REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.17993

O modelo teórico de gênero: ferramenta de transposição didática para o processo de ensino da Língua portuguesa

The theorical modelo f the genre: didactic transposition tool for the Portuguese language teachin process

Margarida Paulino de Cerqueira Pinto (SEED)
E-mail: margotcerqueira@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-4631-9868

Marilúcia dos Santos Domingos (UENP)
E-mail: marilucia@uenp.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7511-3921

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar um modelo teórico do gênero textual relato pessoal, concebendo o modelo como um procedimento profícuo para que um gênero que é de referência social, isto é, uma entidade que circula na sociedade, possa se transformar em objeto de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, apoiamo-nos nos preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo e na expansão de conceitos de pesquisadores brasileiros, os quais defendem que a elaboração de um modelo teórico de gênero é a primeira etapa do processo de transposição didática. Após análise de um conjunto de exemplares do relato pessoal, os resultados demonstram que, para além dos elementos sociocomunicativos, discursivos e linguístico-discursivos característicos do gênero expostos na modelização, o modelo teórico é uma ferramenta que dá condições para tomada de decisões docentes, por exemplo, o professor pode eleger quais elementos específicos contemplar nas atividades que constituem a sequência didática de gêneros.

Palavras-chaves: Modelo teórico de gênero; transposição didática; relato pessoal.

Abstract: The goal of this paper is to present a theoretical model of the textual genre personal account, considering the theoretical model as a useful procedure so that a textual genre that is of social reference, that is, an entity that circulates in society, can be transformed into an object of teaching and learning. Therefore, we rely on the precepts of the didactic strand of Sociodiscursive Interactionism and the expansion of concepts by Brazilian researchers, who argue that the development of a theoretical model of a genre is the first stage in the process of didactic transposition. After analyzing a set of examples of the personal report, the results show that, in addition to the sociocommunicative, discursive and linguistic-discursive elements characteristic of the genre exposed in the modeling, the theoretical model is a tool that provides conditions for making teaching decisions, for example, choosing which specific elements to include in the activities that compose the didactic sequence of genres.

Keywords: Theoretical model of genre; didactic transposition; personal report.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar um modelo teórico do gênero textual relato pessoal, parte integrante do processo de transposição didática do referido gênero[1]. A intenção é evidenciar, com uma prática, o princípio de que para que "uma entidade que circula socialmente" (BARROS; GONÇALVES, 2023, p. 83) possa se tornar objeto de ensino e de aprendizagem "deve passar por adaptações, transformações" (DOLZ, 2010; BARROS, 2012, p. 12). Transformações que, conforme a vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo, conhecida também como Grupo de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2004; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 1997), envolvem a modelização do gênero como geradora de sequências didáticas (SD).

O Grupo apregoa a modelização como a produção de modelo didático (MD), uma ferramenta orientadora que evidencia as dimensões ensináveis do gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 1997) e que funciona como um parâmetro para que o professor e os alunos saibam concretamente o que é esperado que eles saibam produzir. Contudo, em expansão, Barros (2012); Barros e Gonçalves (2023); Barros e Striquer (2023) concebem que antes do MD, há um modelo teórico de gênero (MTG), que igualmente participa da sistematização do processo de modelização, sendo dele a primeira etapa. Sobretudo, o MTG proporciona que sejam conhecidos os elementos constitutivos do gênero e, sendo o objetivo do investigador, que decisões didático-pedagógicas possam ser tomadas a partir do MTG, como, por exemplo, a elaboração de MD e de sequências didáticas de gêneros (SDG).

Nesse sentido, na próxima seção expomos algumas definições mais específicas sobre o que é o MTG; na seguinte, as análises sistematizadas sobre um *corpus*, o que resultou em um MTG do relato pessoal, e algumas considerações de fechamento.

1 O referido MTG foi elaborado em nossa participação no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no processo de transposição didática do relato como objeto de ensino e eixo organizador de uma sequência didática de gêneros, destinada ao desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, para a prática da produção textual.

2 O MODELO TEÓRICO DE GÊNERO

De acordo com Almeida (2007), o termo “transposição didática” foi concebido pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975. No entanto, foi Yves Chevallard (1991), matemático e educador francês, quem pesquisou de forma precisa e firmou a concepção de transposição didática. O ISD bebe nos conceitos de Chevallard (1991), para quem o conhecimento científico deve fundamentalmente transformar-se em saber a ser ensinado, todavia isso não acontece de forma direta, o processo envolve vários procedimentos. No caso do ISD, a transposição didática envolve algumas ações, entre elas, a modelização do gênero e a elaboração de SD, uma vez que, ressaltamos, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), quando um gênero é levado para o trabalho em sala de aula, ele é “sempre uma variação do gênero de referência”.

Para a execução da transição, De Pietro e Schneuwly (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Machado e Cristovão (2006) apresentam como primeiro momento da modelização a produção de um modelo didático (MD). O MD objetiva colocar em evidência as dimensões ensináveis de um gênero, alicerçando-se em três princípios básicos:

> - o princípio da legitimidade, isto é, o fato de referir-se a saberes legitimados. Seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão;
>
> - o princípio da pertinência: a escolha, dentro os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos;
>
> - o efeito de solidarização: a criação, pelo contexto em que situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto das teorias de origem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 181).

Barros (2012), Barros e Gonçalves (2023) defendem que primeiro o que se tem, na modelização, é um MTG, o qual se constitui e se sedimenta no princípio da legitimação. O MTG dá a conhecer com o “gênero funciona na sua esfera social de produção e circulação, como seus usuários o representam e o expressam semioticamente e também como os estudiosos o compreendem do ponto de vista teórico” (BARROS; GONÇALVES, 2023, p. 87). Logo, o MTG demonstra o funcionamento do gênero enquanto um artefato de referência social, sendo *a priori* um parâmetro teórico do gêne-

ro textual, tendo, assim, caráter genérico, podendo ser base teórica para a construção de MD, o qual, por sua vez, orienta a elaboração de SDG (BARROS, 2012).

Para a modelização, Barros e Gonçalves (2023) apresentam sete etapas, as quais, portanto, envolvem a construção de MTG, isto é, a ferramenta para conhecer os elementos que formam o gênero, e depois do MD, o qual podemos também considerar um texto parâmetro do que o professor espera que o seu aluno produza. De forma sintética, as apresentamos: 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa de campo; 3) seleção de um *corpus*; 4) análise descritiva e explicativa do gênero; 5) observação do contexto de ensino e delimitação dos objetivos didáticos; 6) delimitação das dimensões ensináveis do gênero; 7) adaptação do modelo do gênero ao contexto didático específico. Dessas etapas, abordamos de forma mais detalhada as quatro primeiras, as quais se referem ao MTG, foco deste trabalho.

Segundo, então, Barros e Gonçalves (2023, p. 88-89), para a elaboração do MTG, as etapas envolvem:

> 1) *pesquisa bibliográfica sobre o gênero de referência* em fontes teóricas tanto da área específica do gênero como dos estudos da linguagem (funcionamento na(s) esfera(s) de produção e circulação; características enunciativas, linguístico-discursivas e semióticas; estudo de variações do gênero e de gêneros similares, com o estabelecimento, em alguns casos, de subgêneros /tipos diferentes do mesmo gênero);
> 2) *pesquisa de campo sobre o gênero de referência* (consulta a usuários do gênero – receptores, produtores – por meio de questionários, entrevistas, observação do lugar de produção, etc.);
> 3) *seleção de um corpus representativo do gênero* (a quantidade de exemplares e a sua diversidade em termos de variação de contexto são delimitadas pelas fases anteriores da modelização e pelas possibilidades de coleta de dados);
> 4) *análise descritiva e explicativa do gênero com base no corpus selecionado* (análise fundamentada no conceito de capacidades de linguagem e no modelo de análise textual do ISD, a partir da instrumentalização do quadro com perguntas diretivas de Barros, 2012).

Essas etapas não são obrigatórias e lineares, apenas direcionam o trabalho do investigador. Vale destacar que o “modelo de análise textual do ISD” e o “quadro com perguntas diretivas de Barros (2012)”, citados na quarta etapa referem-se, respectivamente a: após o investigador ter realizado a pesquisa bibliográfica e a de campo sobre o gênero em estudo (etapa 1 e 2), de ter selecionado um conjunto de exemplares representativos do gênero (etapa 3), vai, então, analisar o *corpus*, visando identificar

os elementos que caracterizam de forma específica o gênero em estudo. Para isso, norteia-se pelos procedimentos de análise de textos criado por Bronckart (2009).

Bronckart (2009) defende, comungando com os princípios do método sociológico de estudo da língua/linguagem do Círculo de Bakhtin, que, para ser possível compreender um texto, é preciso observar primeiro as atividades sociais que o constituem e depois as atividades de linguagem. Em decorrência, o teórico elaborou alguns procedimentos que envolvem identificar as condições de produção e a arquitetura do texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (BRONCKART, 2009, p. 13). Assim, a análise deve focalizar os elementos expostos no quadro a seguir:

Quadro 1: Elementos constitutivos de um gênero, segundo Bronckart (2009)

Contexto de produção	A arquitetura interna
Parâmetros do mundo físico: emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido; Parâmetros do mundo social e subjetivo: elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras; Conteúdo temático, o que envolve o assunto tratado no texto.	Infraestrutura textual: plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências, formas de planificação; Mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal; Mecanismos enunciativos: vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.

Fonte: Striquer (2014)

Ressaltamos que o quadro com as perguntas diretivas, supracitado na quarta etapa da proposição de Barros e Gonçalves (2023), é uma ferramenta elaborada por Barros (2012), para auxiliar o analista na investigação desses elementos que formam o gênero, apontamos por Bronckart (2009). As perguntas formam o que Barros (2012) denomina de Dispositivo didático de gêneros. Nas palavras de Barros (2012, p. 162),

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

Como explicitado, as questões estão divididas em suas relações com as capacidades de linguagem, as quais devem ser acionadas no momento da produção do texto, que planifica e concretiza o gênero. Basicamente as capacidades se dividem em capacidade de ação, discursivas e linguístico-discursivas. A primeira, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), diz respeito ao sujeito "adaptar-se às características do contexto e do referente", ou seja, quando o sujeito considera, ao elaborar um texto, os objetivos da produção, as particularidades do contexto, os envolvidos no processo de interlocução; a capacidade discursiva refere-se a "mobilizar recursos discursivos" para textualização do discurso, logo é quando o indivíduo tem domínio da infraestrutura textual (plano textual geral, tipos de discurso, tipos de sequências) de um gênero; a capacidade linguístico-discursiva é quando ocorre o domínio das "operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas", isto é, quando o sujeito reconhece os mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexão) e os mecanismos enunciativos (modalizações e escolhas do léxico) que são mobilizados na elaboração textual, adaptando-os ao contexto imediato.

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

Quadro 2 – Dispositivo didático para modelização do gênero

Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	A qual prática social o gênero está vinculado? É um gênero oral ou escrito? A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? Quais as características gerais dessa esfera? Quem produz esse gênero (emissor)? Para quem se dirige (destinatário)? Qual o *papel discursivo* do emissor? Qual o *papel discursivo do* destinatário? Com que finalidade/objetivo se produz o texto? Sobre o que (tema) os textos desse gênero tratam? Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva? Qual o valor desse gênero na sociedade? Qual o suporte? Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?
Capacidades discursivas	Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter o diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espaço da produção)? É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? É um narrar ficcional? É um narrar acontecimentos vividos (relato)? Como é a estrutura geral do texto? Qual é a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?

contínua

CC BY NC SA

Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades linguísticas discursivas	Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valoração expresso pelas retomadas? Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo? (Objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais são os mais usados? E com qual finalidade? Há uso de metáfora? De palavras/expressões com sentido conotativo? Há rimas? Que tipo de rima? Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? Há uso de ironia? Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? De que instâncias advém essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? Como é dada a voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto? Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais são os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas? Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção do sentido do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

Fonte: Barros (2012, p. 20).

Importante ressaltar que esse dispositivo é ferramenta para a construção do MTG, por meio dele, é possível o professor/analista visualizar os elementos característicos do gênero. Ela está inserida na quarta etapa do processo de modelização citada por Barros e Gonçalves (2023): análise descritiva e explicativo do gênero. Nesse sentido, essa ferramenta propriamente dita não é levada para a sala de aula, ela precede a etapa da elaboração do MD e de uma sequência didática.

Bem como, nem todos as perguntas serão respondidas durante o processo de construção do MTG, uma vez que conforme o gênero, algumas questões podem ser

dispensadas. Por exemplo, na análise do relato pessoal não é preciso analisar se o texto é formado por rimas, que tipos de rimas, entre outros aspectos apontados do dispositivo.

A próxima seção explicita nosso *corpus* os resultados das análises realizadas sobre ele.

3 APRESENTAÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO DO GÊNERO TEXTUAL RELATO PESSOAL

Norteados pela primeira e segunda etapas do processo de modelização, conforme Barros e Gonçalves (2023), realizamos uma pesquisa bibliográfica em fontes teóricas considerando, sobretudo, o gênero relato pessoal em contexto escolar. Os resultados expomos a seguir.

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

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

> [...] descrever acontecimentos pessoais do cotidiano da vida de cada indivíduo; utilizar uma linguagem verbal simples, que pode ser falada ou escrita, o que possibilita uma maior aprendizagem da oralidade/escrita e permite que o aluno desenvolva a comunicação com mais facilidade, compartilhando de início fatos ocorridos na sua vida (MOURA, 2019, p. 29).

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

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

Nessa perspectiva, Aragão (2016) destaca que o gênero relato pessoal “agrega em sua composição constitucional, características favoráveis à construção de situações comunicativas, capazes de comover e convencer o leitor sobre determinadas experiências vividas” (ARAGÃO, 2016, p. 13). Essas experiências/vivências podem expor variantes sociais e históricas significativas e que podem ser associadas ao dia a dia do leitor/ouvinte, estimulando modificações importantes dentro de situações semelhantes às quais estão inseridos os enunciadores.

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

lato pessoal está fundamentalmente relacionado à tipologia do narrar, pois apresenta personagem, espaço, tempo e narrador.

Dessa forma, o objetivo/intuito quando se trabalha com o gênero, segundo Giracca (2017), é levar os estudantes a contar fatos relevantes que aconteceram em suas vidas, oportunizando um melhor conhecimento do enunciador pelos amigos e professor. Ainda, a pesquisadora esclarece que o relato pessoal apresenta características linguísticas que o definem: retratar a vida de determinada pessoa; utilização da 1ª pessoa do singular ou 3ª pessoa (singular ou plural); a linguagem pode ser mais ou menos formal, dependendo do grau de intimidade entre (narrador e personagem, narrador e receptor); utilização dos tempos verbais presente ou pretérito (perfeito e imperfeito), os elementos que integram o contexto histórico (narrador, tempo, espaço, dentre outros).

Na terceira etapa do processo, *seleção de um corpus* (BARROS; GONÇALVES, 2023), diante do propósito de trabalhar de forma específica com o tema pandemia do Covid-19, elegemos os seguintes exemplares do gênero:

Quadro 3 – Conjunto de relatos que formam o *corpus*

	Título	Autoria	Publicação
1	Ninguém sai mais de um quilômetro de casa, só com a autorização impressa para explicar	Diego Moraes[2]	26-04-2020
2	Milão: Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo	Amanda Vagas[3]	18-04-2020
3	Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite!	Giovana Fleck[4]	15-04-2020

Fonte: as pesquisadoras

2 Disponível em: https://sul21.com.br/ultimas-noticiascoronavirusrelatos-da-pandemiaz_areazero/2020/04/ninguem-sai-mais-de-um-quilometro-de-casa-so-com-autorizacao-impressa-para-explicar/. Acesso em 10 de jun. 2021.

3 Disponível em: https://sul21.com.br/ultimas-noticiascoronavirusrelatos-da-pandemia/2020/04/milao-se-ria-e-se-brincava-sobre-o-que-fariamos-quando-o-virus-chegasse-ninguem-tinha-medo/. Acesso em 10 de jun. 2021.

4 Disponível em: https://sul21.com.br/ultimas-noticiascoronavirusrelatos-da-pandemiaz_areazero/2020/04/foram-tres-dias-desde-que-decidi-voltar-ate-embarcar-empacotei-tudo-em-uma-noite/. Acesso em 10 de jun. 2021.

Sobre esses exemplares, aplicamos a quarta etapa dos procedimentos de Barros e Gonçalves (2023), *análise do corpus selecionado* - fundamentada nos procedimentos de Bronckart (2009) e do Dispositivo de Barros (2012).

4 OS ELEMENTOS QUE FORMAM O CONTEXTO DE PRODUÇÃO/CAPACIDADES DE AÇÃO

No caso do relato, esse gênero pode estar inserido em diferentes campos, como o cotidiano, o jornalístico, o publicitário, entre outros, a depender da intenção comunicativa do autor, entre outros aspectos. Na BNCC, o relato é apresentado como pertencente às práticas linguageiras do campo da vida cotidiana, campo esse definido como de "atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional" (BRASIL, 2018, p. 96). Os nossos exemplares fazem parte da esfera cotidiana, visto que abordam experiências de vida, do mesmo modo podem ser classificados como pertencentes à esfera midiática, uma vez que os três relatos estão publicados em um *site* de notícias, intitulado "Sul21". Esse *site* foi criado no ano de 2010 e, a partir de 2020, passou a ser administrado de forma coletiva pelos seus redatores, cujo objetivo primordial é a produção de reportagens "voltadas às comunidades locais, à defesa de seus direitos, aos empreendimentos de economia solidária e com responsabilidade ambiental, às lutas da sociedade em defesa da diversidade, dos direitos e liberdade, da proteção ambiental" (n.p.).

> Conforme Henrique e Amorim (2021, p. 93), o relato costuma ser veiculado "em livros, folhetos e também em ambiente virtual". Essa constatação também é feita por Dantas (2015, p. 33), segundo a pesquisadora, esse gênero pode circular em "livros, jornais, revistas, *sites* da internet, blogs, canais de vídeo, e pode integrar outros gêneros discursivos, tais como conversas cotidianas, notícias, entrevistas, reportagens, entre outros".

Sobre a prática social de linguagem manifestada pelo gênero, segundo o agrupamento elaborado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 60), o relato pessoal enquadra-se na prática da "documentação e memorização de ações humanas", cuja capacidade de linguagem é a "representação do discurso de experiências vividas situadas no tempo" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 60). Assim, o autor relata fatos que vivenciou, com a finalidade de compartilhar suas experiências ou organizar os registros de passagens significativas de vida.

Em relação à temática em tratamento, conforme Dantas (2015, p. 33), o relato engloba uma variedade de temas “relacionados a experiências humanas”, em convergência com sua função social. Nossos exemplares abordam problemas sociais que a pandemia do Covid-19 acarretou à rotina dos autores.

Sobre o emissor ou autor físico do texto e o papel social que é assumido por ele para a produção do relato (BARROS, 2012), conforme Henrique e Amorim (2021, p. 93), é possível encontrar relatos pessoais escritos por autores conceituados e por principiantes que procuravam um diálogo direto com seus leitores a partir da “escrita de si”. Isso porque tais escritores tendem a sentir a necessidade de publicizar fatos/acontecimentos importantes vivenciados pelos próprios autores, aspecto verificado no nosso *corpus*.

A título de ilustração, o Relato 1, *Ninguém sai mais de um quilômetro de casa, só com autorização impressa para explicar*, tem como autor físico Diego Morais, o qual assume o papel de um cidadão que deseja socializar/relatar por escrito experiências vividas no período de pandemia e, sobretudo, acerca das mudanças que ocorreram em sua vida com a disseminação do coronavírus pelo mundo. A autora do Relato 2 é Amanda Vagas, uma brasileira que reside em Milão e conta sobre os problemas causados pela pandemia na cidade em questão. Mais especificamente, sobre as mudanças ocorridas em sua rotina com o isolamento social. Também mostra que em meio aos problemas, houve momentos de solidariedade entre seus vizinhos. Giovana Fleck é autora do Relato 3. Estudante, assume o papel de uma pessoa comum que deseja socializar o que viveu no período pandêmico, bem como apontar as modificações ocorridas na sua rotina e no local onde reside.

Sobre os leitores mais diretos de nossos exemplares, são internautas que “navegam” pelo *site* Sul21. Nesses termos, é possível afirmar que o leitor desse gênero é alguém que se interessa em conhecer histórias que, por algum motivo ou fato, são relevantes, histórias de pessoas comuns ou de pessoas que se destacam por algum motivo.

Sobre o espaço físico em que o texto é produzido, nossos exemplares podem ter sido produzidos na moradia (casa, apartamento) dos autores, bem como no lugar onde trabalham, ou em outro qualquer. O fato é que esse gênero não exige um lugar específico para produção, como é o caso, por exemplo, da redação de vestibular, que tem espaço e tempo determinados para a escrita. No que tange ao momento de produção, os relatos foram produzidos e publicados em 2020, já que o período pandêmico, em todo o mundo, teve início no referido ano.

5 OS ELEMENTOS DISCURSIVOS/CAPACIDADES DISCURSIVAS

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

No caso dos nossos exemplares, o plano geral apresenta uma regularidade: título, data de publicação e nome do autor, foto (com legenda/fonte) ou vídeo de ilustração. Assim sendo, em sua maioria, há mobilização de elementos paratextuais em nossos exemplares: foto do arquivo pessoal dos autores, acompanhada de uma legenda/fonte.

A sequência tipológica em predominância, por se tratar de um gênero da ordem do relatar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), é a de mesmo nome: do relatar. Explica Dantas (2015) que a sequência do relatar no gênero em questão está estruturada, geralmente, da seguinte forma:

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

Em exemplificação, apresentamos a estrutura da sequência do relatar que configura o conteúdo temático do Relato 1.

Quadro 4 – Relato 1: estrutura da sequência do relatar, conf. Dantas (2015)

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

Fonte: as pesquisadoras

Em convergência com a sequenciação tipológica, há o predomínio, conforme estudos de Henrique e Amorim (2021), do tipo de discurso denominado por Bronckart (2009) de relato interativo, com o emprego da primeira pessoa do singular e do plural e de dêiticos. Em nossos exemplares, o relato interativo se confirma, exemplos: (RELATO 1) – "Fiquei ressabiado com a situação toda e perdido também, porque o governo aqui não estava dando nenhuma explicação, não estava falando nada."; (RELATO 2) – "Começamos a trabalhar em *smartworking*, assistimos milhões de filmes, recuperamos as leituras deixadas de lado e repreendemos velhos hábitos que havíamos esquecido como jogar jogos de tabuleiro, desenhar e pintar."; (RELATO 3) – "Quando março chegou, eu percebi o quanto a minha realidade era quase um devaneio se comparada ao que estava acontecendo do outro lado da fronteira".

6 OS ELEMENTOS LINGUÍSTICOS/CAPACIDADES LINGUÍSTICAS

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

a) Repetições: (RELATO 3) – a autora repete seis vezes, ao longo do texto, as palavras-chave geladeira, papel higiênico e dispensa – “Meio saco de papel higiênico. Geladeira meio cheia. Dispensa decentemente abastecida para uma semana”.

b) Hiperônimos: (RELATO 1) – “...naquele momento todo mundo estava falando como se a doença fosse mesmo ficar na China...”; (RELATO 2) – “Durante quase todo o mês de fevereiro, era motivo de conversa no escritório, se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo.”.

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

No que tange à coesão verbal, Dantas (2015) explica que o relato pessoal pode ser elaborado/construído com a utilização dos tempos verbais “pretérito ou presente histórico”, pois o objetivo do gênero é relatar com veracidade fatos que aconteceram na vida de alguém. São exemplos: (RELATO 1) – “Na França, os primeiros casos de Covid-19 aconteceram no final de janeiro, foi o primeiro caso declarado, na região norte, se não me engano...”; (RELATO 2) – “Durante as duas semanas seguintes, os casos continuaram a aumentar rapidamente, mas tudo seguiu funcionando normalmente. Pessoas iam e vinham...”; (RELATO 3) – Quando março chegou, eu percebi o quanto a minha realidade era quase um devaneio se comparada ao que estava acontecendo do outro lado da fronteira”.

Ainda, conforme Dantas (2015), os relatos pessoais podem ser realizados nas modalidades oral e escrita. No caso dos nossos exemplares, eles são escritos. Quanto à linguagem empregada, a pesquisadora esclarece que “para adequar-se aos diversos contextos comunicativos” (DANTAS, 2015, p. 32) pode haver variação: “da mais popular às variedades cultas, podendo ser utilizados registros mais ou menos formais”. No caso dos nossos exemplares, a linguagem empregada é menos formal, pois os autores dos relatos escrevem numa linguagem acessível aos mais diferentes tipos de leitores. São exemplos: (RELATO 1) – “No governo, ninguém falava nada, tava tudo tranquilo como se fosse uma gripezinha, ninguém estava alerta e preocupa-

do.”; (RELATO 2) – “Se saímos de casa sem motivo comprovado, corremos o risco de pagar uma multa bem salgada.”; (RELATO 3) – “Foi uma daquelas dores afiadas, que cortam uma parte específica da cabeça quando o nível de *stress* faz com que ela não pare de pensar, não descanse”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos seguirmos as etapas defendidas por Barros e Gonçalves (2023) para a elaboração de um MTG, os procedimentos de análise de textos de Bronckart (2009) e as perguntas do Dispositivo de Barros (2012), analisamos um conjunto de exemplares do relato pessoal e conhecemos os elementos característicos do referido gênero textual. Os resultados demonstram que, para além dos elementos sociocomunicativos, discursivos e linguístico-discursivos característicos do gênero expostos na modelização, o modelo teórico é uma ferramenta que dá condições para tomada de decisões docentes, por exemplo, eleger quais elementos específicos contemplar nas atividades que constituem uma SDG.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. *Transposição didática:* por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.

ARAGÃO, A. D. *Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal.* 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

BARROS, E. M. D.de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído,* Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.

BARROS, E. M. D. De; GONÇALVES, A. V. *Modelo teórico do gênero*: etapa inicial da modelização didática. Calidoscópio, v. 21, p. 81-101, jan./abr., 2023.

BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. S. D. O ensino da língua portuguesa na Educação Básica norteado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. *In:* SANTANA, A. C. M.; STRIQUER, M. S. D. (Orgs.) *O Profletras e a pesquisa interventiva: diferentes possibilidades.* São Paulo: Todas as Musas, 2023, p. 83-106.

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

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

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

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

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l`ingénierie didactique. *In*: *Théories-Didactique de la lecture* ***Écriture***. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 1997.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A***.**, v. 32, n. 1, 2010, p. 237-260.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In:* ROJO, R.; SALES, G. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185.

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

HENRIQUE, M. A. B.; AMORIM, N. R. V. *Modelo didático como uma ferramenta para o ensino de escrita do gênero relato pessoal.* Claraboia. Jacarezinho/PR. n. 15. p. 69-96, jan./jun, 2021.

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

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In:* ROJO, R.; SALES, G. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SOUZA, P. B. G. *Gênero "relato pessoal" como contribuição para a escrita de alunos do ensino fundamental.* Dissertação de Mestrado. Três Lagoas: Campus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.