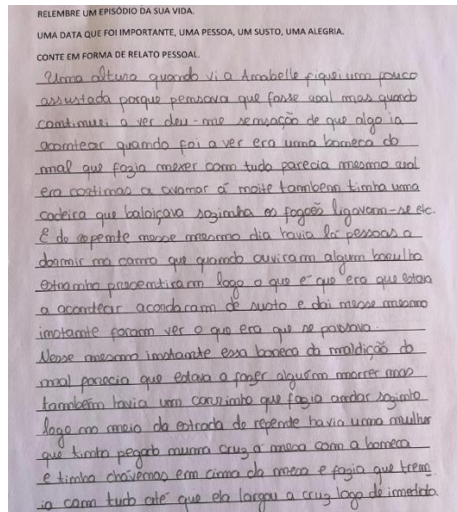
Naquela noite, enquanto as pessoas dormiam tranquilamente em suas camas, houve um barulho estranho. Elas perceberam que algo não estava certo e levantaram-se com medo, para investigar aqueles barulhos.

A boneca parecia estar a provocar a morte de alguém. Além disso, um carrinho de bebê começou a se mover sozinho pela estrada. Uma mulher tentou se proteger, pegou uma cruz que estava perto da boneca. Depois, ela soltou a cruz.

Anexo 1

Relatos iniciais

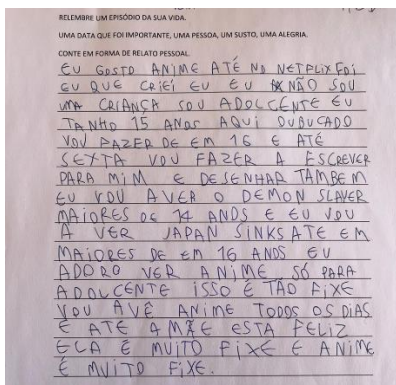
Relato 1



Transcrição do relato 1

Uma altura quando vi a Anabelle fiquei um pouco assustada porque pensava que fosse real mas quando continuei a ver deu-me sensação de que algo ia acontecer quando foi a ver era uma boneca do mal que fazia mexer com tudo parecia mesmo real era cortinas a avançar á noite também tinha uma cadeira que baloiçava sozinha os fogões ligavam-se etc. E de repente nesse mesmo dia havia lá pessoas a dormir na cama que quando ouviram algum barulho estranho presentiram logo o que é que era que estava a acontecer acordaram de susto e daí nesse mesmo instante foram ver o que era que se passava. Nesse mesmo instante essa boneca da maldição do mal parecia que estava a fazer alguém morrer mas também havia um carrinho que fazia andar sozinho logo no meio da estrada de repente havia uma mulher que tinha pegado uma cruz á mesa com a boneca e tinha chávenas em cima da mesa e fazia que tremia com tudo até que ela largou a cruz logo de imediato.

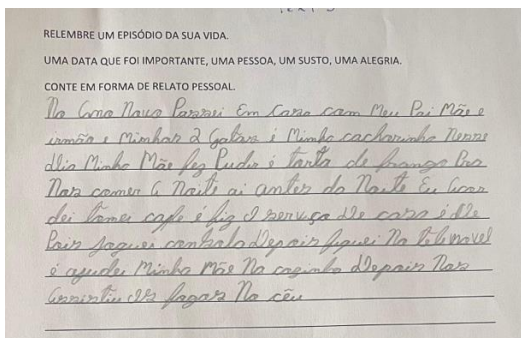
RELATO 2



Transcrição do relato 2

EU GOSTO ANIME ATÉ NO NETFLIX FOI EU QUE CRIEI EU EU NÃO SOU UMA CRIANÇA SOU ADOLCENTE EU TENHO 15 ANOS AQUI DUBUCADO VOU FAZER DE EM 16 E ATÉ SEXTA VOU FAZER A ESCREVER PARA MIM E DESENHAR TAMBEM EU VOU A VER O DEMON SLAYER MAIORES DE 14 ANOS E EU VOU A VER JAPAN SINKS ATE EM MAIORES DE EM 16 ANOS EU ADORO VER ANIME SÓ PARA ADOLCENTE ISSO É TÃO FIXE VOU A VÊ ANIME TODOS OS DIAS E ATE A MÃE ESTA FELIZ ELA É MUITO FIXE E ANIME É MUITO FIXE.

RELATO 3



Transcrição do relato 3

No Ano Novo Passei Em Casa com Meu Pai Mãe e irmão e Minhas 2 Gatas e Minha cachorrinha Nesse Dia Minha Mãe fez Pudin e torta de frango Pra Nos comer A Noite ai antes da Noite Eu acordei tomei café e fiz O serviço De casa e Depois joguei consola Depois fiquei No telemóvel e ajudei Minha Mãe Na cozinha Depois Nos assistiu Os fogos No céu.

RELATO 4

RELEMBRE UM EPISÓDIO DA SUA VIDA.
UMA DATA QUE FOI IMPORTANTE, UMA PESSOA, UM SUSTO, UMA ALEGRIA.
CONTE EM FORMA DE RELATO PESSOAL.

Uma Fuga

Um dia eu e os meus amigos fomos andar de bicicleta para o monte. Nos etramos no monte para ir dar uma volta. Passado 10 K vimos um homem e nos continuamos para a frente e depois o serto homem veio atrás de nos com o carro muito de pressa. E nos começamos a fugir para a casa da minha avó. E nos passado algum tempo stabamos a ver se ele ainda staba atrás de nos. Mas nos vimos que tínhamos conseguido fugir. E depois ficou tudo bem.

Transcrição do relato 4

Uma Fuga

Um dia eu e os meus amigos fomos andar de bicicleta para o monte. Nos etramos no monte para ir dar uma volta. Passado 10 K vimos um homem e nos continuamos para a frente e depois o serto homem veio atrás de nos com o carro muito de pressa. E nos começamos a fugir para a casa da minha avó. E nos passado algum tempo stabamos a ver se ele ainda staba atrás de nos. Mas nos vimos que tínhamos conseguido fugir. E depois ficou tudo bem.

RELATO 5

RELEMBRE UM EPISÓDIO DA SUA VIDA.
UMA DATA QUE FOI IMPORTANTE, UMA PESSOA, UM SUSTO, UMA ALEGRIA.
CONTE EM FORMA DE RELATO PESSOAL.

Eu gosto de nichelodeon um dia estava a ver o nome do desenho de sponge bob havia o que eu gostava havia um episodio que eu gostava muito o sponge bob e o patrick foram jantar alforrecas e foi muito engraçado.

Transcrição do relato 5

Eu gosto de “nichelodeon” um dia estava a ver o nome do desenho de sponge bob havia o que eu gostava havia um episodio que eu gostava muito o sponge bob e o patrick foram jantar alforrecas e foi muito engraçado.

RELATO 6

RELEMBRE UM EPISÓDIO DA SUA VIDA. TEXTO 10

UMA DATA QUE FOI IMPORTANTE, UMA PESSOA, UM SUSTO, UMA ALEGRIA.

CONTE EM FORMA DE RELATO PESSOAL.

O Vilão da série do The Flash nome Hunter Zolomon mais conhecido como zoom ele é um assassino e tem velocidade após a explosão do acelerador de partículas. No episódio da série mostrar no passado dele do vilão.

Ele teve uma infância difícil porque o pai dele matou a mãe dele e o pai dele foi preso mas ele foi ao orfanato mais tarde. Ele se tornou um assassino em série e matou 23 pessoas mais tarde teve terapia de choque mais ele é viciado e velocidade número 9.

Transcrição do relato 6

O Vilão da série do The Flash nome Hunter Zolomon mais conhecido como zoom ele é um assassino e tem velocidade após a explosão do acelerador de partículas. No episódio da série mostrar no passado dele do vilão.

Ele teve uma infância difícil porque o pai dele matou a mãe dele e o pai dele foi preso mas ele foi ao orfanato mais tarde ele se tornou um assassino em série e matou 23 pessoas mais tarde teve terapia de choque mais ele é viciado e velocidade número 9.

RELATO 7

RELEMBRE UM EPISÓDIO DA SUA VIDA.

UMA DATA QUE FOI IMPORTANTE, UMA PESSOA, UM SUSTO, UMA ALEGRIA.

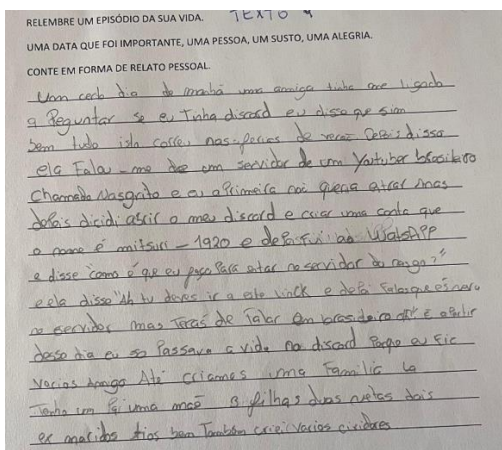
CONTE EM FORMA DE RELATO PESSOAL.

No dia da passagem de ano fui ver as luzes a Camara de Gaia. Fui de carro com a minha mãe e nesse dia tava a escoresser tava a ir para cima e fui assaltada iam me tirando o telemóvel do bolso a minha mãe viu e disse para ele passar o telemóvel e o ladrão passou como se nada fosse enfim havia como se gravar havia ficamos com um carro ao Porto e tava a ver os foguetes era uma vista linda para se ver o fogo.

Transcrição do relato 7

No dia da passagem de ano fui ver as luzes a Camara de Gaia. Fui de carro com a minha mãe e nesse dia tava a escoresser tava a ir para cima e fui assaltada iam me tirando o telemóvel do bolso a minha mãe viu e disse para ele passar o telemóvel e o ladrão passou como se nada fosse enfim havia como se gravar havia ficamos com um carro ao Porto e tava a ver os foguetes era uma vista linda para se ver o fogo.

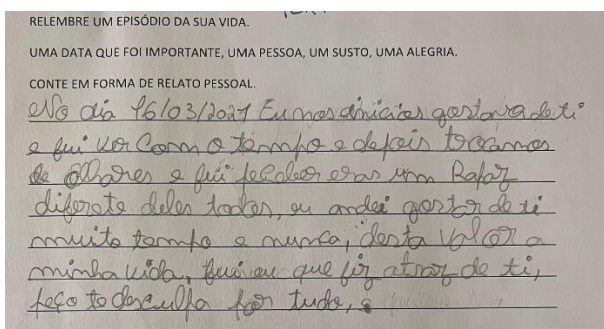
RELATO 8



Transcrição relato 8

Um certo dia de manhã uma amiga tinha me ligado a perguntar se eu tinha discord eu disse que sim. Bem tudo isto correu nas férias de verão. Depois disso ela falou-me de um servidor de um Youtuber brasileiro chamado Nasgrito e eu a primeira não queria entrar mas depois decidi abrir o meu discord e criar uma conta que o nome é misturi-1920 e depois fui ao WhatsApp e disse “como é que eu faço para entrar no servidor do rasgo?” e ela disse “Ah, tu deves ir ao link e depois falar que és nova no servidor mas terás de falar em brasileiro, ok?” E a partir desse dia eu só passava a vida no discord porque eu fiz vários amigos. Até criamos uma família lá. Tenho um pai uma mãe 3 filhas duas netas dois ex maridos tios bem também criei vários seguidores.

RELATO 9



Transcrição relato 9

No dia 16/03/2021 eu nos inícios gostava de ti e fui ver com o tempo e depois trocamos olhares e fui “peceber” eras um rapaz diferente deles todos, eu andei gostar de ti muito tempo e nunca, deste valor a minha vida, fui eu que fui atras de ti, peço-te desculpas por tudo.

RELATO 10

RELEMBRE UM EPISÓDIO DA SUA VIDA. **TEXTO 10**

UMA DATA QUE FOI IMPORTANTE, UMA PESSOA, UM SUSTO, UMA ALEGRIA.

CONTE EM FORMA DE RELATO PESSOAL.

Maio foi um dia muito importante
para mim que infelizmente tenho que
esquecer, mas que fica na minha memória para
sempre.
Dia 25 no dia do natal foi um dia muito
fixo porque recebi presentes e no ano
novo foi fixe também porque tive
em família.

Transcrição relato 10

Maio foi um dia muito importante para mim que infelizmente tenho que esquecer. mas que fica na minha memória para sempre. Dia 25 no dia de natal foi um dia muito fixe porque recebi presentes e no ano novo foi fixe também porque tive em família.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome

