

Maria da Penha Casado Alves
Neusa Salim Miranda

Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Volume II



Coleção
Material Didático
PROFLETRAS EM FOCO:
estudos e experiências



PROFLETRAS



SEDISUFRN
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Volume II

Organizadoras:

Maria da Penha Casado Alves - Língua portuguesa
Neusa Salim Miranda - Língua portuguesa

Assessoria e revisão técnica:

Claudia Assad Alvares (UPE)

Reitora

Ângela Maria Paiva Cruz

Vice-Reitor

José Daniel Diniz Melo

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Diretor)

Wilson Fernandes de Araújo Filho (Diretor Adjunto)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Conselho Editorial (EDUFRN)

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente)

Alexandre Reche e Silva

Amanda Duarte Gondim

Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Anna Emanuella Nelson dos Santos Cavalcanti da Rocha

Arrailton Araujo de Souza

Carolina Todesco

Christianne Medeiros Cavalcante

Daniel Nelson Maciel

Eduardo Jose Sande e Oliveira dos Santos Souza

Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz

Francisco Dutra de Macedo Filho

Francisco Welton Lima da Silva

Francisco Wildson Confessor

Gilberto Corso

Glória Regina de Góis Monteiro

Heather Dea Jennings

Jacqueline de Araujo Cunha

Jorge Tarcísio da Rocha Falcão

Juciano de Sousa Lacerda

Julliane Tamara Araújo de Melo

Kamyla Alvares Pinto

Luciene da Silva Santos

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Zikan Cardoso

Marcos Aurélio Felipe

Maria de Jesus Gonçalves

Maria Jalila Vieira de Figueiredo Leite

Marta Maria de Araújo

Mauricio Roberto Campelo de Macedo

Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento

Paulo Roberto Medeiros de Azevedo

Regina Simon da Silva

Richardson Naves Leão

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Samuel Anderson de Oliveira Lima

Sebastião Faustino Pereira Filho

Sérgio Ricardo Fernandes de Araújo

Sibele Berenice Castella Pergher

Tarciso André Ferreira Velho

Teodora de Araújo Alves

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago Rocha Pinto

Veridiano Maia dos Santos

Wilson Fernandes de Araújo Filho

Conselho Técnico-Científico (SEDIS)

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo – SEDIS
(Presidente)

Aline de Pinho Dias – SEDIS

André Moraes Gurgel – CCSA

Antônio de Pádua dos Santos – CS

Célia Maria de Araújo – SEDIS

Eugênia Maria Dantas – CCHLA

Marcos Aurélio Felipe – SEDIS

Ione Rodrigues Diniz Moraes – SEDIS

Isabel Dillmann Nunes – IMD

Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ

Jefferson Fernandes Alves – SEDIS

José Querginaldo Bezerra – CCET

Lilian Giotto Zaros – CB

Maria Cristina Leandro de Paiva – CE

Maria da Penha Casado Alves – SEDIS

Nedja Suely Fernandes – CCET

Ricardo Alexsandro de Medeiros Valentim – SEDIS

Sulemi Fabiano Campos – CCHLA

Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA

Equipe Técnica

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Moraes

Coordenadora de Produção

de Materiais Interativos

Kaline Sampaio de Araújo

Coordenador Editorial

José Correia Torres Neto

Gestão do Fluxo de Revisão

Rosilene Paiva

Revisão Linguístico-textual

Antônio Loureiro da Silva Neto

Valnecy Oliveira Corrêa Santos

Bruna Rafaelle de Jesus Lopes

Revisão de ABNT

Edineide da Silva Marques

Melissa Gabriely Fontes

Verônica Pinheiro da Silva

Projeto gráfico

Rommel Figueiredo

Diagramação

Vinicius Adler de Oliveira Carlos

Luiza Fonseca de Souza

Revisão Tipográfica

Géssica de Araújo Silva

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN/Secretaria de Educação a Distância – SEDIS.

Ensino de língua portuguesa no ensino fundamental / Organizado por Maria da Penha Casado Alves e Neusa Salim Miranda. – Natal: SEDIS-UFRN, 2018.
1 PDF; v 2.

Modo de acesso: <http://repositorio.ufrn.br>

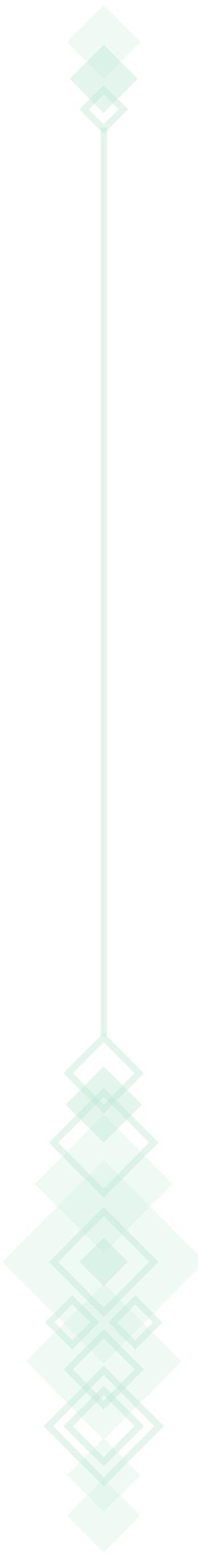
ISBN 978-85-93839-90-0

1. Letras - Português. 2. Ensino fundamental. 3. Texto. 4. Profletras. I. Alves, Maria da Penha Casado. II. Miranda, Neusa Salim.

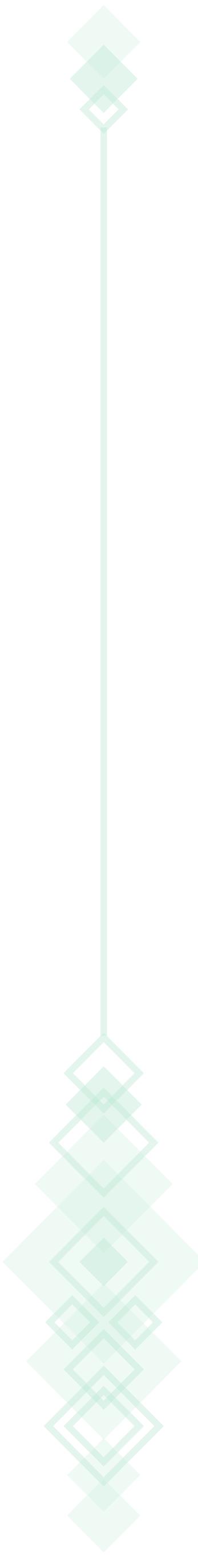
CDU 81:134.3
E59

Sumário

DITADOS POPULARES: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE GLOSSÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL	6
ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO: UMA PROPOSTA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA	23
GÊNERO CRÔNICA: UMA SUGESTÃO DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO INTERIOR DA PRÁTICA DE LEITURA	46
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DO UNIVERSO MACANUDO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS	66
MULTILETRAMENTOS: MEIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONCEPÇÕES IDENTITÁRIAS EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	80
NEUROPOÉTICA DA APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DE POESIA PARA A FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS	104
O APAGAMENTO DO MORFEMA DE INFINITIVO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM OBJETO DE APRENDIZAGEM	125
O TRABALHO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO 9º ANO: DA AVALIAÇÃO EXTERNA À REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES	146
OS OBJETIVOS E AS AÇÕES DIRETIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA TENDO COMO EIXO ORGANIZADOR O CAUSO IBAITIENSE	168
PRÁTICAS SOLIDÁRIAS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	187
TEXTUALIDADE E ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	208
VÍDEOS HUMORÍSTICOS EM SALA DE AULA E O GÊNERO DIÁLOGO	228
ENSINO DE COESÃO REFERENCIAL NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE TERCEIRA PESSOA	249
PRODUÇÃO DE QUADRINHOS NA ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA	270



O ENSINO DA MARCAÇÃO DE NÚMERO DO SUBSTANTIVO COMUM NO PORTUGUÊS PAUTADO NA REFLEXÃO LINGUÍSTICA	291
VARIAÇÃO SEMÂNTICO-LEXICAL DE TUCURUÍ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	311
A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE REESCRITA TEXTUAL	329



DITADOS POPULARES: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE GLOSSÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Irlei Gomes de Oliveira-Andrade¹

Nilce Maria da Silva²

RESUMO: O artigo produzido a partir da pesquisa para o Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras apresenta uma proposta didático-pedagógica de construção de um glossário de ditados populares, com uma turma de sétimo ano do III Ciclo do Ensino Fundamental e objetiva compreender o funcionamento discursivo de ditados populares nos dizeres dos alunos e de seus familiares. A base teórica que sustenta a proposta é a Análise do Discurso (AD) de base materialista, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Metodologicamente, a pesquisa foi organizada em três etapas. Na primeira, foram propiciadas aos alunos condições de leitura sobre o dicionário, o glossário e os ditados populares. A segunda foi voltada para a coleta e estudo dos ditados populares, e também a confecção do glossário. Na terceira etapa, foram organizadas as atividades de divulgação do glossário.

Palavras-chave: Glossário. Ditados populares. Leitura. Prática pedagógica.

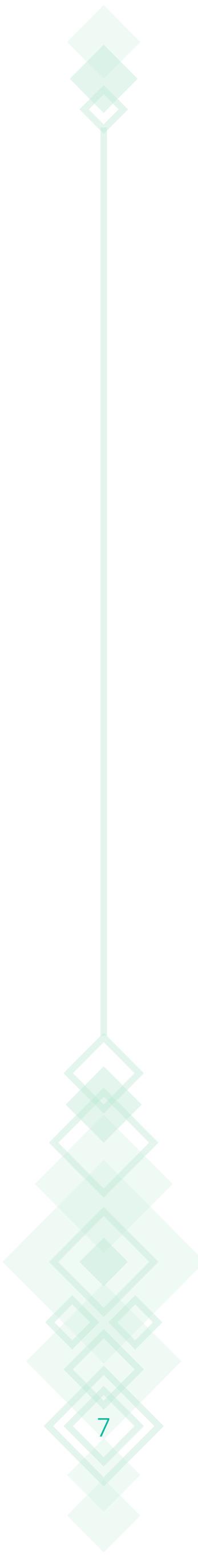
1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso está normatizado em documentos que orientam sobre os conteúdos e sobre como estes devem ser desenvolvidos pelos professores, desta disciplina, no espaço escolar.

A língua está posta, nestes documentos, como exterior ao sujeito e ao sentido. É a língua “homogênea (imaginária) perfeita, completa, sem falhas”,

1 UNEMAT/Cáceres. Contato: irleiandrade@unemat.br

2 UNEMAT/Cáceres. Contato: nilcem@unemat.br



de que fala Orlandi (2000, p. 102), ou seja, ela é vista como unidade. Sendo o dicionário/glossário tratado como representação dessa língua, é tomado pela escola como objeto que normatiza a escrita e sedimenta os sentidos, produzindo o efeito de unidade e de universalidade.

O presente trabalho³ rompe com o que vem posto nos documentos oficiais ao apresentar uma proposta didático-pedagógico que teve como objeto de trabalho a construção de um glossário de ditados populares por alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, na zona rural do município de São José dos Quatro Marcos, onde pudemos oferecer condições de produção para que, por meio da escrita, publicizássemos os dizeres dos alunos e de seus familiares.

As atividades desenvolvidas tiveram como objetivo compreender o funcionamento discursivo dos ditados populares e seus efeitos de sentidos, por meio da construção do glossário. Procuramos propiciar um espaço para a prática da leitura em todas as etapas de realização das atividades propostas. Desse modo, foram organizadas sessões de vídeos, discussões em roda de conversa, leituras em sites da internet, sistematizações orais e escritas, exposição e manuseio de dicionários e glossários, produção de cartazes, dentre outros. Também foi possível estabelecer o envolvimento dos familiares nas atividades de coleta dos ditados e dos seus efeitos de sentidos para que, posteriormente, os alunos pudessem construir o glossário de ditados populares.

A proposta se inscreve na perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD) de base materialista, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), considerando, pois o dicionário/glossário como objeto discursivo inserido no espaço-tempo brasileiro, procurando compreendê-lo no movimento de sentidos e não com sentidos acabados. (NUNES, 2006 p.16). Desta forma, trabalhar o funcionamento discursivo construindo sentidos de ditados populares em um glossário a partir dos dizeres dos alunos e de seus familiares, possibilita trabalhar a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, do não-dito, mas que significa, bem como, pôr em evidência o jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente.

Ela (a proposta) também contemplou o trabalho com a escrita na escritura, rasura e reescritura de efeitos de sentidos dos ditados populares para a construção do glossário, o que oportunizou tratar da falha, do equívoco, da incompletude da língua, que lhe é constitutiva. Este trabalho com a escrita foi pensado da forma como propõe Biazus (2015), não como um lugar de correção de estruturas da língua, mas como espaço para se relacionar com os diferentes processos de significação que ocorrem no texto, decorrente da função da historicidade do sujeito e do sentido do texto enquanto discurso.

3 O texto é parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

No trabalho com a leitura e escrita dos ditados populares, por meio do estudo do funcionamento discursivo não se pode esquecer “que esse funcionamento não é integralmente linguístico, pois dele fazem parte as condições de produção que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso”. (ORLANDI, 1983, p. 107).

Sendo assim, e ainda de acordo com Orlandi (1983), pode-se afirmar que o funcionamento discursivo é uma atividade com finalidades específicas, no caso desta proposta, trata-se de um trabalho com a língua em uma atividade de ensino de língua, que vai estruturar o ditado popular e seus efeitos de sentidos, enquanto discurso de um falante (o membro da família) para um interlocutor determinado (o aluno).

Logo, no discurso não se representa somente interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação discursiva que é definida como aquilo que em uma formação ideológica dada, “determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”. (ORLANDI, 1983, p.20). Ou seja, a posição que o falante ocupa no momento que fala, o seu interlocutor, a situação e a finalidade desta fala também significam.

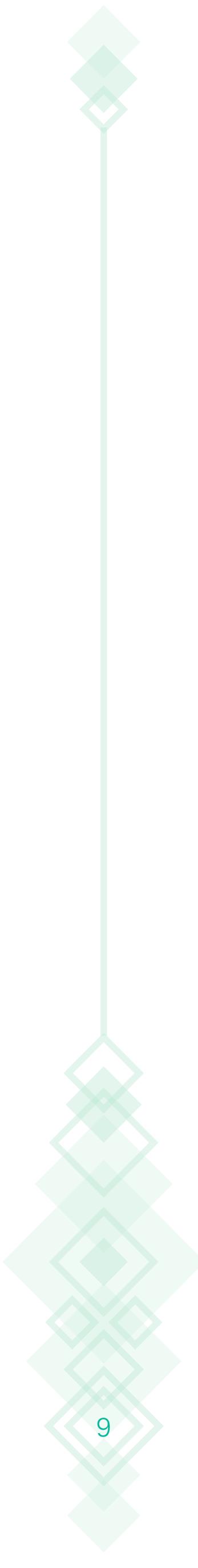
E assim possibilitar que o aluno assumira sua “posição de autoria inscrevendo sua formulação no interdiscurso, na memória do dizer”. (ORLANDI, 1998, p. 11). É uma formulação que está na ordem do repetível, mas não um repetir por repetir, mas uma repetição determinada historicamente. Desta forma, as atividades de linguagem desenvolvidas, não são inéditas, mas lançam “um outro olhar” nas práticas pedagógicas de uso do dicionário em sala de aula.

O trabalho foi, então, organizado em três etapas para dar condições aos alunos de leitura e de escrita sobre os assuntos tratados durante o desenvolvimento das atividades para a construção do glossário.

2 O MOMENTO DAS LEITURAS: PORQUE SACO VAZIO NÃO PARA EM PÉ

O momento das leituras integra a primeira etapa da proposta, e para sua realização foi mobilizado um conjunto de diversos materiais, incluindo: sessões de vídeo, discussões em roda de conversa, leituras em sites da internet, sistematizações escritas e orais, produção de cartazes, apresentações orais, exposição, manuseio e leitura de dicionários e glossários.

As práticas de leituras sobre o dicionário, o glossário e os ditados populares, ancoradas em leituras filiadas à AD sendo estas consideradas “uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito”. (HASHIGUTI, 2009, p. 28). Estas ultrapassam as que têm sido realizadas na escola, em que ler significa decodificar, resolver os exercícios de



“interpretação” propostos pelo autor do livro didático e com a resolução considerada correta quando se aproxima da resposta apresentada pelo autor do livro. E quando se propõe leitura fora dos textos didáticos é para a “prova de leitura”, há sempre um fim para essa leitura, são os chamados “livros de leitura”, geralmente selecionados pelo professor. Assim, na escola, as condições de produção de leitura se referem a uma memória de arquivo⁴, em que não há espaço para o surgimento de outros sentidos.

O dicionário marca o primeiro momento de leituras, iniciado com dois questionamentos sobre ele, em que se objetivava propiciar um espaço de escrita sobre o entendimento de cada aluno da turma.

Notou-se, enquanto realizavam a atividade de escrita, que alguns alunos escreveram e apagaram repetidamente, ao que Felipeto (2008, p. 1), aponta para o fato de que a rasura tem uma relação forte com o que parece não estar certo. Segundo ela, o sujeito, nesse caso o aluno, só rasura quando é afetado pela sua escrita, sinalizando-a como insatisfatória e reformulando-a. Ele “luta” para “cercar” o sentido e dar “clareza” ao que escreve na ilusão de completude da língua. No entanto, Orlandi (2001, p. 52) afirma que “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente.” Os sentidos podem ser outros, não há transparência na língua, ela está sujeita ao equívoco, a falhas, pois se inscreve na história.

Para as sessões de vídeos, neste primeiro momento de leituras, o intuito era possibilitar que os alunos desconstruíssem a imagem de completude do dicionário, dando condições, por meio das atividades, para que eles pudessem compreender a infinidade de sentidos que damos às palavras, e que os sentidos não estão “pregados” a elas, eles são movimentados pelos falantes.

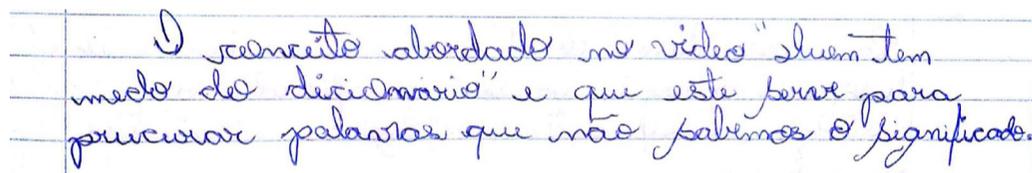
O primeiro vídeo apresentava uma teleaula do Ensino Fundamental intitulada *Quem tem medo do dicionário*, que trata da concepção de dicionário, a partir de uma peça adaptada de um texto de Artur de Azevedo chamada “Plebiscito”, que também mostra através de entrevistas a opinião de operários de uma fábrica e do escritor Plínio Marcos sobre sentido/função do dicionário.

As discussões sobre este vídeo mostraram que a posição-aluno exerce forte influência na resolução das atividades propostas em sala, pois os alunos as formulam, a partir do imaginário de que há uma “resposta” certa esperada pela escola/professor. Por exemplo: quando solicitados a apontar o que mais havia chamado a atenção em relação ao vídeo, a maioria indicou trechos que apresentavam situações relacionadas à língua, porque a aula era de Língua Portuguesa, portanto, as observações deveriam estar voltadas para a disciplina. Ao se depararem com uma

4 De acordo com Orlandi (2003, p. 15), memória enquanto arquivo “é memória institucionalizada, estabilização dos sentidos”. Ou seja, o sentido é dado, não possibilita “o dizer irrealizado”.

colocação que destoou desse imaginário, imediatamente, julgaram-na como errada. Ao questionar este imaginário, a professora provocou um deslocamento nas observações dos alunos, o que antes havia chamado a atenção não tinha mais importância, apontaram outras situações, as que verdadeiramente haviam lhes interessado e não mais uma tentativa de acertar a resposta. Abriu-se “espaço para o equívoco, para o outro, para a diferença” (FEDATTO E MACHADO, 2007, p. 15), proporcionando a exposição dos gestos de interpretação de cada aluno, uma vez que trouxe para a discussão a exterioridade, estabelecendo relações com as histórias de leitura de cada um, movimentando os sentidos entre o já-dito e o a dizer que, segundo Orlandi (2001, p. 36), dá-se “no jogo tenso da paráfrase e da polissemia, entre o mesmo e o diferente.”

Objetivando que os alunos formulassem o conceito de dicionário apresentado no vídeo da teleaula *Quem tem medo do dicionário*, foram organizadas duplas, e cada dupla ficou responsável por analisar um personagem e o conceito de dicionário que esta apresentava. Com a atividade realizada, as duplas mostraram escrevendo na lousa o conceito encontrado. De posse dos resultados, abriu-se para uma conversa sobre o que havia sido escrito no quadro e a partir destas colocações foi possível que juntos formulassem o conceito de dicionário trabalhado no vídeo, o qual se apresenta a seguir:



O conceito abordado no vídeo "Quem tem medo do dicionário" é que este serve para procurar palavras que não sabemos o significado.

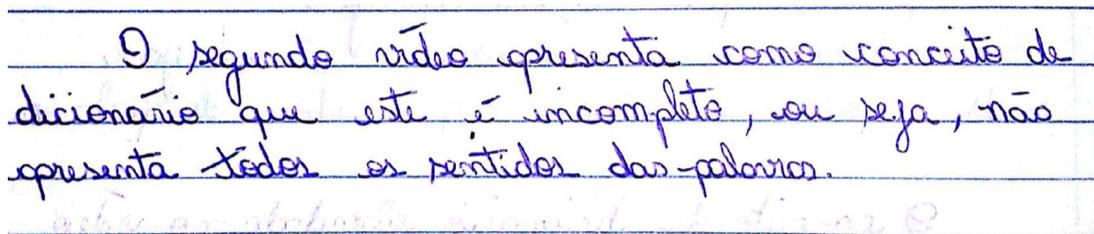
Figura 1 – Um conceito de dicionário.

Fonte: Diário de bordo do aluno 095.

As atividades sobre este vídeo possibilitaram aos alunos problematizarem o sentido de dicionário já cristalizado na escola, como “oráculo” da língua, e como já está assim sedimentado, é uma verdade que vem sendo perpetuada. As atividades viabilizaram também que discutissem sobre a expressão “o dicionário é o pai dos burros” que de tanto ser dita já é tida por muitas pessoas como verdadeira e que, no entanto, está carregada de preconceito. Apenas um aluno concordou com a expressão e acrescentou: “Eu acho que essa expressão é verdade, porque o dicionário é o pai e quem consulta ele é burro”. Os colegas e professor argumentaram contra este posicionamento, mas ele permaneceu irredutível. Não era a argumentação dos colegas e a do professor que o faria mudar de opinião. A do professor poderia silenciá-lo, porém, manteria a “posição que o professor ocupa como representante da ciência, detentor do conhecimento, que inculca sentidos [...]” (ORLANDI, 1983, p.15). O trabalho a ser realizado é oferecer aos alunos

elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que questionem, de modo que outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. (BOLOGNINI, 2009, p. 43-44).

Trabalhou-se também com outro vídeo, uma propaganda da Sadia que mostra diferentes definições para o verbete família. O objetivo era possibilitar que os alunos estabelecessem relações com o primeiro vídeo. Após as discussões sobre este vídeo, os alunos formularam outro conceito de dicionário, mostrado a seguir:



O segundo vídeo apresenta como conceito de dicionário que este é incompleto, ou seja, não apresenta todos os sentidos das palavras.

Figura 2 – Outro conceito de dicionário.

Fonte: Diário de bordo do aluno 05.

O fato de estabelecer relação entre um vídeo e outro que mostravam concepções diferentes possibilitou que os alunos pensassem sobre o conceito de dicionário, pois comentaram que já haviam procurado palavras e não encontraram e que por isso ele não era tão completo como apareceu no primeiro vídeo.

Nesse sentido, Nunes (2006, p. 20) afirma que "Um dicionário [...] nunca é completo e nem reflete diretamente a realidade, pois ele corresponde a uma projeção imaginária do real: de um público leitor, de uma concepção de língua e de sociedade".

Desse modo, Silveira (2010, p. 19) afirma que é importante retirar o dicionário da subutilização das práticas de sala de aula, que não o tomem apenas como objeto para consulta ortográfica ou para a busca de sinônimos e de definições de palavras que não se conhece, pois estas são práticas que não trabalham com a produção dos sentidos, já que procuram estabelecer uma relação direta das palavras com as coisas.

Portanto, faz-se necessário não tomar o dicionário somente como "um saber metalingüístico que descreve e instrumenta a língua", (AUROUX, 1992, p. 65), mas que se mostre aos alunos o mito de completude da língua, explicitando como se dá o processo de produção dos sentidos.

A atividade seguinte consistiu na retomada do que os alunos haviam escrito quando responderam os questionamentos sobre o dicionário. O objetivo, com esta atividade, era propiciar um momento de discussão sobre as respostas apresentadas por eles, para que pudessem relacioná-las aos vídeos assistidos e a partir desta discussão reformular, se julgassem necessário, o entendimento sobre o dicionário. Assim, as respostas de cada aluno foram digitadas, impressas e expostas no mural da sala.

A seguir, apresenta-se uma mostra destas atividades, que foram selecionadas aleatoriamente e feitos alguns destaques em negrito:

*Dicionário é **um livro onde explica os significados das palavras.** Ele serve para pessoas que não sabem os significados das palavras. (aluno 10)*

*Dicionário é um tipo de livro muito importante para aprender palavras novas e os **significados.** Serve para **pesquisar ou procurar palavras que a gente não sabe o significado.** (aluno 07)*

*Dicionário **tem e contém palavras com os seus significados.** Ele é um livro que contém palavras e significados. Serve para sabermos o significado de palavras e de como elas são escritas. (aluno 04)*

Observando o que os alunos escreveram a respeito do dicionário (conforme os destaques em negrito), confirma-se o que escrevem Nunes (2006) e Silveira (2010) sobre o funcionamento desse instrumento linguístico tomado como objeto para apenas consulta de aspectos gramaticais e para definições. É um modo de trabalho em que

a linguagem não é trabalhada pela Escola enquanto prática sócio-histórica, ou seja, a língua é descrita e 'normalizada' enquanto estrutura, tomando-a enquanto expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação (DI RENZO, 2011, p.26),

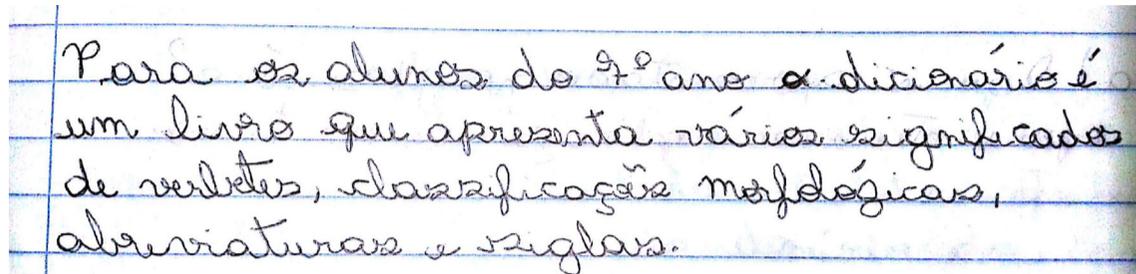
em que não há espaço para a discussão do funcionamento e da movência dos sentidos que se dá na relação do sujeito com a língua; o que distancia o sujeito falante dos instrumentos linguísticos (dicionário e gramática) que são apresentados na e pela escola, pois o trabalho pautado na dicotomia certo/errado, culto/popular põe à margem os sujeitos que não se enquadram no modo apresentado como "correto" nestes instrumentos linguísticos.

Outro aspecto importante nesta atividade foi o anúncio de que as produções seriam expostas no mural da sala, pois causou espanto. Um aluno perguntou meio incrédulo: "*Mas a minha também vai ser colada?*". A professora afirmou que sim, e que a de todos seriam expostas no mural. Esse gesto desestabilizou o sentido de "atividade para ser exposta", pois o que se faz, normalmente, é escolher os "melhores" trabalhos (no conceito do professor) para ser exposto. E a proposta era expor todos, sem exceção. Para dinamizar a atividade, a professora foi lendo e chamando o aluno que escreveu para que colocasse sua folha no mural.

Antes de terminar a leitura da segunda produção, todos já estavam em pé e eufóricos, comentando a resposta que o colega havia escrito. Quando terminaram de organizar, os alunos permaneceram um tempo lendo,

momento em que se notou que eles estavam fazendo relações com o vídeo que haviam assistido. Um aluno disse: *"Viche! A nossa resposta é igualzinha ao que foi dito no primeiro vídeo"*. Outro aluno complementou: *"É mesmo, a gente nem pensou que, às vezes, nós não encontramos certas palavras no dicionário, eu mesmo já procurei biogênese e não encontrei"*.

Propôs-se, então, que retomassem a partir do que escreveram e colocassem no diário de bordo e no cartaz o conceito de dicionário que a turma tinha. A seguir, mostra-se o conceito formulado pelos alunos:



Para os alunos do 9º ano o dicionário é um livro que apresenta vários significados de verbos, classificações morfológicas, abreviaturas e siglas.

Figura 3 – Conceito inicial de dicionário dos alunos.

Fonte: Diário de bordo do aluno 03.

Esta retomada propiciou aos alunos que compreendessem o conceito a respeito do dicionário que apresentavam no início da proposta e oportunizou que discutissem sobre os acréscimos/modificações que fizeram após a realização das atividades, levando-os a concluir que o sentido que davam ao dicionário inicialmente era de completude. E que isto não era possível, pois a língua é incompleta e o sentido está sempre em movimento, portanto não há certitude.

Finalizado o primeiro momento das atividades de leitura sobre o dicionário, seguiu-se para a realização do segundo momento, no qual as atividades foram organizadas para que os alunos conhecessem sobre glossário.

As atividades deste segundo momento de leituras viabilizaram o contato dos alunos com variedades de textos e de tipos de glossários. Iniciadas a partir de uma visita à biblioteca da escola, o objetivo era proporcionar aos alunos localizar, selecionar e levar para a sala de aula livros que apresentassem glossários. Em sala, eles foram orientados, por meio de um roteiro, a observarem e escreverem as observações no diário de bordo. Também, foi realizada a atividade de leituras através da internet no laboratório de informática da escola, em que tiveram acesso a textos escritos e a vídeos tratando sobre o glossário. Do mesmo modo que na atividade de visita à biblioteca, os alunos foram orientados a escrever as observações sobre as leituras realizadas.

Em sala, em uma roda de conversa, professor e alunos conversaram sobre os resultados das leituras. Momento em que os alunos disseram que lendo nos sites e também em alguns dicionários sobre o glossário, muitos o colocavam como sinônimo de dicionário, e pelo que observaram nos glossários, não dava para usar como sinônimo. Um dos alunos deu a seguinte explicação:

Como nós vimos, o dicionário trata da língua de forma geral e traz vários significados para uma palavra, já o glossário trata de um assunto específico e não traz vários significados, traz uma explicação da palavra ou de uma expressão.

Orlandi (1983, p. 26) escreve que quando o aluno exerce sua capacidade de discordância, de não aceitar aquilo que o texto propõe, está aberta uma maneira de instaurar o polêmico, possibilita ao aluno de se constituir ouvinte, assim como, construir-se autor no processo da interlocução.

As atividades desenvolvidas nesse segundo momento de leituras possibilitaram que aos alunos estabelecessem diferenças entre o dicionário e o glossário.

Depois de estudar sobre o instrumento linguístico dicionário/glossário, chegou o momento de estudar sobre os ditados populares. E passar para o último momento da primeira etapa da proposta.

Os ditados populares estão presentes no cotidiano das pessoas, por isso é comum se ouvir, frequentemente, conselhos, advertências, ensinamentos, constatações passadas por meio dos ditados e que provavelmente serão passados adiante em situações similares. Por isso, este momento de leituras, que conclui a primeira etapa, tem suas atividades voltadas para "meter a colher" e palpitar sobre os ditados.

Realizou-se uma roda de conversa com o objetivo de propiciar um momento de bate-papo sobre os ditados populares para, a partir dele, propor o estudo sobre eles. A conversa girou em torno de situações de uso dos ditados, de exemplos, de hipóteses sobre a "criação" de ditados. Para completar a conversa, sugeriu-se que os alunos lessem sobre os ditados nos livros que a professora havia trazido (acervo da professora) e nos dicionários da escola. Para tal, foram organizados três grupos. Feitas as leituras, voltaram para apresentá-las, momento em que selecionaram um conceito de ditado popular de acordo com as leituras que realizaram. Escolheu-se o conceito apresentado no Aurélio (2010, p.620), que coloca o ditado popular como sinônimo de provérbio, e provérbio como sendo, "sentença de caráter prático e popular, expressa em forma sucinta e geralmente rica em imagens." Também o conceito de Pinto (2003), como sendo criado pela voz do povo e estão presentes no cotidiano das pessoas.

Esta atividade proporcionou aos alunos um espaço para apresentar e discutir sobre um assunto que faz parte de suas vivências.

As atividades que foram realizadas objetivaram levantar os ditados populares conhecidos pelos alunos e trabalhar com seus efeitos de sentidos. Para tanto, foram escritos na lousa os ditados que eles sabiam, e depois escolhido um para estudá-lo em sala.

O estudo consistiu na discussão do entendimento que cada aluno deu ao ditado escolhido e na sistematização em cartaz do resultado dessa discussão.

Estas atividades possibilitaram que os alunos observassem o funcionamento da linguagem, notando que este funcionamento não é só linguístico, pois dele fazem parte as condições de produção, a memória discursiva em que estão inseridos os sujeitos e o objeto do discurso. (ORLANDI, 1983). E também que notassem que os ditados populares, em seu funcionamento discursivo, estão atravessados pelo discurso autoritário, pois não há relação de interlocução entre os sujeitos envolvidos, e que o sentido do ditado é determinado por um dos interlocutores. No caso do ditado: *Pau que nasce torto nunca se endireita*⁶, não há possibilidade para que o outro mude, ele está condenado a morrer na situação em que se encontra.

Segundo Orlandi (2001), as condições de produção apresentam dois sentidos: um sentido estrito e um sentido amplo. Se se considerar as condições de produção do ditado popular em sentido estrito, têm-se as circunstâncias enunciativas, ou seja, quem diz o ditado, para quem se está dizendo e em que situação é dito. Já se se pensar nas condições de produção em sentido amplo, tem-se a situação sócio-histórica, ideológica em que o ditado tem lugar.

Dessa forma, foram possibilitadas condições ao aluno para uma leitura que considera o exterior, o que não está dito, mas que vai significar.

Também possibilitou que os alunos notassem que ditados populares usados para aconselhar, corrigir, ensinar, exprimem conceitos que em muitas situações produzem efeitos de verdade. Durante as leituras dos textos e do estudo sobre o ditado escolhido: *Pau que nasce torto nunca se endireita*, discutiu-se sobre o imaginário do ditado popular como verdade, comentou-se também sobre o efeito de evidência do sentido produzido pela ideologia, que se relaciona com uma ou várias formações discursivas, determinadas pelo interdiscurso. Assim, o sentido é "uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história". (ORLANDI, 2001, p. 47). Ou seja, dependendo da situação em que o ditado, referido anteriormente, for utilizado as pessoas podem ser levadas a acreditar que quem comete um erro, não terá condições de se redimir, de vir a reconhecer o erro e não cometê-lo mais.

Concluindo os três momentos de leituras da primeira etapa, deu-se início à segunda etapa da proposta; nesta, as atividades estão voltadas para a coleta dos ditados populares entre os familiares dos alunos.

3 UMA ANDORINHA SOZINHA NÃO FAZ VERÃO: A COLETA DE DITADOS POPULARES

De acordo com Orlandi (2001) é de suma importância para a compreensão do funcionamento discursivo entender que há uma relação entre o já-dito

6 Que foi escolhido por eles em uma atividade anterior para ser estudado em sala.

e o que se diz, é a relação da constituição (interdiscurso) do sentido e sua formulação (intradiscurso), ou seja, o dizer (intradiscurso) é determinado pela relação que se estabelece com o interdiscurso/memória discursiva. Mobiliza-se o que é dito e o que não é dito nestes enunciados que vêm sendo passados boca a boca e constituídos na memória discursiva, sendo seus sentidos recuperados e/ou transformados em determinadas situações. É nesse jogo que os ditados populares significam, ou seja, é da relação do sentido do ditado que vem pela memória discursiva que se estabelece o dizer.

Os alunos coletaram duzentos e sessenta oito ditados, o que confirmam as palavras de Pinto (2003, p. 11) que dizem:

Essas frases passadas de pai para filho estão presentes em todas as culturas, e fazem parte da vida de praticamente todos os habitantes deste planeta. Embora seja improvável que cheguem até nós tradicionais anexins esquimós, por exemplo, ou mesmo provérbios suahilis, não há dúvida que nem esses povos escapam desse tipo de milenar tradição oral que acompanha o ser humano desde sua gestação até seu último suspiro.

E assim os sujeitos movimentam os sentidos, o que segundo Orlandi (2001) se dá entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer, num movimento contínuo de sentidos e sujeitos "que ao significar, se significam".

As atividades que se seguiram foram propostas com o objetivo de selecionar os ditados populares, que depois, dentre os selecionados, seriam escolhidos e estudados para a composição do glossário.

Primeiramente os ditados foram organizados em três grupos, sendo: o grupo dos ditados não repetidos (62%), o grupo dos ditados repetidos sem alterações (30%) e o grupo dos ditados repetidos com alterações (8%), conforme apresenta o gráfico a seguir:

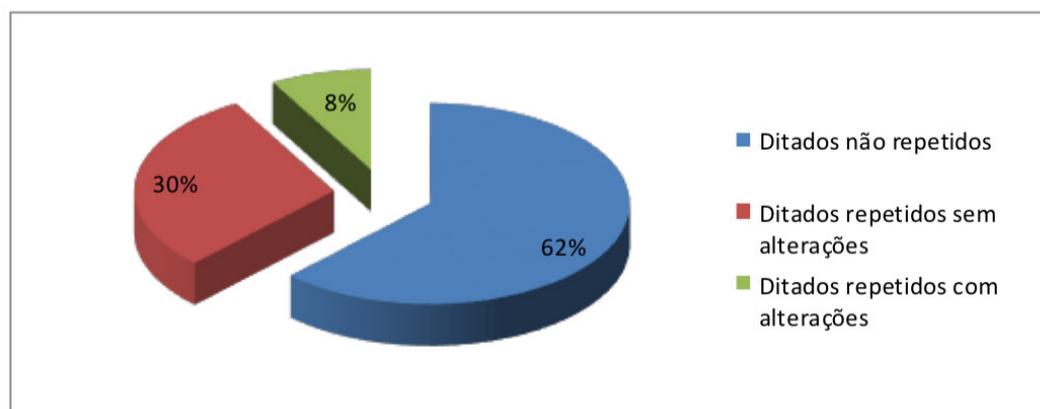
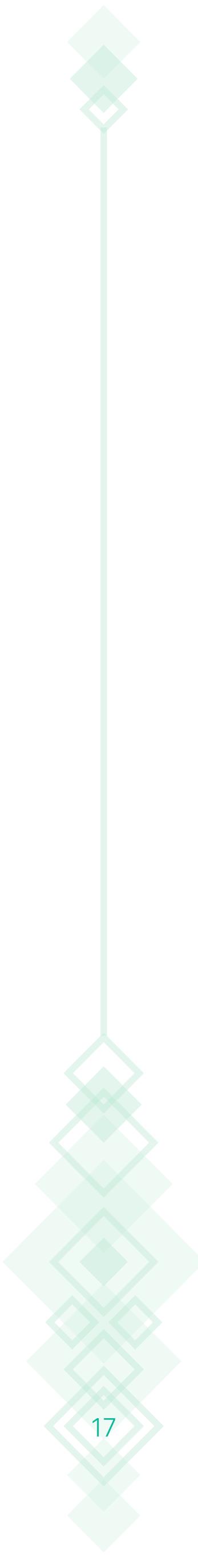


Figura 4 – Ditados organizados em grupos.

Fonte: Elaborado pela autora.



Orlandi afirma (2001, p. 30), que os “dizeres não são só mensagens que precisamos decodificar, eles são efeitos de sentidos produzidos em determinadas condições”. Essa formulação leva a pensar os sentidos dos ditados ditos ali, naquela comunidade, mas que também são ditos em outros lugares, assim como o que não é dito e que poderia ser e não foi, também significam.

Considerando as condições de produção em sentido estrito, tem-se o contexto imediato, ou seja, a convivência familiar: pai/ padrasto, mãe/ madrasta, avós, irmãos, tios, primos e agregados, em um momento de colaboração com a atividade escolar de um de seus membros. Num contexto mais amplo, há que se considerar, para os efeitos de sentido, o imaginário de escola da sociedade que aponta o que pode ser dito e o que é censurado em seu interior. Desse modo, nota-se que alguns ditados, mesmo sendo recorrentes na comunidade, não foram ditos, por exemplo: *Mulher de amigo é igual cebola, só como chorando. / Sogra e cerveja, só gelada em cima da mesa.* E tantos outros.

Segundo Orlandi (2001, p. 54), o “interdiscurso sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos”. Não se tem o controle sobre essa memória, os sentidos são construídos dando a impressão de que o sujeito é a origem deste dizer. Ainda, conforme Orlandi, os sentidos estão filiados a uma rede de constituição, no entanto, pode haver deslocamentos de sentidos nessa rede, movimentando o significante, como também pode haver o bloqueio desse movimento do significante, forçando para a estabilização do sentido. Assim o sentido não flui e não há deslocamento do sujeito.

A memória discursiva (interdiscurso) sustenta as formulações de sentidos dos ditados populares já esquecidas e que vêm passando de uma geração a outra, como sendo original no dizer de cada sujeito, que estabiliza esse sentido e/ou movimenta-o.

É apenas no imaginário que todas estas versões vêm de um ditado original. Nesse caso, a originalidade é ficção, pois desde a sua “origem” são sempre vários os ditados possíveis num “mesmo” ditado. No entanto, os sentidos não podem ser qualquer um, ele obedece a um regime de necessidade que vem da relação com a exterioridade, que é historicamente determinada pelo interdiscurso. (ORLANDI, 2012, p.14).

Atividades que objetivaram a escolha dos ditados foram desenvolvidas e estas também proporcionaram um espaço de discussão sobre os sentidos coletados dos ditados populares e sobre sentidos outros que surgiram. Com esta atividade os alunos também trabalharam com a possibilidade de outros sentidos para um mesmo ditado, levando-os a compreender que os sentidos não são estáticos, são movimentados pelos falantes da língua. E também “quebrando” com a noção de transparência da interpretação, que na maior parte das vezes é trabalhada pelos professores em sala de aula, como se fosse evidente.

Nesse sentido, Orlandi afirma (2012, p. 9) que

a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. [...] os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. [...] O homem não pode, assim, evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico.

Assim, na medida em que modificações foram sendo feitas na materialidade dos ditados populares, novos gestos de interpretação surgiram. Desse modo, o “estudo da linguagem não pode ser apartado da sociedade que a produz”. (ORLANDI, 1988, p. 17). Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na seleção dos ditados populares para a composição do glossário, trabalharam a linguagem inserida na comunidade, considerando as condições de produção, ou seja, os interlocutores, a situação e o contexto histórico-social e ideológico. O que deu condições aos alunos de lidar com os mecanismos de produção de sentidos, explicitando a incompletude da língua.

E para concluir, cada aluno escreveu um depoimento⁷ sobre sua participação na proposta. O intuito era que avaliassem todo o trabalho realizado na construção do glossário.

Observou-se nos depoimentos dos alunos, afirmações recorrentes de satisfação em participar de uma atividade que não foi efêmera, mas que deixou registros que poderão ser lidos/consultados no futuro, como escreve o aluno: “[...] saber que um dia poderei ler um glossário que eu mesmo podi [sic!] participar de sua construção, que um dia poderei ler para meus filhos, ou amigos.” Não se tratou de práticas mecanicistas de ensino da língua, a escrita não está excluída da relação jurídica com a cidade e o Estado, os sujeitos não a produziram para circular somente na escola, ela ultrapassou o espaço da escola, como também rompeu com o tempo escolar, contado por bimestres, semestres, ano letivo, séries, graus, níveis, pois está para ser vista/lida/consultada quando se desejar. (DI RENZO, 2011).

A forma como foi trabalhada a atividade em grupo também foi ressignificada, pois esta era vista como uma atividade que possibilitava que se sentassem próximos, uns realizavam o que era proposto e outros esperavam, ou ainda, dividiam a atividade em partes, cada um se responsabilizava por uma parte. É o que pode ser observado neste trecho: “[...] foi um trabalho que juntou todos os alunos para poder ser preparado”, e neste outro trecho: “[...] todos trabalhamos juntos neste livro uns apoiando os outros”, estes trechos apontam para a cooperação entre os colegas, cada um tinha que fazer sua parte, mas ao mesmo tempo também se inteirava das outras partes, pois apoiavam uns aos outros. Não havia um responsável, todos eram responsáveis na construção do glossário.

⁷ Estes depoimentos estão publicados no glossário tanto na versão impressa quanto na online.

Os depoimentos também dão visibilidade para a participação da família no trabalho: “A parte mais legal, foi quando tivemos que perguntar e discutirmos com os mais velhos sobre os ditados populares”. Não se tratava de uma atividade mnemônica, ou seja, de repetição de conteúdos vistos no livro didático, a atividade era sobre um dizer não institucionalizado, normalizado, mas um dizer sustentado pelo interdiscurso, o que segundo Di Renzo (2011, p. 35), “é algo que mobiliza o sujeito em determinada situação discursiva atravessando sua significação por meio dos já-ditos e não-ditos”. Propiciou a troca entre os interlocutores (alunos/ entrevistados) no movimento de perguntar e discutir/ argumentar sobre os sentidos dos ditados que estavam sendo coletados.

Ainda dá visibilidade ao que foi significado e/ou ressignificado, o que mostra este trecho:

[...] foi uma gigantesca surpresa entender a diferença entre um glossário e um dicionário, saber que um dicionário não é completo acarretou ainda mais minha surpresa, gostei de saber um pouquinho mais sobre ditados.

Assim, foram significados os sentidos de glossário e dicionário a ponto de poder diferenciá-los, como também foi ressignificada a concepção de completude do dicionário como um objeto que contempla as palavras e todos os sentidos, para uma concepção de incompletude, de que os sentidos sempre podem ser outros, que a relação nome-coisa é ilusória. Além de ter propiciado um acréscimo ao conhecimento sobre ditados populares, não era um conhecimento novo, o aluno já sabia sobre ditados, porém, este saber foi acrescido.

Para finalizar, na terceira etapa, foram realizadas atividades de divulgação do glossário.

4 DIVULGANDO O GLOSSÁRIO DE DITADOS POPULARES, PORQUE GALINHA QUE CACAREJA É A QUE BOTA OVO

O primeiro momento de divulgação do glossário ocorreu nas redes sociais, em que foi publicada a versão online; em seguida, organizou-se na escola uma manhã de autógrafos e de apresentação do glossário para os alunos da escola.

O segundo momento contou com a divulgação do glossário nas escolas urbanas do município. E o processo de divulgação se encerra com a noite de apresentação de trabalhos, evento realizado na escola e aberto para a comunidade.

Sair dos limites da sala de aula e da escola para divulgar um trabalho produzido em sala nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo que para outros ambientes escolares, como também disponibilizá-lo em redes sociais,

possibilitou que se rompesse com o ciclo das produções escritas apenas para serem corrigidas pelo professor, em um movimento que sai do aluno para o professor e retorna ao aluno, pois como afirma Di Renzo (2011, p. 30), “os sujeitos são submetidos a uma escrita de textos que só circulam na Escola [...]”. Em situações que reproduzem uma linguagem artificial, pois são situações de faz de conta, em que o aluno escreve para ser corrigido.

5 NA VIDA EXISTE HORA PARA TUDO: O EFEITO DE FECHO

Propor o ensino de língua na escola, sob o olhar da Análise de Discurso, é primeiramente, reconhecer que “a condição da linguagem é a incompletude, sendo assim, nem sujeitos e nem sentidos estão completos”. (ORLANDI, 2001, p. 52).

Logo, há que se expor o sujeito à opacidade da língua, pondo em evidência que há um já-dito que sustenta todo o dizer, o interdiscurso. E assim, mostrando outros modos de leitura, em que o dito e não-dito constituem os sentidos, significam. Há um espaço profícuo e fecundo para os gestos de interpretação de alunos e professores, mas que necessita ser explorado, para que se permita que o trabalho com a língua não seja repetição mnemônica da gramática normativa, pois “na linguagem como na natureza, não há igualdades absolutas; não há, pois expressões diferentes que não correspondam a ideias ou a sentimentos diferentes.” (RIBEIRO, 1979, p.51)

“Dito de outro modo”⁸, no trabalho com a leitura discursiva do dicionário e na construção do glossário de ditados populares, pôs-se em evidência que ao lidar com o ensino da língua é imprescindível que se esteja alicerçado teoricamente, pois a teoria dá as bases para as proposições que se faz em sala. Sem ela repete-se e, em muitas situações, se é “papa-gaio”, mero repetidor, e na maioria das vezes do livro didático, *a vedete* das aulas de língua portuguesa.

Quando se lê em Ribeiro (1979, p. 51) que “a nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e métodos diversos”, vê-se que esta formulação, dada a época de escrita, aponta para o quanto o modo de se trabalhar a língua na escola carece de reflexões, haja vista que a gramática, ainda hoje, é o centro do ensino de língua nas práticas pedagógicas das aulas de língua portuguesa, e o dicionário completa essa forma de trabalho com a língua, dando o um efeito de completude.

Nesse sentido, este trabalho contribui ao apresentar uma proposta discursiva de ensino de língua nas aulas de língua portuguesa. Pouco? Dada a gravidade, pouco, mas se não se pode atingir o todo, que se comece pelo pouco, porque *nada vem de graça. Portanto, mãos à obra!*

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização.**

Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992. (Coleção Repertórios).

BOLOGNINI, Carmem Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisseia no espaço. In: _____; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (Org.). **Discurso e ensino:** práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 39-46. (Série Discurso e Ensino).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Mec, 1997.

DI RENZO, Ana Maria. O texto nas práticas linguísticas escolares.

In: _____; MOTTA, Ana Luiza A. P. da; OLIVEIRA, Tânia Pitombo de (Org.).

Linguagem, História e Memória: discursos em movimento. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 25-42.

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmem Zink (Org.). **Discurso e ensino:** o cinema na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 9-15.

FELIPETO, Cristina. **Sobre os mecanismos lingüísticos subjacentes ao gesto de rasurar.** Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 50, n. 1, p. 91-101, 2008. Disponível em: <revistas. iel. unicamp. br/ index. php/ cel/article/download/1476/1052>. Acesso em: 07 out. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (Org.). **Discurso e ensino:** práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 19-29. (Série Discurso e Ensino).

LÍNGUA PORTUGUESA. **Quem tem medo do dicionário?** [S.l.], 2013. (15min 20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CQEqKt3Z9vI>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MEDEIROS, Vanise. **Cartografias das Línguas:** Glossários para livros de Literatura. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7626/5716>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

_____. Memória e singularidade no gesto do escritor-lexicógrafo.

Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa. n. 46 – 1.º semestre de 2014 – Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/13>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil: Análise e História do século XVI ao XIX.** Campinas, SP: Pontes Editores. São Paulo: Fapesp, 2006.

_____. Sobre a noção de "Dicionário Popular". **Estudos Linguísticos XXXV.** São José do Rio Preto-SP, 2006. p. 1028-1032.

_____. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. In: SEMINÁRIO CORPUS: HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS, 8., 2007, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/11982/7396>>. Acesso em: 10 out. 2015.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** São Paulo: Brasiliense, 1983

_____. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Unicamp, 1988.

_____. Discurso e argumentação: um observatório do político. **Revista de Linguística.** Fórum Linguístico, Florianópolis, n. 1, v. 1, pp.73-81, jul.-dez. 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do simbólico. 6 ed. Campinas SP: Pontes, 2012a.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PETRI, V. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. In: **Língua e instrumentos lingüísticos.** Campinas, SP: RG Editora, n. 29, jan/ jun, 2012. pp. 23-37

RIBEIRO, João. **A língua nacional:** e outros estudos lingüísticos. Petrópolis: Vozes; Aracaju: Governo do Estado do Sergipe, 1979. v. 13. (Dimensões do Brasil).

SILVA, Nilce Maria. **Instrumentos linguísticos de língua brasileira de sinais:** constituição e formulação. 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2012.

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. **Um outro olhar sobre o dicionário:** a produção de sentidos Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4798999.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO: UMA PROPOSTA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Daniela da Silva de Souza¹

Silvia Rodrigues Vieira²

RESUMO: O trabalho cumpre dois objetivos gerais: (i) realizar o levantamento de estratégias de indeterminação do sujeito em textos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental, e (ii) elaborar estudo dirigido sobre o tema a partir dos resultados obtidos na diagnose inicial. Para o primeiro propósito, foram empregados os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista e a descrição tradicional e científica do fenômeno; para o segundo, o estudo vale-se da proposta de ensino de Gramática a partir de três eixos, elaborada no âmbito do ProfLetras. Por meio da diagnose da produção discente, verificou-se o amplo repertório dos alunos quanto ao tema, o descompasso entre a norma gramatical e a realidade dos fatos linguísticos, e a necessidade de revisão da prática docente, motivo pelo qual se desenvolve o estudo dirigido que objetiva o produtivo tratamento da indeterminação.

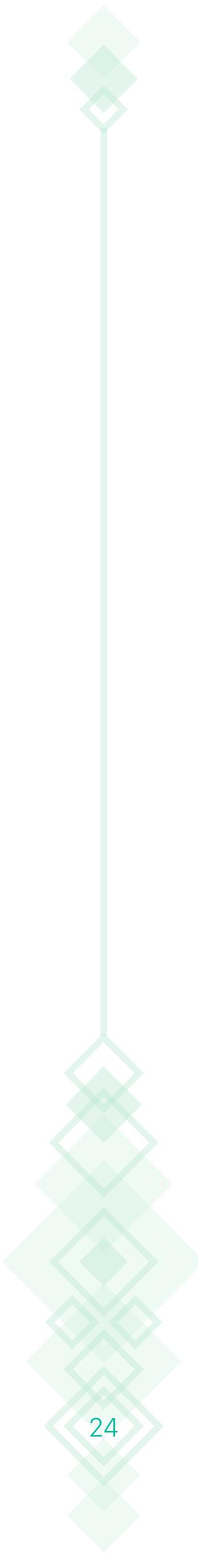
Palavras-chave: Indeterminação do sujeito. Diagnose. Estudo dirigido. Gramática.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Gramática ainda constitui uma das grandes dificuldades que enfrentamos professores de Língua Portuguesa no cotidiano escolar. Quando se preparam para realizar o trabalho pedagógico, são diversas as indagações que envolvem os docentes obstinados a cumprirem o propósito de tratar do conteúdo linguístico de forma eficiente e produtiva. Considerando esses questionamentos e os vários esforços nacionais para solucioná-los, muitos deles traduzidos nas orientações oficiais do Ministério da Educação para o ensino, a criação do Mestrado Profissional em LETRAS,

1 Contato: daniela_ds2@yahoo.com.br

2 UFRJ/FAPERJ/CNPq. Contato: silviavieira@hotmail.com



no ano de 2013, permitiu a diversos professores de todo o país discutir os problemas enfrentados, além de elaborar e experimentar atividades para uma abordagem produtiva do componente gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, durante os encontros para a organização de uma das disciplinas do curso, “Gramática, variação e ensino”, elaborou-se uma proposta experimental (VIEIRA, 2014, 2017) que leva em consideração três eixos de trabalho distintos e complementares para um produtivo ensino de Gramática.

No âmbito do presente artigo, pretende-se apresentar resultados que permitam avaliar a eficiência da referida proposta - aplicada na dissertação *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de Gramática* (SOUZA, 2015) – especificamente a um tema gramatical, a indeterminação do sujeito. A escolha do tema justifica-se, sobretudo, por ter sido verificada a diferença latente entre o tratamento dado pela Gramática Tradicional (GT), a descrição científica do fenômeno e a própria realidade da produção linguística escolar. A observação de textos diversos permite verificar o uso variável das estruturas de indeterminação (além das duas normalmente consideradas pela GT), com diversificados efeitos discursivos.

Dessa forma delimitou-se a presente pesquisa, que tem dois objetivos distintos e que se complementam. O primeiro deles consiste em realizar um levantamento das estratégias de indeterminação produzidas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de subsidiar a realização do segundo objetivo. Este consiste na elaboração de um estudo dirigido para trabalhar com o tema escolhido, levando em conta não só a abordagem tradicional, mas também a realidade dos fatos linguísticos atestada nas pesquisas acerca do fenômeno.

Antes de apresentar os resultados da investigação, este artigo expõe os fundamentos (Seção 2) necessários à execução das duas etapas mencionadas. Para tanto, vale-se dos pressupostos da tradição gramatical e das pesquisas linguísticas quanto ao tratamento do tema em questão. Em seguida, apresenta uma breve exposição da proposta dos três eixos para o ensino de Gramática. Tendo-se cumprido essa etapa, será empreendida a pesquisa de cunho variacionista, cuja metodologia (Seção 3) se vale da abordagem quantitativa de dados a partir de dois instrumentos distintos: um teste contendo três perguntas relativas a situações de uso de estratégias de indeterminação; e a redação de um artigo de opinião. Como etapa final, apresentam-se os resultados obtidos (Seção 4) que, aliados aos pressupostos da proposta experimental dos três eixos para o ensino de Gramática, permitiram a elaboração do estudo dirigido. O conjunto dessas atividades permitiu, ao final (Seção 5), chegar a reflexões que seguramente se refletiram nas atitudes diárias da prática pedagógica instaurada, a partir deste trabalho, nas aulas de Língua Portuguesa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A indeterminação do sujeito segundo a tradição gramatical

O sujeito indeterminado é apresentado nas gramáticas tradicionais normalmente como um dos cinco tipos de sujeito. Para definir os sujeitos do tipo simples, composto e oculto, prioriza-se o critério formal/estrutural, verificando se há a presença ou não de um sintagma sujeito e, quando este se faz presente, determina-se a quantidade de núcleos que o constituem (um núcleo para sujeito simples e mais de um para sujeito composto). O sujeito inexistente ou oração sem sujeito diferencia-se dos demais no sentido de que isola os casos de estruturas com verbo impessoal e, por consequência, de sujeitos sem referentes. Quando os manuais definem o sujeito indeterminado, a mistura dos critérios semântico e estrutural/formal fica, então, mais evidente.

Cunha e Cintra afirmam que o sujeito é indeterminado quando, em algumas situações, "o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento" (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 128). Segundo Rocha Lima, o sujeito indeterminado ocorre "se não pudermos ou não quisermos especificá-lo" (LIMA, 2003, p. 235). Como visto, nas duas conceituações, o sujeito indeterminado é definido, inicialmente, com base em explicação de cunho semântico. A descrição de sua realização formal, no entanto, limita-se à apresentação de apenas dois tipos de estruturas: (i) verbo na 3ª pessoa do plural, sem menção anterior ou extralinguística a um referente desse perfil, como em "Roubaram meu carro"; ou (ii) verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula "se" (desde que esse verbo não seja transitivo direto), como em "Precisa-se de vendedores".

Como se pode observar, a definição de sujeito indeterminado pauta-se no critério semântico, mas acaba por ser delimitada por sua expressão morfossintática. Os gramáticos, ao definirem matéria tão importante, não contemplam o fato de que a indefinição do referente pode ocorrer tanto em sujeitos expressos quanto em não expressos. Desse modo, ignora-se que a indeterminação do referente se concretiza em "Alguém roubou meu carro", com o sujeito expresso "alguém" (sujeito simples para a GT), da mesma forma que ocorre na estrutura "Roubaram meu carro" (sujeito indeterminado para a GT).

Na próxima seção, apresenta-se como as pesquisas científicas, além de apontarem inconsistências na definição proposta pela tradição gramatical, lidam com o tema.

2.2 A indeterminação do sujeito segundo pesquisas linguísticas

Como visto na seção anterior, a definição de sujeito indeterminado apresentada pela GT, embora utilize sua natureza semântica, restringe as manifestações de referentes indefinidos em termos formais. Duarte (2007) afirma que essa definição é inadequada, pois a concepção de sujeito indeterminado, na verdade, só faria sentido se fosse colocada em oposição à de sujeito determinado. A pesquisadora assevera que a tradicional definição não esclarece que a noção de sujeito indeterminado, que se dá em virtude da indefinição do referente externo, pode ocorrer tanto em sujeitos expressos quanto em não expressos.

Desse modo, a autora propõe que seja feita uma nova classificação para o sujeito baseada em critérios que considerem sistematicamente a forma e a referência desse constituinte. Assim, são estabelecidas as categorias de sujeitos expressos e não expressos, quanto à forma, e de referência definida, indefinida e sem referência, quanto ao conteúdo. Duarte postula que o sujeito indeterminado é verificado em todos os casos em que ocorre uma referência indefinida, estejam os constituintes explícitos ou não, conforme ilustram os exemplos a seguir, elencados pela pesquisadora: "precisamos de ordem e progresso"; "eles estão assaltando nesse bairro"; "a gente precisa de ordem e progresso"; "você vê muito comércio no centro"; "não usa máquina de escrever" (DUARTE, 2007, p. 196).

Santos (2012) ratifica os postulados de Duarte (2007) ao admitir que há maneiras diversas de se indeterminar o sujeito utilizando formas expressas ou não expressas; dentre as estratégias citadas, discorre, ainda, sobre estruturas formadas por verbo na 3ª pessoa do singular mais partícula "se". Tanto Santos quanto Duarte defendem um posicionamento divergente do adotado pela GT no que diz respeito aos casos envolvendo a referida construção. Para as duas pesquisadoras, toda construção com verbo na 3ª pessoa do singular mais partícula "se" (tradicionalmente apassivadora ou indeterminadora) constitui caso de indeterminação do sujeito.

Perini (2013) também discute a indeterminação do sujeito partindo dos conceitos de determinado e indeterminado. Assim, concebe a indeterminação como uma categoria escalar, gradual. Dessa forma, segundo o pesquisador, quanto menos individualizada for a referência, mais **indeterminado** (grifo do autor) será o sintagma respectivo. O autor considera que a indeterminação se expressa através de recursos sintáticos e lexicais. Além dos já citados por Duarte e Santos³, acrescenta o uso de sintagmas nominais sem determinantes, além dos demais sintagmas

3 O linguista não entra no mérito de que todas as estruturas constituídas de verbo na 3ª pessoa do singular + "se" constituem recursos de indeterminação. Embora o uso dessas estruturas não seja o cerne deste artigo, esclarecemos que adotamos os postulados de Duarte e Santos, posto que a indeterminação do referente em estruturas como "aluga-se casas" é suficiente para a observação dessas ocorrências como pertencentes ao fenômeno em estudo.

nominais que costumam restringir a referência a seres humanos, como, por exemplo, "a pessoa", "o sujeito", "o cara", em construções do tipo "Criança suja muito o chão" e "O sujeito toma a droga e ameaça quebrar tudo". (PERINI, 2013, p. 84-85).

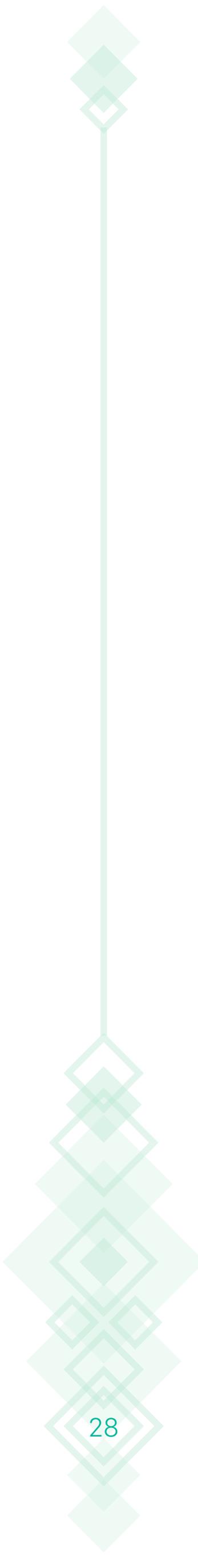
De modo geral, fica claro que a abordagem científica do tema da indeterminação, além de delimitar a atuação dos critérios semântico e formal, permite verificar as diversas estratégias disponíveis na língua para a expressão da indefinidade dos referentes, o que se estabelece de forma gradual e segundo diversos expedientes morfossintáticos e lexicais. Ademais, o reconhecimento da indeterminação nas chamadas estruturas tradicionais de voz passiva sintética constitui outro ponto relevante no avanço das pesquisas envolvendo o tema.

2.3 Ensino de gramática consoante três eixos

Para o tratamento do tema em questão, além das referências sobre os expedientes gramaticais que expressam a indeterminação, o trabalho também se fundamenta nas concepções relativas ao ensino do componente linguístico. Levando em conta as orientações oficiais da área, a concepção de gramática a ser adotada no trabalho pedagógico não pode desconsiderar o conhecimento que o falante tem de sua linguagem, mas enfatiza que esse conhecimento se coloca em atividade discursiva. Em termos metodológicos, as experiências que buscam seguir essa concepção propõem que se valorizem os gêneros textuais, concebendo o ensino dos conteúdos gramaticais como instrumento para a prática de análise linguística no trabalho com a leitura e a produção textual.

A esse respeito, é importante levar em conta as ressalvas feitas por Vieira (2014, 2017): o ensino de Gramática baseado exclusivamente na concepção instrumental não é ponto pacífico entre os professores e, ainda que assumam essa concepção, terão de fazer grande esforço criativo a fim de não limitar seu trabalho ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais, nem deixar de lado a variação linguística. Considerando os questionamentos advindos dos professores de Língua Portuguesa aliados a concepções teóricas e metodológicas acerca do ensino de língua materna, foi elaborada, então, uma proposta experimental para o tratamento do componente linguístico levando em conta três eixos para o chamado ensino de Gramática.

O primeiro desses eixos consiste no ensino de Gramática como atividade reflexiva, eixo que encontra fundamento, dentre outros, nos postulados de Franchi (2006). Conforme o autor, as atividades a serem realizadas, ao tratarem do componente gramatical, devem ser de três naturezas: linguística, epilinguística e metalinguística, com ênfase nos dois primeiros tipos nos anos iniciais da vida escolar. Entendem-se por atividades linguísticas aquelas em que o aluno produz e compreende textos,



atividades que irão propiciar as condições para o desenvolvimento sintático. As atividades de caráter epilinguístico seriam aquelas que consistem em práticas nas quais o aluno opera sobre a linguagem, testando possibilidades, estabelecendo comparações e transformações sobre os expedientes linguísticos. Permitem, assim, o contato com a diversidade dos fatos gramaticais. Franchi (2006) afirma que é a partir do contato com as atividades já referidas que surge a necessidade de se sistematizar o “saber” linguístico. Seria nessa etapa que as atividades metalinguísticas naturalmente aconteceriam, atividades em que se exploram conteúdos gramaticais com o natural uso de nomenclaturas para a sistematização do conhecimento que se construiu.

O segundo eixo proposto por Vieira (2014, 2017) trata do componente gramatical para a compreensão do texto e tem como fundamentos teóricos postulados da Linguística Textual, funcionalistas e discursivos, como, por exemplo, os da perspectiva funcionalista de Neves (2006) e da abordagem Semiolinguística do Discurso exposta em Pauliukonis (2007).

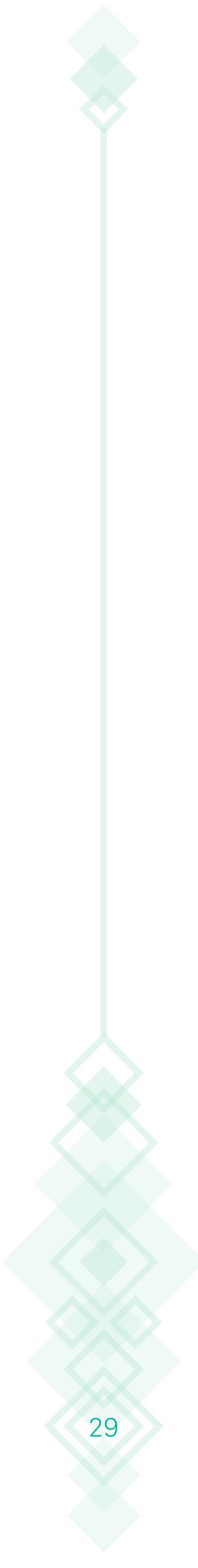
Neves (2006) propõe que o ensino de Gramática seja pautado a partir do texto, a unidade básica da língua em funcionamento. A pesquisadora trata de quatro grandes áreas que evidenciam a inter-relação gramática e texto, as quais tornam possível o trabalho com o componente linguístico na perspectiva discursivo-funcional: (i) a predicação, (ii) a criação da rede referencial, (iii) a modalização e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos.

Pauliukonis (2007), por sua vez, assume uma concepção discursiva da unidade textual em que fica evidente o papel da Gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado. Em linhas gerais, fica estabelecido que a construção textual resulta de uma série de operações a partir de um mundo real, extralinguístico ou pré-textual que se concretiza por meio dos processos de transformação ou de organização macrotextual.

A breve apresentação das propostas de Neves e Pauliukonis – que reconhecem, como matéria de sentido, os elementos gramaticais nos vocábulos formais, de sua constituição morfológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – permite reafirmar a desejável articulação entre ensino de Gramática e as atividades de leitura e produção de textos.

Em complementação aos dois eixos de ensino já apresentados, Vieira (2014, 2017) delimita a atuação do terceiro. Este eixo de ensino tem como postulados os pressupostos sociolinguísticos, conforme, por exemplo, as propostas de Bortoni-Ricardo (2004), Vieira (2013) e Gorski e Freitag (2013).

Bortoni-Ricardo (2004) estabelece os chamados contínuos de variação, linhas imaginárias que contribuiriam para a compreensão da complexidade que envolve a configuração do Português do Brasil. O estabelecimento



dos contínuos evitaria a errônea impressão de que existem fronteiras rígidas entre termos como língua padrão, fala, dialetos, variedades não padrão, além de evitar certa dose de preconceito que carregam concepções relativas a esses termos. Os contínuos estabelecidos por Bortoni-Ricardo seriam de três tipos, a saber: (i) o contínuo de urbanização (variedades rurais, rurbanas, urbanas), (ii) o contínuo de oralidade-letramento (das variedades mais típicas da cultura oral às mais típicas da cultura letrada); e (iii) o contínuo de monitoração estilística (que se verifica nas situações de maior ou menor atenção que se dispensa ao que se fala, consoante a influência de vários fatores). Segundo a autora, esses contínuos devem ser compreendidos e levados em conta pelos professores de Língua Portuguesa em seu trabalho cotidiano.

Vieira (2013) apresenta a relevância do conhecimento acerca desses contínuos e da resultante complexidade que envolve a concepção de normas no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Segundo a pesquisadora, deve ficar evidente para o docente que este não poderá se limitar aos moldes propostos na "norma gramatical" (aquela divulgada nas gramáticas tradicionais e dicionários), que certamente deixarão de fora estruturas propostas como modelares na "norma-padrão", aquela idealizada pela elite letrada como modelo de uniformização ou concretizadas pelos usuários da "norma culta" escrita e falada, aquela que configura conjuntos de usos partilhados pelas comunidades de fala urbanas e escolarizadas⁴. Gorski e Freitag (2013) apresentam posicionamento semelhante ao de Vieira a respeito da norma a ser ensinada pelos professores nas escolas. As pesquisadoras afirmam que os usos linguísticos a serem sistematicamente ensinados devem ser compatíveis com os das normas urbanas cultas de prestígio. Além disso, destacam a necessidade de os docentes as conhecerem, já que constituem normas heterogêneas em todas as instâncias de uso⁵.

Ainda conforme Vieira (2013), assume-se que, às aulas de Língua Portuguesa, cabe promover, considerando os contínuos de variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticados pelos alunos ou não. Assim, o ensino estaria fundamentado em padrões reais, praticados nas normas de uso, e os traços considerados arcaizantes seriam apresentados ao aluno para que ele pudesse compreender estruturas que não pertenceriam a seu repertório, como, por exemplo, as que aparecem em textos literários de épocas passadas. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa também cumprirá o intento de tornar o aluno capaz de reconhecer essas estruturas e/ou produzi-las, se assim desejar.

Diante do exposto, o ensino de Gramática como atividade reflexiva (Eixo I), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo II),

4 A respeito da polissemia do termo norma, recomenda-se a leitura de Faraco (2008).

5 A respeito da heterogeneidade na norma culta, recomenda-se a leitura de Vieira e Freire (2014).

deve ser conjugado ao trabalho com a variação linguística (Eixo III) como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da leitura, seja no da produção de textos.

3 METODOLOGIA

A variação linguística como fenômeno universal pressupõe a existência de regras variáveis, compostas de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Levando-se em conta essa premissa e tendo em vista a observação do fenômeno da indeterminação do sujeito em alguns gêneros textuais produzidos por alunos do Ensino Fundamental e também em eventos de fala cotidianos, foi realizada a investigação de base sociolinguística sobre o tema, a fim de usar os resultados coletados e analisados como suporte para a elaboração do estudo dirigido, que será apresentado na próxima seção.

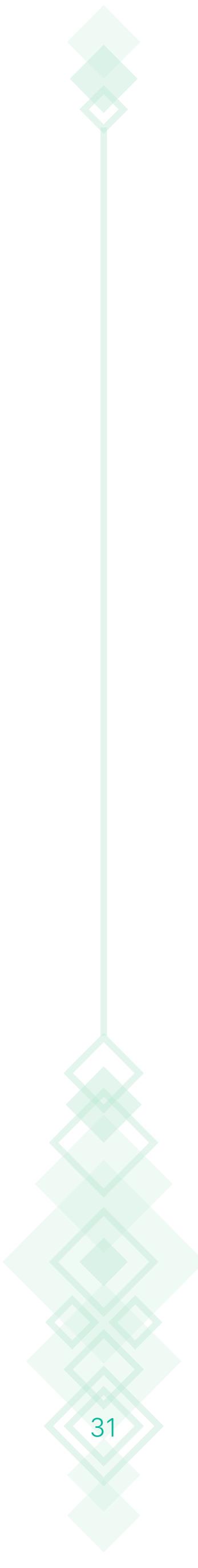
A pesquisa foi realizada, em 2014, numa escola pública em Paciência, bairro de classe média baixa pertencente à Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Os 150 alunos participantes, sendo setenta e cinco adolescentes do sexo masculino e setenta e cinco do sexo feminino, cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental.

Para o alcance dos objetivos referentes à diagnose dos usos, foram propostos dois instrumentos distintos: (i) um teste de verificação das estratégias de indeterminação do sujeito, constituído de três perguntas relativas a situações de indefinição do agente, valendo-se de cenas do universo escolar e, portanto, intimamente ligadas à realidade dos alunos; e (ii) a elaboração de um artigo de opinião sobre o tema da redução da maioria penal, tema este bastante debatido à época da realização da pesquisa e relevante para os adolescentes, posto que se encaixam no perfil etário objeto da discussão.

Considerando o primeiro instrumento como propício para o contato com situações mais espontâneas do que a produção de artigos de opinião, foi possível realizar o levantamento das estratégias de indeterminação de um referente preferidas pelos estudantes, tomando em consideração que esse seria o significado básico partilhado por todas as estruturas criadas pelos alunos. Nesse sentido, a diagnose permitiria observar se os estudantes fazem uso de formas avaliadas positiva e negativamente pela tradição escolar, estereotipadas ou não, já que situações supostamente mais espontâneas favorecem o uso de diversas formas, inclusive as consideradas desprestigiadas em contextos mais monitorados.

Conforme já se informou, o primeiro instrumento foi constituído de três questionamentos, que serão apresentados a seguir:

Imagine as seguintes cenas:

- 
- a) Você chega à sua sala de aula e percebe que o ventilador que estava quebrado foi consertado. Você não sabe quem consertou, mas quer contar a novidade para sua turma. Como você dirá isso?
- b) Você está em sala de aula copiando a matéria que está no quadro. A professora vai ao corredor atender o diretor, e um colega seu apaga o quadro. Você vai ao corredor contar isso à professora. Você sabe quem foi, mas não quer dedurar seu colega à professora. Como você dirá isso a ela?
- c) Você vê na lista da professora que um de seus colegas tirou dez no teste de Língua Portuguesa. Você sabe quem foi, mas quer fazer suspense e não revelar o nome do colega. Como você vai contar isso para a turma? Escreva como você diria isso.

Como se pode observar, trata-se de atividade escrita para o registro daquilo que seria falado em uma situação natural de diálogo entre o aluno e a professora, com certo grau de intimidade, embora distinto do que têm com os colegas ou familiares. Assim, trata-se de gênero que não propicia alto grau de monitoração, mas também não é totalmente espontâneo e informal, devido ao perfil do interlocutor (professora), do contexto (sala de aula) e da modalidade (registro escrito de enunciado a ser falado, sendo um ponto intermediário e não extremo do perfil quanto ao contínuo de oralidade-letramento). Ainda assim, acredita-se ser um instrumento adequado para o conhecimento das estratégias de indeterminação que são do domínio dos estudantes em situações de fala, de semiformais a informais.

Após a aplicação do primeiro instrumento, foi feita detalhadamente a quantificação das estratégias empregadas pelos estudantes. Esse levantamento inicial dos dados foi objeto das primeiras atividades do estudo dirigido, a ser descrito adiante (Seção 4). Após essas atividades e, com a evolução do estudo dirigido, pôde-se aplicar o segundo instrumento de diagnose referente à escrita dissertativa, em artigos de opinião. As redações produzidas pelos discentes também foram objeto de observação, desta vez não só pela quantificação geral dos dados, mas também pelo desenvolvimento de uma análise variacionista⁶.

Para a análise da produção textual dos artigos de opinião, procedeu-se ao levantamento de todas as ocorrências de indeterminação do sujeito encontradas. Considerou-se como fenômeno variável a indeterminação do sujeito e como variantes todas as estratégias empregadas pelos alunos: "eles" (expresso/não expresso), verbo na terceira pessoa do singular + "se", Ø + verbo na terceira pessoa do singular, pronomes como "nós" (expresso/não expresso), "você", "a gente", "eu", os indefinidos "alguém", "ninguém" e "todo", e, ainda, formas nominais de referência indefinida,

6 Por questão de espaço, este artigo tratará apenas da distribuição geral dos dados dentre os detalhados resultados variacionistas, com o controle de diversos grupos de fatores, apresentados em Souza (2015).

como "a pessoa", "o indivíduo". Os dados foram tratados pelo programa de análise de regras variáveis Goldvarb-X, até a etapa de quantificação percentual dos contextos relevantes ao condicionamento do fenômeno.

Os resultados referentes à diagnose das estratégias de indeterminação do sujeito, nos testes de verificação (situações simuladas como mais espontâneas e diárias) e nos artigos de opinião (modalidade escrita em situação escolar), serviram de fundamento à elaboração da proposta pedagógica.

O estudo dirigido foi, então, elaborado consoante alguns procedimentos. Primeiramente, determinou-se a fase de estudos na qual a proposta deveria ser aplicada: optou-se pelo 9º ano do Ensino Fundamental por ser uma etapa de conclusão de um segmento escolar e pelo fato de os estudantes já terem tido contato com uma diversidade de gêneros textuais que se pretendia contemplar no estudo dirigido. Ademais, verificou-se, após a aplicação de duas das atividades iniciais, que os estudantes em questão detinham pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema da indeterminação. Em seguida, fez-se uma breve pesquisa sobre como o tema é trabalhado no livro didático e nas apostilas fornecidas pela Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, já que são esses os materiais didáticos empregados na instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada. Para a avaliação dessas etapas, bem como para o preparo das demais atividades, consideraram-se também os resultados obtidos pela pesquisa variacionista e a abordagem dos três eixos de ensino de Gramática já apresentada.

Na próxima seção, serão expostos e comentados os principais resultados obtidos com a aplicação das duas etapas da pesquisa: a diagnose do uso das estratégias de indeterminação pelos alunos e a elaboração das atividades.

4 RESULTADOS

4.1 Estratégias de indeterminação empregadas pelos alunos

Tendo sido aplicados os dois instrumentos de coleta de dados, apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos na aferição de ambos.

4.1.1 Nos testes de verificação de uso

Realizados os testes de verificação de usos das estratégias de indeterminação, contabilizou-se, para as três situações dadas, um total de trezentas e trinta respostas válidas, cujos resultados se encontram expostos na Tabela 1. Foram consideradas respostas não válidas e, portanto, não contabilizadas, as atividades não respondidas e as sentenças em que o referente agente não estivesse efetivamente indeterminado.

Tabela 1 – Distribuição das estratégias de indeterminação do referente nos testes de verificação.

Estratégias empregadas	Situação do ventilador que foi consertado	Situação do quadro que foi apagado	Situação do colega que tirou 10 no teste	TOTAL
Ø + verbo na 3ª pessoa do plural	72/131 54.9%	62/114 54.3%	0/85 0%	134/330 40.6%
Alguém	10/131 7.6%	17/114 14.9%	33/85 31.1%	60/330 18.1%
Forma nominal	11/131 8.3%	31/114 27.1%	52/85 68.8%	94/330 28.4%
Construção predicativa/ Passiva analítica	26/131 19.8%	03/114 2.6%	0/85 0%	29/330 8.7%
Paciente/ tema sujeito da oração (ativa)	12/131 9.1%	01/114 0.8%	0/85 0%	13/330 3.9%

Fonte: Autoria própria.

Com base nos resultados da aplicação dos testes de verificação de uso das estratégias de indeterminação, observa-se, de modo geral, que: (i) é variado o número de construções utilizadas pelos alunos para a expressão indeterminadora do referente; (ii) das duas estratégias tradicionalmente mais divulgadas, apenas a da terceira pessoa do plural aparece entre as respostas, não tendo sido registrada qualquer ocorrência de verbo na terceira pessoa do singular mais a partícula "se"; (iii) o conhecimento do referente parece ser fator determinante para que ocorram diferenças na escolha das estratégias em cada situação.

No que se refere à variabilidade de formas usadas, ressalta-se a presença de formas expressas e não expressas de indeterminação do sujeito: verbos na 3ª pessoa do plural, SNs de caráter generalizante, formas pronominais, como "alguém", e "a gente"; além dessas formas, verificou-se a expressão da indefinição do agente por meio de outras estruturas que não o sujeito, como, por exemplo, o uso da voz passiva analítica. O emprego desta construção, em particular, evidencia que o falante, por desconhecer ou desejar omitir o agente, optou por construir uma sentença em que o foco da

informação recai sobre o tema/paciente, que passou a ser codificado como sujeito da oração, sem a explicitação do agente da passiva. Observa-se, aqui, a relevância de ampliar o tema da indeterminação para além dos limites da posição sintática de sujeito, de modo a trabalhar os recursos expressivos a serviço de determinadas necessidades semântico-discursivas.

Em relação ao uso das estratégias admitidas tradicionalmente, chama a atenção a ausência da estrutura com o verbo na terceira pessoa do singular mais partícula "se", que não ocorreu em qualquer das três situações. Essa ausência acaba por confirmar que essa construção não se configura como efetivamente vernacular. Embora ela não fosse a estratégia esperada para as situações mais espontâneas, poderia ser registrada alguma ocorrência da variante por se tratar de atividade escolar, meio em que ocorre a introdução de novas formas gramaticais, sobretudo as da escrita mais monitorada.

De outro lado, chama também a atenção o fato de que estratégias nominais ou pronominais que são observadas na fala corriqueira dos alunos, como "geral", "nequinho", "você", por exemplo, não tenham sido verificadas, já que a proposta da atividade conduziria a formas alternantes próprias de situações de fala, bem menos formais do que as esperadas para a redação de artigos de opinião. Ainda assim, tais usos não ocorreram. Ao que parece, os alunos do fim do Ensino Fundamental supostamente já têm o conhecimento de que tais estratégias são de cunho informal e que, portanto, não deveriam ser usadas em contexto escolar.

Por fim, no que se refere aos usos das estratégias em cada situação discursiva oferecida, pôde-se verificar que o efeito discursivo da indefinição do agente pode influenciar a escolha da variante. Observando os índices por situação, percebe-se que, para a Situação 1, houve o emprego expressivo da estratégia constituída por verbo na terceira pessoa do plural, totalizando mais da metade das ocorrências (54.9%). Ao que parece, esse resultado confirmaria a hipótese de que, quanto mais o falante desconhece o referente, mais ele tende a usar estratégias generalizantes, como as construções com verbo na 3ª pessoa do plural (ou, ainda, por exemplo, as formas "a gente", "todas as pessoas", entre outras).

Para a Situação 2, os alunos também optaram, em sua maioria, pelo uso da estratégia com verbo na terceira pessoa do plural (54.3%), não por desconhecerem o referente nesse caso, mas, ao que tudo indica, por evitarem se comprometer ao revelá-lo. Houve, ainda, expressivo índice das formas nominais (27%), o que pode denotar que, quando se conhece o referente, se opta também por relatar a situação com um sintagma nominal generalizante, de referência em alguma medida indefinida, preenchendo o lugar de agente. Esse preenchimento preserva a noção de indivíduo/pessoa que, entretanto, não pode ser revelado/a. Ademais, a terceira estratégia mais utilizada para a Situação 2 foi o pronome "alguém", totalizando 14% das ocorrências, o que ratifica o fato de que os alunos focalizam a existência de um agente, embora, como já dissemos, não se pretenda determiná-lo.

Verificando os índices referentes à Situação 3, observa-se que, diferentemente das Situações 1 e 2, não houve qualquer ocorrência de verbo na terceira pessoa do plural. Buscando constatar a especificidade do contexto em questão, percebe-se que, nesse caso, os discentes detinham total conhecimento do referente, cujo feito em nada merecesse ser omitido, visto que se tratava de tirar nota máxima em uma avaliação. Por outro lado, a Situação 3 foi a que apresentou a escolha predominante da forma nominal (58%), contra pouco mais de 41% de uso da forma pronominal "alguém". Ao que tudo indica, o grau menor de indeterminação que se pretende imprimir a determinada situação faz o indivíduo optar por estratégia que evoque mais diretamente o ser a que se refere, como é o caso de uma expressão nominal ou do uso de um pronome que expressamente remete a "alguém".

4.1.2 Nos artigos de opinião

Após a observação dos dados dos testes de verificação, passa-se aos resultados da amostra dos artigos de opinião. Interessam, nesta etapa, as estratégias de indeterminação efetivamente do sujeito, de modo que se garanta a comparabilidade das estruturas em mesmo contexto sintático. Por razões de limitação de espaço, não se apresentam os resultados quantitativos relativos aos grupos condicionadores do fenômeno (SOUZA, 2015), mas apenas a distribuição geral das ocorrências.

Tabela 2 – Distribuição geral das estratégias de indeterminação do sujeito nos artigos de opinião.

Estratégias de indeterminação	9º ano	
	Valores absolutos	Valores percentuais
Formas nominais	76/268	28.4%
Nós (expresso / não expresso)	70/268	26.1%
Eles (expresso/não expresso)	37/268	13.8%
Pronomes indefinidos	32/268	11.9%
Você	22/268	8.2%
Eu	17/268	6.3%
Ø + verbo na 3ª p. do sing.	11/268	4.1%
Verbo na 3ª p. do sing. + "se"	3/268	1.1%

Fonte: Autoria própria.

Os dados coletados nos artigos de opinião também confirmam a diversidade de estratégias de indeterminação produzidas pelos estudantes. Além disso, demonstram que duas delas, com índices muito aproximados,

disputam o caráter de opção preferencial dos estudantes quanto à expressão de sujeito de referência indefinida nesses textos: formas nominais (28.4%) e "nós" (26.1%). De fato, sintagmas nominais generalizantes como "a pessoa", "o indivíduo", entre outros, seguida de perto pelo emprego de forma de 1ª pessoa do plural ("nós precisamos" ou "precisamos"), foram os mais utilizados. De certa forma, essas estratégias, que não costumam ser estigmatizadas, recebem forte acolhida nos textos escolares por constituírem estratégias de esquiva, de um lado, de formas consideradas não prestigiosas para a escrita semiformal ou formal (como, por exemplo, "você", "a gente"), e, de outro, das construções ainda não dominadas no fim do Ensino Fundamental (como a partícula "se").

Os resultados revelam que as estratégias não reconhecidas pela GT são as mais acionadas pelos alunos do 9º ano também nos artigos de opinião. Além do uso das formas nominais e da 1ª pessoa do plural, foram também empregados os indefinidos "alguém", "ninguém" e "todo" e as formas pronominais "você" e "eu". Somados os percentuais, constatamos que as estratégias desconsideradas tradicionalmente configuram 85.1% do *corpus*, ao passo que as referendadas pela GT estão representadas em apenas 14.9%, dos quais apenas 1,1% se referem à estrutura com a partícula "se".

Os resultados gerais, brevemente apresentados, ilustram a necessidade de a escola repensar a maneira como vem lidando com a questão da indeterminação, já que não tem tido sucesso ao ensinar apenas as formas tradicionais para os alunos e ignorar a pluralidade de formas usadas com variados efeitos de sentido. Não se justifica o não aproveitamento do tema da indeterminação para o trabalho em sala de aula sob a ótica da variação linguística, de modo a contemplar as diversas formas distribuídas ao longo dos contínuos de oralidade/letramento e de monitoração estilística.

4.2 O estudo dirigido: trabalhando a indeterminação do sujeito segundo os três eixos para o ensino de gramática

O estudo dirigido, idealizado por Souza (2015) para os estudantes de 9º ano⁷, objetiva trabalhar com o tema da indeterminação do sujeito a partir dos três eixos de ensino de Gramática. Cabe salientar que o conjunto das atividades propostas é bastante detalhado e extenso, posto que cumpre vários propósitos, os quais serão explicitados na descrição das atividades adiante. Além disso, propicia o trabalho com diversos gêneros textuais, gêneros que foram contemplados pelos estudantes ao longo de todo o Ensino Fundamental. Desse modo, o material pode ser usado de

7 Ao longo da elaboração do estudo, foram testadas as duas primeiras atividades com um grupo reduzido de alunos do 9º ano por ser a etapa final do Ensino Fundamental; ademais, verificou-se que esses estudantes detinham pouco ou nenhum conhecimento específico acerca do tema.

forma integral ou parcial, a depender do perfil da turma, do planejamento da escola, dos propósitos a serem alcançados, dentre outros fatores.

Conforme elenca Vieira (2016)⁸, o tema da indeterminação pode ser trabalhado em cada um dos três eixos para o ensino de Gramática, consoante os seguintes propósitos:

Eixo I: Refletir sobre o conceito de indeterminação, reconhecer graus de indeterminação e descrever os expedientes gramaticais que garantem o propósito de indeterminar.

Eixo II: Desenvolver, em atividades de leitura e de produção textual, os efeitos da indeterminação na construção do sentido do texto, que podem se relacionar a modalização discursiva, construção de suspense, adesão do interlocutor a uma tese, generalização de ideias, omissão de informação desconhecida, dentre outras; relacionar estratégias de indeterminação ao perfil dos gêneros textuais e discursivos trabalhados em sala.

Eixo III: Sensibilizar para a existência de uma regra variável de indeterminação (formas pronominais, incluindo o clítico "se", nominais e verbais); verificar o prestígio/desprestígio das variantes em função dos contínuos de variação; conscientizar quanto aos limites da descrição tradicional (que cita apenas duas estratégias) quanto a esse tema.

O objetivo principal do estudo dirigido elaborado – e parcialmente testado – por Souza (2015) é o de trabalhar o tema em questão priorizando o eixo da variação linguística (Eixo III), de modo a possibilitar que os alunos elenquem as estratégias de indeterminação que conhecem e possam compará-las com outras a que tenham acesso nas atividades, ampliando, assim, seu repertório linguístico e sua reflexão sobre o tema. Desse modo, espera-se que eles reconheçam ou utilizem as estratégias de indeterminação, de forma adequada, nas mais diversas situações comunicativas, estando atentos às escolhas em relação aos contínuos de variação, sobretudo os de monitoração estilística e oralidade-letramento, tomados aqui em conjunto.

Ademais, também se propõe, como objetivos específicos, trabalhar a indeterminação: (i) como elemento que permite fazer uma abordagem reflexiva dos fatos linguísticos (Eixo I) e (ii) como recurso sem o qual não se produziriam efeitos de sentido, integrados aos mais diversos gêneros textuais (Eixo II). As atividades que constituem o estudo dirigido são de cunho linguístico e epilinguístico (e, mais raramente, metalinguístico), e, sempre que possível, abordam os três eixos planejados para o ensino de Gramática de forma inter-relacionada, contextualizando o componente gramatical em diversos textos e situações discursivas.

Feitos esses esclarecimentos e levando-se em conta a questão do reduzido espaço de que ora se dispõe⁹, passa-se à exposição de um quadro-resumo

8 VIEIRA, S. R. Prática de análise linguística e o ensino de Gramática: há divergências? In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE – GELNE, 26., 2016, Recife. Trabalhos... Recife, 2016. No prelo.

9 Para o conhecimento das atividades em seu conteúdo integral, sugere-se a consulta à dissertação de mestrado de Souza (2015), na qual estão apresentados todos os comandos das questões, bem como a justificativa e os esclarecimentos necessários para a compreensão de cada etapa.

contendo as doze atividades planejadas, uma a uma. Cada atividade é acompanhada de uma breve descrição da tarefa e dos objetivos que se pretende alcançar e promover, ao propor que os alunos a desenvolvam.

Descrição das atividades	Objetivos pretendidos
<p>Atividade 1 (Cf. enunciados na Seção 3 – testes de uso): Direciona os alunos, por meio da elaboração de situações hipotéticas, a escreverem pequenos textos em que utilizariam algum recurso de indeterminação do sujeito nas cenas cotidianas propostas. Salienta-se que o comando do exercício não menciona a indeterminação como tema da atividade.</p>	<p>Verificar quais estratégias de indeterminação os alunos detêm e utilizam em suas práticas cotidianas.</p>
<p>Atividade 2: Propõe, por meio de dois grupos de questões (1. Perguntas diversas; 2. Correlação das situações e os efeitos de indeterminação alcançados), uma análise e reflexão sobre a Atividade 1.</p>	<p>Levar os discentes a refletirem sobre as situações e os pequenos textos elaborados na Atividade 1, fazendo-os perceber (i) que se trata de recursos para a indeterminação do referente e (ii) que há diferentes situações comunicativas em que podem ser empregados para cumprir finalidades diversas (omissão de um referente por desconhecimento ou omissão proposital, suspense, dentre outras).</p>
<p>Atividade 3: Solicita a leitura da crônica “1999”¹⁰, que foi inventada por um professor e contém diversas estratégias indeterminadoras. Após a leitura, os alunos devem responder a questões de interpretação, de reconhecimento das estratégias de indeterminação e dos contextos em que podem ser utilizadas, no que se refere a situações com maior ou menor grau de formalidade.</p>	<p>Oportunizar o contato dos alunos com mais estratégias de indeterminação, tenham elas sido empregadas ou não nas atividades anteriores. Levá-los a tomar conhecimento de mais uma circunstância em que podem ser utilizadas de modo a alcançar determinado efeito de sentido, como, por exemplo, o da generalização de uma ideia/tese.</p>

10 O texto “1999”, de Samuel Galvão, foi acessado em 29/05/2014 e pode ser encontrado no endereço eletrônico: <<https://samuelgalvao.wordpress.com/2011/07/23/texto-para-trabalhar-sujeito-indeterminado-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 29 maio 2018.

Atividade 4: Solicita a leitura de duas tirinhas da Mafalda para que os alunos, por meio das questões propostas, as interpretem e, em seguida, reconheçam os usos de pronomes com referência determinada e indeterminada (diferença entre “você” de 2ª pessoa e indefinido). Ademais, sugere uma reflexão sobre graus de indeterminação, a partir da diferença entre o efeito de sentido de “você” e “a gente” como formas indeterminadoras.

Permitir que os estudantes compreendam a diferença entre referência definida e indefinida, faculdade essencial para que consigam diferenciar sujeito “determinado” e “indeterminado”. Possibilitar, ainda, a percepção de que existem graus de indeterminação distintos a depender da forma a ser empregada em cada situação comunicativa.

Atividade 5: Apresenta exemplos de quatro gêneros textuais (anúncio publicitário, artigo de opinião (autoajuda), canção, carta literária), solicitando que os alunos identifiquem as estratégias de indeterminação empregadas e o efeito de sentido obtido em cada uma das situações comunicativas em questão.

Propiciar aos alunos um contato com outros gêneros textuais, além dos que já foram empregados nas atividades anteriores, a fim de que verifiquem o emprego variável das estratégias de indeterminação e que reflitam sobre os efeitos de sentido construídos pelos autores ao optarem pelo emprego da estratégia de indeterminação identificada.

Atividade 6: Apresenta três exemplos de anúncios publicitários construídos a partir do uso da estrutura verbo na 3ª pessoa do singular + “se” (“alugam-se lojas”; “precisa-se de motoboy”; “vende-se 2 lotes”) para observação. Em seguida, solicita que os discentes produzam um anúncio publicitário que pode se basear nos modelos ilustrados ou não.

Estimular os alunos a lerem e produzirem textos pertencentes ao gênero anúncio publicitário, atentando para o papel da indeterminação do sujeito, consoante as condições discursivas do circuito comunicativo. Chamar a atenção, ainda, para as estruturas constituídas de verbo na 3ª pessoa do singular + “se”, estrutura pouco familiar aos alunos do Ensino Fundamental.

Atividade 7: Propõe a leitura, a interpretação e o estudo da estrutura de um artigo de opinião acerca do tema “escassez de água”. Ao fazê-lo, direciona os estudantes a perceberem que, em gêneros com uso predominante de sequências argumentativas, é comum a busca do efeito da generalização.

Permitir o conhecimento, a interpretação e a reflexão sobre o gênero textual artigo de opinião. Possibilitar o reconhecimento das variantes da indeterminação empregadas. Possibilitar a reflexão sobre o uso de determinadas estratégias de indeterminação, que podem servir ao propósito de fazer generalizações, buscando adesão do leitor à tese proposta.

Atividade 8: Realiza um diálogo da presente atividade com a anterior, a partir da análise de um trecho de um artigo de opinião produzido por uma aluna do Ensino Fundamental, em ocasião anterior, sobre o tema da escassez da água. Propõe a comparação entre as estratégias de indeterminação utilizadas no artigo produzido na escola (em que se destaca o uso de “nós” indeterminador) e o artigo publicado em jornal. Ao final, solicita ampla pesquisa (extraclasse) sobre os usos de estratégias de indeterminação em gêneros diversos, da fala e da escrita.

Aprofundar as discussões e reflexões a respeito do uso das estratégias de indeterminação no gênero artigo de opinião, chamando a atenção para o uso da variante pronominal “nós”, estratégia de indeterminação muito produtiva sobretudo no âmbito da escrita escolar, quando se trata de gêneros textuais do tipo argumentativo. Sensibilizar os alunos para a variabilidade das estratégias de indeterminação que se distribuem em contínuos, consoante o grau de monitoração e a posição no eixo oralidade-letramento.

Atividade 9: Tendo por base as conclusões a que os estudantes chegaram ao realizar as atividades anteriores, sobre o uso das estratégias de indeterminação bem como os níveis de formalidade que podem estabelecer, solicita que construam duas linhas imaginárias estabelecendo contínuos de monitoração estilística, sendo uma para a fala e outra para a escrita.

Levar os alunos, mais uma vez, à reflexão de que há formas alternantes de indeterminação do sujeito mais típicas de situações comunicativas consideradas mais ou menos formais, e de que há formas “não-marcadas”, usadas em diversas situações. Cumpre observar que obviamente não se esperam respostas únicas no estabelecimento desses contínuos, dada a complexidade da tarefa. O objetivo maior está no debate sobre o uso das estruturas e o grau de formalidade que elas podem estabelecer em diversas situações.

Atividade 10: A partir da leitura de um trecho de outro artigo de opinião, também produzido por um estudante do Ensino Fundamental, os discentes devem avaliar as estratégias de indeterminação empregadas e a adequabilidade dessas estratégias no que diz respeito ao quesito avaliação de um professor. Caso julguem necessário, devem propor a reescrita do trecho.

Avaliar e valorizar as produções textuais dos próprios alunos, que devem ser observadas e discutidas em sala de aula. Sensibilizar os alunos para o valor social das estratégias de indeterminação, levando em conta o prestígio/desprestígio de determinadas estratégias na avaliação do professor quanto à escrita escolar.

Atividade 11: Solicita que os alunos, por meio de questões reflexivas, reconheçam a existência de graus de indeterminação. Apresenta diversas frases com estratégias de indeterminação do sujeito, extraídas das atividades anteriores, e solicita que os alunos identifiquem aquelas em que não podem recuperar o referente (portanto, construções que expressam grau de indeterminação máximo, pleno) e aquelas em que podem ao menos definir o sujeito como sendo pertencente a um grupo, mesmo que não possam determinar especificamente o referente em questão.

Levar os estudantes a refletirem sobre o fato de que há estratégias de indeterminação que permitem um grau maior ou menor de indeterminação do sujeito, tratando essa noção de forma escalar.

Atividade 12: Apresenta a seção de um livro didático que aborda o tema da indeterminação do sujeito, listando apenas as duas estratégias tradicionais: verbo na 3ª pessoa do plural e verbo na 3ª pessoa do singular mais “se” (em estruturas não transitivas diretas). São feitos questionamentos com o intuito de chamar a atenção para o fato de que a abordagem do tema pelo material didático é bastante redutora.

Propiciar aos estudantes uma apreciação crítica sobre os limites da apresentação do tema em um livro didático, considerando a ausência de diversas estratégias trabalhadas ao longo das onze atividades anteriores.

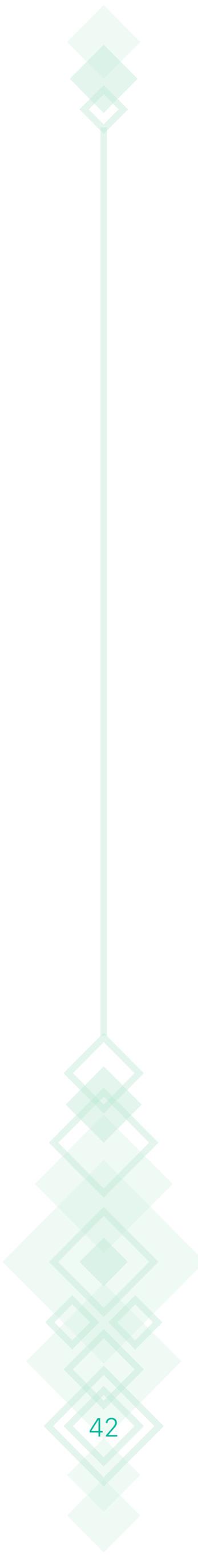
Quadro 1 – Quadro-resumo das atividades desenvolvidas no estudo dirigido.

Fonte: Souza (2015).

Como se pode observar a partir da síntese das atividades ora apresentada, o estudo dirigido cumpriu o propósito geral de propor tarefas que permitam ao professor trabalhar – em uma variedade de materiais e gêneros textuais, e considerando a leitura, a produção textual e a abordagem reflexiva gramatical – o tema da indeterminação, em sua variável expressão morfossintática e seus diversos efeitos semântico-discursivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu, em sua primeira etapa, com base em pesquisa de base sociolinguística, verificar quais estratégias de indeterminação são usadas por alunos que estão terminando o Ensino Fundamental, fazendo uma espécie de diagnóstico da realidade da sala de aula quanto ao domínio do tema estudado. Para tanto, valeu-se do levantamento de dados a partir de dois tipos de instrumento: a realização de testes de produção de estratégias de indeterminação e a produção de artigos de



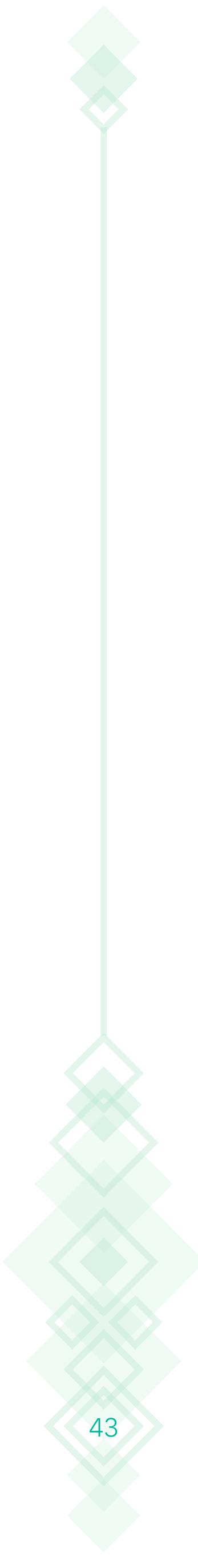
opinião. Os resultados demonstraram a necessidade de a escola repensar a maneira como vem lidando com a temática estudada, já que não tem tido sucesso ao ensinar, sem a necessária reflexão gramatical, apenas as formas tradicionais de indeterminação, ignorando, por vezes, as formas empregadas pelos brasileiros em seu cotidiano.

Com base na pesquisa sociolinguística realizada e na análise de gramáticas tradicionais e de trabalhos científicos que versam sobre a indeterminação, foi possível elaborar a segunda etapa do trabalho, em que se propõe um conjunto de doze atividades didáticas. Essa etapa, constituída a partir da abordagem teórico-metodológica (VIEIRA, 2014, 2017) formulada no âmbito da disciplina "Gramática, variação e ensino", do ProfLetras, permitiu a elaboração de um estudo dirigido conjugando os três eixos para o ensino: a abordagem reflexiva dos temas gramaticais; o reconhecimento dos efeitos de sentido do componente gramatical na produção discursiva; e a manifestação das regras linguísticas variáveis.

Desse modo, o estudo dirigido proposto objetivou a ênfase no trabalho com a indeterminação do sujeito de modo reflexivo e levando em conta a variação linguística, sempre a partir de situações discursivas variadas, nos diferentes gêneros textuais. Embora não tenha sido testado por completo, o estudo dirigido aqui sinteticamente apresentado permitiu aliar o conhecimento científico, componente essencial na prática pedagógica cotidiana, à produção de material didático, tarefa que os docentes realizam constantemente. No que se refere ao material didático, a elaboração das atividades possibilitou uma reflexão adicional sobre a qualidade do material, que por vezes figura desatualizado ou aborda o componente gramatical de forma redutora. Foi produtiva a análise crítica desses materiais e ficou clara a necessidade de abandoná-los ou complementá-los, quando preciso.

Espera-se que o conjunto de atividades propostas, que podem ser usadas integralmente ou parcialmente, possa contribuir para o tratamento do tema em sala de aula, vencendo os problemas relativos ao uso restrito das estratégias de indeterminação – muitas vezes limitadas às duas oferecidas pela GT –, à falta de atividades que contemplem uma abordagem científica da Gramática e ao tratamento isolado dos temas gramaticais, sem qualquer relação com o plano textual-discursivo mesmo quando possível. Desse modo, pretende-se fornecer ao aluno uma visão apurada dos recursos oferecidos pela Gramática, sejam eles abordados ou não pela GT, no que tange ao uso da indeterminação como recurso expressivo para parte da construção do sentido do texto. Para tanto, propõem-se atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que, trabalhadas de forma reflexiva, permitam, a um só tempo, o conhecimento das categorias gramaticais e das estratégias envolvidas no tema da indeterminação do sujeito.

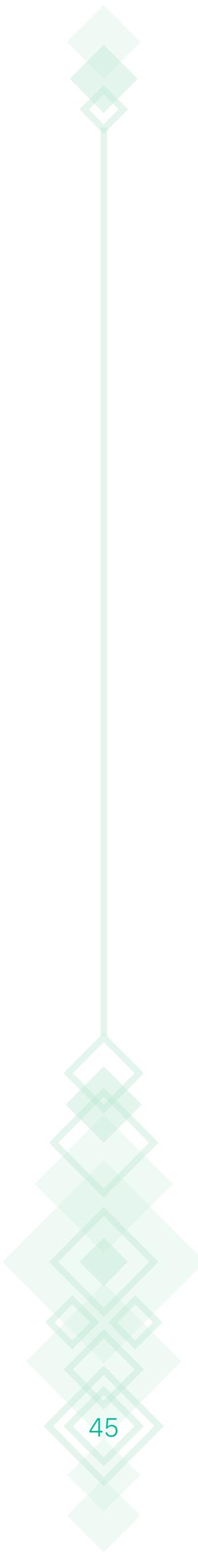
Certamente, a experimentação completa de todas as atividades propostas permitirá fazer as reformulações necessárias para que o instrumento

A decorative vertical line on the left side of the page, composed of a thin green line and several overlapping, semi-transparent diamond shapes in shades of green, extending from the top to the bottom of the page.

didático seja aprimorado. Completar a avaliação do desempenho dos alunos, antes e após tal experiência, poderá ser futuramente o melhor termômetro para o trabalho que se pretende desenvolver na prática profissional, considerando a aplicação dos pressupostos e da metodologia empregados a outros temas gramaticais.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, E. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DUARTE, M. E. L. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 185-203.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo "Gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GORSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da Sociolinguística na formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 13-52. (Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, v 5).
- NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e Contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 239-258.
- PERINI, M. **Gramática do Português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- SANTOS, A. M. B. Variação linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Org.). **Práticas de ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 75-89.
- SOUZA, D. S. **Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de Gramática**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.
- VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de Português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90. (Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, v 5).



_____. **Orientações oficiais para o ensino de Gramática:** uma proposta em três frentes de trabalho. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas, Natal/RN, 8 a 12 de dezembro, 2014.

_____. Três eixos para o ensino de Gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Org.). **Escola, ensino e linguagem.** Natal: EDUFRN, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

GÊNERO CRÔNICA: UMA SUGESTÃO DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO INTERIOR DA PRÁTICA DE LEITURA

Sílvio Nazareno de Sousa Gomes¹

Márcia Cristina Greco Ohuschi²

RESUMO: Este artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla (GOMES, 2016³), tem a finalidade de mostrar uma sugestão didática com o gênero crônica para o trabalho com a prática de análise linguística (doravante AL), durante as atividades de leitura. A proposta volta-se para o 9º ano do Ensino Fundamental e visa contribuir para o agir responsivo discente sobre o texto. À luz da Linguística Aplicada, a pesquisa ancora-se na visão dialógica da linguagem, a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. Configura-se como qualitativo-interpretativa e se apoia na proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008) para o trabalho com os gêneros discursivos. Os resultados demonstram que as atividades de leitura trabalhadas progressivamente durante as oficinas são imprescindíveis para que os discentes reflitam sobre aspectos linguísticos do texto.

Palavras-chave: Sugestão didática. Gênero crônica. Prática de análise linguística. Ensino Fundamental.

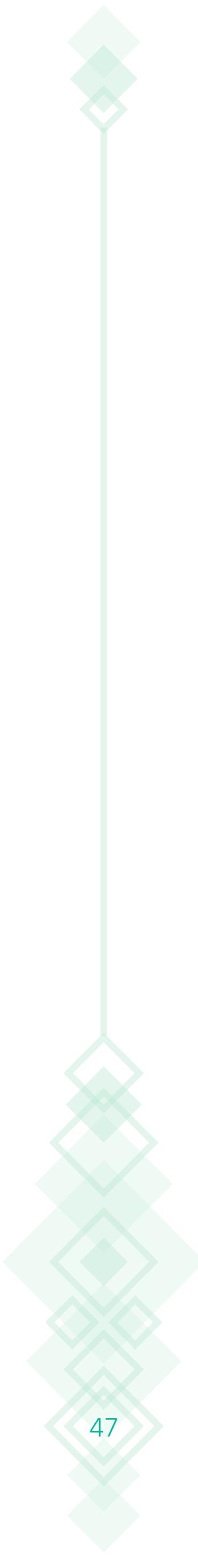
1 INTRODUÇÃO

A Dissertação de Mestrado *A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental*, vinculada ao Projeto de Pesquisa *Práticas de Linguagem e Formação Docente*,

1 UFPA. Contato: silviogomes11@yahoo.com.br

2 UFPA. Contato: marciaohuschi@yahoo.com.br

3 GOMES, Sílvio Nazareno de Sousa. **A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental**. 2016. 228 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Área de concentração: “Linguagens e Letramentos”) – Universidade Federal do Pará/UFPA-Belém, 2016.



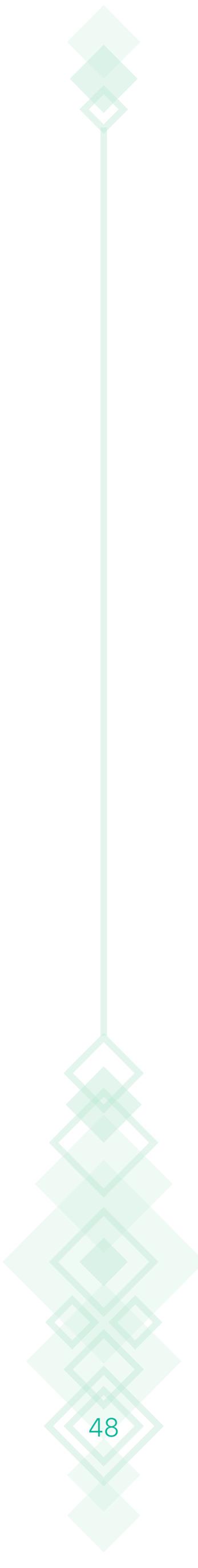
da UFPA, Castanhal, realizou um estudo teórico-prático sobre o processo de compreensão responsiva discente com atividades de AL, a partir do trabalho com o gênero discursivo crônica em uma turma de 9º ano, considerando o gênero como eixo de progressão e articulação curricular.

A investigação teve como objetivo geral compreender a responsividade discente, a partir da prática de AL, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Como objetivos específicos, a pesquisa visou a: a) Caracterizar a manifestação de responsividade discente nas atividades epilinguísticas elaboradas no interior de uma proposta pedagógica com o gênero crônica, desenvolvidas em sala de aula com alunos de 9º ano; b) Caracterizar a manifestação de responsividade discente nas atividades metalinguísticas elaboradas no interior de uma proposta pedagógica com o gênero crônica, desenvolvidas em sala de aula com alunos de 9º ano.

A motivação pela temática se justificou a partir de nossa prática docente, em que, há mais de duas décadas, atuamos na educação básica tendo nossa trajetória profissional enfrentado, diariamente, em sala de aula, o desafio de como ensinar gramática de uma forma reflexiva e contextualizada, uma vez que nossa atuação, no contexto escolar, resumiu-se, na maioria das vezes, ao trabalho da regra pela regra, da estrutura pela estrutura, do decorar mecânico de uma infinidade de terminologias que as gramáticas tradicionais contemplam. A partir dessa inquietação, delimitamos a temática de nossa Dissertação de Mestrado, a fim de que respondêssemos à seguinte questão norteadora: Os alunos de 9º ano conseguem manifestar-se com compreensão responsiva ao resolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas, durante a prática de AL, no interior de um trabalho com o gênero discursivo crônica, o que pode contribuir para a construção de sentidos do texto?

Dessa maneira, partimos de diagnósticos realizados em projetos de pesquisas desenvolvidos no campus da UFPA de Castanhal, que evidenciaram as dificuldades dos professores de Língua Portuguesa (LP) de Castanhal e região, em relação ao ensino de gramática reflexivo e contextualizado. Ademais, analisamos dois itens do livro didático de LP de 9º ano, adotado pela escola, nos quais a abordagem da classe de palavra (adjetivo) selecionada para a prática de AL não propicia a construção de sentidos do texto.

A partir desses diagnósticos, elaboramos o projeto pedagógico de leitura, escrita e análise linguística para ser aplicado no 9º ano com o objetivo de desenvolvermos em sala de aula um ensino de gramática reflexivo e contextualizado sob o viés dos gêneros discursivos. Posteriormente, implementamos, na turma, apenas o Módulo I: *Leitura e reflexão sobre a língua*, foco da nossa pesquisa. Durante a implementação da proposta didática, ao desenvolvermos o já citado módulo, trabalhamos quatro oficinas constituídas de etapas e atividades, que, conforme constatamos em nossa Dissertação, foram essenciais para que a maior parte dos alunos apresentasse atitude ativa às respostas das questões epilinguísticas



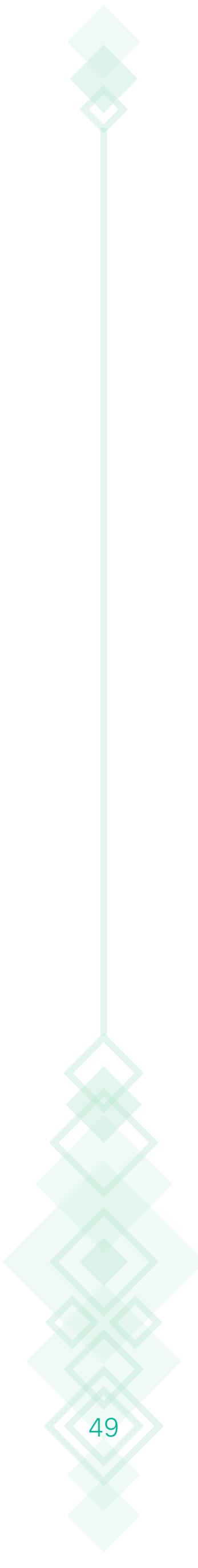
e metalinguísticas. Esse propósito de colaborarmos para que os estudantes se posicionassem ativamente em relação às questões-enunciados foi pensado desde o momento em que delineamos o tema da pesquisa, uma vez que objetivamos, nas oficinas do módulo, com a prática de leitura, no decorrer de todo o processo, instrumentalizarmos os alunos para a construção de sentidos do texto, com o desenvolvimento da prática de AL em sala. Na sequência, selecionamos as atividades de AL respondidas pelos alunos e analisamos a responsividade discente⁴.

Neste artigo, apresentamos um recorte da proposta elaborada e implementada em sala de aula (Módulo I), com o intuito de mostrar uma sugestão didática para a abordagem gramatical reflexiva e contextualizada na turma de 9º ano, com atividades de AL que contemplem aspectos epilinguísticos e metalinguísticos, desenvolvidas no interior da prática de leitura, de forma a contribuir para a construção de sentidos do texto, além de propiciar a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Como sedimentação para elaborarmos a sugestão didática, optamos pela proposta de projetos de leitura e escrita de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2008), com adaptações, a partir de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010), Ohuschi e Paiva (2014).

O Módulo I foi organizado em quatro oficinas: a) Oficina I: **Refletir sobre acontecimentos cotidianos**; b) Oficina II: **Reconhecimento do gênero discursivo**; c) Oficina III: **Leitura global do gênero discursivo crônica**; Oficina IV: **Leitura aprofundada de um texto do gênero**, na qual trabalhamos com o enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino. Realizamos atividades antes, durante e após a leitura do texto, contemplando, nestas últimas, atividades que abordam o contexto de produção do enunciado, o conteúdo temático, a compreensão (em diferentes níveis) e a interpretação, questões sobre a construção composicional do enunciado e, por fim, questões de AL (epilinguísticas e metalinguísticas); etapas gradativas que, a nosso ver, contêm atividades que se mostram eficazes para compreensão dos recursos gramaticais abordados nas questões da prática de AL, desenvolvida no final do Módulo I da sugestão didática.

Para o trabalho com a AL, selecionamos recursos linguísticos adjetivais que perfazem o estilo do locutor-narrador de *A última crônica*, de Fernando Sabino. Desse modo, a partir da linguagem empregada pelo narrador, especificamente, no que diz respeito ao uso de adjetivos e de outros recursos gramaticais utilizados também com função caracterizadora, elaboramos questões epilinguísticas (com o intuito de levar os alunos a refletir sobre os efeitos de sentidos pretendidos pelo narrador na crônica com o uso de adjetivos, assim como outras categorias gramaticais com função caracterizadora) e metalinguísticas (para levar os discentes a refletir sobre a estrutura e o funcionamento do adjetivo no texto).

4 Salientamos que os resultados obtidos pela análise das questões serão apresentados em outro artigo, por ocasião de um livro que está sendo organizado pela coordenação local do ProfLetras – UFPA.



O artigo está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução, além das considerações finais. A segunda seção apresenta o aporte teórico do estudo, tendo como base Bakhtin e Volochinov (1992), Bakhtin (2003), Lopes-Rossi (2008), Perfeito, Ohuschi e Borges (2010) e Ohuschi e Paiva (2014); a terceira seção traz o detalhamento do percurso metodológico da pesquisa, o contexto em que a intervenção ocorreu e a descrição sintetizada do projeto pedagógico elaborado com foco na amostragem das oficinas e etapas do Módulo I, **Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica, de motivação temática e análise linguística**; a quarta seção mostra um recorte do Módulo I, o momento após a leitura (3ª etapa) da oficina 4 do módulo, em que estão inseridas as questões elaboradas para a abordagem da prática de AL na turma de 9º ano por meio das escolhas linguístico-discursivas do narrador-locutor do enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino; por fim tecemos nossas considerações finais sobre os resultados alcançados.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS SOB O VIÉS BAKHTINIANO

Consoante a perspectiva de Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são construídos por meio dos usos da linguagem e dos atos humanos, uma vez que, para o teórico, todas as diversas esferas da atividade humana, sem exceção, estão estritamente ligadas à linguagem, não há como conceber interação sem linguagem, que se concretizam nos atos enunciativos construídos durante uma relação dialógica. Esses atos concretos comunicativos trazem em si as condições de produção particulares e as intencionalidades dessas diversas esferas sociais, isto é, o conteúdo temático, o estilo e a composição dos textos/enunciados, que estão diretamente interligados às condições específicas e aos objetivos dessas esferas.

Para o autor, os gêneros discursivos são classificados como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262), que se constituem historicamente a partir das situações da vida social, também caracterizadas como não totalmente estáveis, isto é, por meio das mais diversas relações comunicativas concretas, em sociedade, construídas nas diferentes esferas sociais (cotidiana, religiosa, artística, escolar, jornalística, científica, política etc.). Dessa forma, essas esferas sociais, como muitas outras, possuem funções socioideológicas e discursivas inerentes a cada uma delas, assim como possuem condições de produção específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os interagentes da relação dialógica, desenvolvimento tecnológico etc.), além de formularem, sob o viés histórico, na/para a interação verbal (ou outra materialidade semiótica) determinados gêneros discursivos, que lhe são específicos.

Devido à grande variedade de gêneros discursivos, o filósofo russo não elabora uma tipologia para os gêneros, já que são, como postula o autor, tipos relativamente estáveis na cadeia discursiva da interação verbal,

somente estabelece a diferença entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários se constituem nas relações discursivas do dia a dia, centrados nas ideologias do cotidiano, ou seja, ideologias não formalizadas e sistematizadas pelas instituições sociais (BAKHTIN, 2003). Os gêneros primários

[...] constituem-se nas interações diárias, naturais, em circunstância de comunicação verbal espontânea, especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais (OHUSCHI, 2013, p. 64).

Já os gêneros secundários originam-se das condições culturais e sociais mais complexas, calcados nas ideologias dominantes institucionalizadas, que, uma vez constituídas, balizam as relações dialógicas (nas esferas artística, religiosa, jurídica, política, jornalística etc.).

Mesmo os gêneros apresentando certa instabilidade, "isso não impede o reconhecimento de regularidades no interior de cada campo da atividade humana e, conseqüentemente em cada gênero do discurso" (OHUSCHI, 2013, p. 61). Sobre as regularidades no interior das esferas sociais da interação humana, explicitadas pela pesquisadora, Sobral (2009) apresenta uma síntese dos principais pontos da instabilidade e dinamicidade, que caracterizam os gêneros discursivos:

1. o gênero é dotado de uma lógica orgânica, isto é, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma ação generificante, criadora de suas características como gênero.
2. Protótipos e fragmentos do gênero permitem 'dominá-lo', ou seja, o gênero tem um certo 'tom', certa 'linguagem', que não deve, contudo, ser confundido com fórmulas fixas (embora alguns gêneros possam ser 'formuláicos').
3. Sua lógica não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto.
4. O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez (SOBRAL, 2009, p. 117).

Em suma, os gêneros são dinâmicos e estáveis porque os discursos se constroem em função das finalidades a serem atingidas conforme a situação de produção dos gêneros discursivos. Cada fala é erigida conforme os interesses do falante, já que todo fato levantado tem a versão particular daquele que fala.

Em relação à constituição dos gêneros, Bakhtin (2003) postula que há três dimensões, dependendo da esfera social em que estão inseridos, visto que "(...) os gêneros refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo (esfera) da comunicação" (OHUSCHI, 2013, p. 66). Esses elementos são: o conteúdo temático (em relação a objetos e sentidos), o estilo (seleção dos recursos linguísticos: aspectos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua para a construção dos enunciados verbais), e a

construção composicional (seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva).

Além disso, os interagentes da situação comunicativa não podem, em hipótese nenhuma, consoante a visão bakhtiniana, ser compreendidos de forma estanque e desvinculados da constituição dos gêneros. Esses três elementos dos gêneros compõem uma unidade, já que "o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas - o que é de especial importância - e de determinadas unidades composicionais" (BAKHTIN, 2003, p. 266).

É válido salientar que esses três elementos "[...] estão aliados ao contexto de produção do gênero" (OHUSCHI, 2013, p. 66-67), visto que a construção de sentidos de um gênero discursivo só se efetiva se entendermos "quem são os interlocutores, em que situação real se encontram, qual o papel que ocupam na sociedade, em que época histórica se deu a enunciação" (LUPPI; OHUSCHI; OLIVEIRA, 2010, p. 2). Ou seja, devemos compreender, ao tomarmos o gênero como eixo de progressão e articulação curricular, a sua situação social imediata.

Portanto, as três dimensões dos gêneros discursivos, sob a visão bakhtiniana, interligam-se formando uma única unidade que propiciam as interações sociais. Sendo assim, ao levarmos os gêneros discursivos para serem trabalhados em sala de aula, não devemos nos esquecer desses elementos essenciais que constituem o gênero para que o estudo feito se torne satisfatório. Sob essa perspectiva, para que desenvolvêssemos um ensino de gramática, em sala de aula, reflexivo e contextualizado, durante a intervenção na turma de 9º ano via prática de AL, a fim de que os alunos apresentassem uma postura compreensiva ativa sobre o texto, ancoramos a elaboração da nossa proposta pedagógica, com as adaptações que se fizeram necessárias, nos trabalhos de Lopes-Rossi (2008), Perfeito, Ohuschi e Borges (2010) e Ohuschi e Paiva (2014).

O modelo do projeto pedagógico de leitura e escrita para a abordagem dos gêneros do discurso na escola, em sala de aula, desenvolvido por Lopes-Rossi (2008), centra-se no caráter histórico-cultural dos gêneros discursivos, dividido em três etapas, chamadas de módulos didáticos, que são constituídos por atividades de leitura, escrita e divulgação ao público do gênero produzido pelo aluno em sala de aula. A sugestão didática da pesquisadora apresenta a seguinte estrutura: a) "Módulo 1: Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo"; b) "Módulo 2: Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas"; c) "Módulo 3: Divulgação ao público de acordo com a forma típica de circulação do gênero" (LOPES-ROSSI, 2008, p. 17).

Já o modelo da proposta de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010), para a análise dos diferentes gêneros discursivos em contexto escolar, foi reformulada a partir de Perfeito (2005), com base em Barbosa (2003) e Rojo (2005) e sugere observar aspectos relacionados:

- ao contexto de produção – autor/enunciador [físico e social], destinatário/interlocutor [físico e social], finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- ao conteúdo temático – ideologicamente conformado – temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além da decodificação, a predição, a inferência, a crítica, a criação de situações-problema, as emoções suscitadas etc.;
- à construção composicional – elementos da estrutura comunicativa e de significação e
- às marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor (PERFEITO; OHUSCHI; BORGES, 2010, p. 56-57).

Também optamos pela sequência de encaminhamentos para a elaboração de atividades de AL de Ohuschi e Paiva (2014), que, por questões didáticas, denominaram roteiro, uma vez que as professoras e pesquisadoras propõem a prática de AL com a interligação dos dois tipos de atividades (epilinguísticas e metalinguísticas) em função das condições de produção de um gênero discursivo com o intuito de trabalhar, de forma reflexiva, atividades que envolvam a metalinguagem. Além disso, o roteiro possibilita o trabalho com os recursos linguísticos em um gênero específico durante a prática de leitura, levando “o aluno a compreender não apenas o enunciado concreto em foco, mas a utilização desses elementos em outros gêneros, assim como a percepção da dinamicidade da LP” (OHUSCHI; PAIVA, 2014). Expomos o referido roteiro no Quadro 1, conforme abaixo:

- Partir do texto que está sendo trabalhado;
- Inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado;
- Propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto;
- Propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical.

Quadro 1 – Roteiro para elaboração de atividades de AL.

Fonte: Ohuschi e Paiva (2014).

Concordamos, portanto, com as pesquisadoras da necessidade de a prática de análise linguística ser desenvolvida em sala de aula não somente calcada em atividades epilinguísticas durante a prática de leitura/escuta e produção escrita, mas na abordagem também do aspecto metalinguístico dos recursos gramaticais que materializam a formação discursiva do locutor/autor de um determinado gênero discursivo para que os alunos venham a compreender a estrutura e o funcionamento dos recursos linguísticos na cadeia intermitente da interação verbal.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, que se caracteriza como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, foi realizada em uma escola que pertence à rede pública estadual de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos do município de Castanhal/PA, onde as aulas foram desenvolvidas em uma turma de 9º ano do turno matutino, composta por 37 alunos, com faixa etária entre 14 e 17 anos.

Como posto, para elaborarmos a proposta de intervenção para esta turma, partimos, primeiramente, dos resultados obtidos em projetos de pesquisas desenvolvidos no campus da UFPA de Castanhal. Os diagnósticos mostraram que docentes, que atuam nas escolas do município de Castanhal e região, apresentam dificuldades na elaboração de atividades de gramática reflexiva sobre a língua, visto que ancoram suas práticas em um ensino de gramática, com o qual priorizam a metalinguagem isolada do viés dialógico bakhtiniano. Assim, configura-se o ensino tradicional de gramática também presente em nossa prática cotidiana de sala de aula como professor de LP, durante longos anos de atuação na educação básica. Além disso, realizamos um diagnóstico por meio da análise de dois itens do livro didático adotado pela escola, no qual detectamos que a abordagem feita com a classe gramatical adjetivo, nos itens do manual, não contribui para a construção de sentidos do texto.

Desse modo, construímos o Módulo didático I, **Leitura para motivação temática, de apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e análise linguística**, constituído por atividades que, durante a pesquisa, mostraram-se eficazes para que os alunos do 9º ano refletissem sobre os efeitos de sentido e sobre a estrutura e o funcionamento do adjetivo e de outros recursos gramaticais utilizados com função caracterizadora no texto *A última crônica*, de Fernando Sabino. Para tanto, o módulo está dividido em quatro oficinas.

A Oficina I, intitulada **Refletir sobre acontecimentos cotidianos**, está organizada pelas seguintes etapas:

1ª etapa - Tomando conhecimento das atividades que serão desenvolvidas;

2ª etapa - Iniciando a reflexão sobre os acontecimentos diários veiculados nos textos: leitura somente da manchete da reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso;

3ª etapa – Compreendendo o conteúdo temático da reportagem: leitura, na íntegra, da reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso;

4ª etapa – Refletindo sobre o sentido que as palavras expressam em contexto de uso: percebendo a intencionalidade discursiva na reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso;

O nosso grande propósito em selecionar a reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso, para desenvolver com os alunos, em sala, a segunda, a terceira e a quarta etapas da oficina I, foi fazer com que os estudantes passassem a refletir criticamente sobre o preconceito racial, apesar de o projeto ter sido elaborado com o gênero crônica. Dessa forma, intentamos que os estudantes passassem a perceber o teor da agressão verbal cometida pelos criminosos e analisassem o sentido pejorativo, depreciativo, existente nas palavras dos agressores contra os famosos citados na reportagem. Com isso, visamos contribuir para o trabalho com o enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, texto-base de nossa pesquisa, para que pudessem perceber – por meio de uma leitura comparativa – a diferença de sentido entre o discurso dos agressores do texto de Larissa Roso e o discurso do locutor-narrador do enunciado de Fernando Sabino.

5ª etapa – Refletindo sobre a intolerância: Mas o que é mesmo intolerância social e racial?

6ª etapa – As intolerâncias social e racial, que trazem como consequências os crimes de racismo, estão presentes no bairro onde vivo? Adquirindo autonomia: entrevista com moradores negros da comunidade em que vivem os alunos;

7ª etapa – Há ocasião em que o preconceito racial é compreensível e justificável? O momento faz o preconceito? Leitura da crônica *Preto e Branco*, de Fernando Sabino;

Oficina 2, denominada **Reconhecimento do gênero discursivo crônica**, é estruturada pelas seguintes etapas:

1ª etapa – Iniciando a navegação pelas águas reflexivas da crônica (leitura de uma notícia, de uma crônica e de um conto) para que se estabeleça o reconhecimento do gênero discursivo crônica;

2ª etapa – Estabelecendo a distinção entre notícia, crônica e conto por meio das características gerais desses três gêneros, explicitando semelhanças e diferenças entre eles.

Oficina 3, chamada **Leitura global do gênero discursivo crônica**, composta de uma única etapa de exploração das particularidades do gênero crônica por meio de três crônicas de autores diferentes no que diz respeito às condições de produção, ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo.

A oficina 4 traz como título **Leitura aprofundada de um texto do gênero crônica – o trabalho com o enunciado A última crônica, de Fernando Sabino**, formada pelas seguintes etapas:

1ª etapa – momento antes da leitura (instigação oral para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo temático do enunciado);

2ª etapa - Momento durante a leitura (leitura oral compartilhada do texto também para instigar conhecimentos prévios dos estudantes sobre o título e sobre os parágrafos do texto);

3ª etapa – Momento após a leitura (com questões relacionadas às condições de produção, ao conteúdo temático – compreensão e interpretação –, à estrutura composicional e ao estilo da crônica);

4ª etapa – Questões que contemplam o estilo do locutor-narrador de *A última crônica*, de Fernando Sabino: a prática de AL por meio de questões epilinguísticas e metalinguísticas. Dessa maneira, como locutores, construímos doze questões-enunciados, seis epilinguísticas e seis metalinguísticas, para dialogarmos com os alunos durante a intervenção por meio das respostas escritas dos discentes, ao levarmos em consideração o estilo do locutor- narrador do enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, por meio de adjetivos, locuções adjetivas e outras categorias gramaticais com função adjetiva, sob a perspectiva do método sociológico proposto por Bakhtin e Volochinov (1992).

4 AS ATIVIDADES DE AL NO INTERIOR DA PRÁTICA DE LEITURA: RECORTE DA OFICINA 4 DO MÓDULO I

O Módulo I, como apresentado anteriormente, é composto por quatro oficinas de leitura, cada qual constituída por diferentes etapas. Por questões de espaço, apresentamos, aqui, apenas o momento após a leitura da crônica (3ª e 4ª etapas da oficina 4), no qual estão inseridas as questões da prática de AL, elaboradas para a abordagem gramatical reflexiva e contextualizada com os alunos de 9º ano.

A 3ª etapa da oficina 4 teve os seguintes objetivos: a) Buscar respostas satisfatórias dos estudantes para que consigam identificar características típicas das condições de produção do gênero; b) Levantar com os estudantes aspectos relevantes durante a leitura para que venham a compreender o conteúdo temático do texto; c) Levar os alunos a compreenderem e a interpretarem o texto; d) Buscar respostas satisfatórias dos estudantes para que consigam identificar características típicas da estrutura composicional do texto em estudo. A 4ª etapa da oficina 4 objetivou: a) Fazer leitura e análise comparativa da intencionalidade discursiva presente no discurso dos agressores citados na reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso, trabalhada anteriormente, e no discurso do narrador-locutor de *A última crônica*, de Fernando Sabino; b) Levar os alunos a perceberem os efeitos de sentido pretendidos no texto a partir do estilo empregado pelo narrador-locutor, especificamente, no

que diz respeito ao uso de adjetivos, de locuções adjetivas e de outros recursos gramaticais utilizados também com função adjetiva por meio de questões epilinguísticas e metalinguísticas.

Por questões didáticas⁵, as atividades seguem a ordem metodológica sugerida por Perfeito, Ohuschi e Borges (2010), a qual faz alusão ao método sociológico para o estudo da língua, proposto por Bakhtin e Volochinov (1992), e transposto para o ensino de LP por pesquisadores como Rojo (2005). Dessa forma, a 3ª etapa da oficina 4 (momento após a leitura) foi elaborada com as atividades que seguem.

Atividade 1: Questões que contemplam o contexto de produção do texto

- 1)** Toda crônica traz uma reflexão sobre um acontecimento do cotidiano, esta, em particular, traz a comemoração do aniversário de uma criança. Qual é a intenção do narrador ao abordar no texto esse acontecimento? Justifique.
- 2)** Qual a função social do locutor-narrador desta crônica?
- 3)** Qual a função social dos possíveis leitores de *A última crônica*, de Fernando Sabino? Comente.
- 4)** *A última crônica*, de Fernando Sabino, é um texto jornalístico ou literário? Justifique.
- 5)** Como já percebeu, o autor da crônica que você leu é Fernando Sabino, um dos grandes cronistas do Brasil. Você já leu algo sobre ele em livros, em algum site ou já assistiu a alguma matéria sobre o cronista em algum canal televisivo?

Atividade 2: Questões que contemplam o conteúdo temático

- 1)** Sobre o que é tratado no texto *A última crônica*?
- 2)** A temática está explícita ou implícita? Justifique e comprove sua resposta com trechos retirados do texto.

5 Ao apresentar as atividades, objetivamos contribuir para a formação do professor de LP, mostrando a importância de se contemplar cada elemento que constitui o gênero, partindo de seus aspectos sociais para os aspectos verbais.

Atividade 3: Questões que contemplam a compreensão e a interpretação do texto

- 3) O que, nesta crônica, seduz você? Comente.
- 4) Da forma como o narrador vai contando os fatos, atrai sua atenção como leitor? Por quê?
- 5) Você percebe alguma atitude preconceituosa dos funcionários do botequim em relação à família? Comprove com passagens da crônica.
- 6) O locutor-narrador se mostra preconceituoso ao desenvolver a história? Justifique e exemplifique com passagens da crônica.
- 7) Você percebe em algum membro da família preconceito contra si mesmo? Comente e comprove sua resposta com passagens do texto.
- 8) Por que o locutor-narrador, apesar de não ser nenhum dos membros da família, é a personagem central da crônica?
- 9) A que conclusões poderíamos chegar quando "a negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo"? Comente.
- 10) Como o casal se porta no botequim? Por que têm essa atitude? Justifique.
- 11) A cena da comemoração do aniversário que se desenvolve no texto tocou você? Por quê?
- 12) A família mostra-se no texto desumanizada? Comente.
- 13) A partir de indícios do texto, pode-se dizer que a família está à vontade no botequim? Por quê? Comente e ilustre com passagens do texto sua resposta.
- 14) O locutor-narrador se mostra preconceituoso ao desenvolver a história? Justifique e exemplifique com passagens do texto.
- 15) Por que a família procurou uma mesa no fundo do botequim para comemorar o aniversário da filha? Comente.
- 16) Por que o casal entra no botequim com uma "compostura da humildade" e com "contenção de gestos e palavras"? Justifique.
- 17) Como você percebeu durante a leitura do texto, o locutor-narrador aborda a temática preconceito racial de forma reflexiva, sem, no entanto, mostrar-se preconceituoso. Por que uma abordagem como essa é de extrema importância para o momento atual em que vivemos?

Atividade 4: Questões que contemplam a estrutura composicional do enunciado

- 1) A crônica lida possui quantos parágrafos? Que acontecimentos ocorrem em cada um deles?
- 2) Estabeleça para cada parágrafo do texto a relação com os elementos estruturais da crônica (situação inicial, início do conflito, clímax do conflito, resolução do conflito e volta à situação inicial).
- 3) Os fatos narrados possuem uma ordem quando vão sendo expostos na crônica? Qual o primeiro fato que é mostrado?

4ª etapa: Questões que contemplam o estilo do locutor-narrador da crônica: a prática de análise linguística

As questões elaboradas para esta etapa das atividades do momento após a leitura, contemplam o estilo de *A última crônica*, de Fernando Sabino e estão focadas nas escolhas linguístico-discursivas do enunciado. Os alunos serão instigados a construir sentidos por meio de adjetivos, locuções adjetivas assim como outros recursos gramaticais utilizados como função adjetiva pelo narrador da crônica por meio da prática leitora em sala de aula.

Atividade 1: Questões epilinguísticas

- 1) Adjetivo é a palavra que caracteriza o substantivo. Ele pode caracterizar de forma positiva (com qualificações boas) ou negativa (de forma pejorativa ou depreciativa). No trecho “mal ousa balançar as perninhas **curtas** ou correr os olhos **grandes** de curiosidade ao redor”, observamos os adjetivos (**curtas** e **grandes**). Explique a intenção do narrador ao caracterizar a menina dessa forma. (O que ele quis enfatizar? Ele usou esses adjetivos para caracterizar a menina de forma pejorativa ou depreciativa? Comente).
- 2) O adjetivo também pode ser formado por mais de uma palavra. Nesse caso, temos uma locução adjetiva. Ao usar a locução adjetiva **de pretos**, em “Ao fundo do botequim um casal **de pretos** acaba de sentar-se [...]”; o narrador caracteriza os pais da menina de forma pejorativa (preconceituosa)? Comente, levando em consideração o contexto social em que o texto foi produzido.
- 3) Na caracterização psicológica da família (como se comportam no botequim), o narrador utiliza algumas descrições, como: os pais possuem “a compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras”, são “três seres **esquivos**”. Por que o narrador selecionou o adjetivo **esquivos** para qualificar a família?

4) O narrador também enfatiza a caracterização psicológica da mãe na seguinte passagem da crônica: "A mãe limita-se a ficar olhando **imóvel**, vagamente **ansiosa** como se aguardasse a aprovação do garçom". Por que o narrador selecionou os adjetivos em destaque para caracterizar a mãe da menina? Comente.

5) Na passagem do texto "A mãe remexe ansiosa na bolsa **de plástico preto e brilhante**, retira qualquer coisa", o narrador selecionou a locução adjetiva **de plástico** e os adjetivos **preto** e **brilhante** para descrever a bolsa da mãe da menina. A utilização dessa locução adjetiva e desses adjetivos tem uma finalidade no texto? Comente.

6) Que sentimento o narrador expressa, no texto, em relação à menina, por meio das palavras **arrumadinha, menininha e fitinha**? Essas palavras, nesse contexto, também caracterizam a personagem, assim como os adjetivos? Que efeito de sentido elas trazem ao contexto em que estão empregadas? Comente.

Atividade 2: Questões metalinguísticas

7) Na língua portuguesa, os adjetivos podem ocupar posições diferentes em uma determinada frase. Podem aparecer depois do substantivo (O rapaz **pobre** não conseguiu se dar bem na vida por não ter tido oportunidades de estudar em boas escolas), antes do substantivo, (Aquele **pobre** rapaz não tem sorte no amor.), ou ainda ser empregado após um verbo (O rapaz é **pobre**. / O rapaz está **pobre**. / O rapaz virou **pobre**.) Com esses diferentes lugares ocupados pelo adjetivo **pobre** nessas frases, o sentido é o mesmo? Explique o sentido do adjetivo **pobre** em cada uma delas⁶.

8) Em *A última crônica*, o cronista utiliza, em algumas passagens, adjetivos após os substantivos, como em: "arrumadinha no vestido **pobre**", "as perninhas **curtas**", os olhos **grandes**". Reescreva o período em que essas expressões ocorrem, mudando a posição dos adjetivos **pobre**, **curtas** e **grandes** para antes do substantivo e explique se o efeito de sentido pretendido pelo narrador seria o mesmo.

9) Os adjetivos, na língua portuguesa, geralmente, sofrem flexão de gênero: masculino e feminino, concordando com o gênero do substantivo que qualificam. No exemplo: A flor **murcha** e **amarela** que está sobre a mesinha de centro da sala deve ser jogada fora, os adjetivos **murcha** e **amarela** concordam em gênero (feminino) com o substantivo flor. Porém, na passagem do texto lido: "Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente

6 O roteiro para elaboração de atividades de AL contempla também exemplos que não estejam no texto-enunciado base, já que assim podem ser explorados outros aspectos do recurso gramatical em análise, como proposto nesta pesquisa (OHUSCHI; PAIVA, 2014).

doméstico, torno-me **simples** espectador e perco a noção do essencial”, o narrador empregou o adjetivo **simples**. Esse adjetivo sofre flexão de gênero? Por quê?

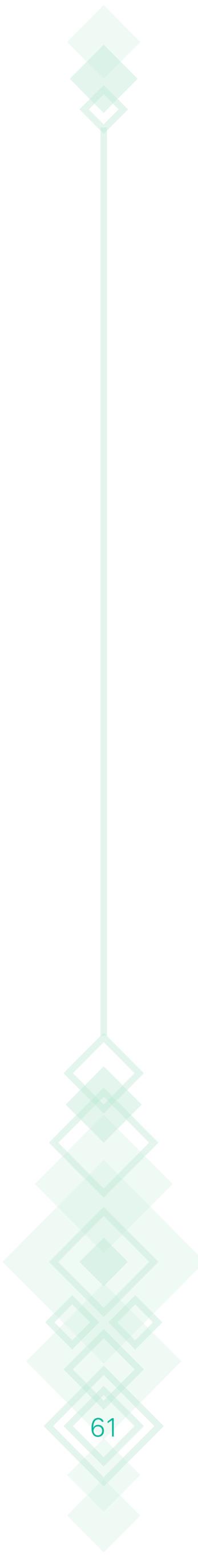
10) Os adjetivos também sofrem flexão de número (singular e plural), de acordo com os substantivos que os acompanham. No exemplo: eles compraram dois carros **vermelhos**, o adjetivo **vermelhos** concorda em número (plural) com o substantivo carros. Entretanto, no período “Ao fundo do botequim um casal **de pretos** acaba de sentar-se numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos”, o narrador emprega a locução adjetiva **de pretos** no plural sem concordar em número com o substantivo **casal**, que está no singular. Por que isso ocorre?

11) Se o narrador tivesse preferido usar, no período acima, o adjetivo **preto** no singular (Ao fundo do botequim um casal **preto** acaba de sentar-se numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos), em vez de “um casal **de pretos**”, o efeito de sentido seria o mesmo?

12) Observe o seguinte trecho da crônica: “[...]. A postura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, **toda arrumadinha no seu vestido pobre**, que se instalou também à mesa [...]”. O que está em destaque possui uma explicação ampliada com função adjetiva do substantivo negrinha. Essa expressão pode ser retirada do texto sem prejuízo do efeito de sentido pretendido pelo narrador? Justifique sua resposta.

Dessa forma, para que as questões de AL mencionadas anteriormente fossem elaboradas, pensamos de forma criteriosa em cada efeito de sentido dos recursos gramaticais adjetivais utilizados na crônica pelo locutor-narrador, a fim de que os alunos resgatassem sentidos construídos durante as atividades de leitura do texto, e adquirissem um agir responsivo ativo frente às questões-enunciados da prática de AL.

Como exemplificação, descrevemos a nossa intencionalidade apenas das questões (Q) 1, 2 e 3 (epilinguísticas) e das questões 7, 9 e 11 (metalinguísticas). Com a Q1, introduzimos os alunos na compreensão dos efeitos de sentido dos adjetivos “curtas” e “grandes” usados pelo narrador na caracterização da menina, para que começassem a delinear a partir dessas duas palavras qualificativas, a intencionalidade discursiva do narrador-locutor do texto, compreensão necessária à resolução da Q2 e Q3. Com a Q2, tivemos o propósito de instigar os alunos, novamente, a refletirem sobre o efeito de sentido na compreensão do texto, ancorados na finalidade do discurso do narrador-locutor, por meio agora de uma característica atribuída à família, porém, a partir de uma expressão da língua, da locução adjetiva “de pretos”, para que percebessem que as locuções adjetivas também qualificam da mesma maneira como os adjetivos. Com a Q3, a prática de leitura do efeito de sentido do adjetivo “esquivos” esteve voltada às características



psicológicas da família, ancorada ainda à intenção do narrador-locutor, já que na Q1 e Q2 os adjetivos e a locução adjetiva foram empregados como características físicas das personagens, dessa maneira nosso objetivo foi também fazer os estudantes perceberem que os adjetivos têm a função de atribuir tanto qualidades físicas quanto psicológicas aos substantivos. Aspectos esses instigados durante as atividades do antes, do durante e do depois da leitura da crônica, o que proporcionou respostas ativas dos discentes durante a aplicação na turma de 9º ano, o que podemos observar na seguinte reação-resposta do aluno A3 à Q3 (epilinguística): “O narrador usou o adjetivo esquivos porque a família age com muita simplicidade, medo, insegurança e parecem estar assustados no botequim porque são pobres e negros” (GOMES, 2016, p. 171), cuja resposta expressa compreensão responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa.

Em relação às questões metalinguísticas, com a Q7, tivemos a finalidade de fazer os discentes refletirem sobre a posição que o adjetivo ocupa na língua por meio das cinco frases-enunciados presentes na questão, como o uso do adjetivo “pobre”, palavra qualificativa selecionada para a elaboração das frases por estar vinculada à classe social da família de *A última crônica*, de Fernando Sabino, e que esse lugar selecionado pelo narrador-locutor na elaboração de enunciados acarretou diferentes efeitos de sentido. Com a Q9, permitimos que os estudantes refletissem sobre a flexão de gênero do adjetivo com o uso de “simples” no enunciado, a fim de que percebessem de forma contextualizada que há adjetivos na língua que apresentam duas formas, uma para cada gênero e outros somente uma. Com a Q11, o trabalho de compreensão sobre a estrutura e o funcionamento da língua foi desenvolvido via locução adjetiva, “de pretos”, com a finalidade dos discentes analisarem que o adjetivo “preto”, núcleo da locução adjetiva, não poderia ser passado para o singular e muito menos sem o uso da preposição que o antecede, visto que mudaria o efeito de sentido pretendido pelo narrador-locutor, além de fazê-los refletir sobre a flexão de número do adjetivo, quando locuções adjetivas são empregadas com substantivos coletivos. Aspectos estes também resgatados por meio dos sentidos construídos por ocasião da leitura do texto, o que demonstramos com a reação-resposta do A2 à Q11 (metalinguística): “Não, porque quando ele fala ‘casal preto’ já fica um ar preconceituoso. E na regra do português, um casal é mais de uma pessoa por isso ‘de pretos’ tem que ficar no plural” (GOMES, 2016, p. 181).

Portanto, ao implementarmos o Módulo I na turma de 9º ano, concebemos o ensino de língua portuguesa que se configurou focado à aprendizagem dos alunos, desenvolvido progressivamente em todas as etapas e atividades desenvolvidas em sala, em um processo de ensino e aprendizagem dialógico, de trocas recíprocas, em que professor e alunos se viram refletidos durante toda a intervenção. Instauramos, na turma, um processo de interação verbal, em que fizemos os alunos se sentirem importantes, ao instigarmos que se posicionassem ativamente durante todo o processo por meio de seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos temáticos

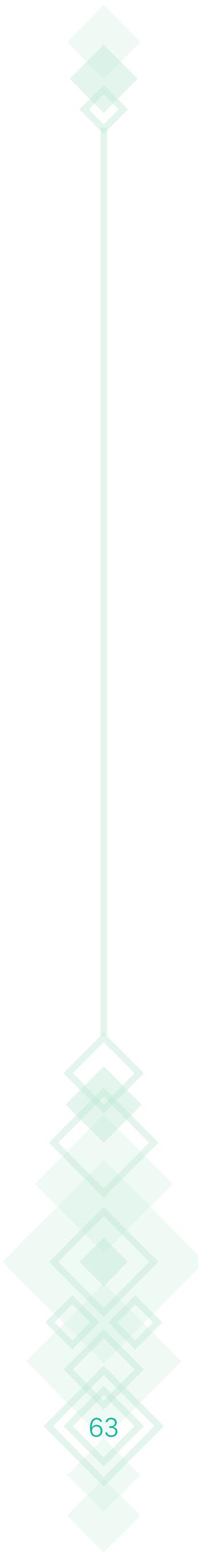
dos textos selecionados para leitura e reflexão sobre a língua. Estabelecemos, assim, uma relação professor-aluno muito mais próxima, para que o processo de ensino e aprendizagem de língua se efetivasse produtivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a pesquisa ancorada na perspectiva dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), abordados, não como objetos de ensino, mas como eixo de progressão e de articulação curricular, abrange, de forma mais eficiente, o processo de compreensão de texto, visto que o trabalho desenvolvido com o enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, foi centrado no ato dialógico da relação comunicativa e na linguagem como manifestação ininterrupta que se concretiza nas relações socioculturais. Além disso, consideramos ainda que a abordagem gramatical reflexiva e contextualizada a partir do exercício da leitura e da prática de AL propicia o ensino da língua no processo de interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992).

Dessa forma, delimitamos como tema da pesquisa, um estudo teórico-prático sobre o processo de compreensão responsiva discente com atividades de análise linguística (AL) a partir do trabalho com o gênero discursivo crônica em uma turma de 9º ano, ao considerarmos o gênero como eixo de progressão e articulação curricular. A partir da análise das respostas-diálogos dos discentes, percebemos que os alunos conseguiram se posicionar ativamente em relação às questões-enunciados da prática de AL, a nosso ver porque foram construindo sentidos nas etapas e atividades anteriores à aplicação das questões-enunciados, em sala, por meio de socialização, debates e discussão entre eles. Resgataram, inclusive, seus conhecimentos prévios por meio das questões elaboradas para os momentos antes, durante e depois da leitura de *A última crônica*, ocasião em que eles discutiram sobre a função social do cronista, o conteúdo temático do texto, se o narrador trazia um tom preconceituoso ao narrar o fato etc. Portanto, consideramos que todas as etapas anteriores com as quais construíram sentidos, foram essenciais para que os estudantes se manifestassem com compreensão responsiva ativa.

Assim, consideramos que os alunos só conseguiram se posicionar ativamente diante das questões-enunciados que foram elaboradas para a última etapa do Módulo I do projeto, porque são interligadas às condições de produção do enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino. Além disso, foram inseridas em uma sugestão didática ampla que primou pela construção de sentidos do enunciado no processo e não de forma imediatista, uma vez que com a aplicação das quatro oficinas, organizadas em várias etapas e com a resolução de muitas atividades de leitura, os estudantes foram inseridos em um contexto dialógico de ensino e aprendizagem de língua. Assim, aprendemos com a elaboração da proposta e com a implementação, na turma de 9º ano, a fazer uma abordagem reflexiva



e contextualizada dos recursos gramaticais adjetivais empregados no enunciado, durante a pesquisa, o que foi de extrema importância para que nós não nos limitássemos ao ensino estruturalista, mecanizado dos recursos gramaticais da língua na crônica de Sabino, um ensino de gramática tradicional, centrado em regras, por meio de muita nomenclatura e classificações, abordagem que nos acompanhou até iniciarmos as aulas no ProfLetras/UFGA.

Desta feita, o módulo de leitura e reflexão sobre a língua, desenvolvido durante a pesquisa na escola, com todas as etapas e atividades, contribuiu, eficientemente, para que os alunos pudessem construir sentidos com o texto a partir das atividades epilinguísticas e metalinguísticas em sala de aula. Portanto, ao apresentarmos uma sugestão didática para o trabalho com a gramática, de forma contextualizada e reflexiva, acreditamos poder contribuir para que outros professores da educação básica possam repensar suas práticas e, a partir da sugestão apresentada, desenvolver outras propostas pautadas na visão dialógica da linguagem, visando a um trabalho mais significativo com a Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2003b. p. 149-182.

GOMES, S. N. de S. **A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental**. 2016. 228f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, área de concentração “Linguagens e Letramentos”) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

LOPPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, K. S. B. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2008. p. 61-72.

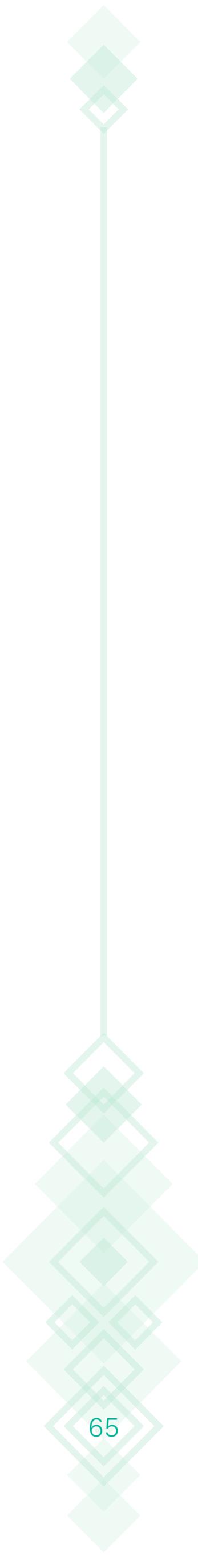
OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 239f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OHUSCHI, M. C. G.; OLIVEIRA, N. L. de; LUPPI, S. E. Abordagens metodológicas dos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso. In: CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1., 2010, Maringá. **Anais...** 2010, Maringá: UEM-PLE. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. L. R. Atividades de análise linguística: questões de metalinguagem no processo de compreensão textual. In: CIELLI – COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2014, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM-PLE, 2014.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: CONCEPÇÕES de linguagem e ensino da língua portuguesa. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2005. v 1. (Formação de professores EAD, 18).

PERFEITO, A. M.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A G. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. In: OSORIO, E. M. R. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010. p. 51-79.



ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DO UNIVERSO MACANUDO: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Ana Carolina Langoni¹

Priscila de Souza Chisté²

RESUMO: O artigo apresenta uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, a qual objetivou compreender como a utilização sistematizada dos quadrinhos do Universo Macanudo pode contribuir com a formação do leitor crítico. A metodologia utilizada foi a pesquisa colaborativa, pois contou com a participação dos envolvidos para avaliar e repensar as propostas realizadas. A proposta foi desenvolvida a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. O referencial relacionado à formação do leitor crítico dialoga com os conceitos bakhtinianos de linguagem, dialogismo e responsividade. Parte do pressuposto de que quadrinhos tendem a contribuir com a formação leitora dos alunos, por serem atrativos e por explorarem jogos de linguagem capazes de aguçar o espírito crítico, e conclui que eles podem formar leitores críticos, desde que haja adequação temática e formal em seu uso.

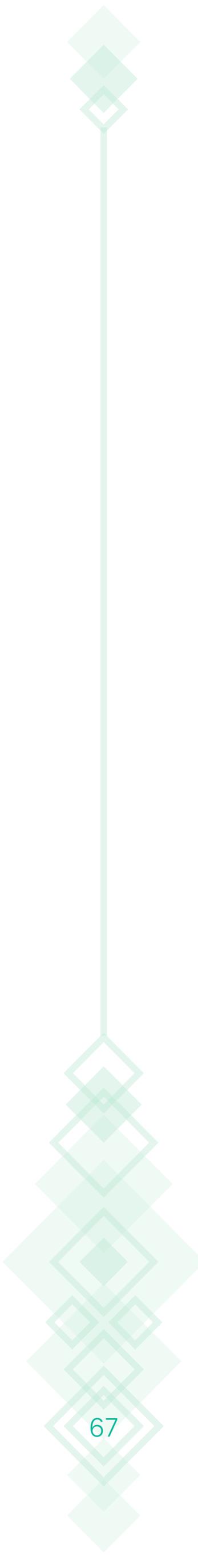
Palavras-chave: Formação de leitores. Histórias em quadrinhos. Ensino de língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

O artigo em tela apresenta uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (ProfLetras) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), a qual propõe a utilização sistematizada das Histórias em Quadrinhos (HQ) do Universo Macanudo como modo de contribuir com a formação crítica do leitor na disciplina de Língua Portuguesa.

1 Mestra em Letras (ProfLetras/Ifes), Especialista em Língua Portuguesa (Faculdade do Noroeste de Minas), Graduada em Letras (UFV) e Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim e na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

2 Doutora e Mestra em Educação (UFES), Graduada em Educação Artística (UFES) e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).



A partir de revisão de literatura, consideramos que a formação de leitores tem sido uma das maiores preocupações dos professores de Língua Portuguesa, pois as dificuldades em leitura afetam não só o ensino/aprendizagem da língua materna, como também o de outras disciplinas. Os dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 3* (FAILLA, 2012) revelam que as práticas de leitura, no país, não têm sido satisfatórias e que elas vão diminuindo com o passar do tempo, o que evidencia a necessidade de pensar em novas estratégias para formar leitores.

Nota-se que existe uma ausência de informações que orientem uma prática que produza sentido para a leitura e, em consequência disso, "o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos" (SILVA, 2011, p. 37). Até mesmo os guias curriculares são superficiais e não contribuem com essa orientação. Dessa forma, muitas vezes a escola não forma leitores críticos, aqueles que se posicionam de forma ativa diante do que leem.

Observamos, no cotidiano escolar, que esse mesmo aluno que diz que não gosta de ler na escola, pratica a leitura constantemente no uso de redes sociais, cada vez mais presentes na vida dos adolescentes. Percebe-se, então, que uma proposição seria encontrar formas de despertar nesse aluno o interesse pela leitura também na escola e encontrar formas de contribuir com a formação dos alunos como leitores críticos, que têm uma postura ativa diante da leitura, refletindo e se posicionando com relação ao que leem.

As HQ apresentam-se como alternativa viável nesse sentido, uma vez que apresentam linguagem simples e acessível e são atrativas para os alunos, por unirem linguagem verbal e visual na abordagem de situações corriqueiras e cotidianas. Esses fatores, segundo Mendonça (2010), contribuem para despertar o interesse dos leitores e melhorar a fluência da leitura.

Ainda existe um certo preconceito com relação ao uso dos quadrinhos no ensino e muitos os consideram uma leitura de baixa qualidade, por entenderem que é fácil ler quadrinhos. Entretanto, é preciso observar que, como todas as formas de linguagem, há, entre as HQ, aquelas que não levam à crítica e à reflexão, mas também há diversas obras muito ricas, que exigem conhecimento de mundo do leitor e domínio de algumas estratégias nada fáceis de leitura.

De acordo com Vergueiro (2014), o uso das histórias em quadrinhos faz com que os alunos estejam propensos a participar mais ativamente das atividades propostas, por se tratar de uma leitura com a qual eles já possuem familiaridade. É difícil encontrar um aluno que não goste de quadrinhos, porque, geralmente, são os textos com as quais os alunos têm contato nas séries iniciais. Muito se engana também aquele que pensa que eles só servem para séries iniciais. Há quadrinhos para atender a todas as faixas etárias, tanto com relação à temática, quanto com relação à linguagem.

Cabe ao professor selecionar aqueles adequados ao que pretende trabalhar e pensar em formas de explorá-los com os alunos.

Ao pensar nas HQ mais adequadas para trabalhar a formação do leitor crítico, deparamo-nos com os quadrinhos do argentino Liniers, autor das tiras *Macanudo*. Suas tiras constituem o "Universo Macanudo", assim chamado, porque ele utiliza personagens variados e foi criando galáxias de personagens dentro desse universo. Cada galáxia é utilizada para expressar um estado de espírito. Esse universo será apresentado de forma mais detalhada na seção a seguir.

2 O UNIVERSO MACANUDO

Macanudo é uma palavra em espanhol que significa "extraordinário", "estupendo", "magnífico". As tiras *Macanudo* são publicadas no jornal *La Nación*, da Argentina, desde 2001. A tira foi batizada com esse nome porque, na época em que começou a ser publicada, a Argentina passava por uma grande crise econômica e encantava ao autor a ideia de ver uma palavra de alento impressa todos os dias no maior jornal do país.

Em seus quadrinhos, Liniers utiliza personagens diversos e aborda variados temas, como cotidiano, relações humanas e amor. Também critica a política, a mídia e o consumismo e aborda problemas sociais. Algumas de suas tiras são apenas para divertir, mas notamos em algumas um lado crítico e reflexivo, principalmente, no que se refere à indústria cultural (termo que explanaremos na próxima seção) e ao poder que ela exerce sobre as pessoas.

Além da temática, nossa escolha pelas tiras *Macanudo*, para desenvolver atividades que contribuam com a formação de leitores críticos, deve-se também ao fato de serem criativas e não seguirem um padrão; Liniers dá grande importância à relação forma e conteúdo em suas produções. Assim, consideramos que o caráter inovador, criativo e irreverente de produção das tiras *Macanudo*, tanto relacionado à forma quanto ao conteúdo, nos fizeram optar por esse autor e por esses quadrinhos.

Dentre os oito livros publicados com tiras *Macanudo* em português, selecionamos aquelas capazes de despertar nos alunos uma atitude responsiva ativa, de os fazerem pensar sobre sua prática social, o momento histórico contraditório que estão inseridos, e se posicionar sobre temas como a influência da mídia, a intolerância religiosa e política, a corrupção, a política etc., relacionando essas tirinhas com outros textos, de diferentes gêneros, como notícia, poesia, cartum, propaganda, música etc.

Apresentaremos na próxima seção o aporte teórico relacionado às Histórias em Quadrinhos, compreendendo sua relação com a indústria cultural e com o ensino.

3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A Arte Sequencial faz parte das linguagens contemporâneas da Arte, assim como as charges, os cartuns, as tiras, as histórias em quadrinhos, entre outros gêneros híbridos oriundos desses. Para trabalhar com quadrinhos, é preciso compreender o papel que cada linguagem (visual e verbal) ocupa na HQ. A compreensão da linguagem dos quadrinhos é indispensável para que o aluno interprete os múltiplos discursos neles presentes e para que o professor obtenha melhores resultados na sua utilização (VERGUEIRO, 2014). Além disso, é preciso entender a origem e a ideologia que permeia as HQ.

Grande parte das críticas ao uso das HQ, no ensino, deve-se ao fato de serem produtos da indústria cultural. Esse conceito foi criado por Horkheimer e Adorno para substituir a expressão “cultura de massas” e se referir à cultura produzida em larga escala, para entreter as massas, buscando uma padronização e reforçando os valores da classe dominante e do sistema capitalista. O objetivo é que a massa permaneça alienada, internalizando e seguindo esses valores sem questioná-los, e que não reflita sobre sua condição de explorada por esse sistema. Essa indústria atende à demanda das massas ao mesmo tempo que impõe padrões de consumo, de comportamento e até mesmo políticos.

As histórias em quadrinhos surgiram como produto da indústria cultural, seguindo as características dessa indústria e tendo, por isso, um caráter universal, que poderia ser reconhecido e assimilado por qualquer leitor, de qualquer região. Assim como os demais produtos da indústria cultural, a linguagem dos quadrinhos deve ser simples, para ser de fácil decodificação. A influência da indústria cultural nos quadrinhos faz com que elas reforcem os valores dominantes e não veiculem críticas ao sistema.

Compreendemos que os quadrinhos surgiram como produto dessa indústria, para entreterem os leitores e serem consumidos em massa, mas observamos que muitos deles, apesar de serem “produto” dessa indústria, vão além desse objetivo e apresentam temas e formas que levam à reflexão crítica sobre a realidade, subvertendo a sua origem. Sendo assim, eles podem ser usados para esse fim, no contexto educacional.

É possível perceber que as HQ,

[...] assim como qualquer forma de comunicação humana, têm servido ao longo da história tanto à reprodução da ideologia das classes dominantes quanto à sua denúncia, o que significa dizer que elas em si, não são boas nem más, mas sim o uso que fazemos delas (SILVA, 2011, p. 69).

Vergueiro (2014) aponta que, inicialmente, as HQ eram pouco utilizadas no ensino e apenas ilustravam conteúdos. Essa utilização teve bons

resultados e os quadrinhos passaram a ser incluídos com maior frequência em materiais didáticos.

O autor enumera algumas razões para o uso dos quadrinhos no ensino: os estudantes gostam de ler quadrinhos; palavras e imagens, juntas, ampliam a compreensão; existe um nível alto de informação nos quadrinhos; os recursos variados dos quadrinhos possibilitam maior familiaridade com o gênero; o enriquecimento do vocabulário; o estímulo ao exercício do pensamento para compreender o que não está expresso; o caráter globalizador da temática dos quadrinhos e o fato de eles poderem ser usados em qualquer série, com qualquer tema. Além dessas razões, o autor inclui duas outras muito importantes: a acessibilidade dos quadrinhos e seu baixo custo.

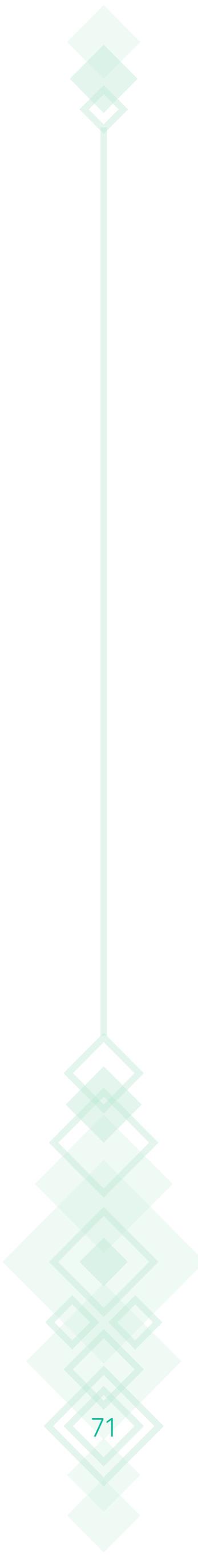
Santos Neto (2011) também destaca algumas vantagens no trabalho com os quadrinhos: eles podem contribuir no desenvolvimento da sensibilidade (que advém da experiência de sentidos e sensibilidades) e ampliar a capacidade de verbalizar e interpretar o mundo; possuem uma linguagem rica, com inúmeras possibilidades; também trabalham a interpretação da imagem, auxiliando no desenvolvimento da capacidade de interpretação dos alunos; alguns ajudam a pensar a realidade de uma forma diferente, mais crítica.

De certo que as HQ não devem ser o único gênero utilizado no ensino, elas se constituem em mais uma forma de linguagem disponível, que está presente em quase todas as áreas, no processo de ensino/aprendizagem de conteúdos e na discussão de temas específicos. Por esses motivos, optamos por utilizá-las na formação do leitor crítico, tema que discutiremos na seção a seguir.

4 A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

No contato com o interlocutor, o texto adquire outro significado, pois muda o contexto e muda também a consciência. O discurso deixa de pertencer ao locutor e passa a ser visto pela consciência do interlocutor, que é constituída de outros discursos e outras vozes. A compreensão é sempre dialógica, os sentidos são constituídos na troca, no diálogo entre duas consciências. "Em toda parte temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer. O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo" (BAKHTIN, 1997, p. 341).

Dessa forma, para formar leitores ativos, que assumam essa postura dialógica com o texto, o professor precisa compreender essa relação de dialogismo e levar em consideração que a compreensão de determinado texto para o aluno não será, necessariamente, igual à sua, pois está diretamente ligada ao contexto em que o aluno se insere, às suas vivências, às suas leituras e ao seu conhecimento de mundo. Contudo, é preciso considerar também que existe um limite para tal leitura subjetiva, pois a



realidade não pode ser explicada de infinitas formas como diz a concepção pós-moderna de linguagem. A essência do objeto não muda, porque a matéria conserva sua propriedade independente do sujeito. Assim, é preciso partir da prática social do aluno, imersa no sistema capitalista, de modo a refletir sobre ela e problematizá-la por meio das atividades de leitura realizadas na escola.

De acordo com Schwartz (2006), nota-se que a leitura tem sido trabalhada, recorrentemente, como decodificação ou simples captura do sentido único do texto, desconsiderando seus aspectos extralinguísticos e a experiência de vida dos leitores. Além disso, segundo Orlandi (2012), existe uma certa imposição para que o aluno atribua ao texto apenas alguns sentidos e não outros. Para a autora, existem leituras previstas para um texto, mas há sempre novas possibilidades de leitura, que vão variar de acordo com o contexto sócio-histórico. Assim, cabe ao professor mediar o processo de construção da história de leitura do aluno, estabelecendo desafios para a compreensão, sem deixar de fornecer condições para que o aluno seja capaz de assumir esses desafios.

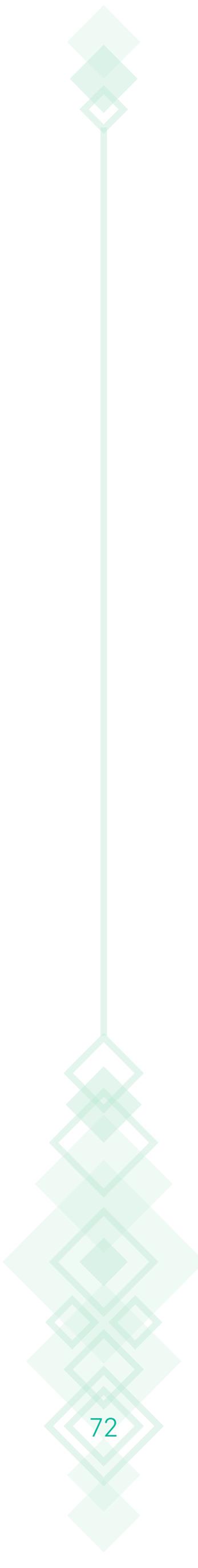
Nesse contexto,

o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2011, p. 122).

Segundo Vigotski (2010), a mediação do professor exerce papel fundamental no desenvolvimento do educando. Com a ajuda de um indivíduo mais experiente, o aluno pode realizar reflexões e atividades que não conseguiria fazer sozinho naquele momento, mas depois, devido ao processo de apropriação do conhecimento, ele adquire autonomia para desempenhar tais reflexões e atividades.

Geraldi (1984) alerta que, em meio a discussões de como, quando e o que ensinar, esquece-se de questionar o objetivo do ensino, ou seja, para que ensinar. Esse objetivo está diretamente ligado à concepção que o professor tem de linguagem e à sua postura com relação à educação. Nesse sentido, concebemos a linguagem como processo de interação verbal que considera o leitor um sujeito ativo, constituído de forma dialógica. Assim, entendemos que por meio da linguagem é possível contribuir com a formação do leitor crítico desde que a leitura seja compreendida como prática social, auxiliando a pensar a realidade e desenvolver o senso crítico do leitor, ampliando sua participação social.

Levando em consideração o objetivo de nossa pesquisa, compreender como a utilização sistematizada dos quadrinhos do Universo Macanudo pode contribuir com a formação do leitor crítico, percebemos que existe a necessidade de repensar as práticas de leitura na educação básica, na



busca pela formação de leitores críticos, e acreditamos que os quadri-
nhos podem contribuir nesse sentido. Na próxima seção, apresentare-
mos a metodologia utilizada para atingir nosso objetivo, os sujeitos da
investigação e os materiais didáticos elaborados em nossa pesquisa.

5 METODOLOGIA

Uma das exigências do Mestrado Profissional em Letras é que sejam prio-
rizadas metodologias nas quais haja participação tanto do pesquisador,
quanto dos demais envolvidos, partindo do pressuposto que o pesquisador
não é o único detentor do conhecimento e que todos podem contribuir com
seus saberes, desde que o objetivo deste processo seja a apropriação do
conhecimento sistematizado. Além disso, espera-se que a pesquisa gere
um produto educacional que será disponibilizado para uso em diferentes
escolas. Objetivando atender aos requisitos do programa, a metodologia
utilizada foi a pesquisa participante ou colaborativa, com participação
coletiva na resolução de problemas identificados em determinada realida-
de, visando à ampliação do nível de consciência crítica desse grupo.

Nota-se, nessa metodologia, o diálogo com conceitos bakhtinianos, tais
como dialogismo, alteridade e exotopia, uma vez que propõe o diálogo
constante, durante todo o processo, entre pesquisador e participantes,
e a construção conjunta do conhecimento. Para Bakhtin (1997), os indi-
víduos se constituem na alteridade, são construídos e transformados
sempre através do outro, a partir de relações dialógicas. Desse modo,
veem o mundo também sob a perspectiva do outro, o que enriquece suas
visões de mundo e as transforma, contribuindo com a ampliação de suas
consciências críticas. Assim, o ponto de vista de ambos é transformado,
nessa interação dialógica, tornando-os mais conscientes e responsáveis
por suas escolhas e atos.

Com o objetivo de validar nossa proposta de modo colaborativo, inicial-
mente constituímos um grupo de pesquisa pequeno, com duas profes-
sas de Língua Portuguesa e seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
II, que se reuniu em horário alternativo para desenvolver as atividades
propostas pelos materiais elaborados e sugerir modificações ou apre-
sentar contribuições. Essa série foi escolhida, porque, nessa fase da
adolescência, os alunos já conseguem desenvolver melhor a atividade
crítica, participando mais intensamente da realidade social, o que possi-
bilita o trabalho de formação de leitores críticos. Constituímos um grupo
de pesquisa pequeno com o objetivo de validar nossa proposta de modo
colaborativo, de forma que todos pudessem contribuir e participar ativa-
mente do processo.

Elaboramos materiais educativos para serem utilizados nos encontros
do grupo de pesquisa, seguindo os momentos pedagógicos da Peda-
gogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008): a prática social (forma como

estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico); a problematização (colocar em xeque as respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, assinalando suas insuficiências e incompletudes); a instrumentalização/apropriação³ (oferecer condições para que o aluno compreenda o objeto de estudo em suas múltiplas determinações); a catarse (momento em que o aluno manifesta que apreendeu o fenômeno de maneira mais complexa) e o retorno à prática social (com modificação da prática social em função da aprendizagem resultante da prática educativa).

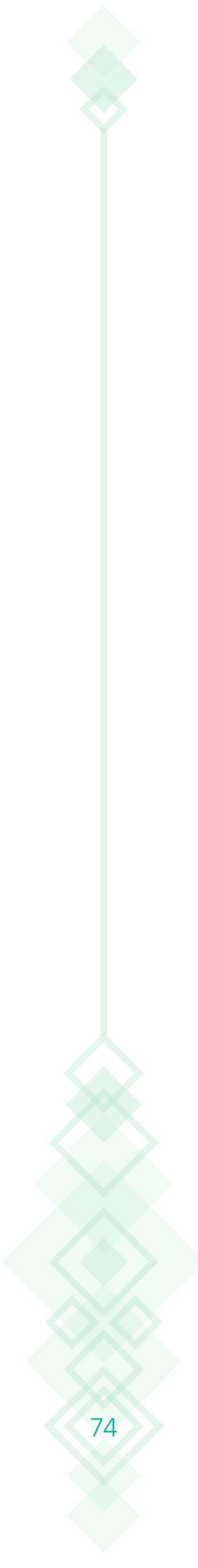
É importante ressaltar que esses momentos foram separados apenas para fins didáticos, pois eles são articulados, não acontecem necessariamente em etapas separadas. Partimos da prática social, das aulas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, e identificamos um dos problemas existentes nessa prática: a dificuldade de formar leitores críticos. Para buscar uma forma de melhorar essa prática, oferecendo aos alunos as ferramentas necessárias para melhorar sua prática, chegamos às HQ do Universo Macanudo, que são atrativas e criativas, apresentam críticas à indústria cultural e aos valores veiculados por ela. Propusemos diversas atividades de análise desses quadrinhos e dos discursos presentes neles, bem como das relações intertextuais e interdiscursivas entre eles e outros textos. Dessa forma, os alunos chegaram à catarse, em que percebemos, em vários momentos da pesquisa, "um novo posicionamento diante da prática social, revelado por uma leitura mais crítica, ampla e sintética da realidade" (MARSIGLIA; OLIVEIRA, 2008, p. 1971). Assim, consideramos que houve um retorno à prática social de forma modificada, em função da aprendizagem decorrente das atividades desenvolvidas com a mediação do professor.

Em um momento posterior, de modo a validar nossa proposta no contexto da sala de aula regular, uma das professoras participantes aplicou as atividades em seis turmas de 9º ano, quatro no turno matutino e duas no vespertino.

5.1 O PRODUTO EDUCACIONAL ELABORADO

A fim de atender aos requisitos do Programa de Pós-Graduação com relação à criação de um produto educacional, elaboramos um material educativo destinado aos professores de Língua Portuguesa, disponibilizado no formato de livro virtual (e-book), no site do programa. Esse material foi elaborado a partir do conceito de dialogismo proposto por Bakhtin (1997), no qual a apropriação do conhecimento ocorre através

3 Este momento é intitulado por Saviani (2009) de instrumentalização. Contudo, escolhemos apresentá-lo também como apropriação por acreditar que o termo instrumentalização pode ser remetido, de modo equivocado, à racionalidade instrumental. Nesse sentido, consideramos ser necessário renomear o termo, pois instrumentalização parece não corresponder à totalidade do processo de apropriação do saber sistematizado e, ao mesmo tempo, fica atrelado à ideia de racionalidade instrumental.



das atividades e da mediação dos professores, evitando, ao máximo, apresentar conceitos prontos. Não visa despotencializar a função do professor, impondo-lhe mais um material didático prescritivo, mas compartilhar nossos estudos e experiências.

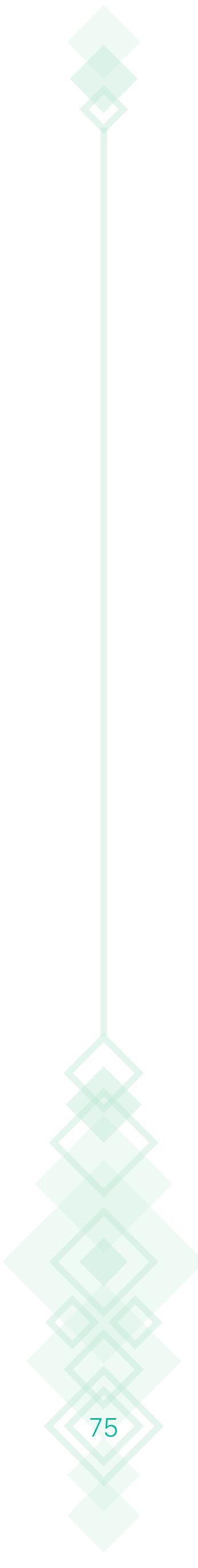
O material educativo, intitulado "Macanudo: formando leitores críticos" foi dividido em quatro capítulos: "O Universo Macanudo", apresentando o autor, o contexto de produção e algumas características das tiras Macanudo, "Orientações de Leitura", com exploração de uma possibilidade de leitura das tirinhas apresentadas nas atividades propostas no material educativo; "A linguagem dos quadrinhos", com atividades elaboradas para favorecer o conhecimento dessa linguagem, considerando a interação, estimulando a elaboração de conceitos e a sistematização do aprendizado de modo interativo; e "Formando leitores críticos", com atividades envolvendo tirinhas que fazem críticas a elementos da indústria cultural e ao seu alto poder de persuasão, para que os alunos emitissem suas impressões sobre elas e, depois, discutissem as questões propostas e as relacionassem a textos de outros gêneros (música, charge, propaganda, poesia, filme etc.), estabelecendo relações intertextuais e interdiscursivas entre eles e as tirinhas, colocando diferentes textos em diálogo e percebendo pontos de convergência e divergência entre seus discursos. Essas atividades foram desenvolvidas no grupo colaborativo, conforme descreveremos a seguir.

6 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Inicialmente, fizemos uma identificação do problema que pretendíamos analisar, a formação do leitor crítico por meio das HQ, bem como um primeiro contato com os interessados que constituíram o grupo de pesquisa, uma divisão das tarefas e um estabelecimento dos principais objetivos da pesquisa.

A proposta de intervenção foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu no conhecimento da linguagem dos quadrinhos, desenvolvendo as atividades do terceiro capítulo do material educativo. Na segunda etapa, foram propostas atividades de leitura, interpretação e compreensão de alguns quadrinhos Macanudo, do quarto capítulo do guia, buscando que a leitura promovesse o que Silva (2011) propõe: uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural. O objetivo era que, por meio dos quadrinhos, os alunos evoluíssem da leitura mecânica que costumam realizar em suas práticas escolares para uma leitura que despertasse seu lado sensível, que os fizesse refletir sobre sua realidade e o mundo que os cerca.

Antes da segunda etapa ser iniciada, os alunos analisaram uma tirinha sozinhos e escreveram suas percepções sobre ela. Ao final da segunda etapa, eles analisaram mais três tirinhas sozinhos, para que fosse possível



comparar a análise que os alunos faziam antes da intervenção com a análise após a intervenção. Para finalizar, eles produziram, coletivamente, uma tirinha crítica, refletindo sobre algum problema da realidade deles, e responderam a um questionário final, para avaliar as oficinas realizadas.

Ao trabalhar o capítulo sobre a linguagem dos quadrinhos, os alunos sistematizaram, a partir dos exemplos dados e da mediação das professoras por meio de perguntas, conceitos sobre a linguagem visual dos quadrinhos. Eles avaliaram o material educativo utilizado e, de todo o material, sugeriram apenas a troca das tiras cômicas, para que o humor ficasse mais evidente. No final, preencheram os balões de uma história em quadrinhos que não conheciam, para colocar em prática o que estudamos.

Após essa etapa, foi apresentada uma tirinha aos alunos, para que eles registrassem suas impressões sobre os elementos que compõe sua linguagem visual e sobre seu conteúdo, sem intervenção das professoras, para compreender de que modo estavam sendo realizadas suas análises críticas.

A partir das respostas dos alunos, foi possível perceber que eles ainda liam os quadrinhos de forma simplificada, sem refletir e se posicionar sobre seu conteúdo, sem relacionar os recursos visuais utilizados pelo artista ao conteúdo, fazendo apenas uma leitura mecânica, procurando o traço de humor. Essa tira foi utilizada como parâmetro para analisar, posteriormente, a evolução crítica dos alunos.

Após essa análise, iniciamos o estudo dos quadrinhos Macanudo. Todas as tiras livres selecionadas fazem uma crítica (direta ou indireta) à indústria cultural, principalmente à mídia televisiva. Propusemos a análise de cada tira, momento em que os alunos fizeram comentários e observações, depois seguimos com a discussão das perguntas relacionadas à tira e colocamos outros textos em diálogo com ela.

Os alunos conseguiram identificar a maioria das críticas feitas nas tirinhas, poucas vezes precisaram de intervenção por meio de perguntas que os levassem a analisá-las por outros ângulos até chegar à crítica que acreditamos que eles alcançariam. Eles notaram críticas ao consumismo; à falta de individualidade e de personalidade de pessoas que só copiam padrões divulgados pela mídia; às redes sociais, com a falsa ideia de vida perfeita repleta de amigos; à mídia; à vontade de ser famoso a qualquer preço; à corrupção em pequenos atos; às falsas propagandas políticas; aos conteúdos dos programas de TV e à publicidade, que utiliza estratégias baseadas em mentiras, para nos convencer a comprar e a sermos consumistas.

A partir das análises das tirinhas do material e das discussões feitas no grupo, foi possível perceber que os quadrinhos podem contribuir com a formação de leitores críticos, dependendo da forma como forem trabalhados, pois os alunos evoluíram na análise dos quadrinhos, deixando de apenas decodificá-los e passando a buscar pistas e marcas nas formas

e no conteúdo que os levassem à interpretação. Conseguiram também estabelecer relações dialógicas tanto entre os quadrinhos e outros textos, quanto entre os quadrinhos e sua prática social, percorrendo de modo dialético os momentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2009) que utilizamos na metodologia de ensino.

Finalizamos o estudo com a análise de três tirinhas, sem explicação da atividade pelas professoras, a fim de verificar se houve evolução na leitura. Percebemos, nas análises feitas pelos alunos, uma atividade crítica de leitura dos quadrinhos, com a expressão de seus pensamentos, após uma reflexão acerca do que leram. Eles analisaram sua prática social, refletiram e se posicionaram sobre as tirinhas, assumindo uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997) diante da leitura, dando uma resposta ao texto.

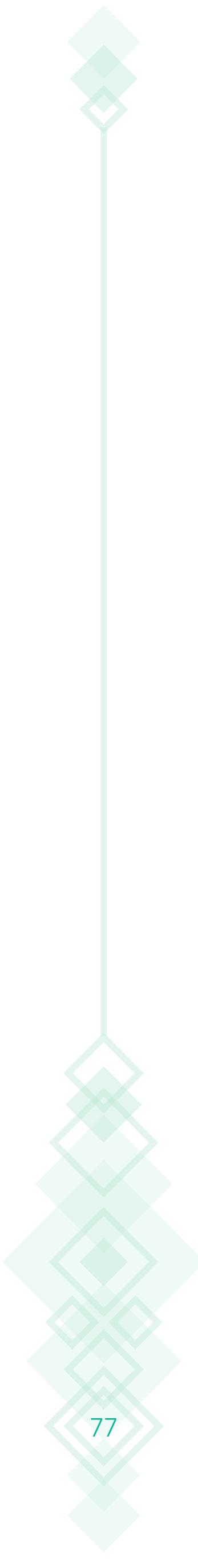
Além da análise de tirinhas, os alunos produziram em conjunto duas tirinhas críticas que promoviam a discussão de algum problema da realidade (apesar das peculiaridades de cada ser, a realidade é uma só, esse é o princípio do materialismo histórico-dialético, partimos da realidade objetiva sempre). Em uma delas desenharam um personagem tomando banho por duas horas e ficando sem água, devido ao desperdício. Na outra (Figura 1), fizeram uma crítica ao apelo da mídia pelo consumo, apresentando um personagem que assiste à propaganda de um desodorante que faria com que as mulheres caíssem em seus braços. Ele compra o desodorante, mas nada acontece e ele fica sem entender por quê.



Figura 1 – Exemplo de tirinha produzida pelos alunos.

Fonte: Material elaborado pelos alunos.

Nessa tirinha, eles usaram diversos elementos da linguagem visual: balões do som da TV e de pensamento; na transição do segundo para o terceiro quadrinho, eles utilizaram o recurso da elipse, e os personagens são desenhados em ângulos diferentes, ora de perfil e ora de frente, o que dá um dinamismo aos quadros. O que nos faz perceber que não foi só criação de um conteúdo crítico, mas a forma também acompanhou a evolução dos alunos. Notamos que os alunos aprenderam sobre a linguagem dos quadrinhos e compreenderam que eles não precisam ter como função apenas a diversão e o entretenimento, eles podem fazer críticas à prática social, ainda que de forma bem-humorada, como qualquer outro gênero textual.



Pedimos aos alunos que respondessem a um questionário final, no qual notamos que eles avaliaram positivamente as atividades e as consideraram importantes para seu aprendizado, reconheceram que evoluíram na compreensão de tirinhas e afirmaram que se sentem mais preparados para lê-las e identificar as críticas feitas. Assim, atingimos nosso objetivo de transformar, ainda que minimamente, a realidade dos alunos, contribuindo com a ampliação de sua consciência crítica na sistematização e apropriação conjunta do conhecimento.

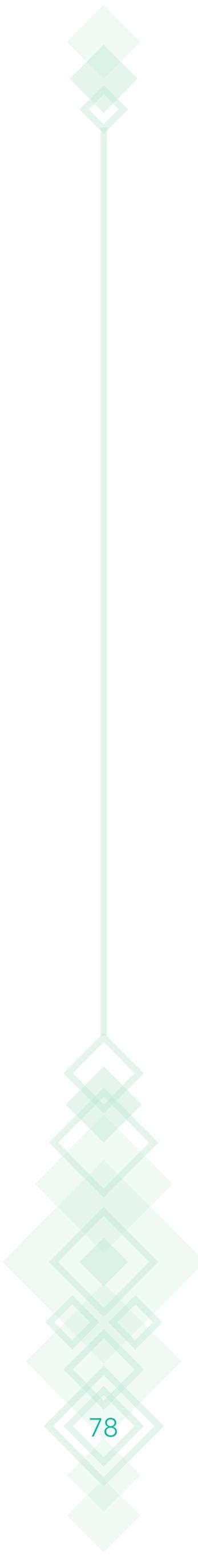
Os alunos da sala de aula regular passaram pelo mesmo processo que os do grupo de pesquisa, com aplicação das mesmas atividades e dos questionários, e foi possível perceber, pelas atividades e pelos relatos dos alunos e da professora, que o material pode ser utilizado na sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa, pois contribuiu com a formação dos diversos alunos que participaram da pesquisa como leitores críticos. A professora que aplicou as atividades relatou que os alunos gostaram muito delas e que o material é bem diferente dos livros didáticos com os quais já trabalhou, pois percebe que eles não levam o aluno a refletir sobre questões de sua prática social, geralmente propõem uma leitura mais superficial. Ela observou também que os alunos ficaram menos agitados e mais participativos nas aulas.

Após essa etapa, juntamos os dois materiais e formamos um só (Figura 2), voltado para os professores, com quatro capítulos: o primeiro, apresentando o Universo Macanudo; o segundo, com propostas de leituras das atividades do livro; o terceiro, com as atividades elaboradas para estudar a linguagem dos quadrinhos; e o quarto, com as atividades elaboradas para desenvolver a formação de leitores críticos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência apresentada é possível perceber que os quadrinhos podem formar leitores críticos, desde que exista adequação temática e formal em seu uso. Em primeiro lugar, é preciso, como já foi dito, apresentar aos alunos a linguagem que é própria dos quadrinhos e que está em relação com o conteúdo apresentado, pois a forma reforça e dialoga com a ideia apresentada pelo quadrinista. Não basta ler balões e ver a gramática que está posta no texto. É preciso compreender o modo como os quadrinhos foram estruturados, compreender os elementos visuais utilizados e colocá-los em diálogo com o conteúdo apresentado na discussão da tirinha. O artista, por intermédio da forma, apresenta uma ideia que critica a realidade. Os alunos têm que perceber isso, pois interfere no sentido dado ao texto.

Além disso, é necessário esclarecer os objetivos do estudo dos quadrinhos e conhecer melhor os alunos e seus gostos, para despertar neles o interesse pela leitura. Se as atividades fazem sentido para o aluno, ele



tem mais vontade de aprender, pois se constitui, por meio de diferentes mediações, como um sujeito mais crítico diante da realidade muitas vezes massificada pela indústria cultural.

Por meio de recorrentes atividades como essas, pode-se contribuir com a formação crítica, por isso o processo é contínuo, não é pontual, e precisa ser incorporado pelos sistemas de ensino. Para tanto, os materiais didáticos desenvolvidos, após serem reavaliados na sala de aula regular, estão sendo disponibilizados aos professores de Língua Portuguesa de Cachoeiro de Itapemirim, por meio de divulgação virtual. Também realizamos, no referido município, formação de professores para compartilhar a pesquisa desenvolvida, explicando a proposta e a forma como as atividades foram trabalhadas, para que os professores que se identificarem com ele possam incorporá-lo à sua prática, fazendo as adaptações que julgarem necessárias.

De modo geral, acreditamos que a pesquisa contribuiu com a formação dos alunos que participaram das oficinas como leitores críticos e com a modificação de sua prática social e esperamos contribuir com a prática dos outros professores, que poderão utilizar a seu modo as atividades do material educativo em suas aulas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; OLIVEIRA, Celso Socorro. Aproximações históricas e teóricas com a pedagogia histórico-crítica e sua proposta metodológica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR-EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. p. 1963-1977.

MENDONÇA, Márcia R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 209-224.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS NETO, Elydio dos. Dez considerações para professores que desejam trabalhar com histórias em quadrinhos. In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da (Org.). **Histórias em quadrinhos e educação: formação e prática docente**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011. p. 127-136.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

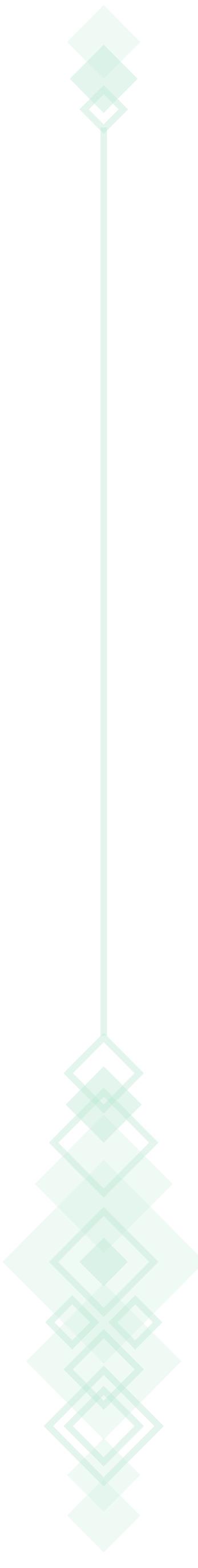
_____. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. Os sentidos da leitura. **Cadernos de Pesquisa em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória: PPGE, v. 12, n. 24, jul./dez. 2006.

SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-29.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



MULTILETRAMENTOS: MEIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONCEPÇÕES IDENTITÁRIAS EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edivaldo Aparecido Mazolini¹

Leandra Ines Seganfredo Santos²

RESUMO: O trabalho visa minimizar os desafios de aprendizagem no ensino de leitura e de escrita e proporcionar um momento para que os estudantes reflitam autonomamente sobre suas origens, reconhecendo-se enquanto sujeitos dotados de identidade(s) sociocultural(is). A intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa-ação foi realizada com alunos de uma terceira fase do terceiro ciclo (nono ano) do ensino fundamental de uma escola estadual e fundamentado nos pressupostos da construção identitária e dos multiletramentos. Constatamos que é possível tornar o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita mais atrativos, possibilitando que os estudantes aperfeiçoem suas habilidades, desde que o professor atue como um agente de letramento. Foi um trabalho relevante no meio social e educacional, pois possibilitou mostrar que a função da escola é ir até seus estudantes e trazê-los para o mundo do conhecimento sistematizado, que define as estruturas do jogo de poder na luta de classes.

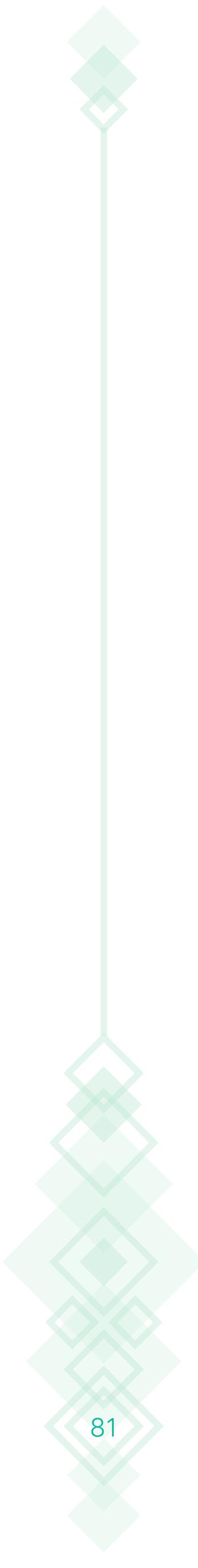
Palavras-chave: Multiletramentos. Leitura. Escrita. Identidade. Autoria.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte do Relatório Final, trabalho de conclusão de curso, de Mestrado Profissional em Letras Profletras, desenvolvido na UNEMAT/Sinop, cujo objetivo consistiu em apresentar e desenvolver uma intervenção pedagógica, pautada nos multiletramentos, para estudantes do ensino fundamental, a fim de minimizar desafios de ensino e de

1 Escola Estadual José Domingos Fraga.

2 UNEMAT/Sinop.



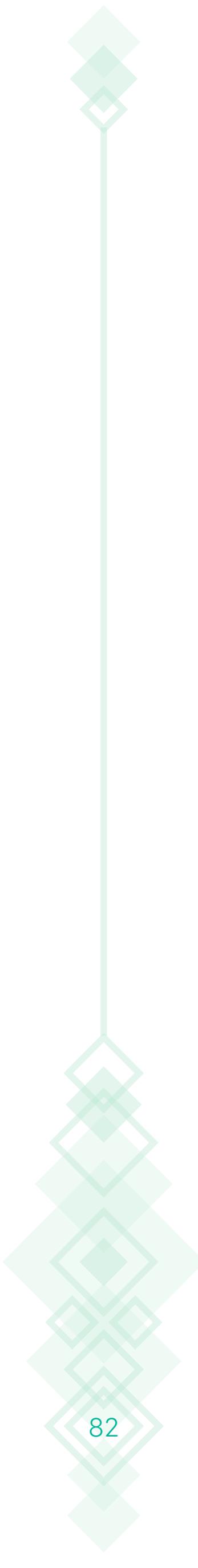
aprendizagem na leitura e na escrita, por meio de práticas de multiletramentos contextualizadas com a realidade dos alunos. Dessa forma, fazendo com que o trabalho pedagógico tenha sentido em suas práticas sociais cotidianas.

Na maioria dos casos, a educação não consegue cumprir com sua função social, principalmente a educacional; no sentido de formar cidadãos letrados que sejam sujeitos de suas ações na sociedade. No que se refere à leitura e à escrita, grande parte dos estudantes chegam ao último ano do ensino fundamental (terceira fase do terceiro ciclo/nono ano) como meros decodificadores da língua.

Ao analisarmos os Indicadores de Alfabetismo Funcional (INAF) referente ao ano de 2011, fornecido pelo Instituto Paulo Montenegro, podemos concluir que os dados apresentados são preocupantes, pois evidenciam que: 53% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingiram, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo, dos quais 8% ainda são analfabetos absolutos apesar de já terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental. Dos que cursaram ou cursam do sexto ao nono ano, apenas 15% são considerados plenamente alfabetizados, 25% ainda permanecem no nível rudimentar, e 59% estão no nível básico de alfabetização. Entre os que cursaram alguma série do ensino médio apenas 35% atingiram o nível pleno de alfabetismo, enquanto que 100% desse grupo deveria já ter atingido esse nível (BORTONI-RICARDO, 2010; ROJO, 2009). Se analisarmos esses resultados comparando com os do INAF 2009, vamos observar que houve avanços do nível "analfabeto" para o nível "rudimentar" e desse para o nível "básico". Mas, o nível "pleno" permanece estagnado desde 2001, quando o INAF realizou a primeira avaliação, se considerarmos apenas as três últimas edições do INAF que pesquisou estudantes do ensino fundamental II, o maior índice de alfabetismo pleno chegou a 20%, apontado na edição de 2005.

Ao observarmos os índices de alfabetismo apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro, em pesquisa realizada de acordo com a renda familiar, constatamos que os desafios do alfabetismo no Brasil são ainda maiores. Conforme demonstra o gráfico do INAF (2011). Nele podemos constatar que os maiores índices de analfabetismos, alfabetismo "rudimentar e básico" concentram-se nas famílias com as rendas mais baixas. Dessa forma, com base nas definições do Instituto Paulo Montenegro, podemos afirmar que nas famílias com renda de até um salário mínimo o índice de "analfabetismo funcional" (analfabeto e rudimentar) é de 48%, e naquelas com renda até dois salários mínimos é de 36%. Enquanto que nas famílias com renda acima de cinco salários mínimos o índice de "alfabetizado funcionalmente" (básico e pleno) é de 93%.

As condições socioeconômicas das famílias interferem no aprendizado dos estudantes, mas não devemos deixar de considerar outros fatores dentro da escola, que também interferem diretamente nas práticas de ensino e de aprendizagem, tais como: as condições de infraestrutura das



escolas, as condições de trabalho e a formação docente, ou seja, a atuação do professor também deve ser considerada. O trabalho interventivo propôs práticas de ensino e de aprendizagem que motivassem os estudantes a desenvolver as competências leitoras e escritoras que os estudantes pudessem relacioná-las, não só com o seu cotidiano, mas também com suas origens socioculturais. Assim, buscamos trabalhar com textos e desenvolver produções textuais que estimulassem os estudantes a refletir sobre temáticas educacionais contextualizadas com suas práticas sociais, enfatizando a análise da (trans)formação(ões) identitária(s), bem como seu desenvolvimento.

Para tanto, a realização da presente intervenção se pautou nos seguintes objetivos específicos: pesquisar as práticas de letramentos que até então fizeram parte do universo letrado da comunidade estudada no ensino fundamental; possibilitar aos estudantes um contexto letrado que os levem à reflexão e ao protagonismo de sua história; desenvolver práticas de multiletramentos a partir de sequências didáticas com ênfase aos aspectos socioculturais presentes em seu cotidiano; incentivar e assegurar aos estudantes condições de mediação por andaimagem para que reescrevam suas produções textuais, refletindo e contextualizando-os com sua realidade social; elaborar e divulgar as produções dos estudantes na forma de revista escolar, socializando-a na comunidade escolar e entorno; e, refletir sobre as práticas de multiletramentos desenvolvidas.

A intervenção pedagógica foi executada seguindo os parâmetros da pesquisa-ação, ou seja, ela consistiu na intervenção de uma situação problema, sendo que o professor mediador a analisou e propôs o desenvolvimento de atividades pedagógicas aos sujeitos participantes, a fim de oportunizar uma possível superação ou minimizar os efeitos de tal problemática. Para tanto, fez-se necessária a interação entre pesquisador e pesquisados, com o objetivo de transformar uma realidade.

Todo o trabalho foi realizado seguindo os pressupostos das sequências didáticas (doravante SDs) organizadas e estruturadas conforme estudos de Schneuwly e Dolz, (2004). Os gêneros textuais trabalhado na SD foi: contos populares, cuja seleção buscou atender a diferentes "domínios sociais de comunicação" a fim de contemplar as capacidades relacionadas à linguagem.

A SD abordou três campos de estudo. O primeiro referente ao estudo do gênero textual – leitura, escrita e compreensão textual, além do reconhecimento do gênero e suas estruturas composicionais, como forma de veicular informação e conhecimento. O segundo se refere ao estudo linguístico, que, além de ampliar seus conhecimentos sobre norma padrão, visa utilizá-los como recursos da linguagem escrita na produção e adequação do gênero ao tema (BORTONE, 2008). E o terceiro, propiciar aos estudantes a discussão de temas sociais que contribuam com a formação de sua(s) identidade(s) no meio educacional, sociocultural,

para que atuem em nossa sociedade multifacetada de forma contextualizada, enquanto sujeitos sociais.

O trabalho com gêneros textuais propiciou aos estudantes um meio mais dinâmico para trabalhar com um mesmo gênero textual de forma multimodal, tornando, assim, o trabalho com a língua materna mais atrativo, atendendo aos quesitos das práticas de multiletramentos. Com a produção inicial, constatamos os principais desafios de aprendizagem, que foram trabalhados individual e coletivamente. As estratégias traçadas por meio das práticas de multiletramentos propiciaram aos estudantes o aperfeiçoamento de suas competências leitoras e escritoras.

Para tanto, trabalhamos o gênero textual na perspectiva das “sequências didáticas” (SDs) propostas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), que as definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Seguindo os trabalhos com as SDs também exploramos o estudo da gramática, priorizando a gramática de uso e gramática de reflexão, de acordo com os estudos de Travaglia na obra – *Gramática: ensino plural* (2011), contextualizadas com os textos trabalhados ou produzidos, sem tornar o texto um pretexto para se trabalhar a gramática.

2 MULTILETRAMENTOS: NA(S) (TRANS) FORMAÇÃO(ÕES) IDENTITÁRIA(S)

O aporte teórico deste estudo e intervenção pedagógica foi embasado em revisões bibliográficas pertinentes às temáticas abordadas. Ou seja, buscou suporte em referenciais que se estruturam em quatro campos de estudos que se articularam entre si de modo a obter o resultado esperado. Os quatro campos de estudos são os seguintes: primeiro, letramento e formação identitária, como vivemos em uma sociedade multifacetada, repleta de concepções ideológicas elitizadas, faz-se necessário que a escola contribua na(s) (trans)formação(ões) da(s) identidade(s) dos estudantes, no sentido de que esses se tornem sujeitos de suas ações sociais; ao invés de serem meros consumidores e reprodutores do que lhes põem como verdade; segundo, multiletramentos – leitura e escrita, avançando para a produção e a compreensão textual multimodal; publicizando suas produções para além dos processos de mediação entre professor e aluno escritor, por meio do desenvolvimento do produto final no qual os estudantes passam de espectadores de uma cultura para autores.

Assim, revisamos várias contribuições de autores que publicaram livros, dissertações, teses e artigos sobre essas áreas da formação educacional. Como destaca Martins (2000, p. 28),

trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado

para fundamentar a execução da intervenção pedagógica que visa, além de minimizar desafios de aprendizagem referentes à leitura e à escrita, propiciar um espaço para que estudantes, oriundos de camadas sociais menos favorecidas socialmente, sejam sujeitos de suas ações.

2.1 Processos identitários

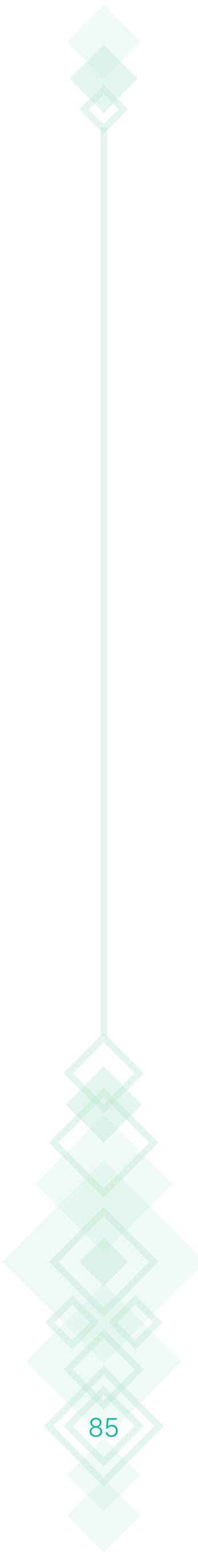
Vivemos em uma sociedade altamente letrada e multifacetada, assim o sujeito tem de construir sua(s) identidade(s) (HALL, 2006) para nela se inserir em cada uma de suas faces. Independente do meio social, a inserção do sujeito se consolidará se ele for letrado o suficiente para se relacionar com os demais sujeitos e compreender as demandas sociais por meio do letramento.

Assim, atualmente, o sujeito é mais um ser metacognitivo discursivo do que matéria física; que sofre e age, constantemente, sobre dois princípios que regem o nosso cotidiano. O primeiro é coletivo, formado pela sociedade e suas estruturas organizadas e articuladas entre os processos ideológicos construídos ao longo de nossa evolução cultural e nem sempre representa a coletividade. O segundo é individual e está diretamente relacionado ao sujeito que, para agir no social, precisa letrar-se e constituir sua personalidade.

De acordo com Street (2007, p. 466), "quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar". Para melhor constatar essa afirmação de Street, devemos refletir sobre o letramento em dois aspectos como ele é compreendido no campo discursivo ideológico social. O primeiro se refere ao uso e aos significados que o letramento assume em diferentes sociedades, tornando-se semelhante aos usos e significados do conceito de pessoa, a partir de estruturas ideológicas visíveis. O segundo aspecto, refere-se a uma relação fundamental entre os campos ideológicos de personalidade e letramento. Dessa forma, o que define o sujeito enquanto pessoa, com seu conjunto de valores, morais e éticos, é o próprio sujeito em contextos culturais específicos, que são constituídos e representados pelas práticas de letramentos em que está submetido.

Assim, podemos afirmar que o letramento desenvolve no sujeito habilidades formativo-discursivas que o constituíram enquanto sujeito socio-cultural. Street elucida esse pensamento da seguinte forma:

[...] acabaram por associar letramento com a ideia de uma pessoa plenamente humana, brilhando em contraste com o espaço escuro do "analfabetismo".



Eu gostaria de sugerir que isso é característico dos modos como letramento e personalidade estão interligados em diversos discursos culturais e serve para nos lembrar que a aquisição do letramento envolve mais do que habilidades meramente técnicas. (STREET, 2007, p. 468-469).

Magalhães (2012) analisa o processo de formação identitária por meio das práticas de letramentos no contexto educacional brasileiro, e destaca que depende da compreensão dos múltiplos discursos existentes nos “eventos de letramentos”; discursos esses que são representações de práticas sociais. Ressaltamos que há vários “eventos de letramentos” interagindo na formação de um sujeito nas diversas agências de letramentos. A escola recebe, em um mesmo período, ou ainda, na mesma sala, estudantes das mais diferentes camadas sociais, que compreendem sua condição social como sujeitos e que lutam para sobreviver nessa sociedade heterogênea. O mesmo acontece com os professores. Então, a escola é um ponto de tensão nas relações discursivas ou interdiscursivas existentes na sociedade; e essa tensão se agrava ainda mais quando a escola, em suas práticas de ensino, nivela toda essa heterogeneidade social com atividades educacionais homogeneizadoras.

Dessa forma, a reflexão proposta por Magalhães (2012) vai além do letramento, da intertextualidade e das práticas sociais. Por meio das abordagens dessa autora o trabalho de intervenção pedagógica tem como base a formação de uma visão crítica na perspectiva do letramento ideológico, para que os estudantes possam agir enquanto sujeitos ativos e, assim, formar concepções sobre a sociedade a partir das quais irão formar ou transformar sua(s) identidade(s) sociocultural(is).

Com o objetivo de subsidiar o estudo sobre a formação de identidade cultural, essa proposta também se embasou em Hall (2006), que aborda como ocorre o processo de (trans)formação da(s) identidade(s) de um sujeito na sociedade pós-moderna. Segundo ele, nenhuma identidade é singular. É, na verdade, atravessada pelo “jogo social”; vários fatores contribuem para a formação identitária, que podem mudar de acordo com o contexto:

[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é às vezes descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade de classe para uma política de diferença. (HALL, 2006, p. 21).

Assim, para se tornar mais atrativa e fazer sentido na formação socioeducacional, cultural e política dos estudantes, a educação precisa abordar temáticas que os levem a uma reflexão sobre a sociedade em que eles a constituem. A escola não pode fazer uso de práticas homogeneizadoras excludentes para atender ao sistema. Essa intervenção pedagógica orientada pelas produções dos autores acima mencionados oportunizou aos estudantes participantes um espaço para compreenderem como se

estrutura a sociedade e se verem enquanto sujeitos socioculturais dotados de identidade(s) a partir dos gêneros textuais trabalhados.

Com os pressupostos defendidos por Kleiman (2007) aprofundamos as reflexões sobre o letramento na formação para o social, sendo que todos os segmentos da sociedade: escola, família, religião, clubes, trabalho, grupos de amigos, entre outros, constituem-se em agências de letramentos. Isso é, todo conhecimento letrado desenvolvido a partir da interação social torna-se um evento de letramento. Segundo a autora, professores priorizam, nas escolas, o trabalho com o conhecimento científico e acadêmico em detrimento ao conhecimento produzido nas relações sociais cotidianas. A partir dessa afirmação, temos o posicionamento identitário do professor, em sua maioria, marcado pelo assujeitamento, pela formação discursiva alienada à ideologia hegemônica, pelas relações de poder e pela formação de um inconsciente imaginário que ciclicamente reproduz todo o sistema social e educacional pensado pela elite dominante.

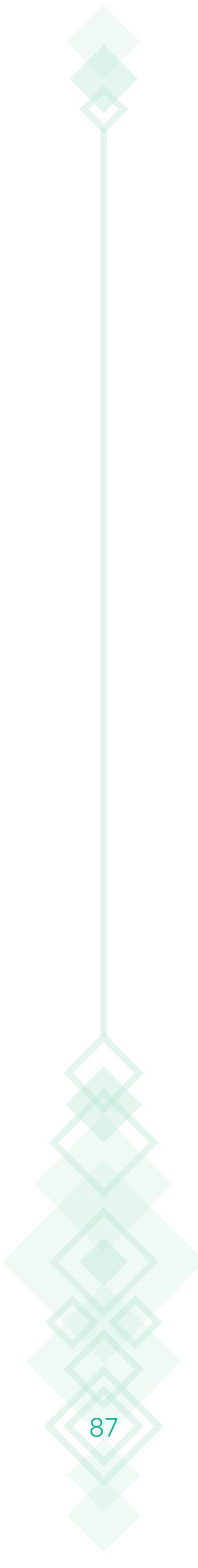
De acordo com Kleiman (2007) “os agentes de letramento” são os agentes sociais, têm objetivos e todo conhecimento por eles articulados são voltados para a perspectiva da formação social. Estão presentes na maioria das agências de letramentos, quanto mais engajados em movimentos sociais, melhor compreendem os contextos sociais, político e econômico em que estão inseridos; e têm um posicionamento definido e marcado pela sua condição social e a necessidade de transformar a realidade que vivenciam.

O sujeito deve formar ou transformar suas identidades – social, profissional, cultural, entre outras – que, mesmo no caso dos estudantes, formam-se para abrir espaço à discussão e à reflexão dos problemas que fazem parte do cotidiano, para que, a partir de suas vivências, formem opiniões sobre situações problemas locais, nacionais e até mesmo globais. Hall, ao discutir o conceito de “deslocamento das sociedades” proposto por Ernest Laclau, afirma que “a fragmentação ou pluralização de identidades” ocorrem devido ao jogo e do dinamismo das sociedades.

Dessa forma, cabe à escola, como agência de letramento, propiciar aos estudantes momentos que os levem a refletir sobre o orquestramento ideológico alienante posto no jogo das relações sociais. Assim, propiciar as condições necessárias para que se letrem, reconhecendo e valorizando suas origens socioculturais.

2.2 Multiletramentos: leitura e escrita

As práticas de letramentos desenvolvidas na pesquisa visaram propiciar situações nas quais os estudantes participantes da intervenção pedagógica pudessem letrar-se de modo contextualizado com sua realidade educacional e, principalmente, a sociocultural, respeitando as diversidades. Na perspectiva dos multiletramentos, Kleiman define que a



atuação docente precisa ir além da mediação; o professor tem que atuar como agente de letramento ao traçar estratégias de ensino que resultarão em aprendizagem e formação social, para os alunos, em prol do coletivo, como sujeitos autônomos. Assim, a intervenção pedagógica no trabalho com textos que fazem parte da realidade dos estudantes visa possibilitar-lhes uma tomada de consciência que os despertem para a formação identitária, livre de alienações e de aspectos preconceituosos. Isso é, que os levem a ser agentes sociais por meio dos multiletramentos, conscientes de que são sujeitos históricos capazes de repensar e transformar a realidade em que estão inseridos em prol da coletividade.

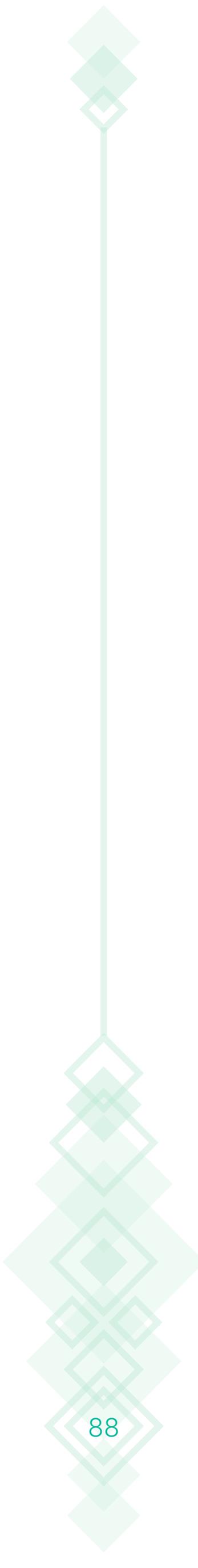
A atuação do professor enquanto agente de letramento nas práticas pedagógicas vai além das atividades de leitura e escrita. Mas, um dos grandes entraves que impedem o avanço das atividades escolares para práticas de multiletramentos se refere ao fato da precariedade na formação docente, e, conseqüentemente, levando professores a exercerem precariamente a função docente na educação básica, fazendo com que os estudos não avancem para além do processo de alfabetização.

Apesar do letramento não ser o mesmo que alfabetização, a alfabetização é inseparável do letramento, e que, mesmo sendo necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, não é o suficiente, uma vez que o letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades e de competências (KLEIMAN, 2005). Ensinar por meio dos multiletramentos implica ações impossíveis de se fazer a partir de um método, pois envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizá-las.

É necessário que se reflita sobre o que dificulta a escola a estimular positivamente seus aprendizes em atividades que envolvam a leitura e a escrita. Para Kleiman (2005), a escola separa as práticas letradas de suas instituições de origem e trabalha os textos por elas produzidos de forma descontextualizada e uniforme, priorizando as atividades analíticas. Desenvolver atividades práticas sobre textos que desenvolvam a reflexão e a criticidade é fundamental para que os estudantes as compreendam melhor, reconhecendo como se dá o processo de produção e a finalidade social dos gêneros textuais.

As práticas com os multiletramentos precisam também estar associadas à oralidade, inclusive na escola; onde ocorre a interação entre o aprendiz e uma pessoa que tenha mais competência sobre a atividade ou algo a ser aprendido. Esse contato de ambos com o objeto de aprendizagem, mesmo que não seja escrito, resulta em conhecimento, e esse só existe se houver linguagem, que pode ser escrita ou falada. Assim, temos de refletir sobre os multiletramentos para além da escrita.

Atualmente, a busca pelo conhecimento tornou-se um processo contínuo. Desenvolver as competências leitoras e escritoras facilita o acesso a ele, pois, amplia as possibilidades de compreensão do sujeito sobre o mundo. Assim, fazer uso proficiente dos gêneros textuais é imprescindível, uma



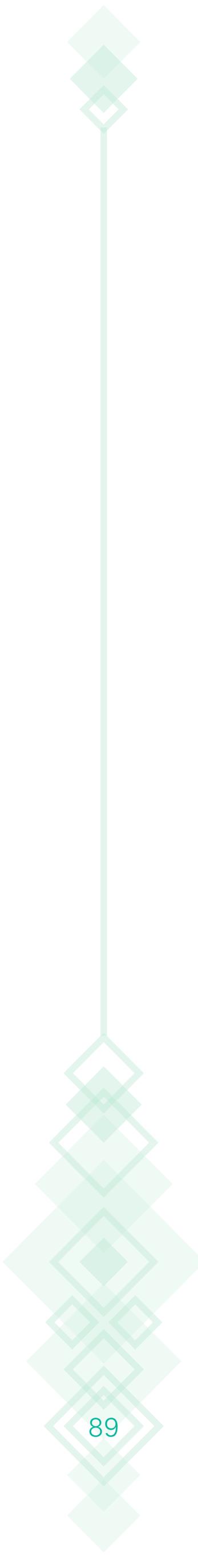
vez que a sociedade exige sujeitos cada vez mais letrados. Desse modo, o professor precisa atuar como agente de letramento engajado nas causas sociais (KLEIMAN, 2007) fazendo com que os estudantes compreendam o contexto social e contribuam para o avanço da sociedade.

Para que as atividades de multiletramentos se efetivem enquanto práticas de leitura e escrita socialmente contextualizadas, é necessário explorar a significação dos textos que fazem sentido à realidade dos estudantes (CAVALCANTI, 2013). Koch e Elias (2013) apresentam o texto como um espaço em que os sujeitos sociais, por meio das ações linguísticas e sociocognitivas, produzem sentido para o que leem, independente de ser na linguagem escrita ou na linguagem oral, por meio de estratégias tanto no campo linguístico quanto no cognitivo-discursivo para produzir sentido nas relações interdiscursivas que envolvem leitura e produção textual.

Estudos de Solé (2009) subsidiam o trabalho de estratégias de leitura com referenciais sobre como trabalhar a leitura na perspectiva dos multiletramentos. Dentre eles, destacamos os desafios da leitura na atualidade, estratégias de como ler a fim de compreender e aprender o desenvolvimento de competências leitoras (BORTONE, 2008). Outro fator a destacar é que “estratégias de leitura” são organizadas a partir de sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004), o que facilita tanto o processo do ensino de leitura e escrita quanto o aprendizado, bem como as competências que o estudante precisa desenvolver a partir do estímulo do professor, para se tornar um leitor proficiente.

Já os estudos de Leffa (1996) contribuem significativamente para a observação dos níveis de leituras dos sujeitos da pesquisa, atividade fundamental para traçar as estratégias de intervenção. O autor aborda a leitura de forma reflexiva apresentando o conceito básico da teoria de esquemas, de que, para compreender o mundo, o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação do mundo. Assim, a leitura é uma atividade metacognitiva, que consiste na ação de pensar, refletir sobre o próprio pensamento e só faz sentido se estiver contextualizada com o mundo do estudante. Com a metacognição, o leitor deve desenvolver a capacidade de avaliar a própria leitura, a própria compreensão desenvolvida por meio do texto e, por conseguinte, o mundo a sua volta a partir do posicionamento que assume enquanto sujeito social.

Quanto à leitura do texto literário um dos autores de base da intervenção pedagógica é Cosson (2014), que trabalha na perspectiva dos “círculos de leitura”, associado ao letramento literário. O autor nos leva a desenvolver a percepção de que a leitura se centra na palavra, enquanto signo gerador de sentidos que se refere aos contextos do cotidiano, possibilitando a reflexão e a compreensão da realidade sociocultural em que o leitor está inserido. Assim, determina os elementos e objetos da leitura que levam os estudantes a desenvolver habilidades referentes ao letramento literário enquanto uma prática efetiva de leitura.



Para tanto, ele define, de forma sistematizada, os modos de leituras que culturalmente são produzidos pelas comunidades de leitores, relacionando práticas de leitura que possuem relevância tanto para o letramento literário quanto para os círculos de leitura. Para desenvolver competências leitoras, precisa-se despertar nos estudantes o gosto pela leitura. Por meio dos círculos de leituras, Cosson discute estratégias relevantes que podem ser usadas pelo professor para tornar a leitura mais prazerosa.

3 MULTILETRAMENTOS: RESSIGNIFICANDO NOSSAS HISTÓRIAS

Durante a intervenção pedagógica empregamos as práticas de multiletramentos a fim de estimular os estudantes a ampliarem suas competências leitoras e escritoras. Como se pode observar, ao trabalharmos na perspectiva da (trans)formação identitária, buscamos resgatar a origem familiar dos estudantes, uma vez que é a constante busca de uma completude do sujeito. Assim a sequência didática foi planejada de modo articulado, ao trabalharmos multiletramentos demos ênfase ao patrimônio cultural formado pelas histórias populares, contadas e recontados pelos pais e avós dos estudantes; buscando desmistificar que somente tem valor literário as histórias publicadas em livros. Para mostrarmos como as histórias surgem e são repassadas, incentivamos que contassem histórias fantásticas que aconteceram no âmbito da família, histórias que até então não são amplamente conhecidas em nosso patrimônio literário popular.

Para desenvolvermos as atividades voltadas aos multiletramentos, priorizamos o conto popular fantástico, por dois motivos: o primeiro, por ser um gênero textual que atrai a atenção dos estudantes tanto em atividades de leitura, quanto nas de produção – pois é um gênero que chama a atenção dos alunos tanto no modo oral, quanto no escrito, mesmo que possuam desafios de aprendizagem, preocupam-se apenas em grafá-lo, não veem os desafios de escrita como um entrave. O segundo motivo se refere à própria conceituação dos multiletramentos, ou seja, está voltado à multiplicidade cultural e semiótica do trabalho com gêneros textuais. Para Rojo (2013, p. 13), os multiletramentos apresentam duas especificidades, enquanto multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Parafraseando Rojo (2013), com os multiletramentos busca-se valorizar toda a produção literária, rompendo com os conceitos de produção cultural erudita e de produção cultural de massa. Ainda é comum a escola eleger seu cânone com obras literárias a serem trabalhadas com os alunos, desconsiderando totalmente as obras tidas como populares por serem de conhecimento oralizado pela população e, assim, retransmitida de gerações a gerações. Nesse contexto, questionamos a posição da escola quanto ao porquê de eletizar alguns textos literários em suas práticas letradas,

enquanto que seus estudantes em outras agências de letramento e, no seu cotidiano, em práticas sociais letradas convivem com uma multiplicidade híbrida de textos literários. Ressaltamos, ainda, que no contato com textos dos mais variados gêneros e estilos cada qual elege os seus preferidos pelas sensações e impressões que o texto lhe desperta.

A escola precisa compreender que, na contemporaneidade, a era da comunicação não se admite elencar cânones cultos ou populares; vivemos uma constante hibridação entre o erudito e o populacho, como nunca antes vista; nossos estudantes chegam ao ensino fundamental tendo conhecimento de obras que compõem os dois grupos e, principalmente, as que são um misto dos dois grupos. Assim, vivemos na sociedade uma verdadeira democratização das produções culturais letradas em efetiva circulação social, não tendo mais como o sujeito limitar o tipo de produções ao qual pretende ter acesso ou contato. Essa hibridação das produções escritas sempre houve no meio cultural (ROJO, 2013), mas nunca foi tão intensa como na atualidade. Pois, a multiplicidade letrada a intensificou de tal forma que o próprio conceito de cultura, como base em polaridades antiéticas, não cabe mais em nosso meio.

Dessa forma, ao trabalharmos contos populares fantásticos, seguindo os passos da SD, priorizamos as práticas de multiletramentos; toda atividade foi voltada para as multiplicidades: cultural e semiótica. Com a cultural, procuramos resgatar textos, orais ou escritos, que fazem parte do cotidiano dos estudantes, principalmente aqueles da literatura popular nacional e, que em alguns casos, já foram transcritos por alguns autores. Quanto à semiótica, mesmo sabendo que os contos populares já foram registrados em sua maioria por alguns escritores, ganhando as mais diversas versões de acordo com a região, sabemos que na família essas histórias são veiculadas na oralidade. Para abrangermos o trabalho no aspecto dos multiletramentos, usamos versões dessas produções em textos escritos, em clipes musicais, em vídeos (formato desenho animado) e em leitura gravada em vídeo.

3.1 Práticas de multiletramentos:

SD – “Nossas histórias, nosso patrimônio cultural”

Com a execução da sequência didática “Nossas histórias: nosso patrimônio cultural”, resgatamos a importância dos estudos literários voltados à fruição, a fim de atender as necessidades de ficção e fantasia imanentes do ser humano (ABREU, 2004), principalmente as histórias e contos populares fantásticos de nossa cultura que, na maioria dos casos são passadas oralmente no meio familiar e permanecem na oralidade. Para tanto, tomamos um conto popular sobre lobisomem, uma das muitas versões em textos, clipes musicais que, como outras obras literárias de natureza popular, enfatizam o fantástico em nossa cultura.

Com base nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), apresentamos, como situação inicial nesta SD, uma motivação feita por meio de uma oficina intitulada contos populares que é uma adaptação de "Contos de fadas modernos", de Rildo Cosson (2012, p. 124). Nela, solicitamos aos alunos que relembressem histórias populares que ouviam dos pais ou avós. Em seguida, os alunos, por turnos, expuseram à turma oralmente.

Pedimos que cada estudante citasse um objeto da atualidade, fizemos uma lista no quadro e solicitamos que os alunos, ao retornarem para suas casas, pedissem aos pais ou avós que lhes recontassem uma história popular, que ouviam quando criança; e pedimos para que incluíssem na história no mínimo quatro objetos da lista elaborada por eles. Essas histórias escritas pelos alunos caracterizaram a produção inicial, que foi socializada em sala; houve um caso em que uma aluna não se contentou em contar ou ler; ela foi à frente da sala e dramatizou a história. Segue a produção inicial de um aluno.

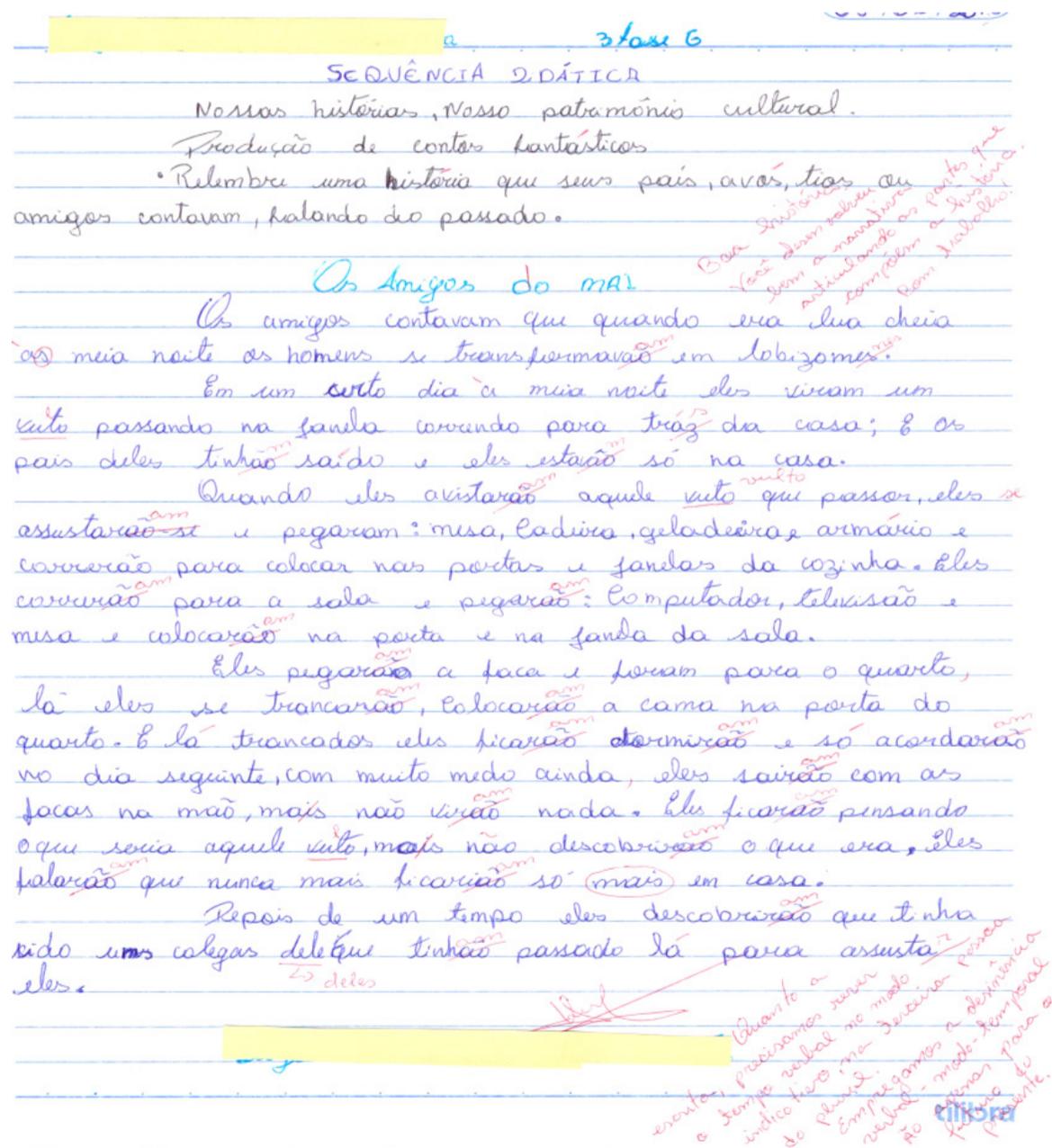
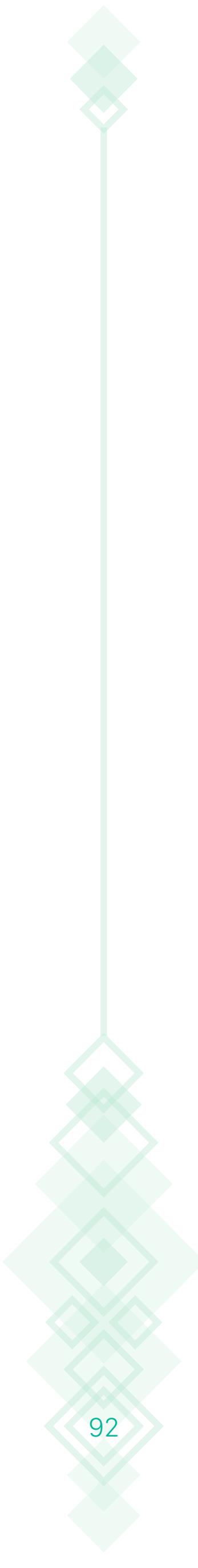


Figura 1 – Produção inicial Aluno "H", SD "Nossas histórias: nosso patrimônio cultural" – gênero conto popular.

Fonte: Autoria própria.

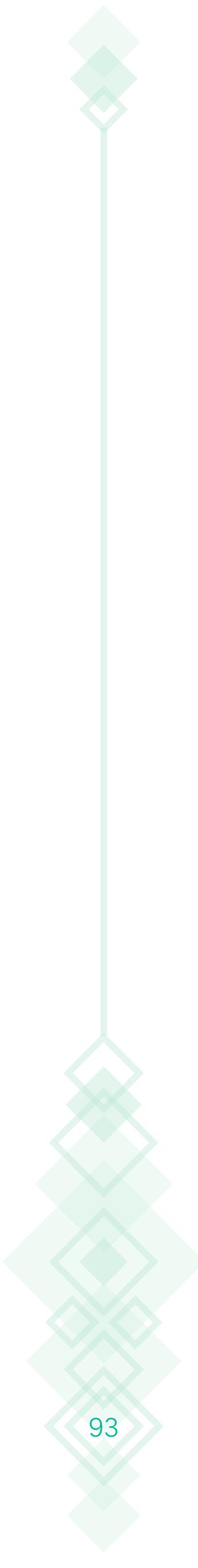


Para enfatizarmos como as histórias que compõem nosso patrimônio cultural ao longo do tempo vão se (re)adequando aos novos contextos e gostos, passamos aos estudantes três videocliques, da música “Mistérios da meia noite”, de Zé Ramalho, que faz menção ao conto popular sobre lobisomem. O primeiro, que passamos, foi o original de 1985; no debate os alunos não demonstraram muito interesse, pois, esse clipe, atualmente não se contextualiza com a realidade dos estudantes. Já o segundo clipe foi montado com cenas do filme “Anjos da noite”, em que alguns alunos relacionaram facilmente com o filme e houve um amplo debate, principalmente entre aqueles que são mais adeptos à literatura gótica e os que não gostam.

Na sequência, passamos o terceiro videoclipe da música, feito com cenas do filme “Crepúsculo”. Durante o clipe já começaram a falar e expressarem seus sentimentos; o debate feito em seguida foi intenso. Deixamos que falassem à vontade, e, em um dado momento, interrompemos a discussão e perguntamos: “De qual música vocês gostaram mais?” Todos responderam imediatamente; a maioria responde com o nome do filme utilizado para a montagem do terceiro clipe; outros responderam a terceira ou a segunda. Então expusemos que a música era a mesma, mas como foi apresentada associando as imagens de filmes atuais que chamam a atenção, passou a fazer um sentido maior a eles.

A partir dessa atividade, foi possível conscientizar os estudantes de que um conto popular por mais que pareça descontextualizado com a realidade social atual pode ser adaptado, associando-o aos valores e costumes atuais. Dessa forma, os estudantes compreenderam que escrever as histórias contadas pelos pais e reescrevê-las, com base nos elementos da narrativa e seguindo alguns parâmetros estruturais e composicionais, bem como as contextualizando com a realidade, seriam escritas bem diferentes, que passariam a despertar um maior interesse pelos leitores da atualidade.

Ainda com o intuito de enfatizar as diferentes formas de contar e recontar contos populares relacionados à temática “lobisomem”, passamos aos estudantes dois vídeos: um em forma de clipe musical, no qual um jovem, Rogério Siqueiros, canta a música “Mistérios da meia noite”, de Zé Ramalho, tocando violão e, além da sua imagem, insere cenas da novela “Roque Santeiro”. O segundo, um desenho animado contando e cantando o cordel “O Lobisomem e o Coronel – versão oficial” – dirigido por Elvis Figueiredo e Ítalo Cajueiro, que retrata a temática seguindo o estilo cordelista, no qual há um final inesperado, fazendo com que ocorra certa inversão no padrão vilão e herói, conforme os parâmetros estabelecidos socialmente, demonstrando um novo parâmetro. Essa atividade sobre a temática lobisomem despertou os estudantes para as diversas formas de se contar uma história; muitos se sentiram atraídos pelo estilo cordelista e passaram a procurar livros de cordéis para ler, outros escolheram algumas músicas e tentaram montar clipes com imagens de filmes.



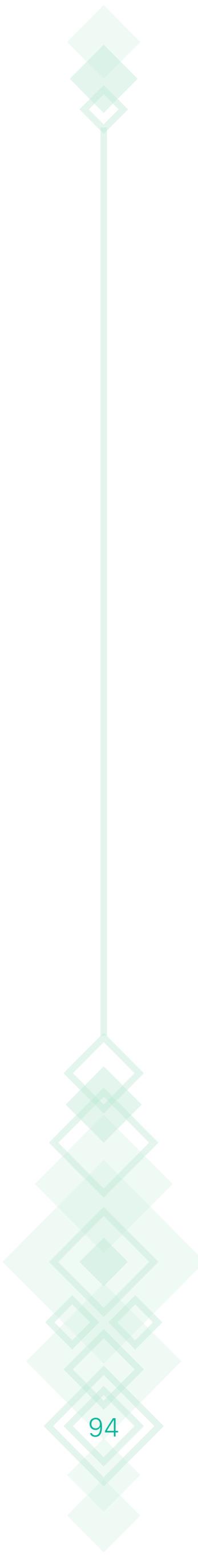
Essa atividade retrata a multiplicidade dos multiletramentos que parte do oral para o escrito e, a partir disso, para as diversas formas de comunicação; é importante destacar que essa atividade de ouvir, rescrever e contar articula diversas habilidades do oral ao escrito —, ou seja, provém de um coletivo para o individual que retorna ao coletivo, passando por uma série de adaptações conforme o tempo e o contexto em que é contada. Também é importante destacar que entre o oral e o escrito há traços comuns que se entrelaçam a fim de assegurar o contínuo prazer de se comunicar com nossos interlocutores. Queiroz afirma que o oral e o escrito estão intrinsecamente impregnados um no outro.

Insistindo na importância de se pensar sobre os entrecruzamentos da oralidade com a escrita e de se identificarem os traços comuns que as unem, no intuito de reforçar a memória, Jerusa Pires Ferreira chama a atenção para 'um mecanismo organizado de modo extremamente complexo que conserva e elabora continuamente as informações traduzindo-as de um sistema de signos para outro'. (QUEIROZ, 2007, p. 189-190).

Após a socialização das produções textuais produzidas a partir das histórias contadas pelos pais ou avós, os alunos fizeram silenciosamente a leitura do conto "O lobisomem", de Mário Rizério Leite. Em seguida, abrimos espaço para os comentários sobre o conto lido; alguns alunos focaram a discussão nas relações do conto com as demais histórias de lobisomem que conheciam; outros, sobre a questão propriamente dita da transformação do lobisomem; um chegou até a recontar uma história que o avô ouvia dos pais, sobre a qual um senhor idoso se transformava em bicho enorme. Esse momento para discutir o texto tornou-se mais um espaço para debate sobre contos fantásticos e contar relatos de histórias populares. Para concluir o debate sobre o referido conto, os estudantes fizeram um registro sobre as sensações e impressões (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) que tiveram ao ler o conto "O lobisomem"; fazendo uma reflexão paralelamente sobre a produção que fizeram a partir das histórias contadas pelos pais.

O estudo prosseguiu na forma de debate, sendo que começamos a mediar com os estudantes um diálogo com ênfase aos elementos da narrativa. Nessa discussão, os alunos destacaram os elementos que compõem uma narrativa, bem como seus aspectos composicionais, sem necessariamente terem que copiar conceitos preestabelecidos, apenas discutiram os elementos observáveis na narrativa, sem os quais não haveria uma história ficcional.

Observamos que a maioria dos estudantes tinha dificuldade em reconhecer elementos estruturais e composicionais de uma narrativa, tais como: turnos de fala das personagens e as partes que a compõem. Dessa forma, sem conceituação o debate continuou, fomos mediando e articulando os conhecimentos prévios que os estudantes tinham sobre narrativa (SANTOS, 2012); o grupo foi motivado a compreender as partes e os



elementos que compõem as narrativas; além das estratégias empregadas de prender a atenção do leitor ao texto, dando-lhes previamente algumas pistas do enredo e buscando um desfecho que o surpreenda.

Como forma de fundamentar os conhecimentos debatidos nessa aula, os alunos assistiram a um vídeo em que é narrado oralmente o cordel “A chegada de Bezerra da Silva no céu”, de Lobisomem do Cordel. Após assistirem ao vídeo, fizeram uma análise interpretativa, comentaram o enredo do referido cordel, e, em seguida, passamos o vídeo novamente e solicitamos aos alunos que prestassem atenção também nas partes e nos elementos da narrativa observáveis no cordel. Para analisar essas questões, os alunos se reuniram em duplas e apresentaram aos colegas as conclusões a que chegaram. Constatamos que, mesmo sem se preocupar com textos que conceituassem os elementos da narrativa, bem como sua estrutura, os alunos tiveram um aproveitamento acima do esperado, uma vez que essa forma de trabalho tornou os estudos mais atrativos.

Não conseguimos encontrar um contador de histórias na comunidade escolar ou conhecido na sociedade sorricense; os estudantes se empenharam, chegaram a tomar conhecimento de um, mas que, devido a questões de trabalho, não poderia vir à escola no período diurno. Não sendo possível realizar essa atividade, os alunos organizaram um grupo de leitura de contos populares oriundos do folclore de Mato Grosso e de Goiás. Nessa leitura, os estudantes, na biblioteca escolar, escolhiam o conto livremente, faziam a leitura de quantos contos quisessem; e, ao final, havia um espaço para os que quisessem fazer algum comentário sobre o conto.

Após essas reflexões sobre narrativas, passamos à versão final. Os alunos retomaram a produção escrita a partir das histórias populares contadas pelos pais ou avós e produziram uma narrativa ficcional – contos populares, não se limitando mais ao recontar escrevendo ao nível da oralidade. Já que, por meio de um retrospecto dos elementos e estruturas dessas narrativas e da diversidade de histórias criadas e recriadas em nosso patrimônio cultural, os estudantes buscaram escrever o seu conto popular, trazendo elementos de sua imaginação, fazendo adaptações para a atualidade, livres para produzir, cada qual ao seu modo.

Para melhor compreendermos como se deu o processo de produção de contos fantásticos, selecionamos dois contos. O primeiro, retrata uma história fantástica no contexto familiar e, o segundo, uma versão de um conto popular com histórias de lobisomem.

O Velho Cominhão Azul

*Belíssimo conto!
Essa história conta
sobre a família
e sobre os muitos
contos populares.
Muito bom
elaborado.*

Éra por volta de ano de 1967, meu fimado meu tatarino, tinha comprado um cominhão aparentemente velho, de cor azul, era um Ford V8. Nessa época meu pai tinha mais ou menos 9 anos. Ele conta que onde ele morava tinha muitas árvores, grandes, bonitas e com frutos enormes. Em uma certa noite, estavam eles reunidos, deitados em suas camas. E de todo oco quando houve o barulhado do meio noite, aquele cominhão começou a buzinar. Levantaram, ouvindo e entrando naquela mata escura e repleta de árvores. Chegaram perto do cominhão, achando que alguém estava fazendo uma brincadeira, mas não tinha ninguém lá dentro, e assim que se aproximaram daquele velho cominhão imediatamente ele parou de buzinar. Após aquele fato o cominhão decidiu voltar, mas no meio do caminho o cominhão tomou a buzinar. Voltaram novamente ao tempo de pais, meu avô pegou toda a documentação, afim de devolver o velho cominhão azul. Foi dito de um homem, se responsável pelo cominhão. Mas uma surpresa aconteceu com ele diferente após a notícia dada por aquele homem, conto ele: — O dono do cominhão, morreu dentro dele, num trágico acidente de trânsito. Será o cominhão será? A alma do cominhão estaria lá. Ninguém sabe ao certo a história. Mas o que cominhão era só por meio noite, que o cominhão buzina como se estivesse uma comemorando a todos.

Figura 2 – Produção final Aluno “G”, SD “Nossas histórias: nosso patrimônio cultural” – gênero conto popular.

Fonte: Autoria própria.

A mulher macumbeira

Era um homem trabalhador, dedicava-se a profissão
 trabalhava em uma alameda muito popular, ele era muito calmo,
 mas quando ficava irritado não tinha ninguém que acalmava ele
 e não era a mulher dele.
 Mas a esposa dele era macumbeira e não amava ele, ele
 só queria ser feliz e o filho dele a trairia. Com todos que a mu-
 lher já comecou todos começaram com um fuzil.
 Certo dia ela planejaram de ir à uma igreja, a esposa dele não
 quis ir com ele ele insistiu que estava com dor de cabeça e queria
 relaxar um pouco, então foi só ele e o filho dele. Mas na verdade ela
 só queria ficar em casa para fazer uma macumba de labirintem
 no café dele. Como de costume dele tomava café todo dia à noite
 ele chegou da igreja e pegou a xícara de café e tomou.
 No outro dia ele estava normal foi trabalhar e voltou, mas
 quando chegou a noite que ele foi se deitar estava com dor de
 cabeça, então dormiu na sala. Quando amanheceu ele estava na
 cama com a roupa toda suada quando ele foi trabalhar os ami-
 gos dele estavam comentando a noite de uma alameda. Certo quando
 acordou ele tomou um remédio e foi se deitar, no sono se transfor-
 mou em labirintem a primeira pessoa que ele viu foi o filho
 dele, como foi a mulher dele que foi a macumba, ele não podia atacar
 ela. Quando amanheceu estava lamentando que o filho dele tinha
 desaparecido, então a mulher dele se preocupou e falou que ele tinha
 um fuzil de casa labirintem, então ele sentiu um ^{prazer} no duto e
 quando ele pegou um pedaço da carne do filho dele, então quando ele
 descobriu que foi ele quem matou o filho dele ficou arrebolado, a mulher
 dele foi tentar consolar-lo, ele contou ela e logo em seguida se matou.

Figura 3 – Produção final Aluno “I”, SD “Nossas histórias: nosso patrimônio cultural” – gênero conto popular.

Fonte: Autoria própria.

Como podemos observar, a maioria dos estudantes conseguiu produzir seus contos, demonstrando compreensão das características do gênero textual, do tratamento do tema, da composição e do estilo. Suas produções representam as diversas leituras que fazem no cotidiano, sejam elas orais, escritas ou audiovisuais. Muitos deles despertaram o interesse para produzirem seus textos por meio da edição de vídeos. O trabalho só não foi efetivado, devido ao laboratório de informática da escola

funcionar precariamente e ao fato dos alunos não terem acesso em suas casas a tecnologias que permitissem realizar tal trabalho.

Dessa forma, reafirmamos que o trabalho por meio das práticas de multiletramentos é um meio de aproximar a escola à realidade dos estudantes ou, pelo menos, o que eles almejam como forma de aprendizado. Seguem algumas fotos da turma durante as atividades da SD "Nossas histórias, nosso patrimônio cultural".



Figura 4 – Alunos assistindo um videoclipe.

Fonte: Autoria Própria.



Figura 5 – Aluna durante a produção de contos.

Fonte: Autoria Própria.



Figura 6 – Alunos revisando suas produções.

Fonte: Autoria Própria.

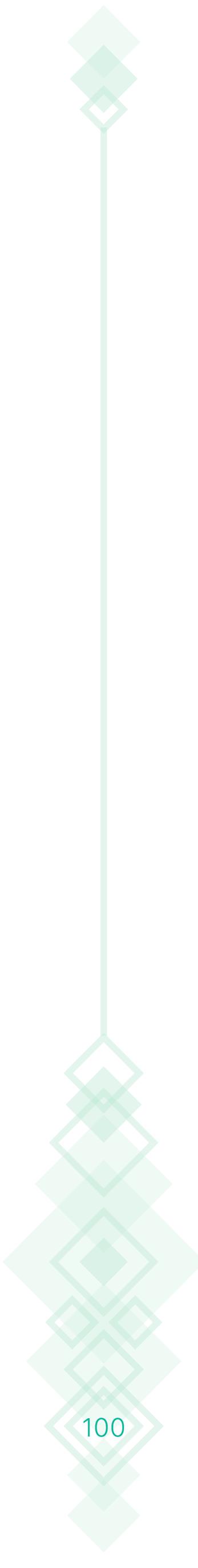
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da presente intervenção pedagógica constatamos que o desenvolvimento de atividades com base nas práticas de multiletramentos é um meio pedagógico para fazer com que estudantes aperfeiçoem suas competências leitoras e escritoras por meio da metacognição, abrindo espaço para desenvolver uma compreensão de mundo que culminará na busca de uma completude do sujeito aprendiz e posteriormente desse sujeito como agente social.

Para entendermos tal afirmação, vamos nos reportar à premissa que embasou o planejamento e a execução da SD desenvolvida neste estudo, a qual consistia no seguinte questionamento: como as práticas de multiletramentos por meio da mediação por andaimagem podem contribuir no desenvolvimento de competências leitoras e escritoras e com a formação sociocultural dos estudantes?

Devido à ampla abrangência e a profundidade deste trabalho buscamos fundamentar todas as atividades em referenciais teóricos que tratam das temáticas aqui abordadas. Assim, quanto aos questionamentos, primeiramente, desenvolvemos o trabalho com as práticas de multiletramentos (ROJO, 2013), por meio de sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), nas quais o professor é um agente de letramento (KLEIMAN, 2007), trabalhando na perspectiva da andaimagem (BORTONI-RICARDO, 2010) e vislumbramos que é possível transformar a escola num espaço propício ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos estudantes. É possível, também, proporcionar o desenvolvimento da consciência de sujeito social que está em constante transformação e deslocamento, ao mesmo tempo em que luta para transformar o meio social em que está inserido (HALL, 2006).

Dessa forma, consideramos que o questionamento que delineou este trabalho foi respondido, demonstrando que o ensino de leitura e escrita é fundamental na constituição identitária do sujeito e em sua constante transformação no decorrer de sua vida, nas sociedades pós-modernas (HALL, 2006) altamente letradas, bem como, responsável também pelo desenvolvimento do posicionamento enquanto sujeito crítico e reflexivo, considerando suas origens, buscando levar os estudantes a entender que a realidade social que vivemos é resultante de fatos e condições históricas em que a maioria da população foi explorada e oprimida para que alguns tivessem privilégios. Para tanto, a escola deve tornar-se um espaço para esse debate, precisamos ir para além do ler e escrever, precisamos também compreender o porquê da atual organização social; quando a escola assumir esse posto, que lhe cabe, com responsabilidade, comprometimento, respeito e acima de tudo mais humanizada, estará desempenhando sua função social no século XXI.

A decorative vertical line on the left side of the page, composed of a thin green line and several overlapping, semi-transparent diamond shapes in shades of green, extending from the top to the bottom of the page.

Dessa forma, concluímos que a escola é um espaço privilegiado quanto à formação de concepções ideológicas e, por conseguinte, a formação de sujeitos, ou a deformação, de possíveis sujeitos, ao assujeitá-los naturalizando todas as formas de exploração, tratando mazelas sociais como algo normal. Dessa forma, há na escola um currículo oculto que mantém as relações conflitivas no meio educacional uma vez que o aluno, devido a sua condição de aprendiz, não é plenamente considerado como sujeito social. Para que a escola acompanhe o desenvolvimento social, precisa romper com algumas amarras que atuam ocultamente em seu espaço, mantendo-a presa à ideologia hegemônica, ou seja, a serviço do modelo econômico.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura Letrada:** literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BORTONE, M. E.; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita:** do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules:** do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Org.). **Formação do professor como agente letrado.** São Paulo: Contexto, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **O texto literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 52, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. **Projeto Temático Letramento do Professor (UNICAMP)**, publicada em fev. 2007. Disponível em: <"http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_Angela%20Kleiman.pdf"Kleiman.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. Letrando: Atividades para a formação do professor alfabetizador. **Linguagem e letramento em foco (UNICAMP/MEC)**, publicada em 2008. Disponível em: <<file:///E:/Arqs%20Desktop%2003%2006%2014/Mestrado/Orienta%C3%A7%C3%A3o/A%20Kleiman%20Letrando%20Atividades%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20prof%20alfabetizador.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** CEFIEL/IEL/UNICAMP/MEC. jul. 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia**. 7.pdm. 2007, p. 409 a 424. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>>. Acesso em: 11 set. 2013.

KOCH, I. G. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra D C Luzzatto, 1996.

MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Literatura e letramento**. São Paulo: Autêntica, 2007.

MARTINS, B. C. O que é autoria em rede? Algumas reflexões sobre os processos autorais colaborativos na internet. In: SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER, 3, 2009, São Paulo. **Anais...**, São Paulo, 2009.

QUEIROZ, S. Tradição e experimentação: metamorfoses no conto oral. In: PAIVA, A.; ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

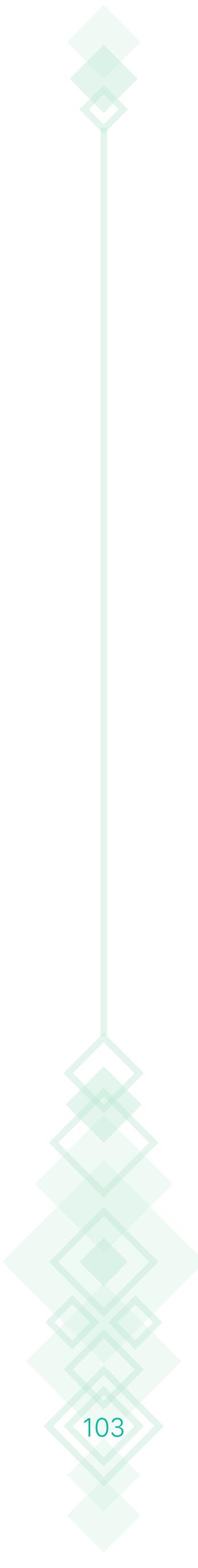
ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHENEWLY, B.; DOLZ, J. **Sequência didática**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

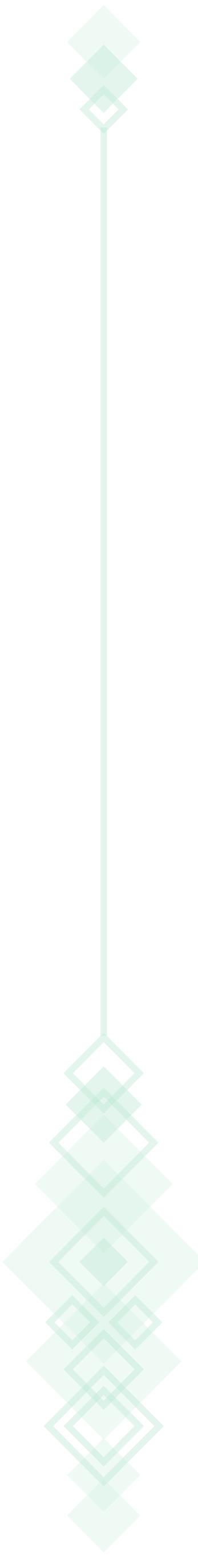
SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



STREET, B. Eventos de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. Perspectivas interculturais sobre letramento. **Filologia 7.pmd**, publicada em 23 jul. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/59767-77204-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 03 jun. 2014.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Respel, 2012.



NEUROPOÉTICA DA APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DE POESIA PARA A FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS

Mario Ribeiro Morais¹

Márcio Araújo de Melo²

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar as estratégias metacognitivas de leitura poética, a vocalização, a visualização e a conexão, para a formação de memórias, por meio da implantação do projeto de leitura Hora da poesia, em uma turma do nono ano, no município de Palmas/TO. Procedemos a uma revisão da literatura, relacionando a leitura de poesia com a formação de memórias, mobilizando, para isso, fundamentos da semiótica aplicada e da ciência cognitiva. Como metodologia, realizamos um estudo sob a perspectiva da pesquisa-ação, baseada no paradigma interpretativista, de natureza qualitativa. Como resultados, constatamos a formação de memórias nas declamações, nas lembranças, nas ilustrações, além do envolvimento da turma nas atividades trabalhadas de forma prazerosa e diferenciada.

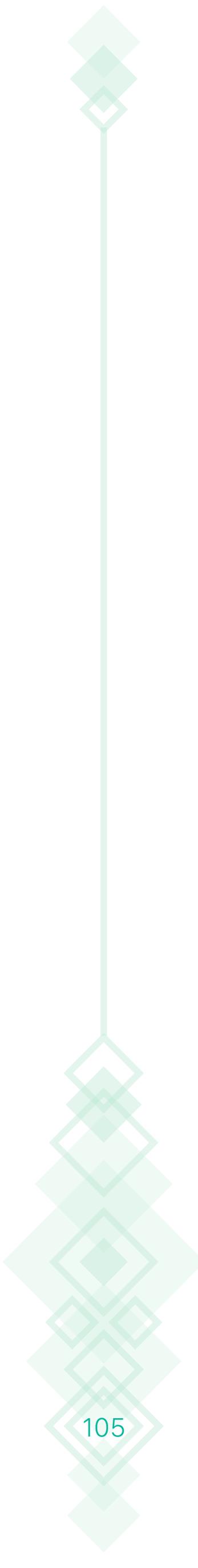
Palavras-chave: Metacognição. Estratégias de leitura. Memórias poéticas.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da proficiência em leitura é fundamental para a inserção dos atores sociais no mundo letrado. Entretanto, despertar o aprendiz para o ato de ler proficientemente e por prazer envolve a conjugação de múltiplas ações didático-metodológicas, que se configuram em muitos desafios, em especial, para a disciplina de Língua Portuguesa. Se, por um lado, sabemos da importância da competência leitora para os agentes inseridos no processo educacional, por outro, percebemos que os resultados das avaliações internas e externas, que aferem também a habilidade em leitura, no caso brasileiro, não são satisfatórios. Avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Programa Internacional de Avaliação dos

1 UFT/SEDUC-TO. Contato: moraismarioribeiro@gmail.com

2 UFT/PPGL/ProfLetras. Contato: marciodemelo33@gmail.com



Alunos (PISA), por exemplo, têm aferido que grande parte dos discentes do ensino fundamental e médio não desenvolveu as competências mínimas de leitura, estando abaixo da média. O que significa construir sentidos de maneira superficial em textos menos complexos.

Tendo como marco esse cenário da leitura, o problema que nos impulsionou a realizar a presente pesquisa foi o fato de que muitos professores de Língua Portuguesa sentem dificuldade em realizar uma prática de leitura literária poética, sobretudo em voz alta, performativa, na sala de aula, sob uma perspectiva diferenciada, compreensiva e prazerosa. Para propor um encaminhamento a essa problemática, a pesquisa teve como objetivo apresentar estratégias metacognitivas de leitura poética para a formação de memórias, visando à fruição da poesia de forma prazerosa e diferenciada, bem como à formação de leitores, a partir da implementação do projeto de leitura Hora da poesia, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, no âmbito do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, localizado no município de Palmas/TO.

Buscamos, como objetivos específicos: 1) conhecer os principais aspectos teóricos sociocognitivos e neurocientíficos da memória e da leitura; 2) estudar a neuroplasticidade e a sua relação com as matrizes da linguagem e do pensamento, particularmente sobre a matriz verbal descritiva poética; 3) investigar as estratégias metacognitivas de leitura: vocalização, visualização e conexão; e, finalmente, implementar o projeto de leitura, ensinando as estratégias para os colaboradores, ampliando a sua habilidade leitora, formando memórias, além de construir uma reflexão sobre a própria prática pedagógica do professor-pesquisador quanto ao ensino de leitura poética. Dada a importância da leitura literária para a formação de leitores proficientes, para a formação de memórias, de conhecimento, como forma também de humanização do ser, pela constituição do imaginário, da sensibilidade e considerando ainda que a prática leitora seja essencial e desafiante para professores, escola e atores governamentais, acreditamos ser relevante a condução de investigações que contemplem a natureza, a metodologia e a prática pedagógica da leitura poética no processo de ensino e aprendizagem.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução, das considerações finais e das referências. Na seção "Neuropoética da aprendizagem: como o cérebro humano forma memórias pela leitura", apresentamos conceitos de memórias, mecanismos e lobos cerebrais envolvidos na formação de memórias. Na seção "Estratégias metacognitivas de leitura de poesia para a formação de memórias: a vocalização, a visualização e a conexão", definimos as três estratégias selecionadas para a implantação do projeto de leitura. Na seção "Procedimentos metodológicos", apresentamos a modalidade da pesquisa-ação e como o trabalho foi desenvolvido na escola. Por fim, na seção "Resultados e discussões da implementação do projeto de leitura Hora da poesia, apresentamos um recorte das análises crítico-descritivas dos dados gerados junto à turma.

2 NEUROPOÉTICA DA APRENDIZAGEM: COMO O CÉREBRO HUMANO FORMA MEMÓRIAS PELA LEITURA

Os avanços dos estudos no campo da Neurociência têm contribuído para o desenvolvimento da educação. Pesquisas com Imagens por Ressonância Magnética (IRM) demonstram os mecanismos e os lobos fisiológicos do cérebro envolvidos na aprendizagem motora, sensitiva e associativa. De fato, tais abordagens científicas apontam como o cérebro humano aprende, ou seja, como memórias motoras e conceituais são adquiridas e formadas. Além disso, a Neurociência da aprendizagem explica a nossa capacidade de ler, de aprender pela leitura e como os neurônios atuam no registro e na consolidação de memórias.

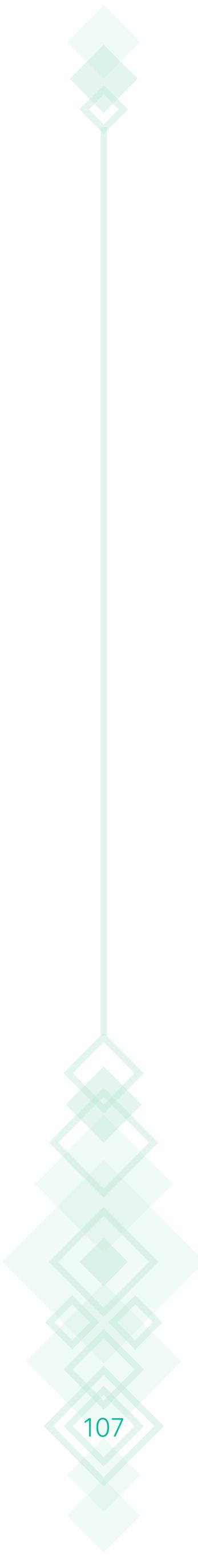
Compreender os mecanismos neurobiológicos e conceitos de memórias envolvidos na aprendizagem é fundamental para o estudo da formação de memórias poéticas ou neuropoéticas.

Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas (IZQUIERDO, 1989, p. 89).

A memória é história, identidade, passado, presente como também futuro. Ela e o tempo se imbricam. Aquela trabalha neste em três dimensões diferentes: uma memória do passado (dos balanços, dos lamentos, das recordações); uma memória da ação (um presente, sempre evanescente) e, por último, uma memória de espera (a memória dos projetos, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro) (CANDAU, 2012).

Na linha do tempo, a memória se consolida ou se armazena no cérebro a partir das experiências individuais dos homens. Para Ivan Izquierdo (2011), a memória dos homens é o armazenamento e a evocação de informação adquirida por meio de experiências. Ela, como representações das experiências aprendidas, vividas, compartilhadas, construídas socialmente, é armazenada e evocada por neurotransmissores em muitas áreas e subsistemas cerebrais. Tudo isso indica que diferentes memórias utilizam diferentes vias e processos tanto para sua aquisição como para sua evocação. Há certas estruturas e vias (o hipocampo, a amígdala e suas conexões com o hipotálamo e o tálamo) que regulam a gravação e evocação de todas, de muitas, ou, pelo menos, da maioria das memórias (IZQUIERDO, 2011).

Considerando os tipos apresentados por Izquierdo (2011), a memória pode ser classificada quanto ao tempo e ao tipo de informação. Quanto ao tempo, a classificação habitual de acordo com o tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: memória imediata (segundos, minutos), memória recente (horas ou poucos dias) e memória remota (semanas, meses, anos).

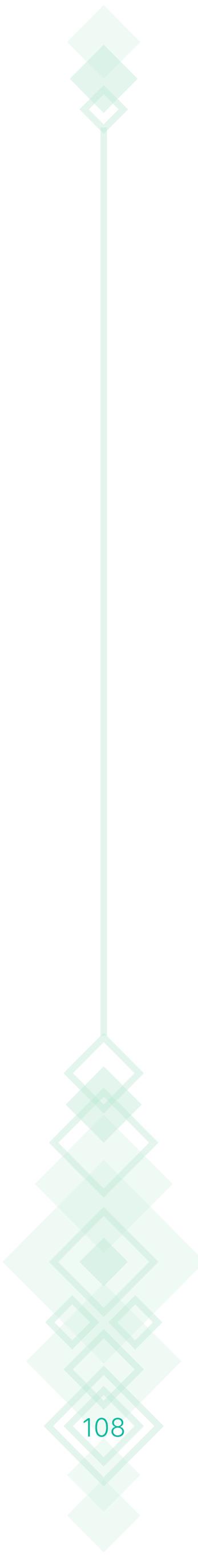


Por outro lado, quanto ao conteúdo, as memórias dividem-se em procedurais (saber como), ou seja, a memória de procedimentos (por exemplo, a direção dos olhos durante a leitura, da esquerda para a direita, ou ainda, o movimento das mãos sobre o teclado de um computador durante a digitação) e declarativas (saber que). As memórias declarativas, por sua vez, são divididas em episódicas e semânticas. As memórias episódicas são autobiográficas, são as lembranças de situações vividas (memória de eventos ou episódios). Já conhecimentos sobre literatura, gênero lírico etc. são memórias semânticas ou de índole geral e estão armazenadas em forma de proposições.

Quanto à formação de memórias, Izquierdo (1989, 2011), Larry Squire, Eric Kandel (2003), Ramon Cosenza e Leonor Guerra (2011) postulam que elas não são adquiridas imediatamente na sua forma final. A formação de uma memória de longa duração envolve vários processos metabólicos no hipocampo e em outras estruturas corticais, que compreendem diversas fases e que requerem entre três e oito horas para sua consolidação final.

Para entender a formação de memórias a partir de experiências, é preciso considerar quatro aspectos fundamentais, segundo Izquierdo (2011): a seleção; a consolidação; a incorporação de informação adicional e, por último, a formação de registros. Quanto à seleção, os mecanismos que selecionam as informações que serão eventualmente armazenadas incluem o hipocampo e a amígdala. No que se refere à consolidação, as memórias não são gravadas na sua forma definitiva. Elas são muito mais sensíveis à facilitação ou à inibição logo após sua aquisição que em qualquer outro período posterior. Por seu lado, na formação de registros, as memórias não consistem em itens isolados, senão em registros (files) mais ou menos complexos. Não se lembra, por exemplo, de cada letra, de cada palavra isoladamente; senão frases inteiras. Bem como não se lembra de cada cor ou de cada odor percebidos ontem como tais, senão como detalhes de files ou registros mais ou menos longos (o conjunto de eventos da hora da refeição; ou da tarde; ou do início da noite).

A partir dos estudos da Neurociência, pelo viés de imagens por ressonância magnética, Stanislas Dehaene (2012), Squire e Kandel (2003), Cosenza e Guerra (2011) e Izquierdo (2011) postulam que são sete regiões básicas envolvidas no processo cognitivo da leitura/memória, áreas relacionadas à linguagem: região frontal, temporal, parietal, occipital, de ínsula, de Broca e de Wernicke. O lobo frontal está envolvido no planejamento de ações e movimento, assim como no pensamento abstrato. A região temporal tem como principal função processar os estímulos auditivos. O lobo parietal é constituído por duas subdivisões – a anterior e a posterior. A zona anterior tem por função possibilitar a recepção de sensações. A área posterior dos lobos parietais é secundária, que analisa, interpreta e integra as informações recebidas pela área anterior ou primária, permitindo-nos a localização do nosso corpo no espaço, o reconhecimento dos objetos, por meio dos sentidos. O lobo occipital processa os estímulos



visuais, sendo constituída por várias subáreas, que processam os dados visuais recebidos do exterior depois de terem passado pelo tálamo – há zonas especializadas em processar a visão da cor, do movimento, da profundidade, da distância, por exemplo. A região de ínsula é um lobo profundo, situado no fundo do sulco lateral, no encéfalo. A ínsula tem forma triangular com vértice ínfero-anterior, está separada dos lobos vizinhos por sulcos pré-insulares. Suas principais funções são fazer parte do sistema límbico e coordenar emoções, além de ser responsável pelo paladar. A área de Broca é responsável pelo processamento da linguagem, produção da fala. A região de Wernicke é responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações, mais especificamente a compreensão da linguagem.

Os neurônios da região occípito-temporal esquerda reconhecem a forma visual das palavras. Eles distribuem as informações visuais a numerosas regiões, distribuídas por todo o hemisfério esquerdo (implicadas na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras) (DEHAENE, 2012). Cada neurônio possui arborizações, os detritos, pelas quais ele escuta as informações de milhares de outros neurônios com os quais está em contato (DEHAENE, 2012). Os sinais que formam as memórias e os pensamentos se movimentam por meio de uma célula nervosa individual como uma minúscula carga elétrica. Os neurônios entram em contato com outras células nervosas por meio de sinapses elétricas e químicas, os chamados neurotransmissores.

O cérebro humano é plástico. A plasticidade neural diz respeito à capacidade que os neurônios têm de formar novas conexões a cada momento. À medida que melhora a leitura, a ativação da região occípito-temporal esquerda aumenta. A aprendizagem pela leitura modifica as regiões ativadas, a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios (DEHAENE, 2012). Com efeito, a prática da leitura poética aumenta a memória. O processo de registro e arquivamento de conhecimentos relacionados à arte literária poética abre espaço para um ramo da Neurociência, a Neuropoética, ciência da aprendizagem poética, com base nos estudos de Mario Morais (2015). A Neuropoética, portanto, lança seu olhar sobre o processo de leitura e aprendizagem, criação e memorização de poesia. Com base nos estudos de Dehaene (2012), defendemos que a memória oral poética é uma evidência da aprendizagem e dos registros de neurônios da leitura e da memória. Com efeito, o desenvolvimento de atividades leitoras com poesias contribui para a formação de memórias, para a aprendizagem.

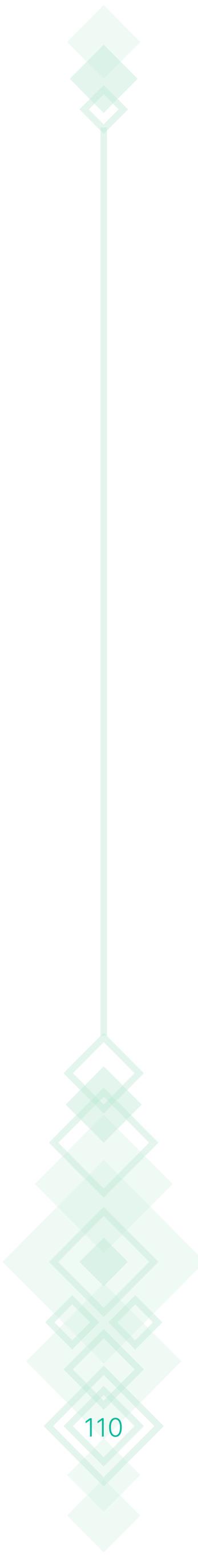
3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA DE POESIA PARA A FORMAÇÃO DE MEMÓRIAS: A VOCALIZAÇÃO, A VISUALIZAÇÃO E A CONEXÃO

A definição de estratégia de leitura, para Kenneth Goodman (1990), é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Na visão desse autor, os leitores desenvolvem estratégias para ler um texto, de tal forma que seja possível construir significado ou compreendê-lo. Angela Kleiman (2013) toma o termo estratégias de leitura como sendo operações regulares para abordar o texto. Para a autora, essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, com base no comportamento ou conhecimento verbal e não verbal do leitor. Para compreender o texto, o leitor proficiente utiliza vários procedimentos ou estratégias.

As estratégias de leitura são classificadas em estratégias cognitivas e metacognitivas. Essas, também chamadas de automonitoração da compreensão, são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, podendo, assim, dizer e explicar sua ação, por meio de regras. Aquelas, as cognitivas, são as operações inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura sem estar ciente, ocorrendo de modo automático, sendo operações realizadas de forma estratégica e não por meio de regras (KLEIMAN, 2013).

Cyntia Giroto e Renata Souza (2010) apresentam cinco estratégias metacognitivas, que podem ser ensinadas aos alunos, quais sejam: conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese. Das cinco, selecionamos duas para trabalharmos no projeto de leitura, a visualização e conexão, e acrescentamos a vocalização. Essas três estratégias estabelecem, a nosso ver, uma correspondência com a matriz visual, verbal e sonora de Lúcia Santaella (2005), nessa mesma ordem, sendo baseadas nas categorias fenomenológicas de primeiridade, secundidade e terceiridade, propostas por Charles Peirce (2005). Assim, considerando a hibridação das linguagens e as interfaces das categorias, a vocalização, como matriz sonora apresenta predomínio do nível de primeiridade; a visualização, como visual do nível de secundidade; e a conexão, como verbal do nível de terceiridade.

A primeira mobiliza a memória de pronúncia, que dispõe as palavras em verso e as lança num movimento pendular entre som e sentido. A vocalização de poesia é imprescindível porque "a poesia, por sua própria constituição, apresenta um caráter performativo que instiga ao gesto vocal" (ROSA; CAMARGO, 2012, p. 11). A condição de vocalizador, assumida pelo leitor de poesia, declara sua participação na construção de sentidos e na percepção sonora dos versos. A vocalização da poesia compreende a presença e a participação do leitor, que empenha sua condição metacognitiva para ler e declamar o texto poético. Para o processo de leitura e de vocalização, Paul Zunthor (2014) emprega o termo *performance*.



Alfredo Bosi (2000, p. 111-112) apresenta três elementos produtivos que ganham corpo por meio da vocalização: o ritmo, o andamento e a entonação. Quanto ao ritmo, o autor afirma que ele “[...] teria este sentido: ser presença sonora da Força, ser Vontade, ser o Desejo no seu eterno retorno. O ritmo não se limita a acompanhar simplesmente o significado do poema: arrasta-o para os esquemas do corpo”. O andamento é a marcação subjetiva das células rítmicas, conduzindo o ritmo à sua constituição no todo significativo do poema. Trata-se da qualificação do tempo de execução, da velocidade com que se vocaliza o verso. Por seu lado, a entonação, para além de evidenciar a linha melódica das frases, faz com que essas sejam mais que o metro ou a pauta acentual, ao torná-las objeto de uma intencionalidade. A leitura em voz alta materializa as relações do leitor com o poema e com os ouvintes, no caso do contexto escolar, com os outros colegas de sala.

Uma vocalização eficiente exige que se desenvolva uma boa audição, evocando a memória sensorial. A tarefa de ouvir atentamente a vocalização de um poema cria condições para o ouvinte perceber que “escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte” (ZUNTHOR, 2014, p. 81). Nessa mesma linha de raciocínio, podemos afirmar que o vocalizador incorpora essas vozes ou memórias e as comunica pela materialidade própria do seu aparelho fonador. Como diz Zunthor (2014, p. 84),

a leitura do texto poético é escuta de uma voz. O leitor, nessa e por essa escuta, refaz em seu corpo e em seu espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado, aqui, sobre a página.

Eliana Oliveira (2010) propõe, para trabalhar a vocalização de poema, a realização do exercício jogo de vozes ou arquitetura de vozes, que é um pouco diferente do conhecido jogral, no qual as pessoas costumam dividir a vocalização dos versos entre si aleatoriamente: o primeiro verso para um, o segundo para o outro e assim por diante, sem com isso estabelecer na voz um jogo, um diálogo interpretativo com o texto. O intuito do jogo de vozes é experimentar a leitura em voz alta de cada estrofe, imprimindo no poema marcas interpretativas e sendo atravessado pela materialidade daquelas palavras.

A segunda categoria, a visualização, para Giroto e Souza (2010), é uma forma de inferência, pois quando leitores visualizam, estão elaborando significados, ao criar imagens mentais. Essas representações imagéticas na leitura são construídas a partir de toda e qualquer forma fixa, como desenhos, mapas, pinturas, gravuras, siglas, gráficos, emblemas, notação musical, fotografias, ideogramas, poemas, holografia e signos tridimensionais (escultura, máscaras e cerâmica).

Dessa forma, o conhecimento prévio (bagagem cultural, de mundo, as experiências pessoais), que o leitor traz para a leitura, sustenta os

aspectos da aprendizagem e entendimentos do texto. Durante a leitura, essas experiências sobre um tópico textual, sendo evocadas pelo leitor, possibilitam a compreensão do material lido. Para essas ativações, Giroto e Souza (2010) dão o nome de conexões. Elas são classificadas em três tipos: a) as de texto para texto, em que o leitor, durante a leitura do texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros e tipos diferentes; b) as de texto para o leitor em que na leitura ele estabelece ligações com episódios de sua vida; e, c) as de texto-mundo, em que o leitor estabelece conexões entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

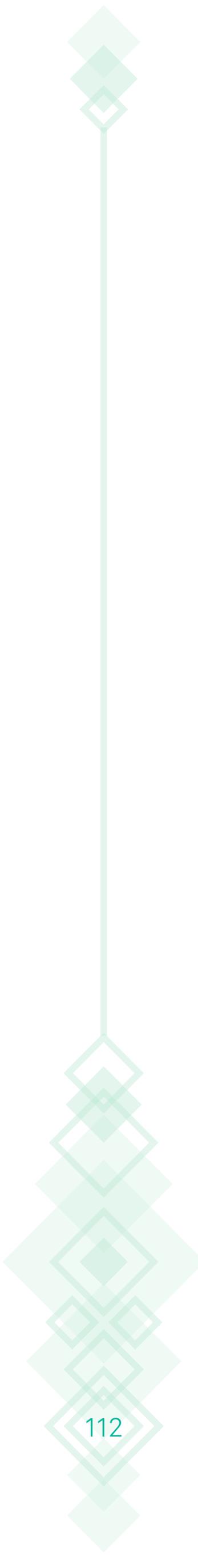
Quanto aos procedimentos metodológicos deste estudo, fundado no paradigma interpretativista, optamos pelo enfoque qualitativo a partir de uma pesquisa-ação. Michel Thiollent (2002) expõe que a pesquisa-ação se caracteriza por ser uma linha de investigação associada às formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Supõe, portanto, além da participação do pesquisador, uma forma de ação planejada. Nesse tipo de pesquisa, conforme o autor, "os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas" (THIOLLENT, 2002, p. 15).

O corpus deste trabalho foi gerado *in loco* pelo pesquisador e colaboradores por meio de ferramentas de coleta de dados como diário de pesquisa, questionário, filmagem de aula, caderno de anotações dos alunos. Para desenvolver a pesquisa-ação, utilizamos 17h/a para implantar o projeto de leitura Hora da poesia", das quais designamos 5h/a para trabalhar a estratégia de leitura vocalização; 7 h/a para a visualização; e 5 h/a para a conexão. As aulas aconteceram no primeiro semestre de 2014.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA HORA DA POESIA"

5.1 A prática da vocalização

Após explicação aos alunos do que seja a vocalização, propomos as atividades jogo de vozes, leitura dialogada, leitura comparativa (entre poesia e música) e leitura livre, que seriam desenvolvidas no decorrer das cinco aulas. Escolhemos para desenvolver a primeira atividade, denominada jogo de vozes, "José" de Carlos Drummond de Andrade. Após solicitar a organização da sala em círculo, lemos o poema, de forma expressiva, ritmada e vocalizada. Após a vocalização apreciada pelos



colaboradores, levantamos alguns questionamentos sobre o poema, procurando envolver a turma na construção de sentidos e refletir sobre a temática do texto. Perguntamos para a turma qual a temática do texto, quem era e quais elementos evocavam a descrição de “José”. A maioria da turma se empenhou em responder, embora, às vezes, alguns colaboradores falassem simultaneamente, o que exigia da nossa parte, organização dessas participações.

Na sequência da aula, pedimos aos colaboradores que se colocassem de pé, distribuimos cópias do poema “José” e propomos uma leitura intercalada dos versos para melhor familiarizá-los e prepararmos para a atividade seguinte de memorização. Feito isso, designamos dois versos para cada aluno memorizá-los e vocalizá-los, obedecendo à ordem das estrofes e a disposição circular. Demos um tempo mínimo para esse processo de memorização. A maioria memorizou e vocalizou com *performance*; outros ficaram com os olhos fitados na cópia. Notamos que a atividade foi relevante e alunos introvertidos participaram sem receio.

Dando continuidade à aula, convidei três voluntários para vocalizar versos do poema utilizando técnicas de alongamento de vogal, pressão sobre consoante, explosão e câmera lenta. As alunas MFS, WVPS e KTS³, vindo à frente da turma, treinaram a *performance* e vocalizaram com entusiasmo e expressão corporal. Consideramos positiva a apresentação, os alunos aplaudiram a exposição vocal. Ficamos surpresos no final dessa aula quando a aluna VBA nos procurou para declamar algumas estrofes do poema, o que fez perfeitamente, mostrando uma ótima capacidade de memorização.

Na segunda aula, dando continuidade à atividade arquitetura de vozes, realizamos a vocalização do cordel “A chegada de Lampião no inferno”, de José Pacheco. Após a leitura vocalizada, perguntados sobre o prazer de ouvir em voz expressiva a história da chegada do Lampião ao inferno. Os colaboradores afirmaram que gostaram e se mostraram envolvidos, estando atentos durante a leitura. Ainda perguntamos se eles já tinham lido ou ouvido falar sobre Lampião, os quais afirmaram que sim. A leitura provocou um processo de rememoração nos colaboradores, pois se lembraram de outras leituras, de novela, de seriados e filmes, que apresentavam a personagem como cangaceiro. A aluna VBA disse ter lido “A chegada de Lampião no céu”, resgatando uma memória já consolidada.

Buscando explorar mais o texto, considerando que nele “o inferno” apresenta paisagens de sertão – os diabos têm nomes de cangaceiros (Trançença, Maçarico, Cambota, entre outros), a seca ameaça a todos (“Uma caveira de boi” /, “a poeira cobria tudo”) (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 111-113) –, e a após uma breve caracterização dessa região, perguntamos se o inferno descrito no cordel fazia referência à vida árida no

sertão. Alguns colaboradores afirmaram que havia semelhanças entre as paisagens da história fantástica e o mundo real.

Após essa discussão pela qual buscávamos construir sentidos ou memórias, convidamos dez alunos à frente para vocalizar o cordel de forma sequencial, buscando construir um mapa sonoro, uma arquitetura de vozes, pois cada timbre, entonação e expressão corporal desses alunos contribuiriam para a construção dessa atividade. Como o cordel de José Pacheco é composto de trinta e uma estrofes septilhas, sugerimos que cada componente desenvolvesse a *performance* de três estrofes, deixando a última para a leitura expressiva em coro. A maioria dos alunos teve dificuldade de empregar o ritmo acelerado e cantado, que é exigido pela leitura de folhetos. Na medida do possível, tivemos que guiar a leitura, auxiliando-os quanto ao ritmo mais favorável para uma melhor *performance*.

Antes de finalizar esta aula, propomos a atividade de leitura dialogada com o poema "A pombinha da mata", de Cecília Meireles. Inicialmente realizamos a vocalização, leitura em voz alta e expressiva do poema, depois convidamos três alunos para apresentarmos uma *performance* em forma de diálogo, pois, nele há participação de um eu lírico narrador e três meninos que ouvem uma pombinha gemer e carpir. Realizamos a segunda leitura como um leitor narrador e mais os três colaboradores, procurando a emoção adequada. Na sequência, convidamos mais alunos para continuar a leitura dialogada, muitos deles memorizaram as falas dos meninos para declamá-las. A leitura compartilhada e vocalizada fruiu na turma, que não ficou dispersa em algum momento dessa atividade. Para construir sentidos, buscamos levar os colaboradores ao entendimento de que a pombinha iria morrer, não porque estava com fome ou presa, mas porque estava com saudade. Para finalizar essa atividade, sugerimos que os papéis fossem invertidos para construir novos sentidos. Ao invés de os meninos ouvirem a pombinha, três dessas é que ouviriam um daqueles na mata. Questões como abandono social, desmatamento, fome, desigualdade e maus tratos, por exemplo, foram levantadas em debate pela turma. O envolvimento da turma foi muito forte.

Na terceira aula, selecionamos as canções, "Atrás da porta" e "Oh pedaço de mim", de Chico Buarque e o poema, "Soneto da perda esperança", de Carlos Drummond de Andrade para desenvolver a atividade leitura Comparativa. Essas músicas têm um caráter marcadamente poético e tematizam, como o soneto, as perdas e a separação definitiva de pessoas queridas. Tendo em vista o conhecimento prévio do universo de interesse dos colaboradores, realizamos uma experiência significativa ao comparar as músicas com o poema.

Iniciamos essa atividade apresentando no aparelho multimídia as músicas, a primeira interpretada por Elis Regina e a segunda por Buarque. Sequencialmente distribuímos as letras das canções e declamamos o soneto. Depois da vocalização do poema, abrimos uma discussão, que tomou dois eixos: a perda advinda da morte e a separação de um ser amado. Esse

último eixo foi o que mais empolgou os alunos, levando alguns a compartilhar suas experiências de fim de namoro. Para aprimorar a capacidade de análise dos textos e de formação de memórias, instigamos os alunos com perguntas como: a que tipo de perda cada texto se referia? Qual foi a atitude do eu-lírico diante da perda em cada poema?

Para finalizar a implementação da estratégia vocalização, na quarta e quinta aulas geminadas de leitura, convidamos a turma para realizarmos leitura livre de poesia na biblioteca escolar. Propomos que, ao escolher um livro de poemas, cada colaborador devia ler alguns poemas, primeiramente de forma silenciosa, depois, ao retornamos para sala de aula, de forma vocalizada.

5.2 A prática da visualização

Para trabalhar a visualização, desenvolvemos as atividades de ilustração poética (em 3 h/a), a dramatização de poemas (em 1 h/a), a poesia visual e concreta na tela (em 1 h/a) e a cesta de haicais e outros poemas (em 2 h/a). Na primeira atividade, a de ilustração poética, dividimos a turma em dez (10) grupos. Igualmente selecionamos dez (10) poemas, que seriam ilustrados: "Fotografia de menino" de Verunschck; "Profundamente" de Manuel Bandeira; "Além da imaginação" de Ulisses Tavares; "Índios" de Renato Russo; "Motivo" de Cecília Meireles; "Canção do exílio" de Gonçalves Dias; "Canoeiro" de Célio Pedreira; "Moinho" de Roseana Murray; "Palmas – pedra fundamental" de Ibanez Coelho; e "A canção do africano" de Castro Alves. Divididos os grupos, distribuimos um poema para cada composição, depois propomos aos colaboradores, que lessem o texto procurando entendê-lo por meio da criação de imagens. Também distribuimos para os grupos os materiais didáticos para ilustração dos poemas: cartolina, tinta guache, lápis de cor, lápis de cera, régua, pinceis, lápis preto, borracha, tesoura. Considerando que o espaço da sala de aula era inapropriado para a realização dessa atividade, dirigimo-nos à biblioteca escolar.

O trabalho em grupo foi relevante para observamos o empenho e habilidade de todos. De uma forma ou de outra, o potencial dos colaboradores foi explorado, pois se alguém demonstrava dificuldade em desenhar, não tinha necessariamente, porém, em criar imagens, pintar, ler em *performance* ou apresentar o trabalho (última etapa desta atividade). Encerrada a etapa do desenho ilustrativo do poema, ao retornarmos para sala de aula, iniciamos a apresentação das imagens geradas. É válido esclarecermos que, por sugestão da aluna VBA, os poemas foram colados ao lado das imagens para melhor percepção do leitor. Os colaboradores foram orientados a ler o poema e depois mostrar as imagens. Os trabalhos foram apresentados e apreciados por todos, que demonstraram muito empenho e satisfação em realizar a tarefa. Para apresentar neste artigo, selecionamos a atividade sobre o poema "Fotografia de menino".

Fotografia de menino

O menino morto
nem fazia conta
do caixãozinho de brinquedo,
do diadema de flores,
nem da roupa de festa
com que a mãe o vestira
num dia ordinário.

Estava tão limpo e tão lindo
que o verniz dos sapatos
brilhava tanto,
mas o que incomodava de verdade
eram as mãos presas
numa prece que ele não sabia como soltar
e nem deveria, decerto,
pois a mãe poderia vir a ralhar
e seria um aborrecimento enorme.

(VERUNSCHK, 2003, p. 81)

As colaboradoras WVPS e KTS leram esse poema em voz alta para toda a turma. Após a leitura, alguns disseram que não haviam entendido o poema, pois retratava um menino morto, mas que, ainda, não sabia disso "mãos presa numa prece que ele não sabia como soltar". Intervimos, guiando os comentários, procurando levá-los a compreender a arte literária como recriação da realidade, como atividade simbólica. Vejamos a ilustração:



Figura 1 – Ilustração do poema "Fotografia de menino".

Fonte: Colaboradoras WVPS e KTS.

A reação da turma foi de estranhamento ao observar a "Fotografia do menino morto", então tivemos que explicar que fotografar os mortos no caixão era prática comum até o século passado. As fotos serviam de lembrança para a família e para aqueles que não pudessem comparecer ao ato fúnebre. Alguns colaboradores observaram a falta do sentimento de tristeza no poema, da comoção, tendo em vista que ele trata da morte de uma criança. Alguns alunos esperavam que o poema fosse trágico, melodramático, em função dos elementos mortuários presentes no texto. Contribuímos, ao observar a presença sutil da tristeza nos versos "nem da roupa de festa / com que a mãe o vestira / num dia ordinário". Roupa de festa evoca alegria, festividade, encontro, enquanto dia ordinário sugere tristeza, tribulação, angústia, desencontro. Todos gostaram da poesia. Destacamos a fala do aluno GLRS que disse ter apreciado o poema "porque apresenta um episódio sobre a morte de forma diferente".

Encerrada a etapa Ilustração poética, dividimos a turma em três grupos e distribuimos um poema para cada formação, explicando o que seria apresentado na atividade Dramatização de poema, quando do próximo encontro. Os textos selecionados foram "Romance do pavão misterioso", de João Melquiádes Ferreira; "A porta" de Vinícius de Moraes e "Os varredores" de Guilherme de Almeida. O grupo que escolheu o primeiro poema deveria exibi-lo em forma de apresentação teatral, enquanto que os demais deveriam expor os outros poemas em curta-metragem. Para desenvolver esta tarefa, os colaboradores deveriam utilizar um tempo extraescolar para ensaio ou gravação, além de momentos na disciplina Estudo Dirigido. O objetivo da tarefa, como havíamos explicado para a turma, era o de possibilitar a criação de novas imagens (memórias) a partir da apresentação em vídeo ou teatral.

Percepção poética foi a próxima atividade desenvolvida. Preparamos uma pasta de *slides* com poesias visuais e concretas para exibirmos para a turma por meio do aparelho multimídia. Iniciamos, conceituando

e diferenciando poesia concreta da poesia visual. Aquela trabalha com a disposição das palavras no papel, enquanto que essa combina linguagem verbal e gráfica (desenho, fotos, formas geométricas, entre outros). Explícamos ainda que o poema visual e o concreto já dispõem de imagens, elas não estão cerradas em si mesmas quanto à significação, temos liberdade para sugerir novas leituras ou imagens. Vejamos um poema concreto trabalhado na turma:

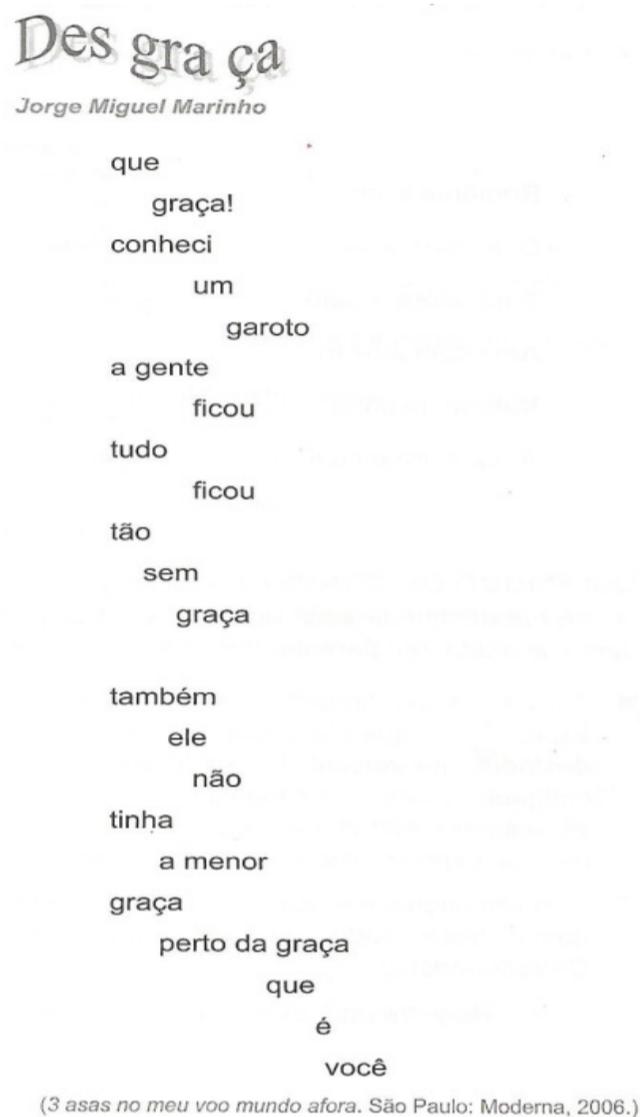


Figura 2 – poesia concreta “Desgraça”.

Fonte: Jorge Miguel Marinho (2006).

O poema “Desgraça” foi bastante apreciado pela turma. Com facilidade, a maioria da turma associou o formato torto das linhas do texto ao estado de desarmonia ou infelicidade pelo qual alguém pode viver. WVPS afirmou: “[...] o título do poema tem tudo a ver, porque geralmente tudo que tem graça é organizado, formoso, mas no caso do poema as palavras estão espalhadas, em desordem [...]”. De modo geral, a turma participou da aula de leitura de poesias visuais e concretas, observando e criando novas imagens. Na exibição dos poemas concretos, quando solicitada, a turma lia, em voz alta, coletivamente, o texto em tela.

Para finalizar a implementação da estratégia de leitura visualização, propomos a atividade “Cesta de haicais e outros poemas”. Depois de organizada a turma em círculo, distribuimos três haicais e outro poema para cada

colaborador, que deveria, primeiramente, ler os versos em silêncio, procurando criar imagens mentais, sugeridas pelo texto. Na sequência, deveriam ler os textos em voz alta, sendo um haicai, de forma memorizada.

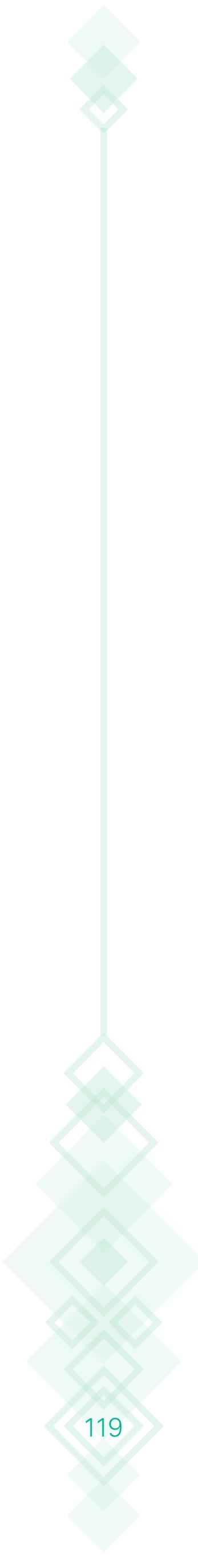
Realizada a leitura silenciosa, abrimos um espaço para que os colaboradores lessem expressivamente, escolhendo uma poesia para apresentar as imagens sugestivas criadas ao ler os poemas, sobretudo os haicais porque, em função da forma condensada que os compõe (mínimo de palavras para expressar o máximo), exigem do leitor uma percepção mais eficiente na elaboração da representação imagética. A maioria da turma participou sem esboçar dificuldades no entendimento do texto. Alguns colaboradores necessitaram da nossa intervenção.

Na atividade de memorização de haicai, boa parte dos colaboradores apresentou um bom desempenho, ao demonstrar habilidade de memorizar textos curtos, mas que são compostos com versos em ordem inversa, o que poderia dificultar o entendimento e a formação de memória de curta ou longa duração. Durante esse momento de recitação, constatamos que os alunos demonstravam mais interesse e atenção para escolher e ouvir poemas com temáticas amorosas, como os haicais "Café" ("um beijo no pé / outro em tua boca / depois do café"); e "Conto" ("era uma vez / um sapo que beijado / poeta se fez") e os poemas "Soneto de fidelidade" de Vinicius de Moraes e "Surpresa" de Elza Beatriz.

5.3 A prática da conexão

Para trabalhar a estratégia conexão, desenvolvemos as atividades núcleos temáticos (em 3 h/a) e teste de *Cloze* (em 2 h/a). O objetivo, ao aplicarmos essas tarefas, era aferir os tipos de conexões estabelecidas pelos colaboradores. Durante a leitura poética – na medida em que construimos relações com outros textos, com experiências de vida ou com questões de mundo –, entendemos o texto e, assim, formamos e consolidamos memórias. Apresentamos para os alunos, com base em Girotto e Souza (2010), os três tipos de conexões possíveis: as de texto para texto; as de texto para o leitor; e as de texto-mundo.

A atividade de leitura com núcleos temáticos foi baseada na obra de Pinheiro (2007). Montamos seis módulos, contendo poemas dentro do mesmo campo temático: social, guerra, solidão, morte, amor e velhice. Para a temática social selecionamos os poemas "Meninos carvoeiros" e "O bicho" de Manuel Bandeira; "Seca (ou o boi e a quaresma)" de Verunschik; "Não há vagas" de Ferreira Gullar e "Contraste" de Gilson Cavalcante. As poesias "Solidão" de Cecília Meireles e "Solidão" de Mia Couto foram selecionadas para o módulo solidão. O núcleo temático morte foi composto pelos poemas: "Quando eu morrer quero ficar" de Mário de Andrade; "Se eu morresse amanhã" de Álvares de Azevedo; e "Poema de natal" de Vinicius de Moraes. Os poemas "Amor e medo" de Casimiro



de Abreu; "Amar" de Carlos Drummond; e "Amor é fogo que arde sem se ver" de Luís de Camões compuseram o módulo temático amor. O núcleo guerra foi composto por "A bomba atômica" e "A rosa de Hiroxima" de Vinicius de Moraes. Por fim, o módulo com o tema velhice foi composto por "Retrato" de Cecília Meireles; "Adeus, meus sonhos" de Álvares de Azevedo; e "Tessitura" de Gilson Cavalcante.

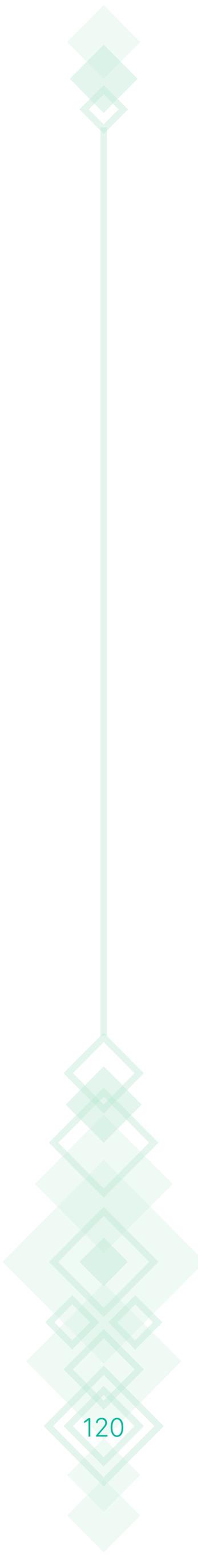
Para trabalhar com a turma tais núcleos, elaboramos dois formulários⁴ com os títulos dos poemas seguidos de espaços em branco para que os colaboradores, durante ou depois da leitura do texto, tomassem nota de conhecimentos de mundo, de outro texto e mesmo de conhecimentos pessoais que foram mobilizados relativos à temática da poesia lida. Apresentamos um recorte para este trabalho de algumas das conexões estabelecidas na leitura dos textos poéticos, a exemplo da leitura do poema "Meninos carvoeiros", que, ao evocar o trabalho infantil na carvoaria, a pobreza das "crianças raquíticas", despertou a percepção da maioria da turma para problemáticas sociais. Vários alunos estabeleceram conexões com músicas, novelas, filmes, reportagens, jornais, entre outros. O aluno GLRS fez uma conexão texto-texto ao afirmar "Eu já assisti uma novela, na qual vários meninos trabalhavam em um lixão para se sustentar, Avenida Brasil". A colaboradora MBOR estabelece uma conexão texto-mundo na passagem "[...] No Brasil tem muito trabalho escravo infantil, elas ficam na rua pedindo dinheiro correndo risco de serem atropeladas (*sic*)".

Na leitura dos poemas da temática guerra, os colaboradores realizaram conexões com fatos históricos recentes, pertinentes a conflitos armados. Alguns deles registraram também o episódio da Segunda Guerra Mundial, retratado no poema "Rosa de Hiroshima" de Vinicius de Moraes, ao fazerem menção à bomba atômica, lançada sobre o Japão na ocasião, como afirmam MFRS "No Japão jogaram uma bomba, que matou milhares de pessoas. Mulheres e crianças e outros ficaram com sequelas, tipo (*sic*): perderam a visão, pernas, braços. Uma bomba extremamente perigosa" e ASS "A bomba atômica explodiu no Japão, nas cidades de Hiroshima e Nagasaki".

Para a leitura dos poemas sobre solidão, que retratam a tristeza das noites frias, alguns alunos fizeram conexões texto-leitor, ao relatarem suas experiências de vida com essa temática, como apontaram JSN "Eu já vivi vários momentos de solidão parece que o mundo quer cair [...] e MFRS "A solidão vem a noite (*sic*) e o sono vai embora, o silêncio toma o lugar e a noite demora passar. Chega o delírio e tento dormir, mas o que está em mim é apenas solidão no coração".

Trabalhar a temática morte com os textos poéticos "Poema de natal", "Quando eu morrer quero ficar" e "Se eu morresse amanhã" foi relevante porque despertamos a sensibilidade dos colaboradores, que, de uma

4 Para ter acesso ao formulário, entre outros aplicados na implantação do projeto, confira os apêndices da dissertação de Moraes (2015).



forma prazerosa, recordaram de seus entes queridos, amigos, fazendo conexão texto-leitor, como disseram AAR e GLRS, que perderam seus avôs.

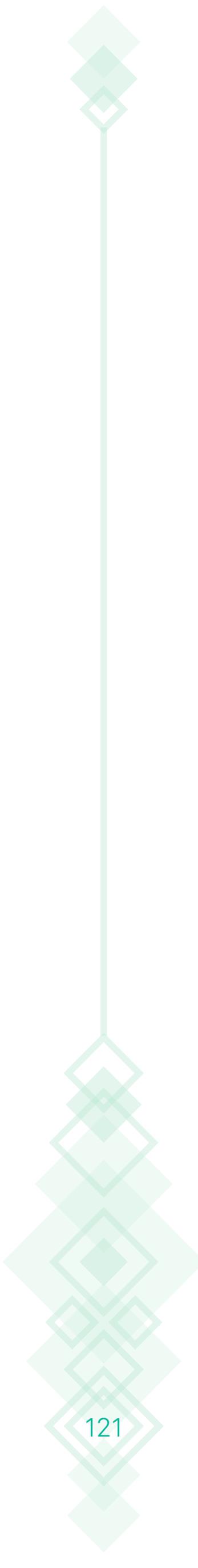
Quanto ao tema velhice, desde sua escolha, sabíamos que alguns dos colaboradores poderiam questionar a sua adequação. Por outro lado, entendíamos a relevância da temática para despertar nos adolescentes a necessidade de valorização da terceira idade, procurando conscientizá-los de que a vida caminha em direção ao envelhecimento logo após o nascimento, sendo uma honra envelhecer feliz e com saúde. Assim, com intuito de valorizar a velhice como fase importante da vida, a partir das discussões reflexivas no entorno do tema, selecionamos "Retrato" de Cecília Meireles, que evoca as mudanças fisiológicas pelas quais o corpo jovem passa até alcançar a terceira fase.

Das impressões textuais dos colaboradores, percebemos que uma boa parte desvalorizou a velhice, considerando-a como fase de infelicidade, de debilidade, como declararam AMR "A velhice é um adeus para os sonhos não realizados porque a pessoa vai ficando fraca e perde a vontade de sonhar"; e MFS "na minha velhice quero apenas um bom lugar, pois sei que a velhice não é felicidade". Por outro lado, alguns valorizaram a terceira idade, ao fazer conexão texto-leitor, como notamos na declaração de JSN "Eu quero envelhecer, pois acho que a velhice é a fase mais nobre da vida".

Para finalizar essas atividades, propomos a leitura dos poemas do módulo amor. Os textos tratam do medo de amar e da definição do amor, como o madrigal de José Paulo Paes: "Meu amor é simples, Dora, / como água e o pão. / Como o céu refletido / Nas pupilas de um cão". Todos os colaboradores expressaram seus sentimentos ao ler os textos. Quando da leitura em voz alta, os alunos demonstraram atenção e participaram com anotações, seja definindo ou refletindo sobre o amor, seja citando um caso amoroso, como o fez KTS, ao se lembrar da história de amor do livro e do filme "Um amor para recordar", estabelecendo, assim, conexões texto-texto.

O próximo encontro foi marcado pela realização do teste de *Cloze* seguido da leitura dos poemas originais. O objetivo do teste era aferir a compreensão leitora por meio das conexões estabelecidas pelos colaboradores nos textos poéticos "O mundo do menino impossível" de Jorge de Lima; "O açúcar", de Ferreira Gular; e "Canção do exílio" de Gonçalves Dias. Entregamos esses textos para os alunos preencherem suas lacunas, antes, porém, eles foram orientados a fazer uma leitura do poema lacunado para terem uma noção geral dos textos. Em seguida, deveriam completar os espaços em branco, mantendo a coesão e coerência dos textos.

Durante o período de aplicação, constatamos que alguns colaboradores tiveram dificuldade em preencher algumas lacunas dos textos. Intervimos apenas, motivando-os a ativar seus conhecimentos prévios, suas memórias semânticas e enciclopédicas. Percebemos, ainda, durante o preenchimento das lacunas, que alguns alunos retornavam ao início do texto e, vez ou outra, apagavam uma palavra, substituindo-a por outra



considerada mais adequada. Certamente, a releitura do texto contribuía para a formação de memórias por meio da construção dos sentidos das imagens poéticas evocadas nos versos. Para finalizar a estratégia conexão, após aplicação do teste de *Cloze*, propomos a leitura compartilhada dos poemas originais, que compunham a atividade. Na medida em que íamos lendo, alguns alunos nos interpolavam para falar de seus erros e acertos quanto ao preenchimento das lacunas.

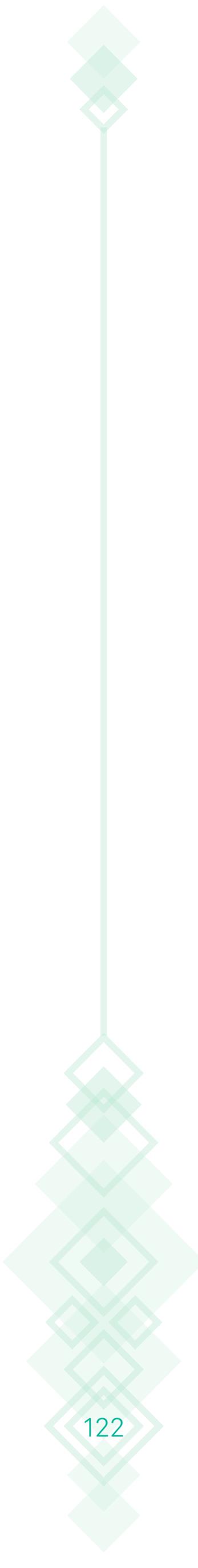
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implantação do projeto de leitura 'Hora da poesia', buscamos contribuir com o ensino e aprendizagem da educação básica, com a formação de memórias, de leitores. Isso ao promover o prazer de ler e a fruição da literatura, em razão da apresentação do aporte didático-metodológico de leitura de poesia com o uso das estratégias metacognitivas vocalização, visualização e conexão. O projeto vem subsidiar a prática docente na abordagem leitora de poemas, ao propor uma prática de leitura literária poética na sala de aula, sob uma perspectiva prazerosa, compreensiva e diferenciada, que envolva o aluno.

Na análise da estratégia de leitura vocalização, notamos que as atividades realizadas – o jogo de vozes, a leitura dialogada, a leitura comparativa e a leitura livre – contribuíram com a formação de memórias pela fruição da leitura poética; com o resgate do prazer de ouvir; da voz ritmada e lúdica. Ao trazer a formação de memória como metodologia e conteúdo de ensino, é possível trazer também toda tradição oral da poesia cantada nas vozes dos contadores de roda. Ademais, pode tornar as aulas mais dinâmicas, provocando a participação dos alunos.

Na análise da implementação da visualização, constatamos que as atividades "ilustração poética", "dramatização de poemas", "poesia visual e concreta na tela" e "cesta de haicais e outros poemas" despertaram o interesse dos colaboradores, favorecendo a promoção da leitura de poemas, fazendo fruir as tarefas propostas; como também, por meio da pintura ilustrativa do texto poético, da visualização/audição de textos multissemióticos. Tais textos combinam palavras, sons, imagens, como, por exemplo, curta-metragens e poemas musicados, auxiliando a promoção do ensino e aprendizagem,

Já na implementação da estratégia conexão, vimos que as atividades com núcleos temáticos e teste de *Cloze* contribuíram para a construção de sentidos, seja a partir das discussões em sala de aula, seja por meio de ativações de conhecimento prévio dos colaboradores. Constatamos ainda que determinados temas selecionados, que já eram conhecidos ou que já haviam sido experienciados pelos colaboradores, favoreceram o envolvimento e a participação de todos, ocorrendo uma ampliação interior, consolidando memórias, até então adquiridas, ou formando novas memórias.

A decorative vertical line on the left side of the page, composed of a thin green line and several overlapping diamond shapes in various shades of green, extending from the top to the bottom.

Embora as atividades não tivessem como fim a produção de poemas, elas acabaram por motivar alguns alunos a produzi-los. Com efeito, o projeto promoveu competências diversas da linguagem e do pensamento: a prática da leitura expressiva (a *performance* da voz, do corpo na declamação), a análise linguística, a prática da escrita e da escuta.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 280 p.

ROSA, Olliver Robson Mariano; CAMARGO, Goiandira, Ortiz de. Vocalização de poesia: para uma pedagogia do poema. In: CARDOSO, J. B. (Org.). **Olhares críticos sobre a literatura na prática docente**. Goiânia: Gráfica e Editora América /Ed. IFITEG, 2012.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012. 224 p.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012. 374 p.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar a alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da C. S. et al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gómez. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos avançados** [online], v. 3, n. 6, p. 89-112, 1989.

_____. **Memória**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011, 133 p.

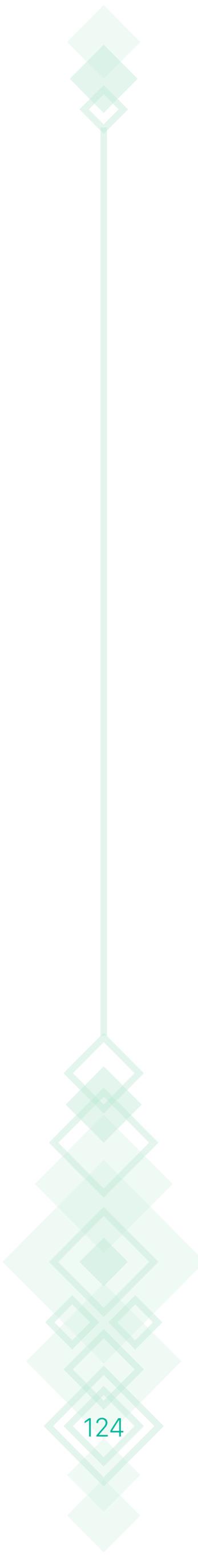
KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2013. 155 p.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012. 168 p.

MARINHO, Jorge Miguel. **Três asas no meu voo mundo afora**. São Paulo: Moderna, 2006.

MORAIS, Mario Ribeiro. **Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético: formação de memórias**. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) Universidade Federal do Tocantins/UFT, Araguaína, 2015.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010.



PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005. 349 p.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007. 132 p.

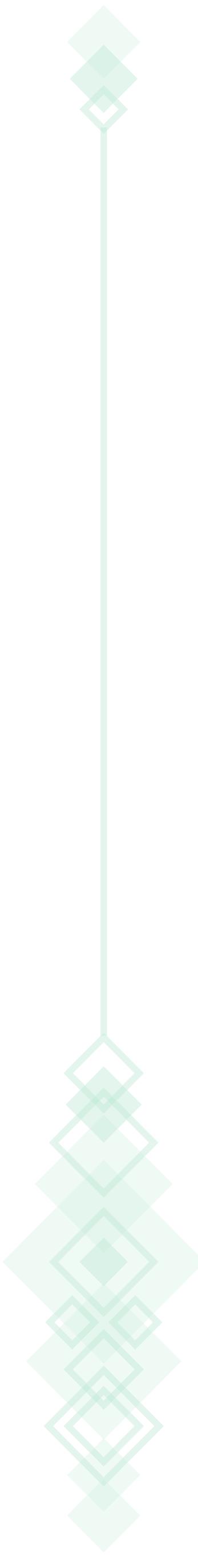
SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal, aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2005. 431 p.

SQUIRE, Larry R.; KANDEL, Eric R. **Memória**: da mente às moléculas. Trad. Carla Dalma e Jorge A. Quillfeldt. Porto Alegre: Artmed, 2003, 251 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 136 p.

VERUNSCHK, Micheliny. **Geografia íntima do deserto**. São Paulo: Landy, 2003. 115 p.

ZUNTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. de Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014. 120 p.



O APAGAMENTO DO MORFEMA DE INFINITIVO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM OBJETO DE APRENDIZAGEM

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho¹

Prof. Me. Marcelino Rodrigues Cutrim Netto²

RESUMO: Pesquisa descritiva e explicativa, de abordagem quali-quantitativa em que se investiga a motivação fonético-fonológica para a omissão do morfema de infinitivo na escrita de alunos do Ensino Fundamental e se propõe intervenção com o uso de Objeto de Aprendizagem. Com contribuições da Ortografia reflexiva, da Sociolinguística variacionista, e da Fonologia autosegmental, analisaram-se as produções textuais de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Concluiu-se que o apagamento do R, característico do Português brasileiro, é motivado pelo cancelamento da vibrante, por conta da proximidade de traços fonéticos entre as vogais e o rótico, e tem interferência na escrita, nas formas de infinitivo. Propôs-se, como intervenção, a elaboração de um design pedagógico de Objeto de Aprendizagem.

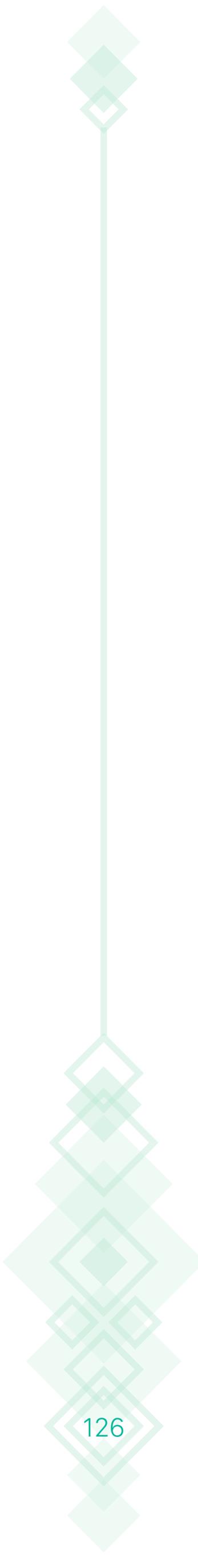
Palavras chaves: Apagamento do R. Fonologia. Objeto de aprendizagem. Ortografia.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de duas décadas de trabalho no Ensino Médio, quando nos deparávamos com a escrita incorreta de formas verbais no infinitivo, recorriamos às informações morfossemânticas para ajudar nosso aluno:

1 Professora adjunto III, lotada no CCHL, atuando no curso de Letras/Português e no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Contato: lucirenecarvalho72@gmail.com

2 Professor da rede pública estadual de São Luís do Maranhão e egresso do Mestrado Profissional em Letras da UESPI. Contato: marcelinorodrigues30@gmail.com



canta (ação presente) X cantar (ação futura). A chegada aos anos finais do Ensino Fundamental trouxe um novo cenário no que diz respeito à escrita ortográfica: os alunos apresentavam, em seus textos, uma recorrência maior da supressão do morfema de infinitivo (R) nos verbos e o recurso do contraste entre as perspectivas temporais de passado e futuro não surtia efeito. Fazia-se mister, então, compreender o porquê do não registro do R no final dos verbos, a fim de que pudéssemos propor alternativas que ajudassem o aluno a, pelo menos, diminuir a incidência da omissão do R em final de verbos em seus textos. A perspectiva de estudar um problema linguístico com vistas a encontrar soluções no âmbito da Educação foi-nos dada ao longo do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí.

O desvio ortográfico da supressão do R em final de verbos no infinitivo acompanha a escrita de indivíduos em diferentes níveis de ensino e com diferentes graus de incidência; no ensino fundamental é caso dos mais notórios, carregado pela fala, como nos informa a leitura de obras na linha da ortografia reflexiva (MORAIS, 1999; ZORZI, 1998), em que se tem a classificação desse desvio ortográfico como resultado de um apoio da escrita na oralidade. Essa compreensão impulsionou a que realizássemos uma pesquisa que considerasse a escrita dos alunos, no caso indivíduos do 6º ano do Ensino Fundamental, com o fito de: a) confirmar a predileção do apagamento do R no Português Brasileiro; b) explicar por que o rótico é cancelado na coda final dos verbos; e c) sugerir uma intervenção para minimizar a supressão do morfema de infinitivo na escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

Para confirmar a tendência ao apagamento do rótico, estudamos trabalhos no âmbito da ou aproximados à Sociolinguística variacionista, abrangendo um período que vai de Nascentes (1953), na década de 1920, a Pedrosa (2014), passando, por exemplo, pelas pesquisas de Votre (1978), Callou e Serra (2002), Carvalho (2009), e Lima (2013). Somada à pesquisa bibliográfica, empreendemos a pesquisa de campo, com atividades de leitura e de escrita propostas aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, para avaliarmos e discutirmos o registro ou apagamento do R em final de verbos. Na busca de uma explicação para o cancelamento do rótico em fechamento de verbo, empreendemos o estudo das pesquisas de, entre outros, Alvarenga e Oliveira (1997), Silva (1999), Bisol (1999; 2005), Callou, Leite e Moraes (2002), e Collischonn (2005). A proposta de intervenção que apresentamos leva em consideração a intimidade da geração de nativos digitais (PRENSKY, 2001) com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação – ntic, por isso elaboramos um design pedagógico e um roteiro para um Objeto de Aprendizagem (OA) que estimulasse o usuário a conservar o R nas formas de infinitivo. Para a elaboração do design pedagógico, foram determinantes as leituras de Marcuschi (2007), Barbosa (2008) e Prensky (2012).

Na segunda seção deste artigo, "A motivação fonético-fonológica para o cancelamento do rótico em coda silábica", resumimos a pesquisa bibliográfica que alicerça a confirmação da generalização do apagamento do rótico no Português Brasileiro (PB), e a explicação para esse fato da língua portuguesa. A terceira seção, "O apagamento do R na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental", traz a pesquisa de campo, sua descrição e os resultados obtidos e discutidos à luz do arcabouço teórico desenhado na seção anterior. A quarta seção, "Design pedagógico de Objeto de Aprendizagem sobre escrita ortográfica", apresenta o design pedagógico de um OA voltado para o ensino da Ortografia. Na quinta seção, "Considerações finais", sintetizamos os resultados obtidos ao final da pesquisa e apontamos algumas reflexões a respeito do ensino da ortografia da língua portuguesa.

2 A MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA PARA O CANCELAMENTO DO RÓTICO EM CODA SILÁBICA

A não realização do arquifonema /R/, em contexto de fechamento de sílaba, é um traço do Português Brasileiro estudado há mais de meio século, ora vinculado a questões externas, como classe social, nível de escolaridade, gênero ou idade; ora relacionado a fatores estruturais da língua – posição a que nossa pesquisa se filia –, tais como a posição do fonema na sílaba e no vocábulo e os contextos fonológicos precedentes e subseqüentes ao rótico. Nos anos 1920, as pesquisas de Nascentes (1953) apontavam relação entre a queda da vibrante final e a classe social do falante na sociedade carioca, mas já, nesse período, o autor traz a indicação de que, mesmo entre informantes ditos cultos, o /R/ era pronunciado de forma "leve" em final de palavra (NASCENTES, 1953, p.51), o que pode indicar um afrouxamento articulatório da vibrante em direção ao progressivo cancelamento do rótico detectado nas pesquisas de Callou e Serra (2002), cinco décadas depois. O trabalho de Marroquim (1996), em 1930, apresenta o destravamento silábico pela queda do /R/ como tendência na fala não monitorada de alagoanos e pernambucanos, em espaços urbanos e não urbanos, considerando o contexto fonológico de final de palavra antecedendo consoante: "Ela não quer maçã" /ɛla nãw kɛ ma'saN/, "O professor saiu mais cedo" / u profe'so saiw mays 'sedu/. Se considerarmos que as situações de fala mais monitorada são menos frequentes em nosso cotidiano, então estaremos diante de um caso de generalização da queda da vibrante, ao lembrarmos que o autor não encontrou distinção no grau de apagamento do /R/ nas falas apreciadas em contextos de maiores (urbanos) ou menores (não urbanos) oportunidades de escolarização, letramentos e situações formais de uso da língua.

A pesquisa de Votre (1978) considerou a variável nível de escolaridade e os fatores classe morfológica e contexto fonológico seguinte para o cancelamento ou a manutenção das sílabas travadas no falar carioca.

Os valores apresentados na pesquisa de Votre (1978) permitem que digamos, em relação à classe morfológica (nomes e verbos), não haver, nos percentuais de preservação da vibrante final, discrepância suficiente para assegurar que os universitários preservariam o /R/ e os não universitários cancelariam-no, nos infinitivos verbais: os não universitários suprimem mais o rótico em final de verbo (94%), mas os universitários não deixam de fazê-lo numa quantidade considerável de ocorrências (84%), o que aponta não ser a escolaridade um fator tão determinante para a manutenção da vibrante final na fala.

Callou e Serra (2002), em estudo de tendência, analisam dados das décadas de 1970 e 1990, e confirmam a predileção do apagamento para a posição de coda final, mostrando, num período de tempo, a direção tomada por uma comunidade linguística, a saber: em Salvador, no intervalo de duas décadas, o apagamento do /R/ em coda externa atingiu itens não verbais e itens verbais, nestes, o cancelamento do segmento rótico já não encontraria quaisquer obstáculos; no Rio de Janeiro, no mesmo espaço de tempo, foi observado também um crescimento nas ocorrências de apagamento do rótico em coda silábica mais em verbos que em não verbos (CALLOU; SERRA, 2002, p.17-18). Alencar (2004), estudando a pronúncia de moradores de Fortaleza, contribui para a argumentação de que o apagamento do /R/ estreita-se mais às questões estruturais que às sociais, uma vez que, em seu trabalho, o determinante para o cancelamento do rótico é a posição pós-vocálica em final de palavra (ALENCAR, 2004, p. 138).

Monaretto (2009), considerando informações coletadas nas décadas de 1980 e 1990, interpreta os dados do projeto Variação Linguística Urbana no Sul do Brasil – VARSUL – e mostra o apagamento como a variante do rótico com mais alta frequência na posição de coda final em seis cidades do Sul do Brasil: Londrina e Pato Branco (PR); Lages e Blumenau (SC); Panambi e Flores Cunha (RS). O cancelamento do rótico seria exclusivo da posição de coda, ao passo que as outras variantes (tepe, velar e retroflexo) apareceriam em todas as posições da sílaba, inclusive na coda: na posição de ataque silábico, um informante de Flores Cunha pode realizar um tepe, e um falante de Londrina pronunciar um velar, mas ambos apagarão o /R/ na coda final. (MONARETTO, 2009, p.151). Nesse mesmo período, mas voltando-se para o falar piauiense, Carvalho (2009), em estudo com viés da análise acústica e da teoria variacionista, informa-nos que

os resultados apontaram tendência ao apagamento do rótico, figurando em segundo lugar no cômputo geral dos dados; mesmo quando ocorre sua manutenção, a realização é caracterizada por uma variante que indica o enfraquecimento do /r/, a fricativa glotal [h], que corresponde a 50% dos resultados gerais (CARVALHO, 2009, p.151).

Se considerarmos que a fricativa glotal é um fonema desvozeado, segundo pode ser depreendido do quadro dos fonemas consonantais proposto por Silva (1999, p.39), fica patente um direcionamento para o

cancelamento do rótico em contexto de fechamento de sílaba em final de palavra. Carvalho (2009) conclui que o apagamento do rótico não estaria mais restrito às pessoas não escolarizadas, nesse ponto há um avanço de perspectiva, em relação aos resultados apresentados por Nascentes (1953) e Votre (1978): nas décadas de 1920 e 1970, os pesquisadores ainda diferenciavam a realização do /R/ em coda final entre escolarizados e não escolarizados, no adentrar do século XXI, como podemos observar nos estudos de Alencar (2004) e Carvalho (2009), a orientação do PB falado é para o cancelamento do rótico em fechamento de lexema, independente de maior ou menor escolarização.

Abaurre e Sândalo (2003) já haviam atestado a generalização do afrouxamento articulatorio dos róticos a partir da constatação de que, em muitos dialetos nordestinos, outras fricativas (/g/, /v/) são realizadas de forma glotal como o [h] verificado na coda silábica de palavras como "marte" /'mah.ti/ ou "cantar" /cã.'tah/. Consideramos que, enquanto a passagem do [ʒ] ou do [v] para [h] (/heNtsi/ por /ʒeNtsi/ ou /hamu/ por /vamuS/) acarreta depreciação social para seus falantes, o mesmo não se dá com a mudança de [r] em [h] em final de palavra (/komeR/ por /komeh/): se não há restrição social para uma pronúncia, os indivíduos realizam-na e propagam-na. O apagamento do /R/ em coda silábica, desta forma, trata-se de um fenômeno disseminado em todas as classes sociais e, segundo Callou e Serra (2002, p.5), exemplo de uma mudança ascendente, em relação ao fator escolarização, uma vez que, mesmo entre os universitários, houve aumento na frequência de apagamento do /R/ em coda verbal.

Lima (2013), em sua pesquisa sobre a realização dos róticos em Goiânia, Goiatuba e Uberlândia, apresenta uma revisão das análises sociolinguísticas já empreendidas a respeito desses fonemas no PB. Lima (2013, p. 86-87) não considera em seu trabalho o zero fonético, apesar de este aparecer em mais de uma análise estudada, como no Rio de Janeiro, em Santa Catarina, além de um grande percentual de apagamento dos róticos em coda verbal no estado do Acre (94%), e a realização de uma vibrante aspirada, no falar da Paraíba (LIMA, 2013, p.74-78). Encontramos as ocorrências de: 1) Fricativa Glotal surda [h]: Amazonas, Pará, Piauí, Ceará, Paraíba, Santa Catarina, Rio de Janeiro; 2) Velar surda [x]: Bahia, Sergipe, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro.

Na análise apresentada por Lima (2013), a vibrante simples ocupa posição em quatro estados no Sudeste e no Sul; a vibrante múltipla não aparece em nenhum dos quatorze estados pesquisados, o mesmo se dá com a realização do rótico como aproximante alveolar; a forma retroflexa é registrada em seis estados; a velar surda aparece em cinco estados, enquanto a velar sonora em apenas uma unidade da federação; ao passo que a glotal tem sete registros. Em todas as análises, o apagamento do /R/ aparece na posição de coda, chegando a 86% em algumas cidades do Paraná e 84% no contexto de final absoluto (em fim de frase) em Santa Catarina, conforme estudos realizados por Lima (2013, p.83-84).

A grande incidência de fricativa glotal desvozeada e de velar desvozeada, nos estados pesquisados, corrobora, assim, para que postulemos o progressivo apagamento do rótico em contexto de coda silábica no PB. No decurso das pesquisas apresentadas, há uma inclinação para: 1) distanciamento de fatores sociais, externos à língua, e aproximação a elementos estruturais, internos à língua; 2) focalização crescente na posição ocupada pelo /R/ no lexema, nos contextos fonológicos em que o rótico se insere, e na categoria morfológica do portador do rótico. Em relação à classe (nominal ou verbal) do lexema em que aparece o /R/, nosso entendimento é de que a maior produtividade de verbos terminados em /R/, os de infinitivo e futuro do subjuntivo, em detrimento de formas nominais, responderia, em grande parte, pelo quantitativo de apagamento do rótico mais crescente entre as formas verbais, nas pesquisas estudadas.

Feita a consideração de que o apagamento do /R/ em coda silábica, consoante a literatura estudada, vem se estabelecendo no PB nas linhas temporal (da década de 1920 ao primeiro decênio do século XXI) e espacial (de norte, Acre, a sul, Santa Catarina, do Brasil), e que os fatores determinantes para esse caso estariam no âmbito interno da língua, encetamos o estudo dos aspectos fonético-fonológicos que poderiam motivar a queda do rótico em coda silábica. Textos capitais para a formulação de nossa hipótese para explicar o apagamento do rótico foram os de Silva (1999), Bortoni-Ricardo (2004), Alvarenga e Oliveira (1997).

Em seu *Educação em língua materna*, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que:

Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (correr > corrê; almoçar > almoçá; desenvolver > desenvolvê; sorrir > sorri). Quando o suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 85).

Ademais de reforçar a generalização do fenômeno do apagamento do rótico no território brasileiro, Bortoni-Ricardo (2004) acrescenta uma nota que nos instigou a pesquisar a Fonologia e a Fonética da Língua Portuguesa para respondermos à seguinte questão: de que forma se pode alongar uma vogal? O que significaria, de fato, alongar e intensificar um fonema vocálico? Em Silva (1999, p. 50), encontramos, entre os princípios da Fonêmica, o da Assimilação, em que a autora exemplifica o processo de assimilação sofrido pelo rótico, considerando os traços de vozeado e desvozeado, a partir do segmento consonantal subsequente: em "amargo" o /R/ seria vozeado porque o /g/ o é, em "aorta" o desvozeamento do /R/ estaria vinculado ao baixo grau de vozeamento do /t/.

Acreditamos que algum traço do /R/ pode ser assimilado pela vogal que o antecede, porque, ao falar da Premissa 1 da Fonêmica "os sons tendem a ser modificados pelo ambiente em que se encontram", Silva (1999) conceitua ambiente ou contexto como aquilo que antecede ou sucede determinado segmento. Os três ambientes demarcados como

mais propícios para a modificação de um fonema são compatíveis com o cancelamento do /R/ em coda externa: "a) sons vizinhos: precedentes ou seguintes; b) fronteiras de sílabas, morfemas, palavras e sentenças; c) posição do som em relação ao acento" (SILVA, 1999, p. 119).

O /R/, em coda final verbal, tem como sons adjacentes precedentes as vogais /a/, /e/, /o/ e /i/, com as quais guarda traços compartilhados, como os de sonoridade e continuidade, segundo encontramos no trabalho de Matzenauer (2005, p. 44). Trata-se o R de um morfema em fronteira de sílaba; e o acento tônico no infinitivo verbal recai na vogal temática, segmento que lhe é adjacente, ou seja, há justificativa para assumirmos o apagamento do /R/ nos infinitivos verbais como resultado de as vogais finais dos verbos da Língua Portuguesa assimilarem a sonoridade, a continuidade, o vozeamento e a tensão do rótico, traços distintivos descritos também em Silva (1999, p. 195). A assimilação da sonoridade do rótico pela vogal a ele antecedente provocaria, pois, o alongamento vocálico no final da palavra e a perda do /R/, com conseqüente destravamento silábico.

A esse respeito, convém conferir o que diz Collischonn (2005, p.107), exemplificando o caso, na língua koni, de uma vogal curta ser alongada após a queda da consoante que lhe seguia: "quando um segmento é apagado por uma regra fonológica, a sua duração pode permanecer intacta e ser reassociada a outro segmento adjacente", esse pode, pois, ser o sentido do alongamento de que nos fala Bortoni-Ricardo (2004).

O trabalho de Collischonn (2005) estuda a sílaba do Português, a partir do esquema arbóreo, segundo o qual a sílaba é formada por *Onset* + Rima (Núcleo + Coda), em que o *Onset* ou Ataque corresponderia ao fonema (ataque simples) ou grupo (ataque complexo) consonantal em sonoridade ascendente; o núcleo seria sempre uma vogal e a coda um fonema em descendência sonora. A única posição estável é o Núcleo, a posição mais instável e suscetível ao cancelamento é a Coda, *locus* em que estudamos o rótico em nossa pesquisa.

Quando se refere à escala de sonoridade dos fonemas da Língua Portuguesa, Collischonn (2005, p.111) nos informa que as líquidas – categoria em que se insere o rótico – são as consoantes mais próximas das vogais e que compartilham com estas o traço + silábico. Podemos compreender, por esse viés, o apagamento do /R/ como resultado de um processo de assimilação de traços entre os fonemas vocálico e consonantal, isto é, por apresentarem traços aproximados, a consoante, menos sonora, seria apagada em detrimento da vogal, núcleo da rima e segmento mais sonoro.

Em Alvarenga e Oliveira (1997), encontramos uma resposta para a questão sobre o porquê da assimilação de traços do rótico pelo fonema vocálico, ao falarem em "posições consonantais fortes e fracas na sílaba". Ao primeiro grupo pertenceria o *onset*, mais estável por ter menos restrições em sua ocupação: todas as consoantes podem figurar na posição de ataque silábico; a posição consonantal fraca seria a coda, que, na Língua

Portuguesa, "só autoriza um número muito restrito de traços distintivos" (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997, p. 131). Enquanto o ataque silábico ou *onset* admite todas as consoantes da Língua Portuguesa, na posição de coda, em PB, não pode figurar, por exemplo, a fricativa labiodental vozeada /v/.

Alvarenga e Oliveira (1997, p.131) apresentam ainda a escala de sonoridade silábica, na qual a coda estaria na parte decrescente da curva melódica da sílaba, o que lhe conferiria "grande instabilidade estrutural", motivada, segundo os autores, pela indistinção fonológica da parte decrescente da curva melódica da sílaba, a coda. Dessa forma, o descenso de sonoridade causa a instabilidade da coda silábica ou maior propensão a processos fonológicos como a supressão de fonemas. Em Bisol (1999, p.707), temos o Princípio de Sonoridade Sequencial: ascendência na sonoridade do ataque, descendência na coda. As obstruintes, consoantes de ataque, recebem na Escala de Sonoridade o valor zero (0), delas parte o ápice da sílaba, que é uma vogal marcada pelos valores cinco (5) e quatro (4); no fim da curva, vem a consoante de coda, uma nasal/N/ (cujo valor é 1) ou uma líquida /L/, /R/ (cujo valor é 2). Assim, a sequência de sonoridade para uma sílaba como "vir" seria 0 – 4 – 2, um movimento de ascendência e descendência, em que a proximidade entre o rótico (2) e a vogal (4) pode resultar em processo fonológico como o apagamento.

Para Alvarenga e Oliveira (1997, p.133), "uma distância maior entre dois segmentos adjacentes produz, como resultado, uma estrutura mais estável na língua que uma distância menor". Sublinhamos que o rótico partilha mais traços com as vogais que as demais consoantes. Na matriz fonética apresentada por Silva (1999, p. 195), vogais e róticos seriam igualmente: soantes, contínuos, vozeados e tensos, sem apresentar soltura retardada.

No quadro apresentado por Alvarenga e Oliveira (1997, p.131), para estabelecer uma escala de força e sonoridade, encontra-se o rótico na posição limítrofe entre as consoantes, os glides e as vogais: na escala de força, o /R/ (2) estaria apenas um ponto acima dos glides (1); na escala de sonoridade, o rótico (7) estaria apenas um ponto abaixo dos glides (8).

Considerando a proposta de Alvarenga e Oliveira (1997) de que, para haver maior estabilidade estrutural na sílaba, é necessário maior distância entre os segmentos que a compõem, podemos afirmar que uma sílaba travada por um rótico seria altamente instável, dada a proximidade em termos de traços e de escala de sonoridade entre o núcleo da rima, a vogal e sua coda, a consoante. Se há uma aceitação na língua para a constituição consoante – vogal – consoante (cvc), mas esta fere o princípio da boa formação fonológica, então, haverá a reestruturação silábica, no caso em estudo, reestruturação por supressão de segmento.

Alvarenga e Oliveira (1997) ainda falam do Princípio de Contraste: "numa linha melódica qualquer para pertencerem a uma mesma unidade hierárquica dois autosegmentos adjacentes 'a' e 'b' devem fazer contraste,

sendo estes contrastes medidos por parâmetros particulares a cada língua", ou seja, para estar numa mesma sílaba, deve haver distinção de traços entre os segmentos de *onset* e rima, de núcleo e coda. Assim, *va* (- sonoro, + sonoro), *dã* (- nasal, +nasal), ou *be* (- sonoro, + sonoro) seriam sílabas com maior estabilidade estrutural; mas *ar* (+sonoro, +sonoro) ou *ir* (+sonoro, +sonoro) seriam sílabas com pontos de instabilidade estrutural.

Frisamos, portanto, que a instabilidade estrutural, conjugada com o processo de assimilação por aproximação de traços entre rótico e vogal, concorrem para o apagamento do /R/ em coda silábica externa, principalmente na forma infinitiva dos verbos, cuja estrutura paradigmática é *cvc*: *c + ar*, *c + er*, *c + or*, *c + ir* (amar, vender, compor, pedir). Ao assimilar, por exemplo, a sonoridade do rótico, a vogal se alongaria, o rótico seria cancelado e a rima da sílaba seria simplificada, estabilizando-a, tornando-a estruturalmente ótima.

3 O APAGAMENTO DO R NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nossa pesquisa foi realizada com uma turma de 6º ano, de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual urbana de São Luís do Maranhão, em que os alunos (32) apresentavam alto índice de frequência, faixa etária média de 11 anos, e histórico de reprovação baixo (menos de 3% da turma: 05 alunos). Realizamos atividades de leitura, produção textual e treino ortográfico (ditados de palavras, de frases, preenchimento de lacuna) para coletar dados referentes ao apagamento do R na escrita desses estudantes, de março a outubro de 2014.

1) Ditado de frases

O ditado de frases foi feito a partir da leitura de texto do livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) adotado na escola. O objetivo era avaliar a memória visual do aluno: os vocábulos a serem exercitados já haviam sido lidos anteriormente. Caso o estudante não percebesse a realização do /R/ na fala do professor, poderia recordar a forma lida no texto: ainda que o professor ditasse /iztu'das/, o aluno teria recurso mnemônico – ao menos era o que esperávamos – para escrever "estudar". Se no texto aparecia a frase "meu irmão mais velho assumiu a responsabilidade", o professor ditava: "Meu irmão é forte"; ou para a frase "ficava tentando ler", o professor lia "Ela gosta muito de ler".

Para o ditado de frases, foram selecionados os seguintes lexemas e contextos fonológicos: Coda medial: a) contexto subsequente de consoante surda: oportunidade, perto; b) contexto subsequente de consoante sonora: cadernos, irmãos, perguntou. Coda final: a) contexto subsequente de vogal: fazer, ler; b) contexto subsequente de pausa: desistir, escolar, estudar.

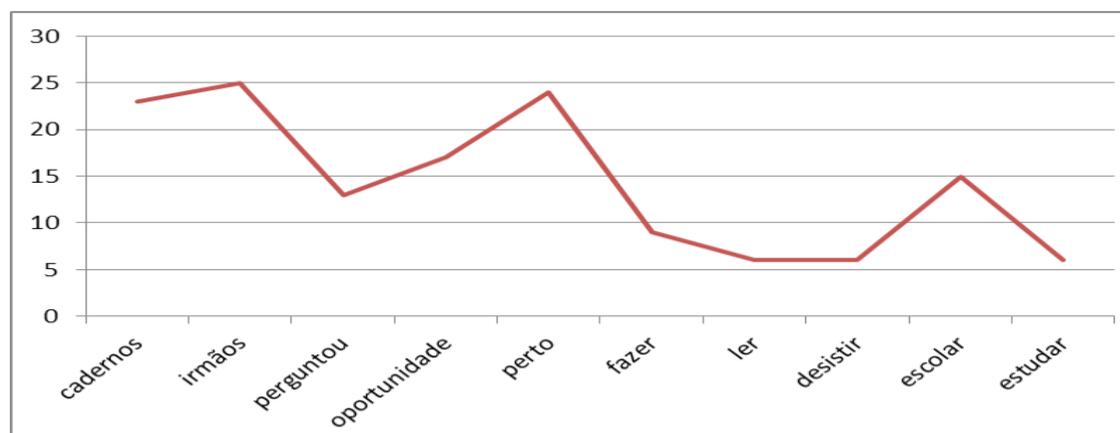


Gráfico 1 – Registro do R em ditado de frases.

Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

Nenhum item teve sua escrita ortográfica observada por todos os membros do grupo de sujeitos da pesquisa, o que confirma ser a apócope do R uma realidade na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Não se mostrou relevante a diferença entre os registros do /R/ antes de fonema vozeado (irmãos: 25 ocorrências) ou desvozeado (perto: 24 casos). A posição da coda, interna ou externa, mostrou-se mais influente para o registro ou não do R na palavra. Os itens portadores de /R/ em coda externa apresentaram os menores índices de registro do R: 06 (estudar, ler, desistir) e 09 (fazer); 80% a 90% dos alunos (entre 24 e 27 indivíduos) omitiram o R da forma infinitiva verbal, ainda que o professor pesquisador, ao ditar as frases, tenha realizado o sândi com os verbos "fazer" e "ler": "Vamos fazer um bolo?", "Quero ler aquele livro".

2) Audição e registro de palavras em textos com lacunas

O exercício de preenchimento de lacunas foi realizado com dois textos (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 38; CORRÊA, 2002, p. 143-144) lidos com antecedência pelos alunos. Seleccionamos um fragmento de cada texto, omitimos dez palavras em cada trecho destacado, mas centramos a análise em doze lexemas, seis de cada texto, portadores do /R/ em posição de coda silábica externa, nos ambientes de sândi ("ter ouvido", "comunicar e", "interagir entre"), para investigar a manutenção ou não do R antes de palavra iniciada por vogal; antes de fonema sonoro ("...é melhor do que..."); antes de fonema surdo ("...alguém dizer que..."); antes de pausa ("...o de outro lugar."). Importava-nos conferir também a importância do tipo da vogal precedente para a percepção ou não do /R/ e o registro ou não do R na escrita.

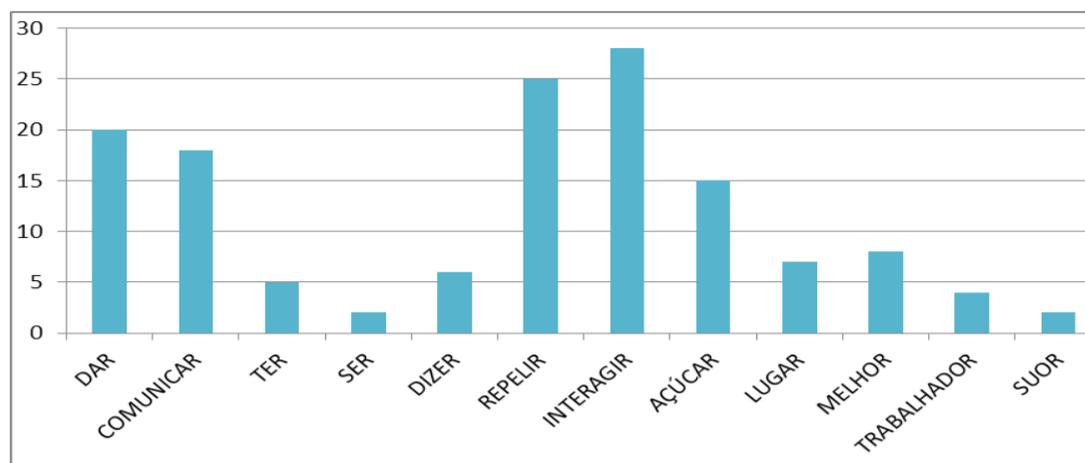


Gráfico 2 – Preenchimento de lacunas e omissão do R.

Fonte: Elaboração do Professor pesquisador.

Os verbos na forma infinitiva acusam mais a supressão do R, atingindo 92% (vinte e sete ocorrências) de apagamento: quase a totalidade dos sujeitos da pesquisa não escreveu o morfema de infinitivo, principalmente quando o contexto antecedente ao /R/ foi a vogal /i/. As duas formas verbais que mais sofreram apócope do R pertencem à terceira conjugação, resultado que põe em relevo a proximidade de traços entre o rótico e a vogal alta, anterior e não arredondada. O trabalho de Mollica e Fernandez (2003, p.97), por exemplo, aponta a vogal alta, anterior e não arredondada, como o ambiente precedente – ao menos nas amostras de falantes cariocas da década de 1980 – de maior percentual (89%) de favorecimento para a queda do /R/.

Quando temos em conta a escala de sonoridade dos fonemas da Língua Portuguesa e o Princípio do Contraste (Alvarenga; Oliveira, 1997, p. 131), compreendemos a tendência ao apagamento do morfema de infinitivo nos verbos com tema em "i": apenas os fonemas semivocálicos (/y/ e /w/) separam os róticos (/r/, /h/) das vogais altas (/i/, /u/), o que é rejeitado pelo Princípio do Contraste, segundo o qual um fonema mais sonoro precisa ter um menos sonoro como adjacente na sílaba para fins de estabilidade estrutural.

Devemos considerar ainda que as formas verbais não monossilábicas com temas em "-a", "-e" e "-o", quando desprovidas do travador silábico R ou do acento gráfico, têm deslocado o acento tônico da última (oxítone) para a penúltima (paroxítone) sílaba (dançar → dança; vender → vende), o que não acontece com os verbos da terceira conjugação (demitir → demiti). Esse dado pode ter sido responsável, nos exercícios de preenchimento de lacunas, pelo maior índice de omissão do R nos verbos "repelir" e "interagir": sem a pista acústica da distinção de peso silábico entre palavra com coda travada e com coda destravada, o indivíduo não reconheceria a função do R na palavra, e, logo, não o registraria.

A possibilidade de ressilabificação do rótico, passando de coda a ataque, não determinou a retenção do /R/ e a escrita do R: ainda que os verbos estivessem na precedência de vogal ("repelir os...", "interagir entre"), o índice de apagamento por eles obtido superou o do infinitivo verbal com contexto seguinte de consoante desvozeada ("dizer que...").

3) Produção textual

As produções textuais foram realizadas ao longo do ano letivo de 2014: o professor pesquisador entregou um caderno de redação para cada aluno com a indicação de que toda semana o aluno deveria trazer uma produção escrita, feita em casa, sobre o tema que lhe interessasse. O intuito foi cotejar, na análise das redações, o cancelamento do rótico, segundo a: classe gramatical, verbos e não verbos; a extensão da palavra; os contextos fonológicos favorecedores ou não do apagamento do rótico.

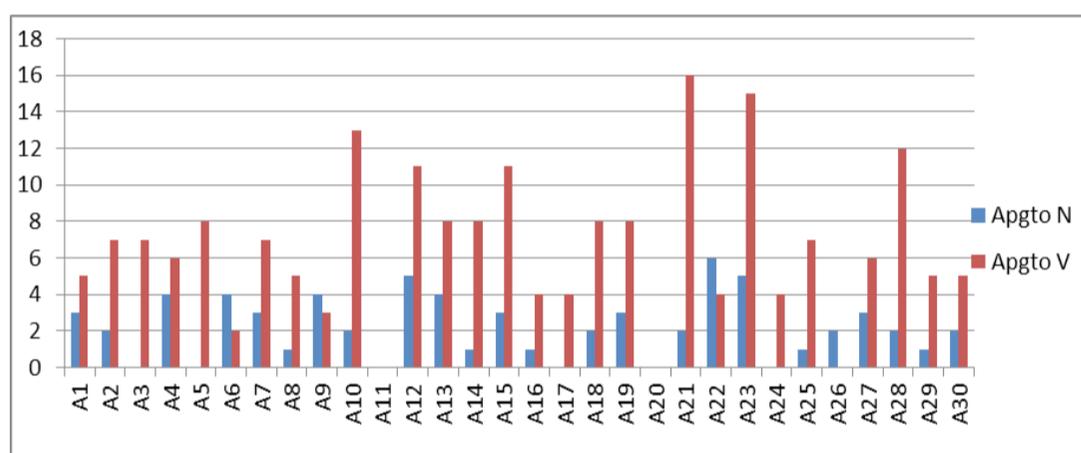


Gráfico 3 – Apagamento do R quanto à classe morfológica.

Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

A diferença entre lexemas nominais e verbais que sofreram a supressão do R está acima de 50% (133) do total de palavras, cuja coda fora elidida na escrita dos estudantes. As formas nominais que tiveram o R final somam 66 lexemas (média de 2,2 nomes com coda apagada, por aluno), contra 199 itens verbais (6,6 verbos com coda apagada, por aluno), cujo morfema de infinitivo fora suprimido. Houve quatro casos em que os sujeitos da pesquisa (A3, A5, A17 e A24) não apresentaram apagamento do R final em nomes, apenas em verbos (07, 08, 04 e 04 ocorrências, respectivamente); enquanto o indivíduo A26 apresentou apagamento do R apenas em formas nominais (duas ocorrências).

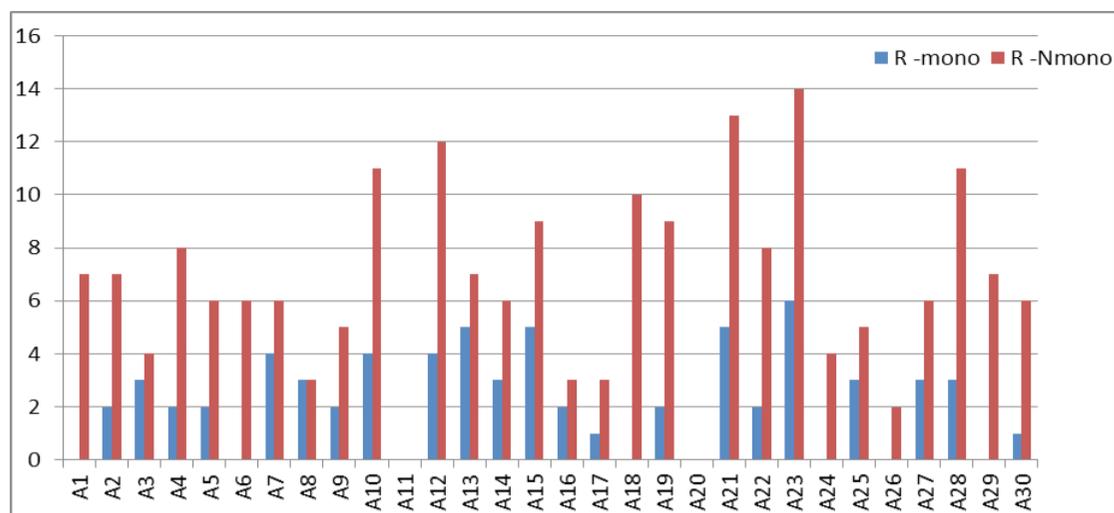


Gráfico 4 – Apagamento do R quanto à extensão da palavra.

Fonte: Elaboração do professor pesquisador.

Concernente à extensão do lexema que sofreu a perda do R final, a média de formas monossilábicas foi de 2,23 por aluno, com um total de 67 formas com supressão do R em coda; enquanto as formas não monossilábicas atingiram uma média de 6,6 casos de apagamento do R por aluno, um total de 198 ocorrências. Os dados representados no gráfico 04 apresentam consonância com os coligidos por Ribeiro (2013) na escrita de alunos de escolas soteropolitanas: a menor dimensão de um vocábulo implica maior preservação dos elementos que compõem sua estrutura.

Em relação ao ambiente fonológico, os contextos subsequentes de pausa, fonema vozeado, fonema desvozeado e vogal no início de palavra seguinte, alcançaram os seguintes resultados: os números obtidos apontam para uma vantagem para o apagamento do R no contexto subsequente de vogal. Dos 265 lexemas que sofreram a apócope de R final, 73 (27.6% do total de apagamentos) encontravam-se na posição anterior a palavra iniciada ou formada por uma vogal. Os demais contextos subsequentes ao R final apresentaram como resultado: antes de fonema vozeado, 68 ocorrências; antes de fonema desvozeado, 64; antes de pausa, 60. São números que contradizem algumas expectativas a respeito do cancelamento do rótico na posição de coda silábica, a exemplo da possibilidade de os contextos seguintes de fonema sonoro e vogal propiciarem a realização do /R/.

Em relação ao contexto antecedente, os seguintes resultados foram alcançados, dentro do total de cento e noventa e nove itens verbais com coda apagada: 106 apócopies em verbos da primeira conjugação; 42 casos com verbos da segunda conjugação (er), 19 casos de supressão do morfema de infinitivo em verbos da segunda conjugação em (or); e 32 apagamentos em verbos da terceira conjugação. Podemos observar que, apesar da maior produtividade de verbos terminados em er, os verbos de terceira conjugação alcançaram uma pontuação expressiva, remetendo para a aproximação maior dos traços fonéticos entre a vogal alta não arredondada e o rótico.

Confirmada a tendência do cancelamento do /R/ no PB, a partir dos estudos descritos na seção 2, e comprovada sua interferência na escrita para a supressão do morfema de infinitivo, a partir dos resultados colhidos em pesquisa de campo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, necessário se faz apresentarmos uma proposta de intervenção para o caso.

4 DESIGN PEDAGÓGICO DE OBJETO DE APRENDIZAGEM SOBRE ESCRITA ORTOGRÁFICA

Com vistas a tentar minimizar a incidência de omissão do morfema de infinitivo nas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental, pensamos na elaboração de um Objeto de Aprendizagem (OA) que, segundo Prensky (2012, p. 209-230), é uma das técnicas de aprendizagem interativas usadas na aprendizagem baseada em jogos digitais. Motivou-nos a ideia de usar um OA para a resolução de uma dificuldade enfrentada no ensino da língua o trabalho de Barbosa (2008). Nossas limitações, entretanto, no âmbito da linguagem computacional, necessária para a criação de um OA, deixaram-nos com a opção de elaborar um desenho pedagógico para o OA.

O desenho pedagógico de um OA deve responder a questões como a forma de abordagem do tema, os objetivos estabelecidos, as atividades a serem desenvolvidas e o contexto que situarão os conteúdos de aprendizagem. Considerando a proposta de design pedagógico do Rived (2004), esboçamos a elaboração do objeto de aprendizagem em quatro momentos: a) Escolha do tópico; b) Escopo do OA; c) Interatividade; d) Atividades.

O tópico selecionado para desenvolver o OA foi a ortografia do R na posição pós-vocálica, tema pouco explorado nos livros didáticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, por exemplo) e em sites como o Portal do Professor (BRASIL, 2008) e o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2008b). Quando acessamos essas páginas na web ou lemos manuais de ensino da Língua Portuguesa, percebemos que a maioria das incursões sobre a ortografia do R se dá em relação à oposição no uso das formas simples e geminada (r/rr).

Como escopo, temos que o OA trabalhará a escrita de formas verbais e não verbais que utilizem em sua estrutura o R em coda interna e/ou externa, mas o objetivo principal é a escrita dos verbos no infinitivo. Dessa forma, os alunos do EF devem aprender a: 1) contrastar a posição da sílaba tônica nas palavras com tema em "a", "e" e "o" não monossílabas, não acentuadas graficamente, com ou sem travador silábico: *amei/ame*, *lençol/lenço*, *parar/para*; 2) Contrastar, nos verbos de terceira conjugação, as informações de tempo pretérito, sem travador silábico (*eu pedi*) e tempo futuro (*eu vou pedir*); 3) Reconhecer e empregar corretamente a forma nominal de infinitivo dos verbos.

O OA deve contribuir para que o aluno, lançando mão de pista acústica (tonicidade silábica) e/ou semântica (noção de tempo verbal ou ação em potência), preveja o emprego ou não do R em final de verbos.

No quesito interatividade, o OA consistirá em um jogo para duplas de alunos dispostos em computadores em rede, em máquinas diferentes. O desafio será sair de um ambiente nefasto, com situações deletérias para o jogador: um naufrágio em mar tomado por tubarões ou polvos gigantes; um passeio em uma floresta repleta de animais carnívoros; uma noite em um lugar assombrado, entre outros. Não concluir um evento comunicativo resultará em perda de pontos, uma vez que todas as ações para anular ou resolver as situações conflitivas terão origem em um texto, oral ou escrito, que deverá ser retextualizado – segundo a perspectiva de Marcuschi (2007) – por um componente para ser enviado ao outro membro da dupla.

Em todos os arquivos haverá a possibilidade de uso de verbos no infinitivo; os retextos serão transformados em áudio pelo membro leitor da equipe que enviará a gravação de sua leitura para o membro escritor. Caso haja truncamento na comunicação, por conta de erros na escrita, e o aluno escritor não conseguir perceber o desvio ortográfico cometido, o software se encarregará de anular o ato comunicativo e a dupla perderá pontos, afastando-se da saída, e adentrando, cada vez mais, no ambiente insalubre. As posições de escritor e leitor serão trocadas, por um comando do software, de acordo com o progresso da dupla ou do quarteto em direção à resolução dos problemas.

As informações a serem dadas sobre o conteúdo relacionado ao tópico aparecerão de maneira diluída no cenário. Assim, para lembrar a relação entre tonicidade e travamento silábico, uma frase (O canto do cantor emociona) pode aparecer nas páginas de um livro sobre uma mesa velha, pichada em um muro de cemitério ou na tatuagem de um pirata. O aluno, ao passar o mouse, aciona uma lupa para ler o texto com as sublinhas; ou, em outras situações sobre esse conteúdo, o mouse aciona um ícone para arquivo de áudio, o aluno escuta e vê a diferença entre pares de palavras (calor/calor; amor/amo; falar/fala; vender/vende, etc.).

No que se refere às atividades, estas se fundam nas habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. O jogo é essencialmente interativo: o aluno que está em perigo recebe um aviso com uma pista cifrada sobre como livrar-se do sinistro; o aviso aparece em forma de texto oral (arquivo de áudio), texto escrito ou multimodal (tiras, material publicitário), ou vídeo. O aviso deve ser retextualizado, digitado e enviado para o outro componente da equipe, que fará a leitura do texto do colega, utilizando o fone do computador para gravar a mensagem e enviar informações para o software, que procederá ao cotejo entre o material digitado no computador do aluno 1 e a leitura feita pelo aluno 2.

Se o aluno 2 fizer a leitura autorizada pela escrita de seu parceiro e houver alguma impropriedade derivada de erro ortográfico, o aluno 1 deverá perceber em que desvio incorreu e corrigir seu texto: o aluno 1 abriu um áudio em que o monstro dizia: "Fala pra sua mãe que ela é linda"; a retextualização aceitável, constante no banco de dados será: "O monstro disse pra eu falar pra minha mãe que ela é linda". No momento em que o jogador/aluno/usuário 1 digitar: "Fala pra minha mãe que ela é linda" ou "O monstro disse pra eu fala pra minha mãe que ela é linda" ou ainda "Fala pra sua mãe que ela é linda", o software reconhecerá como errado o texto retextualizado. O aluno 2 deverá reconhecer o erro e avisar seu parceiro para a reescrita do texto.

Dessa forma, empregando a ludicidade, pretendemos que o usuário do OA estabeleça maior atenção para a língua escrita, em seu aspecto ortográfico.

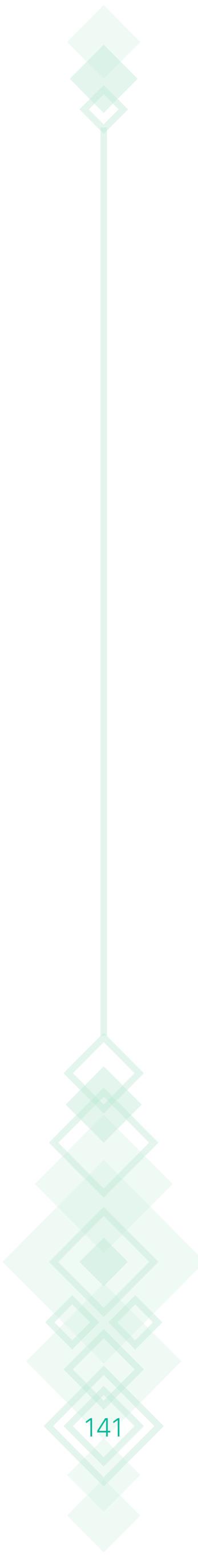
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do apagamento do R no final de verbos demandou que investigássemos uma farta e rica literatura voltada para a questão do cancelamento do /R/. Desse acervo bibliográfico, extraímos considerações sobre a generalização do cancelamento do /R/ em final de palavra, mormente de verbos, nas linhas temporal e espacial do Português brasileiro:

1. A forma infinitiva dos verbos da Língua Portuguesa é privilegiada para a supressão do rótico, por conta da estrutura silábica cvc, originada do acréscimo do morfema de infinitivo "r" aos temas (a, e / o, i), na posição de travador silábico;
2. O cancelamento do /R/ estabeleceria o cânone silábico da Língua Portuguesa (cv) e preservaria o contraste de sonoridade entre os segmentos da sílaba;
3. A proximidade entre o /R/ e a vogal que lhe antecede nas formas verbais (a, e / o, i), nos aspectos de sonoridade e força, concorre para que a vogal, mais forte, assimile os traços do rótico, mais fraco, e o elimine. A vogal ganha, assim, mais sonoridade, o que sublinha a diferença de tonicidade entre as sílabas da palavra. Entre as vogais temáticas, a vogal alta, não arredondada, /i/, mostrou-se mais próxima, foneticamente, do rótico, o que explica o grande índice de apagamento do morfema de infinitivo na terceira conjugação.

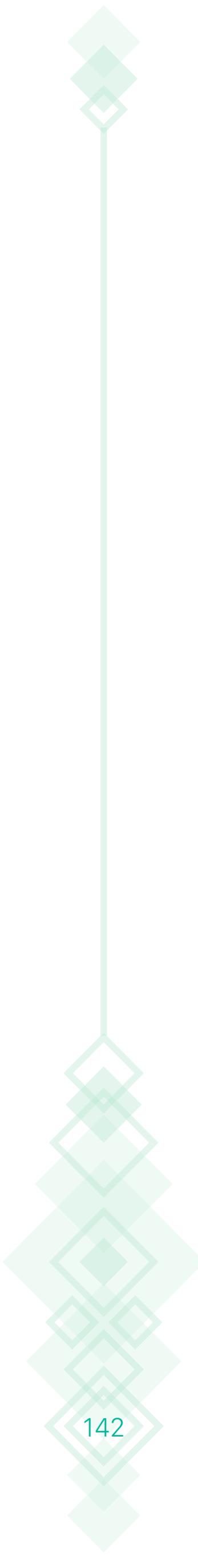
De posse dessas informações, procedeu-se à elaboração de atividades que permitissem trabalhar o conteúdo de ortografia. Fez-se, desse modo, a descrição do apagamento do R na escrita dos estudantes:

- a) Predomínio do apoio na oralidade como motivação para o desvio ortográfico;

- 
- b) Prevalência do apagamento do R nas formas verbais em detrimento das nominais, uma vez que os verbos com fechamento em R são mais produtivos, nas produções textuais, que os nomes terminados com essa consoante;
 - c) Maior incidência da apócope do R na coda externa, menor incidência na coda interna;
 - d) Favorecimento da supressão do morfema de infinitivo em contexto subsequente de vogal, contrariando a tendência vista na literatura, a respeito da ressilabificação da consoante em coda silábica na antecedência de fonema vocálico;
 - e) Preponderância de omissão do R nos verbos não monossílabos, menor ocorrência de apagamento em verbos monossílabos, tendo em vista o fato de que a extensão menor é mais marcada para questões ortográficas: se ≠ ser;
 - f) Maior probabilidade de apagamento do R, em contexto antecedente de vogal alta, anterior, não arredondada [i] – desconsiderando-se a alta produtividade dos verbos de primeira conjugação –, por causa da proximidade de traços fonéticos entre a vogal alta, anterior, não arredondada, e o rótico;
 - g) Maior dificuldade para trabalhar o apagamento dos verbos de terceira conjugação, de vez que, diferentemente dos verbos não monossílabos com tema em "a", "e" e "o", a ausência do travador R não interfere na pronúncia oxítona da forma verbal: pedi = pedir.

Ademais de detectar, estudar e descrever o desvio da apócope do R na borda dos verbos, pensamos uma alternativa para trabalhar os conceitos subjacentes ao apagamento do R, ou seja, um tipo de atividade que explorasse oralidade e escrita de forma a fazer com que os sujeitos da pesquisa se conscientizassem das peculiaridades entre a fala e a escrita. Voltamos, assim, para o universo dos recursos digitais de aprendizagem, considerando não apenas as características formais do OA, como o layout, a plasticidade ou o dinamismo do recurso, mas atentando para o conteúdo explorado e para o modo como explorá-lo, para que não se reproduzam conceitos questionados pela literatura das áreas da Linguística e da Sociolinguística, entre outras que estejam na fundamentação do *corpus* trabalhado no Objeto de Aprendizagem.

Entendemos, por fim, que o professor de Português deve ser um pesquisador constante dos fatos da língua, principalmente quando trabalha com ortografia, matéria quase sempre tida como árida, por seu caráter prescritivo, mas que pode receber, para seu desenvolvimento, os aportes da Fonética, da Fonologia e as contribuições das pesquisas na área da Sociolinguística variacionista. Essas ciências fornecem instrumentos

A vertical decorative line on the left side of the page, composed of a thin green line and several overlapping, semi-transparent diamond shapes in shades of green, extending from the top to the bottom of the page.

para a conscientização a respeito do matiz social de muitos fatos da língua, a exemplo do cancelamento do /R/ em coda verbal na fala – e do conseqüente apagamento do R na escrita dos alunos –, que não são dados isolados de uma turma de alunos, mas um comportamento linguístico presente em grande parte das variedades dialetais componentes do Português brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete; SÂNDALO, Maria Filomena. Os róticos revisitados. In: HORA, D. e COLLISCHONN, G. (Org.) **Teoria Linguística: Fonologia e outros temas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ALENCAR, Maria Silvana Militão de. Variação dos fonemas / R / e / r / no falar de Fortaleza – UFC. In: CD ROM. CONGRESSO DE FONÉTICA E FONOLOGIA E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, 7, São Luís, 2004. **Anais...**, São Luís, 2004. Universidade Federal do Maranhão, 15 a 18 de novembro de 2004.

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. In: **Revista de Estudos de Linguagem**, Belo Horizonte, ano 6, v. 1, p. 127-158, jan./jun. 1997.

BARBOSA, Rita Cristiana. **Objeto de Aprendizagem e o estudo de gramática**: uma perspectiva de aprendizagem significativa. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2008.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática do Português Falado**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

_____. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna: A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia. Ortografia, Ensino Fundamental. In: **Portal do Professor**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>>. Brasil, 2008a. Acesso em: 05 jun. 2014.

_____. Software educacional, Ensino Fundamental. In: **Banco Internacional de Objetos Educacionais**. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>>. Brasil, 2008b. Acesso em: 02 ago. 2014.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João. Processos (s) de enfraquecimento consonantal no Português do Brasil. In: ABAURRE, Maria Bernadete; RODRIGUES, Angela C.S. (Org.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

CALLOU, Dinah e SERRA, C. Variação do rótico e estrutura prosódica. **Revista do GELNE**, v. 14, n. Especial, p. 41-58, 2002.

CARVALHO, Lucirene da Silva. **Os róticos em posição de coda**: uma análise variacionista e acústica do falar piauiense. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 6º ano: Língua Portuguesa. 7. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em Português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 4. ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

LIMA, Marcia M. de Oliveira. **As consoantes Róticas no Português Brasileiro com Notas sobre as Róticas das Variedades de Goiânia, Goiatuba e Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MARROQUIM, Mario. **A língua do nordeste**: Alagoas e Pernambuco. 3. ed. Curitiba: HDLivros, 1996.

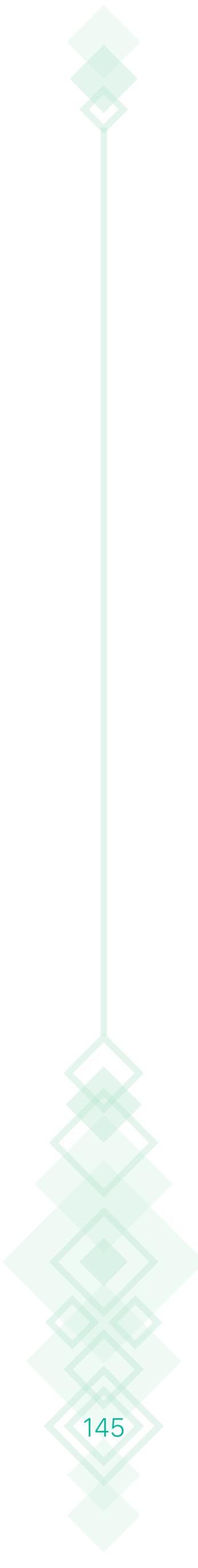
MOLLICA, Maria Cecília de M.; FERNANDEZ, Camille de Miranda. Um caso de estabilidade fonológica comprovado em tempo aparente e em tempo real. In: **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 25, p. 94-97, jan/dez. 2003.

MONARETTO, Valéria. Descrição da vibrante no português do sul do Brasil. In: BISOL, Leda e COLLISCHONN, Gisela (Org.). **Português do sul do Brasil**: variação fonológica. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PEDROSA, Juliene Lopes. Variação Fonético-Fonológica e Ensino de Português. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice; VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. In: **On the Horizon**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <www.colegiongeracao.com.br>. Acesso em: 03 dez. 2013.



PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012.

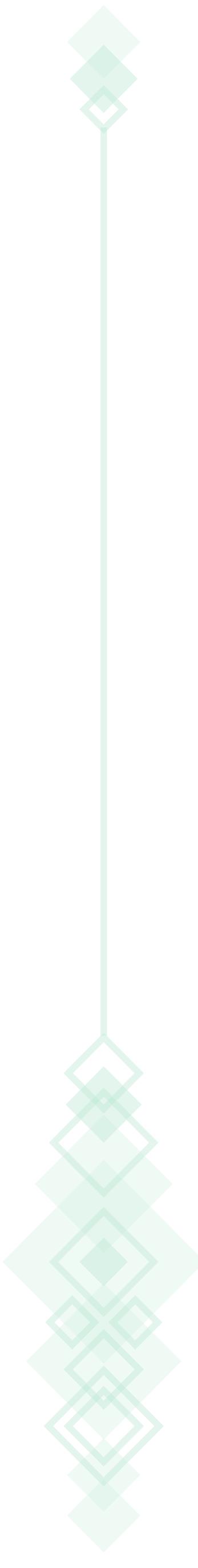
RIBEIRO, Lorena Nascimento de Souza. **O apagamento do -R em coda silábica**: há influência da fala na escrita? Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2013.

SECRETARIA de Educação a Distância – SEED. Modelo de Design Pedagógico. In: **Rede Interativa Virtual de Educação-RIVED**. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/arquivos/modelo_design.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.

VOTRE, Sebastião. **Aspectos da variação fonológica na fala do Rio de Janeiro**. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



O TRABALHO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO 9º ANO: DA AVALIAÇÃO EXTERNA À REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES

Laeiguela Bezerra de Souza¹

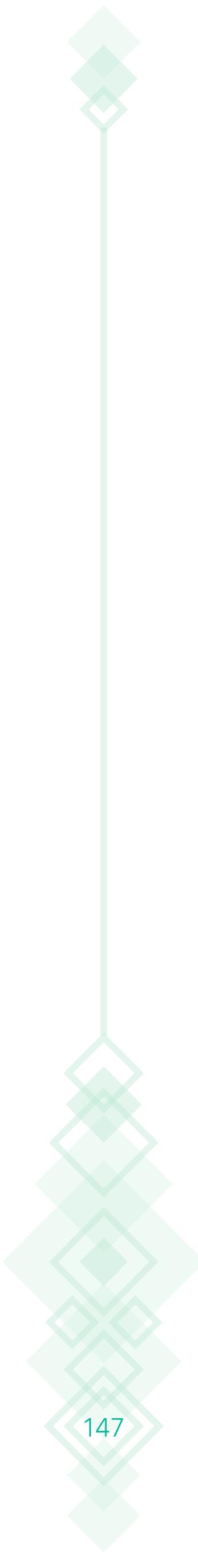
RESUMO: Com o objetivo de investigar as causas do baixo desempenho do nono ano do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE no teste de proficiência em leitura do SAEPE, especificamente no trato com os textos argumentativos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com aplicação de questionário aberto aos professores de Língua Portuguesa da escola e observação livre com registros em diário de campo. A discussão teórica centrou-se nos conceitos de avaliação e sua relação com o currículo, os gêneros discursivos e tipologias textuais, bem como a formação continuada. Os resultados suscitam uma mudança metodológica das aulas sobre a argumentação para uma maior aprendizagem, o que nos levou a propor, no final do trabalho, um curso de formação continuada sobre a tipologia argumentativa.

Palavras-chave: Avaliação externa. Desempenho. Textos argumentativos. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é importante para se ter uma clareza dos fatores que contribuem para o sucesso e o fracasso escolar, determinando ações para uma efetiva aprendizagem. Nesse processo, toda a comunidade escolar deve participar: alunos, pais, professores, corpo administrativo e pedagógico da escola e ela não deve ser realizada somente em datas ou períodos pré-estabelecidos, por exemplo, no início do ano ou antes das avaliações externas, mas sim, perpassar todos os momentos: quando os alunos tiverem alguma dificuldade, para aperfeiçoar aprendizagens, em projetos escolares, em aulas de reforço, ou seja, quando busca-se a construção e consolidação de competências e habilidades.

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/UAG e professora de Língua Portuguesa na Educação Básica de Afogados da Ingazeira – PE. Atua na linha de pesquisa Análise de Práticas de Linguagem no Campo do Ensino. Contato: laeiguela@gmail.com



No caso específico das avaliações externas, um de destaque é o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), que desde o ano 2000 é realizado (a partir de 2008, anualmente) de forma sistemática contando com a participação de todas as escolas públicas estaduais e municipais. Nessa avaliação, faz-se o monitoramento dos 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio com testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, baseados numa Matriz Curricular que contém os descritores, espécie de habilidades que devem ser demonstradas pelos alunos, além de questionário contextual respondido por esses, pelos professores e diretores.

Para um trabalho mais pontual, consultei documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco de Língua Portuguesa, a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco, relatórios do SAEPE e o endereço eletrônico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd–UFJF, empresa que dá apoio técnico ao estado), para detectar quais as maiores dificuldades dos alunos dos nonos anos do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE, escola onde trabalho, nas provas de Língua Portuguesa. Constatei que de 2013 para 2014 houve um aumento de erros em questões relativas aos descritores D10 (Distinguir fato de opinião) e D19 (Identificar a tese de um texto), sendo habilidades que se inserem no trabalho com textos argumentativos, de modo que passou a compor o tema da minha pesquisa: O trabalho com textos argumentativos no nono ano.

Sendo assim, com esse projeto buscarei investigar as causas do baixo desempenho dos alunos do 9º ano do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE em descritores relacionados a textos argumentativos no teste de proficiência em leitura do SAEPE e, considerando que esse resultado pode ser um reflexo das práticas de ensino, pretendo propor à Gerência Regional de Educação um curso de formação continuada que possa, aos poucos, viabilizar uma melhor aprendizagem e, conseqüentemente, melhores resultados. Para concretizar esse objetivo geral, foram elencados os específicos: identificar as concepções dos professores de Língua Portuguesa da escola no que concerne ao trabalho com a argumentação na sala de aula; descrever as características das regências, detectando o lugar dos textos argumentativos nas práticas de leitura escolares; identificar os tipos de atividades com textos argumentativos nas aulas; identificar as habilidades focalizadas pelos professores ao explorarem textos argumentativos nas aulas.

Pensar nas avaliações externas é pensar na qualidade da educação. O que antes era visto como um meio de vigiar o trabalho do professor, hoje é visto como uma ferramenta para efetivar a aprendizagem, pois traz informações sobre possíveis causas de acertos e falhas, sejam dentro ou fora da escola e que nem sempre são percebidas pela comunidade escolar. O Colégio Normal Estadual, campo macro de pesquisa,

tem uma trajetória ora ascendente, ora descendente no SAEPE, o que deve ser analisado de forma coletiva. Esse trabalho levará propostas de formação continuada para que os professores possam aperfeiçoar suas sequências didáticas e planejamentos, pois terão uma ideia das dificuldades dos alunos e de algumas estratégias que podem ser tomadas para elevar o nível de proficiência da escola.

No presente artigo, tratamos do conceito de currículo e sua relação com as avaliações externas, uma vez que os testes dessas são elaborados a partir de uma Matriz de Referência que traz um recorte com habilidades/conteúdos a serem desenvolvidas/aprendidos pelos alunos e consolidados no final dos ciclos, bem como fazemos uma síntese de como esses testes são elaborados. Portanto, discutimos os tópicos em que são organizados os descritores do SAEPE e os resultados do nono ano em Língua Portuguesa da escola pesquisada, principalmente as habilidades em que os alunos demonstram mais dificuldades. Por fim, contemplamos os resultados da aplicação de um questionário fechado aos professores de Língua Portuguesa da escola por meio da explicitação da metodologia (tipo e natureza da pesquisa, local e sujeitos da pesquisa e instrumento de obtenção de dados) e apresentação e análise dos dados coletados sobre o trato com os textos argumentativos nas aulas.

2 O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO EXTERNA

Etimologicamente, o termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, que significa correr e refere-se a um percurso que deve ser realizado. Mas, até hoje, não se chega a um consenso quanto à sua definição, pois o currículo “adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 103). O próprio Sacristán, nessa mesma obra, traz os conceitos de diversos estudiosos.

Para Silva (1995, p. 184), o currículo seria:

um texto, um *construto* que transpõe para o meio escolar diferentes porções da cultura, ao sabor dos interesses e relevância que estes lhe concedem, em diferentes momentos históricos e em diferentes circunscrições geográficas, políticas, econômicas, religiosas etc. É [...] o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes - está no centro mesmo da atividade educacional.

Seria o conhecimento escolar, as experiências de aprendizagem devido às diferenças individuais (econômicas, sociais, políticas, culturais), uma espécie de teorização das contribuições da cultura, do conhecimento produzido. A concepção adotada aqui corrobora com as ideias de Moreira (1997, p. 11), ao citar que o currículo “constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos

historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis". São os conhecimentos que devem ser mantidos, modificados e adequados para ampliar o intelecto dos alunos, bem como a difusão de valores importantes para a socialização e o respeito ao próximo.

Da multiplicidade de conceitos atribuídos ao currículo, surgem, ainda, os tipos de currículo: formal, real e oculto (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2003). O currículo formal seria o conhecimento acadêmico organizado com objetivos e competências para serem "ensinadas, aprendidas" e avaliadas. O currículo real seria a realidade "objetiva", ou seja, o que foi "aprendido" pelos alunos. Já o currículo oculto seria o que está por trás dos conhecimentos "ensinados" na escola, as suas ideologias, crenças e valores.

Bonamino e Sousa (2012) fazem um estudo em que organizam as avaliações externas em três gerações e suas relações com o currículo. A primeira geração teria como ênfase a avaliação que diagnostica a qualidade da educação ofertada no país, sem "recompensas" nem "prejuízos" para as escolas e o currículo. Um exemplo desse tipo é o SAEB que diagnostica e monitora a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros.

A segunda geração traz consequências simbólicas ou de "responsabilidade branda". Seus resultados são divulgados publicamente e há uma devolução às escolas, sem prejuízos materiais. Esse tipo de avaliação começou no ano de 2005 com a Prova Brasil e a utilização do Censo Escolar para integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo INEP.

Já a terceira geração de avaliação possui uma responsabilidade forte, que contempla punições e recompensas aos resultados das escolas. Um desses casos é o SAEPE, no qual há

a ampla divulgação de seus resultados, avaliações bimestrais de estudantes por notas e o monitoramento bimestral de indicadores educacionais de cada escola da rede estadual por meio de um sistema informatizado (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 382).

Seus resultados compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Para que esse índice seja elevado, a escola deve apresentar avanços na média de proficiência dos alunos no SAEPE e na taxa de aprovação. As escolas que atingem, pelo menos, 50% do IDEPE recebem uma bonificação equivalente chamada Bônus de Desempenho Educacional (BDE); já aquelas que não alcançaram as metas projetadas,

recebem reforço técnico, pedagógico e estrutural para que se adequem aos critérios do BDE para o ano seguinte.

3 A MATRIZ DE REFERÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DAS QUESTÕES DO SAEPE

Os testes do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, SAEPE, procuram aferir a proficiência dos estudantes de 5º, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Para isso, é necessária a definição de habilidades e competências a serem avaliadas. Essa definição é dada pela Matriz de Referência.

A Matriz de Referência surgiu no ano de 2000 a partir de uma síntese dos currículos estaduais, municipais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Matriz Curricular do SAEB, com a participação de professores e especialistas nas áreas envolvidas. Foi modificada em 2002 com a eliminação e construção de alguns descritores (objetivos de ensino), possuindo até então 34 deles em Língua Portuguesa no nono ano. Hoje, conta com 20 distribuídos em seis tópicos: práticas de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; relações entre textos; coesão e coerência; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística.

Os descritores que compõem esses tópicos não devem ser utilizados como uma representação do currículo, pois é um recorte dele, servindo para a elaboração de itens que irão compor os testes. No máximo, podem ser utilizados como indícios das habilidades que devem ter um trabalho mais exaustivo na escola.

O primeiro passo é a definição da Matriz de Referência, documento que contém os descritores a serem avaliados no teste, ou seja, é a síntese dos currículos com habilidades consideradas fundamentais para cada etapa do Ensino.

[...] as Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização; e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha (MINAS GERAIS, 2009, p. 14).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa traria um recorte do currículo, ou seja, traria também os conteúdos que devem ser “aprendidos” em cada ano de escolarização.

A elaboração de itens é feita por meio da escolha de um suporte, a construção de um comando e das alternativas (com o gabarito e os distratores).

Em seguida, vem a validação do conteúdo e uma revisão técnica e pedagógica para avaliar se os itens estão adequados, inclusive com revisão de língua portuguesa.

Na fase final de elaboração, é feito o pré-teste dos testes. Com os dados dessa etapa, é feito o tratamento estatístico do pré-teste que irá definir a seleção dos itens que vão compor o teste. No final, 91 itens/disciplina são selecionados para compor os cadernos de questões; eles são divididos em 7 blocos de 13 itens/disciplina cada, podendo assim, fazer a montagem dos cadernos de teste que terão 2 blocos de cada disciplina, ou seja, 52 itens, 26 deles de Língua Portuguesa. Por fim, há a impressão gráfica dos cadernos de questões, bem como os questionários socioeconômicos. Depois de todo esse processo, o material pode ser encaminhado para as Secretarias e Gerências de Educação para serem aplicados nas escolas municipais e estaduais.

4 OS DESCRITORES CURRICULARES E DESEMPENHO DO NONO ANO

Como visto, em Pernambuco, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental possui seis tópicos nos quais são organizados 20 descritores que trazem as habilidades a serem avaliadas no SAEPE. As habilidades são contempladas do 6º ao 9º ano, no entanto, os resultados dos testes de leitura do SAEPE trazem indícios de que algumas mudanças devem ser feitas, principalmente nas práticas da sala de aula, pois ainda há níveis baixos de proficiência. Em Pernambuco, especificamente na escola estudada, o Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira, mostra uma evolução que oscila:

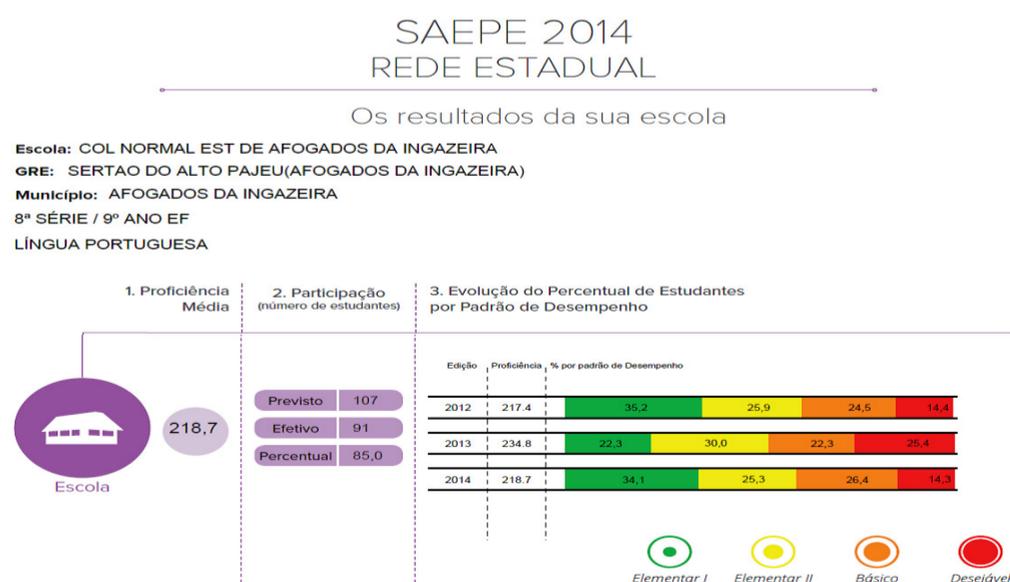


Figura 1 – Os resultados do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE no SAEPE em Língua Portuguesa 2012-2014.

Fonte: <<http://www.saepe.caedufjf.net/resultados/resultados-2014/resultados-por-escola/>>.

Os Padrões de Desempenho são referências que representam os níveis dos estudantes, "são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Saepe" (PERNAMBUCO, 2012b, p. 38). São eles: Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável.

Os alunos que se encontram no Elementar I realizam leituras superficiais de textos mais simples e familiares, além de localizar informações explícitas e implícitas. Por meio do gráfico, observa-se que em 2012 havia um número alto de estudantes do 9º ano nesse nível, 35,2%, diminuindo para 22,3% em 2013 e tendo novamente um resultado insatisfatório em 2014 com 34,1%. Quando a maior porcentagem se encontra nesse padrão, é sinal de que a escola tem que fazer um forte investimento na leitura, projetos e reforço, pois os alunos apresentam um repertório textual limitado.

No Elementar II, já se encontra uma capacidade de leitura ampliada, com textos menos familiares, mas que "é compatível com o desempenho considerado básico para o 7º ano de escolarização" (PERNAMBUCO, 2013, p. 47). Em 2012, o 9º ano do Colégio Normal Estadual obteve uma porcentagem de 25,9%, sendo elevada para 30,0% em 2013 e caindo para 25,3% em 2014. É um nível que, embora não seja o adequado dos alunos, ele colabora para a proficiência geral.

Sobre o padrão considerado Básico, o próprio CAEd explica:

o desempenho em leitura dos estudantes que apresentam Padrão BÁSICO para o 9º ano é compatível com aquele descrito como Desejável para o 7º ano. Embora tenham alcançado expectativas de aprendizagem importantes para a interação com textos de diferentes gêneros, esses estudantes ainda não apresentam um desempenho Desejável para a etapa de escolarização em que se encontram (PERNAMBUCO, 2013, p. 53).

Os estudantes nesse padrão localizam informações em textos mais extensos e com estrutura mais complexa. Esse é um nível que geralmente tem um resultado equilibrado: em 2012 obteve 24,5%, em 2013 caiu um pouco para 22,3% e em 2014 foi para 26,4%. Esse equilíbrio pode significar que uma parcela considerável dos alunos dominam as habilidades básicas para o 9º ano, mas não o desejável, ou seja, não estariam ainda num patamar que indique a presença de leitores proficientes, o que é conseguido no último padrão, como podemos ver abaixo:

no Padrão de Desempenho desejável para o 9º ano também estão consolidadas expectativas de aprendizagem relacionadas à leitura de gêneros da ordem do expor, do narrar, do argumentar, do instruir, do relatar, do descrever, além de gêneros poéticos. Exemplos das habilidades de leitura desses gêneros já desenvolvidas por esses estudantes são: reconhecer tese e argumentos em textos argumentativos complexos, como ensaios, assim como os argumentos que apoiam uma tese; reconhecer efeitos de sentido de recursos de elaboração poética (morfológicos, sintáticos e semânticos); identificar e caracterizar o narrador em narrativas complexas (PERNAMBUCO, 2013, p. 56).

Os alunos nesse padrão têm um desenvolvimento satisfatório na compreensão de textos de diversos gêneros e complexidades, inclusive já demonstram habilidades referentes ao Ensino Médio. No entanto, essa é uma realidade de poucas escolas, pois o que se vê são estudantes que se encontram abaixo do esperado para a sua série/ano, como que se percebe na Ilustração 03, com números de 14,4%. Em 2012, passando para 25,4% em 2013 (ano de melhor resultado geral) e 14,3% em 2014. Geralmente quando a porcentagem desse nível é baixa, o resultado da escola também é. Nesses casos, toda a comunidade escolar deve se mobilizar para elevar esse nível, merecendo uma análise das causas e um redirecionamento de ações pedagógicas.

Uma das ações que podem ser realizadas pela escola é descobrir quais os descritores que apresentam mais dificuldade para os alunos. No *site* do CAEd, com um *login* e senha fornecidos pela direção da escola, é possível obter esses dados por meio de tabelas com os nomes dos alunos e a quantidade de acertos e erros por descritor, basta coletá-los e calcular as porcentagens. Esse procedimento foi realizado para obter os resultados do 9º ano do Colégio Normal Estadual em 2013 e 2014, como podemos conferir abaixo:

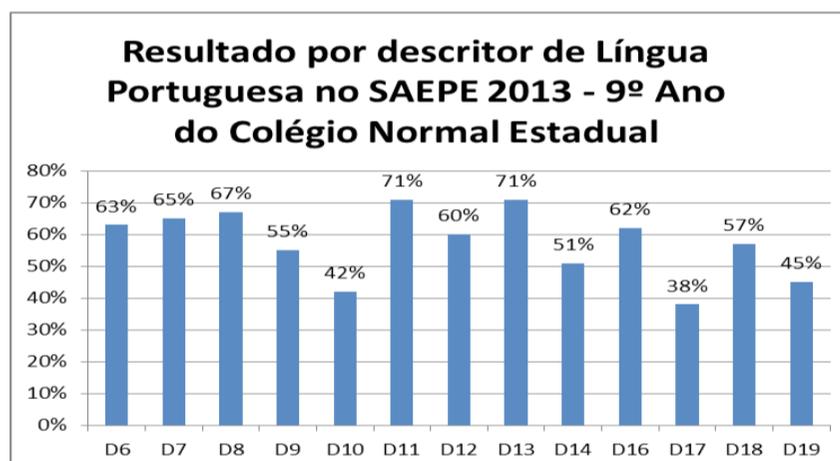


Gráfico 1 – Resultado por descritor de Língua Portuguesa no SAEPE 2013 do 9º Ano do Colégio Normal Estadual.

Fonte: Autoria própria (2016).

O gráfico faz referência aos descritores do 9º Ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (ver anexo 4) e as porcentagens de acertos em cada um. Observa-se que os descritores D10 (Distinguir fato de opinião), D17 (Estabelecer relações lógico-discursivas entre as partes de um texto marcadas por conjunções ou advérbios) e D19 (Identificar a tese de um texto) apresentam os menores índices de acertos, o que, curiosamente, repete-se em 2014:

Resultado por descritor de Língua Portuguesa no SAEPE 2014 - 9º Ano do Colégio Normal Estadual

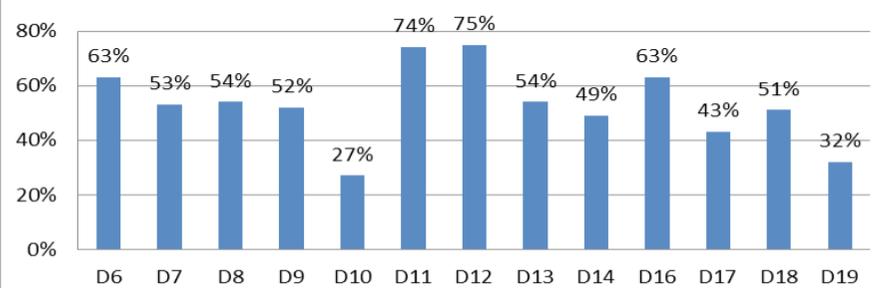


Gráfico 2 – Resultado por descritor de Língua Portuguesa no SAEPE 2014 do 9º Ano do Colégio Normal Estadual.

Fonte: Autoria própria (2016).

Mais uma vez, os descritores D10, D17 e D19 apresentam baixos níveis de acertos, com um diferencial que pode ser demonstrado pelo quadro a seguir:

Descritores	2013	2014
D10 – Distinguir fato de opinião relativa a fato.	42% de acertos	27% de acertos
D17 – Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto marcadas por conjunções ou advérbios.	38% de acertos	43% de acertos
D19 – Identificar a tese de um texto.	45% de acertos	32% de acertos

Quadro 1 – Porcentagem de acertos nos três descritores que apresentam mais dificuldades.

Fonte: Autoria própria (2016).

O D17 “Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto marcadas por conjunções ou advérbios” teve aumento na quantidade de acertos (mais 5%), mas os D10 “Distinguir fato de opinião relativa a fato” e D19 “Identificar a tese de um texto” tiveram uma diminuição de 15% e 13%, respectivamente, esses, predominantemente relacionados a textos argumentativos, o que nos leva à necessidade de uma investigação quanto às possíveis causas desses resultados.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo e natureza da pesquisa

O tipo de pesquisa realizado é o qualitativo e de natureza descritiva. Nela, segundo Triviños (1987), buscar-se-ia atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo, tendo uma preocupação com a atuação prática e descrevendo conhecimentos. Essa teoria se enquadra no trabalho apresentado, uma vez que objetiva descrever a relação que há entre o trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa com os textos argumentativos e os resultados do SAEPE. Sendo assim, confirmando ou refutando as hipóteses levantadas quanto às causas do baixo desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nessa avaliação.

5.2 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Normal Estadual, que desde 1954 é situado no centro da cidade de Afogados da Ingazeira-PE. A escola funciona das 7h e 30min às 22h e possui uma média de 1.300 alunos, distribuídos nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Normal Médio, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) e Educação Especial. É uma instituição bem organizada, limpa, acolhedora, com vários laboratórios e espaços que podem ser utilizados como recursos para diversificar as aulas e melhorar o desempenho dos alunos na construção das habilidades importantes para a vida na sociedade letrada.

A partir da aplicação de questionário aberto a todos os professores que lecionam a disciplina na escola, visto que qualquer um deles pode lecionar ao 9º ano (somente cinco entregaram, doravante P1, P2, P3, P4 e P5), pode-se traçar um perfil desses profissionais, público-alvo da pesquisa.

Diversos dados importantes foram coletados por meio da aplicação do questionário, permitindo-se ter uma ideia dos conhecimentos teóricos e práticos desses professores e o lugar das atividades com textos argumentativos nas aulas, esses, serão explorados da seção Apresentação e Análise de Dados. Informações como: tempo que os lecionam a disciplina, qual a concepção de língua adotada, formação acadêmica e continuada, podem ser visualizadas nos gráficos abaixo:

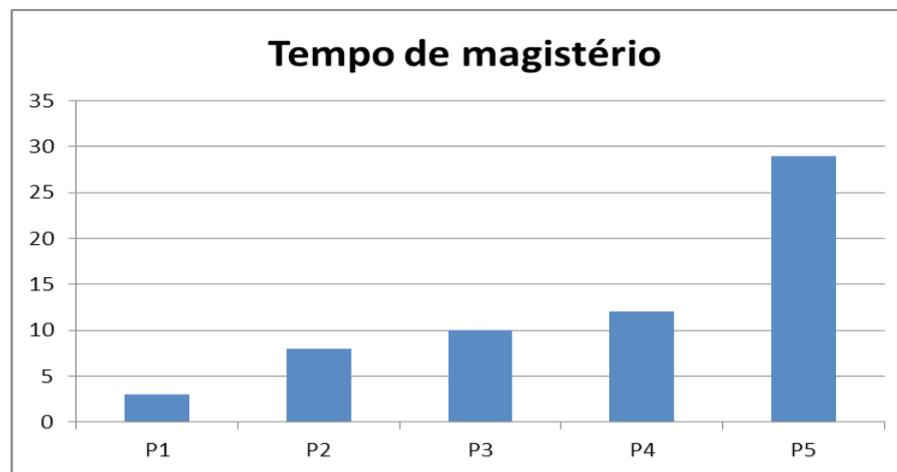


Gráfico 3 – Tempo que os professores lecionam Língua Portuguesa.

Fonte: Autoria própria (2016).

Vê-se que há professores no início da carreira e outros há um bom tempo lecionando Língua Portuguesa. Concomitante e inevitavelmente, segundo seus próprios depoimentos, alguns estão satisfeitos com a profissão escolhida. Assim sendo, o tempo de serviço, a formação acadêmica e continuada são fatores relevantes para a qualidade do ensino. O professor pode ser catalizador de todas as mudanças que ocorrem no meio linguístico, cultural e social para mediar aprendizagens e transpor esses conhecimentos para a sala de aula.

A segunda pergunta do questionário era sobre a concepção de língua adotada por cada um, pois ela está por trás de toda a prática pedagógica. O professor pode ter a ideia de que a língua é a expressão do pensamento, um instrumento de comunicação ou um processo de interação. Vejamos o resultado:

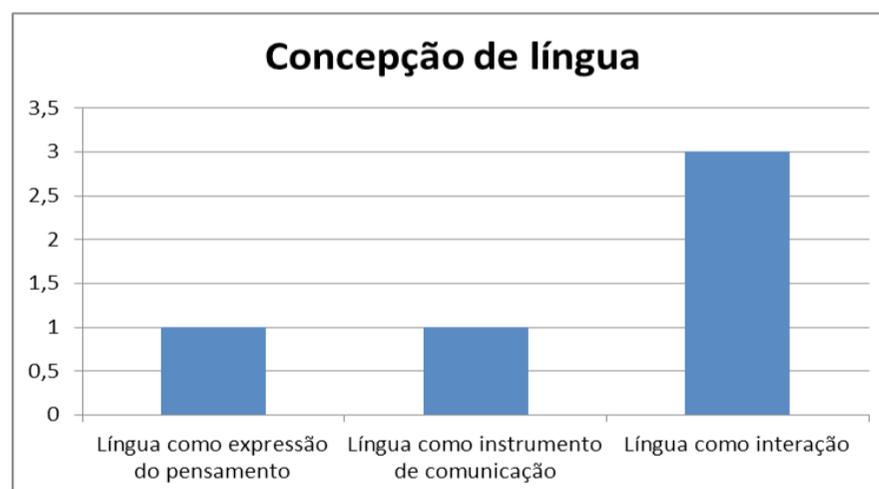


Gráfico 4 – A concepção de língua adotada pelos professores.

Fonte: Autoria própria (2016).

Nenhum professor soube nomear a concepção de língua adotada, mas, pelas respostas, pode-se perceber a que cada um adota e transfere para as práticas pedagógicas. A primeira, como expressão do pensamento, na qual "o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão "captar"

essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo" (KOCH, 2015, p. 9-10), pode ser notada na fala do professor 3:

P3 – "A prática diária de leitura e escrita, em atividades mediadas pelo professor".

Essa tal "prática" citada pelo P3 coloca o leitor/ouvinte como o sujeito ativo do ato comunicativo, pois ele buscaria absorver/compreender o texto que é um produto. Para isso, a mediação do professor seria necessária.

Já a concepção de língua como código, que vê o texto "como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado" (KOCH, 2015, p. 10), está na resposta do professor 2:

P2 – "Língua é uma estrutura lógica pelo qual as pessoas se comunicam".

Esse tipo de concepção que enfatiza o código colocaria os sujeitos do ato comunicativo numa posição de emissor, ao produzir os textos, e receptor, ao simplesmente decodificá-los, resumindo a situação a um ser que age e um outro que é passivo somente para receber as informações.

No caso dos professores 1, 4 e 5, veem-se vestígios da língua como interação social por meio das expressões "social", "interagem", "formador de cultura e concepções", como se vê:

P1 – "A língua é social, portanto respeitar, conhecer, valorizar são atos comuns de educadores e educandos".

P4 – "É por meio dela que os indivíduos concebem o mundo que os cerca e com ele interagem".

P5 – "Língua como elemento formador de cultura e concepções".

Os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco corroboram com essa concepção de língua como interação em que não há um sujeito ativo/codificador e outro passivo/decodificador, na verdade os sujeitos são seres ativos no ato comunicativo, pois interagem para a construção dos possíveis sentidos dos textos produzidos. Esse documento – recém-produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em colaboração com Secretarias Municipais, gestores e professores – passou a fazer parte da maioria das formações continuadas e reuniões pedagógicas, pois é colocado como referência para os planos de aula por trazerem marcas dos estudos linguísticos de autoridades no assunto como Marcuschi, Bakhtin, Geraldi, Travaglia, Koch, Marcuschi,

Antunes, Schneuwly e Dolz, mas, apesar dessa presença, alguns professores têm dificuldade em utilizá-los e inclusive em compreender algumas questões como gênero e tipologia textual.

A terceira pergunta tratava de um aspecto que é importante também: a formação acadêmica de cada um:

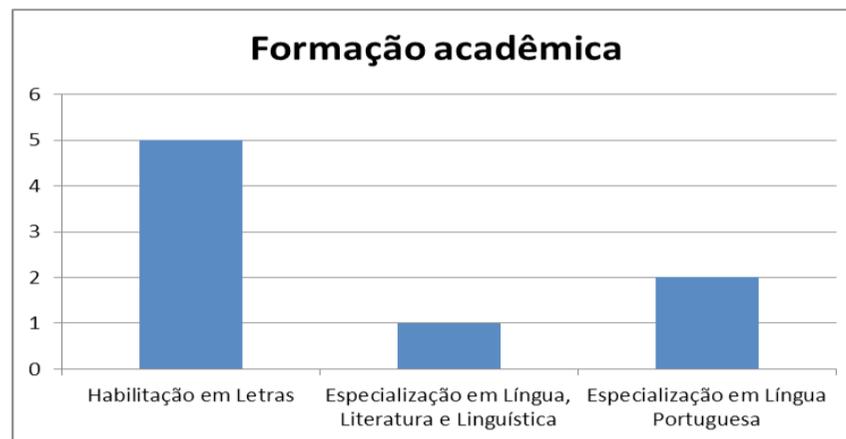


Gráfico 5 – Formação acadêmica dos professores.

Fonte: Autoria própria (2016).

Todos têm a formação básica, Habilitação em Letras, mas apenas três têm especialização dentro da área. Esse é um fator que preocupa, já que o estudo constante é necessário para que se fique atualizado quanto aos conhecimentos que estão em mutação e evolução constantes, mas alguns professores insistem em serem conservadores, não se preocupando em educação permanente, nem práticas pedagógicas diversificadas.

Um dos elementos importantes para essa evolução são as formações continuadas, então a quarta pergunta versava sobre o que era feito depois com o que aprendiam nesses momentos de estudo:



Gráfico 6 – O direcionamento dado às aprendizagens em formações continuadas.

Fonte: Autoria própria (2016).

Todos os professores afirmam participar das formações continuadas e a maioria utiliza os conhecimentos adquiridos e sugestões de atividades para intervir na aprendizagem dos alunos e apenas um professor afirma usar poucas vezes esse material, o que é reforçado pelo emprego das palavras “só” e “às vezes”, como podemos ver abaixo:

P1 – “Observo o que me interessa dentro das dificuldades dos alunos e planejo as ações”.

P2 – “Utilizo como direcionamento da metodologia do ensino aprendizagem”.

P3 – “Às vezes utilizo só os gêneros textuais”.

P4 – “Passando as experiências vivenciadas com nossos alunos”.

P5 – “Colocando em prática de sala de aulas em atividades direcionadas para amenizar as dificuldades apresentadas”.

Existe uma preocupação da maioria dos professores em utilizar de forma construtiva as formações, mas observamos que o P3 tem uma postura indiferente quanto a isso por meio de termos que denotam um trabalho pouco frequente, mas mesmo essa utilização dos gêneros textuais deve ser cautelosa desde a escolha à avaliação.

5.3 Instrumentos de obtenção de dados

Com as informações coletadas em Revistas Pedagógicas no endereço eletrônico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) sobre a proficiência média em Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE no SAEPE e a identificação dos descritores que apresentam o maior número de dificuldade (D10 “Distinguir fato de opinião” e D19 “Identificar a tese de um texto”, próprios de textos argumentativos), buscou-se produzir um corpus, até o momento, a partir de:

- **Questionário aberto** que foi respondido pelos professores de Português da referida escola.
- **Observação livre** das aulas com textos argumentativos de dois professores em duas turmas, com visita agendada.
- **Diário de campo** com registro de descrições e informações das observações.

Considerando que um dos fatores essenciais que contribuem com o resultado das avaliações é o trabalho docente, o que mais nos interessou na coleta de dados foram as características das regências e o lugar dos textos argumentativos nas práticas de leitura escolares, bem como os tipos de atividades e as habilidades focalizadas com essa tipologia textual. Trazemos, a seguir, a apresentação dos dados coletados a partir da aplicação do questionário aberto.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a aplicação do questionário aberto, pode-se traçar um perfil do professor de Língua Portuguesa do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE (a partir das respostas das perguntas 1, 2, 3 e 4, informações que estão expostas na seção Local e Sujeitos da Pesquisa) e conhecer a concepção deles quanto às avaliações externas, seus descritores, os tipos textuais mais utilizados na sala de aula e o trabalho com a argumentação. Essas, encontradas a partir da quinta questão do questionário, a ser descritas a seguir, a partir da que trata da importância dessas avaliações em larga escala:

P1 – “São avaliações mal elaboradas e muitas vezes os alunos reclamam, mas não deixa de ser importante”.

P2 – “São como parâmetros, indicadores que servirão de base para tomadas de decisões no ensino aprendizagem”.

P3 – “São exames importantes, mas às vezes repetitivas como a Prova Brasil”.

P4 – “Que têm o intuito de contribuir para a formação de políticas educacionais que promovam o incremento da qualidade, oferecem-nos alguns referenciais para as expectativas de aprendizagem ao longo da educação básica”.

P5 – “São necessárias, servem como norte para nosso trabalho, também, como avaliação nossa (autoavaliação)”.

Apesar das críticas com o uso das expressões “mal elaboradas” e “repetitivas”, há um consenso quanto à importância dessas avaliações, pois qualificam como “importante”, “parâmetros [...] para tomadas de decisões no ensino aprendizagem”, “exames importantes”, “contribuir para a formação de políticas educacionais”, “são necessárias [...] servem como norte”, reconhecendo o seu objetivo principal que é contribuir com o ensino-aprendizagem em busca de uma educação de qualidade.

A próxima pergunta procurou investigar se os professores sabem quais os descritores do SAEPE de Língua Portuguesa que há mais problemas de resolução.

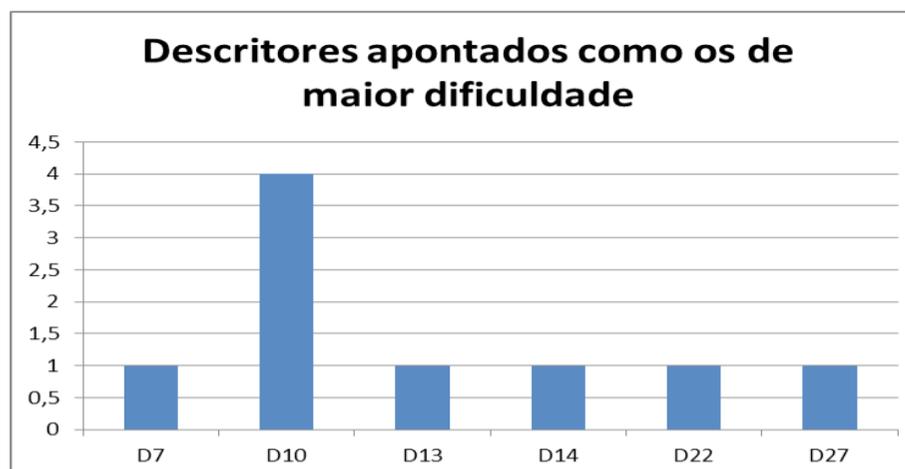


Gráfico 7 – Descritores do SAEPE apontados pelos professores como os de maior dificuldade.

Fonte: Autoria própria (2016).

Há certa confusão nesse quesito, o que pode ser consequência do direcionamento dado pela escola ao receber os resultados, pois somente se analisa a proficiência dos alunos e não quais descritores devem ser melhor trabalhados, como se percebe nas respostas:

P1 – “A maior dificuldade é identificar nos textos o fato de opinião”.

P2 – “Sim. Distinguir fato de opinião, identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais, diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. Realizo oficinas de leitura, simulados e diversas atividades”.

P3 – “A maior dificuldade é o fato de opinião, pois utilizo dos textos argumentativos, a fim de melhorar o seu entendimento”.

P4 – “Sim, D4, D11, D9, D8, D17, D19, D3. Leituras, debates, filmes, apresentações de livros, etc.”.

P5 – “-Distinguir fato de opinião – Relacionar gêneros diferentes com o mesmo tema – Identificar o humor no texto – Identificar ideias implícitas no texto – Estudo com gêneros diversos, leitura e interpretação”.

Pela coleta de dados realizada no *site* do CAEd (2015), os descritores D10 (Distinguir fato de uma opinião), D17 (Estabelecer relações lógico-discursivas entre as partes de um texto marcadas por conjunções ou advérbios) e D19 (Identificar a tese de um texto) possuem um maior número de erros. Um deles foi citado pela maioria dos professores, além de outros que não apresentam tanta dificuldade assim como o D7 (Inferir informação em um texto), D13 (Identificar a finalidade de diferentes

gêneros textuais), D14 (Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática) e os D22 (Identificar efeitos de humor no texto) e D27 (Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto).

É louvável que praticamente todos saibam que o D10 provoca dificuldade, mas é preocupante não terem conhecimento dos outros ou a clara noção dos descritores. Talvez isso seja o resultado de uma prática inexistente de investigação escolar, mesmo sendo de suma importância para um trabalho mais pontual, como o CAEd (PERNAMBUCO, 2014, p. 12-13) releva:

ter clareza sobre os dados da avaliação e saber o que pode ser feito com eles é fundamental para que gestores, professores e toda a equipe pedagógica possam formular, avaliar e redefinir o Projeto Político Pedagógico de cada escola. [...] Compreendendo o significado pedagógico dos resultados e quais os fatores que contribuem para explicar tal desempenho, a escola abre um importante caminho para reflexão sobre suas dificuldades e suas potencialidades (PERNAMBUCO, 2014, p. 12-13).

Qualquer pessoa da escola pode ter acesso a esses dados. Toda a equipe pedagógica e principalmente os professores devem ter a clareza das dificuldades dos alunos para poder planejar as ações preventivas e/ou corretivas que irão melhorar esse desempenho e a compreensão de textos. Considerando que os descritores D10 (Distinguir fato de uma opinião) e D19 (Identificar a tese de um texto) carregam o maior número de erros (ver quadro 1) e atendem ao tipo textual argumentativo, a sétima pergunta foi necessária para se descobrir a distância entre o que é praticado na sala de aula e o que mais causa problemas nas provas do SAEPE quanto às tipologias mais utilizadas.

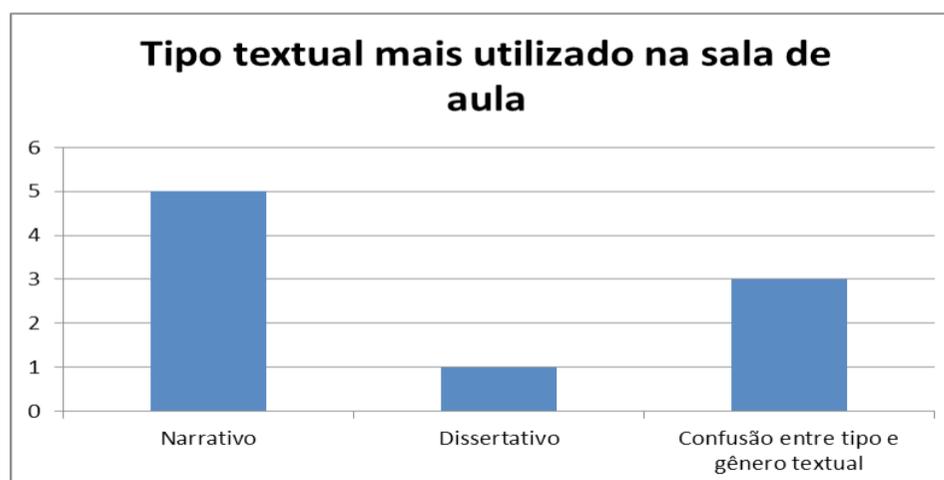


Gráfico 8 – O tipo textual mais utilizado na sala de aula.

Fonte: Autoria própria (2016).

Uma questão que nos chamou a atenção foi a predominância de textos narrativos nas aulas. Isso poderia ser uma marca do currículo adotado, e como ele foi organizado a partir dos PCPE (PERNAMBUCO 2012b), e nesses parâmetros os conceitos de gêneros e tipos textuais baseiam-se em Bakhtin, Marcuschi, Schneuwly e Dolz (2004, p. 22), fizemos um

levantamento dos gêneros do currículo e os organizamos em tipologias de acordo com a teoria que fundamenta tais documentos, como segue:

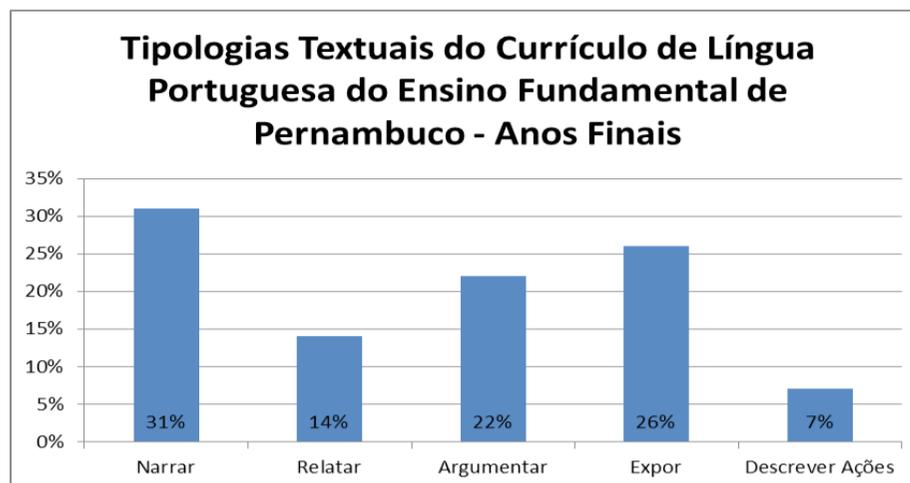


Gráfico 9 – Tipos textuais predominantes no currículo de Língua Portuguesa dos Anos Finais de Pernambuco.

Fonte: Autoria própria (2016).

Percebe-se que os gêneros da ordem do narrar lideram com 31% das ocorrências, seguido dos expositivos com 26% e, enfim, pelos argumentativos com 22%. O que nos leva a confirmar a hipótese de que o currículo contribui para uma ênfase maior com textos narrativos em detrimento dos argumentativos, tipologia que vem apresentando dificuldades por parte dos alunos, seja por uma pequena incidência nos planejamentos, seja por um trabalho pouco efetivo por parte de alguns professores.

Já que foi descoberta a influência do currículo de Língua Portuguesa nos resultados do SAEPE, resta agora identificar e refletir sobre as práticas escolares, especificamente no trato com textos argumentativos, constituindo o tema da oitava pergunta:

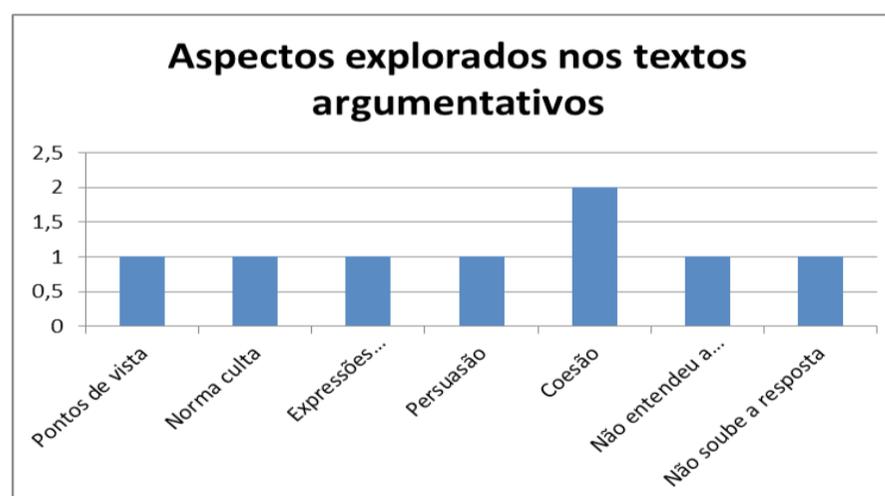


Gráfico 10 – Quais aspectos são explorados nos textos argumentativos.

Fonte: Autoria própria (2016).

Foram diversos os aspectos citados, por isso é interessante agrupar as respostas por similaridade:

P2 – “Ponto de vista, norma culta, expressões linguísticas, persuasão, conexões entre argumentos”.

P4 – “A articulação entre as partes por meio de diferentes recursos coesivos, assegurando sua continuidade”.

P5 – “Se os argumentos são válidos, se persuadem, a favor de que ou de quem estão”.

Os professores 2, 4 e 5 apontam elementos que fazem parte dos textos argumentativos, demonstrando que eles detêm certo conhecimento quanto a esse tipo que possui algumas idiossincrasias como

os argumentos em favor de uma posição, com verbos, em geral, no presente do indicativo, como forma de expressão de um estado permanente de concepção do tema – quase sempre polêmico – pelo menos no tempo da cena discursiva (ANTUNES, 2010, p. 71),

mas não se pode perceber o mesmo com a resposta do professor 1:

P1 – “Sim, nas interpretações orais e escritas”.

A impressão que se tem é que ele não entendeu a pergunta, pois essa resposta só seria pertinente se a pergunta fosse: você utiliza os aspectos dos textos argumentativos? (Sim) Em que momentos? (Nas interpretações orais e escritas). E finalmente, o professor 3 que, segundo seu próprio depoimento, não sabia a resposta e pesquisou a seguinte:

P3 – “A adjetivação subjetiva, os operadores argumentativos, as marcas de pressuposição e o jogo dos implícitos”.

Com as respostas dos professores 1 e 3, dá para perceber que há uma lacuna, seja na formação inicial ou continuada deles, pois apontam um desconhecimento sobre a organização estrutural e as características básicas da tipologia textual argumentativa. O cuidado no trato com esse tipo de texto deve começar pela escolha dos exemplos a serem levados para a sala, pois

[...] selecionar argumentações de macroestrutura canônica, com tese e argumento, com clara marcação tópica, partindo para textos mais complexos, que envolvam o diálogo entre vozes discordantes, com a exposição de tese, argumentos e contra-argumentos (PERNAMBUCO, 2012b, p. 70)

são atitudes importantes para um trabalho mais produtivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados do questionário, pudemos traçar um perfil dos professores de LP da escola e conhecer a sua concepção sobre as avaliações externas, os descritores e o trabalho com a argumentação. Quanto ao perfil: há professores com início de carreira, com 3 anos de docência e aqueles no final, com 29 anos; a maioria tem como concepção de língua a interacionista; todos têm licenciatura em Letras e uma boa parte com especialização na área; praticamente todos utilizam os conhecimentos das formações continuadas para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Quanto às outras questões do questionário: os professores consideram as avaliações externas importantes para a busca de uma educação de qualidade; no caso específico do SAEPE, apontam o descritor D10 como o de maior dificuldade, corroborando com a coleta de dados, mas o D19 não foi citado; o tipo textual mais utilizado é o narrativo (informação que nos levou a indagar sobre a possível influência do currículo na predominância dessa tipologia. Dessa forma, organizamos os gêneros do currículo de Pernambuco em tipologias segundo a proposta de Schneuwly e Dolz e constatamos que sim, pois 31% são da ordem do narrar, 26% do expor, 22% do argumentar, 14% do relatar e 7% do descrever ações); os professores alegaram que, no trato com a tipologia argumentativa, exploram principalmente a coesão, seguida de pontos de vista e persuasão; e como as práticas de leitura são importantes para um trabalho mais significativo. A maioria disse que ler é compreender e localizar informações² (essa visão indica uma limitação dos docentes, visto que há vários sentidos que podem ser construídos a partir do texto).

Portanto, pelo que foi pesquisado, coletado e discutido, tudo indica que o problema é que os professores não trabalham a integridade dos textos. Isso é: as diversas possibilidades de leitura, a sua organização, seus aspectos linguísticos e pragmáticos, além das dificuldades em lidar com as especificidades da tipologia argumentativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/ na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

INDICADORES DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF. INAF Brasil 2011. **Indicador de alfabetismo funcional**. Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MINAS GERAIS. **Guia de Elaboração de Itens**: Língua Portuguesa. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2009.

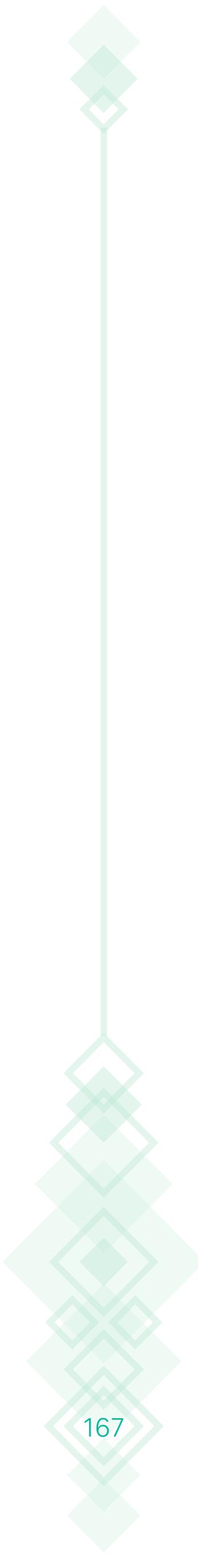
_____. CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Portal da Avaliação**. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/portal/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**. Recife: 2012a.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco**. Juiz de Fora: CAEd, 2012b.

_____. CAEd. **Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. SAEPE – 2013**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2013.

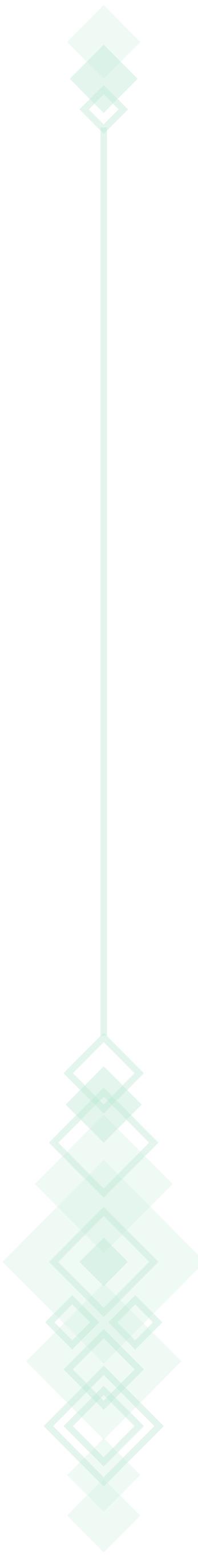
_____. CAEd. **Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. SAEPE – 2014**/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2014.



SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis:Vozes, 1995, p. 184-202.

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



OS OBJETIVOS E AS AÇÕES DIRETIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA TENDO COMO EIXO ORGANIZADOR O CAUSO IBAITIENSE

Valdirene Rover de Jesus Silva¹

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma sinopse de uma sequência didática, a qual norteou a produção de um Caderno pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa, tendo como eixo organizador o gênero textual Causo Ibaitiense, destinado aos 6º anos do Ensino Fundamental. A sinopse sugere objetivos norteadores e ações didáticas a serem realizadas pelo professor, no momento da elaboração de materiais didáticos, para o ensino e aprendizagem do referido gênero, que se relaciona diretamente com as histórias populares criadas e contadas na cidade de Ibaiti, no estado do Paraná, mas pode ser também material de apoio para outros professores de muitas outras regiões do país, com ricas histórias da cultura popular. O aporte teórico-metodológico que conduziu todo o processo pauta-se nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os resultados demonstram que o gênero propicia a construção de atividades para o desenvolvimento das práticas discursivas da leitura, da oralidade e da produção textual.

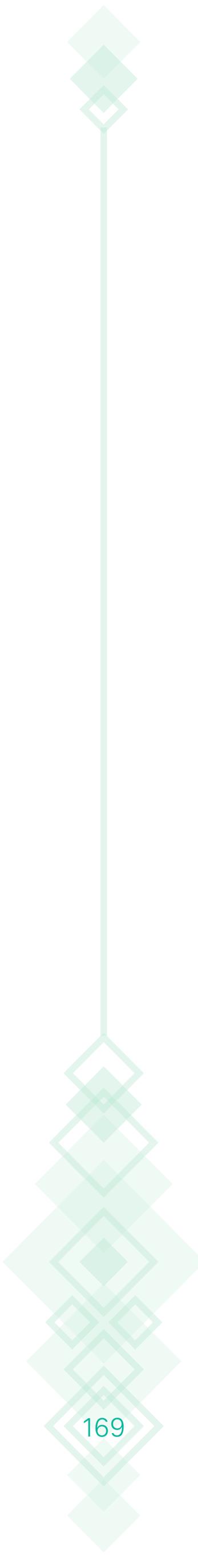
Palavras-chave: Gênero textual. Causo. Modelo didático. Sequências didáticas.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), é preciso levar em consideração na prática educativa a diversidade étnica, regional, social, individual e grupal dos educandos. Essa perspectiva

1 UENP. Contato: valrover@gmail.com

2 UENP. Contato: marilucia@uenp.edu.br



multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos (BRASIL, 2013, p.115).

Também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCNs) (BRASIL, 1998, p.37) – asseveram que é relevante o trabalho com as culturas regionais, uma vez que

são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos.

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho pedagógico com o gênero Causo Ibaitiense oferece oportunidades de “valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade” (BRASIL, 1997, p. 39). Na mesma direção, Marcuschi (2008) chama a atenção para o fato de que, em grandes centros urbanos, são quase desconhecidos gêneros comuns em outras sociedades, como “os cantos de guerra indígenas, os cantos medicinais dos pajés ou as benzeções das rezadeiras, os lamentos das carpideiras” (MARCUSCHI, 2008, p.191). Dessa forma, o mesmo pode acontecer com os causos de pequenos centros localizados no interior dos estados, como é o caso daqueles contados da cidade de Ibaiti. Também porque, de acordo com Marcuschi (2008), o ensino deve sempre ser culturalmente sensível. Nas palavras do autor, na escola “não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores” (MARCUSCHI, 2008, p.172).

Partindo desses princípios, nos interessamos em produzir um caderno pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa, direcionado ao 6º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo organizador o gênero textual Causo Ibaitiense. A contação de histórias é uma prática disseminada e costumeira no município de Ibaiti, local onde a evolução tecnológica dos últimos anos não funcionou como fator de enfraquecimento desse costume.

Localizada no norte pioneiro do estado do Paraná, Ibaiti é formada por diversos lugares turísticos, por riquezas geográficas como: grutas de água cristalina; cachoeiras de queda d’água de 50 a 70 metros; picos com elevação de 1000 metros acima do nível do mar; barragem que fornece água ao município; rios, ribeirões, além do fato de ter sido povoada após a construção de minas de carvão. Lugares e fatos que originaram os causos, os quais mesclam acontecimentos históricos reais com a inserção de seres sobrenaturais.

Assim, para a construção do caderno pedagógico, nos pautamos nos preceitos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo

(BRONCKART, 2012; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Primeiro, produzimos um acervo em vídeo dos causos mais tradicionais da cidade de Ibaiti, o qual foi transcrito e retextualizado para servir de *corpus* de análise, a fim de que pudéssemos conhecer todas as especificidades que formam o referido gênero, por meio de um modelo didático e, então, construímos uma sinopse da sequência didática para que os objetivos e as atividades diretivas do processo de ensino e aprendizagem pudessem ser definidas; por fim, elaboramos a sequência didática que forma um caderno pedagógico destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, nosso objetivo é apresentar a sinopse da sequência didática com a intenção de que essa ferramenta possa contribuir para que outros professores de outras cidades e regiões do país, ricas em histórias populares, possam produzir materiais didáticos que contemplem a valorização da cultura local ou regional, assim como orientam os documentos norteadores da prática pedagógica docente (como as diretrizes nacionais (BRASIL, 2013) e os PCNs (BRASIL, 1998)), e importantes estudos que apontam a importância do trabalho na escola com a variação linguística, a diversidade de costumes, de crenças e de valores (MARCUSCHI, 2008).

2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

A indicação para o trabalho com gêneros no ensino de língua é, aqui, defendida sob a vertente didática que constitui o Interacionismo Sociodiscursivo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), a qual argumenta que, por meio dos gêneros como eixos organizadores do ensino da língua materna podemos, como professores, criar situações concretas de interação linguística e social, dispondo de condições para os educandos lerem e produzirem criticamente os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente nos diversos campos e nas inúmeras práticas sociais de linguagem.

Exatamente sob essa perspectiva, pautados nos estudos de Bakhtin, os PCNs (BRASIL, 1998) orientam que os gêneros sejam tomados como objetos ensinados nas aulas de língua portuguesa. O documento aponta para a importância do trabalho com a diversidade de gêneros na prática escolar, dado o valor dos gêneros para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos dos alunos. A premissa dos PCNs é a de que os gêneros são determinados historicamente, construindo formas relativamente estáveis de enunciado e que não existe, portanto, comunicação a não ser a realizada por algum texto, sendo impossível se comunicar sem a utilização de um gênero, pois "o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas" (BRASIL, 1998, p.21). Em consonância com tais proposições, o documento determina que

é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

Sobre quais gêneros ensinar, os PCNs (1998) orientam que a seleção não deve se dar “em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades dos alunos” (BRASIL, 1998, p.37). Já para Marcuschi (2008), não existem gêneros ideais para o ensino de língua, pensamento que gera a seguinte reflexão: “Será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros? Tudo indica que a resposta seja não” (MARCUSCHI, 2005, p. 36). Contudo, explicita o autor que “é provável que se possam identificar gêneros com **dificuldades progressivas**, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante” Marcuschi (2005, p. 207, grifo nosso). A assertiva de Marcuschi corrobora para nossa proposição de trabalhar com o gênero causo no 6º ano, visto que é um gênero mais informal e com maior incidência na vida diária dos alunos.

Acreditamos, assim como Marcuschi, que “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida” (MARCUSCHI, 2005, p. 32). São denominados de gêneros mais poderosos aqueles que circulam nos campos sociais discursivos, em que a escrita predomina, incluem-se aí os gêneros criados e que circulam no campo literário, no jurídico, na divulgação científica, no jornalístico. Tais gêneros, por serem, portanto, mais complexos, por refletirem situações comunicativas e atividades mais elaboradas, precisam e devem ser ensinados, haja vista as situações enunciativas mais formais que os alunos participarão na sociedade. Quanto aos gêneros menos formais, destacam-se, então, aqueles pertencentes ao campo social discursivo familiar ou cotidiano, como a lista de compras, de materiais, de controle de gastos, bilhetes, avisos, receitas, rótulos, convites, anúncios e, no caso, os causos.

Além desses, há gêneros que aparecem nas mais diversas mídias, como a televisão e o rádio e, principalmente, a mídia virtual que cada vez mais está presente no cotidiano do aluno. Marcuschi (2005, p. 19) argumenta que vivemos na fase da “cultura eletrônica”, computadores, celulares, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, *internet*, e a partir deles “presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” (MARCUSCHI 2005, p. 19). E por esse motivo, esses também devem ser tomados, em algum momento, como objeto de ensino.

A DCE não aponta os gêneros como objetos de ensino, privilegia as práticas comunicativas das quais emanam os gêneros textuais. De acordo com o documento, “na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, o Conteúdo Estruturante – **conteúdo que orienta toda a prática pedagógica** – é

o discurso como prática social, a partir dele advêm os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas” (PARANÁ, 2008, p. 90, grifo nosso). Deste ponto de vista, é preciso considerar que

o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade o caráter dinâmico do gênero discursivo (PARANÁ, 2008, p. 53).

Isso significa que o domínio das práticas discursivas permitirá aos alunos atuarem de forma crítica na sociedade.

Assim como os PCNs, a DCE também orienta para uma seleção de gêneros que não se prende à seriação. Segundo a diretriz,

os gêneros precisam ser retomados nas diferentes séries com níveis maiores de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento e da abordagem metodológica (PARANÁ, 2008, p. 90).

Ressalta ainda a importância do papel do professor nesse processo:

cabará ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados, não se prendendo à quantidade, mas sim, preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação (PARANÁ, 2008, p. 90).

O trabalho com gêneros se apresenta como uma rica experiência para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, tendo em vista a extrema relevância dos gêneros na vida dos sujeitos: “um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” (MARCUSCHI, 2005, p. 32). Nesse sentido, situando a comunicação humana por meio do gênero, é relevante atentar para as nuances enunciativas, discursivas e, principalmente, interativas que fundamentam o trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva sócio-histórica. Destaca-se, dessa forma, o papel fundamental do trabalho com os gêneros, em que os textos não sejam usados apenas como pretextos para exercícios gramaticais, enquanto elementos estruturais da língua, mas como atividade sociointerativa com ênfase no processo de interação que se traduza em resultados satisfatórios, não apenas para os sistemas avaliativos formais, sobretudo, nos contextos enunciativos que os alunos participarão durante a vida.

Voltando-nos para os estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (2012) pontua que a abordagem que dá ênfase às capacidades de compreensão da vida social é que pode orientar um trabalho formativo pautado na consciência prática dos sujeitos, visando ao desenvolvimento de uma competência reflexiva e criativa. Para o autor, o ensino com base na análise de contextos, nos quais ocorrem problemas de cidadania, faz

com que os alunos produzam em diferentes gêneros, textos que tenham relação com esses problemas.

Schneuwly e Dolz (2004), ao refletirem sobre o papel dos gêneros como instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, pontuam que a introdução de um gênero na escola visa a dois objetivos de aprendizagem: “aprender a dominar o gênero, primeiramente, [...] e desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes” Schneuwly e Dolz (2004, p. 80). Os autores também destacam a transformação social pela qual os gêneros passam, ao serem retirados do seu lugar social original para serem trabalhados na escola. Nessa perspectiva, para minimizar esse processo, os alunos devem experienciar situações de comunicação mais próximas possíveis das situações de comunicação verdadeiras.

Em suas pesquisas sobre o ensino do Francês, mas que podem agregar-se a toda e qualquer língua, os autores apontam que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51). Nesse âmbito, torna-se essencial “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” Schneuwly e Dolz (p. 51). De acordo com essa concepção, o processo de aquisição dos gêneros textuais acontece por meio das intervenções sociais, da “ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares” (DOLZ; SCHNEUWLY, p. 51). Para tanto, alia-se a Dolz e Schneuwly, a pesquisadora Noverraz, os quais sugerem, então, para o trabalho de ensino e aprendizagem dos gêneros a elaboração e implementação em sala de aulas de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para conseguir alcançar esse objetivo, propõe-se a elaboração de modelos didáticos do gênero, a fim de que o professor conheça todos os elementos que compõem o gênero que pretende ensinar, e só a partir do modelo didático seguir para a elaboração de sequências didáticas, para que o professor possa atingir a tarefa de criar situações de aprendizagem que tenham sentido para os alunos e uma relação mais direta com as situações de comunicação reais.

3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE TEXTOS

A fim de ser possível conhecer todos os elementos que caracterizam um gênero, Bronckart (2012) elaborou um procedimento para análise de textos. A proposta é conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (BRONCKART, 2012, p. 13). Concepção que, segundo Striquer (2014), toma por base os preceitos de Bakhtin/Volochinov em “Marxismo

e Filosofia da Linguagem" (2006), para quem os fatos languageiros devem ser analisados em uma abordagem descendente. Isto é, na análise de um texto é preciso primeiro observar a dimensão ativa e prática das condutas humanas e, depois, as condutas verbais. O que se justifica diante do fato de que para Bakhtin/Volochinov, nas palavras de Bronckart (2008, p. 75), "os discursos apresentam sempre um caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social". E também porque "a palavra" é produto da interação entre indivíduos, os quais devem ser os primeiros a serem considerados em uma análise.

Portanto, o procedimento de análise inicia-se na reunião de uma coletânea de alguns exemplares de um determinado gênero, e, então, primeiro analisa-se as condições de produção e depois a infraestrutura textual, o que pode ser exemplificado pelo quadro a seguir:

Contexto de produção	A arquitetura interna
<p>Parâmetros do mundo físico: emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido;</p> <p>Parâmetros do mundo social e subjetivo: elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras;</p> <p>Conteúdo temático.</p>	<p>Infraestrutura textual: plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências, formas de planificação;</p> <p>Mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal;</p> <p>Mecanismos enunciativos: vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.</p>

Quadro 1 – Procedimento de análise de textos – Bronckart (2012).

Fonte: Striquer (2014, p. 316).

Após a aplicação do procedimento de análise, então, conhecidos todos os elementos que formam o gênero, tem-se um modelo didático do gênero. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.81), um modelo didático é um instrumento que expõe "o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas". Então, conhecendo quais as especificidades de um gênero, é possível, a partir delas, elaborar sequências didáticas para o processo de ensino e aprendizagem.

De um ponto de vista mais prático, o modelo didático fornece aos professores:

[...] objetos **potenciais** para o ensino. São potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81, grifo nosso).

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma organização sistemática para o ensino de gêneros – as sequências didáticas – pautadas nos princípios defendidos pelo ISD. Para os autores, uma sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Nessa perspectiva, as sequências “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Para a construção de uma sequência didática (SD), Dolz e Schneuwly (2004) defendem que é preciso ter em mente que: a) a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, delimita as intervenções didáticas; b) as atividades mais complexas que os alunos ainda não dominam serão decompostas, de modo que cada problema poderá ser abordado separadamente; c) as intervenções escolares são fundamentais para o processo de apropriação dos gêneros; d) os objetivos de uma sequência são delimitados a partir das capacidades dos alunos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem de forma mais detalhada o que é uma sequência didática:

O procedimento **sequência didática** é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97, grifo do autor).

Uma sequência didática tem o objetivo de permitir que o aluno domine melhor um determinado gênero, possibilitando a adequação da sua escrita ou fala a cada situação de comunicação que participar. E para a produção de uma SD, sugerem os autores alguns passos: a apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A finalidade da etapa da apresentação da situação é dar indicações aos alunos acerca das seguintes questões: Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? b) a dimensão dos conteúdos, “na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

O segundo momento é o da produção inicial em que os alunos produzem um primeiro texto escrito que servirá para uma avaliação formativa

e primeiras aprendizagens. Permite "circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Para o professor, as primeiras produções "constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma" Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102). Nos módulos, as dificuldades observadas na primeira produção são trabalhadas com o objetivo de saná-las e fornecer subsídios aos alunos para atingir os objetivos de aprendizagem do gênero. Trata-se, desse modo, de "trabalhar os **problemas** que apareceram na primeira produção e de dar os instrumentos necessários para superá-los" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103, grifo do autor). Para isso, é preciso trabalhar, em cada seqüência, problemas relativos aos vários níveis de funcionamento.

Na produção final, o aluno demonstra o que aprendeu nos módulos separadamente. "É a oportunidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102). Professor e aluno podem avaliar os progressos conseguidos e o que ainda precisa melhorar.

5 UMA SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DO CAUSO IBAITIENSE

Para a construção da coletânea, convidamos dez moradores da cidade de Ibaiti: professores, aposentados, agricultores, comerciantes, estudantes, donas de casa, pessoas conhecidas na cidade por gostarem de contar histórias aos amigos, familiares, alunos das escolas do município. A primeira ação foi oferecer aos dez contadores um questionário, a fim de que por meio das respostas os elementos que formam as condições de produção (BRONCKART, 2012) dos Causos Ibaítienses pudessem ser conhecidos. Depois, gravamos em áudio e vídeo a contação dos causos que resultou em um conjunto de vinte causos. Os vídeos foram transcritos e retextualizados (MARCUSCHI, 2005) para a forma escrita da língua, constituindo assim a coletânea, isto é, nosso *corpus*. A saber: "Carona misteriosa"; "Noivo desaparecido"; "O morto"; "Ouro na mina de carvão"; "Lobisomem"; "A caça"; "Roubo do tesouro do corpo seco"; "Pescaria"; "Cavalo empacado"; "Carona para o corpo seco"; "Caixão misterioso"; "Bola de fogo no Pico Agudo"; "Bola de fogo"; "Casa mal-assombrada"; "Estação ferroviária"; "Trato com o diabo"; "Tesouro na ponte"; "Couro que rolava"; "Noiva de branco"; "Corpo seco".

Sobre esse conjunto de causos, como posto, aplicamos o procedimento de análise de textos desenvolvido por Bronckart (2012), conforme Quadro 1, exposto na seção anterior, tendo como ferramenta de apoio, para o encaminhamento das análises, o Dispositivo didático elaborado por Barros (2012). A síntese dos resultados expomos no Quadro 2:

<p>Elementos que formam as condições de produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prática social: contação de história, com vistas à preservação e disseminação da cultura local. • Gênero oral, retextualizado para a língua escrita. • A pessoa física que conta o caso é morador da cidade de Ibaiti e assume o papel social de um contador/disseminador das histórias da cultura popular do município. • O destinatário assume o papel de alguém que gosta de ouvir/ler histórias breves, engraçadas ou que dão medo, e que valorizam a tradição popular de Ibaiti. • Pertence à esfera social de circulação cotidiana, pois as histórias são contadas nas conversas informais da comunidade. E tomando como aporte a tabela de agrupamento de gêneros elaborada por Dolz e Schneuwly (2004), pertencer ao domínio de comunicação da cultura literária ficcional e, ao mesmo tempo, ao de documentar e memorizar ações humanas. • O conteúdo temático retrata acontecimentos e costumes próprios das pessoas da comunidade e do universo particular de seus contadores. • Os casos são contados oralmente, sendo transmitidos de geração a geração.
<p>Elementos Discursivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero da ordem do narrar e do relatar. O tipo de discurso em predominância se faz a partir do mundo do narrar, entrelaçando o discurso da narração e do relato interativo, por envolver questões ficcionais e acontecimentos ou lugares reais. • Escrito em 1ª pessoa ou 3ª pessoa do discurso. • O enunciador se dirige ao destinatário de maneira informal, pois o caso é contado predominantemente em conversas informais. • O texto explicita o espaço da produção, sendo sempre um local do município de Ibaiti, o tempo é marcado no passado. • O plano textual geral pode ser dividido em título (no caso dos textos retextualizados para a modalidade escrita) e corpo do texto. • O texto planifica-se predominantemente em uma sequência narrativa, embora apareçam também sequências dialogais e descritivas.
<p>Elementos Linguístico-discursivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por ser um gênero narrativo, são utilizadas muitas retomadas nominais, realizadas por meio de unidades linguísticas que se referem diretamente ao agente produtor e às personagens. Há também a presença de muitos organizadores temporais e espaciais. • O tempo verbal de referência é o passado, uma vez que se deseja narrar/ relatar algo já ocorrido, predominam, portanto, o tempo do pretérito perfeito e o imperfeito. • A escolha do léxico está relacionada ao assunto do caso, empregando expressões próprias da variante linguística da cidade. No caso dos textos retextualizados para a escrita, mantém-se as marcas da oralidade, uma vez que o gênero é de origem oral. • Os substantivos e adjetivos são abundantes e marcam o tom informal das narrativas. • A pontuação segue os padrões da narração (por exemplo, uso de dois pontos e travessão ou aspas para marcar a fala das personagens). • A instância geral da enunciação faz intervir, ora a voz do próprio contador (uso da primeira pessoa gramatical), ora vozes de personagens (uso da primeira pessoa gramatical). • As modalizações estão condicionadas, principalmente, à representação que o sujeito-produtor faz do destinatário, a interação entre os sujeitos envolvidos, aos papéis discursivos representados na textualidade. Podemos, assim, ter nos casos modalizações lógicas (mundo físico), apreciativas (mundo subjetivo) e pragmáticas (relacionadas a vozes de personagens postos em cena na discursividade). • No momento da contação (gravação dos vídeos), os casos apresentam elementos não-verbais: hesitações, titubeios, reformulações, balbucios, falsos inícios, fáticos onipresentes, início de turnos abortados e interrupções.

Quadro 2 – Síntese das características do Caso Ibaitiense.

Fonte: Autoria própria.

Conhecidas as especificidades do gênero, partimos para a construção de uma sinopse, para que, a partir da mesma, a sequência didática pudesse ser elaborada.

6 A SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Importante destacar que nossa pretensão com a construção da sequência didática, para o trabalho com a língua materna em sala de aula (tendo o Causo Ibaitiense como eixo organizador), foi poder elaborar atividades que desenvolvessem as práticas discursivas da leitura, da oralidade e da produção textual dos alunos, podendo, ao final de todo o processo, fazer com que os discentes pudessem aprender ou aprimorar a contação das histórias da cultura popular local. Para tanto, o objetivo apresentado aos alunos, na etapa da sequência didática de apresentação da situação, ou seja, desde o início de todo o trabalho, foi que eles recontassem causos na modalidade oral e escrita da língua. Então, a produção final do gênero a ser produzida pelos alunos é a recontação dos Causos Ibaitienses.

A seguir, a sinopse da sequência didática, estruturada com a apresentação de cada uma das etapas que compõem a SD e o detalhamento dos objetivos e ações a serem realizadas pelo professor, bem como, a apresentação, em alguns momentos, de tarefas que compõem nosso Caderno pedagógico. Importante destacar que nosso Caderno é formado de dois materiais: o caderno destinado ao professor, formado de instruções ao docente; e o caderno do aluno.

Etapa 1: Apresentação da situação.

Objetivos: Apresentar o projeto de classe para os alunos: informá-los sobre as capacidades de linguagem que o trabalho pretende desenvolver e qual o gênero norteador do processo de ensino e aprendizagem; dar oportunidade para que os alunos conheçam os causos contados pela comunidade local e algumas convenções típicas do gênero: características da situação comunicativa e do contexto de produção; Estabelecer a produção final a ser elaborada pelos alunos: recontação de Causos Ibaitienses.

Ações: Investigar o que os alunos já sabem sobre o gênero causo, se já ouviram pessoas da comunidade contando causos, se já contam causos; Apresentar definições teóricas do gênero; Propor pesquisa sobre a história do município e dos pontos turísticos; Orientar confecção de mural com as informações sobre a história de Ibaiti e de seus pontos turísticos; Propor debate sobre os fatores históricos e geográficos do local que originaram as histórias populares; Convidar uma pessoa da comunidade para contar causos para os alunos, visando apresentar o primeiro exemplar do gênero aos discentes; chamar a atenção dos alunos para atentarem-se aos elementos típicos da linguagem oral: atitudes corporais realizadas

pelo contador: movimentos de corpo, gestos, mímicas etc.; entonação de voz: hesitações, titubeios, reformulações, pausas etc.; risos; suspiros; efeitos sonoros produzidos para imitação de animais etc.; Organizar momento de entrevista dos alunos com o contador, a fim de conhecer quem é o contador de um causo, para quem ele conta suas histórias, onde e em que momento as histórias são contadas; Incitar a reflexão para a preservação cultural, por meio das histórias da cidade.

Exemplo da atividade sobre entrevista:

Entrevistando um contador de causo:

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Qual a sua profissão?
4. Qual a cidade onde mora?
5. Há quanto tempo mora nessa cidade?
6. Os causos que você conta têm relação direta com a cidade ou região onde você mora? Qual a relação?
7. As histórias que você conta em seus causos são verdadeiras?
8. Se as histórias são verdadeiras, você conheceu pessoalmente algum personagem dos causos que você conta? Ou conhece alguém que conheceu pessoalmente?
9. Você viveu alguma história que você conta em seu causo?
10. Quem ensinou você a contar causos?
11. Quando você começou a contar os causos que você conta?
12. Para quem você conta os causos?
13. Em que lugar costuma contar suas histórias?
14. Em que momento do dia conta histórias?
15. Seus filhos ou netos ou outras pessoas da família costumam contar os causos que você os contou?
16. Seus causos estão mais ligados às histórias de terror, de humor ou apenas retratam fatos que aconteceram na sua cidade ou na região?
17. Você acredita que contar as histórias são importantes para:
 - () divertir as pessoas
 - () preservar a cultura local e regional
 - () é uma maneira de divertir, distrair as pessoas
 - () outros motivos: (SILVA, 2016).

Etapa 2: Produção inicial.

Objetivos: Produzir um primeiro exemplar do gênero: recontar Causos Ibaitienses ouvidos e lidos.

Ações: Apresentar para os alunos novos exemplares do gênero: vídeos produzidos com os moradores de Ibaiti contando causos; exemplar de uma das histórias retextualizadas para a modalidade escrita da língua; organizar a atividade de primeira produção, recontação: os alunos pedem

aos pais, avós ou algum conhecido morador da cidade contar um caso e o discente vai, então, recontar o que ouviu em um texto escrito; propiciar aos alunos a leitura de suas produções em sala de aula.

Etapa 3 – Parte I: Compreensão das características discursivas do gênero.

Objetivos: Reconhecer os termos e expressões empregados no texto, as marcas da oralidade, o uso da linguagem informal e de variação linguística local.

Ações: Apresentar aos alunos um novo exemplar do caso em sua modalidade oral (vídeo), e na escrita da língua (retextualizado). Propor o estudo das diferenças e semelhanças da linguagem oral e escrita, a partir da reflexão sobre: se os marcadores de fala são mantidos no texto escrito; como a mudança de narrador se estabelece na escrita: uso de sinais de pontuação; como os termos informais e regionais são registrados na linguagem escrita; se a repetição de palavras comum na oralidade é considerada, de que forma e o porquê no texto escrito; como a entonação de voz, as pausas são reproduzidas ou não no escrito. Promover atividades síntese das características discursivas que fazem do texto um Caso Ibaiteense.

Etapa 3 – Parte II: Compreensão do processo de transcrição textual.

Objetivos: Transcrever textos orais para a modalidade escrita da língua.

Ações: Apresentar um exemplar do gênero em sua modalidade oral (vídeo) e escrito, e propor atividades de conhecimento de como a transcrição é realizada: por meio de sinais que marcam a transformação ou reprodução. Alguns exemplos de nosso material: quando o contador eleva a voz, a marcação ocorre com a escrita da palavra ou da frase em maiúsculo; quando há prolongamento de vogal ou consoante (como s, r), marcação com o símbolo: '::'; quando se apresenta uma interrogação, marcação com o sinal '?'; quando o discurso é direto, reprodução da fala das personagens da história, marcação com o uso de aspas etc.

Etapa 3 – Parte III: Compreensão do processo de retextualização.

Objetivos: Retextualizar textos orais para a modalidade escrita da língua.

Ações: Apresentar o exemplar do gênero da atividade anterior retextualizado e propor atividades de conhecimento de como a retextualização é realizada. Exemplo de quadro oferecido no Caderno pedagógico para realização dos exercícios:

Operações

Operação 1: eliminação: a) de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras, como por exemplo: ah..., he..., e... e... e, o... o..., de..., do..., da..., dos...);

Operação 1: eliminação: b) de elementos lexicalizados ou não lexicalizados, tipicamente produzidos na fala, tais como os marcadores conversacionais do tipo “sim”, “claro”, “certo”, “viu”, “entendeu”, “né”, “sabe”, “que acha?”, “bem”;

Operação 1: eliminação: c) segmentos de palavras iniciadas e não concluídas que aparecem na transcrição e por vezes são tributáveis a hesitações;

Operação 1: eliminação: d) sobreposição e partes transcritas como duvidosas pelo transcritor;

Operação 1: eliminação: e) observações metalinguísticas sobre a situacionalidade ou sobre o fluxo da fala, tais como os comentários sobre as ações dos falantes. Por exemplo: ((rindo)), ((tossindo)), ((falando baixinho)), ((alguém bate na porta));

Operação 2: introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas;

Operação 3: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu, nós);

Operação 4: Introdução de paragrafação e pontuação detalhada, sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.

Quadro 3 – Realização dos exercícios.

Fonte: Silva (2016).

Etapa 3 – Parte IV: Compreensão dos elementos que formam a sequência narrativa.

Objetivos: Conhecer nos causos a estrutura da sequência narrativa e os componentes: narrador, personagens, espaço e tempo.

Ações: Propor atividades para conhecimento dos tipos de narrador: geralmente é participante da história o conhecido de alguém que participou da história (familiares amigos); tipos das personagens (pessoas que viveram na cidade e seres sobrenaturais); como o lugar onde a história acontece é importante para o enredo (pontos turísticos da cidade); como o destaque do tempo em que as histórias aconteceram é importante para a compreensão e preservação de geração em geração (acontecimentos que marcaram a construção, a origem da cidade). Propor atividades para conhecimento das partes estruturais que formam a sequência narrativa:

situação inicial, conflito, clímax, desfecho; da sequência descritiva (que detalham os lugares onde as histórias se passam); da sequência dialogal (que expõem a fala das personagens).

Etapa 4 – Compreensão das características linguístico-discursivas.

Objetivos: Conhecer o valor expressivo da pontuação (pontuação de final de frase: ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto final, reticências; travessão e dois-pontos em discurso direto) que marcam as sequências narrativas; o uso dos tempos verbais na organização do conteúdo temático; o emprego de substantivos, de adjetivos e de locuções adjetivas na elaboração do enredo e caracterização dos lugares e das personagens.

Ações: Propor atividades para o trabalho com sinais de pontuação; tempo verbal; substantivos, adjetivos e locuções adjetivas.

Exemplo de atividade sobre a função dos adjetivos no gênero:

Observe que no Causo Ibaitiense “Noivo desaparecido” existem palavras que dão características aos personagens e aos lugares da história. Identifique as palavras ou expressões que indicam como são as personagens e como são os lugares do texto. No quadro a seguir, na coluna da esquerda escreva os nomes dos lugares (cenários) e das personagens que aparecem no texto, e, na coluna da direita, as palavras ou expressões que caracterizam esses nomes. (SILVA, 2016).

Etapa 5 – Revisão do trabalho realizado.

Objetivos: Transcrever e retextualizar um causo oral; recontar histórias ouvidas ou lidas, observando as características do gênero; planejar a contação de causos em função de um público ouvinte específico; recontar histórias da tradição oral, ouvidas ou lidas, observando a temporalidade e o encadeamento dos fatos, utilizando estratégias de interação com o texto, como o ritmo, a entonação, as pausas, os efeitos de humor, de emoção etc.; reconhecer a relevância de elementos que contribuem para estabelecer a comunicação contador/ouvinte: a voz, o olhar, a expressão facial, os gestos, postura corporal; identificar os lugares no município que deram origem aos causos estudados; reconhecer palavras próprias da comunidade local.

Ações: Apresentação de exemplar para a realização da transcrição e da retextualização, atividade coletiva; propor atividades para a revisão das características do gênero; promover a visita dos alunos às outras turmas da escola para a recontação dos causos já conhecidos; confecção de painel das características do gênero; produção coletiva de dicionário com as palavras típicas da região.

Etapa 6 – Produção final.

Objetivos: Recontar Causos Ibaitienses, sabendo: caracterizar as personagens, o espaço e o tempo nas histórias; organizar a sequência cronológica dos fatos na narrativa; preservar o propósito comunicativo que se persegue ao longo da produção (manter o suspense; provocar determinados sentimentos no leitor: tristeza, graça, dúvida, pena, felicidade; utilizar recursos que procuram dar veracidade aos fatos ou acontecimentos exagerados ou mentirosos etc.). Revisar o texto com a intenção de evitar repetições desnecessárias; questões ortográficas e sintáticas. Observar o registro da variante linguística. Utilizar sinais de pontuação com a intenção de garantir a coesão textual.

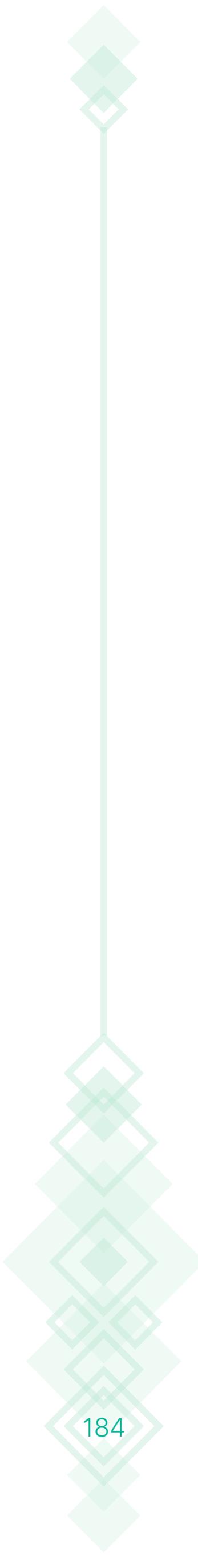
Ações: Propor aos alunos entrevistar pessoas da família ou comunidade para que contem Causos Ibaitienses; promover atividades de retextualização dos causos para a escrita; propor atividades de revisão e reescrita do texto escrito; organizar a produção de roda de causos e viola para a exposição, pelos alunos, dos trabalhos realizados durante a sequência didática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nosso objetivo foi o de apresentar uma sinopse da sequência didática elaborada para o ensino e aprendizagem da língua materna, tendo como eixo organizador o gênero textual Causo Ibaitiense, sequência destinada aos 6º anos do ensino fundamental. Contudo, é importante salientar, a pretensão é a de que a sinopse seja também material de apoio para outros professores da mesma cidade e de muitas outras, com ricas histórias da cultura popular local ou regional. Nossa compreensão é a de que histórias locais populares podem ser uma grande aliada nas aulas de língua portuguesa, porque podem oportunizar um encontro do aluno com situações enunciativas reais que valorizem a realidade cultural e social dos discentes.

Essas histórias podem proporcionar momentos privilegiados de interação que favoreçam a formação de sujeitos críticos que saibam lidar com a leitura, escrita e oralidade nas práticas sociais de uso da linguagem. O que se justifica diante do fato de grande parte dos trabalhos destinados à sala de aula, pois investem no aprimoramento da leitura ou da produção textual dos alunos, por vezes, desprezando por completo os aspectos da oralidade.

Nossa premissa é a de que quando a criança entra na escola já domina a linguagem oral a qual se desenvolve nas suas interações com a família, amigos e comunidade, conseqüentemente ela domina primeiro o oral depois o escrito. Desse modo, "ao longo do ensino fundamental, o aprendiz pode fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares" (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.151).

A vertical decorative line on the left side of the page, composed of a thin green line and several overlapping, semi-transparent diamond shapes in shades of green, extending from the top to the bottom of the page.

Por fim, a título de exemplificação, apresentamos o endereço eletrônico de um dos casos que compôs nosso Caderno pedagógico, exemplar do gênero produzido na modalidade oral (vídeo integrante da coletânea de Silva (2016)) e o referido retextualizado para a escrita (ANEXO A): Vídeo do Caso "Corpo Seco", disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mvib58xBQi8>>

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

STRIQUER, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 1, p. 223-313, dez. 2014.

ANEXO A

Corpo Seco

Eu vô contá assim um fato que aconteceu em Ibaiti. Eu conheci essa pessoa aí nos anos sessenta, sessenta e cinco, era uma pessoa que era muito ruim – o Anísio. Ele era muito mau, batia muito na mãe dele, fazia a mãe dele de animal, muntava nela, fazia ela carregá ele por aí.

E esse Anísio era também uma pessoa muito sabida, ele pegava dinheiro dos outro e como o cara era danado, ele pegava o dinheiro dos outro, mais num pagava, a pessoa ia cobrá e ele num pagava. O dinheiro que esse Anísio pegava e não pagava, ele trocava por oro e levava lá no Pico.

Naquele tempo não tinha nem asfalto, era tudo pedra, ninguém ia lá. Então ele enterrava lá no Pico, fazia um buraco e ponhava lá. Ninguém sabia, só ele sabia e a mãe dele, né.

Ele pegô um dinheiro de um home conhecido como Nania que morava no bairro da Amorinha e num pagô. Então o Nania levô pro Fórum e o juiz deu a causa ganha pro Anísio. O Nania se revoltô né e deu um tiro na cara do Anísio porque já tava perdido memo. Ele falô: “Eu perco o dinheiro mais na bala eu não perco”.

Depois a mãe do Anísio buscô um capanga pra buscá o dinheiro que tava enterrado lá no Pico, trazê pra ela e pra tirá o corpo dele do cemitério e levá no Pico.

Quando o rapaz foi lá no cemitério pra tirá o corpo, não tinha carne nenhuma, tava só o corpo seco porque ele era muito ruim. O capanga levô o corpo seco lá pro Pico. O povo tudo da cidade ouviu o barulho dos osso “tec, tec, tec”. Quando o capataz chegô no Pico pra tirá o dinheiro que tava enterrado, num tinha jeito, ele ia cavucá, vinha um negócio que num dexava, cavucava, cavucava e o negócio num dexava, tinha uma força ali que não dexava tirá o dinheiro dali. Ainda hoje muita gente vai lá pra tirá o tesoro, mais ninguém consegue porque tem um mistério, tem que sabe derrotá o corpo seco pra podê tirá o dinheiro. VBD.

Fonte: Silva (2016).

PRÁTICAS SOLIDÁRIAS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jairo Moratório do Carmo¹

Thais Fernandes Sampaio²

RESUMO: Este artigo propõe uma discussão acerca do Currículo de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, a partir da experiência de aplicação de uma sequência de atividades para o ensino da língua portuguesa nos anos finais da EJA. O objetivo da intervenção realizada foi oportunizar práticas de trabalho solidárias que contribuam para a reavaliação e o deslocamento de estigmas sociais (ARROYO, 2005) que excluem dimensões da condição humana desses alunos. As bases teóricas da pesquisa se encontram em Freire (1980, 1981, 1987) (EJA), Giroux (1986, 1988), Moreira (1995), Silva (2003, 2011), Young (2014) (currículo), Pollak (1989); Andrade (2010) (memória e o patrimônio), Antunes (2014), Bezerra e Reinaldo (2013) (análise linguística e ensino reflexivo da gramática). A metodologia pesquisa-ação decorreu da abordagem interpretativa e interventiva do trabalho. Os resultados apontam avanços significativos na autonomia e no engajamento dos alunos, bem como no domínio do gênero trabalhado e em suas habilidades de análise linguística.

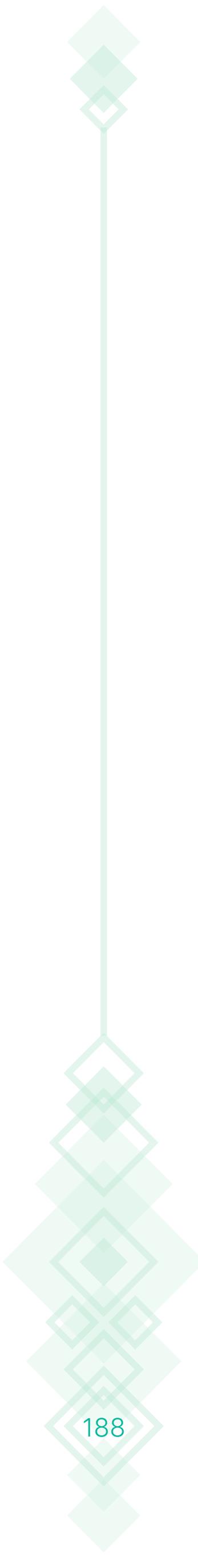
Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Currículo. Memória. Análise linguística.

1 INTRODUÇÃO

O diálogo que deve ocorrer entre educador e educando nos momentos de aprendizagem já era objeto de análise de Paulo Freire na década de 1960. Contraditoriamente, entretanto, ainda hoje é fácil encontrar professores

1 Mestre em Letras pelo ProfLetras/UFJF (2016). Professor de Língua Portuguesa do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais e da EJA da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Contato: jairomoratori@gmail.com

2 Doutora em Linguística pela UFJF (2010). Professora adjunta do Departamento de Letras e integrante do corpo permanente dos programas de Pós-Graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da UFJF. Contato: thais.fernandes@ufjf.edu.br



que sequer concebem a ideia de diálogo na sala de aula. Para estes, é sua função "passar" conteúdo, "dar" ao outro o conhecimento que eles "possuem", "dissertar" a seus alunos, sem lhes dar voz.

Na concepção de Paulo Freire (1987), a dialogicidade não começa quando os referidos atores se encontram em uma situação pedagógica. Ela tem início no momento em que o educador se questiona em torno do uso do diálogo pode ser pensada, portanto, como a inquietação em torno das políticas curriculares.

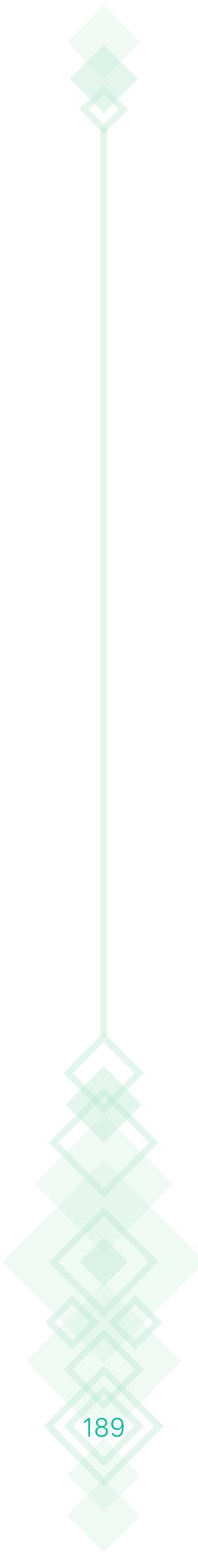
Na esteira desse pensamento, muito tem se debatido sobre o confronto de diferentes culturas e linguagens, a divergência em relação a que experiências e práticas devem ser escolhidas e valorizadas, o fracasso escolar e tantos outros assuntos relacionados à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar. Esse amplo debate tem apontado para uma reforma do modelo educativo que busque uma compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias (MOREIRA, 1995), de maneira a ressignificar **o que** os professores ensinam aos alunos e **como** eles os ensinam.

Quando se pensa na Educação de Jovens e Adultos, percebe-se ainda outro desdobramento das questões em debate: a carência de uma organização curricular que articule a prática docente às concepções pedagógicas que marcam sua especificidade. A emancipação do sujeito perante sua condição de opressão e o processo educativo como um caminho que prepara esse sujeito para transformar sua realidade são as discussões propostas por Paulo Freire para se pensar acerca dos conhecimentos ou saberes que devem ser considerados importantes, válidos ou essenciais para merecerem compor o currículo. Metodologicamente, aponta para o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade.

Freire oferece, como resultado de suas ideias, a aplicação prática de propostas, com foco na alfabetização. Nesse caminho, aqueles que se dedicam a pensar o currículo da EJA, majoritariamente, aprofundam seus estudos na alfabetização de adultos. Pouca atenção é dada à escolarização, aos segmentos de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, também existentes nessa modalidade de ensino.

Considerando tal cenário, este trabalho busca atrelar a perspectiva freiriana à prática docente em um segmento diverso da alfabetização. Ela se assenta no humanismo nas relações entre os sujeitos, buscando a ampliação da visão de mundo e da consciência reflexiva dos alunos de forma dialógica.

Voltada para uma turma da Fase VIII de uma escola pública de Juiz de Fora, a intervenção foi desenvolvida a partir de práticas de linguagem ancoradas no gênero textual relato de experiência vivida. Seu objetivo principal é, através de práticas de trabalho solidárias, democratizar a memória de alunos da EJA, contribuindo para a reavaliação e o deslocamento de estigmas sociais acerca desse público.



Espera-se, com isso, a revisão de histórias, reinterpretando os registros dos alunos e escutando suas vozes, até então desprezadas na busca das identidades sociais e individuais do grupo. Democratizar, portanto, significa valorizar o aluno como agente no processo histórico e considerar a diversidade na construção de sua identidade. Assim, a memória é dotada de subsídios que podem auxiliar na estruturação da identidade daquele grupo de alunos da EJA.

Democratizar a memória, nesse caso, iria além de uma simples popularização. Passaria pela busca de uma relação ética com o passado, chegando a uma atividade política de lembrar, reconstruir e textualizar o passado. Uma democratização pode abrir o trabalho emocional através da memória, bem como o processo estético da fantasia, transformando e reconfigurando o passado e a relação dos alunos com esse passado. Seria possível libertar-se do tempo linear e da fixidez do passado, descortinando novos caminhos em direção ao futuro.

Ao propor a democratização da memória nesta pesquisa, intenciona-se, para além disso, a democratização da história e da cultura. A propósito, escreveu Jacques Le Goff (1984, p. 99):

o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens.

Consequentemente, as histórias de vida dos alunos da EJA também se constituem fontes para o estudo da humanidade.

De forma específica, a intervenção propicia a reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua em sua modalidade oral e escrita. Intenta-se, com o trabalho, apontar uma alternativa ao ensino de língua portuguesa pautado na concepção que caracteriza uma pessoa que fala, lê e escreve bem de acordo com o seu conhecimento acerca das prescrições (e proscricções) da gramática normativa da língua.

Partindo de diagnose da turma, foram selecionados para a intervenção, considerando o baixo desempenho dos alunos no uso do item em suas produções, os marcadores discursivos que fazem com que o texto progreda, estabelecendo a coesão entre suas partes (orações, períodos, parágrafos) e sendo responsáveis pela coerência, organização e condução da sua orientação argumentativa. A dificuldade estava principalmente na adequação às exigências da língua escrita mais formal, ao transporem para o texto escrito procedimentos usados na fala.

Na próxima parte deste artigo, pretende-se discutir o currículo na Educação de Jovens e Adultos. A seção 3 aborda os pressupostos acerca de gêneros textuais e análise linguística que embasaram a pesquisa. Posteriormente, é fundamentada a teoria de memória e patrimônio na perspectiva da

diversidade. A metodologia utilizada na pesquisa é exposta na seção 5, enquanto a intervenção é apresentada em seguida. Finalmente, nas considerações finais, são analisados os resultados do trabalho interventivo.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CURRÍCULO

O histórico da EJA no Brasil, de acordo com Sampaio (2009, p. 14), aponta para tensões e desafios. Uma complexa rede de relações se constitui entre Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais. Com isso, a modalidade de ensino foi se desenvolvendo marcada pela descontinuidade das políticas públicas e pelo caráter compensatório.

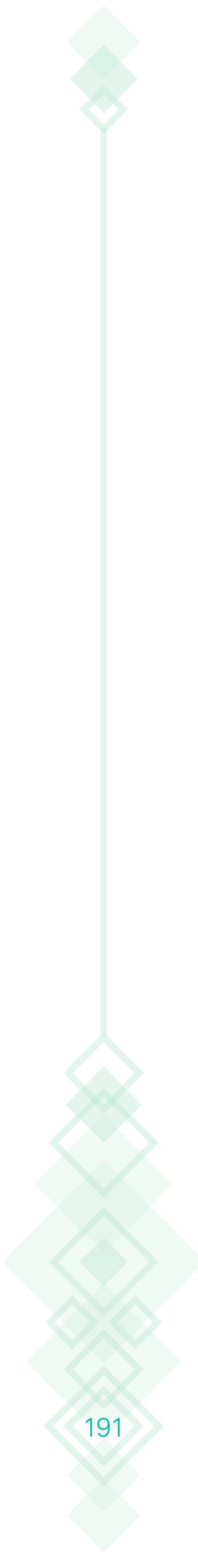
Nesse sentido, e considerando que muitos dos alunos da EJA apresentam histórias de fracasso escolar, de não aprendizados, de frustrações, não é possível a manutenção de conceitos enfatizados pelas teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2011) na concepção dos fundamentos de ensino da modalidade. Propostas curriculares de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (ANDRADE, 2004).

Assim, a EJA tem como um dos seus principais objetivos ampliar a capacidade de participação social de seus alunos no exercício da cidadania (BRASIL, 2002). Em sua grande maioria, o público do curso de EJA passou por algum processo de exclusão em sua vida escolar, que o afastou das salas de aula e o limitou na interação com o outro em suas práticas sociais.

A presença de grande número de jovens (CARRANO, 2007) em meio aos adultos que ainda compõem as turmas de EJA marca a grande heterogeneidade da modalidade. Se a concepção de homogeneidade pode fazer algum sentido em certas circunstâncias educacionais, ela torna-se inviável nos tempos e espaços da EJA.

O desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem. Já que não temos a resposta, podemos caprichar na pergunta: como contribuir para a constituição de uma escola flexível em conjunto com esses múltiplos sujeitos da EJA que chegam até nós com as marcas da desigualdade de oportunidades (CARRANO, 2007, p. 62).

Diante dos desafios decorrentes da composição das turmas, pelo menos dois aspectos precisam ser considerados para superá-los: a formação docente para a EJA e o currículo da modalidade. Porcaro e Soares (2011) problematizam a formação dos professores especificamente para a EJA, em uma pesquisa na qual analisaram artigos de periódicos nacionais, dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação



em educação e trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd na década de 1990. Segundo eles, há um silêncio quase total com relação ao assunto. Da mesma forma, Garrido (apud DINIZ-PEREIRA, 2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002. Diniz-Pereira (2006), em trabalho encomendado para o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (2011), ratifica essa situação em relação ao período de 2000 a 2005.

Maria Teresa Estrela (1997) reforça a necessidade de se atribuir um novo sentido ao papel do profissional docente da EJA:

Ao contrário do que vulgarmente se pensa, que ser professor é fácil e qualquer um pode fazer, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, sustentamos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e a sua legitimação, como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial. (ESTRELA, 1997, p. 29).

Acerca das discussões sobre currículo da EJA, não se trata de eliminar, cortar ou desfigurar conteúdos, mas verificar o que é relevante para aquele aluno com características tão peculiares. Considerando a marcada heterogeneidade dos alunos da EJA e a conseqüente necessidade de um diagnóstico que guie o planejamento, devem-se evitar currículos sistematizados que ditem os conteúdos que devam ser objeto das situações de ensino e de aprendizagens. Essa flexibilidade curricular, aliás, é necessária em todo o ensino regular, sendo potencializada quando se trata da EJA, pela marcada diversidade de seu público.

Verifica-se, entretanto, uma tendência à fragmentação do conhecimento e à organização do currículo numa perspectiva excessivamente cientificista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente tecidos na fragmentada educação formal, viabilizados pelos conteúdos escolares. Enfim,

as reflexões sobre a organização e o funcionamento da EJA, bem como sobre sua estrutura curricular, exigem definições acerca dos tempos e espaços escolares coadunadas com as especificidades dos jovens e adultos da classe trabalhadora (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 80).

Para Eliane Andrade (2004), construir uma EJA que considere a singularidade dos sujeitos em seus processos pedagógicos, passa necessariamente pelo desenvolvimento de um currículo específico. Isso sugere abrir a escola para os interesses do aluno, valorizando seus conhecimentos e expectativas, possibilitar sua participação, respeitar seus direitos, motivar e demonstrar interesse por eles como cidadãos e não apenas como objetos de aprendizagem.

Oliveira e Paiva (2004) defendem a ideia de um currículo que organize o conhecimento em rede. Partem do pressuposto de que as informações

às quais se submetem os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já existentes nas respectivas redes de saberes particulares, ganhando, no processo, um sentido próprio, não forçosamente aquele que o transmissor da informação presume.

Especificamente, ao ensino do português delega-se uma grande responsabilidade: cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã porque ela se expressa e adquire substancialidade no uso da linguagem, sobretudo a verbal. Entretanto, os conteúdos de todas as disciplinas do curso da EJA devem ser vinculados aos usos efetivos da linguagem, desenvolvendo-se a partir de temas transversais, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social.

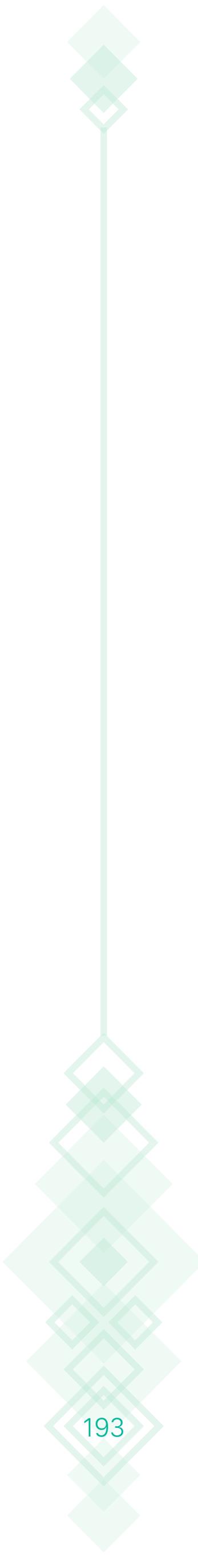
Torna-se necessária, portanto, uma releitura do caráter progressista e democrático das ideias de Freire, num esforço de ter no educando já alfabetizado um sujeito cognoscente que se assuma como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador (FREIRE, 2001). Esse pensamento deve perpassar as discussões sobre o currículo e a formação do professor para que, efetivamente, chegue às salas de aula da EJA, em todas as disciplinas.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E ANÁLISE LINGUÍSTICA

O entendimento de que a comunicação verbal é realizada usando-se gêneros textuais, seja na oralidade, seja na escrita, norteia as concepções contemporâneas sobre o ensino de línguas. Assim, todos os enunciados se baseiam em formas padronizadas (em alguma medida) e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Tais formas constituem os gêneros, que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais e que possuem características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

De acordo com a intenção comunicativa do sujeito, ocorre a escolha do gênero mais adequado, uma vez que "os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais" (KOCH, 2014, p. 102).

Optar pelas narrativas de experiências vividas neste trabalho significa utilizar-se de uma ferramenta que: (i) promove diálogo entre várias áreas do conhecimento; (ii) se interessa pela fala dos mais diversos atores sociais, em contextos variados; (iii) entende o discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) não concebe a ideia de identidades estereotipadas, permitindo que os atores sociais construam a sua representação e (v) reforça os processos de resistência e reformulação identitária nas interações.



Este trabalho parte da concepção de que os gêneros textuais ocupam papel central como objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. A introdução do gênero relato de experiência vivida nesta pesquisa é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem: levar o aluno a dominar (conhecer, apreciar, compreender, produzir dentro e fora da escola) o gênero; colocar o aluno em situação de interação o mais próximo possível das cotidianas, tornando o seu relato um possível bem patrimonial do Museu da Pessoa (museu virtual e colaborativo, fundado em São Paulo, no ano de 1991, que tem como objetivo registrar, preservar e transformar em informação, histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade); desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes, partindo da contribuição da gramática para a expressão dos sentidos e das intenções pretendidas em um texto; e enfatizar a dimensão das marcas de articulação na progressão textual, na perspectiva da análise linguística.

De acordo com Kemiatic e Lino de Araújo (2010 apud REINALDO; BEZERRA, 2013), para que se faça análise linguística no ensino fundamental ou médio, alguns pontos básicos precisam ser considerados:

a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas. (REINALDO; BEZERRA, 2013, p. 64).

Logo, espera-se que um movimento metodológico de uso-reflexão-uso derive dessa mudança na compreensão de ensino de língua: as práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos devem preceder as práticas de análise linguística e, em seguida, serem retomadas. De acordo com Barbosa (2008), a perspectiva estrutural é substituída por outra que prioriza o texto e o discurso, o que pode efetivamente contribuir para a formação de leitores/escritores de diversos gêneros, participantes autônomos de eventos de letramento.

Diante do pouco destaque na abordagem da oralidade em sala de aula, principalmente na perspectiva metodológica do uso-reflexão-uso, torna-se também necessário para o aluno debruçar-se sobre a sua própria fala e refletir sobre ela. É preciso avançar na concepção de que trabalhar a língua falada significa apenas apagar marcas próprias dessa modalidade ou culturais do falante, buscando uma oralidade pautada na escrita, para se chegar à prática de análise linguística da fala.

4 AS PRÁTICAS DE MEMÓRIA E O PATRIMÔNIO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE

Nesta pesquisa, trabalha-se a memória na relação com o pensamento de Foucault, que a concebe como “tecida por nossos afetos e por nossas expectativas diante do devir, projetando-a como um foco de resistência no seio das relações de poder” (GONDAR, 2005, p. 16). Trata-se, portanto, de uma abordagem em que a memória se torna um instrumento privilegiado de transformação social.

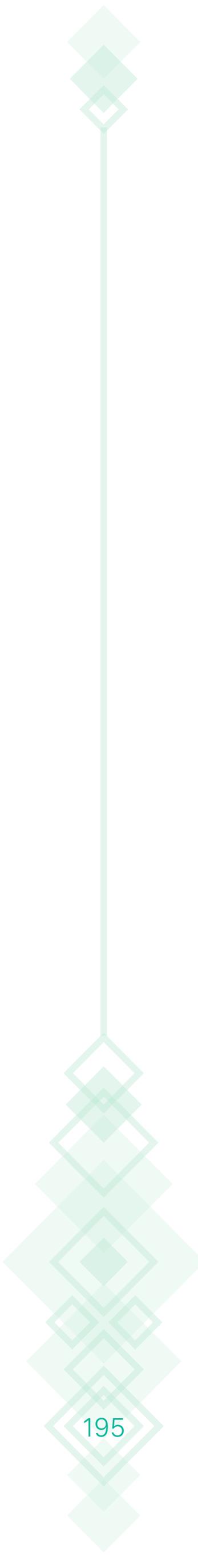
Assim, ao se posicionar em relação à memória social, é importante ter clareza sobre a direção em que essa concepção de memória aponta e o que se pode esperar dela. Recordar não significa somente interpretar, no presente, o já vivido. A escolha sobre o que vale ou não ser lembrado funciona como um penhor, uma garantia, e diz respeito ao futuro. A memória, produzida no presente, é uma maneira de pensar o passado em função do futuro que se almeja. Seja qual for a escolha teórica adotada, existe nela um comprometimento ético e político.

Para que uma memória se configure e se delimite, coloca-se a questão da seleção: quando se escolhe transformar determinadas ideias, percepções ou acontecimentos em lembranças, relega-se muitos outros ao esquecimento. Isso faz da memória o resultado de uma relação complexa e paradoxal entre processos de lembrar e de esquecer, que não devem ser vistos como polaridades opostas.

Nessa perspectiva, a memória está intrinsecamente ligada à imagem que indivíduos, grupos, sociedades, países constroem sobre si mesmos, ou seja, às suas identidades. Produzir e manter essa imagem exige que se “esqueça” tudo aquilo que se mostra em desacordo com a imagem que se tenta preservar. Muda-se, portanto, a ideia de uma memória fincada na conservação do passado para uma memória aberta ao imprevisível.

Tem-se, assim, uma memória social que se constitui num processo. É um processo do qual as representações são apenas uma parte: aquela que se solidificou e se legitimou em uma coletividade. A memória, entretanto, é bem mais que um conjunto de representações. Ela se manifesta também no corpo, nas sensações, nos afetos, nas invenções e nas práticas de si. Todas as representações são inventadas pelo indivíduo, valendo-se de uma novidade que o afeta e de sua aposta em caminhos possíveis. Essa invenção se propaga, repete-se, transforma-se em hábito.

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que os relatos de pessoas comuns são capazes de oferecer lembranças e reflexões singulares, sobre acontecimentos ordinários vivenciados por muitos. Não há a necessidade de o sujeito ter vencido um grande oponente numa disputa esportiva ou ter sobrevivido a uma tragédia para que suas memórias possuam grande valor educativo para o outro.



No momento da lembrança, enunciada no tempo presente, a memória configura-se como uma construção social, reconstruída de forma parcial, seletiva, fragmentária e reatualizada. Assim sendo, nesta pesquisa, não existe a intenção de tratar os testemunhos dos sujeitos como prova documental do que realmente aconteceu. Busca-se oferecer aos outros, contemporâneos ou não dos acontecimentos narrados, a oportunidade de conhecer, dialogar, refletir e até contrapor-se sobre os significados criados e recriados por aqueles que rememoram.

O maior valor da narrativa não reside, pois, nos conhecimentos que dela podemos tirar, mas no movimento dialógico que se instaura entre quem narra e quem recebe a narrativa e a ela se opõe por meio de contrapalavras que, por sua vez, suscitam novas palavras, compondo uma cadeia de interação verbal e extraverbal (BAKHTIN, 1997). Nesse movimento de encontro entre o eu e o outro – entre duas ou mais vozes – acontece a dinâmica dos deslocamentos necessários para a transformação de um através do outro.

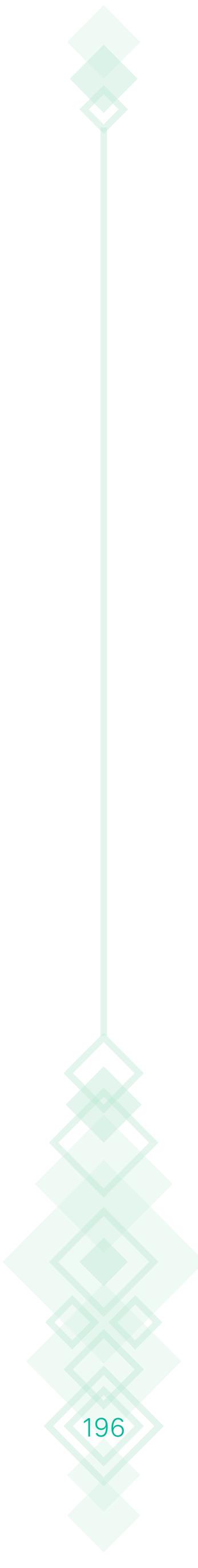
Outra importância educativa da narrativa encontra-se na autoridade que se fundamenta no exercício da memória:

Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas das vezes, toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho (BENJAMIN, 1987, p. 17).

Para que seja atribuído valor patrimonial a essas memórias, entretanto, é preciso que lhes sejam atribuídos sentidos. No campo do patrimônio cultural, prevaleceu no Brasil, durante décadas, uma atuação preservacionista estreitamente vinculada aos bens de pedra e cal: igrejas, prédios, conjuntos urbanos, monumentos (ABREU; CHAGAS, 2009). Esse processo de atribuição de valor ou sentido às coisas é próprio da vida em sociedade e da cultura.

Os bens do patrimônio cultural abrigariam o valor cognitivo (conhecimento), o valor formal (estético), o valor afetivo (subjetivo), o valor pragmático (uso). Nessa medida, ao se identificar e apreciar um bem do patrimônio cultural – pelos valores que lhe são atribuídos – percebe-se a complexidade de sua constituição e a sua viva importância para a constituição histórica da própria sociedade. (ANDRADE, 2010, p. 73).

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), afirma que a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária quanto a diversidade biológica para a natureza. Assim sendo, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. Através desse instrumento jurídico internacional, a UNESCO aspira a uma maior solidariedade entre as nações fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais.



A diversidade cultural se edifica nas diferenças culturais que existem entre o ser humano, tais como a linguagem, a religião, o vestuário, a dança, a música, a organização da sociedade. Sua concepção está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. Uma Conferência da UNESCO em defesa da expressão das identidades culturais se justifica diante do contexto de preconceito e exclusão que predomina até os dias atuais e coloca em risco o reconhecimento das diferenças que marcam o heterogêneo e seus símbolos. Segundo Lima (2010),

vive-se um tempo no qual, em rincões, nações, povos e comunidades, as características próprias de grupos de indivíduos ainda permanecem socialmente ignoradas, ou mesmo hostilizadas, em virtude das diferenças que apresentam aos olhos dos outros. E a violência pode incidir sob várias formas de ação. (LIMA, 2010, p. 16).

Violências em forma de preconceitos e xenofobias, por exemplo, não devem encontrar respaldo em qualquer processo de musealização. A responsabilidade da área ganha complexidade por conta do poder de representação que possui ao transmitir imagens culturais. Nos museus, é possível introduzir a diversidade cultural enquanto sistema simbólico na forma pela qual se aplica o tratamento de leitura do acervo e sua divulgação. Isso acontece porque

a exposição apresentada sob a forma tradicional, ou não, é um discurso (pensamento/saber) posto em atividade (ação) e percebido/recebido por uma variedade de grupos sociais, os visitantes dos museus (LIMA, 2010, p. 17).

Fundamentada na necessidade de uma educação que amplie a concepção de cultura, esta pesquisa busca agregar valor de patrimônio cultural às memórias dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, coaduna-se com a ideia de focalizar todas as manifestações do povo brasileiro, do erudito ao popular, do saber científico ao saber empírico, compreendida como uma forma de estar no mundo, em que a articulação das diferenças se conforma como pré-requisito ao desenvolvimento humano.

Para a democratização da cultura, torna-se primordial, aliado ao repúdio aos preconceitos e xenofobias, dar visibilidade aos bens simbólicos que são os fragmentos visíveis entre acontecimentos lembrados e acontecimentos vividos pela pessoa comum, transformando-os em bem imaterial patrimonializado. Assim, a proposta de intervenção está fundamentada na valorização das histórias de vida dos alunos da EJA, através de narrativas construídas em relatos de experiência vivida que serviram também à análise linguística.

5 METODOLOGIA

Diante do objeto de se investigar um problema da realidade da sala de aula de um professor, no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental, a metodologia escolhida foi a pesquisa-ação. Segundo Toledo e Jacobi (2013),

ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158).

Sobre a pesquisa-ação em sala de aula, Franco (2005) analisa que o professor que revisa continuamente seu próprio trabalho, acaba transformando-se em investigador no contexto da prática. Desenvolve, por exemplo, habilidades na elaboração de hipóteses para novos encaminhamentos, no reconhecimento e utilização das teorias implícitas de sua prática, nas articulações entre fins e meios educacionais, entre outras.

O trabalho escolar de ensino e aprendizagem, portanto, torna-se o objeto de pesquisa do professor. A tarefa da pesquisa é construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto para a aprendizagem dos alunos. Nessa conjuntura, surge a figura do professor pesquisador, que não usa apenas conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas produz conhecimentos sobre seus problemas profissionais, buscando melhorar sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008).

Existem diferentes propostas no que concerne à estruturação de uma pesquisa-ação. Nesta intervenção, optou-se pelo modelo proposto por Engel (2000), a saber: a pesquisa teve início com a definição de um problema, seguida de uma pesquisa preliminar (diagnose) e do levantamento de uma hipótese. Assim, ocorreu o desenvolvimento e a implantação do plano de ação, do qual foram retirados dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano, sua avaliação e a comunicação dos resultados.

6 QUADRO GERAL DA INTERVENÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A intervenção pedagógica realizada no âmbito da pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no período de abril a junho de 2016, correspondente à segunda unidade do semestre. Todo o passo a passo da intervenção, acompanhado do material utilizado e de exemplos de produções dos alunos, encontra-se detalhadamente descrito no Caderno Pedagógico (CARMO, 2016) produzido como trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na Universidade Federal

de Juiz de Fora. Nesta seção, apresentamos um quadro que resume a sequência de atividades desenvolvidas e discutimos os principais resultados da intervenção realizada.

O eixo temático integrador para o período no qual ocorreu a intervenção era **Cidadania e Cultura** e o tema escolhido foi **A diversidade cultural como patrimônio da humanidade**. Segundo a proposta de trabalho da escola em questão, o eixo temático deve interagir com o tema e, este, por sua vez, com os conteúdos programáticos da disciplina.

O conteúdo programático foi definido através do diagnóstico que sinalizou dificuldade da turma em utilizar marcadores responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão. A opção pelo gênero textual relato de experiência vivida para apoiar o trabalho com o tópico gramatical considerou o seu caráter democrático, na medida em que todos têm algo para contar. O Museu da Pessoa foi escolhido como repositório de textos e suporte para as atividades da proposta, já que possui um vasto acervo de relatos de experiência vivida em vídeos e em textos escritos.

O projeto de intervenção foi organizado em práticas que consideram a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e atender às diferentes condições de produção do discurso, conforme orientação da Proposta Curricular para a EJA do Ministério da Educação (2002). Além disso, considera os conhecimentos adquiridos pelos alunos por meio da prática de análise linguística para expansão de sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem.

O quadro a seguir apresenta a sequência de atividades que constituíram a proposta interventiva:

A DEMOCRATIZAÇÃO DA MEMÓRIA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Motivação
Contato com a plataforma do Museu da Pessoa e explicitação do trabalho da unidade.
Macroestrutura textual
Relato oral Construção de relatos orais a partir de objetos significativos para os estudantes.
Relato escrito Retextualização para a escrita dos relatos orais sobre os objetos.

Sistematização do gênero

Análise e sistematização do gênero relato de experiência vivida escrito, a partir de regularidades observadas.

Função social

Reflexão acerca da função social do gênero relato de experiência vivida, a partir de um modelo intergenérico.

Análise de relato oral

Retomada dos textos produzidos no início da etapa (transcrição das falas) e análise comparativa com a sistematização produzida para a modalidade escrita.

Microestrutura textual

Produção inicial escrita

Sensibilização para produção inicial e posterior mapeamento, feito pelo professor, das estratégias de progressão textual utilizadas.

Marcas de articulação na progressão textual escrita

Prática de análise linguística de relatos escritos com foco nas relações entre as partes do texto.

Encadeamento por justaposição

Prática de análise linguística de trechos em que o marcador não está explícito, mas as relações entre proposições e progressão ocorrem perfeitamente.

Retomada dos próprios textos

Prática de análise linguística dos usos dos marcadores e levantamento acerca da progressão textual nos próprios textos. A análise é orientada pelo professor, a partir do mapeamento feito previamente.

As marcas de articulação na progressão textual oral

Visita de uma pessoa escolhida pela turma para relatar histórias ligadas ao tema da etapa. Observação e posterior prática de análise das estratégias de progressão textual utilizadas na oralidade.

Bingo dos articuladores

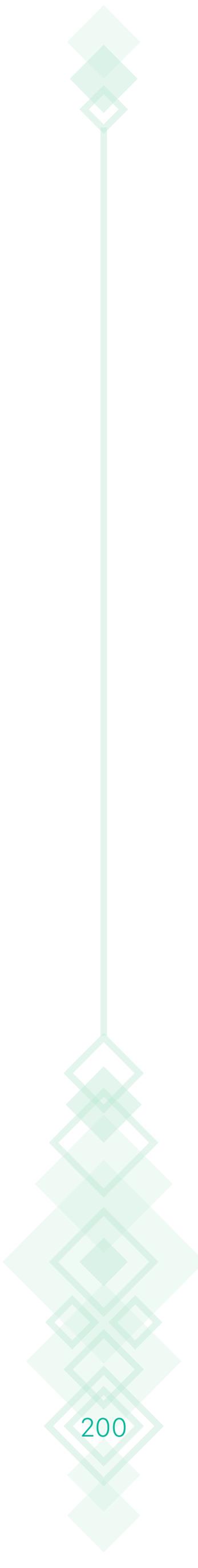
Atividade lúdica: bingo em que as cartelas são criadas com trechos de relatos de experiência vivida acerca de diversos temas. Com os articuladores omitidos desses trechos, o aluno deve conseguir completar sua cartela utilizando os conectores sorteados pelo professor.

Gravação do documentário

Culminância do trabalho: gravação de relatos de experiência vivida dos alunos para que integre o acervo do Museu da Pessoa.

Quadro 1 – Sequência de atividades da proposta de intervenção.

Fonte: Autoria própria.



Tendo em vista a proposta de discussão deste artigo, elegemos quatro aspectos relativos aos resultados do trabalho desenvolvido para serem aqui considerados: (i) a ampliação da capacidade de análise linguística; (ii) a utilização dos recursos de sequencição na construção dos textos; (iii) o domínio do gênero relato de experiência vivida; e (iv) o engajamento/protagonismo dos alunos. São esses os pontos que, segundo nossa perspectiva, melhor caracterizam os resultados alcançados.

I. Ampliação da capacidade de análise linguística

Inicialmente, a turma passou por um momento de estranhamento diante da autonomia a que foram expostos no processo de aprendizagem. Não estavam habituados a uma mobilização reflexiva a fim de se constituírem como sujeitos ativos de suas aprendizagens. O estranhamento foi, aos poucos, cedendo lugar à curiosidade. Foi possível, entre outras mudanças positivas, perceber os esforços empreendidos por eles nas atividades de testagem de conectores, o incômodo gerado por alguma escolha equivocada e seu conseqüente descarte.

A partir do que os alunos conseguiam intuir no trabalho epilinguístico que compõe a análise linguística, tanto sobre os textos que produziram como sobre os textos que escutaram e leram, puderam falar sobre a linguagem, registrando, organizando e autocorrigindo essas intuições.

Reflexão significativa ocorreu em algumas situações nas quais os alunos puderam operar a própria linguagem, dando início a uma construção de paradigmas próprios da fala de sua comunidade, o que obviamente não se completou apenas com este trabalho.

Durante a intervenção, foi perceptível o processo de revisão da relação com a língua por que a turma passou, indo da adversidade à liberdade. Os alunos conseguiram debater sobre a linguagem, opinarem sobre fatos linguísticos. Com a desenvoltura da turma nas atividades epilinguísticas, a metalinguagem foi introduzida progressivamente, de maneira significativa, sistematizando, regularizando e classificando as características da língua percebidas e discutidas por eles.

Nas produções finais, a autonomia dos alunos contrastava com a desconfiança inicial. Eles revelaram um amadurecimento em relação à análise linguística de seus próprios textos ao empreenderem uma autocorreção por meio de revisão, refazimento e reescrita de suas produções.

O processo de verificação da própria escrita, de que eles tanto gostaram, foi de extrema importância na avaliação dos resultados da pesquisa sobre o envolvimento dos alunos nas atividades de análise linguística. Analisar os usos que eles próprios fazem das formas linguísticas faz com que os alunos construam sua própria metalinguagem, e não dependam exclusivamente de uma metalinguagem cristalizada pela reflexão de outros.

II. Utilização dos recursos de sequenciação

Os resultados da intervenção também revelaram avanços significativos no uso dos marcadores textuais responsáveis pela progressão sequencial do texto. A comprovação surge tanto no aumento do repertório de articuladores, percebido nas produções finais, quanto na melhor organização da superfície textual procedente do uso dos conectores. Essas evidências asseguraram perceptível melhoria na continuidade, necessária para que seus textos possam ser reconhecidos como coerentes e apropriados.

Dentre os avanços que merecem destaque ao final da intervenção, encontra-se a conscientização das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Os recursos de sequenciação prototípicos da oralidade não desapareceram por completo, mas se apresentaram em número bastante menor, apontando para uma revisão cuidadosa do texto.

Além disso, o maior e mais apropriado uso dos elos coesivos aumentou a clareza na interpretabilidade do texto. A relação muito próxima entre coesão e coerência faz com que a continuidade visível na superfície do texto, através dos operadores discursivos, possibilite a expressão de um sentido. Fazendo um uso mais eficiente desses operadores, os alunos conseguiram construir textos mais coerentes, elevando sua relevância comunicativa e interacional.

III. Domínio do gênero relato de experiência vivida

O exercício de análise linguística da macroestrutura textual também se mostrou eficiente. Os alunos partiram de sua capacidade metatextual para a construção e intelecção dos primeiros relatos. Eles possuíam uma concepção padrão da forma relativamente estável que estruturaria seus textos.

O recurso metodológico utilizado buscou transformar a sala de aula num autêntico lugar de comunicação e as situações escolares em ocasiões de produção/recepção de textos. Como exemplo, a solicitação de um objeto que fosse portador de memórias do aluno e o pedido para que ele relatasse a história do objeto configura-se uma situação de comunicação que é geradora quase automática do gênero. Ele não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar.

A análise empreendida sobre o texto proveniente dessa situação tornou inverso o processo de apresentação do gênero. Os próprios alunos buscaram nos seus textos e em outros relatos as similitudes para a construção do que seria a sua estrutura relativamente estável. Também efetuaram uma comparação entre o relato realizado na oralidade com o relato realizado na escrita, buscando características específicas. Por fim, ocorreu a problematização sobre a função do gênero, que é um marcador de sua constituição tanto quanto sua forma.

Essa metodologia contribuiu para uma reflexão bastante relevante dos alunos, culminando, para além do domínio metatextual, no domínio sistemático do gênero relato de experiência vivida.

O trabalho com o gênero relato de experiência vivida foi importante também por sua função social, influenciando a relação interpessoal dos alunos da turma. Ouvir o colega significou apropriar-se dele, como se um se tornasse herdeiro da memória do outro. Eles demonstraram interesse peculiar pelo exercício da escuta e da interlocução, o que sempre foi difícil de trabalhar com a turma.

Ademais, o trabalho com o gênero relato de experiência vivida permitiu progresso na continuidade da memória, já que é na esfera do coletivo que ela se constrói e reconstrói. Nas lembranças do outro, cada aluno encontrou o suporte necessário para as histórias que iria contar. Através da linguagem, os narradores construíram os fios para tecer a sua história, amarrar aqueles que estavam soltos e fiar tecidos exclusivos, que apresentaram continuidades e descontinuidades do tempo que se fez história. Ao se instituírem como narradores de suas próprias experiências de vida, os alunos foram capazes de assegurar laços sociais perdidos na contemporaneidade.

IV. Engajamento e protagonismo

O trabalho apresentou resultados significativos também em aspectos como o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem e seu engajamento. A participação ativa do grupo nas aulas, assumindo uma postura de pesquisadores diante de seus textos orais e escritos, possibilitou um processo de ressignificação da aula de português e do trabalho com a língua.

A proposta de trabalho da intervenção não tratou a pesquisa apenas como recurso didático. Ela constituiu um processo de construção de significados e operacionalização de conceitos, indo muito além da mera reprodução de informações, desfazendo-se, com isso, a dicotomia que concebe o universo acadêmico como o lugar da pesquisa e a educação básica como o lugar do ensino. Essa turma experienciou a aula de português como espaço de construção de conhecimentos, de desenvolvimentos de competências e habilidades e a língua portuguesa em uso como objeto de análise e reflexão.

Ao final da intervenção, o desconforto e o estranhamento em relação ao seu novo papel nas aulas deu lugar a alunos mais autônomos, solidários e participativos. Eles verificaram a eficácia do dialogismo nas aulas através de suas próprias aprendizagens. Com isso, o contexto pedagógico daquela sala de aula não podia mais se orientar por um modelo no qual a exclusividade decisória está centralizada na ação do professor. Eles passam a requerer um espaço muito maior de atuação na construção do conhecimento escolar diante da potência da experiência, do estímulo

decorrente da constatação de que existe um caminho para aprendizagens mais significativas e sólidas.

As atividades de prática investigativa empreendidas sobre a linguagem verificaram-se dotadas das características necessárias para promover o envolvimento dos alunos do ponto de vista comportamental e cognitivo, além de incentivar a colaboração entre eles. Assim, constatou-se uma estreita relação entre o engajamento, o rendimento escolar e o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

A sala de aula tornou-se um espaço de práticas solidárias, em que o compartilhamento de experiências, memórias e narrativas foi capaz de reinventar as relações entre aqueles estudantes. A unidade da turma ao final do projeto contrastava com a desunião que prevaleceu durante os dois meses e meio anteriores ao seu início e nos primeiros momentos de sua aplicação.

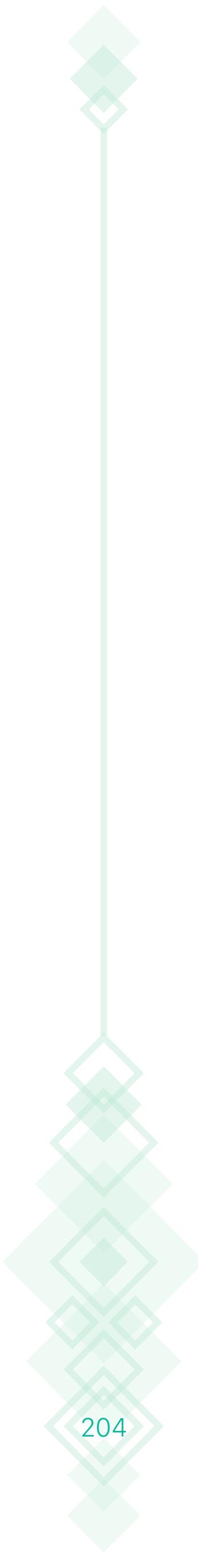
A partir das histórias de vida dos alunos, a turma tornou-se mais coesa. O estabelecimento de vínculos indelével ocorreu por conta da ação educativa que proporcionou ao grupo o reconhecimento do valor de seu patrimônio cultural. Dessa forma, cumpriu-se o objetivo proposto de valorizar a diversidade cultural como patrimônio da humanidade.

Assim, um horizonte para a diversidade e o valor das visões plurais na produção de conhecimento foi aberto para o grupo. A intervenção contribuiu para a reflexão sobre a diversidade cultural, levando os alunos a compreenderem a importância do respeito e da valorização do seu patrimônio, a fim de que não percam parte significativa de suas referências ou de elementos que constituem o seu processo identitário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atingir seus objetivos, conforme apontado na análise dos resultados, a pesquisa permitiu reflexão acerca de um cenário de instabilidade que requer das escolas um amplo debate em busca de uma re-apresentação do currículo da EJA. O segmento deve se harmonizar com a realidade dos sujeitos envolvidos, com as suas singularidades e necessidades, guiando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula e a formação de um profissional que atenda às especificidades desses jovens e adultos e que almeje a sua emancipação.

Diante do sucesso dos resultados, percebe-se que as estratégias didático-pedagógicas para a EJA terão maior eficácia no ensino da língua portuguesa ao passarem pela mediação com os estudantes e seus saberes, o que pode ser considerado para qualquer segmento da educação. Ao considerar esses alunos sujeitos de direitos e protagonistas de suas aprendizagens, houve uma reorganização da prática que permitiu



enxergar para além do espaço escolar, englobando outros aspectos da vida do educando, como família, trabalho e lazer.

Para que isso não se restrinja a uma única sala de aula, é urgente acolher a diversidade dos sujeitos da EJA de forma que jovens e adultos possam estar na escola e aprender. São as necessidades da vida, os desejos a realizar e as metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a necessidade de compreender seus tempos para então organizar, segundo as possibilidades de cada grupo ou pessoa, o momento de formação.

O educador da EJA precisa se reconhecer como aquele que é capaz de possibilitar junto com seu educando o desenvolvimento de uma prática social na qual ele pode ser capaz de realizar transformações no contexto social em que está inserido, partindo de uma leitura crítica do mundo. Propondo que o aluno seja protagonista de seu desenvolvimento, está contribuindo para que ele tenha acesso ao seu direito à participação e, como consequência, à conscientização que gera a transformação.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; CHAGAS, M. (Org.). **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ANDRADE, M. G. O patrimônio na perspectiva da Diversidade. In: **Livro I Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade**: Práticas de Memória e Patrimônio numa perspectiva interdisciplinar. Minas Gerais: Secad/MEC, 2010.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando 'o pó das ideias simples'. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva**: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J. P. **O lugar da gramática no currículo de língua materna**. 2008. (Apresentação de trabalho/comunicação).

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CARMO, J. M. A democratização da memória de alunos da Educação de Jovens e Adultos. 2016. Caderno Pedagógico. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 1, 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2006.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**. n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e Construir a profissão docente**. Lisboa: Porto, 1997.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, P. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, p. 13-50, 1980.

_____. **A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica**. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 11-20, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GONDAR, J. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, J., DODEBEI, V. (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LE GOFF, J. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**. v. 1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

LIMA, D. F. C. Museu, poder simbólico e diversidade cultural. **Museologia e Patrimônio, Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2010. p. 16-26. Disponível em: <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/167>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente, In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-20.

MUSEU DA PESSOA. Página eletrônica que divulga programa de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/home>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DPA Editora, 2004.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORCARO, R. C.; SOARES, L. Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. ANPEd, Grupo de Trabalho 18.

SAMPAIO, M. N. **Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 13-27, jul/dez. 2009.

SILVA, T. T. **O Currículo como Fetice: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan-mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf>>. Acesso em: 27 de jul. 2015.

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. 31ª Sessão da Conferência Geral da organização (realizada em Paris, 2 de novembro de 2001). Publicada em 2002 e instalada depois de ratificada por 40 países em 2007.

VENTURA, J. P.; RUMMERT, S. M. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU, p. 67-85, 2011.

YOUNG, Michael, F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.

TEXTUALIDADE E ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Luciana dos Santos¹

Arlete Ribeiro Nepomuceno²

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar os resultados da dissertação de mestrado *A progressão temática em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental*, a qual propôs estratégias de intervenção para desenvolver habilidades nos alunos na escrita de textos argumentativos que atendam à progressão temática. Partindo do vetor teórico da Linguística Textual, da Teoria da Argumentação e da Semiolinguística da Análise do Discurso, nesta pesquisa-ação, de expediente qualitativo, valemo-nos do registro textual de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental para constituir os dois *corpora* a serem confrontados posteriormente à aplicação das atividades de intervenção. Os resultados desta análise apontam para a necessidade do estudo da argumentação em todos os outros anos de escolaridade, tendo a prática de leitura como fundamento do ato de argumentar.

Palavras-chave: Interação. Textualidade. Progressão temática. Argumentação.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomo-nos contemplar os resultados de uma pesquisa-ação³ desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Montes Claros/MG, constituindo um resumo da dissertação *A progressão temática em textos argumentativos de alunos do Ensino Fundamental*.

O contexto atual, cada vez mais, exige um conhecimento mais amplo dos usos que fazemos das linguagens nas diversas práticas sociais. Por força disso, o domínio da escrita e da leitura de textos é um divisor social, sem

1 Escola Municipal Geraldo Pereira de Sousa. Contato: dvanessalucian@yahoo.com.br

2 Universidade Estadual de Montes Claros- MG. Contato: arletenepo@gmail.com

3 Pesquisa aprovada sob o parecer 761.598 do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros

o qual a participação do indivíduo fica limitada, em uma sociedade em que circulam tantas informações. Diante disso, os professores sentem-se frustrados diante do baixo rendimento escolar no que diz respeito ao desenvolvimento dessas competências linguísticas. Nesse contexto, surgiu o problema que nos conduziu a esta pesquisa, buscando trabalhar como levar alunos do 6º Ano de uma escola municipal de Montes Claros/MG a produzirem textos argumentativos que progridam tematicamente.

Nosso foco foi desenvolver e aplicar atividades de intervenção que visem repensar o ensino de produção de textos em Língua Portuguesa, bem como desvelar as habilidades dos alunos para sanar dificuldades em ordenar e organizar ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto apresente progressão temática.

De forma a realizar o seu objetivo, além dessa introdução, o trabalho é apresentado em quatro seções distintas. Na primeira seção, faz-se uma exposição do vetor teórico que dá suporte ao estudo, considerando basilares as contribuições teóricas da Linguística Textual com ênfase na terceira fase (ELIAS; KOCH, 2012; KOCH, 2013), da Teoria da Argumentação (PERELMAN; TYTECA, 2005), subjacente à Semiologia da Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2009). Na segunda, apresentam-se a constituição do *corpus* e a metodologia para sua análise; na terceira, analisam-se e discutem-se os dados obtidos por meio dos procedimentos de análise usados, finalizando com resultados e considerações finais da pesquisa.

2 PROGRESSÃO TEMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Nesta seção, apresentamos uma breve revisão do suporte teórico em que se embasa esta proposta de intervenção, situada na área da leitura e de produção textual, a qual se detém, num primeiro momento, na terceira fase do percurso da Linguística Textual – Teoria do Texto.

Assim sendo, reconhecemos a linguagem como uma atividade de interação social. Em consonância com os apontamentos de Bakhtin (2006), a concepção de linguagem é dialógica em que toda palavra, toda enunciação e todo texto possuem um caráter de duplicidade, sendo fundamental a presença do outro. Nesse contexto, o Círculo de Bakhtin consistia num grupo de estudiosos que desenvolveu a concepção de linguagem como interação, conforme se comprova:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifos do autor).

Para a Linguística Textual, como assinalam Koch e Elias (2012), por meio da interação e de ações linguísticas e sociocognitivas, os sujeitos sociais constroem objetos de discurso e propostas de sentido. De acordo com essas autoras:

Um texto se constitui como tal quando os parceiros diante de uma atividade comunicativa são capazes de lhe atribuir sentidos. O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação autor-texto-leitor [...] (ELIAS; KOCH, 2012, p.12).

Para isso, recorremos a mecanismos linguístico-discursivos da textualidade.

Com esse propósito de definirem texto como ocorrência comunicativa que funciona na interação humana, Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999) postulam sete princípios constitutivos da textualidade.

Para tais autores, a **coesão** refere-se aos modos como os enunciados estão ligados entre si, e a **coerência**, por sua vez, refere-se ao modo como os enunciados unem-se numa configuração de maneira reciprocamente acessível e relevante. Convém pontuar que, para constituição do *corpus* II, os alunos valeram-se desses dois fatores internos na construção de sentido dos textos escritos, destacando a coerência, responsável pela continuidade das ideias, de modo a assegurar a progressão temática em foco, como comprovamos a seguir:

A internet é bastante útil em pesquisas para a escola, interação com outras pessoas, mas também possui desvantagens, pois pode atrapalhar o rendimento na escola quando o aluno dorme muito mal. Também pode expor a criança ou o adolescente à pornografia e à pedofilia se a família não orienta esse uso.

A informatividade, como princípio externo de textualidade, refere-se ao grau de novidade e previsibilidade, à suficiência de dados com as informações necessárias à compreensão do sentido pretendido pelo produtor. Dessa forma, um texto menos previsível pode ser mais informativo por ser mais interessante e envolvente. Entretanto, se o texto mostrar-se completamente inusitado, tende a ser rejeitado pelo interlocutor por conta da dificuldade ou impossibilidade de lhe atribuir sentido.

Durante a aplicação das atividades de intervenção, pudemos constatar que os textos de apoio, somados às discussões das temáticas apresentadas, serviram como suporte de informações às produções textuais dos alunos, atendendo, assim, ao fator supracitado, como mostramos na sequência:

Esse fascínio dos eletrônicos é considerado um vício muito grave o que pode causar vários danos à saúde. Um deles é o fato de os adolescentes passarem quase a noite toda mexendo nos computadores ou celular. Resultado: dores nas costas, futuros problemas de coluna ou de visão, possibilidade de câncer. Além disso, deixam de se dedicarem a outras atividades interessantes e práticas de esporte.

Outro princípio externo de textualidade, a intertextualidade, diz respeito à relação de um texto com outros textos que lhe servem de contexto, na qual inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros. Na visão de Koch (2013, p. 59): “Em todo texto estão presentes outros textos, que lhe dão origem, que o predeterminam (*sic*), com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”. Cabe pontuar que o uso da intertextualidade e da apropriação da voz do outro deve ser claramente marcado pelo produtor em seu texto a fim de evitar práticas como o plágio.

Dessa forma, no Ensino Fundamental, podemos observar que, dos fatores externos de textualidade, a intertextualidade funciona como um recurso valioso para a produção de textos dos alunos, pois, ao explorar o conhecimento de mundo deles, confere informações importantes às ideias defendidas. Recorrendo a esse fator, o aluno aprende não só a interagir com práticas de compreensão, mas também de produção de textos quando da inspiração do que ouve ou lê, como podemos comprovar em um excerto colhido no *corpus* II:

Como diz a psicóloga na entrevista, os adolescentes não são rebeldes. Eles querem curtir a juventude deles livremente. Ir para festas, viajar, namorar, chegar tarde. A juventude é uma fase própria para isso. Mas as famílias não entendem. Hoje a preocupação com a violência é muito grande. Essa violência impede os pais de dar liberdade aos filhos. Os filhos não aceitam e isso, às vezes, é confundido com rebeldia.

Posteriormente aos estudos de Beaugrande e Dressler (1983 apud COSTA VAL, 1999), Charolles (1988) postulou quatro metarregras, ficando evidente sua preocupação com mecanismos asseguradores do sentido do texto, ainda que tenha utilizado outras nomenclaturas.

Em que pese a importância dessas metarregras (CHAROLLES, 1988), entre elas, não identificamos muita familiaridade dos alunos com a progressão nem com a não contradição, o que demonstrou dificuldades: ao acréscimo de novas informações, não contradição em relação ao que já fora dito, conforme atestamos a seguir em um fragmento de textos do *corpus* I:

O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele não é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulto)... O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta.

Ademais, destacamos a dificuldade dos alunos quanto à metarregra de repetição, não havendo continuidade na construção do sentido entre uma frase, mas sim uma mera retomada de referentes dos quais já se falou anteriormente. Vejamos:

[...] o celular é um dos menos perigoso porque eu acho que não tem muito perigoso porque tem perigo o único perigo é ligar para as pessoas para mim os adolescentes só poderia ganhar celular com 12 anos por que eu acho que um dos perigos também é a mensagem eu não acho que tem perigos.

Para estudiosos da Linguística Textual, um texto coerente é aquele em que há uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelos interlocutores numa determinada situação comunicativa. Nessa direção, pontuam Koch e Elias:

[...] a coerência não está *no texto*, não nos é possível apontá-la, destacá-la, sublinhá-la ou coisa que o valha, mas somos nós leitores em um efetivo processo de *interação com o autor e o texto*, baseados nas pistas que nos são dadas e nos conhecimentos que possuímos que construímos a coerência (KOCH; ELIAS, 2012, p. 184, grifos das autoras).

Em conformidade com as ideias postuladas por Koch (2013), um texto não pode ser organizado com repetições de ideias. Na contramão disso, é preciso que o texto apresente novas informações referentes aos elementos retomados. Com efeito, a continuidade de ideias, ambientada a partir da retomada de elementos conceptuais e formais, garante a progressão temática do texto. Vejamos em um excerto do *corpus I* como a ausência de continuidade compromete tal progressão:

[...] *mas tem adolescente que se vira rebelde com o bullim, que ele sofre mas quem não sofre bullim não é rebelde. Não são todos os adolescentes que é rebelde por causa do bullim, mas eles ainda são rebelde. Ser adolescente não é ser rebelde.*

Ainda nos termos da referida autora, a progressão temática compreende todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir. Com a introdução de informações novas, estabelecem-se relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto, que vão fornecendo e interligando informação. Koch (2013, p. 93) acrescenta: "As várias possibilidades de efetivar, nos textos, a articulação tema/rema constituem um desses leques de escolhas significativas".

Nesse caminho, para que um texto possa ser considerado coerente, é preciso que as ideias apresentadas como informações novas sejam desenvolvidas. As grandes rupturas ou interrupções das informações causam incompreensões e dificuldades na construção do sentido do texto, conforme observamos neste trecho retirado do *corpus I*:

Um adolescente não é rebelde, mas depende do jeito que ele vive, se ele viver no meio da rebeldia ele é rebelde se não viver ele não e mas tem adolescente que é amigo mas tem adolescente que é revoltado.

No que concerne ao acréscimo de informação nova no texto, Marcuschi (2008), defendendo pontos em comuns com Koch (2013), destaca que a não tautologia providencia a continuidade textual. A redundância e a repetição, se mal-empregadas, não contribuem com a progressão temática, visto que não trazem novos conteúdos a serem incorporados ao texto.

Destarte, para um desenvolvimento argumentativo eficaz, é essencial que o produtor organize as ideias buscando uma articulação coerente e convincente para o interlocutor previsto, por meio do enfoque aos elementos discursivos da argumentação.

A argumentatividade é uma característica essencial da interação social, que se processa por meio da linguagem humana – todo ato de linguagem possui traços que o identificam como o ato de argumentar. Assim sendo, o ato de linguagem depende do ponto de vista dos interlocutores envolvidos no diálogo. Em face dessa função argumentativa da linguagem, assim se expressa Koch:

[...] é por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados de que produzimos sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (KOCH, 2005, p. 29, grifos da autora).

Nepomuceno (2013) endossa esse pensamento, no que concerne à argumentatividade da linguagem, ao pontuar que todo discurso constitui, sobremaneira, uma argumentação. Assim, a função mais importante da linguagem é argumentar, ao construir um discurso esmerado por intenções em busca de convencer o outro acerca da ideologia pretendida.

Na perspectiva filosófica de Perelman e Tyteca (2005), a argumentação visa à adesão do outro ao qual se dirige, portanto, é em função de um interlocutor que a argumentação desenvolve-se:

O objetivo de toda argumentação [...] é provocar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 50).

Torna-se válido convalidar, consoante tais apontamentos, que inexistente a neutralidade da linguagem, princípio já postulado por Bakhtin (2006). A transparência da opinião apresenta-se de forma inevitável. Por conta disso, uma simples argumentação recorre a procedimentos diversos para fundamentar suas conclusões.

Koch (2004), reportando a Charaudeau (2009), assevera que a interação social por meio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Ao nos comunicarmos, produzimos o discurso envolvendo intenções. A linguagem passa a funcionar como forma de ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade e veiculada à ideologia.

Em consonância com os pressupostos anteriores, percebemos que as ideias de um texto argumentativo devem avançar, visto que acréscimos semânticos fazem o sentido do texto progredir. A partir de todo esse entendimento

apresentado acerca da argumentação, passamos a uma análise dos dados que suscitou a necessidade desta pesquisa. Para tanto, estamos fundamentados nos pressupostos teóricos já assumidos anteriormente e guiados por procedimentos metodológicos descritos na sequência.

3 METODOLOGIA

Em decorrência do baixo rendimento escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências linguísticas de escrita e de leitura, surgiu a necessidade de rever práticas sobre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa que, de um modo geral, valorizavam a gramática em detrimento do desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção de texto argumentativos.

Essa perspectiva conduziu a elaboração desta pesquisa-ação, de cunho qualitativo-interpretativo, realizada em uma escola municipal, localizada na periferia de Montes Claros/MG, pretendeu criar propostas capazes de fazer com que os alunos adquiram condições de produzir textos argumentativos com progressão temática.

Para a análise que constitui este estudo, selecionamos como *corpora* um conjunto de textos de alunos de turmas de 6.º Ano do Ensino Fundamental cujo acesso foi possível pelo trabalho docente da pesquisadora nas referidas turmas. Num primeiro momento, valemo-nos do registro textual dos alunos coletados no segundo semestre de 2013 para constituir o *corpus* I, para o qual foram separados de acordo com critérios definidos, 10 textos produzidos pelos alunos de duas turmas.

Posteriormente, no segundo semestre de 2014, houve nova coleta para constituição do *corpus* II, na qual, após a aplicação das três de intervenção, buscamos detectar mudanças e progressos. Foram confrontados os textos produzidos nesses dois momentos de coleta. Com o propósito de manter a uniformidade para fins de confronto com o *corpus* anterior, para o *corpus* II, de um universo de 51 alunos, foram produzidos 46 textos, dos quais 35 ainda foram recortados em função de os produtores terem atendidos às três atividades de intervenção propostas, coletando, por fim, 10 textos produzidos pelos alunos das turmas do referido ano de escolaridade.

Para a composição do *corpus* I, adotaram-se os seguintes critérios:

- I) Escolha de tema polêmico, atraente, instigante e, portanto, motivador aos alunos;
- II) Gênero textual: artigo de opinião;
- III) Modo de condução da argumentação, valendo-se do uso de redundâncias, falácias, ideias óbvias, mais exemplificações do que a própria argumentação, cópias de trechos dos textos de apoio, fuga ao tema;

IV) Escolha somente das produções de textos dos alunos que atenderam a uma das duas propostas apresentadas.

V) Na constituição do *corpus* II, por sua vez, foram adotados os seguintes critérios:

VI) Escolha de tema polêmico, atraente, instigante e, portanto, motivador aos alunos;

VII) Gênero textual: artigo de opinião;

VIII) Modo de condução da argumentação, levando-se em conta as condições de textualidade que asseguram a progressão temática: continuidade, coerência, e coesão, articulação, suficiência de dados, condizentes com enfoque dado nas atividades de intervenção;

IX) Escolha somente das produções de textos dos alunos que realizaram todas as três atividades de intervenção – paráfrases, redundâncias, esboço –, em função da necessidade de constatar suas contribuições para minimizar o problema investigado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, foram adotadas como procedimentos teórico-metodológicos três atividades de intervenção:

Atividade de Intervenção I: Redundâncias - contribuir com a continuidade do texto, isenta de repetições;

Atividade de Intervenção II: Paráfrases - possibilitar ao aluno valer-se da voz do outro, desde que devidamente parafraseada, na sua escrita.

Atividade de Intervenção III: Esboço de texto argumentativo - direcionar a escrita do aluno, por meio da esquematização prévia do que pode se valer na sua argumentação. Isso porque a escrita exige planejamento e ajustes antes de se dar por concluída.

Por fim, partimos para a sistematização e interpretação dos dados obtidos que, simultaneamente, à ampliação da fundamentação teórica, foram analisados para elaboração do trabalho de conclusão do curso.

4 RESULTADOS

Passemos a uma amostra das análises dos *corpora* com enfoque na progressão temática. Pontuamos que a identidade dos alunos, tanto na análise do *corpus* I quanto do *corpus* II foi preservada por princípios éticos, motivo por que foram designados por nomes fictícios nos fragmentos selecionados.

4.1 Análises do corpus I

Texto 3 Aluno: Vítor /Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

Nesta produção textual, o aluno apresenta um tema com informação geral no Trecho 1: "O adolescente não é rebelde", fazendo saltos temáticos "o adolescente gosta de usar celular/computador/telefone, de ficar na rua e a prática do bullying" e tentando esboçar argumentos, sem se dar conta da contrariedade das ideias apresentadas:

Trecho 1: Um adolescente não é rebelde, mas depende do jeito que ele vive, se ele viver no meio da rebeldia ele é rebelde se não viver ele não e mas tem adolescente que é amigo mas tem adolescente que é revoltado (Vítor).

As ideias, portanto, não são desenvolvidas, não há ordenação e articulação de sequências textuais que assegurem a progressão temática. Como no Texto 1, o raciocínio é circular, tautológico, com ideias óbvias, constituindo-se numa infração à condição de progressão, apesar de conseguir produzir um texto cuja estrutura se aproxima do tipo argumentativo.

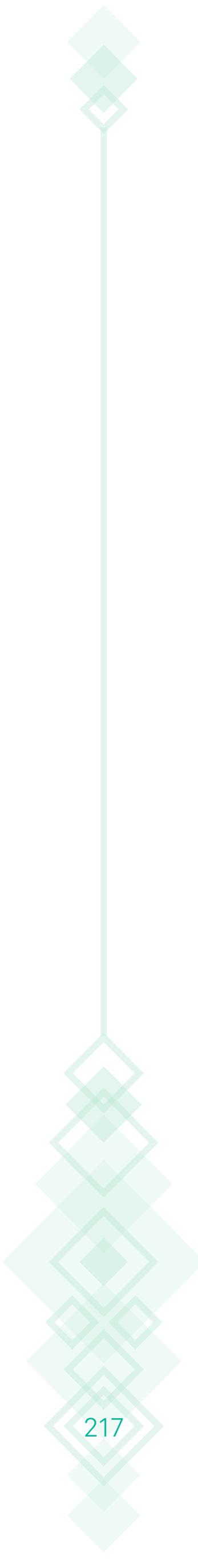
Posto isso, é perceptível que o aluno não conseguiu estabelecer relações entre partes de um texto. Em vez de substituições, ele usa repetições, o que não contribui para a continuidade do texto. Nesse raciocínio, a repetição do substantivo adolescente e do pronome ele tornou o texto circular, pois os referentes foram mal-empregados. O texto que não orienta, nem deixa claro o assunto pode levar o interlocutor a um processamento indevido que precisará ser refeito. Pressupõe-se, assim, que um texto argumentativo deve desenvolver um argumento a cada vez, previamente elaborado, o qual não deve ser repetido e parafraseado em todos os outros parágrafos.

Desse modo, ao comparar amigo/revoltado, o aluno poderia ter empregado outros termos de mesmo campo semântico, tais como calmo/agressivo que melhor exemplificassem o contraste por ele pretendido.

No Trecho 2, o aluno ainda condiciona a rebeldia do adolescente à falta de telefone, à liberdade, como se isso determinasse o comportamento dos jovens. Posteriormente, contradiz essa afirmação ao citar o caso de adolescentes que mesmo com todas essas mordomias ainda são rebeldes:

Trecho 2: Se ele não pode fazer nada diso ele se revolta mas tem adolescente que tem tudo isso e ainda e rebelde... mas tem adolescente que é amigo mas tem adolescente que e revoltado(Vítor).

A contradição aplica-se, também, à exemplificação do *bullying* dada pelo aluno. Num primeiro momento, condiciona todos os adolescentes rebeldes ao *bullying* sofrido. Num segundo momento, afirma que há adolescentes que sofrem *bullying* e não são rebeldes.



Ao contrário de repetições e tautologias, novos argumentos devem ser apresentados e desenvolvidos a fim de levar à progressão de sentido do texto. O emprego de clichês e de tautologias revela a ausência de reflexão sobre o tema discutido, a não apresentação de explicação ou esclarecimentos sobre as afirmações feitas, não contribuindo para a progressão temática do texto, conforme comprovamos no Trecho 3:

Trecho 3: [...] mas tem adolescente que se vira rebelde com o bullim, que ele sofre mas quem não sofre bullim não é rebelde. Não são todos os adolescentes que é rebelde por causa do bullim, mas eles ainda são rebelde. Ser adolescente não é ser rebelde (Vítor).

Há ainda a contradição quanto ao posicionamento tomado pelo aluno: o adolescente é ou não é rebelde? Não fica claro, visto que inicialmente o aluno afirma que não, mas, posteriormente, cita casos em que o adolescente se mostra rebelde. Em seguida, conclui reafirmando que o adolescente não é rebelde.

Ao finalizar o texto, o aluno apresenta, ainda, contradições ao defender seu posicionamento acerca do tema: ser adolescente não é ser rebelde, embora tenha, ao longo do texto, argumentado e exemplificado mais que o adolescente é rebelde do que defendido seu ponto de vista. Acredita-se que o aluno não tenha se dado conta de que focalizou mais a rebeldia do adolescente quando almejava desqualificá-la.

Texto 3- Corpus I

Aluno: Vítor

Tema: Ser adolescente é ser rebelde?

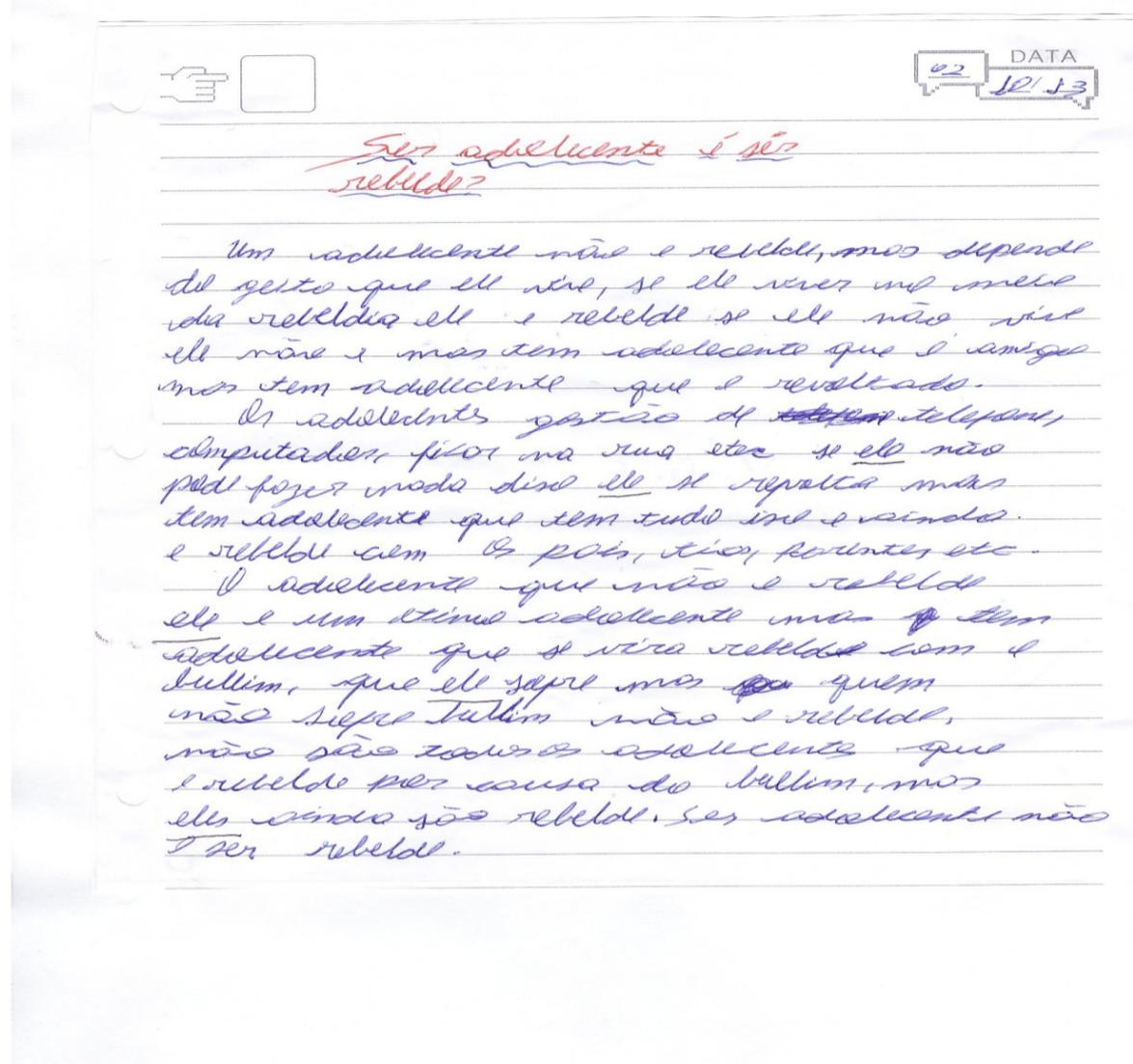


Figura 1 – Tema: ser adolescente é ser rebelde?

Fonte: Autoria própria.

Em síntese, à luz dos 10 textos do *corpus I* analisados, evidenciamos que os alunos apresentam dificuldade para empregar bem os mecanismos linguístico-discursivos de argumentação, não conseguindo estabelecer relações argumentativas entre os enunciados do texto.

Além disso, os textos trazem problemas quanto à informatividade, com respeito à suficiência de dados e à imprevisibilidade, por apresentarem ideias óbvias, fatos muito previsíveis, talvez por falta de conhecimento de mundo dos alunos. A argumentatividade é comprometida pelas falhas nas noções de intencionalidade e aceitabilidade na escrita dos alunos.

Por conseguinte, para haver a progressão temática do texto argumentativo, é necessário haver uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, de maneira global a fim de providenciar a continuidade de seu sentido e a ligação dos próprios tópicos discursivos. É fundamental que o aluno compreenda o processo de argumentação que contribui para a progressão temática. Na verdade, é preciso que o texto apresente

novos argumentos, novas informações a respeito dos elementos retomados. São esses acréscimos que fazem o sentido do texto progredir.

Diante do exposto, elaboramos um cronograma de aplicação das atividades de intervenção adotadas com o intuito de minimizar alguns problemas de progressão temática que se manifestam nos textos argumentativos escritos dos alunos.

Em um primeiro momento, a discussão das duas propostas de textos, sobre as quais já falamos, compreendeu o debate em torno das temáticas apresentadas a serem escolhidas. Nessa etapa, os alunos participaram, exemplificaram com situações vividas ou conhecidas e ficaram cientes de que se tratava da produção de um texto argumentativo, cujo tipo textual já havia sido estudado em aulas anteriores. Passamos, posteriormente, à aplicação da **Atividade de Intervenção I (Redundâncias)**, na qual os alunos, em sua maioria, desconheciam o termo. Mesmo com exemplificações dadas, não conseguiram reescrever trechos dos textos que apresentavam a problemática em questão.

Importante frisar que, no decorrer da aplicação da **Atividade de Intervenção II (Paráfrases)**, verificamos que alunos com hábito de leitura e escrita melhor desenvolveram a habilidade de reelaborar a voz do outro com suas palavras. Grande parte dos alunos deu-se conta de que reescrever, reelaborar um texto de outrem é uma forma de enriquecer e fundamentar a argumentação.

Mais adiante, na aplicação da **Atividade de Intervenção III (Esboço do texto argumentativo)**, evidenciamos que houve a facilidade em fazer esboço por se tratar apenas de tópicos curtos e objetivos. Entretanto, organizar e filtrar o raciocínio foi custoso e difícil. Semelhante ao ocorrido no *corpus* I, foi recorrente a dificuldade inicial em distinguir tema/título. Após esclarecimento e exemplificações, conseguiram construir títulos, a partir dos temas apresentados para a produção dos textos.

Por fim, aplicadas as três atividades de intervenção sugeridas, passamos à primeira produção do artigo de opinião. Ao longo de orientações e sugestões, os alunos foram passando da produção inicial à produção final, havendo a expectativa de que tivessem incorporado as aprendizagens das atividades de intervenção. Nessa nova situação, a maioria dos alunos reescreveu o texto com orientações individuais e correções da professora, observamos, assim, que todos procedimentos de reescrita/refazimento foram de grande valia para a qualidade final dos textos produzidos.

Há de se ressaltar que, das 46 produções, nenhum aluno atendeu à produção de textos sem realizar quaisquer das três atividades de intervenção, ainda que de forma parcial. Alguns fizeram essas atividades tão somente por questão de avaliação. Ainda assim, conforme almejado, houve melhora significativa na qualidade dos textos argumentativos escritos a partir das atividades de intervenção, pois, de 35 textos, 26 atenderam à proposta de produção de um artigo de opinião.

Em contrapartida, os alunos que realizaram apenas uma ou duas das atividades de intervenção sugeridas produziram textos, cujo padrão de textualidade, no que concerne à progressão temática, foi menos satisfatório do que daqueles que realizaram todas as três atividades de intervenção.

Passemos a seguir, para fins de comprovação dos resultados das atividades de intervenção, à análise de um dos textos constituintes do *corpus* II desta pesquisa, produzidos a partir dessas três atividades, voltadas a intervir na problemática investigada: ausência de progressão temática no texto argumentativo escrito.

Texto 4 Aluno: Pedro. Tema: Ser adolescente é ser rebelde? / Título: Limites na adolescência

Neste exemplo, o produtor tece sua produção a partir de reflexões acerca da adolescência. Já a partir do Trecho 1, a fundamentação dos argumentos ancora-se em uma posição consistente nitidamente ideológica. O produtor do texto mostra-se seguro ao afirmar que a rebeldia na adolescência acontece por conta da ausência de limites de alguns pais na educação dos filhos.

Cumpramos ressaltar que a correção gramatical, por não ser foco deste trabalho, não foi levada em consideração na análise deste texto, sobretudo no que tange à troca de letras (*rebeldes* por *repeldes*) realizada pelo aluno.

Trecho 1: Os adolescentes dos dias de hoje são em maioria repeldes, às vezes, o problema é a pouca moral dos pais ou a falta de diálogo deles com os filhos (Pedro).

De igual modo a outros produtores deste *corpus* II, o produtor deste texto recorre a exemplificações como estratégia de argumentação para fazer o sentido do texto progredir. Como assevera Koch (2013), com a introdução de informações novas, estabelecem-se relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto, que vão fornecendo e interligando informações, conforme comprovamos no Trecho 2:

Trecho 2: Os adolescentes querem liberdade com os amigos, sem impor limites, horas e horas, mexer em um aparelho eletrônico ou paz em seu quarto para fazer o que querem (Pedro).

Dando prosseguimento ao raciocínio, neste texto, mais uma vez, o aluno retoma a tese defendida de que a rebeldia dos adolescentes se dá por conta de uma falha na educação deles. Oportuno dizer que o uso de um termo próprio da linguagem informal (*cabeça quente*), no Trecho 3, ainda que o produtor tenha sido instruído a utilizar a variedade culta da língua.

Tal uso talvez se justifique por força de expressão de modo que não tenha encontrado termos correspondentes na variedade sugerida.

Trecho 3: *Os pais ficam com a cabeça quente! E chamam os filhos de repeldes, só se queixando* (Pedro).

No fechamento com o Trecho 3, o produtor faz aconselhamentos no que concerne a imposições excessivas, por se tratar a adolescência de uma fase passageira, momentânea rumo ao amadurecimento da fase adulta. Comungamos, assim, das ideias de Charaudeau (2009), segundo o qual a dedução ou inferência presta-se para chegar, a partir dos argumentos apresentados e sua pertinência e adequação, ao quadro de problematização apresentado.

Trecho 4: *A família deve dar apoio na vida estudantil e emocional ou mesmo atenção familiar. Deve se pensar que liberdade de existir, mas com limites sem bater de frente, evitando conflitos. Pois tudo demais sobra e tudo passa* (Pedro).

Importante considerar que este texto apresenta continuidade e progresso, as ideias não se contradizem e estão bem articuladas.

ATIVIDADES 1 - REDUNDÂNCIAS

1) Indique os casos de redundância, repetições, sublinhando os trechos dispensáveis. Reescreva-os fazendo as adequações necessárias.

a) “Cada adolescente individualmente tem de pensar na sua responsabilidade, deixar de ser rebelde. Por que ao ser rebelde entristece a família com essa rebeldia”.

Todo adolescente tem de pensar na sua responsabilidade de deixar de ser rebelde porque essa atitude entristece a família

b) “Para mim o fascínio dos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas fascinadas. Atrapalha o aluno a estudar. Ele deixa de fazer tarefa para jogar videogame”.

Para mim o interesse exagerado pelos eletrônicos é ruim porque deixa as pessoas viciadas pode até atrapalhar os estudos, quando por exemplo o aluno deixa de fazer tarefa para jogar videogame

c) “O celular também é muito legal, para conversar com as pessoas, mexer nas redes sociais, ligar para a família, mandar uma mensagem para um amigo, falar com um colega”.

O celular é muito útil pode ser utilizado para se comunicar com outras pessoas via mensagens ou rede social, usar a internet para pesquisar também

d) “O adolescente não pode ter atitude de uma pessoa adulta porque ele é uma pessoa (não tão criança) e também (não tão adulta). A maioria dos adolescentes querem ser adultos, mas não são”.

O adolescente não pode agir como criança ou adulto, ele está numa fase intermediária que também exige responsabilidades

Figura 2 – Atividade aplicada aos alunos.

Fonte: Autoria própria.

ATIVIDADE II - PARÁFRASES

2) A partir da leitura dos trechos a seguir, reformule-os, esclarecendo as ideias do autor com suas próprias palavras:

a) “A tarefa principal dos adolescentes em nossa cultura é emancipar-se psicologicamente de seus pais deixando de lado a dependência que tinha quando criança. É normal que este processo seja caracterizado por certa dose de rebeldia, desafio, insatisfação, confusão, inquietude e ambivalência. As emoções geralmente estão exaltadas. As flutuações amplas do estado de humor são comuns”.

A principal tarefa dos adolescentes é deixar de lado a dependência que tinha quando criança e se emancipar durante o maduramento. É certo que vai passar um tempo rebelde, insatisfeito, inquieto, e em geral, geralmente estão exaltados. As flutuações amplas do estado de humor são comuns.

b) “Em geral, na adolescência, o jovem sente que tudo é proibido: pedir dinheiro além da mesada, namorar quem quiser. Usar celular e computador é vigiado e controlado, precisa dar satisfação para onde vai e quando volta. Tem de se submeter à autoridade dos pais e da escola. É a hora que a rebeldia se manifesta, pois é difícil para nós lidar com proibições e imposições”.

É comum os adolescentes ter dificuldade de se adaptar com as regras que a família e a escola dá, tornando-se rebelde, insatisfeito, inquieto, e por isso, mostram que não gostam do que é imposto.

c) “A internet, o telefone celular e videogame vão transformando os comportamentos e as formas de se relacionar com a família, com os amigos e com as novas possibilidades de viajar pelo mundo sem sair de casa. Mas, também, surgem novos riscos à saúde para a geração da era digital, devido ao excesso de horas no uso de eletrônicos”.

O uso de eletrônicos pode ser útil para comunicação, pesquisas, mas o uso em excesso pode trazer prejuízos ao desenvolvimento do adolescente no futuro.

d) “Os pais e a escola precisam, portanto, ditar algumas recomendações para o desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes como oportunidades para todos poderem usufruir melhor dos benefícios das novas tecnologias”.

Os pais e a escola precisam orientar as crianças e adolescentes para fazer bom uso das novas tecnologias.

Figura 3 – Atividade aplicada aos alunos.

Fonte: Autoria própria.

ATIVIDADE III ESBOÇO DE TEXTO ARGUMENTATIVO

- 3) Antes de produzir seu texto argumentativo, com o objetivo de direcionar sua escrita, faça a esquematização prévia, um esboço das ideias que guiarão sua argumentação.

Tema:	Ser adolescente é ser rebelde?
Título:	Como o adolescente pensa
Posicionamento assumido:	Não é rebelde
Argumento 1:	Dificuldade do adolescente para obedecer regras
Argumento 2:	Fase de mudanças, transformações

(Diálogo)

Figura 4 – Atividade aplicada aos alunos.

Fonte: Autoria própria.

Na sequência da sistematização dos dados obtidos após aplicação das atividades de intervenção, visualizemos as constatações resultantes do confronto das análises dos *corpora* desta pesquisa no quadro a seguir.

<i>Corpus I</i>		Proposta de enfrentamento	<i>Corpus II</i>	
Inadequações	Número de produções do universo de 40 textos		Adequações	Número de produções do universo de 35 textos
Repetições, tautologias, ideias circulares	32	Atividade de intervenção I – Redundâncias	Continuidade, avanço nas informações	26
Cópias na íntegra de trechos de texto de apoio, ideias desgastadas lugares-comuns	33	Atividade de intervenção II – Paráfrases	Informatividade, suficiência de dados	24
Ideias desconexas, contradições, não distinção tema/título	34	Atividade de intervenção III – Esboço do texto argumentativo	Não contradição, articulação, progressão, distinção tema/título	29

Quadro 1 – Progressão temática nos *corpora* analisados

Fonte: Elaboração própria.

A análise qualitativa, empreitada a partir do Quadro 1, indicou que, no recorte analisado, houve nuances díspares quanto aos dois *corpora* em questão. Enquanto os alunos produtores do *corpus I* mostraram a não divisão adequada das ideias em parágrafos e períodos. Comprovando isso, esses textos parecem não comprometidos quanto à sequencialidade, não contribuindo para a progressão do texto. Como resultado, surgem textos fragmentados, cuja relação de sentido não progride.

No *corpus II*, por sua vez, de um modo geral, os alunos construíram os textos divididos em parágrafos que atenderam ao posicionamento, em seguida a sustentação dos argumentos apresentados e, por fim, considerações finais com aconselhamentos e ponderações de nível de sugestões para a abordagem crítica do tema discutido. Havendo, dessa forma, o acréscimo de novas ideias às que já vinham sendo apresentadas, tornando o texto isento de redundâncias e repetições, o que contribui para a construção de sentido, mantendo, assim, a textualidade.

Nesses termos, o *corpus I* exemplifica tipicamente o problema da falta de progressão temática, pois comporta uma única ideia expressa no título e parafraseada em todos os parágrafos, com circularidade. Nesse caso, a comunicação não avança: em lugar da progressão, observa-se a redundância, o que transparece uma provável superficialidade na reflexão dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos comprovar por meio desta análise, as atividades de intervenção propostas puderam contribuir para sanar dificuldades em ordenar e organizar as ideias no texto argumentativo escrito, obedecendo à coerência/coesão, de modo que o texto progrida tematicamente.

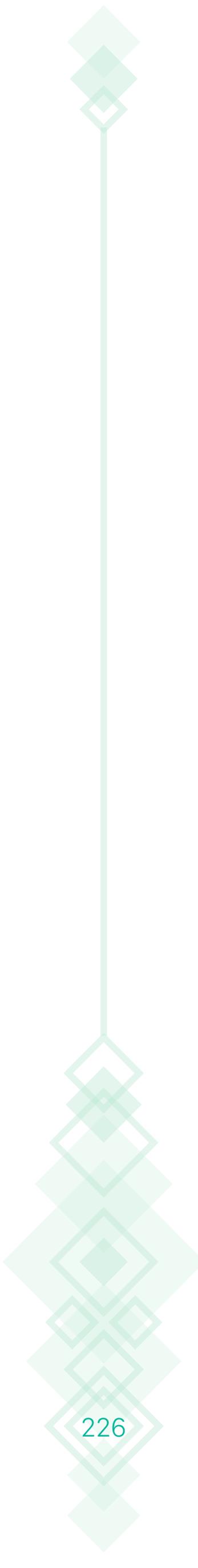
Por conseguinte, por meio desta pesquisa-ação, buscamos algumas soluções concretas, a exemplo da eliminação de repetições, construção de paráfrases para apropriação da voz do outro, esquematização prévia do posicionamento e dos argumentos do gênero artigo de opinião, obtendo, assim, resultados produtivos para o problema investigado: a falta de progressão temática na argumentação escrita de alunos do Ensino Fundamental.

Posteriormente à aplicação das três atividades de intervenção propostas – redundâncias, paráfrases e esboço do texto argumentativo –, pudemos detectar um gradativo avanço na produção escrita dos alunos em textos argumentativos no tocante à progressão temática. Com o enfoque dado a partir da aplicação dessas atividades, em consonância com o aporte teórico adotado, oferecemos subsídios práticos aos alunos visando à condução da argumentação, de forma a levá-los a considerar as condições de textualidade que asseguram a progressão temática: continuidade, coerência e coesão, articulação, suficiência de dados, condizentes à sequencialidade do texto.

No que concerne às razões apontadas pelos resultados deste estudo para investigar por que ocorre a falta de progressão temática nos textos argumentativos escritos de alunos do Ensino Fundamental, entendemos, como conclusão mais geral desta pesquisa, a necessidade do estudo da argumentação em todos os outros anos de escolaridade, pois a argumentação está presente em variadas situações de comunicação do cotidiano do aluno. Ainda que seja uma linguagem complexa, o aluno está inserido nela, conscientemente ou não, e faz uso de mecanismos de persuasão nas mais diversas práticas de linguagem.

De modo evidente, pensando no desenvolvimento da competência da linguagem, o tipo argumentativo não pode ser priorizado apenas nos dois anos finais do Ensino Fundamental, mas sim apresentado gradualmente em níveis de complexidade crescente ao longo dos anos de escolaridade, com aprofundamento e consolidação do processo argumentativo, como bem advoga Charaudeau (2009).

Nesse caminho, apontamos outra conclusão desta pesquisa: a leitura é primordial para fundamentar argumentação, sendo muito difícil para o aluno escrever sobre um assunto do qual não sabe, ou pouco leu. A família é primordial nessa empreitada, sobretudo diante da cultura televisiva, ligada à tecnologia digital em detrimento da leitura, inerente à sociedade atual em que vivemos.

A decorative vertical line on the left side of the page, composed of a thin green line and several overlapping, semi-transparent diamond shapes in shades of green, extending from the top to the bottom of the page.

Outra conclusão a que podemos chegar diz respeito à contribuição das práticas de reescrita e de refazimento do texto produzido, como formas de atestar a progressão temática. De igual modo, a orientação individualizada, mediação e postura do professor tornam-se fundamentais no processo, bem como a constante formação docente contribuindo no intuito de propor medidas que assegurem o avanço da informação. Tal aspecto da sequenciação textual, como condição de textualidade, explorado neste trabalho, pode ser valioso para a qualidade da produção textual, diante da urgência e do desafio em preencher essa lacuna existente no ensino escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 110-127. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf>. Acesso em: 13 out. 2013.

BEAUGRANDE, R; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983. Trad. Ana Cristina Mendes. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm>. Acesso em: 22 dez. 2013.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C. **O texto: leitura e escritura**. Campinas: Pontes, 1988. p. 56-68.

COSTA VAL, M. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

NEPOMUCENO, A. R. **Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdades de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 15-156. Disponível em: <http://minhateca.com.br/ceiogcruz/Livros/pdf/Chaim_Perelman_-_TRATADO_DE_ARGUMENTACAO_-_A_NOVA_RETORICA,14097709.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2014.

VÍDEOS HUMORÍSTICOS EM SALA DE AULA E O GÊNERO DIÁLOGO

Karla Priscila Nunes Penna Bezerra¹

Iza T. Gonçalves Quelhas²

RESUMO: O presente trabalho, a partir dos princípios da pesquisa-ação, formula proposta de intervenção com leitura de roteiros de vídeos humorísticos (Porta dos Fundos), leitura compartilhada, em sala de aula, de textos da comédia de Martins Pena (Quem casa quer casa), para estudo do gênero diálogo. O riso, portanto, compõe um lastro, no qual o canal Porta dos Fundos é uma das pontas. A metodologia de trabalho prioriza a apropriação de objetivos da educação literária como indispensáveis à formação da pessoa e à construção de sociabilidades. É fortalecida a ação docente de "quebrar o *frame*" da posição de sujeito-aluno para a de sujeito-autor. Os resultados alcançados apontam a conjugação de uso do vídeo e de texto, considerados em sua dimensão de objetos de ensino, em contextos de formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura. Diálogo. Vídeo. Humor.

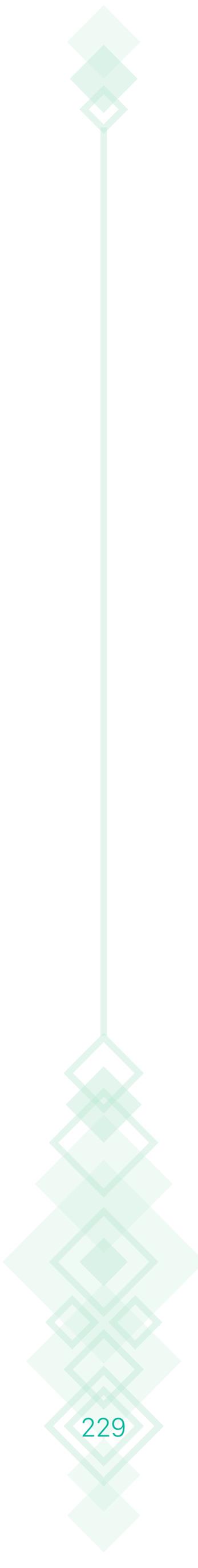
1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita estão presentes no cotidiano das práticas sociais e o mundo letrado requisita o contato de crianças e jovens com materiais escritos, antes de ingressarem na escola. Tais cenários desejáveis, nem sempre acontecem sem conflitos. Aprender a ler e a escrever amplia a interação com os outros e com a realidade na qual estamos inseridos. No entanto, a apropriação do mundo letrado pode ser complexa, conflituosa e desigual.

Sabe-se, há tempos, que a "escola não é imune à crise das instituições" (SARLO, 2005, p. 104), e, não consegue, muitas vezes, contornar a crise que exige de educadores uma formação atualizada, questionamentos constantes, num terreno de incertezas em relação a investimentos efetivos na Educação e no exercício da cidadania, pois estamos a formar sujeitos que formam outros sujeitos. No capítulo *A escola em crise*, Beatriz Sarlo (2005), ao analisar as instituições escolares na Argentina, pondera

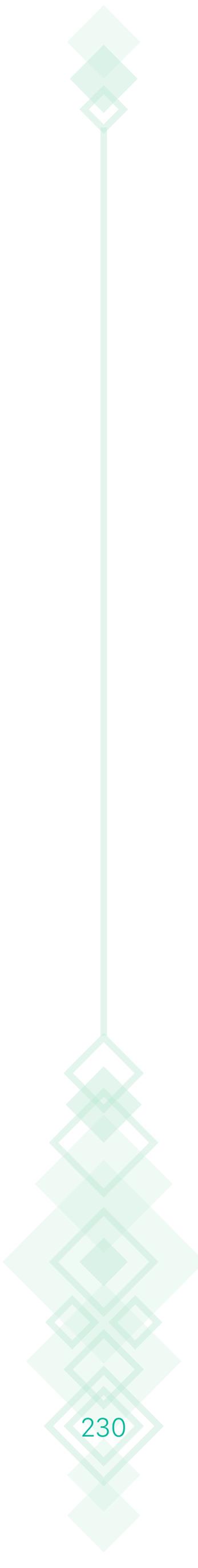
1 UERJ. Contato: karlapriscilapenna@gmail.com

2 UERJ/FFP. Contato: karlapriscilapenna@gmail.com



assuntos importantes não apenas para o contexto local (Argentina), mas para a América Latina. Desde os anos sessenta, a escola é criticada como um “aparato de reprodução das relações sociais”, no entanto, se a escola é autoritária, não soubemos construir “um lugar autorizado, mas não autoritário” (SARLO, 2005, p. 104). A construção desse lugar autorizado passa, em nosso modo de entender, pela aproximação e suas implicações do crescente acesso às tecnologias e ao seu uso. Temos também o acesso à produção cultural, ao vídeo, às imagens, à vasta produção criativa que, a cada dia, os jovens produzem e têm à disposição, em variados suportes. Não se trata de uma mera utilização da ferramenta digital, mas sim torná-la significativa, “‘quebrar o *frame*’ da posição de sujeito-aluno para a de sujeito-autor”, segundo palavras de Maria do Socorro Oliveira, no Prefácio do livro *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita* (SANTOS; SOBRINHO, 2015, p. 8).

Neste trabalho, organizamos o texto em seções e subseções, conforme descrito a seguir. A leitura e a escrita na escola básica, primeira seção, destaca não apenas os documentos que legislam assuntos relativos à educação básica, mas o modo como o ensino da leitura e da escrita é vivenciado, inclusive nas etapas de transição das séries iniciais para as séries finais. A tecnologia em sala de aula: diálogos e multiplicidades reúne reflexões sobre a crescente necessidade de ferramentas (áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação), que pode corresponder à “multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012), em circulação nas sociedades contemporâneas. O vídeo e o *YouTube*, subseção seguinte, traz como foco os recursos de ensino, cada vez mais presentes em salas de aulas, nas produções culturais que circulam ou estão disponíveis nas mídias digitais. O canal Porta dos Fundos é a subseção em que comentamos o seu surgimento, possível pelos meios de compartilhamento do *YouTube*. Do vídeo ao roteiro do vídeo, o foco no ensino é a importância do diálogo na construção do humor. O diálogo é a subseção na qual são tratadas informações conceituais e históricas sobre o gênero no contexto da comunicação discursiva. Os gêneros do discurso na escola, seção que traz uma discussão sobre os termos texto e discurso, entendendo-os como um *continuum*, não por suas diferenças, priorizando os processos de interações diárias na vida social. Em O riso e o cômico, as concepções filosóficas do riso e do cômico, em Bergson (1980), visam relacionar as produções e os gêneros afins à cultura. Por uma questão de encaminhamento da compreensão do riso e sua importância para a cultura brasileira, em Martins Pena e o gênero comédia de costumes, enfatizamos o protagonismo da comédia desde o Romantismo, no século XIX, no Brasil, retomando as peças teatrais escritas e encenadas por Martins Pena, um dos maiores comediógrafos de nossa cultura. O lugar do riso, portanto, compõe um lastro, no qual o canal Porta dos Fundos é uma das pontas. O gênero diálogo e a pesquisa em sala de aula traz a proposta de refletir sobre a leitura e a escrita, assim como o uso de gêneros, desde os usuais em nosso cotidiano até os mais complexos (a peça teatral), por exemplo. As duas subseções que



seguem – Descrição resumida da proposta didática e Descrição metodológica –, reúnem a descrição do planejamento, das ações didáticas, recursos e objetivos escolhidos para a realização da pesquisa, em sua fase de intervenção no contexto escolar. Em Resultados da pesquisa, apresentamos os principais dados obtidos e, ao redigir as considerações finais, retomamos a gênese da proposta inicial e o percurso até os resultados alcançados, identificando os momentos de ruptura com o *frame* da posição sujeito-aluno para a de sujeito-autor, tendo como recurso o uso de novas (o vídeo, a internet, o *YouTube*) e antigas (o texto, o diálogo oral e escrito) tecnologias.

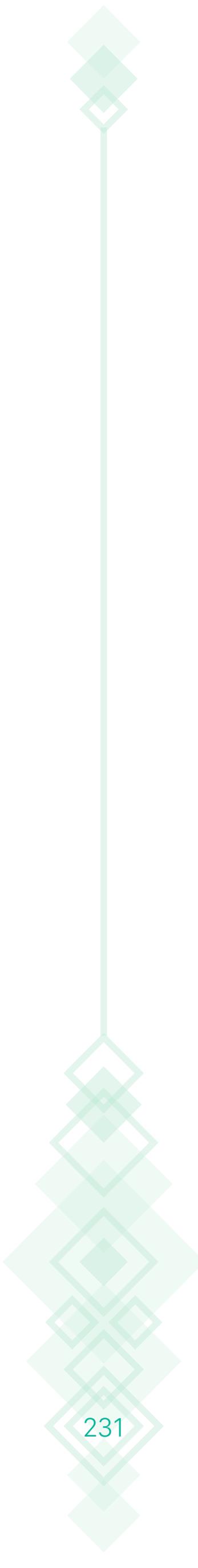
2 A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA BÁSICA

A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em todas as etapas, o domínio da leitura e da escrita deve ser priorizado para alcançar o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, a compreensão da linguagem e de seus usos, fomentando o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. Nesse contexto, a escola exerce papel fundamental para que o indivíduo tenha acesso à aprendizagem da leitura e da escrita. A Constituição Federal (1988), no artigo 205, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no artigo 53, asseguram a todos o direito à educação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013, p. 38), a escola deve ampliar e intensificar o processo educativo mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são os principais documentos para este fim, nos quais o estudo da língua e a aprendizagem de seu uso são apontados como constituintes básicos no processo ensino-aprendizagem, nas instituições de ensino.

É relevante comentar, mesmo brevemente, a transição entre as séries iniciais e as séries finais do ensino fundamental e como esse processo pode influenciar na relação do aluno com a leitura e com a escrita. Michèle Petit (2009, p.71) ressalta que a leitura permite “construir-se a si próprio” e enfatiza que:

[...] a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos (PÉTIT, 2009, p.71-72).

Teresa Colomer (2007, p. 31, grifo das autoras) afirma que: “[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade [...]”. Solé (1998, p. 32) considera que “[...]”



a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem". Ambas as autoras enfatizam a importância da leitura e da educação literária, pois há uma íntima relação entre a construção de sociabilidades e a construção de autonomia das pessoas a partir de processos de letramento e sua aprendizagem.

Ao observar a sequência do processo de letramento e aprendizagem no ensino fundamental, destaca-se a subdivisão que ocorre em anos iniciais: do primeiro ao quinto ano, e, nos anos finais, do sexto ao nono. A dinâmica de ensino, nas salas de aula, nas duas etapas é diferenciada, em vários aspectos. No início do ensino fundamental, o aluno tem aula todos os dias com o/a mesmo(a) professor(a), responsável por atender em seu planejamento à demanda de áreas diversificadas do conhecimento, sendo mais acessível a realização de um ensino interdisciplinar. Ao final dessa etapa inicial, o aluno se depara com outra estrutura, num cotidiano mais fragmentado: um professor por disciplina cujas aulas, na maioria das vezes, não apresentam uma evidente conexão entre si. Conteúdos compartimentados, professores diferentes que se sucedem num mesmo dia de aula. Trata-se de uma mudança considerável que não deve nem pode ser ignorada, quando se reflete sobre a formação de leitores na escola. Em algum momento, nesse processo, o aluno perde o interesse pela leitura. É provável que esse fenômeno não aconteça em uma ocasião específica, mas sim gradualmente, à medida em que ler na escola deixa de ser um prazer para se transformar em dever. O modo como a leitura acontece nas aulas: "Não se lê do mesmo modo se sabemos que teremos que emitir opiniões" (COLOMER, 2007, p.150).

A transição entre as duas etapas do ensino fundamental deve ser observada mais cuidadosamente pela escola, a fim de minimizar as desigualdades entre ambas. É preciso buscar meios para que não haja um elo perdido entre os anos iniciais e finais, para que o encantamento do aprendizado da leitura não se perca e o encadeamento corresponda ao aperfeiçoamento de objetivos e ações.

2.1 A tecnologia em sala de aula: diálogos e multiplicidades

As novas tecnologias disseminam-se em diferentes contextos sociais. A cada dia, as mídias digitais avançam tanto em inovação, quanto em abrangência, ao ocupar espaços nas diversas atividades cotidianas. A otimização do tempo tornou-se preocupação onipresente nos dias atuais, numa sociedade que privilegia a conexão por meio da internet ou de outras ferramentas. É decisivo pensar a escola como um espaço privilegiado para o exercício da pedagogia dos multiletramentos.

Para Rojo, a multiplicidade concentra-se principalmente em sociedades urbanas, no mundo contemporâneo: temos “a multiplicidade cultural das populações” e, por outro lado, a “multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). A escola não está alheia a todas essas transformações e os recursos digitais aplicados ao ensino têm sido cada vez mais introduzidos nas salas de aula:

[...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (LÉVY, 2000, p. 158).

Registra-se uma crescente necessidade de variadas ferramentas: “de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”. Surgem desafios para o exercício de novas práticas de produção e de análise crítica. As práticas escolares, consideradas “restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’” (ROJO, 2012, p. 21- 22), assumem outro patamar e a insuficiência atinge professores e alunos, sujeitos históricos numa sociedade cuja ação e reação orienta-se em múltiplas direções. Há vários autores que, como Rojo, defendem uma atuação escolar que transforme o “consumidor acrítico” (ROJO, 2012, p. 28) ao priorizar a aprendizagem e o ensino por meio de letramentos críticos.

2.1.1 O vídeo e o YouTube

Em relação ao vídeo, trata-se de um recurso de ensino presente nas salas de aula há algum tempo. Como veículo, é próximo à televisão, permite a associação de várias informações simultâneas, recebidas por meio de imagem e som: “[...] A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos[...]”, despertando, em nós, imagens arquetípicas e simbólicas. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 34).

Como recurso didático, o vídeo vem sendo utilizado em larga escala. Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 22) citam o TV Escola, canal de televisão exclusivo para o aperfeiçoamento de professores da rede pública de ensino fundamental e médio, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1996. As escolas recebiam televisores, videocassetes, antenas parabólicas e fitas de vídeo para que pudessem assistir e gravar os programas. Por sua vez, o vídeo é associado, com frequência, pelos alunos, apenas ao entretenimento, cabe ao professor orientar para um enfoque diferenciado na escola. O vídeo pode ser usado como estratégia de sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, dentre outras abordagens. Ao tratar especificamente o aspecto da oralidade, Moran,

Masetto e Behrens (2003, p. 37) afirmam que ocorre uma aproximação efetiva entre a fala do cotidiano e a fala no vídeo, pois “[...]. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em *off*) ‘costura’ as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto”.

Dentre os sites acessados por meio da rede mundial de computadores, o *YouTube* permite o compartilhamento e visualização de vídeos, sendo um dos mais populares entre os jovens. Em termos históricos, o *YouTube* foi criado em 2005, pelos jovens amigos Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, funcionários de uma empresa de tecnologia. Eles decidiram criar o site para facilitar o compartilhamento de vídeos, com a intenção de democratizar os meios de veiculação, dando autonomia aos usuários na produção e difusão dos mesmos (SILVA; MUNDIM, 2015, p. 235). O termo *YouTube* “vem do inglês *you*: você e *tube*: tubo, que é uma gíria utilizada para a TV nesse idioma e quer dizer ‘você faz a TV’ ou ‘você dirige’” (KAMERS, 2013, p. 178, grifo do autor).

Assim como a internet, a utilização do *YouTube* para fins educacionais é um aspecto positivo proporcionado por novas tecnologias. Para Kamers (2013, p. 153), o *YouTube* apresenta um potencial interativo que pode compor uma ferramenta, ao viabilizar processos de troca e interação, em vários grupos sociais, dentro e fora da escola.

2.1.1.1 O canal porta dos fundos

Dentre a diversidade de vídeos disponíveis no *YouTube*, destacam-se os produzidos com o intuito de fazer rir, com encenação de situações cotidianas. O canal Porta dos Fundos, um dos mais populares, é também um dos mais acessados. A ideia que originou a criação do canal

surgiu no momento em que se começou a perceber que um produto para a internet não precisa ser necessariamente tosco. Ou involuntário. O povo da internet não é diferente do resto do povo: ele quer qualidade. (TABET et al., 2013, p. 9).

De acordo com a definição presente no livro que leva o mesmo nome do canal, Porta dos Fundos é “um coletivo criativo criado por amigos e para amigos” (TABET et al., 2013, p. 9). O livro reúne trinta e sete roteiros de vídeos já veiculados, por isso, além do texto original, contém os improvisos do elenco que são, obviamente, posteriores.

Os amigos Antônio Pedro Tabet, Fábio Porchat, Gregório Duvivier, Ian SBF e João Vicente de Castro foram os criadores do canal (TABET et al., 2013, p. 233-235). Durante algum tempo, o canal Porta dos Fundos contou com equipe composta por atores, roteiristas, produtores, editores, diretores, dentre outros. Alguns deles exerciam mais de uma função ou atuavam em todas.

O roteiro é o gênero textual que dá início ao processo de produção dos vídeos, indicando a relevância da linguagem escrita para o trabalho de criação do que se vê, como produto final, no *YouTube*. Através dessa situação, é possível verificar, ao trazer para o cotidiano atual, o quanto os gêneros do discurso permeiam atividades de ação comunicativa.

2.2 O diálogo

O vídeo coloca em evidência a visualização de quem exerce a função de falante e quem exerce a de ouvinte, cabendo destacar as ressalvas que faz Bakhtin (2011, p. 271-272) quanto ao uso desses termos, no contexto da comunicação discursiva. Para ele, “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” e o ouvinte ocupa em relação a ele “uma ativa posição responsiva”. O autor defende que “Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Nessa afirmação está explícita a concepção interacionista da linguagem na qual se apoia a teoria dos gêneros.

O estudo desse gênero é relevante e conhecer suas especificidades contribui para melhor compreensão dos mesmos: “Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Em *Dicionário de gêneros textuais*, Sérgio Roberto Costa (2014, p. 100-101, grifo do autor) apresenta a seguinte definição para o termo *diálogo*:

forma canônica da interação verbal, pressupõe a existência de pelo menos dois interlocutores (o *eu – locutor* – e o *tu – locutário*), cujos papéis são permanentemente reversíveis, ou seja, é um ato de fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos num intercâmbio discursivo em que ora um ora outro age como protagonista.

Na narratologia, conjunto das palavras trocadas pelas personagens de um romance (v.), novela (v.), conto (v.), filme (v.), peça de teatro (v.), etc. Geralmente o autor dissimula sua presença, dando fala a cada personagem no romance, novela ou conto, por exemplo. O diálogo permite a dramatização da narrativa e a progressão da história, além de ser a forma mais mimética de representação da voz das personagens. No teatro ou no cinema, a sequência de falas trocadas pelos personagens faz a ação dramática caminhar, sem que, necessariamente, haja a figura presencial de um narrador. No texto escrito, formalmente, o diálogo é geralmente introduzido por verbos declarativos e certos sinais de pontuação (dois pontos, aspas, travessão).

A definição anterior acentua as possibilidades de manifestação do gênero e a sua presença na composição de tantos outros, daí a abertura para a seleção feita de peças de teatro, vídeos, narrativas curtas como o conto, por exemplo. Presente em situações espontâneas de comunicação, é considerado um gênero primário. O conceito de Costa (2014) se coaduna com os estudos de Bakhtin (2011) sobre os enunciados discursivos, pois aborda a alternância dos sujeitos do discurso e a presença do

gênero diálogo (primário) na configuração de outros gêneros (secundários), conceitos presentes na concepção bakhtiniana.

Bakhtin (2011, p. 263) definiu os gêneros mais simples como primários e os mais complexos como secundários. O autor, filósofo da linguagem, dá especial atenção ao que denomina de "réplicas do diálogo do cotidiano", porque representam a prática primitiva do discurso, presente no dia a dia, praticada de várias maneiras, propiciando a existência de diversificadas modalidades desse gênero. O diálogo é um gênero primário "porque apareceu primeiro, é primitivo, original; não porque é elementar, superficial ou limitado [...]" (COSTA, 2014, p. 20), importa ressaltar.

O texto de peças de teatro apresenta rubricas, assim como os roteiros. Rubricas são orientações comportamentais ou cenográficas, indicam o que está para além do que é dito, pode ser a expressão corporal de um sentimento, alegria ou tristeza, pode ser uma atitude de exibição de riqueza ou de pobreza etc. Na opinião de Comparato (1995, p. 236), as indicações devem ser as mínimas possíveis porque "um roteiro repleto de indicações [...] pode converter-se numa espécie de receita culinária. [...]". Por outro lado, afirma o autor que as indicações têm importância por contribuir para criar a "*atmosfera da cena*" (COMPARATO, 1995, p. 236, grifo do autor). No caso do roteiro, a definição é a de Comparato (1995, p.19, grifo do autor), trata-se de: "*a forma escrita de qualquer projeto audiovisual*", reconhecendo a proximidade entre roteiro e texto dramático, pois ambos não conseguem alcançar sua total funcionalidade até serem representados.

3 OS GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA

Quanto à relação entre texto e discurso na configuração dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 81, grifo do autor) orienta a não "distinguir rigidamente *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos", numa espécie de condicionamento mútuo. Acrescente-se também que "sua relação com o gênero deve ser bem entendida e não posta como se fosse algo muito diverso".

No contexto atual, pautar o ensino da língua e o ensino dos gêneros permite considerar o aspecto funcional da linguagem, como a língua é utilizada. Essa afirmação está baseada, sobretudo, nos estudos de Bakhtin (2011) que, ao definir os gêneros do discurso, o faz a partir da observação do uso da língua na sociedade: "O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...]". (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Incluir atividades com gêneros orais e escritos, na rotina de sala de aula, para jovens estudantes, não é uma questão casual ou de modismo. Os gêneros são oriundos das práticas comunicativas presentes

na sociedade e se realizam em situações concretas de uso da língua. O trabalho com gêneros textuais na escola, no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, deve fazer uso de textos presentes em circunstâncias comunicativas reais (BAKHTIN, 2011, p. 264). Os sujeitos alunos fazem uso de variados gêneros em suas interações comunicativas diárias, portanto, muitos dos gêneros a serem trabalhados em sala, os alunos conhecem e utilizam, com certa autonomia.

Essa estratégia de ação pedagógica se alinha aos estudos de Bakhtin (2011) sobre os gêneros primários e os secundários. O professor pode iniciar o ensino de um dado gênero secundário, destacando os traços constitutivos de alguns gêneros primários que o compõem, ao ampliar a sua competência discursiva e, assim, participar com autonomia de situações mais formais de comunicação.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Pensar como o trabalho com gêneros pode ser desenvolvido na escola é imprescindível para que o professor consiga realizar um trabalho significativo.

3.1 O riso e o cômico

"O riso é uma forma popular de subverter padrões; os chistes e as piadas confirmam isso" (OLIVEIRA; PALO, 1986, p. 55), tem-se, portanto, um dos principais atrativos de como o humor é trabalhado em peças de teatro, contos e vídeos do canal Porta dos Fundos. Os enredos descritos nos roteiros podem suscitar riso ou não. Isso acontece porque, segundo Bergson (1980), para alcançar o humor em uma determinada situação, é preciso distanciamento emocional ou certa insensibilidade. Afirma o filósofo que o "maior inimigo do riso é a emoção", o que não significa que há ausência de afeição. No caso, é preciso esquecer, por instantes, o sentimento de afeição ou de empatia: "[...] será preciso esquecer por alguns instantes essa afeição, ou emudecer essa piedade. [...] imagine-se afastado, assistindo à vida como espectador neutro: muitos dramas se converterão em comédia. [...]". Desse modo, há uma exigência para que o cômico aconteça: "certa anestesia momentânea do coração para produzir todo o seu efeito" (BERGSON, 1980, p. 12).

Nesse sentido, o riso se constitui como uma condição própria ao ser humano, dotado de emoções. Se o indivíduo ri ao se deparar com determinado fato, significa que ele, naquele momento, se despiu de suas ideologias,

sentimentos e crenças em relação a um contexto específico. Não há “[...] comicidade fora do que é propriamente humano. [...] Já se definiu o homem como ‘um animal que ri’. Poderia também ter sido definido como um animal que faz rir [...]” (BERGSON, 1980, p.12, grifo do autor). Se o homem ri e também faz sorrir, o que fica evidenciado é que o riso é um ato de interação, afirma Bergson (1980, p.13). O cômico não pode ser desfrutado se estivermos isolados, pois o riso precisa de “eco”, uma dimensão coletiva observável em momentos triviais da vida em grupos (1980, p. 13). Insensibilidade momentânea, a característica inerentemente humana, a interação e, por conseguinte, pertencimento a um grupo social são, para Bergson (1980, p. 12), as três marcas fundamentais para a constituição do cômico. Bergson registra a ideia da imitação como uma das maneiras de produzir o riso. Segundo ele, “imitar alguém é destacar a parte do automatismo que ele deixou introduzir-se em sua pessoa” (BERGSON, 1980, p. 25).

A linguagem do humor é predominante no gênero comédia. Stalloni (2007, p. 60) destaca “o caráter ‘papa-tudo’ da comédia”, situando-a como um “gênero polimorfo”. O autor considera que essa

grande quantidade de formas específicas, às vezes mesmo um pouco incertas, confirma a liberdade do gênero, que parece preferir a variedade, tendo como único traço dominante o riso em vez de leis restritivas e redutoras (STALLONI, 2007, p. 64).

3.2 Martins Pena e o gênero comédia de costumes na cultura brasileira

Em relação à arte de representar fatos da realidade social, ao explorar a comicidade, consideramos importante a referência ao Romantismo, no século XIX, no Brasil, com a presença até hoje decisiva da produção de Martins Pena, um precursor, mais tarde seguido por outros autores que se dedicaram ao romance e ao teatro, como Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar, para citar os mais reconhecidos. Martins Pena e sua comédia de costumes inaugura o “gênero mais fecundo entre nós” (ARÊAS, 2006, p. 217). O gênero é tão fecundo que consideramos estar na permanência do humor ou do cômico em produções culturais como os vídeos do Canal Porta dos Fundos. Para alguns teóricos, como Stalloni (2007, p. 63), a comédia de costumes se caracteriza por ridicularizar os defeitos de um grupo social: os homens de finanças, os aristocratas, os médicos, os homens de negócio inescrupulosos. Essa afirmativa, ressalvada a distância temporal que define grupos sociais, está presente nos vídeos do Porta dos Fundos, divulgando um humor que provoca o riso e, ao mesmo tempo, certo distanciamento. Se as peças de Martins Pena podem gerar gargalhadas, até hoje, os vídeos do Canal Porta dos Fundos provocam outro tipo de humor, talvez mais contido, mais cerebral.

Martins Pena foi “essencialmente um homem de teatro” (ARÊAS, 2007, p. 10), um verdadeiro mestre do teatro dos costumes. Destacou-se por sua criatividade e aguda percepção dos fatos sociais, num país colonizado e que se organizava, precariamente, em termos sociais e políticos, após a independência. Suas peças consagram o Romantismo no Brasil, através das comédias que retratavam a sociedade ou os grupos sociais de sua época.

O gênero comédia de costumes, no teatro, funcionou de modo brilhante, atraiu o interesse de pessoas pertencentes a variadas classes sociais, iniciou a formação de um público que passou a frequentar os raros teatros existentes. A formação desse público, desde o início, teve sucesso porque não era preciso saber ler para acompanhar as peças, eram um sucesso e faziam rir, muitas vezes, ridicularizando ou colocando em posição “rebaixada” personagens que representavam elites locais. A ridicularização do que poderíamos chamar de representante das elites dominantes é um atrativo recorrente na produção dramaturgical do comediógrafo ou dramaturgo. No caso dos vídeos do Porta dos Fundos, o ridículo está mais concentrado na situação e menos na personagem, sendo o contexto fundamental.

No tocante às práticas pedagógicas, é importante tanto o contato com textos considerados “canônicos”, por sua representatividade, no ambiente escolar, quanto o contato com produções culturais que parecem funcionar apenas para o entretenimento. Em ambos, a linguagem direta, a rapidez e brilhantismo dos diálogos aproximam gerações pelo riso.

4 O GÊNERO DIÁLOGO E A PESQUISA EM SALA DE AULA

O diálogo, em sala de aula, exige dos professores uma atualização constante (e um autoquestionamento) de seu modo de atuar e reorganizar o que se compreende como sala de aula. O diálogo implica, principalmente, questões éticas que ultrapassam soluções prévias ou receituários que tentam, sem êxito, prever e controlar o que deve ou não deve ser feito em sala de aula. A interação cotidiana questiona os padrões rígidos, pois há uma competência ou habilidade docente não considerada prioritária: a reorganização do espaço, considerando a relevância do que se enuncia em sala de aula. Tal reorganização requer uma ação responsiva dos sujeitos ou pessoas envolvidas no processo. De acordo com Bazerman (2011, p.52-53, grifo do autor):

[...] nossos *insights* sobre a competência e sobre os modos de reorganizar a sala de aula de forma a compartilhar essa competência rapidamente com os alunos contrariam nossas noções tradicionais sobre o que poderia ou deveria acontecer nessa unidade modular padronizada que é a sala de aula. [...] a questão não é mais o que é certo ou errado na sala de aula para que ela seja, dessa forma, reinventada, mas que a sala de aula é sempre inventada, sempre construída [...]

A educação, nesses moldes, implica movimento constante de reflexão e intervenção na realização de processos de ensino, objetivando melhorar

a qualidade do que é oferecido à população, sobretudo às classes populares, atendidas em sua maioria pelas escolas públicas.

4.1 DESCRIÇÃO RESUMIDA DA PROPOSTA

Título: O estudo do gênero diálogo através de vídeos humorísticos

Ano de escolaridade: 9º

Tema: O humor para fins pedagógicos

Conteúdos: gênero diálogo, linguagem do humor e leitura

Objetivos da proposta:

a) Objetivo geral: investigar como atividades que explorem a utilização de vídeos humorísticos, veiculados na internet, em sala de aula podem contribuir de forma significativa para a ampliação do conhecimento dos alunos sobre o gênero diálogo;

b) Objetivos específicos: 1. aprimorar o conhecimento dos alunos sobre o gênero diálogo; 2. identificar como o humor e as novas tecnologias podem ser facilitadores do processo ensino/aprendizagem; 3. incentivar a leitura por meio de atividades com textos de humor que tenham o gênero diálogo em sua constituição.

Materiais e recursos: Para execução da proposta, foram usados recursos multimídia para exibição de vídeos e slides: *datashow*, computador e microfone para amplificar o som do computador. A internet foi usada para que os vídeos fossem baixados no computador, não sendo necessário o seu uso no momento da exibição dos vídeos.

Além desses recursos, outros materiais foram utilizados como folha de papel A4, caneta, lápis, marcador para quadro branco, apagador, livros, revistas, dentre outros.

4.2 Descrição metodológica

A presente proposta, com base empírica, foi desenvolvida sob a perspectiva da pesquisa-ação:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo[...] a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLLENT, 1986, p.14-15).

O trabalho constante de associação entre teoria e prática, portanto a necessidade de reflexão, deve integrar as ações praticadas na escola, afirma Bazerman (2011, p. 58):

[...] uma vez que as dinâmicas começam a revelar-se, o melhor a fazer é observar para onde elas estão nos levando, para que eu possa improvisar de forma mais apropriada e criativa, permitindo que essas dinâmicas possam se satisfazer plenamente.

A proposta teve como primeira atividade a leitura dos roteiros e exibição de dois vídeos do canal Porta dos Fundos: *Log Out* e *Taxista*. Na aula seguinte, foram apresentados slides com informações sobre o histórico da internet, do site *YouTube*, do canal Porta dos Fundos e características do gênero roteiro. Em seguida, em dupla, foi feita a produção de um diálogo, primeiro oralmente, depois por escrito. Os alunos tiveram oportunidade também de analisar materiais em suportes distintos (livro didático, caderno pedagógico da prefeitura, revista, tirinha, livros) e identificar as características do gênero diálogo, entre outras, que observassem em relação ao texto (como é feita a indicação das falas, figura do narrador, rubricas, sinais de pontuação, como aparecem os nomes dos personagens, suportes e gêneros textuais em que o diálogo aparece). Nas atividades, também foram trabalhados outros gêneros atravessados pela linguagem do humor: iniciou-se com a obra de Martins Pena, através da apresentação do autor e de sua obra; da leitura de trechos das peças *Quem casa quer casa* e *As casadas solteiras*. Depois, foram apresentados e comentados slides com tirinhas, charges, caricaturas. Por fim, foi apresentada à turma a proposta de produção de texto. Com base nos conhecimentos estudados, o aluno deveria escrever um texto com diálogos, usando a linguagem do humor, com o tema de sua preferência. Contudo, antes de apresentar a tarefa, com o intuito de motivar os alunos, foi realizada uma leitura compartilhada de três contos de Luiz Vilela, autor de Literatura Brasileira contemporânea, que escreveu várias obras nas quais o diálogo é o formato predominante. Os contos selecionados foram *Nosso dia*, *Vazio* e *Dez anos* (2002).

Durante a realização das atividades propostas, foi foco de nossa atenção a receptividade dos alunos em relação às leituras e às tarefas, a fim de indagar se os mesmos seriam motivados a ler os textos selecionados, a realizar as atividades. O objetivo não foi ensinar técnicas para que os estudantes fizessem uma produção ao final, mas sim observar se as estratégias utilizadas para o ensino e a aprendizagem do diálogo foram eficientes; se, em alguma medida, foram motivados para ler os textos, assistir aos vídeos e, com isso, compreender as marcas do gênero diálogo.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2003, p. 41), ao incluir o vídeo nas aulas como recurso de ensino, é importante assegurar um espaço de análise. O autor sugere alguns encaminhamentos para o professor dinamizar esse momento. Destacamos a seguir o que ele propõe:

[...] 1. Que história é contada (reconstrução da história). 2. Como é contada essa história (o que lhe chamou a atenção visualmente; o que destacaria nos diálogos e na música). 3. Que ideias passa claramente o programa (o que diz claramente esta história; o que contam e representam os personagens; modelo de sociedade apresentado). 4. Ideologia do programa [...] como são apresentados a justiça, o trabalho, o amor, o mundo; [...] concordâncias e discordâncias nos sistemas de valores envolvidos. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 42-43).

Em relação à atividade de leitura dos roteiros, seguida da visualização dos vídeos, a maioria dos alunos afirmou, ao final, que a história contada por meio do vídeo é mais fácil de entender do que no roteiro, ressaltando que no suporte audiovisual é possível compreender tudo o que acontece, enquanto no roteiro algumas partes ficam sem sentido. Destacam, portanto, a importância do vídeo pelo que ele apresenta em relação ao contexto, no "ao redor de", importante para a compreensão da ironia, do humor.

A partir do momento em que as atividades começaram a ser realizadas, acentuou-se o sentido mais amplo do que é a pesquisa-ação, diz Chiappini (2005, p. 154): "mais do que difundir resultados, a pesquisa-ação implica contagiar ânimos".

Desde o início, os alunos se mostraram receptivos à ideia do projeto e a postura participativa se manteve ao longo das aulas destinadas para essa finalidade. Apesar de destacarmos as mídias digitais como meio de motivar os estudantes e salientar sua relevância enquanto recurso de ensino, consideramos que, de acordo com os autores Moran, Masetto e Behrens (2003, p. 103, grifo dos autores), a inovação da prática pedagógica não é concretizada pelo uso dos recursos tecnológicos em si, mas também pela "maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a *reprodução* do conhecimento e levem à *produção* do conhecimento". O trabalho desenvolvido priorizou a leitura de textos de gêneros diversos (secundários) que apresentassem o diálogo (primário) em sua composição, de acordo com a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, p. 263). Os alunos tiveram acesso aos roteiros (escritos) e aos vídeos do canal Porta dos Fundos, a duas peças teatrais escritas por Martins Pena, além de outros materiais escritos (tirinhas) no decorrer das aulas.

Os textos foram, portanto, um objeto de estudo privilegiado na proposta, com aspectos diversos, tais como marcas estruturais, finalidade comunicativa, temática predominante e sua relação com a sociedade, dentre outros. Os vídeos do Canal Porta dos Fundos foram vistos com uma atenção diferenciada, pois as atividades anteriores geraram uma mudança no comportamento e na atitude em relação ao humor. Houve uma continuidade no interesse demonstrado, gerando outras reflexões sobre a importância do estudo de gêneros em diferentes modalidades e suportes.

4.3 Resultados da pesquisa

Ao longo de quase dois anos letivos atuando como professora do mesmo grupo de alunos, realizamos atividades de leitura e escrita das quais os alunos demonstraram gostar, mas essa foi a primeira vez que organizamos de forma integrada e colaborativa um projeto para o ensino de um gênero textual. A resposta dos alunos às tarefas realizadas superou as expectativas iniciais, principalmente pelo interesse demonstrado pelas peças de Martins Pena.

Após a realização da proposta em sala de aula, os avanços observados, ainda que discretos, evidenciaram possibilidades de construir, com os alunos, caminhos que levem ao desenvolvimento de um processo de ensino mais significativo. Desenvolver a proposta de intervenção didática na turma foi uma experiência gratificante.

Em relação à leitura das peças *Quem casa quer casa* e *As casadas solteiras*, destacaremos duas situações para uma apreciação mais crítica. A primeira é a forma como os textos foram disponibilizados aos alunos. Para uma dinâmica inicial, selecionamos as cenas iniciais de cada uma das peças para que os alunos fizessem a leitura. Embora a atividade tenha sido realizada satisfatoriamente, consideramos, numa visão prospectiva, que pode ser mais proveitosa a leitura integral das peças, o que demandaria outro planejamento e distribuição diferenciada de carga horária e letiva, o que não foi possível durante o período letivo trabalhado por questões sociais que atravessam o trabalho docente e discente. A leitura dos trechos iniciais, por um lado, não favoreceu que os alunos tivessem acesso, naquele momento pós-leitura, ao desfecho da história. No entanto, por outro lado, abriu a possibilidade de exercitar a atividade de prever o andamento da história, seus desdobramentos, o que foi incentivado. Sendo assim, foram feitas a leitura dos excertos selecionados, houve uma demonstração de curiosidade em saber os desfechos de conflitos entre as personagens, assim como uma compreensão da relação entre contextos temporais diferenciados.

Numa avaliação posterior à realização das atividades, concordamos com a afirmação de Colomer (2007): a relevância da leitura de obras integrais para a formação do leitor, pois a escola deveria "[...] dedicar mais atenção à leitura de obras integrais (reduzindo o tempo dedicado a trabalhar as habilidades leitoras desintegradas) [...]" (COLOMER, 2007, p. 108).

A segunda situação mais positiva que destacamos é a de concluir a leitura da peça com os alunos em sala, mesmo depois de encerrada a aplicação da proposta. Após o período de avaliações, perguntamos aos alunos se eles gostariam de receber a cópia da peça completa. Explicamos que não se tratava de uma atividade, mas de dar a oportunidade, àqueles que quisessem, de conhecer como foi encerrada a celeuma familiar. Alunos manifestaram interesse e partiu da própria turma a sugestão de fazer

a leitura compartilhada em sala, como já fazíamos habitualmente, com outros textos, desde o ano anterior. Assim, fizemos a leitura das cenas restantes da peça *Quem casa quer casa*. O interesse despertado, a partir das atividades realizadas, pode ser destacado como um resultado relevante da pesquisa no aspecto mais orientado para a formação de leitores.

Os entraves percebidos não foram muitos, como não houve ao longo do processo cobranças quanto à participação dos estudantes e tampouco a aplicação de instrumentos de avaliação que presumissem a atribuição de uma nota, os alunos mantiveram uma postura participativa e não demonstraram dificuldades acentuadas em relação às atividades.

Reiteramos a importância, para o exercício da docência, da pesquisa-ação, que “supõe crítica e autocrítica permanentes, convívio com a diferença, transformada em ‘motor de inovação’ [...]” (CHIAPPINI, 2005, p. 152).

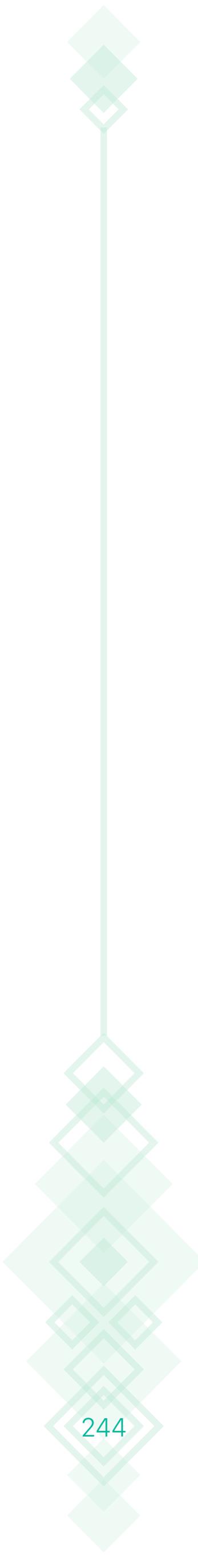
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia deste trabalho é fruto de inquietações originadas em sala de aula. Concordamos que é preciso planejar as atividades das aulas de Língua Portuguesa de um modo diverso do que estávamos acostumados. De certo modo, nos arriscamos a investigar como atividades que explorem a utilização em sala de vídeos humorísticos, veiculados na internet, poderiam funcionar num contexto de leitura mais amplo e diversificado, contribuindo para o conhecimento sobre o gênero diálogo. Decidimos usar os recursos da internet após observar a identificação dos alunos com as mídias digitais, buscando aproximar a realidade de vida dos estudantes ao ambiente escolar.

Durante a aplicação da proposta, percebemos que a utilização de alguns vídeos humorísticos do canal Porta dos Fundos, como ponto de partida para apresentação do gênero diálogo, funcionou positivamente com os alunos, estes apresentaram postura participativa ao longo do processo.

A multiplicidade de possibilidades do gênero reflete-se na produção final, uma vez que os alunos usaram a folha em branco que receberam para escrever textos nos quais utilizaram elementos lidos e comentados durante as aulas, sem que fossem direcionados a escrever de acordo com um modelo textual.

Na realização deste trabalho, fortalecemos a percepção de que o incentivo à leitura se faz garantindo um espaço de leitura durante o período em que o aluno está na escola. Para que tal leitura ocorra, é preciso planejar as aulas com foco nesse objetivo, ainda que seja necessária uma redistribuição do tempo em sala de aula e no planejamento global. Aliás, compreendemos também, que a leitura é exercício, não pode ser vista como uma atividade à parte. O modo como nós, professores,



apresentamos e concretizamos o ato de ler, em sala de aula, pode influenciar, positivamente ou não, o modo como o estudante pratica a atividade.

Avaliamos que, independentemente dos recursos usados e das tarefas feitas, saber quais são os princípios que fundamentam e norteiam a nossa prática docente é essencial. Não se trata de procurar novos métodos, mas de disposição para fazer diferente, assumindo certos riscos e acertos de trajeto. Trata-se de realizar experiências qualificadas e fundamentadas, no ensino da língua, sobretudo no tocante à leitura e à escrita.

O desenvolvimento da pesquisa indicou que, tanto a leitura de textos, quanto o uso das novas mídias em sala de aula contribuíram para o interesse pelas atividades escolares. Além disso, foi igualmente produtivo pautar o trabalho de ensino da língua tendo um gênero específico como foco e o texto como objeto de estudo, utilizando diferentes suportes.

Nesse sentido, consideramos que os resultados obtidos com o desenvolvimento da proposta alcançaram os principais objetivos. Dos avanços observados, dar um novo sentido à leitura no ambiente escolar foi o mais significativo. É viável e necessário estimular a leitura de gêneros pouco presentes nas situações discursivas das quais os alunos costumam participar, e, também, demonstra que, práticas pedagógicas diferenciadas podem contribuir para a formação de leitores.

Encerramos com a observação de que esta pesquisa confirmou ser possível realizar e acionar o uso do novo e do antigo, do recurso das mídias ao uso e manuseio de textos: "Cabe admitir aqui que os livros já estão nas classes e que, portanto, trata-se de convencer as crianças a lê-los" (COLOMER, 2007, p. 104). Ao ampliar a concepção de "livros", foi possível priorizar a importância do material escrito, do material sonoro e das imagens representados em vídeos, em peças de teatro, do século XIX, que prosseguem produzindo efeitos de prazer e de riso, de identificação entre gerações de sujeitos leitores, portanto. Destaca-se a relevância da multiplicidade, da multimodalidade e das atividades que podem ou não dar novos sentidos ao conhecido, ao desconhecido ou ao olhar de novo.

A seguir, finalizamos este artigo, com uma produção feita por um dos alunos participantes da atividade. A seleção de apenas uma das produções deve-se ao espaço destinado a esta publicação. Preservado o anonimato, com as orientações antes do espaço destinado à escrita do texto, o diálogo construído atende ao que foi solicitado, com humor.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Escola Municipal Grécia

Aluno: 5

Série: 9º ano Turma: 1904 Turno: Vespertino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Karla Priscila Nunes Penna Bezerra

Com base nos conhecimentos estudados, escreva um texto seguindo as orientações abaixo:

- O texto deve conter diálogos;
- Tratar de um tema atual usando o humor;
- Pode usar a linguagem verbal, não verbal ou as duas juntas.

Comida Ruim

- Pai, vou fazer
- Não faz, Arthur! Deixa que eu compro comida
- Porque gastar dinheiro se eu tô sempre nada, me oferecendo para fazer o almoço?
- Oferecendo pro Salomão né? Porque tua comida é pior que despacho, deixa que o pai compra. A última vez ^{que} você cozinhou, eu não contei pra você, mas eu dei a comida pra gato da Rita e ele morreu.

REFERÊNCIAS

ARÊAS, V. A comédia no romantismo brasileiro: Martins Pena e Joaquim Manuel de Macedo. **Novos estudos**. São Paulo, n. 76, p. 197-217, nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000300010>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Introdução. In: PENA, Martins. **Comédias(1845-1847)**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a. p. 63-112. 3 v.

_____. **Martins Pena**: Comédias (1844-1845). São Paulo: Martins Fontes, 2007b. 2 v.

_____. **Martins Pena**: Comédias (1845-1847). São Paulo: Martins Fontes, 2007c. 3 v.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 22 ago. 2016.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. **Plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 22 ago. 2017.

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-34.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1999.

BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CHIAPPINI, L. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPARATO, D. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. Disponível em: <<https://oficinaseda2012.files.wordpress.com/2012/05/da-criacao-ao-roteiro-doc-comparato.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. São Paulo: Autêntica, 2007.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

KAMERS, J. N.; **O YouTube como ferramenta pedagógica no ensino de física**. 2013. 177f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/nelito_jose_kamers.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

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

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MUNDIN, P. S.; SILVA, S. P. Mediações no You Tube e o caso: 'Ocupação do Complexo do Alemão': características e dinâmica de uso. **Intercom**: revista brasileira de ciências da comunicação. São Paulo, v. 38, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442015000100231&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 ago. 2017.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Prefácio. In: SANTOS, Leandra Inês S.; SOBRINHO, Genivaldo Rodrigues. (Org.). **Multiletramentos**: articulações para/no ensino de leitura e de escrita. Cáceres, MT: UNEMAT, 2015. p. 7-9.

OLIVEIRA, M.; PALO, M. J. **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 1986.

PÈTIT, M.; **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed.34, 2009.

PORTA DOS FUNDOS. **Log out** . Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y1J1pd1CP50>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. **Taxista**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c9oPpNkl9r4>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Leandra Inês S.; SOBRINHO, Genivaldo Rodrigues. **Multiletramentos**: articulações para/no ensino de leitura e de escrita. Cáceres, MT: UNEMAT, 2015.

SARLO, Beatriz. A escola em crise. In: _____. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005. p. 99-108.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, RS: Penso, 1998.

STALLONNI, Y. **Os gêneros literários**: a comédia, o drama, a tragédia. O romance, a novela, os contos. A poesia. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

TABET, Antonio et al. **Porta dos fundos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VILELA, L. **Contos**: da infância e da adolescência. São Paulo: Ática, 2002.

ENSINO DE COESÃO REFERENCIAL NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE TERCEIRA PESSOA

Erick Augusto Cabral¹

Gilson Costa Freire²

RESUMO: Considerando estudos progressos acerca do objeto direto anafórico no Português do Brasil, este trabalho teve por objetivos (a) verificar o efeito da escolarização sobre a frequência das variantes usadas para a representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa na escrita de alunos do 9º ano do EF e (b) levar esses mesmos alunos a perceber a pertinência de cada uma dessas variantes em eventos de oralidade e de letramento. Serviram de aporte teórico as contribuições da Sociolinguística ao ensino, como a teoria dos contínuos de variação linguística. Assim, desenvolveu-se uma pesquisa-ação com a aplicação de uma sequência didática que trabalhou o uso das variantes por meio de gêneros textuais organizados num contínuo oralidade-letramento. Os resultados mostraram que um trabalho sistemático com a variação pode levar os alunos a identificar os gêneros favorecedores de cada variante.

Palavras-chave: Objeto direto. Variação. Letramento

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento da habilidade

1 É graduado em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Estácio de Sá, com Especialização em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português de Leitura e Mestrado em Letras (Proletras) pela UFRRJ. Atualmente leciona no Ensino Fundamental II das redes municipais de Duque de Caxias e de Nova Iguaçu, bem como na rede particular de ensino, no Estado do Rio de Janeiro. Contato: erickcrocca@gmail.com

2 Possui graduação em Letras pela UERJ, com Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ. Foi professor dos ensinos Fundamental II e Médio na Rede Pública. Atualmente é professor adjunto da UFRRJ, onde atua na formação de professores de Língua Portuguesa, tanto em nível de graduação, quanto no Mestrado Profissional em Letras (Proletras). Tem como objeto de pesquisa a variação morfossintática em textos orais e escritos do português do Brasil relacionada ao ensino de Língua Portuguesa. Contato: gilsonfreire@yahoo.com.br

escrita entre os alunos do Ensino Fundamental 2, sobretudo os do 9º ano que estão às portas do Ensino Médio, trazemos neste artigo uma proposta para o ensino da coesão referencial no que diz respeito ao objeto direto anafórico de terceira pessoa num contínuo oralidade-letramento, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004). A escolha do tema justifica-se na medida em que percebemos que, mesmo ao término do 9º ano, poucos são aqueles que apresentam desembaraço no manejo da escrita, com textos que façam uso, por exemplo, de itens de coesão referencial que atendam à situação comunicativa, o que sinaliza a necessidade de uma reformulação na metodologia de ensino de coesão textual no EF 2, de maneira que se leve em conta o fenômeno da variação linguística ao tratar de aspectos relacionados à construção do texto, rompendo com um ensino meramente prescritivo.

Acerca da realização do objeto direto que retoma um item já mencionado no discurso (objeto direto anafórico) no português do Brasil (doravante PB), estudos sociolinguísticos apontam quatro variantes que serão exemplificadas a partir de excertos de textos produzidos pelos alunos da turma com a qual se desenvolveu a pesquisa-ação:

a) Pronome átono (clítico acusativo)

Um belo dia o menino maluquinho resolveu mudar seu visual para 'impressionar'[uma menina]_i muito linda. Ele **a**_i chamou para sair na sexta-feira.

b) Pronome reto

Um dia o menino maluquinho resolveu mudar de visual para 'fica' bonito para [uma garota da escola dele]_i que chamou **ela**_i pra 'sai' [...]

c) SN (sintagma nominal) anafórico

[...] pegou-se [uma frigideira]_i botou **a frigideira**_i pra 'traz' [...]

d) Objeto nulo

[...] ele estava cansado d[o visual]_i porque os outros achavam___i estranho e ele ficou envergonhado e quis trocar ___i, ele achou ___i ruim assim mesmo.

Segundo os trabalhos sociolinguísticos sobre o tema, as outras formas alternativas ao pronome átono, entre elas a tão condenada forma pronominal tônica na posição de objeto, competem para a representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa. Estudos como os de Duarte (1989), Freire (2000, 2005, 2011), Averbug (2000, 2007) e Silva (2014), entre outros, mostram que o clítico acusativo é praticamente ausente da modalidade oral do PB, estando seu uso restrito a um seleto grupo letrado e, ainda assim, com baixa frequência. Já na modalidade escrita, sobretudo a mais monitorada, a variante padrão pode aparecer de modo mais expressivo, conforme

apontam os estudos supracitados. Por outro lado, é inegável a infiltração na escrita das estratégias alternativas ao clítico para a realização do objeto direto anafórico, com destaque para o objeto nulo, variante não estigmatizada com índices significativos de ocorrência (FREIRE, 2005, 2011).

De acordo com as pesquisas sociolinguísticas, a variante prestigiada pela tradição é, no PB, produto do processo de letramento, já que aparece com mais força somente na escrita de indivíduos cultos. O trabalho de Averbug (2000), com base em textos produzidos por alunos de séries finais, desde a Classe de Alfabetização (indicada pela autora por meio da sigla CA, como era antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que a transformou em 1º ano do Ensino Fundamental) até a universidade, é revelador: conforme aumenta o nível de escolaridade, cresce o uso do clítico acusativo e diminui o emprego do pronome pessoal do caso reto em função acusativa. Segundo a autora, com o letramento, os estudantes passam a empregar mais produtivamente o clítico acusativo no nível universitário e a se esquivar das variantes inovadoras, como o pronome tônico <ele>, ainda não bem aceito na escrita formal (AVERBUG, 2007, p. 106).

Diante de tais constatações, nossa intenção foi (a) verificar o efeito do trabalho da escola sobre a escrita de alunos do 9º ano do EF na representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa antes e depois da intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa-ação; (b) levar esses mesmos alunos a perceber a pertinência de cada uma das variantes usadas na realização da variável em eventos de oralidade ou de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004), de maneira que possam empregar, em diferentes contextos linguísticos, tanto o pronome átono (a variante prestigiada pela tradição) quanto as demais variantes, sem discriminar essas últimas em favor da primeira.

Este artigo apresenta a seguinte estrutura: esta primeira seção foi dedicada à apresentação do tema; na segunda seção, apresentamos o aporte teórico que orienta esta pesquisa, como também a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos; na terceira seção, fazemos a descrição da proposta de intervenção pedagógica aplicada e comentamos os resultados. Por fim, fazemos apontamentos nas considerações finais a respeito dos objetivos alcançados nesta pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos tanto o aporte teórico que norteou esta pesquisa, as contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino, em especial a teoria dos contínuos de variação linguística proposta por Bortoni-Ricardo (2004), quanto a metodologia empregada na pesquisa-ação, a aplicação de uma sequência didática sobre o tema em uma turma do 9º ano do EF.

2.1 Sociolinguística Variacionista e ensino

Neste trabalho, tratamos do processo de anaforização do objeto direto à luz de contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino, destacando a teoria dos contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004).

Segundo Wiedemer (2009), a Sociolinguística Variacionista surge com o objetivo de descrever a variação e a mudança linguística, levando em conta o contexto social de produção, observando o uso da língua dentro da comunidade de fala. Por conseguinte, entende-se a língua não como uma estrutura homogênea, mas passível de variações de inúmeras naturezas, de maneira que se passa a ver a língua em seu uso espontâneo, levando em consideração os aspectos socioculturais dessa produção, o que a Sociolinguística chama de variedades linguísticas.

Assim, toda comunidade apresenta um repertório verbal próprio, não sendo nenhuma cultura superior à outra. Nesse sentido, conforme lembram Vieira e Freire (2014), a Sociolinguística Laboviana preocupa-se não com os padrões normativos apresentados pelas gramáticas tradicionais, mas com os padrões normais, ou seja, as realizações concretas da língua, de modo que descreve as variedades ou normas em uso. Entre essas normas, existe uma que representaria os usos linguísticos praticados pelo grupo social escolarizado que domina a fala e a escrita típica de meios letrados, a chamada norma culta, a qual deveria ser, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 30), "objeto privilegiado do processo de ensino-aprendizagem".

Conforme foi referido na seção anterior, diversos trabalhos sociolinguísticos sobre a representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa no PB descrevem quatro variantes, as quais apresentam maior ou menor frequência a depender das diferentes normas. Por conseguinte, a proposta didática para o ensino de coesão referencial a partir do objeto direto empreendida nesta pesquisa-ação levou em conta tanto as variantes já dominadas pelos estudantes (as normas vernaculares), quanto a variante prestigiada pela tradição escolar presente em textos representativos da chamada norma culta ou variedade urbana de prestígio.

De todo modo, as pesquisas sociolinguísticas sobre o PB, ao evidenciarem a discrepância entre as prescrições das gramáticas normativas e os usos efetivos nas modalidades falada e escrita, suscitam reflexões sobre as estruturas gramaticais que não são do domínio do aluno mas que precisam ser trabalhadas para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual).

Entre as contribuições dos estudos sociolinguísticos ao ensino, está a teoria dos contínuos de variação proposta por Bortoni-Ricardo (2004). Para compreender o fenômeno da variação linguística no PB, a autora propõe três linhas imaginárias ou contínuos que são os seguintes:

contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

No contínuo de urbanização, segundo a mesma autora (BORTONI-RICARDO 2004, p. 52), estão situados os falares rurais mais isolados em oposição aos falares urbanos. Estes apresentam a característica de terem sofrido diversas influências de codificação linguística no seu processo sócio-histórico: padronização da escrita, obras literárias e escola, entre outros. Por sua vez, os falares rurais ficaram mais isolados regional e culturalmente, principalmente, pelas dificuldades geográficas. Assim, a autora representa, em um dos polos desse contínuo, as variedades rurais; no outro polo, as variedades urbanas; num espaço entre eles, uma zona chamada rurbana, formada por migrantes de origem rural que preservam suas culturas originais, principalmente, o seu aporte linguístico. Logo, podemos situar qualquer falante brasileiro em algum ponto desse contínuo, dependendo da região onde nasceu e viveu.

Já no contínuo de oralidade-letramento, encontramos eventos de comunicação mediados pela língua escrita em um dos polos e, no outro, eventos mediados pela língua oral, sem influência direta da língua escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), os eventos de letramento são apoiados pelos textos escritos, que possuem regras mais rígidas e um compromisso mais direto com a tradição gramatical, enquanto os eventos de oralidade se identificam com o uso da língua oral, que é mais espontânea e normalmente não se prende aos ditames das prescrições contidas nos compêndios gramaticais.

Por fim, a mesma autora propõe o contínuo de monitoração estilística, em que podemos situar as interações num contexto menos ou mais monitorado. Numa conversa de bar, por exemplo, teremos um evento menos monitorado, pois as interações são espontâneas e não planejadas. Já num discurso planejado, em que há uma preocupação maior, um tratamento mais cerimonioso, temos um evento mais monitorado.

2.2 Metodologia

Esta pesquisa buscou realizar um tratamento didático do emprego das variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa como estratégia de coesão referencial em textos de alunos de uma turma de 9º ano do EF, organizados num contínuo oralidade-letramento. Para tanto, foi elaborada e aplicada uma sequência didática com atividades de produção textual que envolveram gêneros representativos dos diferentes pontos desse contínuo, observando a realização dos objetos diretos anafóricos, desde o padrão (pronomes oblíquos átonos) até o não padrão, de modo que os alunos percebessem o contexto de ocorrência de cada uma delas ao longo do contínuo. A sequência didática compreendeu sete etapas, cujo detalhamento será apresentado na próxima seção.

O trabalho foi desenvolvido com uma turma de 9º ano do Ciep Neusa Goulart Brizola, localizado em Duque de Caxias - RJ, escola que foi municipalizada em 2006, já que até então pertencia à Secretaria Estadual de Educação.

A opção pelo contínuo de oralidade-letramento em vez dos outros dois se deveu às seguintes razões: a) os alunos da turma em que se deu esta pesquisa pertenciam a um mesmo grupo social urbano, o que impediria uma análise do ponto de vista do contínuo rural-urbano; b) o contínuo de monitoração-estilística igualmente não daria conta do fenômeno, pois um tratamento cerimonioso exigido em situações ditas formais não implica necessariamente o uso de estruturas prestigiadas pela gramática tradicional: isso depende do processo de letramento a que o indivíduo foi submetido (DUARTE; SERRA, 2015). Por conseguinte, a escolha do contínuo de oralidade-letramento se justifica na medida que pressupõe esse processo de letramento a partir do trabalho com os diferentes gêneros previstos na sequência didática: desde os mais comprometidos com a tradição gramatical (textos representativos de eventos de letramento) até os menos comprometidos com essa mesma tradição (textos representativos de eventos de oralidade).

Dessa forma, organizamos o contínuo de oralidade-letramento a partir da seleção dos seguintes gêneros: (a) histórias em quadrinhos (HQ), para representar o extremo de [+ oralidade], por constituírem tentativas de reprodução da fala espontânea; (b) crônicas, para o ponto intermediário do contínuo, por revelarem um menor grau de oralidade, mas ao mesmo tempo não representarem eventos máximos de letramento, dado seu caráter mais leve em relação à observância das prescrições da tradição gramatical; (c) reportagens, para representar o extremo de [+ letramento], devido ao maior compromisso com a chamada norma culta.

3 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E RESULTADOS

Nesta seção, descrevemos cada etapa da sequência didática aplicada, traçando o diagnóstico encontrado, a reação dos alunos às atividades sequenciadas, bem como a análise dos resultados obtidos, descrevendo os avanços e as dificuldades percebidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Etapa 1: Apresentação do assunto

Nesta primeira etapa, apresentamos aos alunos os conteúdos e os estudos que seriam desenvolvidos nas aulas seguintes, fomentando conversas sobre o tema coesão textual com foco no objeto direto anafórico de 3ª pessoa, ou seja, como evitar a repetição de palavras nos complementos verbais (objetos diretos) que retomam um item que já apareceu no texto.

Posteriormente, fizemos uma rápida revisão sobre o pronome e a sua importância para a progressão textual, bem como o uso do objeto direto na estrutura do texto. Após essas revisões, iniciamos uma atividade direcionada para sensibilizá-los a respeito do assunto. Foram distribuídas cópias de duas crônicas: "A velha contrabandista", de Sérgio Porto, e "A bola", de Luís Fernando Veríssimo. Solicitamos uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura coletiva dessas crônicas. Nesses textos havia repetições de itens, não só de objeto direto, mas também de outras estruturas sintáticas. Assim, os alunos deveriam, após a leitura, reconhecer e marcar todos os objetos diretos encontrados e depois identificar aqueles que retomaram itens já mencionados no discurso.

Ainda nesta etapa, apresentamos à turma o roteiro das etapas posteriores do projeto da sequência didática, com o objetivo de sensibilizá-los quanto à coesão textual com foco no objeto direto anafórico de 3ª pessoa.

3.2 Etapa 2: Produção inicial ou diagnose

Nesta etapa, verificamos o que os alunos, uma vez informados sobre o projeto, sabiam sobre o assunto, por meio da produção de um texto narrativo a partir de uma história em quadrinhos. Através dessa avaliação, pudemos detectar as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes para manter a coesão textual no que diz respeito ao objeto direto anafórico e quais as variantes utilizadas por eles para a sua representação.

Inicialmente, projetamos sobre uma tela uma HQ para leitura coletiva, após a qual seguimos para o reconhecimento de aspectos gerais desse gênero textual, bem como dos recursos utilizados para o estabelecimento do humor, como o perfil dos personagens e o contexto em que a HQ se desenvolveu. Em seguida, apresentamos as características gerais de uma narrativa convencional, como o enredo, o tempo da narrativa, o espaço e os personagens. Distribuímos para os alunos a HQ e propusemos a produção de um texto narrativo a partir desta.

A proposta de retextualização da HQ em uma narrativa consistiu em duas partes: na primeira, os estudantes descreveram o fato apresentado em cada quadrinho em blocos isolados; na segunda, baseados nas descrições feitas na atividade anterior, eles produziram um texto narrativo obedecendo à sequência dos quadrinhos. Na execução dessa tarefa, os alunos se mostraram bem entusiasmados e a realizaram prontamente sem maiores dificuldades, salvo algumas poucas exceções. Houve 28 produções, tendo sido encontradas as seguintes variantes:

a) Clítico acusativo

Um belo dia o menino maluquinho resolveu mudar seu visual para impressionar'[uma **menina muito linda**]_i. **Ele ai chamou para sair na sexta-feira.**"

b) Pronome reto

[...] [ele]_i queria que ela 'achase' **ele**_i bonito e não um palhaço que fugiu do circo.

c) SN anafórico

O menino maluquinho cansado de [seu visual]_i, 'costumeira' resolve trocar **o visual**_i radicalmente.

d) Objeto nulo

"A mãe fala para ele: Aí meu filho porque você não usa [um boné]_i, como todos usam ____i?"

Ao todo, foram verificadas 32 ocorrências dessas variantes, cuja distribuição pode ser visualizada na tabela a seguir:

Tabela 1 – Representação do objeto direto anafórico na atividade de diagnose.

Clítico	SN anafórico	Pronome reto	Objeto nulo	Total
3	10	11	8	32
9,5%	31%	34,5%	25%	100%

Fonte: Autoria própria.

A partir da tabela acima, observamos que o pronome reto foi a variante mais frequente na escrita dos alunos do 9º ano do EF, seguida de perto pelo SN anafórico. Já o pronome átono ou clítico acusativo teve baixa ocorrência na representação do objeto direto anafórico, o que corrobora a afirmação de Mattoso Câmara (2004, p. 96) de que

um dos traços mais característicos do português do Brasil é o uso de ele (e suas variantes de feminino e plural) como um acusativo; ex: vejo ele, em lugar de vejo-o. [...], um traço geral típico do português oral de todos os níveis sociais no Brasil; só o evitamos em certas situações nas quais aquele que fala sente toda a responsabilidade de homem instruído e, mesmo assim, ele não chega sempre a eliminá-lo de todo.

Estudos sociolinguísticos, como os de Averbug (2000, 2007), ratificam a questão levantada acima de que a variante prestigiada pela tradição gramatical (o pronome átono) apresenta baixo uso não só na língua oral,

mas também na escrita de indivíduos ainda no processo de escolarização, como foi a situação dos dados coletados nesta etapa. De posse desse diagnóstico, prosseguimos para a etapa subsequente.

3.3 Etapa 3: Módulo sobre coesão referencial com foco no objeto direto

Ao final da aplicação da etapa anterior, verificamos algumas dúvidas em relação ao trabalho com a coesão referencial, muitas delas referentes à compreensão de conceitos de estruturas gramaticais importantes no processo de referenciação. Percebemos que os alunos não traziam do seu processo de escolarização as noções de pronomes e de complementos verbais (objeto direto), o que dificultaria a realização de atividades posteriores de representação do objeto direto anafórico. Assim, nesta etapa, desenvolvemos algumas oficinas com o objetivo de sanar essas dúvidas verificadas nas produções iniciais.

Assim, esta etapa consistiu numa revisão gramatical, em que abordamos as noções de pronome e objeto direto, tendo sido subdividida em três partes: 1) aula expositiva sobre pronomes (conceito), pronomes pessoais e coesão referencial; 2) exercícios estruturais sobre complemento verbal (objeto direto); 3) leitura das produções da etapa 2 e realização de atividades com foco na representação do objeto direto anafórico, apresentando outras variantes além do pronome átono.

3.4 Etapa 4: Módulo sobre o gênero HQ

Nesta etapa, trabalhamos com o gênero história em quadrinhos, identificando as características desse gênero e os recursos utilizados na sua produção: criação de personagens, tipos de balão, onomatopeias, entre outros. Por meio de alguns exemplares de HQs, realizamos um levantamento das variantes mais utilizadas na representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa nesse gênero textual que tende a reproduzir a fala, com destaque para o pronome reto e o objeto nulo, já que são muito recorrentes na modalidade oral.

Como parte das atividades desta etapa, houve uma produção, em grupo, de uma HQ, com o tema "Jogos Olímpicos 2016". As produções passaram por um "concurso" que elegeu a HQ mais criativa, levando em consideração o tema estabelecido. Seguindo as instruções prévias, os grupos pensaram numa situação envolvendo a temática sugerida e criaram uma HQ que poderia envolver uma crítica, gerar humor, criar uma ironia, ou, ainda, festejar o evento.

As produções mostraram uma preferência pelo objeto nulo para a representação dos objetos diretos que se referem a seres inanimados, fato

observado também na produção inicial. Já o pronome reto ocorreu com o verbo na forma finita, enquanto as duas ocorrências do clítico assim se distribuíram: uma com verbo na forma finita; outra com verbo no infinitivo. Observamos, ainda, que tais ocorrências de clíticos foram resultado de influências das etapas anteriores, pois, mesmo sabendo que se poderia utilizar uma linguagem mais espontânea por se tratar de uma HQ, gênero mais próximo à oralidade, fez-se a opção pela variante estabelecida pela tradição gramatical muito provavelmente por conta de a produção ter acontecido na escola, instância social em que essa mesma tradição é prestigiada. Observem-se as ocorrências das variantes encontradas nesta etapa:

a) Clítico

[Sobre a atleta]_i — Por que você **a**_i odeia?

— Quer saber, vou derrubá-**la**_i.

b) Pronome reto

— Onde estão [os ingressos]_i que eu comprei para os jogos?

— Ontem eu vi **eles**_i em cima da mesa.

c) Objeto nulo

— Oba, as Olimpíadas estão chegando, teremos [muitos jogos]_i. Quero ver ___i, deve ser muito divertido.

— Onde ela conseguiu [aqueles ingressos]_i?

— Ela comprou ___i de mim”.

3.5 Etapa 5: Módulo sobre o gênero crônica

Nesta etapa, trabalhamos com o gênero crônica, identificando as suas características e os recursos utilizados para a sua produção. Partindo de duas crônicas como exemplo, realizamos, ainda, um levantamento das variantes mais utilizadas na representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa nesse gênero textual, já evidenciando a ocorrência do clítico ao lado das outras, inclusive do estigmatizado pronome reto.

Após a conceituação de crônica e de suas principais características, fizemos a leitura coletiva dos dois textos dados como exemplo, solicitando que os alunos identificassem as características que os classificavam como crônica: linguagem empregada, tempo da narrativa, personagens e espaço. A partir das respostas dadas, percebemos que os alunos assimilaram bem esses conceitos.

A segunda parte das atividades desta etapa consistiu numa produção, em grupo, de uma crônica também sobre os “Jogos Olímpicos 2016”. Seguindo as instruções prévias, eles pensaram numa situação envolvendo a temática sugerida e criaram uma crônica que deveria envolver uma situação cotidiana. A atividade foi desenvolvida em sala de aula e, assim que terminaram, escolheram um representante de cada grupo para ler as produções para os colegas da turma. As variantes encontradas nos textos foram as seguintes:

a) Clítico

Então [ela]_i se perdeu e o ‘refor-so’ do exército ajudou a ‘encontrá**la**’_i.

[Ela]_i se esbarrou num moço e caiu no chão, e ele **a**_i levantou.

b) Pronome lexical

[Sobre o menino]_i Ela conhecia **ele**_i de algum lugar.

Ele também perdeu [o filho]_i dele, então foram procurar **ele**_i juntos.

c) SN anafórico

Percebeu que perdeu [26 pessoas]_i e o reforso militar procurou **essas 26 pessoas**_i.

[...] ela saiu correndo e deixou [sua agenda]_i cair. Ele pegou **sua agenda**_i e levou para o seu apartamento.

d) Objeto nulo

[...] ela saiu correndo e deixou sua agenda cair. Ele pegou [sua agenda]_i e levou ___i para o seu apartamento”.

Como se pode perceber, todas as variantes foram empregadas para representação do objeto direto anafórico, o que corresponde ao esperado para o gênero crônica. No entanto, foram observadas irregularidades quanto ao uso do clítico acusativo, como a aglutinação com a forma verbal mostrada no primeiro exemplo, o que é perfeitamente explicável em se tratando de alunos que estão em processo de aprendizagem de uma estrutura que não faz parte de sua norma vernacular, o que certamente demanda tempo.

3.6 Etapa 6: Módulo sobre o gênero reportagem

Nesta etapa, trabalhamos com o gênero representante do polo de maior letramento do contínuo: a reportagem. Escolhemos esse gênero por

acreditar que, diferentemente dos outros gêneros trabalhados, ele apresenta um maior compromisso com a tradição gramatical, haja vista a imprensa ser uma das agências padronizadoras da língua (BORTONI-RICARDO, 2004). Por meio de um texto do gênero em questão dado como exemplo, pediu-se aos alunos não só que observassem a frequência maior da variante prestigiada pela tradição escolar para recuperar o objeto direto anafórico de 3ª pessoa, como também que percebessem a ausência do pronome reto. De fato, esse último elemento não costuma aparecer nas reportagens escritas, o que constituiria, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), um traço descontínuo, já que seu uso costuma ser evitado em textos representativos do polo de [+ letramento] do contínuo (FREIRE, 2005; 2011).

Assim, como parte das atividades desta etapa houve também uma produção, em grupo, de uma reportagem. O tema para a produção foi "Impacto dos jogos Olímpicos 2016 na cidade do Rio de Janeiro". Solicitamos que eles pesquisassem alguns assuntos referentes ao tema proposto e escolhessem o enfoque que dariam à reportagem.

A despeito das expectativas, verificando todos os textos, só houve uma única ocorrência do clítico nessa atividade, o que serviu para corroborar que ele realmente não faz parte da gramática do aluno, visto que seu uso não é resultado do processo natural de aquisição da linguagem, mas de um processo de aprendizagem que muitas vezes se dá a duras penas, tanto que, mesmo num gênero em que deveria aparecer com mais força, foi utilizado de forma parca, demonstrando, portanto, a distância entre a norma culta prestigiada pela tradição escolar e a norma vernacular dos estudantes do 9º ano do EF.

Por sua vez, a presença da variante pronome reto nesse extremo do contínuo nos textos de reportagem produzidos pelos alunos demonstrou que ela apresenta tamanha força, que não chega a ser um traço descontínuo em eventos de maior letramento protagonizados por jovens estudantes, ao contrário do que se dá em textos produzidos por indivíduos adultos letrados nesse mesmo ponto do contínuo (FREIRE, 2005, 2011). Vejam-se as variantes encontradas nos textos desta etapa:

a) Clítico

Faltam poucos dias para os jogos olímpicos e já 'tem' coisa que nem 'começaram' a ser feitas, por exemplo, [o tratamento nas baías e lagos], que 'demoraram' anos para se descontaminar, e o governo nem **o** começou.

b) Pronome lexical

Em agosto o Rio de Janeiro terá [as olimpíadas], mas será que vamos mesmo 'realiza' **elas**?

c) SN anafórico

[O evento]_i vai ocorrer no Rio de Janeiro e o montante necessário para organizar **o evento**_i já passa de milhões.

d) Objeto nulo

Estão tentando limpar [a baía de Guanabara]_i, mas ainda não conseguiram limpar___i.

Conquanto o clítico não tenha sido empregado nos textos de reportagem dos alunos, registre-se que houve um uso expressivo do SN anafórico e do objeto nulo, que competiram com o pronome reto como estratégia para a realização do objeto direto anafórico, fenômeno que vai ao encontro de estudos sociolinguísticos que apontam tais variantes sendo utilizadas por muitos brasileiros letrados como alternativas tanto ao pronome átono, considerado artificial, quanto ao pronome tônico, estigmatizado socialmente.

3.7 Etapa 7: Produção final: retextualização

Esta última etapa da sequência didática consistiu na realização de três atividades de retextualização dos gêneros aprendidos, ou seja, os alunos produziram três textos, obedecendo às propostas seguintes: (a) retextualização de uma crônica em uma reportagem; (b) retextualização de uma reportagem em uma crônica; (c) por fim, retextualização de uma reportagem em HQ, contemplando, assim, todos os gêneros trabalhados nesta pesquisa que se situam em diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento.

Dessa forma, avaliamos o que os discentes conseguiram aprender no decorrer das atividades, tanto em relação à estrutura de cada gênero textual estudado, quanto em relação à representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa, reconhecendo as particularidades de uso de cada variante candidata à representação do objeto direto anafórico nos diferentes gêneros.

Após cada retextualização, procedemos à quantificação dos dados brutos, mas sem controlar condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, visto que o intuito era tão somente fazer uma comparação entre a produção inicial (diagnose) e as produções finais como forma de avaliar, em linhas gerais, se os objetivos formulados para a pesquisa foram ou não atingidos. Além disso, um controle sistemático dos referidos condicionamentos fugiria aos limites deste trabalho, cuja natureza é de caráter prático, ou seja, trazer uma proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa no EF.

Na primeira atividade desta etapa, produção de uma reportagem a partir da crônica “A velhinha contrabandista”, observamos que algumas das dificuldades encontradas na etapa 6 se manifestaram também aqui. Não obstante isso, já pudemos verificar produções que estavam dentro do perfil de uma reportagem, com a preocupação, por parte dos alunos, em utilizar uma linguagem característica desse gênero, ou seja, mais próxima da língua escrita, revelando um grau maior de letramento. Percebemos isso, principalmente, na representação dos objetos diretos anafóricos de 3ª pessoa através do aumento da frequência do clítico acusativo, conforme descreveremos a seguir. Em razão do ocorrido na etapa anterior, fizemos uma revisão sobre as características de uma reportagem, especialmente sobre as variantes esperadas para esse gênero textual, a fim de que os próximos textos a serem produzidos nesse gênero se aproximassem da prática da sociedade letrada (FREIRE, 2005, 2011).

No total foram produzidos 34 textos de reportagem, obtendo-se 78 dados de objetos diretos anafóricos de 3ª pessoa com a ocorrência das seguintes variantes:

a) Clítico acusativo

[Sobre dois indivíduos_i] Então num belo dia ele resolveu ‘leva-**los_i**’ lá para verem.

[Sobre a velha da lambreta_i] Os moradores já ‘tinham **a_i** visto’ passar por ali ...

b) Pronome reto

[Sobre o fiscal_i] [...] e essa ‘velinha’ sempre passava encarando **ele_i** por dez anos sempre isso.

[Sobre a velha da lambreta_i] [...] então o fiscal que vivia lá parou **ela_i** e perguntou...

c) SN anafórico

Eles chamaram [um médico]_i e resolveram levar **o médico_i** até lá.

[A velhinha]_i vinha na sua lambreta com um saco atrás, um fiscal da alfândega parou **a velhinha_i**.

d) Objeto nulo

Os policiais viram que [ela]_i contrabandiava drogas, seguraram ___i e chamaram a polícia.

Ela disse que n[o saco]_i só havia areia, o fiscal examinou___i e era areia.

A tabela 2, a seguir, mostra os resultados obtidos:

Tabela 2 – Representação do objeto direto anafórico na atividade de retextualização para reportagem.

Clítico	SN anafórico	Pronome reto	Objeto nulo	Total
46	10	17	5	78
59%	13%	22%	6%	100%

Fonte: Autoria própria.

A partir dos resultados da tabela acima, observamos que o clítico acusativo foi a variante mais frequente (59%) nos textos de reportagem dos alunos do 9º ano do EF. É preciso, pois, ressaltar que houve de fato um avanço: uma turma que mal usava o clítico para a representação do objeto direto anafórico passou a empregá-lo como estratégia majoritária no extremo de maior letramento do contínuo.

Mesmo com frequência reduzida, ainda foi encontrado o pronome reto, que deveria ser um traço descontínuo num gênero textual como a reportagem, já que não costuma aparecer em textos de [+ letramento] dos brasileiros adultos letrados (FREIRE, 2005, 2011). Por conseguinte, a ocorrência de tal variante nos textos dos jovens aprendizes sinaliza que estes estão ainda em processo de letramento. Por outro lado, observamos que as variantes SN anafórico e objeto nulo juntas representaram 19% dos dados, o que corrobora a sua infiltração em textos de [+ letramento] no PB como estratégias de esquiva ao pronome reto para representação do objeto direto anafórico, conforme descrito por trabalhos acadêmicos, como Freire (2005, 2011).

Quanto à segunda atividade da etapa 7, produção de uma crônica, os alunos produziram textos desse gênero a partir de trechos de reportagens com temas variados. Foram apresentadas três reportagens, extraídas da *Folha de S. Paulo*, para que eles escolhessem uma delas para retextualizar. Lembramos aos alunos que a crônica, apesar de ser um texto escrito, tem pontos de contato com a oralidade, de modo que era preciso fazer adaptações ao passar de uma reportagem para uma crônica. De modo geral, os textos produzidos estavam dentro do perfil do gênero solicitado, salvo algumas poucas exceções. Não obstante isso, foram obtidas 34 produções, com 41 ocorrências de objetos diretos anafóricos de terceira pessoa, com a ocorrência das quatro variantes:

a) Clítico acusativo

Viu [a amiga]_i e começou a 'elogia-**la**'_i.

Ele viu [uma moça]_i chorando e foi **a**_i consolar.

b) Pronome reto

[Sobre a esposa]_i, Eles se conheceram e ele elogiou muito **ela**_i.

[Sobre o ex-marido]_i, Após a separação, ela que pensou que se conheceu **ele**_i no *face*, poderia conhecer outra pessoa."

c) SN anafórico

Eles viram [o brinquedo]_i em promoção e resolveram comprar **o brinquedo**_i."

Ele comprou [outra boneca]_i e deu **a boneca**_i para sua filha.

d) Objeto nulo

Chegando lá, [eles]_i batem no portão, mas ninguém atende___i."

Observemos a seguir a próxima tabela com os resultados gerais:

Tabela 3 – Representação do objeto direto anafórico na atividade de retextualização para crônica.

Clítico	SN anafórico	Pronome reto	Objeto nulo	Total
13	5	12	11	41
32%	12%	29%	27%	100%

Fonte: A autoria própria.

Os resultados da tabela indicam maior equilíbrio entre as variantes na representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa nessa retextualização, de modo que o gênero textual em questão se situa verdadeiramente no ponto intermediário do contínuo: a tradição gramatical se faz presente pelas ocorrências do clítico, mas há também a presença do pronome reto estigmatizado por essa mesma tradição, o que se explica pelo fato de se tratar de um gênero mais leve, em que há espaço para a oralidade. Do mesmo modo, não poderíamos deixar de comentar o índice significativo de objetos nulos para representar a variável, uma variante não estigmatizada e que vem se consolidando na escrita brasileira (FREIRE, 2005, 2011).

Por fim, passamos a descrever o resultado da retextualização de um dos textos produzidos pelos alunos na etapa 7 (reportagem) em uma HQ.

Ao todo, 34 HQs foram produzidas, com ocorrências das seguintes variantes:

a) Clítico acusativo

Então Nathan pegou [o seu carro]_i depois de compra-**lo**_i e **o**_i levou a oficina.

b) Pronome reto

— Você vai levar [esses ingredientes]_i?

— Vou levar **eles**_i sim.

c) SN anafórico

— Você e [o Sol]_i se amam, então porque você nunca consegue ver **o sol**_i?

d) Objeto nulo

— Papai, cade [minha boneca]_i?

— Vou lá buscar___i."

Observemos a seguir a próxima tabela com os resultados:

Tabela 4 – Representação do objeto direto anafórico na atividade de retextualização para HQ.

Clítico	SN anafórico	Pronome reto	Objeto nulo	Total
5	4	12	1	22
23%	18%	55%	5%	100%

Fonte: Autoria própria.

Os dados mostram uma situação de vantagem da variante pronome reto, que representou mais da metade das ocorrências, colocando-se, portanto, como a estratégia majoritária para a realização da variável em textos de [+ oralidade] no contínuo. O clítico, embora bem abaixo da primeira variante, desponta como a segunda opção, o que pode ser explicado pelo fato de a HQ ter sido produzida na escola, onde tal variante costuma ser prestigiada, todavia está em equilíbrio com a soma das demais variantes.

Após a descrição de todas as etapas da sequência didática, comparemos, por meio do gráfico a seguir, a trajetória das variantes candidatas à realização do objeto direto anafórico de 3ª pessoa na escrita dos alunos do 9º ano do EF, desde a diagnose até os textos produzidos na etapa final da sequência didática, o que nos permitirá visualizar melhor os resultados obtidos por esta pesquisa-ação:

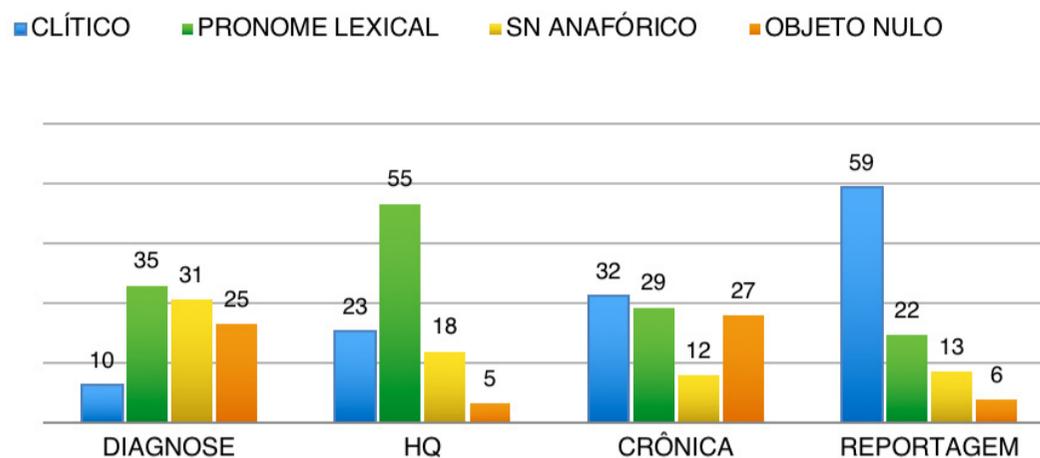


Gráfico 1 – Distribuição das variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico: da diagnose ao contínuo oralidade-letramento.

Fonte: Autoria própria.

O gráfico nos mostra uma evolução no uso do clítico ao longo das atividades da sequência didática. Na atividade de diagnose, essa variante era a menos frequente na escrita dos estudantes em comparação às outras. No entanto, nas atividades da etapa 7, verificamos um aumento significativo da variante prestigiada pela tradição escolar, que apresenta uma linha ascendente, alcançando índices bem altos na produção da reportagem, já que esta representa um maior grau de letramento. Já o pronome lexical, variante estigmatizada pelas gramáticas, faz o caminho inverso: de variante mais significativa na diagnose, vai perdendo espaço para as outras variantes à medida que se avança dos textos de [+ oralidade] para os de [+ letramento]. Quanto às demais variantes, percebe-se uma oscilação ao longo do contínuo, só atingindo índices mais significativos nos textos do ponto intermediário, isto é, nas crônicas, em que observamos certo equilíbrio entre todas as variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa. No entanto, chama a atenção a baixa produtividade do objeto nulo nas produções dos alunos nos dois extremos do contínuo, em especial o de [+ oralidade], o que vai de encontro aos trabalhos linguísticos sobre o PB, que documentam uma ocorrência robusta dessa variante sobretudo em eventos de comunicação mediados pela língua oral. De todo modo, por meio da sequência didática aplicada, verificamos que o emprego da variante prescrita pela tradição gramatical, o clítico acusativo, passou a se fazer presente na escrita de alunos do 9º ano do EF à medida que foram requisitados textos que se situavam num grau de letramento maior do contínuo, contudo ficou evidente que, para tanto, foram necessárias atividades direcionadas que trabalhassem adequadamente a questão. Por outro lado, o trabalho desenvolvido não se limitou ao ensino da variante padrão, mas à sua contextualização, bem como a das demais variantes que com ela competem, de maneira que os alunos as manifestaram nas produções finais com maior ou menor frequência a depender do gênero textual, ou seja, eles identificaram que cada uma das variantes tem o seu lugar de uso determinado pelo ponto do contínuo oralidade-letramento em que o texto se situa, o que certamente rompeu com um ensino meramente prescritivo que discrimina variantes não descritas pela tradição gramatical.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como os estudos sociolinguísticos sobre o PB atual costumam apontar que a manutenção do pronome átono acusativo se deve à ação normativa da escola, ou seja, está diretamente ligada ao processo de escolarização, formulou-se como um dos objetivos desta pesquisa verificar o efeito do trabalho da escola sobre a escrita dos alunos no que diz respeito à representação do objeto direto anafórico. Assim, pudemos constatar duas realidades: uma antes e outra depois da sequência didática aplicada.

O levantamento dos dados na atividade de diagnose (etapa 2) revelou não só uma baixa produtividade do clítico acusativo na escrita dos estudantes de 9º ano do EF, mas também uma preferência acentuada pelas outras variantes, principalmente pelo pronome lexical e pelo SN anafórico, contrariando a expectativa de que alunos concluintes do Fundamental 2 manifestem uma presença maior da tradição gramatical em seus textos, o que sinaliza que o ensino tradicional de conteúdos gramaticais feito pela escola não consegue levar à aprendizagem de estruturas que não fazem parte dos usos linguísticos dos alunos.

No caso da turma na qual aplicamos a sequência didática, o quadro da distribuição das variantes só começou a mudar a partir do trabalho com o fenômeno da variação linguística de modo sistematizado, por meio do contínuo de oralidade-letramento. Isso certamente relativiza o efeito da escolarização sobre a escrita do aluno: se for a mera passagem pela escola sem um trabalho mais direcionado e consciente, pouco efeito será obtido (vide os resultados da atividade de diagnose), mas, se esse trabalho acontece, temos efeitos mais significativos, conforme os resultados das atividades da etapa 7. Isso corrobora pesquisas que atestam ser a variante culta, no PB, um produto do processo de letramento, já que aparece com mais força somente na escrita de indivíduos efetivamente letrados (FREIRE, 2005).

Quanto ao segundo objetivo, que foi levar o aluno a perceber a pertinência de cada variante no contínuo, ficou evidente que os alunos aumentaram a frequência do clítico, sobretudo no polo de [+ letramento], mas não deixaram de usar as demais variantes nos gêneros em que elas cabem perfeitamente. Certamente o aprimoramento no uso das formas de representação do objeto direto anafórico, sobretudo daquela que não faz parte da norma vernacular dos alunos, demanda um longo caminho que constitui o processo de letramento.

Em linhas gerais, esta pesquisa-ação, por um lado, colaborou para a construção do processo de letramento dos alunos envolvidos, fazendo-os transitar de textos com traço de [+ oralidade] a textos com traço de [+ letramento] no que diz respeito ao uso das diferentes estruturas para a realização do objeto direto anafórico; por outro, veio oferecer ao professor de língua portuguesa um novo paradigma pedagógico que leve em conta a variação linguística no tratamento didático da coesão referencial.

REFERÊNCIAS

AVERBUG, Mayra Cristina Guimarães. **Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes**. 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Variedades linguísticas nas escolas brasileiras: pronomes nominativo, acusativo e dativo. In: LOBO, Maria; COUTINHO, Maria Antónia (Org.). In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA. 22., 2007. **Anais...** 2007, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

CAMARA JUNIOR, J. Mattoso. **Dispersos**. (Org.). UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia. Clítico acusativo, Pronome Lexical e categoria vazia do português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (Org.). **Fotografias Sociolinguísticas**. Campinas: Pontes (Editora Unicamp), 1989. p. 19-34.

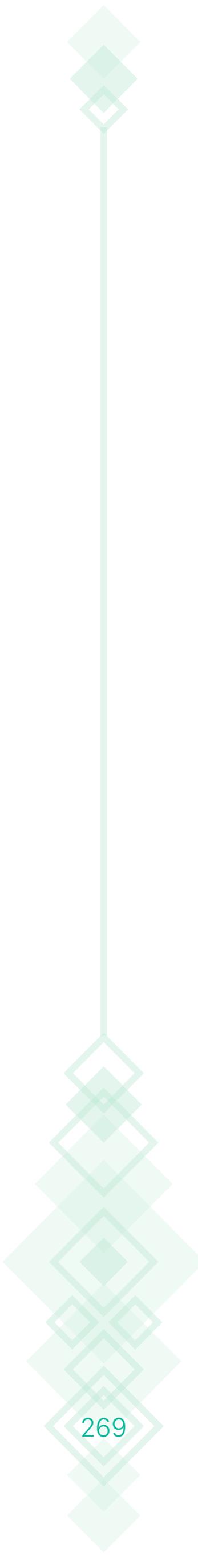
_____; SERRA, Carolina. Gramática(s), ensino de português e "adequação linguística". **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015.

FREIRE, Gilson Costa. **Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana**. 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

_____. **A realização do acusativo e do dativo de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana**. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana. **ABRALIN**, v. 10, n. 1, p. 12-32, jan./jun. 2011.

SILVA, Tatiane Sant'anna da. **A representação do acusativo anafórico de 3ª pessoa na escrita de estudantes de Letras da UFRJ**. 2014. 39 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

A decorative vertical line on the left side of the page, composed of a thin green line and several overlapping, semi-transparent diamond shapes in shades of green, extending from the top to the bottom of the page.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A et al. (Org.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

WIEDEMÉR, Marcos Luiz. Introdução aos conceitos básicos da sociolinguística. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, 2009.

PRODUÇÃO DE QUADRINHOS NA ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA

Marlene Machado da Cruz¹

Silvia Regina Nunes²

RESUMO: Este trabalho é fruto da experiência vivenciada através do projeto de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação - Profletras – Cáceres-MT, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - ofertado em nível Nacional. A proposta de intervenção foi desenvolvida na 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual, cujo objetivo era desenvolver a leitura e a escrita e apresentar possibilidades para a constituição da autoria do aluno, através da produção de histórias em quadrinhos, de forma manual e tecnológica. A fundamentação teórica está ancorada sob a Análise de Discurso, de linha francesa, desenvolvida no Brasil, por Eni Orlandi e seus seguidores, e teve como produto final uma coletânea de histórias em quadrinhos organizada pelos alunos, após uma sequência de aulas envolvendo produção de leitura e escrita relacionadas às HQs.

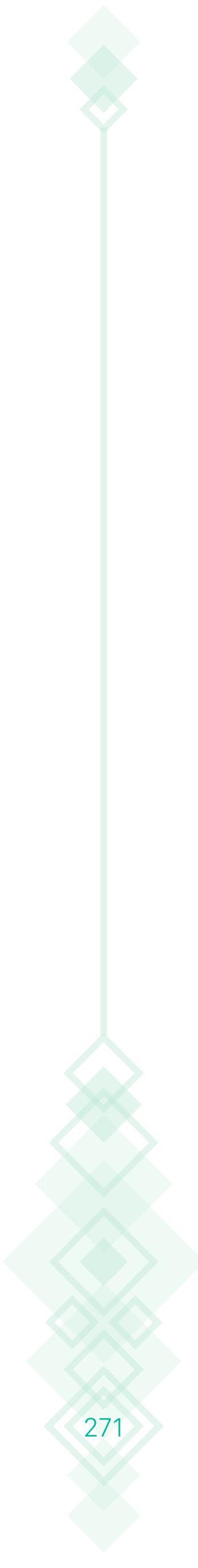
Palavras-chave: Leitura e escrita. Autoria. Tecnologias. Histórias em quadrinhos.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de um projeto/intervenção de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação – Profletras – Cáceres-MT, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. A proposta de intervenção pedagógica, tendo como base a perspectiva discursiva, foi desenvolvida com os alunos da 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso, da cidade de Arenópolis, cujo objetivo era desenvolver a leitura e a escrita e apresentar possibilidades de

1 Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2015) e professora efetiva da rede estadual de Mato Grosso (SEDUC/MT). Contato: marlenemcruz@unemat.br

2 Doutora em Linguística pela UNICAMP (2012) e professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Produz pesquisas em Análise de Discurso, na linha de pesquisa *estudos dos processos discursivos*. É membro do CEPEL – Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, do grupo de pesquisa Cartografia da Linguagem (UNEMAT) e do grupo Mulheres em Discurso (UNICAMP), todos vinculados ao CNPq. Contato: silvianunes@unemat.br



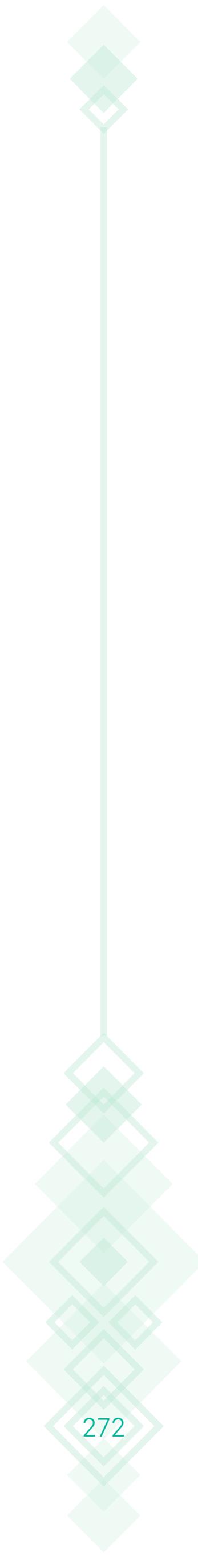
produção de condições para a constituição de autoria do aluno, por meio da formulação de histórias em quadrinhos de forma manual e tecnológica. Como produto obtido a partir do trabalho realizado, apresentou-se uma coletânea de Histórias em Quadrinhos organizada pelos alunos. Essa coletânea foi precedida de práticas envolvendo rituais de leitura e escrita como: leitura de diversos materiais relacionados às HQs, pesquisas na biblioteca, oficinas extraclasse, atividades no laboratório de informática para conhecimento das ferramentas eletrônicas e do software *HagáQuê* e visitas à sala de vídeo com a projeção de filmes com os heróis das artes sequenciais e seus principais criadores. Uma compreensão produtiva desse trabalho refere-se à compreensão do modo como se configura um deslocamento da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor no processo de formulação das HQs, o qual mostra uma prática produtiva para o trabalho com a leitura e a escrita na escola. Para dar visibilidade à coletânea das histórias em quadrinhos, realizou-se uma noite de autógrafos com a presença de toda a comunidade escolar e publicação dos materiais no blog da escola. O processo de pesquisa/intervenção mostra a necessidade de se pensar sobre as condições de produção de leitura e escrita na escola e a busca de práticas pedagógicas diferenciadas, que ressignifiquem o ensino e produzam sentidos para todos os envolvidos, especialmente para o aluno.

2 UM OLHAR SOBRE AS CONDIÇÕES DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Nas últimas décadas, diversos estudiosos da área de Educação, principalmente da Linguística, têm se dedicado a refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua materna, uma preocupação da grande maioria dos professores de Língua Portuguesa. Esses estudos abrem possibilidade de refletir teoricamente e (re)pensar as condições de produção do ensino-aprendizagem de leitura e escrita no contexto escolar.

Baseado neste contexto e nas diferentes formas que o estudo da linguagem apresenta, estudando-se a língua enquanto sistema de signos ou como norma gramatical, com o intuito de escrever (grafar) corretamente as palavras, frases, enunciados etc., ou como forma de ensinar a ler e interpretar ou como meio de falar bem, falar “certo” foi se tornando motivo de reflexão sobre o processo de ensino da língua materna na sala de aula, uma vez que a linguagem significa muito mais do que essa cultura conceitual reproduzida pelo sistema escolar, já que a linguagem é constitutiva do homem e a sua história.

Foi a Análise de Discurso (AD) que me possibilitou pensar o estudo da linguagem na escola de forma discursiva, através de uma proposta que contemplasse o estudo da língua de maneira a produzir sentido para o aluno e também para mim. Possibilitou, ao mesmo tempo, que pudéssemos (re) significar a sua aprendizagem por meio de práticas de leitura e escrita,



utilizando-nos de diferentes linguagens (letras, imagem, som, desenhos, pinturas etc.), inscrevendo o nosso dizer na língua e na história.

O discurso institucional, de acordo com a Lei Federal nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), afirma que a Educação Básica é composta pelo Ensino Fundamental, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio, e que tem por finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essa mesma Lei normatiza que o Ensino Fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Por que, então, chegamos à metade do Ensino Fundamental e nos deparamos com alunos que ainda não conseguem o básico que se espera dele, que é ler e escrever com autonomia? Por que alunos que já percorreram por quase uma década as salas de aula e da vida, mal conhecem o sistema alfabético da Língua Portuguesa? Quais são os atravessamentos que a escola tem enfrentado que a tem impossibilitado de atingir os objetivos propostos? Questões socioeconômicas, desequilíbrio familiar, falta de investimentos do poder público, políticas públicas, desinteresse, problemas de aprendizagem etc., são as respostas mais comuns.

Tudo que ouvimos por aí não nos convenceu e nem nos fez desistir da busca de respostas que satisfizessem essas inquietações. Não poderia também nos satisfazer com respostas deterministas que atribuíam o mau desempenho escolar do aluno somente às condições socioeconômicas, pois sabemos que as dificuldades de leitura e de escrita, recaem sobre qualquer escola, independentemente do “poder” econômico familiar.

Mas se somos uma “*Pátria Educadora*”³, precisamos repensar a educação de forma que o aluno, ao concluir o Ensino Fundamental, possa fazer uso da linguagem com autonomia, sendo capaz de (re)conhecer as práticas languageiras para se relacionar, produzir sentido, compreender o mundo no contexto social e cultural em que está inserido e ser compreendido pelo outro, de forma que o aluno possa colocar em prática a língua na escola e fora dela, através da relação com as diferentes formas de linguagem.

O ensino-aprendizagem tem sido alvo de preocupação por todos os segmentos envolvidos na área educacional, pois não obstante as inovações almejadas no sistema de ensino, a atuação de profissionais qualificados, a democratização do acesso à escola, a disponibilização das tecnologias no ambiente escolar por meio dos laboratórios de informática não têm garantido o aprendizado do aluno de forma consistente, conforme preconizam as políticas públicas.

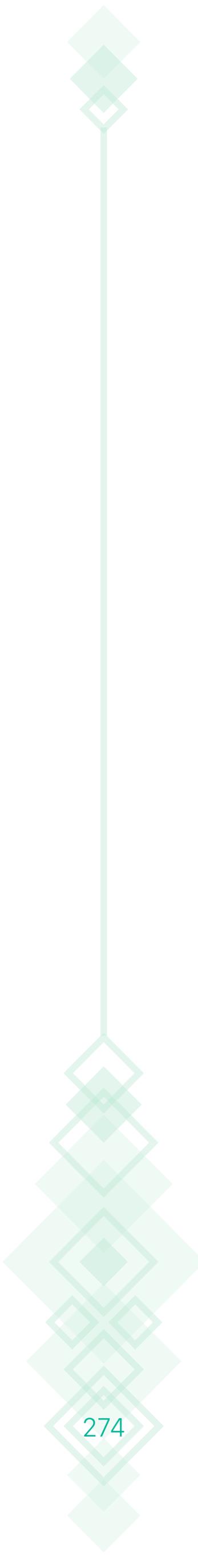
Há uma preocupação quase que unânime entre os professores de Língua Portuguesa no Brasil quando o assunto é o ensino-aprendizagem da língua materna, principalmente no Ensino Fundamental II. Nesse estágio de escolarização, várias são as dificuldades encontradas nas salas de aula, sobretudo no que diz respeito à leitura e à escrita: uma minoria de alunos consegue ler e escrever com autonomia, relacionando os sentidos sobre os diversos materiais que têm acesso ao contexto em que foi produzido, enquanto predomina o número daqueles que apresentam dificuldades relacionadas ao tema. Criar condições para modificar essa realidade tem sido verdadeiro desafio para os profissionais que trabalham com o ensino da língua na escola.

À semelhança das demais turmas do Ensino Fundamental, a 3ª Fase do 2º Ciclo, em que seria desenvolvido o projeto, não se eximia dos entraves básicos inerentes às condições da escola brasileira. A turma composta por trinta e um (31) alunos, pré-adolescentes, entre onze e treze anos, um grupo bastante heterogêneo, que apresentava diferentes dificuldades de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita. Alguns alunos se encontravam ainda em estágio de alfabetização e uma minoria deles apresentava domínio do conteúdo referente à fase em que se encontrava em relação a seus conhecimentos linguísticos.

Como a turma escolhida para o desenvolvimento da proposta era formada por alunos considerados ainda bastante infantis e com níveis de desenvolvimento diferenciados, a escolha do tipo de material a ser trabalhado seria determinante para que se pudesse alcançar os objetivos propostos no projeto, pois considerando a faixa etária e as condições de produção da turma seria necessário propor um tipo de trabalho que mobilizasse a atenção dos alunos e que eles se identificassem com as atividades a serem produzidas (desenhos, pinturas, imagens, recortes, revistas etc.).

Com estas reflexões que permeiam o processo de aprendizagem, buscou-se pensar discursivamente a relação do sujeito com a linguagem no espaço escolar. Sustentada na teoria da AD, procurou-se desenvolver um trabalho que oferecesse condições ao aluno de re-significar a sua prática de linguagem através da leitura e da escrita, possibilitando compreender que "língua e sujeito se constituem mutuamente" e que autor e texto se constituem à mesma medida, em concomitância, conforme (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010), de forma que o aluno percebesse que ao produzir o seu texto ele constitui a autoria, pois "[...] o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem" (ORLANDI, 1996, p. 77). Dessa forma, o aluno ao produzir seu texto, se responsabilizando pelo que diz e da forma como diz está representando-se na função-autor na escola e fora dela.

Assim, a proposta de intervenção pedagógica, não só deveria atender as diferentes necessidades dos alunos, mas que, sobretudo fosse interessante e os motivassem a participar das atividades, especificamente no que diz respeito à leitura e a produção escrita de diversos materiais. Uma proposta que visasse produzir novas práticas de linguagem que dessem



as condições para o aluno problematizar seu próprio processo de leitura e escrita, possibilitando a compreensão de sua produção textual verbal e não-verbal. Além disso, oferecesse condições para a constituição da autoria do aluno, “pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 83). A autoria vista pelos alunos como privilégio apenas dos escritores de livros ou de uma obra de arte apresentados em sala de aula.

Frente a este contexto, optou-se em desenvolver a leitura e a escrita através da formulação de Histórias em Quadrinhos (HQ) produzidas de forma manual e digital, propiciando ao aluno formas diferenciadas de utilização dos recursos tecnológicos na relação com a linguagem, levando-o a refletir sobre a apropriação da língua através das novas tecnologias, utilizando as ferramentas eletrônicas (computadores, notebooks, *laptops etc.*) na leitura, nas produções textuais escritas e na criação da arte das HQ (desenhos, pinturas, imagens etc.).

Logo, trabalhar a produção de HQ seria uma forma de chamar a atenção dos alunos que se mostravam desmotivados, alguns se sentindo incapazes de aprender em virtude das dificuldades que demonstravam na leitura e na escrita ao longo do processo escolar. Além de criar condições de realizar um trabalho de escritura que pudesse mostrar a possibilidade de autoria do aluno.

Fomentar a autoria dos alunos não tem sido tarefa da escola. As produções escritas dos alunos são quase sempre a transcrição da oralidade que tem valor tão somente no contexto escolar. Segundo (GALLO, 2008), aquilo que é produzido na escola é feito em nome da escrita, mas é um “discurso de oralidade, grafado”, está longe de ter efeito de autoria.

Por isso, ao discutir sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escolarização do aluno, sentimos a necessidade de refletir sobre a relação da escola com a autoria, uma vez que formar escritores não se constitui a única função da escola, no entanto “[...] para ser autor, sim: a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria” (ORLANDI, 1996, p. 82). Portanto, para essa mesma autora, a escola enquanto instituição, “[...] enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem”.

Concepção defendida também por (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 98), de que a escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, é lugar propício para que [...] “a autoria do aluno possa se produzir”. A autora lembra que a produção da autoria pode ser praticada no uso das diferentes linguagens, numa relação necessária entre o texto e autoria:

Por isso a autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto. Texto tomado como delimitação em diferentes formulações significantes, sempre sob a determinação da produção dos efeitos de desfecho, unidade, coesão, coerência, responsabilidade. Não só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca espacializar **a autoria** no **desenho**, **nas imagens**, na **pintura**, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem... (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 99, grifos nosso).

Além disso, a proposta da produção de HQ desenvolvida de forma manual e eletrônica (*laptops*, computadores etc.), permite que o aluno reflita e analise o processo de formulação da escrita, possibilitando realizar comparações e reflexões sobre o processo de produção de texto em diferentes tecnologias, além de produzirem suas próprias HQ e experimentarem a prática da autoria através da escritura de uma coletânea de histórias em quadrinhos, têm a oportunidade de explorar as tecnologias da informação e comunicação e apropriar-se dos suportes tecnológicos para fazer circular suas produções, através das redes sociais.

As Histórias em Quadrinhos se apresentam como um meio diferenciado do aluno se relacionar com a leitura e a escrita no processo de aprendizagem escolar, praticando diversas formas de linguagens (verbal e não verbal) que envolvem, além da escrita, o desenho, a pintura, a criação, possibilitando a prática da autoria. Assim, a partir das produções de HQ de forma manual, o aluno tem a possibilidade de experimentar a linguagem virtual, através da criação de HQ de forma eletrônica, por meio das tecnologias educacionais disponíveis na escola. Para isso, *softwares* foram criados especialmente para produção dos quadrinhos e se apresentam como uma alternativa interessante como suporte na realização de atividades de linguagem em sala de aula.

Para a produção das histórias em quadrinhos de forma eletrônica pelos alunos, foi selecionado o *software HagáQuê*, criado por um grupo de pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED)⁴ da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A escolha do *software HagáQuê* se deu em função, primeiramente, de ser um programa disponibilizado gratuitamente para os usuários interessados em trabalhar com as tecnologias educacionais na escola. Além disso, o programa apresenta baixa complexidade quanto à sua instalação no computador e o acesso às ferramentas disponíveis para desenvolver as HQ de forma digital como, *design*, palheta de cores, borracha, editor de texto, figuras, personagens, balões etc. se apresentam de maneira bastante acessível. Dessa forma, mesmo as crianças que não dispõem de domínio tecnológico, ou dominam minimamente as tecnologias, conseguem utilizar o *software* de forma bastante produtiva e prática na realização de suas produções.

4 O NIED foi criado em 17 de maio de 1983 pela UNICAMP e está diretamente vinculado à Coordenadoria de Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa - COCEN e tem como missão difundir conhecimento sobre as relações entre a educação, a sociedade e a tecnologia por meio de pesquisas e desenvolvimento de tecnologias e metodologias de forma integrada às demandas da sociedade.

Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

As HQ, além do entretenimento que oferecem, formam um leque de opções no desenvolvimento de diferentes práticas, como: leitura, oralidade, interpretação, escrita, autoria etc., possibilitando ao aluno produzir conhecimento de várias formas e em diferentes contextos. De acordo com Lotufo e Smarra (2012, p. 120):

Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema - não existe qualquer barreira para o aproveitamento das Histórias em Quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para a sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles.

Dessa maneira, o trabalho com as HQ, como um instrumento pedagógico, vai além da possibilidade de entreter, podendo ser utilizada em diversas atividades com objetivo de se conhecer e compreender diferentes formas de linguagens, tendo em vista os múltiplos recursos que possui. Almada (2012, p. 150) ressalta que:

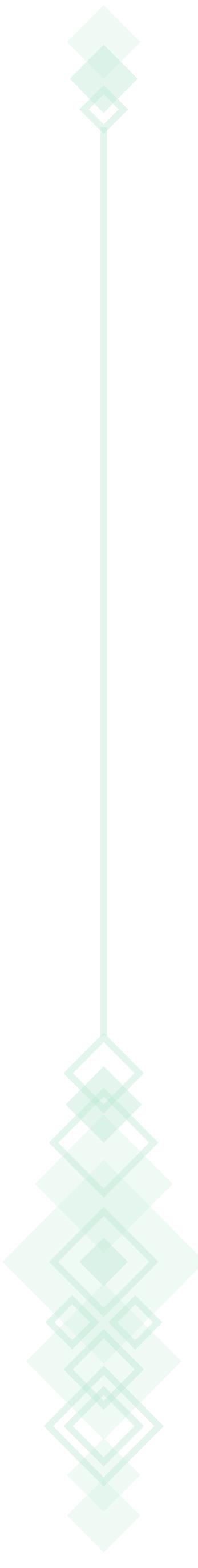
[...] a história em quadrinho pode ser utilizada para introduzir um tema, aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussões sobre um assunto [...] enfim, como suporte para qualquer conteúdo programático proposto pelo professor.

Assim, são várias as possibilidades que as HQ oferecem para se trabalhar em sala de aula, desde a leitura lúdica, até a produção textual escrita de forma manual e eletrônica, cujas práticas abrem à possibilidade de experimentar a prática da autoria.

3 DOS PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

A experiência que aqui descrevemos parcialmente, ocorreu em 2014, na Escola 25 de Outubro, com a turma da 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. A Unidade Escolar onde foi desenvolvida a proposta de intervenção é uma das Escolas do Estado de Mato Grosso contemplada com o PROUCA⁵ que tem por objetivo promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual e municipal. A maioria dos alunos, com sérias dificuldades que se relacionam ao que a escola propõe como objetivo de aquisição de leitura e escrita, em que alguns deles não reconheciam o sistema alfabético, foram os sujeitos de um trabalho que denominamos de proposta de intervenção pedagógica, que duraria aproximadamente um semestre. A proposta foi desenvolvida no horário das aulas de Língua Portuguesa e em oficinas no contraturno. Estes

5 Projeto Um computador Por Aluno (PROUCA) foi lançado pelo governo federal em 2007 em fase experimental. Mais informações Disponíveis em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acesso em: 24 jul. 2014.



encontros denominados de oficinas serviam para auxiliar os alunos que tinham dificuldades de realizar as atividades (leitura e produção escrita) durante as aulas de Língua Portuguesa, também era nesses momentos de encontros extraclasse que os alunos produziam seus textos de HQ de forma manual e digital para compor o produto final (coletânea de HQ).

Desde o primeiro momento que comunicamos sobre a proposta de intervenção que seria realizada com a turma, todos os alunos se mostraram muito animados, alguns perguntavam: - "*Quando vai começar professora?*" - "*É hoje?*" Por eles, havíamos começado naquele mesmo dia. Expliquei detalhadamente sobre a proposta e do processo que antecederia a produção final (a coletânea), as oficinas, as visitas, a apresentação dos trabalhos à família e comunidade escolar, a festa etc., foi muito animador, pois a turma se mostrou receptiva com a proposta e entusiasmada com a ideia de serem autores. Alguns comentaram que teriam que treinar um modelo de assinatura para não fazer feio na noite de autógrafos, que seria a culminância da proposta. Para os alunos, a noção de autor se resumia em poder assinar uma obra, escrever um livro. Para (FOUCAULT, 1970, p. 25), o autor é considerado "como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência". Para (ORLANDI, 2000), a "autoria é uma função do sujeito", onde a função-autor é uma função assumida pelo sujeito do discurso entre outras funções.

Com o início do projeto percebeu-se mudanças de comportamento na maioria da turma, houve uma diminuição considerável em relação às faltas dos alunos, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, evento observado pelos demais professores de outras disciplinas, a presença dos pais na escola buscando saber sobre a participação de seus filhos na realização das atividades, além do contentamento declarado dos alunos em relação ao projeto.

No início do processo de desenvolvimento da proposta de intervenção, procuramos selecionar o material e organizar as atividades que estavam previstas no planejamento das ações concernentes à leitura e a escrita, tais como gibis, cartuns, charges, jornais, revistas, poemas, filmes, documentário, vídeos, entrevista, visitas ao Laboratório de Informática, visitas à biblioteca escolar etc., e uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Considerando o objetivo principal do trabalho e uma metodologia composta por atividades diversificadas, abordando diferentes temas, principalmente aqueles pertinentes à realidade da turma, todas as atividades se relacionavam à prática da leitura e a produção oral e escrita dos alunos.

Encerrada a primeira parte do processo inicial, que durou um pouco mais de dois meses de vários encontros, o trabalho se estendeu para além das aulas de Língua Portuguesa que acontecia em horário normal em sala de aula. Realizamos encontros com os alunos no contraturno várias vezes na semana, durante todo o período de desenvolvimento da proposta de intervenção para auxiliá-los nas diferentes dificuldades detectadas

durante o processo. As reuniões extraclasse realizadas com os alunos, ora coletiva, ora individual, mudaram a rotina da escola, a Coordenadora Pedagógica chegou a comentar que fazia tempo que não via os alunos tão animados em comparecer à escola em horários diferentes que não fosse o período de aula.

Após todo o processo de leitura, escrita, interpretação, descobertas, pesquisas, produções, discussões, enfim, depois de conhecer todos os procedimentos que envolvia o universo da produção das HQ, iniciamos o processo de produção de forma manual e eletrônica pelos alunos que comporia o produto final, ou seja, a coletânea de HQ.

Essa atividade tinha como objetivo, além de compor a coleção de textos, colocar em prática o conhecimento apreendido durante o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção em relação à leitura, à escrita e à produção de autoria pelos alunos.

O avanço na aprendizagem foi percebido em cada aluno durante a realização das atividades que antecederam o momento final de produção. No decorrer do processo de realização e criação das HQ, no fazer e refazer de cada palavra, de cada texto, de cada produção, percebemos o quanto os alunos se desenvolveram em suas relações com a linguagem e avançaram na aprendizagem da leitura e da escrita.

Desse modo, gostaria de compartilhar dois fatos que chamaram a atenção durante o processo de desenvolvimento da proposta: o primeiro, dado o tema que permeia todo o trabalho, a constituição da autoria; e o segundo, o avanço apresentado pelo aluno em relação a leitura e a escrita. Vale ressaltar, que no início da proposta de intervenção este aluno se encontrava em fase de alfabetização.

Durante a elaboração das histórias em quadrinhos de forma digital, ainda nas primeiras produções, um aluno, ao terminar a sua produção perguntou: "*Professora, eu posso colocar no fim da minha história, "aluno-autor" antes do meu nome?"* Interrogado sobre o motivo de sua pergunta explicou que, como havia sido ele quem fizera a história então ele era o autor. Esclareceu ainda, que em todos os trabalhos escolares tem no final o seguinte modelo: "*Aluno: Fulano de tal..*", ressaltou que gostaria que a expressão fosse substituída por: "*Aluno-autor:*" ao final de sua história. Após a confirmação de que poderia usar o termo, fez a notícia circular em toda a sala, levando os demais alunos a fazerem o mesmo em suas produções. Fato que nos levou a refletir sobre a questão do aluno se sentir autor, se representar autor diante de sua produção. Orlandi (1996, p. 79) lembra que é aí "onde deve incidir a reflexão linguístico-pedagógica para que o professor de língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o 'aprender a escrever' o engaja". Percebemos que o processo de produção das histórias em quadrinhos possibilitou ao aluno fazer essa passagem de enunciador a autor, tão importante para o aluno e tão pouco oportunizado durante o processo de escolarização.

Assim, cabe aqui retomar as palavras de Orlandi (1996, p. 82), quando afirma que para ser autor a escola é necessária, embora não seja suficiente, pois a autoria também se constitui fora do espaço escolar. De qualquer forma, “[...] a escola enquanto lugar de reflexão é o lugar adequado para que o aluno possa praticar a autoria a partir da relação com a linguagem”. Desse modo, o aluno, a partir das práticas discursivas de diferentes naturezas da linguagem, experienciou “a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor” por meio da produção de HQ.

De acordo com (ORLANDI, 1996, p. 80),

[...] a escola deve propiciar essa passagem enunciador/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve.

Assim, através da prática de escrita sustentada em diferentes materialidades discursivas o aluno se constitui como autor e por meio da produção da história em quadrinhos ele coloca em prática a sua autoria.

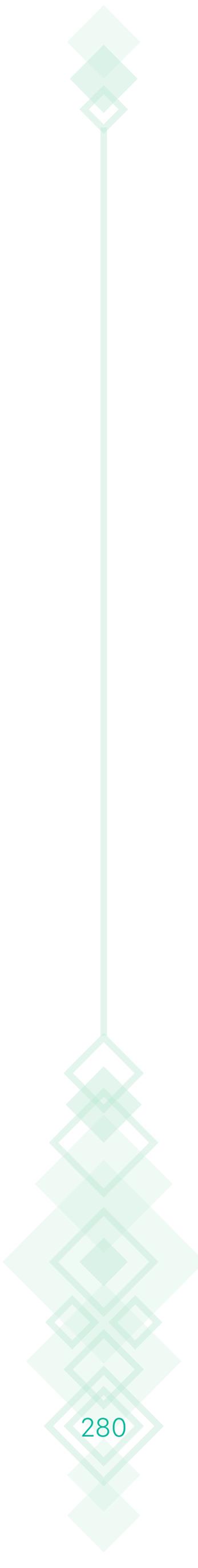
A outra experiência assevera o que já é consenso entre os estudiosos, que cada criança tem o seu ritmo próprio e um tempo distinto para aprender, por isso a aquisição do conhecimento não deve ser em tempo prefixado, tampouco em grau estabelecido.

Smolka (2012, p. 66), traz em seu livro *“A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo”* a fala de Ferreiro & Palácio, onde ressalta que “o processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pelas crianças”. Isso significa que apesar de todos os esforços do professor em desejar que o aluno aprenda de imediato, e quando isso não acontece, não quer dizer que ele não aprende. “Ele aprende e avança”, mas de acordo com o ritmo e o tempo de cada um.

Segundo a mesma autora (SMOLKA, 2012): “não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico”. Dessa forma, não se pode pensar a aquisição do conhecimento sem levar em conta a concepção transformadora que a linguagem exerce.

Como forma de exemplificar tais mudanças tomamos o exemplo de um aluno que transformou totalmente a sua relação com a linguagem durante o processo de intervenção.

Inicialmente, devemos esclarecer que o aluno João era o nosso maior desafio, sempre muito calado, ele só (re)conhecia algumas letras do sistema alfabético. Conseguia com dificuldade escrever apenas o primeiro nome (em caixa alta). Quanto à leitura, ele tinha noção do nome de algumas letras ou números, mas não as reconhecia graficamente, ou as confundia. Por não acompanhar a turma nas atividades propostas ele se isolava dos



demais colegas, passava a maior parte do tempo desenhando, absorto em seus pensamentos. Dificilmente se relacionava com os colegas e professores, nem mesmo nas atividades que exigisse a participação coletiva e até nas conversas informais, que normalmente ocorrem em sala de aula, ele se mantinha quase sempre ausente desses acontecimentos.

Entretanto, se ainda não havia adquirido a habilidade da leitura e escrita, ele tinha facilidade de inter-relacionar-se com outros tipos de linguagem que não fosse a verbal. Dessa forma, apesar de não ter se apropriado da escrita alfabética, poderia ser considerado um sujeito letrado, pois dominava outros saberes (jogos, desenhos, pinturas etc.) e conseguia fazer uso desses conhecimentos, pois quando solicitado conseguia produzir textos e atribuir sentidos através da linguagem não verbal.

Logo no início do processo de intervenção pedagógica, o aluno começou a se interessar pelas atividades, mesmo quando dependia da escrita, ele solicitava auxílio dos colegas e professores para ajudá-lo na grafia das palavras. A relação com a linguagem tanto verbal quanto não verbal despertou um interesse inédito no aluno levando-o a querer adaptar vários tipos de textos através dos desenhos. O aluno via nos desenhos uma forma de se relacionar com a linguagem e produzir sentido, mesmo quando produzia um texto imaginário. Ainda que necessitasse do auxílio dos colegas e professor, o modo como transcrevia da oralidade para a escrita expressava grande contentamento com suas produções.

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção observamos o avanço no processo da prática de escrita do aluno a partir das atividades apresentadas, ele formulava o texto oralmente e em seguida solicitava ajuda para transformar a linguagem oral para a linguagem escrita.

Interessante registrar que nos encontros extraclasse era o primeiro a chegar, quando as atividades eram voltadas para o uso do computador o interesse dele se multiplicava. Apesar de que outros professores reclamavam que o aluno ainda mantinha o hábito de ficar brincando em sala com os carrinhos, nas aulas de Língua Portuguesa já não se verificava essa prática com tanta regularidade. Aos poucos ele foi se relacionando com os colegas, principalmente aqueles que o auxiliavam na realização das atividades.

Observamos que na produção de HQ do aluno há fortes marcas de oralidade, embora essa característica da linguagem se faça presente na maioria das produções da turma. Contudo, esse é um elemento bastante comum nas produções textuais dos alunos dos anos finais do 2º Ciclo do ensino fundamental (4º, 5º e 6º ano), tendo em vista que os alunos nesta fase ainda não adquiriram a prática da produção de texto.

Para (GALLO, 2008, p. 84), “[...] o texto é o efeito resultante da prática da textualização. Ele é justamente o efeito de “fecho”, o efeito de realidade de “um” enunciado, enquanto uno”. Na escola, se produz muito texto, porém como diz a autora “[...] é simplesmente a transcrição de uma oralidade

(imaginária), que não chega a ser legitimada, que não chega a ser publicada, não chega a ter o efeito de autoria".⁶ Assim, é preciso repensar a prática de produção de texto com nossos alunos a partir do viés discursivo, em que o aluno produza textos capazes de serem interpretados "sem que haja a necessidade somente do contexto imediato", porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, onde o leitor é capaz de "re-conhecer os sentidos", de forma a produzir o efeito de autoria.

A partir da proposta de trabalhar a linguagem de forma diferenciada, por meio da produção das HQ, houve uma reformulação nas condições de produção dos alunos na relação com a linguagem, durante o processo que antecedeu o produto final, as várias materialidades apresentadas possibilitaram o avanço em relação à leitura e a escrita.

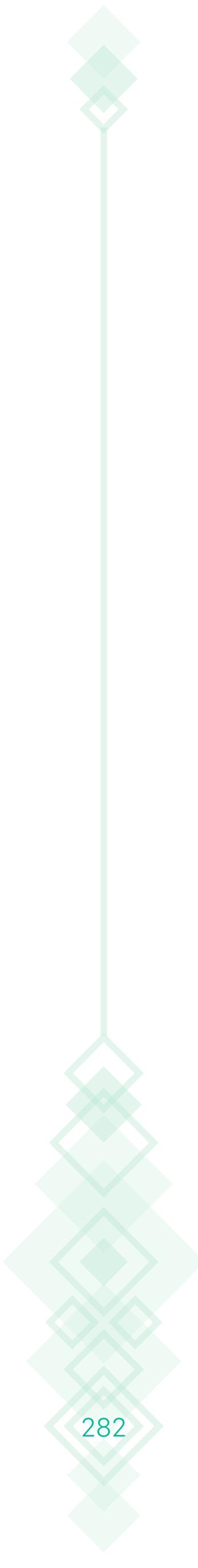
Como lembra (SMOLKA, 2012), dito anteriormente, "não se ensina e nem se aprende simplesmente a ler e a escrever", o que se aprende são práticas discursivas através da relação de sujeito de linguagem com a escrita e com outras linguagens não verbais, como o desenho, a pintura, produções imagéticas etc., ou seja, com as diferentes materialidades significantes. Portanto, oferecer ao aluno condições diferenciadas e inovadoras de trabalhar com a leitura e a escrita como formas de linguagem durante o processo do domínio da língua escrita, pode facilitar o acesso às condições de produção da cultura letrada de forma consistente.

Para Smolka (2012, p. 76), "[...] a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora". Dessa forma, o percurso das produções das HQ serviu como meio de auxiliar o aluno a avançar no processo da aprendizagem, concernente a aquisição da leitura e da escrita, utilizando a linguagem não como suporte de pensamento, tampouco como instrumento de comunicação, mas a linguagem como fonte transformadora do sujeito e do meio em que ele está inserido.

Durante o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção pudemos perceber o quanto o aluno João avançou em relação às práticas de linguagem, principalmente em relação à leitura e a escrita, levando em consideração as dificuldades que ele apresentava em relação ao domínio da língua escrita, no início do projeto.

3.1 A experiência nas palavras dos alunos

Ao planejar a proposta de intervenção pedagógica que foi desenvolvida com a turma, apesar de ter dialogado com os alunos sobre a escolha do tema e como se daria o processo antes de colocá-lo em prática, algumas questões nos instigavam: Como seria a recepção da turma em relação à proposta? Qual seria a expectativa do aluno em relação ao processo



de produção de texto manual e eletrônico? O que esperavam aprender e como? Qual seria a sensação de produzir uma coletânea de histórias pela primeira vez? E ser autor de uma história? Sabemos que o novo sempre provoca desconfiância. Algumas das inquietações foram sendo respondidas ao longo do percurso, outras, talvez, não tenhamos a resposta, mas algumas delas estão materializadas num relato produzido pelos alunos. Esse relato fazia parte do planejamento da proposta e tinha como um dos objetivos levar o aluno a compreender, através de sua própria escrita, o processo de produção das HQ de forma manual e eletrônica, posicionando-se no que tangia às facilidades e/ou dificuldades em relação a cada uma das produções (manual e eletrônica). Por último, o nosso objetivo era que os alunos produzissem um texto em que eles pudessem se posicionar criticamente sobre o processo experienciado e os levassem a produzir o seu próprio conceito sobre autoria.

Para demonstrar o posicionamento dos alunos sobre a experiência vivenciada durante o desenvolvimento da proposta de intervenção sobre a produção das HQ, selecionamos para este trabalho um dos relatos produzidos pelos alunos. Analisamos o processo de produção das HQ nas palavras dos alunos, procurando mostrar o desenrolar desse processo no seu gesto de interpretação sobre as atividades propostas, sua relação com a linguagem a partir da prática discursiva e a experiência da autoria para o aluno.

Na análise dos relatos, optamos em não remeter o texto às regularidades gramaticais, pois o que nos interessava era conhecer o posicionamento do aluno sobre a experiência dele durante o processo de produção de HQ de forma manual e digital, enquanto sujeito afetado pelo efeito da linguagem e do discurso. De acordo com Orlandi (2000), o sujeito para se constituir, para produzir sentidos é afetado pela língua e pela história. De forma que se o aluno não se submeter à língua e à história "ele não se constitui", "ele não fala", "não produz sentidos".

Joana Maria 04 de Dezembro de 2014
04/12/2014
Relatório.

Quando eu comecei a produzir histórias em quadrinhos foi muito legal, porque eu aprendi a produzir + história com o meu pensamento eu aprendi o que é verbal e não verbal, eu li e aprendi vocabulário de coisas de história e também emomatografia e outras varias coisas.

É interessante fazer história em quadrinhos e foi um pouco legal por que eu não desisterei mas pensei muito de para produzir a minha história em quadrinhos e já vem as falas!

Para mim ser autora é muito (uma) legal porque eu produzi a minha história com as minhas (has) palavras.

Figura 1 – Relatório da Aluna Luiza.

Fonte: Autoria própria.

Observamos, a partir do texto da aluna Luiza, o deslocamento que a proposta de intervenção pedagógica produziu em relação às suas práticas de linguagem. A aluna observa que, a partir do processo de produção das HQ passou a produzir com autonomia, responsabilizando-se pelo seu dizer. A afirmação em seu texto “eu aprendi a produzir história com o meu pensamento” nos leva à compreensão de que para a aluna, até então, suas produções se inscreviam na “reprodução” do discurso escrito. Ela faz uma crítica sobre as práticas escolares tradicionais, nas quais a escola continua exercendo a função de reprodutora do conhecimento, impossibilitando o aluno de exercer sua criatividade com criticidade e autonomia.

Como diz Castellanos Pfeiffer (1995, p. 127) “[...] é que ao aluno sequer está sendo permitido, no seu processo escolar, que se represente como origem do seu dizer, apesar de estar sob este efeito sempre”. Dessa forma, faz-se necessário que a escola ofereça condições para que o aluno, através das práticas discursivas, ultrapasse a repetição formal e alcance a repetição histórica, se reconhecendo no seu dizer, assumindo assim a função-autor em suas produções textuais.

A afirmação da aluna sobre a experiência de autoria é importante, ela demonstra o seu contentamento em produzir uma história com suas palavras, mostrando esse processo quando diz sobre as coisas que aprendeu, prática antes considerada distante para ela. Orlandi (2012a, p. 69) afirma que “[...] a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem

se representa na origem, [...]". Dessa forma, a aluna se sentiu autora, por ter produzido uma história com suas palavras, se responsabilizando pelo dizer e pelo sentido do texto. Pois de acordo com a autora, "o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem". A aluna, ao afirmar "*eu produzi a minha história com as minhas palavras*" se coloca na origem do seu dizer, se responsabilizando pelo que foi dito, assumindo assim a função-autor.

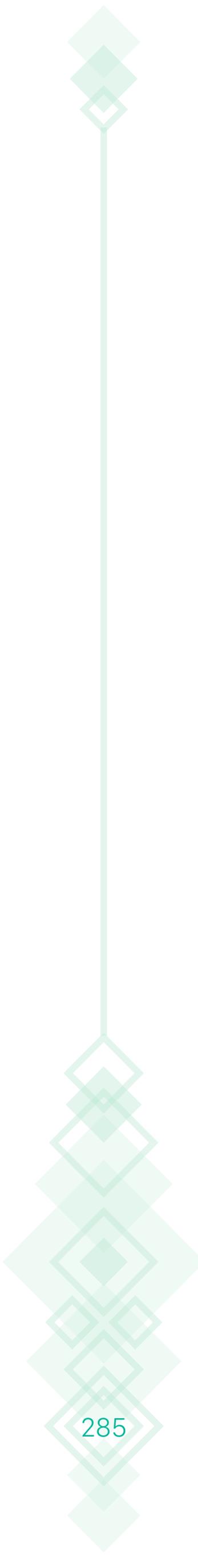
Para Orlandi (1996, p. 79), "[...] aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela [...] esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor". A experiência vivenciada pela aluna durante a criação das HQ possibilitou a ela compreender a natureza desse processo em que se realiza a escrita e entender que é nesse processo, de produção textual que o aluno se constitui em autor e se mostra como tal.

O relato da aluna aponta a mudança que a proposta de intervenção pedagógica provocou na sua relação com o ensino da língua. O processo de produção de HQ possibilitou não só escrever histórias a partir do "seu pensamento", de "suas ideias", mas também praticar outras coisas que ela considerou importante como, o que é linguagem verbal, não verbal, *onomatopeias e outras várias coisas*. Orlandi (1996, p. 79) afirma que "[...] é, entre outras coisas, nesse "jogo" que o aluno entra quando começa escrever", ele passa a estabelecer uma relação com a linguagem e com tudo o que está relacionado com ela.

Durante a elaboração das HQ procuramos não cobrar questões relacionadas ao uso sistematizado da gramática (ortografia, concordância, gênero/número etc.), possibilitando ao aluno compreender que ao produzir o seu texto ele estava em contato com a língua enquanto norma. Observamos que, ao surgimento de algumas dúvidas quanto à ortografia e o significado de determinadas palavras, a aluna recorria ao dicionário, às vezes se surpreendia pela forma como estavam escritas e comentava "*eu sempre escrevi esta palavra errada, só agora eu descobri isso*, assim produzia uma reflexão sobre a sua prática discursiva e a sua relação com a escrita, o que antes não acontecia. De acordo com Castellanos Pfeiffer⁷, isto só é possível porque a aluna passa a se relacionar com a linguagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização de dinâmicas de apresentação da turma, comum no início do ano letivo, foi possível lançar um olhar sobre a compreensão dos alunos em relação ao modo como se apropriavam da linguagem. Observamos através do desenvolvimento da proposta com as atividades que envolviam a prática da oralidade, da escrita e da leitura - não necessariamente nesta

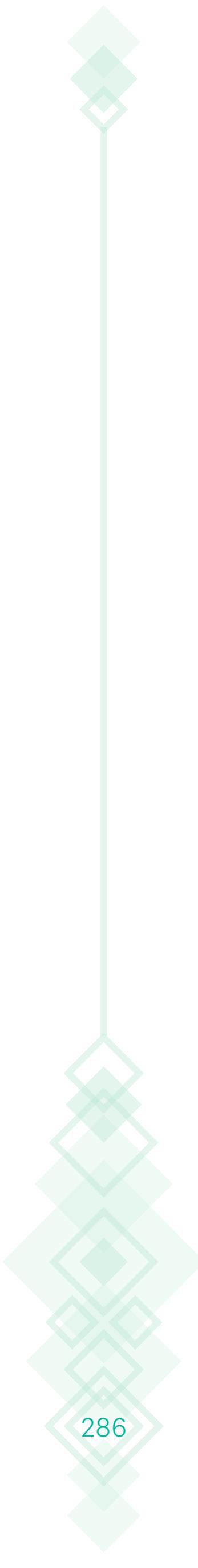


ordem - que a maioria dos alunos apresentava sérios problemas relacionados ao domínio da língua, principalmente, a escrita de acordo com o que o discurso pedagógico propõe. Alguns deles tinham dificuldades de reconhecer o sistema alfabético, razão pela qual os impossibilitava de realizar com autonomia tarefas consideradas simples para uma turma da 3ª fase do 2º Ciclo (6º ano). Por outro lado, mesmo os que apresentavam alguma consistência na prática de leitura e escrita, ao realizar atividades envolvendo produção textual escrita, inscreviam-se ainda no discurso da oralidade, o que dificultava a produção da autoria.

Discurso esse que, segundo (GALLO,1989, p. 62), "[...] produzirá sempre um sentido diverso, inacabado e ambíguo, exatamente por não ter passado pelo processo de legitimação". Ao contrário do discurso da escrita que permite que a função-autor se elabore, produzindo "um efeito de sentido "único" e de "fecho" que produzirá um efeito de "fim" para um texto institucionalmente constituído". Assim, a autoria se elabora por um discurso legitimado e a Escola é uma das instituições responsáveis pela legitimação desse discurso, o discurso escrito. Entretanto, ela o oferece ao aluno como modelo a ser seguido, mas não para ser apreendido. Segundo a autora, o aluno vai apreender e realizar a prática do discurso escrito fora da Escola, em outras instâncias institucionais, entre os sujeitos que o detém.

Para a pesquisadora, o aluno quando entra na Escola se inscreve na prática do discurso da oralidade, mesmo após a alfabetização, ele continua inscrito nesse tipo de discurso e segue até o fim do período de escolarização. Isso porque a Escola não oferece condições para que o aluno se inscreva no discurso escrito. Aliás, a Escola apresenta o discurso escrito ao aluno através de textos que servem como modelo e norma a ser reproduzido e através desta prática torna legítimo esse discurso, produzindo um "sentido único" e "desambiguizado". No entanto, enquanto instituição, a Escola até estuda esse tipo de discurso, mas não produz condições para seu aprendizado, pois entende que ele tem um lugar institucional próprio de existir que por certo não é a Escola. Segundo (GALLO, 2008, p. 72), "[...] a Escola não é considerada como instituição produtora, mas conservadora e transmissora do DE". E por isso, o ensino a partir de textos considerados modelos não permite que o aluno produza materiais inscritos no discurso escrito o que justifica a permanência de suas produções sempre no discurso da oralidade. Para a autora, são exemplos de instituições "produtoras" do discurso escrito o jornal, o livro, a revista, a TV, o rádio, entre outras.

De nossa parte, compreendemos que são as condições de produção que produzem o "deslocamento" necessário para que o aluno possa modificar a sua forma de produzir linguagem, de assumir a função-autor, sendo responsável pelo seu dizer e pela construção dos sentidos, de se constituir em sujeito capaz de produzir ideias e não repeti-las como temos visto. Castellanos Pfeiffer (1995, p. 127), em seu trabalho *Que Autor é este?*, discute a forma como a escola tem conduzido o processo escolar, impossibilitando o aluno "[...] que se represente como origem do seu

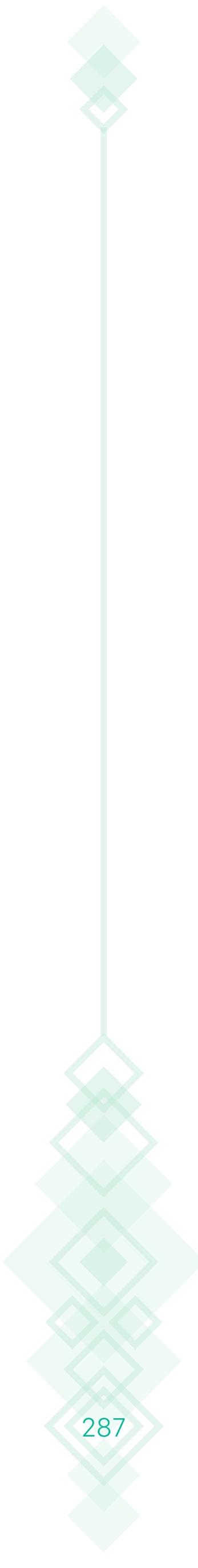


dizer, apesar de estar sob esse efeito sempre...". A autora lembra que: "[...] se o aluno entrasse de fato no efeito de sentir dono e controlador de seu dizer, ele conseguiria ser autor: seria dada a ele a responsabilidade". Dessa forma, faz-se necessário oferecer condições para que o aluno possa refletir sobre o seu próprio processo de leitura e escrita, que ele possa inscrever-se em posições-sujeito do discurso escrito, onde o efeito-autor seja permitido e que ele possa produzir textos cujo fim não seja o de praticar a ortografia e análises gramaticais. Castellanos Pfeiffer (1995) afirma que, para a produção da autoria, é necessário que o sujeito ultrapasse a repetição formal e alcance a repetição histórica⁸ e observa que a autoria só acontece se os sentidos fizerem sentido para o sujeito de forma que ele se sinta responsável por estes. Sendo assim, a escola como espaço do saber sistematizado deve proporcionar condições para a repetição histórica, possibilitando ao aluno o reconhecimento do seu dizer como elemento de sua história.

Dessa forma, a proposta de intervenção pedagógica com a turma se apresentou como um leque de possibilidades para trabalhar com a linguagem e as aulas de Língua Portuguesa como espaço apropriado para desenvolver práticas discursivas de forma a dar condições para o aluno reconstruir outro espaço de elaboração para o processo de leitura e escrita, pois uma está inter-relacionada com a outra e, nesse processo, possibilitar ao aluno produzir textos com coerência, unidade, não contradição e efeito de fecho, imaginariamente. Para isso, incluímos no planejamento das ações o uso das novas tecnologias da linguagem como ferramenta inovadora capaz de ressignificar a relação do aluno com os diferentes tipos de linguagens (verbal, não verbal, digital etc.) através da produção das HQ. Mesmo porque, muito tem se falado da inovação tecnológica como um suporte para melhorar o ensino aprendizagem, no entanto, na prática não é o que acontece de fato. A maioria das vezes em que o aluno é convidado para o Laboratório de informática, quase sempre é no intuito de tirá-lo da sala de aula, sem um planejamento adequado e os objetivos não são muito claros.

Com o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, incluindo as tecnologias educacionais na realização das atividades com as HQ de forma digital, constatamos uma nova relação com a linguagem na produção dos textos dos alunos, se comparadas às produções das HQ de forma manual, visto que "[...] há seguramente, com as novas tecnologias de linguagem uma re-organização do trabalho intelectual" (ORLANDI, 2012b, p. 80). Observamos que, quando as atividades extraclasse estavam relacionadas ao trabalho com o computador, mesmo os alunos acostumados a faltarem às aulas, nesses dias eles compareciam em maior número. Observamos durante a realização das produções das HQ que as tecnologias exercem um fascínio muito grande nas crianças e jovens. No entanto, a

8 Orlandi (2000) fala sobre as três formas de repetições: a repetição empírica; repetição formal e repetição histórica.



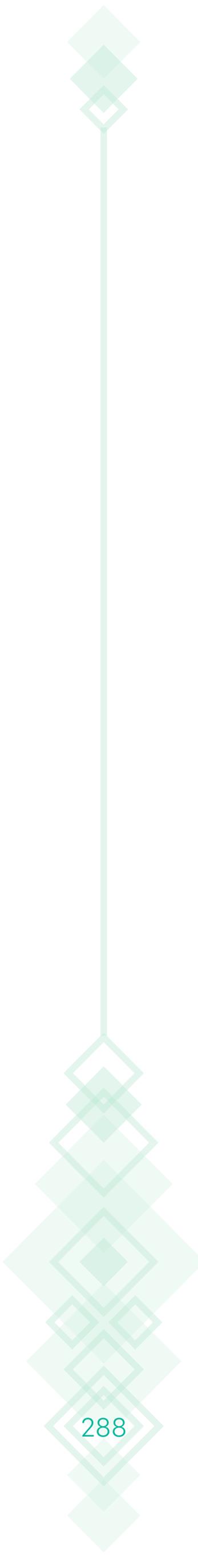
escola precisa canalizar esse interesse em prol da aprendizagem do aluno, ou seja, modificar sua prática pedagógica. O planejamento das aulas deve ser cuidadosamente pensado, para que as tecnologias não terminem como um pretexto de ensino, como vem ocorrendo em algumas situações.

A realização das HQ no computador possibilitou ao aluno relacionar o seu processo de escrita de forma manual e digital, de maneira que ele pôde compreender que uma das mais antigas tecnologias produzidas pelo sujeito para conhecer-se a si mesmo é o gesto de escrever (DIAS, 2009). Procuramos com este gesto mostrar ao aluno o funcionamento das formas de escrita contemporânea digital, especificamente a escrita no computador, enquanto uma tecnologia da linguagem. Assim, a importância das tecnologias no processo de ensino apresentou-se como um ponto forte nas condições de produção dos alunos durante todo o processo de realização da proposta de intervenção, constituindo-se, às vezes, como uma das principais razões do envolvimento dos alunos na realização das atividades pedagógicas.

O uso das tecnologias em sala de aula através das produções digitais, abriu possibilidades para que o aluno pudesse modificar a sua relação com a linguagem e a sua forma de produzir textos. Durante o processo de produção das HQ os alunos demonstravam autonomia e facilidade em criar suas histórias, organizar o roteiro, selecionar as personagens, ambientes, balões, falas etc., assim, “[...] por razões que incluem essas novas tecnologias, tenho insistido em como a própria noção de autoria, ou melhor, a forma histórica da autoria, está mudando” (ORLANDI, 2012b, p. 80). Ao mesmo tempo em que o aluno construía o seu texto, com criatividade, coerência, progressão etc., ele se constituía aí em autor e se reconhecia como tal. Se para ser autor a condição é que se produza algo interpretável, os textos produzidos pelos alunos produziam sentido, eram passíveis de serem interpretados por eles mesmos⁹ e pelo seu interlocutor, dessa forma compreendemos que a autoria, compreendida no modo como nos inscrevemos teoricamente nesse trabalho realizado, se constituiu no processo das produções das HQ dos alunos.

A realização das HQ escrita de forma manual pelos alunos se transformou num momento muito produtivo para todos, em vários sentidos. Embora alguns alunos demonstrassem falta de interesse na participação (alguns não conseguiram finalizar a produção que comporia a coletânea final das HQ), enquanto as produções na forma digital foram realizadas com total sucesso. O que nos leva à reflexão de que o trabalho com as tecnologias sobrepõe às práticas convencionais de ensino quando se trata de identificação por interesse do aluno. Fato que merece ser repensado por todos que trabalham com o ensino, principalmente o ensino de Língua

9 Exemplo de interpretação do próprio aluno, que ao terminar o seu texto no computador leu-o e disse: “Eita professora, meu texto ficou massa!” “Lê pra senhora vê como minha história ficou top!” Esse aluno era um dos que no início do processo tinha muita dificuldade de ler e escrever. Observamos que o texto produziu sentido pra ele, modificando a sua relação com a leitura e a escrita.



Portuguesa, disciplina que ainda tem produzido muita resistência em sua aprendizagem por parte da maioria dos estudantes. O mito de que a Língua Portuguesa é difícil de ser aprendida, presente nos discursos de muitos alunos, recai sobre as colocações de (GALLO, 2008, p. 12) quando afirma: "Será que a língua materna se oferece como um conhecimento a ser ensinado? Em que medida?" E a autora acrescenta: "[...] já diríamos de início que quando a língua materna é disciplina a ser ensinada, ela é uma disciplina particular: o conhecimento da linguagem também é o conhecimento do sujeito.[...] sujeito de um Discurso". Portanto, faz-se necessário pensar em práticas discursivas diferenciadas na escola, de forma que no ensino da língua haja uma preocupação com a posição do sujeito no modo de se inscrever pelo discurso, isto é, que sejam levadas em conta as determinações discursivas (históricas e ideológicas) do sujeito quando se trabalha com práticas de linguagem.

Pudemos perceber ao final do processo da intervenção pedagógica, que é possível trabalhar o ensino da língua de forma diferente, lançando mão de meios que possibilitem aos alunos ressignificar a sua relação com a linguagem, de maneira que ler e escrever possam ser uma prática tão séria e responsável quanto interessante e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ALMADA, B. O uso de HQs na escola o caso das adaptações de clássicos brasileiros: O alienista, de Machado de Assis. In: GOMES, N. S. (Org.). **Quadrinhos e Transdisciplinaridade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012. p.135-154.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário da Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017

CASTELLANOS PFEIFFER, C. **Que autor é este?** 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Campinas, SP, 1995.

DIAS, C. **A escrita como tecnologia da linguagem**. 2009. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumell/index.php?option=com_content&view=article&id=1123&Itemid=492>. Acesso em: 30 jun. 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23.ed. São Paulo: Loyola, 2013.

GALLO, S. L. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 138 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Universidade de Campinas, 1989.

GALLO, S. L. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau, SC: Nova Letra, 2008.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 81-103.

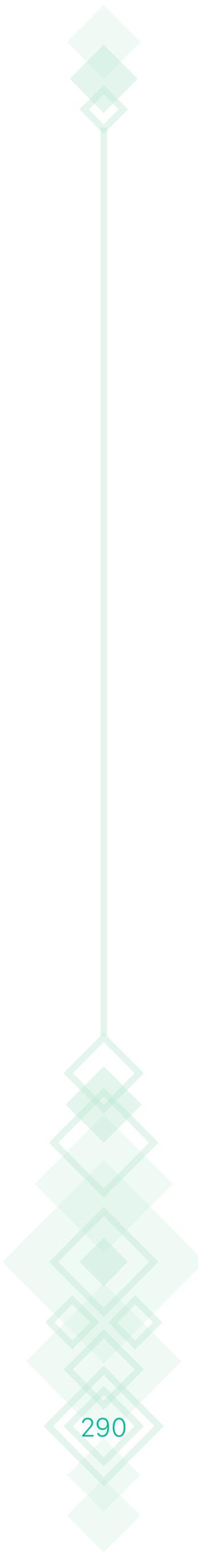
LOTUFO, C.; SMARRA, A. L. S. A eterna luta do bem contra o mal. Os quadrinhos pela educação. In: GOMES, Natanael dos S. (Org.). **Quadrinhos e Transdisciplinaridade**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2012. p.109-133.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campina, SP: Cortez.1996.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes. 2012a.

_____. **Discurso e Texto**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

A vertical decorative line on the left side of the page, composed of a thin green line and several overlapping, semi-transparent diamond shapes in shades of green, extending from the top to the bottom of the page.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES (Org.). **Discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas. SP: Pontes, 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

O ENSINO DA MARCAÇÃO DE NÚMERO DO SUBSTANTIVO COMUM NO PORTUGUÊS PAUTADO NA REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Nize Paraguassu Martins¹

Antonia Barbosa de Sousa Freitas²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é relacionar a abordagem tradicional da gramática com a abordagem descritiva no ensino da marcação de número do substantivo com a finalidade de demonstrar como se pode desenvolver o ensino de língua pautado na reflexão linguística. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, descritiva-explicativa de cunho qualitativo. Para tanto, abordamos a marcação de número do substantivo segundo as perspectivas prescritiva e descritiva da gramática, esta última fundamentada pelos pressupostos teóricos da Semântica Formal. Concluímos que o ensino reflexivo da marcação de número do substantivo comum não pode prescindir da abordagem descritiva da gramática, pois a abordagem tradicional não favorece a realização de práticas de análise linguísticas, uma vez que não explora aspectos semânticos e sintáticos importantes para a compreensão do fenômeno.

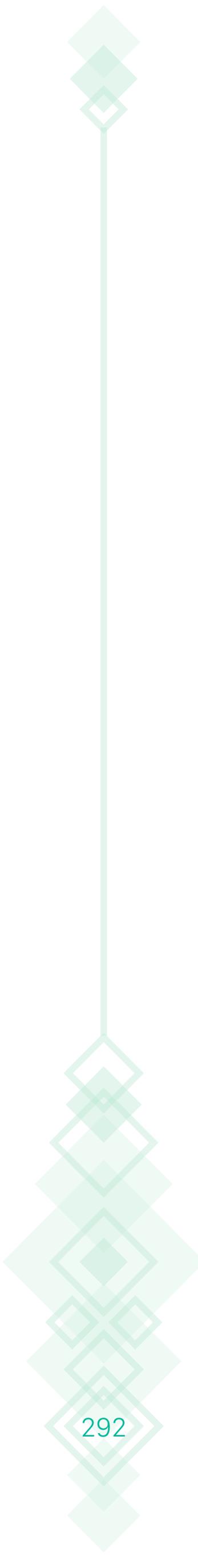
Palavras-chave: Marcação de número do substantivo comum. Práticas de análise linguística. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pertence à linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Mestrado Profissional em Letras – Profletras e tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente o ensino da marcação de número do substantivo comum no Português Brasileiro (doravante PB).

1 Professora adjunto II, lotada no Centro de Ciências Humanas e Letras, no Curso de Licenciatura em Letras/Português e no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Contato: nparaguassu@yahoo.com.br

2 Professora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina – SEMEC-THE, professora assistente I, lotada no Centro de Ciências Humanas e Letras, no Curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, e egressa do Mestrado Profissional em Letras da UESPI. Contato: antonia_barbosa94@hotmail.com



Atualmente, a forma como a Língua Portuguesa (doravante LP) vem sendo ensinada nas escolas tem sido alvo de muitas discussões. Essas discussões devem-se ao fato, principalmente, do baixo rendimento dos alunos acerca dos usos relativos à linguagem nos exames nacionais de avaliação da aprendizagem, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar. Esse índice sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em LP e Matemática. O IDEB nacional de 2011 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental ficou, em uma escala de 0 a 10, em 4,0 e, em 2013, em 4,0. Nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, foi 4,1 em 2011 e 4,2 em 2013.

Em consequência, surgem muitos questionamentos acerca da forma como os aspectos gramaticais da língua têm sido abordados em sala de aula. O ensino da gramática no contexto educacional brasileiro tem sido primordialmente prescritivo, baseado nas regras da gramática normativa, tida como o manual do bem falar. Nesse modelo, o professor apenas passa as regras, ele não reflete sobre o que ensina, apenas reproduz o conteúdo. O resultado dessa prática é que o aluno apenas decora os conteúdos.

Neste trabalho, atemo-nos ao ensino da marcação de número do substantivo comum no PB. Nosso interesse em tal temática deve-se à constatação de que os alunos do 6º ano de uma escola pública municipal de Teresina – PI compreendem o fenômeno da marcação de número de maneira muito superficial nos três aspectos investigados: morfológico, sintático e semântico, o que evidencia a necessidade de se rever a abordagem desse conteúdo gramatical.

Esse diagnóstico foi elaborado a partir da análise de uma atividade proposta para a turma com o objetivo de avaliar a compreensão dos alunos acerca do emprego da marcação de número do substantivo no PB. Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí e aprovado segundo o protocolo nº 54608716.1.0000.5209 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de língua portuguesa deve se pautar no "uso" (Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos) e na "reflexão" sobre a língua e a linguagem (Prática de análise linguística). Atualmente, percebemos um avanço significativo no ensino da língua voltado para o "uso". Tal avanço é evidenciado nas práticas de escuta e de leitura de textos e na prática de produção de textos orais e escritos influenciadas pela abordagem descritiva da gramática. No entanto, esse mesmo avanço não é percebido no ensino da língua pautado na reflexão linguística,

pois as práticas de análise linguística sobre os aspectos da gramática ainda são muito escassas, visto que, para desenvolvê-las, é necessário que se relacione a abordagem tradicional da gramática com a abordagem descritiva, e isso para muitos professores tem se mostrado como um grande obstáculo.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é relacionar a abordagem tradicional da gramática com a abordagem descritiva no ensino da marcação de número do substantivo com a finalidade de demonstrar como se pode desenvolver o ensino de língua pautado na reflexão linguística.

Trata-se de um estudo descritivo-explicativo acerca do ensino da marcação de número do substantivo comum no PB, que adota como procedimento a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que se desenvolve, principalmente, com base em material já elaborado. O método de abordagem empregado é o hipotético-dedutivo, pois inicia-se pela investigação da marcação de número no substantivo comum e, partindo da hipótese proposta, demonstra como se pode desenvolver o ensino de língua pautado na reflexão linguística. Os dados serão analisados de forma qualitativa.

A importância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de provocar reflexões e apontar encaminhamentos para a adoção de uma prática de ensino de gramática voltada para a reflexão linguística, propiciando aos alunos melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Este artigo se organiza da seguinte forma: a seção 2 proporciona uma reflexão sobre o papel da Linguística no ensino de gramática na escola; a seção 3 apresenta a marcação de número do substantivo comum, segundo a tradição gramatical; a seção 4 expõe a marcação de número do substantivo comum, segundo a descrição linguística; a seção 5, descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa; e, finalmente, a seção 6, apresenta nossas conclusões.

2 O PAPEL DA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA

Nos últimos 20 anos, tem havido um grande esforço no sentido de transformar as aulas de língua portuguesa num verdadeiro instrumento de inclusão social, de democratização do saber e de acesso à cidadania plena do indivíduo, o que tem tornado o ensino de LP objeto de muitas pesquisas (BAGNO, 2009). Acerca do ensino de gramática, o debate é ainda mais acalorado, já que muito se tem discutido sobre o lugar da gramática no ensino da língua portuguesa.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/LP), documento publicado pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil que tem a função de orientar o ensino, o objeto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa passou a ser "o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem." (PCN, 1998). Essa mudança propôs ao ensino de língua portuguesa uma visão mais

apropriada do seu objeto de estudo, tornando mais evidente a inserção dos estudos linguísticos nesse cenário.

Nessa linha, não são poucos os autores que defendem que a educação linguística é o apoio teórico fundamental para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Ilari (1997) defende que a Linguística é importante para a formação do professor porque o habilita a analisar a língua, a avaliar os recursos didáticos disponíveis e as necessidades dos alunos:

A Linguística tem um potencial formativo muito grande porque introduz na formação de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldade de seus alunos (ILARI, 1997, p. 16).

Travaglia (2004), por seu lado, esclarece que a Linguística contribui para mostrar para o professor o quão é importante considerar a dimensão histórica e social da língua:

A grande contribuição da Linguística moderna para o professor foi trazer um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é construída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é constitutiva da língua (TRAVAGLIA, 2004, 01.).

E Negrão (2013), mais recentemente, explica que:

A linguagem humana é um objeto passível de descrição e explicação científica como qualquer outro objeto científico. Portanto, a escola também é o lugar em que deveríamos ser levados a refletir sobre o que é a linguagem humana, sua natureza, sua função, sua origem, sua organização, enfim, a refletir acerca de todas questões sobre as quais a Linguística moderna tem se debruçado (NEGRÃO, 2013, 105.).

Observamos que os autores supracitados privilegiam o conhecimento linguístico, relatando que é por meio dele que o professor fundamentará sua prática, garantirá que o aluno conheça o funcionamento da língua, sua utilidade e que também melhore o seu desempenho linguístico, sem deixar de reconhecer as dimensões social e histórica constitutivas da língua. No entanto, percebemos que, no tocante ao ensino de gramática, a linguística ainda não está cumprindo o seu papel. Silva (2010) pontua que, apesar das grandes mudanças empreendidas pela Linguística, o ensino de gramática permanece sendo praticado como segue:

Em termos educacionais, segundo a visão tradicional de ensino de gramática, grande parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é destinada ao estudo da metalinguagem de análise da língua(gem), com exercícios contínuos de prescrição gramatical, estudo de regras e resoluções de problemas. Geralmente, os conteúdos linguísticos são apresentados em blocos estanques, cuja divisão compartimentaliza a língua como algo descontínuo e desconexo. Além disso, o ensino de gramática

aparece desligado de qualquer utilização prática, tendo o seu objetivo final centrado em si mesmo e os mesmos tópicos gramaticais são repetidos ano após ano, durante os doze anos que constituem a trajetória oficial de ensino (SILVA, 2010, 976-977.).

Atribuímos essa realidade ao fato de que ainda há muitos professores que não compreendem o verdadeiro papel da Linguística para o ensino de língua materna, por isso não valorizam esse conhecimento em sua prática.

Nas próximas seções, mostramos como o conhecimento linguístico pode contribuir para o ensino da língua portuguesa, focalizando nosso estudo no ensino da marcação de número do substantivo comum. Para tanto, relacionamos a abordagem tradicional da gramática com a abordagem descritiva de Paraguassu e Müller (2007) acerca da semântica da marcação de número do substantivo comum no PB.

3 ABORDAGEM TRADICIONAL DA GRAMÁTICA ACERCA DA MARCAÇÃO DE NÚMERO DO SUBSTANTIVO COMUM NA LÍNGUA PORTUGUESA

Na escola, aprendemos que o substantivo comum, quanto ao número, pode ser classificado em singular e plural. Nesta seção, apresentamos as definições de singular e de plural prescritas por algumas gramáticas tradicionais e os respectivos exemplos que as ilustram.

Cegalla (2005) defende, na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, que em português há dois números gramaticais: o singular e plural. O singular indica um ser ou grupo de seres, e o plural indica mais de um ser ou grupo de seres. Afirma ainda que a característica do plural, em português, é o {-s} final, mas os substantivos flexionam-se no plural de diferentes maneiras, conforme a terminação do singular. Os exemplos a seguir são empregados pelo autor para ilustrar as afirmações anteriores.

- 1) ave, bando
- 2) aves, bandos

Segundo o autor, em (1), os substantivos "ave" e "bando", por indicarem um único ser ou um único grupo de seres, representa o número singular e, em (2), os substantivos "aves" e "bandos", por designarem mais de um ser ou mais de um grupo de seres, representam o número plural.

Bechara (2009, 2010), ao tratar da marcação de número nos substantivos na *Moderna Gramática Portuguesa* e na *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, afirma que número é a categoria gramatical que se refere

aos objetos substantivos considerando-os na sua unidade da classe a que pertencem (é o número singular) ou no seu conjunto de dois ou mais objetos da mesma classe (é o número plural). O autor declara ainda que, em português, o significado plural é obtido com a presença da desinência pluralizadora {-s}, e o singular se caracteriza pela ausência dessa desinência. Para ilustrar, o autor aponta os seguintes exemplos:

3) homem, casa

4) homens, casas

Assim, segundo o autor, em (3), os substantivos "homem" e "casa" estão no singular porque não apresentam {-s} no final e, em (4), os substantivos "homens" e "casas" estão no plural, devido ao acréscimo do {-s} no final.

Para Cunha e Cintra (2007), os substantivos, quanto à flexão de número, podem estar no singular, quando designam um ser único, ou um conjunto de seres considerados como um todo substantivo coletivo; ou no plural, quando designam mais de um ser, ou mais de um desses conjuntos orgânicos. O autor declara ainda que, como regra geral para a formação do plural dos substantivos terminados em vogal ou ditongo, basta acrescentar {-s} ao singular, além dos casos das regras especiais para os substantivos que apresentam outras terminações. Os autores apontam as palavras a seguir como exemplos:

5) aluno, povo

6) alunos, povos

Para o autor, em (5), os substantivos "aluno" e "povo" são singulares pela ausência da desinência {-s}. E, em (6), os substantivos "alunos" e "povos" são plurais, porque há o acréscimo da desinência {-s}.

Cipro Neto e Infante (2008), na *Gramática da Língua Portuguesa*, afirmam que, quando os substantivos se flexionam em número, podem assumir a forma do singular, ou seja, referem-se a um ser ou a um único conjunto de seres; ou do plural, referindo-se a mais de um ser ou conjunto de seres. A formação do plural do substantivo simples é feita com o acréscimo da desinência {-s} aos substantivos terminados em vogal, ditongo oral ou ditongo nasal -ãe. Além disso, são apresentadas outras formas de realização do plural para os substantivos que apresentam outras terminações. Para ilustrar as afirmações anteriores, os autores apontam alguns exemplos:

7) casa, maçã, mãe

8) casas, maçãs, mães

Desse modo, segundo os autores, no exemplo (7) os substantivos "casa", "maçã" e "mãe" estão no singular porque não apresentam {-s} no final. Já em (8), os substantivos "mães", "casas" e "maçãs" estão no plural, devido ao acréscimo do {-s} no final.

Para Faraco e Moura (1999), na *Gramática*, no que diz respeito à flexão de número, os substantivos podem estar no singular ou no plural: os substantivos que indicam um só ser ou um conjunto de seres estão no singular, e os substantivos que indicam mais de um ser ou mais de um conjunto de seres estão no plural. Os autores afirmam ainda que para a formação do plural dos substantivos simples há a regra geral que consiste em acrescentar-se a desinência {-s} aos substantivos terminados em vogal, ditongo oral ou ditongo nasal - ãe. Além disso, são apresentadas outras formas de realização do plural para os substantivos que apresentam outras terminações. Nos exemplos a seguir os autores ilustram essas afirmações:

9) O **vento** fresco soprava-lhe a saia comprida. (C. Lispector)

10) Papai, me compra a **Biblioteca** Internacional de Obras Célebres. (C. D. Andrade).

11) São 64 **figuras** esculpidas em madeira...

12) **Quadrilhas** matam. E a polícia se prepara para enfrentá-las. (Visão)

Em (9) e (10), para os autores, os substantivos "vento" e "biblioteca", por indicar um único ser, representam o número singular. E em (11) e (12), os substantivos "figuras" e "quadrilhas", por designar mais de um ser, representam o número plural.

Analisando as definições apresentadas, Freitas (2017) observou que todas as gramáticas tradicionais definem a marcação de número do substantivo comum considerando sobretudo os seus aspectos semântico e morfológico. Além disso, pontuou também, que apenas a de Faraco e Moura (1997) exemplifica suas definições com substantivos empregados na frase, as demais exemplificam apresentando os substantivos isolados de seu contexto de uso.

Diante dessas constatações, a questão que nos surge é: será que a abordagem da gramática tradicional (GT) acerca da marcação de número do substantivo comum na língua portuguesa dá conta de explicar de fato como funciona a marcação de número do substantivo comum

contribuindo para a prática de análise linguística? Encontramos a resposta para essa questão na próxima seção.

4 A ABORDAGEM DESCRITIVA DA GRAMÁTICA ACERCA DA MARCAÇÃO DE NÚMERO DO SUBSTANTIVO COMUM NO PB

Diferentemente da GT, a Linguística descreve os usos possíveis das línguas naturais. Na Linguística, um mesmo objeto pode apresentar características variadas dependendo da perspectiva teórica adotada para realizar a sua descrição.

No caso do nosso objeto, a marcação de número do substantivo comum, adotamos a descrição linguística de Paraguassu e Müller (2007), realizada sob a perspectiva teórica da Semântica Formal, por considerarmos o seu grande poder de explicação do fenômeno que estamos estudando, mas isso não significa que outras descrições sob outras perspectivas não possam contribuir também.

Observamos que a descrição realizada por Paraguassu e Müller (2007) explora a marcação de número em seu aspecto semântico-sintático. Nesse sentido, segundo as autoras, os substantivos comuns no PB podem ser singular, plural e neutro. O substantivo é singular quando denota³ singularidades, como "cadeira" em (15). O substantivo é plural quando denota um conjunto de pluralidades, como "cadeiras" em (16), e um substantivo é neutro quando em sua denotação possui tanto indivíduos singulares quanto indivíduos plurais, como "cadeira" em (17).

15) João comprou aquela **cadeira**.

16) João comprou **cadeiras**.

17) João comprou **cadeira**.

Em outras palavras, o que as autoras afirmam é que: em (15), "cadeira" é singular porque a sentença só será verdadeira numa situação em que João tenha comprado apenas uma cadeira; em (16), "cadeiras" é plural porque a sentença só será verdadeira em uma situação em que João tenha comprado mais de uma cadeira; e, por fim, em (17), "cadeira" é neutro porque a sentença só será verdadeira em uma situação em que João tenha comprado uma ou mais cadeira.

Observando os exemplos citados, percebemos que, em (15) e (17), morfológicamente os substantivos não são diferentes, mas semanticamente

3 Denotação é o significado segundo a perspectiva da Semântica Formal. Para saber mais sobre o assunto, ver Oliveira (2001).

eles possuem denotações diferentes. Para as autoras, a denotação de "cadeira" em (15) é diferente da denotação em (17) porque, em (17), o substantivo vem desacompanhado de determinante; já em (15) ele vem acompanhado pelo determinante singular, "aquele", que é responsável pela denotação singular do nome neutro "cadeira".

Esse comportamento semântico variável da denotação do mesmo substantivo em contextos diferentes nos leva a concluir que o estudo da marcação de número do substantivo comum não pode ser realizado fora do contexto linguístico, como é feito pela maioria das gramáticas tradicionais. Isso evidencia, portanto, a importância de se considerar a marcação de número do substantivo comum em seus aspectos semântico e sintático e não exclusivamente em seus aspectos semântico e morfológico.

Além dessas constatações, as autoras observaram que no PB há um paradigma padrão e um paradigma não padrão para a marcação de número no substantivo comum. No paradigma padrão, todas as categorias lexicais são marcadas para o número, como demonstrado em (18b). No paradigma não padrão apenas o determinante apresenta marca de número, como demonstrado em (19b).

- 18)** a. a revista boa.
b. as revistas boas.
- 19)** a. a revista boa.
b. as revista boa.

Essa constatação, reforça ainda mais a afirmação que fizemos anteriormente de que é imprescindível para o ensino da marcação de número do substantivo comum se considerar a marcação de número em seus aspectos semântico e sintático e não somente em seus aspectos semântico e morfológico.

A partir do exposto, concluímos que a abordagem tradicional da gramática acerca da marcação de número do substantivo comum na língua portuguesa não dá conta de explicar de fato como funciona a marcação de número do substantivo comum na nossa língua. Essa abordagem precisa ser associada à abordagem descritiva da gramática, pois esta acrescenta várias explicações ao fenômeno da marcação de número do substantivo comum que as gramáticas tradicionais simplesmente desconsideraram, mas que são de fundamental importância para a prática de análise linguística e, por conseguinte, para o ensino de língua portuguesa pautado na reflexão linguística.

Explicações como (i) a denotação de um substantivo singular, dependendo do contexto linguístico, pode variar entre uma denotação singular

e neutra; (ii) a marcação de número do substantivo comum abordada apenas em seus aspectos semântico e morfológico não explica todas as manifestações desse fenômeno no PB; e (iii) existem dois paradigmas para a marcação de número no substantivo no PB – um padrão e um não padrão – são explicações imprescindíveis para um ensino reflexivo de língua que se pretende realizar.

Isso mostra a importância do papel da linguística para o ensino de língua portuguesa e, em especial, para o ensino de gramática. A Linguística é para o ensino de língua portuguesa o que a anatomia é para a medicina: indispensável. Como um professor pode ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e seu funcionamento? Não é possível. Se assim o fizer, ele não vai estar pautando sua prática na reflexão linguística, apenas na prescrição gramatical.

Na verdade, percebemos que há uma grande dificuldade de se transformar o ensino prescritivo de gramática em um ensino reflexivo. Atribuímos essa dificuldade ao fato de muitos professores resistirem à necessidade de se apropriarem dos conhecimentos linguísticos para realizarem tal prática.

Acerca do ensino da marcação de número do substantivo comum, a partir do que foi discutido até aqui, apresentamos a seguir algumas atividades extraídas de Freitas (2017), com o objetivo de oferecer aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental uma amostra de como a descrição gramatical pode contribuir para o ensino reflexivo de gramática a partir de práticas de análise linguística.

Nossa intenção não é apresentar um método de ensino, mas sugerir atividades que possam auxiliar o professor no ensino desse assunto. Portanto, podem ser aperfeiçoadas, revisadas e ressignificadas, ou seja, alteradas para se adaptarem às necessidades de cada turma.

Na elaboração dessas atividades, Freitas (2017) assume as ideias de Faraco e Castro (1999) de que o ensino de linguagem deve ser centrado no texto, tendo em vista que a língua é a manifestação viva da linguagem. Com isso, as regras gramaticais não devem ser ensinadas de forma descontextualizada, mas na perspectiva de sua funcionalidade textual.

Além disso, Freitas (2017) assume Bagno (2009), o qual defende que a função do ensino de língua na escola não é ensinar a todo custo uma norma-padrão idealizada por meio da memorização mecânica da nomenclatura da GT. A principal diferença entre o modo tradicional de ensino de língua e as propostas mais recentes está numa mudança de foco, como da metalinguagem para operações com a linguagem, do conteúdo para procedimentos textuais-discursivos e da frase solta para textos autênticos.

Atividade complementares sobre marcação de número do substantivo comum: conceito e regra geral

Objetivos específicos:

1. Identificar os substantivos comuns no plural, no singular e no neutro em textos.
2. Deduzir a regra geral da marcação do número dos substantivos comuns.
3. Empregar o conteúdo estudado em frases.
4. Compreender a semântica da marcação de número no PB.
5. Reconhecer os desvios mais frequentes na marcação do número dos substantivos comuns em textos orais e escritos.

Desenvolvimento:

Para alcançar os objetivos propostos, o professor distribuirá a grupos de dois ou três alunos os textos a seguir.

Texto 1⁴

- Por que você não vai para o maternal, José?
- Porque sou mais útil na loja do meu pai, Maria.
- E para o Ensino Fundamental, você também não quer ir?
- Quero sim, porque vou aprender matemática e isso vai contribuir para o desenvolvimento da loja do meu pai.
- Desenvolvimento? Desenvolvimento são as viagens espaciais e não a loja do seu pai!
- Mas o espaço também me interessa! Pretendo abrir filiais.

Em seguida, o professor solicitará que os alunos leiam o primeiro texto silenciosamente. Depois o professor lê em voz alta e, logo após, os alunos comentarão sobre o que entenderam.

Prosseguindo, o professor solicitará aos alunos que leiam as questões⁵ referentes ao texto lido, listadas a seguir, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

Quantas lojas tem o pai de José?

Quantas filiais José pretende abrir?

Como você chegou a essas conclusões?

Como você explica a fala de José no final do diálogo: "Pretendo abrir filiais".?

Pelo que você observou anteriormente, podemos dizer que os substantivos podem estar no singular, quando indicam _____, e no plural, quando indicam _____.

Observe agora a frase "Mariana vendeu livro hoje". Nessa frase, Levando-se em consideração o número do substantivo destacado, qual a afirmativa correta?

- A) Mariana vendeu um livro.
- B) Mariana vendeu mais de um livro.
- C) Mariana vendeu um ou mais livros.

Nesse caso, podemos afirmar que o substantivo "livro" quanto ao número é:

Singular

Plural

Neutro

Então, o que você conclui acerca da diferença entre o substantivo no singular, no plural ou no neutro? Dê exemplos.

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem ajudando-os nas dificuldades encontradas. Quando todos concluírem as questões propostas, o professor fará a correção coletiva solicitando que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando

a discussão, bem como esclarecendo as dúvidas e fazendo comentários sobre o assunto estudado. Depois, o professor solicita que os alunos leiam silenciosamente o Texto 2.

Texto 2

Você conhece o conto “A Bela Adormecida”? Leia um trecho dessa história, prestando atenção nos substantivos destacados.

O príncipe olhou ao redor do castelo. Tudo estava paralisado: esquilos, coelhos, veadinhos, todos quietos.

No castelo, viu o cocheiro segurando a carruagem do rei; crianças pulando amarelinha paradas no ar, em pleno salto; um cão roendo um osso; o pavão com a cauda aberta; os passarinhos calados nos ramos. [...]

Nesse ambiente mágico, o príncipe não resistiu e beijou os lábios da princesa.

A Bela Adormecida abriu os olhos e se apaixonou. Naquele momento, a vida arrebentou no castelo. Os cães latiram e abanaram o rabo, as moscas voaram, os passarinhos cantaram.[...]

CHAIB, Lília; COSTA, Mônica Rodrigues da (Adaptado). As melhores histórias de princesa. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 44.

Em seguida, o professor lerá o texto em voz alta e criará condições para que eles falem sobre o que entenderam.

Prosseguindo, o professor solicitará que os alunos respondam às questões referentes ao texto lido, listadas a seguir.

1. Escreva em que número estão os substantivos destacados no primeiro e no segundo parágrafo do conto.

2. Reescreva o último parágrafo passando para o singular os substantivos destacados e fazendo as adequações necessárias. O que mudou na estrutura do parágrafo ao passar as palavras destacadas do plural para o singular?

3. Leia as frases e responda às questões “a” e “b”:

“A escadaria da porta central era protegida por um portão de ferro [...]

“O carro estacionou em frente a um simpático sobradinho branco com portas e janelas azuis.”

a) Qual a diferença de significado entre os dois substantivos destacados?

b) Que alteração o substantivo “portas” sofreu em relação ao substantivo “porta”?

4. Pesquise no texto outros exemplos de palavras que fazem o plural dessa forma.

5. Observe a marcação de número dos substantivos a seguir. Em seguida, explique sobre a marcação de número dos substantivos tratada nesta atividade, ilustrando com cinco exemplos e sintetizando o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

Casa – casas; ponte – pontes; bacuri – bacuris; osso – ossos; urubu – urubus; boi – bois; mãe – mães

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem ajudando-os nas dificuldades encontradas.

Logo após a conclusão da atividade, o professor solicitará que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos a fim de que seja elaborada uma resposta única, com exemplos.

Uma atividade complementar pode ser a produção escrita de um resumo contendo o registro das informações mais importantes sobre o conteúdo estudado para ser escrita em um cartaz para exposição no mural da sala de aula.

Quando todos concluírem as questões propostas, o professor fará a correção coletiva, solicitando que cada um leia sua resposta. Isso permite e incentiva a discussão, bem como esclarece as dúvidas e proporciona comentários dos estudantes sobre o assunto estudado. Depois, o professor solicitará que os alunos leiam silenciosamente o Texto 3.

Texto 3

O gerente de vendas recebeu o seguinte fax de um dos seus novos vendedores: ‘Seo Gomis o criente de Belzonte pediu mais quatrocenta pessa. Faz favor toma as providencia, Abrasso, Nirso.’ Aproximadamente uma hora depois, recebeu outro: ‘Seo Gomis, os relatório di venda vai xega atrasado proque to fexando umas venda. Temo que manda treis miu pessa. Amanhã tô xegando. Abrasso, Nirso.’ No dia seguinte: ‘Seo Gomis, num xeguei pucausa de que vendi maiz deis miu em Beraba. To indo pra Brazilha. Abrasso, Nirso.’ No outro: ‘Seo Gomis, Brazilha fexo 20 miu. Vo pra Frolinoplis e de lá pra Sum Paulo no vinhão das cete hora. Abrasso, Nirso’. E assim foi o mês inteiro. O gerente, muito preocupado com a imagem da empresa, levou ao presidente as mensagens que recebeu do vendedor.

O presidente, um homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com a cultura dos funcionários, escutou atentamente o gerente e disse: – Deixa comigo, que eu tomarei as providências necessárias. E tomou. Redigiu de próprio punho um aviso e afixou no mural da empresa, juntamente com as mensagens de fax do vendedor: ‘A parti de oje nois tudo vamo fazê feito o Nirso. Si priocupá menos em iscrevê serto, mod vendê maiz. Acinado, O Prizidenti.’

Em seguida, o professor solicitará que os alunos leiam o texto 3 silenciosamente e depois o lerá em voz alta, criando condições para que eles comentem a respeito do texto, se entenderam, o que acharam. O professor promoverá uma discussão para verificar a compreensão dos alunos.

Prosseguindo, o professor orientará os alunos para que leiam as questões referentes ao texto lido, listadas a seguir, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

1. Releia as mensagens passadas por fax pelo novo funcionário e responda às questões propostas.

“Se o Gomis o criente de Belzonte pidu mais cuatruenta pessa. Faz favor tomas as providenssa. Abrasso, Nirso.”

“Seo Gomis, os relatório di venda vai xega atrazado proque to fexando umas venda. Temo que manda três miu pessa. Amanhã tô xegando. Abrasso, Nirso.”

“Seo Gomis, num xeguei pucausa de que vendi maiz deis miu em Beraba. To indo pra Brazilha. Abrasso, Nirso.”

“Seo Gomis, Brazilha fexo 20 miu. Vo pra Frolinopolis e de la pra Sum Paulo no vinhão das cete hora. Abrasso, Nirso.”

a) Essas mensagens correspondem ao paradigma padrão de linguagem que se espera na comunicação interna, em uma empresa, entre um subordinado e seu superior? Se não, o que foge a esse padrão?

b) A escrita do novo funcionário não segue as regras tradicionais da gramática ou segue regras diferentes das do paradigma padrão? Justifique sua resposta.

c) Caso alguém fizesse uma revisão no texto das mensagens do funcionário a fim de adequá-las ao paradigma padrão, como elas ficariam? Escolha uma das mensagens e faça as alterações que julgar necessárias para isso.

2. O gerente ficou preocupado com as mensagens da empresa ao ler, por isso levou-as até o presidente. Levante hipóteses:

a) Por que o gerente ficou preocupado?

b) Levando-se em conta as vendas realizadas pelo funcionário, a preocupação do gerente se justificava?

3. O presidente, após a conversa com o gerente, disse que tomaria “as providências necessárias”. Quais providências eram provavelmente as esperadas pelo gerente?

6. Em sua opinião, o procedimento do presidente foi correto? Justifique sua resposta.

7. No texto há desvios da marcação do número do substantivo? Em caso positivo, identifique esses desvios e reescreva-os na variedade padrão.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: 6º ano. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014.

Avaliação

1. Indique a marcação de número dos substantivos comuns destacados a seguir, escrevendo ao lado de cada frase as palavras singular, plural ou neutro. Justifique.

A) João comprou cadeira.

B) João comprou uma cadeira.

C) João comprou cadeiras.

D) Maria trouxe maçã do supermercado.

2. Forme três frases empregando os substantivos a seguir. Depois indique a marcação de número por meio das palavras singular, plural ou neutro e justifique.

batatas –

batata –

uma batata –

3. Leia o texto e responda às questões propostas.

1 Leia a letra de uma canção folclórica chamada “Cuitelinho”.



Cheguei na beira do porto
onde as ondas se espaia.
As garça dá meia volta
e senta na beira da praia.
E o cuitelinho não gosta
que o botão de rosa caia, ai, ai.

Ai quando eu vim
da minha terra
despedi da parentaia.
Eu entrei no Mato Grosso

dei em terras paraguaia.
Lá tinha revolução,
enfrentei fortes bataia, ai, ai.

A tua saudade corta
como aço de navaia.
O coração fica aflito,
bate uma, a outra faia.
E os óio se enche d'água
que até a vista se atrapaia, ai.

Autor anônimo. Cuitelinho. In: *Música popular do Centro-Oeste/Sudeste* 4. Marcus Pereira, 1974. —

a) Identifique as palavras do texto escritas de um modo diferente do dicionário.

a) Por que você supõe terem sido registradas dessa forma?

b) O verso “As garça dá meia volta” reproduz um modo de falar do paradigma padrão ou não padrão da língua portuguesa? Como você escreveria em uma redação escolar?

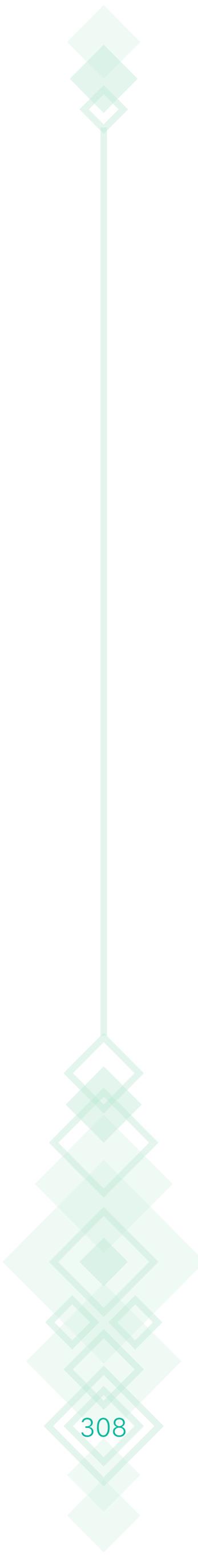
COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é relacionar a abordagem tradicional da gramática com a abordagem descritiva no ensino da marcação de número do substantivo, com a finalidade de demonstrar como se pode desenvolver o ensino de língua pautado na reflexão linguística, concluímos que o ensino reflexivo da marcação de número do substantivo comum não pode prescindir da abordagem descritiva da gramática. Isso se dá devido à abordagem tradicional não favorecer a realização de práticas de análise linguísticas, pois não explora aspectos semânticos e sintáticos importantes para a compreensão do fenômeno.

A proposta que apresentamos aqui, tendo como fundamentos os estudos em Semântica Formal acerca da marcação de número do substantivo comum, revela que, no português brasileiro (PB), a semântica de número do substantivo comum não se restringe apenas às denotações singular e plural. Além dessas, o substantivo comum pode também apresentar uma denotação neutra.

Ademais, esta pesquisa esclarece que no PB, como há dois paradigmas para a marcação de número no substantivo comum – um padrão, em que se valoriza a concordância de número e outro, não padrão, em que as marcas de concordância não são valorizadas –, não se pode deixar de considerar no estudo desse fenômeno o seu aspecto sintático, tendo em vista que será na sintaxe que a distinção entre as denotações singular, neutra e plural irá aparecer, pois a simples ausência da morfologia

A vertical decorative line on the left side of the page, composed of a thin green line and several overlapping, semi-transparent diamond shapes in shades of green, extending from the top to the bottom of the page.

de número não é suficiente para indicar, em todos os casos, se a denotação de um nome comum é neutra, singular ou plural.

Tais constatações evidenciam o quanto a abordagem tradicional da marcação de número do substantivo comum carece de reflexões linguísticas. Especialmente semânticas e sintáticas, direcionando mais o seu estudo ao aspecto semântico e morfológico, que na verdade esclarece muito pouco sobre como de fato funciona esse fenômeno no PB.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Objetivos do ensino de língua na escola**: uma mudança de foco. Petrópolis: Vozes, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CEGALLA, Domingos Pascoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 39. ed. São Paulo: Ed Ampliada, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens, 6º ano**. 8. ed. São Paulo: Atual, 2014.

CHAIB, Lília; COSTA, Mônica Rodrigues da. **As melhores histórias de princesa**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para viver juntos**: português, 6º ano: ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

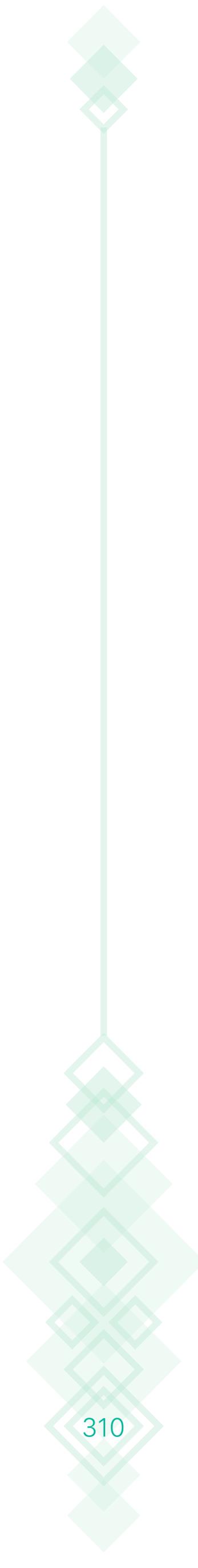
CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. **Nova Gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. "Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)". **Educar em Revista**, n. 15, p. 1-9, 1999.

FARACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

FREITAS, Antonia Barbosa de Sousa. **O ensino da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro**: uma proposta de intervenção para o 6º ano do ensino fundamental. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2017.



ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, R. **Semântica Formal**: uma breve introdução. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PARAGUASSU, Nize; MÜLLER, Ana. A distinção contável-massivo nas línguas naturais. **Revista Letras**, Curitiba, n. 73, p. 169- 183, set./dez. 2007.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NEGRÃO, E. V. 2013. A natureza da linguagem humana. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Linguística?** Que é isso? São Paulo: Contexto, p. 75-109.

SILVA, Noadia Íris da. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. Linguística aplicada ao ensino de língua materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. **Revel**, n. 2, 2004.

VARIAÇÃO SEMÂNTICO- LEXICAL DE TUCURUÍ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cecília Maria Tavares Dias¹

Eliane Machado Soares²

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo realizado numa escola pública de Tucuruí, município do sudeste paraense, sobre a variação lexical utilizada pelos moradores dessa localidade. Para isso, desenvolvemos um projeto de intervenção pedagógica, utilizando-nos da pesquisa-ação, processo pelo qual aplicamos questões de base semântico-lexical do ALiB, com o objetivo de identificar as possíveis variações lexicais existentes. O resultado denota a riqueza semântico-lexical da região, representada num glossário (produto do processo da intervenção). Esse trabalho foi embasado nos postulados teóricos da Sociolinguística, para tanto, ressalta a importância da variação linguística e suas contribuições para a formação da identidade cultural de um povo, bem como, é relevante para a renovação dos procedimentos nas aulas de língua portuguesa.

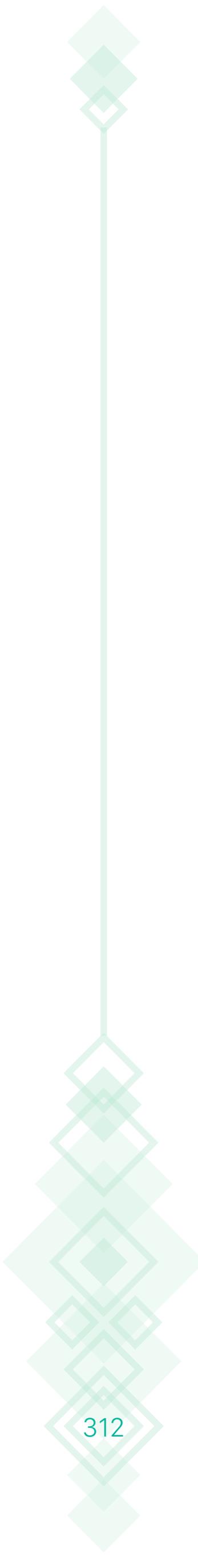
Palavras-chave: Variação Lexical. Identidade Cultural. Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Não existe uma forma única de se falar uma língua, pois os indivíduos convivem e compartilham, constantemente, diversas situações de comunicação num rico dinamismo social fruto de sua interação com os diversos fatores como o cultural, político, religioso, entre outros. Por essa razão, de se conviver num universo de falares, não é produtivo um ensino de língua portuguesa que privilegia uma variedade linguística única. No exercício do magistério, já convivi e ainda convivo com várias situações de natureza discriminatória em que a linguagem empregada pelos alunos, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização, muitas vezes são agravadas por conta de como o ensino de língua materna é desenvolvido.

1 UNIFESSPA. Contato: ceciliatavaresdias@gmail.com

2 UNIFESSPA. Contato: eliane@unifesspa.edu.br



Isso ocorre pelo apego às regras descontextualizadas da gramática normativa, de modo que o aluno é relegado ao papel de reprodutor de exercícios mecânicos que não o levam a refletir, criticamente, sobre a realidade em que está inserido e de alguma forma contribuir para a vida em sociedade, pois a prática de ensino de língua portuguesa, a partir do uso do ensino de língua fora do seu contexto, faz com que ele não perceba a importância da disciplina Língua Portuguesa para a sua formação de cidadão crítico diante de questões sociais em que precisa intervir para sobreviver. Quando desenvolvido dessa forma, o ensino da língua materna tão somente tem como preocupação básica o conhecimento da gramática tornando-se, portanto, um estudo à parte da linguagem.

Desse modo, convém que reflitamos sobre a nossa prática diária como professor para verificarmos se não estamos calando os alunos por não lhes proporcionar uma aprendizagem que objetive refletir sobre usos da língua e levando-o a uma concepção de língua homogênea, completamente contrária à realidade. Por isso, a necessidade da promoção de um ensino que valorize as variedades linguísticas, em que o aluno conheça as formas distintas de suas manifestações, uma vez que ela varia no espaço (variação diatópica), no tempo (variação diacrônica) e no indivíduo, assim, é natural que ocorra o emprego de expressões linguísticas diferentes, como em Tucuruí (Pará), município que sediou duas grandes obras (a Estrada de Ferro Tocantins e a Hidrelétrica de Tucuruí), empreendimentos de grande porte para a economia do Estado e, portanto, atraiu e abrigou pessoas advindas de várias regiões do país, o que resultou em diferentes sotaques.

Isso foi comprovado por meio de um estudo que desenvolvemos no trabalho de conclusão de curso da graduação em Letras, defendido em 2001, com o título de "Aplicação do questionário piloto de base semântico-lexical do Estado do Pará/1997", um estudo realizado a partir de aplicação desse questionário piloto em um ponto de inquérito (zona rural de Tucuruí), vinculado ao Projeto "Atlas Geossociolinguístico do Pará", coordenado por Abdelhak Razky, professor da Universidade Federal do Pará, pesquisa que também nos motivou a realizar o que aqui apresentamos.

Por esse trabalho, foi possível identificar que, na zona rural, há variações linguísticas, assim como há léxicos que se mantêm idênticos em sua utilização, ou seja, não apresentam variação, conforme respostas obtidas através da aplicação do questionário em quatro informantes. Eles mencionaram palavras, das quais apenas 88 foram repetidas pelos quatro, o que denota a riqueza semântico-lexical da região. Por essa razão, foi possível constatar que a variação linguística é preponderante em relação a não variação. Por essas razões desenvolvemos esta pesquisa, buscando respostas para o seguinte questionamento: A fala de moradores da zona urbana mantém traços linguísticos diferenciados da fala dos moradores da zona rural de Tucuruí considerando aspectos lexicais? O trabalho de pesquisa em variação linguística com alunos do ensino

fundamental contribui para despertar a consciência crítica, no sentido de compreender a variação linguística como um fenômeno inerente aos usos da língua? Quais as contribuições que o trabalho com o projeto de intervenção pedagógica trouxe à turma e à própria escola em termos de conhecimento da realidade linguística local e diminuição e/ou combate do preconceito linguístico?

Este trabalho objetiva proporcionar ao aluno a compreensão do fenômeno da variação linguística a partir da variação lexical na fala dos moradores de Tucuruí. Para isso, aplicamos o projeto de intervenção pedagógica com a turma, desenvolvendo diversas atividades, tais como exibição de filmes, leituras dramatizadas de narrativas, escuta de música popular, entre outras, com o fim de despertar o aluno para estudar e conhecer as variedades linguísticas, com ênfase para a semântico-lexical, bem como para desenvolver a consciência contra o preconceito linguístico.

A partir dos estudos realizados e aqui apresentados, esperamos que essa pesquisa-ação possa servir para futuros estudos na área de linguagens e letramentos, com enfoque para o estudo da variação linguística, bem como para a renovação dos procedimentos em sala de aula, voltados para o ensino do léxico e para a ampliação do vocabulário.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sociolinguística

Conforme Alkmim (2012, p. 32): “é oportuno assinalar que o estabelecimento da Sociolinguística, em 1964, é precedido pela atuação de vários pesquisadores, que buscavam articular a linguagem com aspectos de ordem social e cultural”. Atribui-se, ao linguista Eugene Nida, o uso, primeiramente, de “sociolinguística”, na segunda edição de seu *Morphology* (Alkmim, 1949, p. 152), bem como, a Haver Currie, o uso do termo em um trabalho numa conferência em 1949 e, posteriormente, em 1952, em uma publicação no *Southern Speech Journal*. Vale ressaltar que, embora a Sociolinguística tenha nascido na década de 1950, ela é implementada como ciência na década de 1960, sob a liderança dos linguistas Weinreich, Herzog e Labov, sendo esse último o principal nome dessa corrente teórica. Esses linguistas, no entanto, não foram os primeiros a conceberem a língua como uma instituição social, assim, afirma Alkmim:

Integrados ou não à grande corrente estruturalista, que ocupou o centro da cena teórica, particularmente, a partir dos anos 1930, encontramos linguistas cujas obras são referência obrigatória, quando se trata de pensar a questão do social no campo dos estudos linguísticos. Não caberia, aqui, enumerar todos esses estudiosos, mas uma breve referência a alguns nomes, ligados ao contexto europeu, impõe-se: Antoine Meillet, Mikhail Bakhtin, Marcel Cohen, Émile Benveniste e Roman Jakobson. (ALKMIM, 2001, p. 24)

A referida autora completa essa afirmação quando diz que: “Não há consenso sobre o modo de tratar e de explicar a questão da relação entre linguagem e sociedade”, destaca que essa questão “constitui um dos grandes ‘divisores de águas’ no campo da reflexão da Linguística contemporânea”. (ALKMIM, 2001, p. 28).

Conforme Salomão (2011 apud VALADARES; BERTOZZI, 2015, p. 250), no mês de maio de 1964, ocorreu uma reunião organizada por William Bright, na Universidade de Los Angeles (UCLA), reconhecida por muitos, como um marco da formalização inicial de uma escola teórica sociolinguística. Nessa reunião, estavam presentes 26 linguistas, com produções científicas no campo da Linguística social, entre eles, William Labov, Dell Hymes, John Gumpertz, Charles Ferguson, estudiosos que pretendiam colaborar com um estudo que fizesse jus ao predomínio mundial de uma Linguística que crescia cada vez mais formal, representada pelas pesquisas de Chomsky, voltadas para a produção de modelos explicativos abstratos sobre a competência linguística. A Sociolinguística surge, portanto, nesse contexto, como preconiza Alkmim:

[...]a preocupação com as relações entre linguagem e sociedade tinha razões históricas no contexto acadêmico norte-americano, e também que a oposição entre uma abordagem imanente da língua *versus* a consideração do contexto social é posta com grande vitalidade no campo dos estudos linguísticos. (ALKMIM, 2012, p. 31).

A Sociolinguística aparece num cenário em que figuravam várias disciplinas, por isso, se explica a possibilidade de se chegar ao estudo científico de fatos da língua ainda inexistente no campo dos estudos da linguagem, assim, por meio das pesquisas de campo, foi possível chegar-se ao conhecimento de que essa ciência registra e analisa, sistematicamente, diferentes falares, em seu contexto social, focando, assim a variedade linguística como seu objeto de estudo, pois ao se estudar qualquer comunidade linguística, é notória a existência de diversidade linguística ou variação. Bright, portanto, em 1966, organiza e publica os trabalhos apresentados nesse congresso de 64 com o título *Sociolinguistics*, definindo e caracterizando, assim, a nova área de estudo, no texto introdutório que chamou de *As dimensões da Sociolinguística*.

As situações de contato no dia a dia que mantemos e interagimos com os sujeitos falantes são elementos importantes e necessários para efetuar-mos um estudo sociolinguístico, pois as manifestações da língua, dadas ao seu caráter heterogêneo, possibilita à Sociolinguística apresentar-se sob duas linhas, quais sejam a Interacional e a Variacionista, sendo a primeira apresentada pelo linguista norte-americano Dell Hymes (1927-2009) e a segunda introduzida por William Labov.

A Sociolinguística Interacional, conforme Bortoni-Ricardo (2014, p. 147):

rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção das mensagens.

Assim, o modo de falar, o assunto da conversa, o espaço físico onde se encontram os informantes, bem como o contexto social de produção contribuem para a investigação de tal comportamento linguístico. Com relação à Sociolinguística Variacionista apresentado pelo americano William Labov (2008), a fala do sujeito é fruto do contexto social, visto que o estudo sociolinguístico, nessa vertente, considera diversos fatores, do qual está inserido o falante, entre eles, a idade e a classe social, pois de acordo com Bagno (2007, p. 54), os sociolinguistas que trabalham nessa área, preferem investigar a situação de uso, o momento da interação, como o que se está falando e com quem, o espaço físico da conversa, a intenção pretendida, entre outros.

I. Sociolinguística no Brasil - breves considerações

Quanto ao panorama da Sociolinguística no Brasil, é diverso e enriquecedor, considerando a sua vasta abrangência. As pesquisas, na área da Sociolinguística laboviana, iniciaram, na década de 1970, na UFRJ, sob a orientação do professor Anthony Naro. A partir daí, as linhas de pesquisa que se ocupam da descrição de fenômenos variáveis no português do Brasil (PB) se multiplicaram, espalhando-se pelas diferentes regiões do país.

Mencionamos aqui alguns projetos importantes dessa área, pesquisas que foram e são desenvolvidas em várias partes do mundo como também no Brasil, conforme Pereira (2015, p. 430):

Norma Urbana Culta – NURC (ROSSI, 1969); Competências Básicas do Português (NARO e LEMLE, 1977); Programa de Estudo sobre o Uso da Língua – PEUL (NARO, 1980); Confluência Dialetal na Nova Capital Brasileira (BORTONI, 1984); Gramática do Português Falado (CASTILHO, 1990); Análise Contrastiva de Variedades do Português – VARPORT (BRANDÃO e MOTA, 2000); Programa para a História da Língua Portuguesa – PROHPOR (MATTOS E SILVA, 1996); Programa para a História do Português Brasileiro – PHPB (CASTILHO, 1997); A Língua Portuguesa no Semiárido Baiano (ALMEIDA e CARNEIRO, 1998); Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia – VERTENTES (LUCCHESI, 2001), entre outros.

Esses trabalhos ilustram a Linguística de Labov que chegou ao Brasil, indiretamente, pela construção de modelos de pesquisa de campo, destinados ao levantamento dos fatos linguísticos à luz de variáveis sociais. Por meio desses modelos, foi possível o estabelecimento de parâmetros de uso do português brasileiro, em face de características pessoais do falante, tais como idade, sexo, origem geográfica, nível de escolaridade, entre outras.

II. O que é variação linguística?

Vivemos em uma sociedade complexa e dinâmica, a qual se transforma com o passar do tempo e acaba transformando o modo pelo qual as pessoas estabelecem seus relacionamentos interpessoais, ou seja, o indivíduo, ao nascer, é inserido num contexto socioeconômico cultural pré-existente e, à medida que vai crescendo, participa de um processo de socialização que o transforma em um indivíduo falante de uma determinada variedade da língua, sob influência do meio social em que vive. Desse modo, alguns grupos têm/tiveram acesso à educação formal, enquanto outros permaneceram com pouco ou nenhum contato com a norma culta da língua. Além disso, a língua varia de acordo com as situações de uso, uma vez que um mesmo grupo social pode se comunicar de maneira diferente, de acordo com a necessidade de adequação linguística, ou seja, em um mesmo país, numa mesma localidade, onde há um único idioma oficial que os une, a língua pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes.

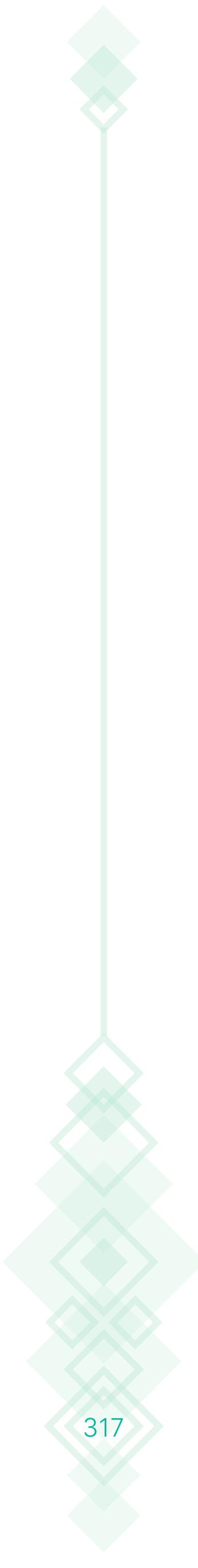
O conceito de variação linguística, para Bagno (2007, p. 39), é a espinha dorsal da Sociolinguística. O autor afirma que para compreendermos esse fenômeno complexo e fascinante, os sociolinguistas formularam alguns conceitos e definições, todos derivados do verbo variar. O estudioso é enfático ao dizer que a língua apresenta variação, porque é heterogênea. Acrescenta, ainda, que

a grande mudança introduzida pela Sociolinguística foi a concepção de língua como um 'substantivo coletivo', debaixo do guarda-chuva chamado LÍNGUA, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis de recursos expressivos que estão à disposição dos falantes. (BAGNO, 2007, p. 39).

A variação linguística não pode ser compreendida como problema, mas como fenômeno que enriquece as línguas e que é imanente a elas. Trabalhar, pois, a variação em sala de aula é papel fundamental do professor de língua portuguesa, pois, dessa forma, possibilitará que o aluno reflita sobre o uso diferenciado que se faz da língua, nas diversas situações de interação em que participa. Assim, "podemos pensar na variação como fonte de recursos como fonte de recursos alternativos: Quanto mais numerosos forem, mais expressiva pode ser a linguagem humana". (POSSENTI, 1996, p. 36).

As variações, portanto, acontecem, porque o princípio fundamental da língua é a interação, então é compreensível que seus falantes façam rearranjos de acordo com suas necessidades comunicativas. Por isso, os diferentes falares devem ser considerados como variações e jamais como uma fala inferior ou erros da língua.

Face ao exposto, compreendemos que todas as línguas possuem diversas variedades e que essas variedades possuem uma regra que garante a unidade linguística. Sobre essa questão, passamos agora a comentar a respeito da norma padrão do idioma. Mas afinal, o que é norma padrão?



Para muitos estudiosos da língua, é a língua que encontramos nos livros didáticos e dicionários e, normalmente, é utilizada, sobretudo, na escrita enquanto produção que requer uma construção mais criteriosa do conjunto de elementos que constituem um texto. Além do mais, é empregada em circunstâncias que exigem do falante uma postura formal no seu modo de dizer.

A respeito dessa formalidade exigida, a língua "dita" culta há muito é prestigiada nas nossas escolas, sendo ensinada de forma obrigatória por exigência de um currículo antigo, impetrado de assuntos gramaticais da língua portuguesa. Essa cultura, infelizmente, penaliza o falante que não fala ou escreve segundo as regras da gramática normativa, taxado, por isso, de um sujeito que fala "errado". Essa exclusão linguística se dá, principalmente, porque somos fadados a um sistema capitalista em que a cultura valorizada é daquele que detém bens e influência no meio social. Nesse sentido, salientamos que as atitudes discriminatórias acontecem nas mais variadas formas, quais sejam as posturas de se vestir, agir, portar-se na sociedade, entre outras.

Mesmo com o passar dos anos e com o crescente avanço da tecnologia, com a chegada às escolas de alguns projetos para se trabalhar a linguagem, tanto a escola quanto os meios de comunicação continuam conferindo privilégio à norma padrão. Por essa razão, são deixados de lado a pronúncia de determinadas palavras, o sotaque das regiões do Brasil, sobretudo, a fala que nossos alunos trazem de casa. Por conta disso, argumentos como o do tipo de que nenhuma variedade linguística se sobrepõe à outra, são valorizados pela Sociolinguística.

Em razão desse prestígio, ocorre uma situação delicada no seio da escola, que é o gracejo às variações diferentes e, justamente, por conta da discriminação do dialeto diferente do tomado como padrão é que pode ocorrer o fracasso escolar. Resta, portanto, que nós, na condição de professores que não se conformam com a postura autoritária de se trabalhar a língua na sala de aula, façamos um ensino que não desconsidere a existência das variações, pois elas são uma prática internalizada no dia a dia do aluno, apesar de o uso delas ser tolhido, na sala de aula.

Nesse sentido, é necessário que tenhamos ciência de que o processo de intervenção deve fazer parte de nossa responsabilidade como docente, pois as variações não são desvios da norma padrão, mas as outras maneiras que a língua se manifesta. Combater o preconceito linguístico é também tarefa nossa, pois favorecer a inclusão do aluno não deve ser uma falácia, mas uma prática diária, concernente ao nosso compromisso de educar para a cidadania.

III. Variação linguística e ensino de língua materna

Ensinar língua portuguesa, no Brasil, nunca foi uma tarefa fácil, haja a força da Tradição Gramatical que sempre direcionou o ensino para os modelos estruturalistas, com o objetivo de fazer com o que o falante decore regras da gramática normativa, desse modo, resolvendo listas de exercícios, como separação de sílabas, treinos ortográficos (emprego de "g"/"j", "x"/"ch", por exemplo), tudo isso em busca do "falar correto". Assim, desde a colonização do país que essa disciplina, da forma como é ministrada, "disciplina" a nossa educação, cerceando a nossa liberdade de escrevermos e falarmos com liberdade uma língua que já nascemos sabendo.

Convém ressaltar que a língua materna não era obrigatória nas escolas, somente com a reforma feita por Marquês de Pombal, em 1759, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser obrigatório tanto em Portugal, quanto em nosso país, recebendo aqui o nome de Retórica e Poética, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837. Pombal, nas suas arbitrariedades de governar, passa a desconsiderar as demais variedades linguísticas e estabelece o cumprimento, nas escolas do ensino da língua portuguesa, por entender que o domínio de uma terra é possível através da língua, proibindo, portanto o estudo de outras línguas faladas. A partir daí, introduziu-se, nas escolas, o ensino da gramática portuguesa sob a forma de Gramática e Retórica (essa última descendera dos greco-romanos e fora lecionada pelos jesuítas). Essas disciplinas eram ministradas por pessoas da elite social, pela falta de cursos de formação, os quais só foram promovidos nos anos trinta, do século passado.

Na década de 1950, houve uma reforma no processo de ensino e aprendizagem do português, no que diz respeito ao ingresso de filhos da classe trabalhadora, o que fez aumentar o número de alunos e com isso, o recrutamento de mais professores, no entanto, com menos exigência na seleção. Como esses profissionais de ensino não faziam mais parte da elite intelectual, alteraram-se os manuais didáticos, incluíram-se exercícios ao lado de conhecimentos acerca da gramática e texto para leitura. Com isso, a tarefa obrigatória de o professor elaborar seus exercícios "cai por terra", recorrendo a um instrumento de que já traz as respostas e as sugestões, de certa forma, "mastigadas", o livro didático.

Nos anos 60 do século XX, a Ciência Linguística adentra aos cursos de Letras e, no seu bojo, carrega consigo as teorias estruturalistas, o que considera a língua uma estrutura, conforme a teoria gerativista, assim, um sistema de regras. Com essa visão, as gramáticas pedagógicas popularizam esse tipo de ensino de língua e continuam predominando as aulas de línguas materna.

No começo de 1970, há mudança radical com a implantação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1971). Com a reformulação do ensino primário e médio: a disciplina que era denominada Português, passa a ser nomeada como Comunicação e Expressão, nesse sentido, o professor

desenvolve, no aluno, a postura de emissor e receptor de mensagens, alijando-o, dessa forma, do processo de interação.

Os anos vão passando e, na década de 1980, a disciplina volta a denominar-se de Português. A concepção de língua vista, anteriormente, passa a ser desconsiderada, bem como o ensino de língua embasado na visão estruturalista. Passa a ser adotada uma nova forma de se ministrar os conteúdos com a chegada da Linguística Aplicada, vislumbrando-se outros aspectos, como a Sociolinguística, que traz em seu currículo, o estudo das variações linguísticas, pois a língua passa a ser vista como fato social.

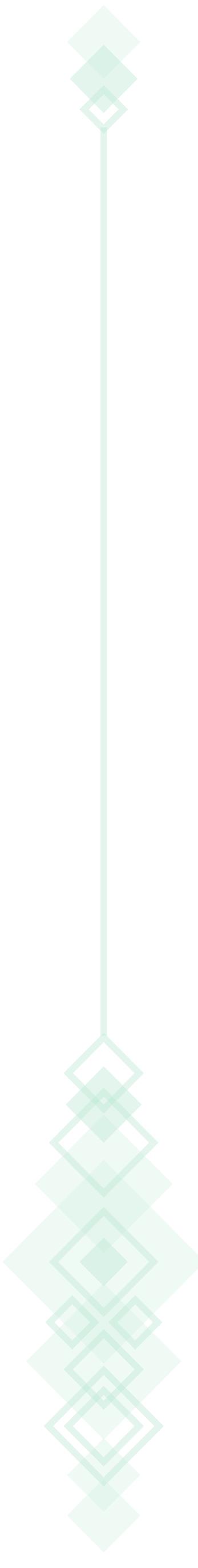
Nesse sentido, é latente a necessidade que temos de trabalhar com projetos pedagógicos que dinamizem o dia a dia da sala de aula, com o intuito de possibilitar mudanças no comportamento linguístico dos alunos, concebido ao longo de sua formação por determinadas concepções geradoras de preconceito linguístico, entre tantas outras situações. Assim, para que obtenhamos um resultado satisfatório, acreditamos que essas atividades podem ser realizadas por meio da pesquisa-ação, que na área da educação, é um mecanismo que possibilita aos acadêmicos a "colocarem a mão na massa", no sentido de não só se dedicarem ao plano da teoria, mas associá-la à prática, assim, conhecimento e ação imbricam-se, pois o pesquisador é também o professor e vice-versa.

Desse modo, a pesquisa-ação, no campo educacional, cujo surgimento data na década de 1960, de alguma forma, contribui para ampliar os horizontes da relação pesquisa e ensino, tornando possível o encurtamento do caminho para vivenciarmos aquilo que investigamos no âmbito da necessidade da turma.

2.1.1 Léxico

No dia a dia da sala de aula, no trabalho com a leitura, são comuns situações em que o aluno tem dificuldade de compreensão do que lê, pois há vocábulos desconhecidos para o seu repertório. Isso acontece, muitas vezes, relacionado a fatores como falta de contato com os livros, condições socioeconômicas desfavorecidas, pais com pouca ou sem escolaridade, profissional de linguagem despreparado sem objetivos claros e definidos para trabalhar o vocabulário em sala de aula, entre outros.

O que ocorre, geralmente, na sala de aula, são práticas inadequadas para que o aluno adquira o hábito de ler e isso o afasta ainda mais do contato com o livro, como, por exemplo, pedimos, no momento da leitura, que ele pesquise o significado de palavras desconhecidas, para isso, o aluno abre o dicionário, procura a palavra, escreve as acepções encontradas, o que, de alguma forma, quebra a linearidade do processo, pois, ao voltar para a leitura, o aluno já se desviou do que estava fazendo, ou seja, não compreende o sentido do texto. Sobre essa prática de consulta, Leffa (2000, p. 78) considera que



a primeira regra fundamental sobre o uso do dicionário na leitura é que ele deve ser usado esporadicamente. Na leitura tradicional, com o texto impresso em papel, a consulta feita ao dicionário é extremamente obstrutiva. O leitor precisa interromper totalmente a leitura, mover-se para um outro texto e iniciar um outro tipo de leitura, geralmente precedida de uma busca em várias páginas, até achar a palavra que procura, num verbete com maior ou menor grau de complexidade. Lido o verbete, faz uma viagem de volta ao texto original, onde vai ter que se localizar novamente, provavelmente relendo partes do texto até o ponto onde ocorreu a interrupção. A consulta ao dicionário, portanto, só é aceita como último recurso, quando as demais estratégias de construção do sentido falharem.

Portanto, para que suas práticas pedagógicas não afastem ainda mais os alunos da leitura, precisamos saber que é de fundamental importância planejar previamente o que pretendemos transpor e trabalharmos com objetivos e intencionalidades, para assim, podermos contribuir com a aprendizagem do aluno. Por certo, deve fazer parte desse planejamento, o contato com variados gêneros textuais, e com esse exercício constante, poder diminuir nos alunos as dificuldades em compreender as ideias básicas de um texto, pois no dizer de Koch (2001, p. 25) tais dificuldades advêm do fato de o sentido não está no texto, mas construído a partir dele, no processo de interação.

Para Faultstich (2003, p. 36), "vocabulário é um conjunto de vocábulos, empregados em um texto, caracterizadores de uma atividade, de uma técnica, de uma pessoa etc.". Quanto ao léxico, podemos dizer que o sujeito falante herda elementos do meio em que está inserido, como aspectos socioculturais, isso representado por palavras da nossa língua.

Porém, há autores que defendem que temos o léxico global, que consiste em todo o inventário de itens lexicais existentes para o falante; o léxico individual que é o conjunto de palavras que o falante conhece e pode usar de acordo com a situação em que se encontra e achar oportuna; finalmente, o vocabulário, parte do léxico individual utilizado num contexto específico de fala.

Como vemos, o conceito de léxico é um repertório rico, dinâmico e que está à disposição dos falantes de uma língua, por isso, o seu ensino deve ser também uma das nossas metas nas aulas de língua materna, pois, por meio dele, podemos integrar linguagem e sociedade, assim como nos permitir a compreensão da visão de mundo e dados referentes à história de um grupo de pessoas.

2.1.2 Variação lexical

Grandes contribuições, no campo da variação lexical, surgem de vários estudos geolinguísticos de diferentes regiões do Brasil. Desde os trabalhos pioneiros do filólogo Antenor Nascentes, esses estudos objetivam a elaboração de um "Atlas Linguístico do Brasil", com o mapeamento das diferentes áreas linguísticas do português brasileiro. Nascentes

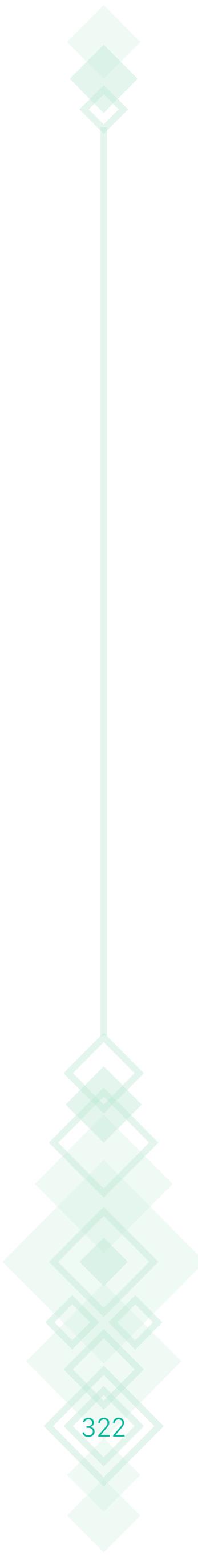
dividiu o "falar brasileiro" em seis "subfalares", reunidos em dois grandes grupos: "falar do norte" e "falar do sul". A partir daí, muitos pesquisadores se dedicaram ao desenvolvimento de estudos geolinguísticos para testar, empiricamente, as hipóteses do autor, dada uma pluralidade sociocultural que é um traço peculiar das nossas regiões brasileiras.

A respeito da coleta de dados para a formação dos atlas, no geral, é feita, a partir de respostas a Questionários Semânticos Lexicais (QSL), que são compostos de perguntas distribuídas em campos semânticos diferentes. É necessária, para isso, a divisão em campos semânticos pela tentativa de captar a diversidade lexical de cada microrregião dos estados do Brasil, considerando fatores históricos de colonização e particularidades relativas aos diversos campos da atividade humana, como economia, política, trabalho, cultura, entre outros. Essas respostas são obtidas, portanto, mediante a realização da entrevista, que se trata de um mecanismo que pode servir para o pesquisador induzir ou provocar amostras da variação lexical em estudo.

Brandão, citado por Dias (2001, p. 6), postula que um Atlas linguístico é o conjunto de mapas em que se registram os traços fonéticos e/ou morfossintáticos, característicos de uma língua num determinado âmbito geográfico. Conforme a autora, as etapas que compõem a elaboração seguem a seguinte ordem: a primeira diz respeito ao levantamento preliminar de dados; a segunda trata da fixação dos pontos de inquérito. Quanto a esse item, é importante que se atente para aspectos relevantes ao ponto de inquérito, como a seleção dos lugares em que se realiza a recolha dos dados que se baseia na relação entre os fatores extensão territorial e a população da área em estudo. A etapa seguinte refere-se à seleção dos informantes, que devem ser considerados por ponto de inquérito, de acordo com os critérios que norteiam sua escolha, como por exemplo, ter nascido na localidade (pais e cônjuge) e não apresentar problemas de dentição e fonação. Convém destacar que, por se tratar de um estudo sociolinguístico, são fatores determinantes para a compreensão dos fatores que determinam a mudança ou a conservação linguística, o sexo, a idade, a escolaridade e a condição socioeconômica.

3 PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Diante de uma realidade que a maioria das escolas brasileiras vivencia, já mencionada nesse trabalho, que é o estudo da língua materna com privilégio tão somente para o ensino da variedade culta do português, isso por reconhecê-la como a única "correta", vimos a necessidade de desenvolver com a turma do 9º Ano "A", turno matutino, um projeto de intervenção em que o aluno se sentisse integrado de forma participativa, a manter contato com as demais variedades linguísticas, com destaque para a variação lexical empregada no município, onde é comum o convívio com pessoas de vários lugares, o que colaborou para que o léxico



empregado seja um fruto de variadas culturas, contribuindo, assim, para o combate do preconceito linguístico, na turma, que é gerado, muitas vezes, pela prática de atividades descontextualizadas das regras da gramática normativa, o que silencia a fala que o aluno traz de casa. Por essas razões, propusemos um Projeto de Intervenção Pedagógica cujo tema é “Variação semântico-lexical de Tucuruí e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa”.

a. A experiência vivenciada da intervenção pedagógica na escola

A proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida na turma do 9º ano “A” – turno matutino – do Ensino Fundamental, composta por trinta e sete e alunos da Escola Maria Fernandes da rede municipal de Tucuruí – PA.

Desde 2014, havia ministrado aulas de Língua Portuguesa nessa turma e o convívio de, praticamente, três anos facilitou a execução das ações propostas. Por isso, adotamos como abordagem metodológica, sobretudo, a pesquisa qualitativa, pois esse tipo de pesquisa permite que nos envolvamos na obtenção de dados descritivos adquiridos do contato com várias situações estudadas em diferentes contextos, pois a interação entre professor(a) x alunos x comunidade contribui para o favorecimento de uma aprendizagem significativa. Desse modo, utilizamos mais de um instrumento de coleta de dados como a aplicação do questionário piloto de base semântico-lexical do estado do Pará/97, adaptado do ALiB com adaptações elaboradas pelos alunos, fichas de informantes, conversa informal, entre outros. Mas é necessário mencionar que utilizamos também a pesquisa quantitativa, uma vez que procuramos observar os fatores condicionantes que não são apenas os sociais, mas também estruturais e, dessa forma, forneceu-nos instrumentos para trabalharmos, didaticamente, com a variação. Assim, essa pesquisa contou com a participação ativa dos alunos, visto que esse trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa-ação, que se trata de uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional, em que o participante é conduzido à própria produção do conhecimento e se torna o sujeito dessa produção, normalmente, partindo de uma situação coletiva.

Apresentamos a seguir uma das ações desenvolvidas com a turma:

Tema: Interagindo com as variedades linguísticas

Contextualização da proposta:



Objetivos:

Reconhecer a heterogeneidade da língua portuguesa como fator social.

Reconhecer a importância das variedades linguísticas em letras de músicas populares brasileiras.

Mostrar um comportamento respeitoso para com a variedade popular, reconhecendo-a como expressão da identidade linguística e cultural brasileira.

Procedimentos metodológicos:

No primeiro momento, conversamos de forma descontraída com a turma. Em seguida, lemos alguns recortes de textos do livro didático e posteriormente, passamos ouvir as músicas: *Chopis Centis* - Mamonas Assassinas, “*Amazônia*”, de Nilon Chaves e “*Zazulejo*”, de O Teatro Mágico.

Recursos utilizados: microsystem, CDs, projetor de imagem, revistas, folhetos e textos de campanha comunitária que tratam dos temas sociedade, cultura e variação linguística, especialmente, a variedade lexical.

Detalhamento da ação:

Distribuímos as letras das músicas para os alunos e logo percebemos que muito deles, logo ficaram ansiosos para assistirem aos vídeos, mesmo tendo lhes falado que iríamos seguir à sequência (1. Ler; 2.ouvir; 3.assistir), o que nos remeteu à ideia de que muitos não têm o hábito de se concentrar e procurar entender a mensagem do texto.

Perguntamos se eles já conheciam as músicas e pelo esperado ouvimos dizer que conheciam apenas a primeira (“Chopis Centis” - Mamonas Assassinas). Então, explicamos que seria uma oportunidade para ampliarmos o nosso conhecimento de outros estilos de música.

Avaliação:

O processo de avaliação da atividade desenvolvida envolveu a escuta de opiniões dos alunos sobre como agem e/ou agiam diante de falantes quando pronunciam ou, mesmo, quando falam uma palavra diferente.

Após essas atividades, em aulas posteriores, explicamos aos alunos sobre como manusear o gravador, portar-se com postura adequada no tratamento para com o informante, entre outros requisitos importantes que contribuíram na execução da aplicação do questionário.

b. Aplicação do questionário

A aplicação do questionário semântico-lexical foi realizada, na maioria das vezes, por mim, e em outras ocasiões acompanhadas pelos alunos, organizados em equipes. Fizemos, no geral, uma entrevista por dia, na residência dos 12 informantes, escolhidos de acordo com os critérios usados na elaboração do ALiB: ser natural da localidade ou aí ter residido 1/3 (um terço) de sua vida, quando procedente de outra localidade. As entrevistas foram do tipo pergunta e resposta e, várias vezes, houve necessidade de, para melhor esclarecer a pergunta, fazermos uso de diálogos.



Figura 1 – Alunas em ação (entrevista com uma informante).

Fonte: Autoria própria.

4 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Praticamente, tudo o que o sujeito falante diz é fruto da cultura dos povos, assim, o léxico faz parte desse saber que herdamos dos nossos antepassados, bem como, com as pessoas com as quais interagimos no dia a dia.

Por essa razão, com a análise desse corpus, constatamos, na fala dos informantes de Tucuruí, as marcas do contexto em que se encontram inseridos, uma vez que aparecem variações típicas do falar paraense (como, por exemplo "panema" – designação para uma pessoa que não tem sorte no jogo; "quitim" para o corte que se faz no lombo do peixe), e variações mencionadas por eles que não são típicas do estado, mas que os informantes podem ter incorporado ao seu léxico do contato com pessoas advindas de outras regiões como estas: "consertar o peixe" para o procedimento da limpeza de um peixe ou do tipo "titicar" e "ticar"

referindo-se ao corte(risco) no lombo de peixe. Pretendemos com essa pesquisa, oferecer subsídios para o registro da diversidade da variação semântico-lexical falada em Tucuruí, uma vez que produzimos um glossário que é o produto resultante do processo de intervenção pedagógica aplicado na turma (a seguir, a imagem de uma página).

I - NATUREZA E ACIDENTES GEOGRÁFICOS

- 001 **Tipos de terreno**
Que tipo de terreno, terra você conhece? Que nome se dá aqui para o terreno ou a terra que fica próximo ao rio? E o que vocês podem plantar neste terreno?
- 002 **Córrego***/rio pequeno/furo/igarapé ou braço de rio**
Como vocês chamam aqui um rio pequeno, de uns dois metros de largura?
lago, lagoa, igarapé
- 003 **Trecho do rio onde a água corre com mais força/correnteza**
No rio tem um lugar onde a água corre com muita força. Como vocês chamam para isso?
correnteza, banzeiro, cachoeira, lago, maré forte, água corrente
- 004 **Margem**
E para o lado do rio. Que nome que vocês dão para o lado do rio?
margem, lado, outro lado, beirada, beira do rio
- 005 **Ponte**
E para atravessar o rio, o igarapé, a gente tem que passar por cima de quê?
ponte, voadeira, canoa, barco, travessia, trapiche
- 006 **Pinguela*****
tronco, pedaço de pau ou tábua que serve para passar por cima de um (item no. 02)
travessia, ponte, jangada, passarela, canoa, tábua, tronco, trapiche
- 007 **Nascente de rio**
Que nome que dão aqui para o lugar onde o rio nasce?
olho d'água, nascente, fonte
- 008 **Foz**
...o lugar onde o rio termina ou encontra com outro rio?
ressaca, encontro do rio, limite, poente, encontro das águas
- 009 **Redemoinho (de água)**
Muitas vezes, num rio, a água começa a girar, formando um buraco na água que puxa para baixo. Como se chama isto?
redemoinho, caracol

4

Figura 2 – Uma página do Glossário.

Fonte: autoria própria.

Foram realizadas 282 perguntas para 6 (seis) homens e 6 (seis) mulheres. Para cada pergunta, contabilizou-se o número de repetições entre pessoas do mesmo sexo, a fim de dimensionar a homogeneidade das respostas, buscando evidências da diversidade lexical da cidade de Tucuruí. Os dados coletados foram inseridos no programa Microsoft Excel para fins de análise. As respostas de cada pergunta foram comparadas quantitativamente, obtendo-se, assim, o nível de similaridade e a quantidade de repetições. Com base nisso, calculou-se a média e o desvio padrão das repetições, conforme o sexo e o campo semântico.

Numa análise geral dos dados obtidos da aplicação do QSL, os homens mencionaram 1844 (mil oitocentos e quarenta e quatro palavras) e as mulheres, 1879 (mil oitocentos e setenta e nove). E desse universo de palavras, apenas 43 (quarenta e três) foram citadas por todos os informantes.

Comparando os dados dessa pesquisa atual com os dados analisados do referido TCC de nossa autoria (Aplicação do Questionário Piloto de Base Semântico-Lexical do estado do Pará/1997), constatamos a predominância na variação linguística no município tanto na zona urbana quanto na rural.

Esse estudo também permitiu-nos compreender, de modo satisfatório, que o conhecimento não é algo estanque nem hermético, quando pretendemos ampliar a nossa visão sobre um assunto. Assim, é possível que aprofundemos o estudo das variações semântico-lexicais de Tucuruí, o que pode ser feito em futuras pesquisas sociolinguísticas.

Além disso, ressaltamos que a experiência vivenciada com a aplicação do projeto de intervenção despertou, nos alunos, o interesse pelo conhecimento das variedades linguísticas, compreendendo que o estudo das variações são fenômenos inerentes aos usos da língua, para tanto, não devem ser estigmatizadas, mas cultivadas no meio escolar para assim lutarmos contra o preconceito linguístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção possibilitou aos alunos conhecimento e convívio com as variações semântico-lexicais pesquisadas, bem como uma interação produtiva no sentido das discussões descontraídas em sala de aula, quando da realização das atividades propostas, sobretudo, com a elaboração do glossário que, de alguma forma, provocou uma certa curiosidade em algumas respostas inusitadas como a designação atribuída a que duas galinhas botam ("uma grosa de ovo"), por exemplo. Isso permitiu à turma a sensibilidade de perceber o quão é rica a nossa língua em variações e que, por mais engraçadas que sejam, não devem ser estigmatizadas, por conseguinte, motivos para que se discrimine o sujeito falante.

Essa pesquisa, portanto, pretende contribuir para que as aulas de língua portuguesa da Escola Municipal Maria Fernandes, ou até mesmo do município, abordem metodologias que compreendam o estudo das variedades linguísticas, bem como atendam aos objetivos propostos, entre os citados, como o de conhecer o fenômeno da variação linguística a partir da variação semântico-lexical empregada no município. Para isso, o glossário pode ser uma ferramenta importante para enriquecer as aulas de Língua Portuguesa, bem como, um incentivo para que outros alunos se sintam interessados pela pesquisa, assim como a escola desperte para a formação do alunado em cidadãos críticos e motivados para conhecer a riqueza lexical que é aprimorada, constantemente, com a interação do sujeito com o contexto de produção.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Introdução à linguística domínios e fronteiras, volume 1**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Introdução à linguística domínios e fronteiras, volume 1**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/5692.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2016

DIAS, Cecília Maria Tavares. **Aplicação do Questionário Piloto de Base Semântico-Lexical do Estado do Pará/1997**. 2001. 71 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Pará, 2001. Disponível em: <http://www.ufpa.br/alipa/tcc/tcc_cecilia.PDF>. Acesso em: 05 fev. 16.

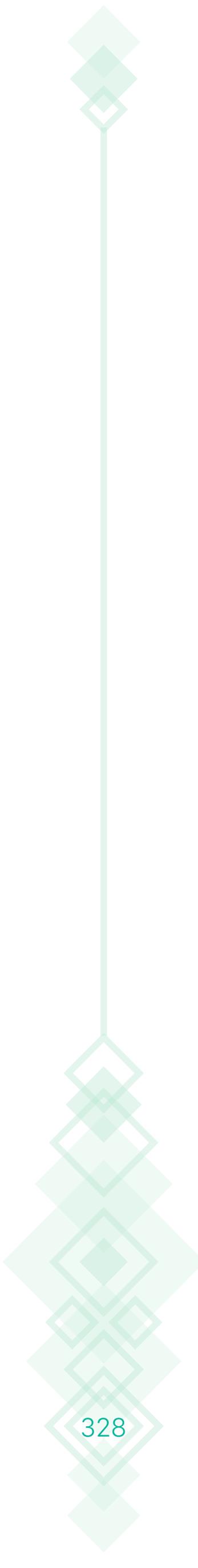
FAULSTICH, E.L. de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

KOCK, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEFFA, Vilson J. Aspectos Externos e Internos da Aquisição Lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As Palavras e sua Companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: Educat, 2000.

PEREIRA, Bárbara Bezerra de Santana. Variação, Mudança e Ensino: algumas considerações. In: **Web-Revista SOCIODIALETO**, v. 6, n. 16, p. 427-437, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br>>. Acesso em: 05 fev. 16.



POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.**
Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

VALADARES, F. B.; BERTOZZI, A. L. G. Estrangeirismos em propagandas de revistas brasileiras: usos/abusos?!. In: **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM**, v. 9, n. 5, p. 247-265, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 12 out. 2016.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE REESCRITA TEXTUAL¹

Maristela Felix dos Santos²

RESUMO: Este artigo discute como a mediação do professor pode impactar a produção de autobiografia em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental. A pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras apresenta uma proposta que objetivou contribuir para o aprimoramento de habilidades de escrita de estudantes, bem como valorizar suas histórias de vida, incentivando o protagonismo em sala de aula. Partindo dos postulados teóricos da Linguística Textual, relativos ao ensino de gênero textual e à escrita como processo interacional, elaboramos um Caderno Pedagógico no qual reunimos alternativas para o ensino e a aprendizagem da leitura, análise e produção de autobiografias. Os resultados obtidos por meio de uma pesquisa-ação realizada com quatorze alunos indicaram que dez conseguiram melhorar significativamente seus textos entre primeira e a última versão.

Palavras-chave: Escrita. Reescrita. Autobiografia. Ensino-aprendizagem.

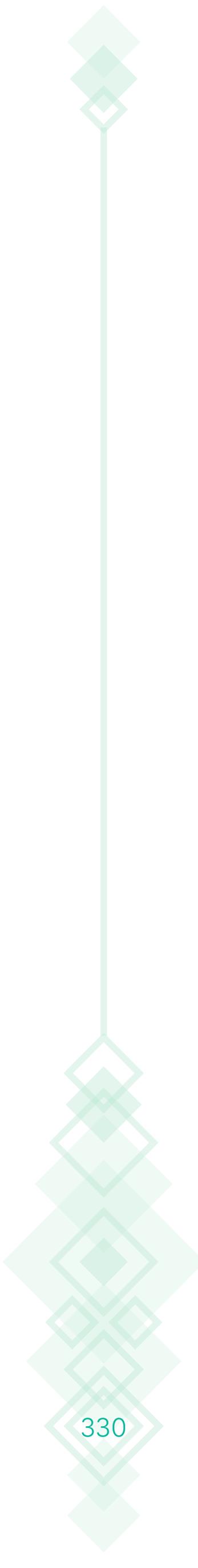
1 INTRODUÇÃO

O ensino de produção de texto é um dos grandes desafios que professores e professoras da educação básica enfrentam na sala de aula, principalmente, nas séries finais do ensino fundamental, nas quais a maioria das turmas é numerosa e as dificuldades de escrita dos estudantes são contínuas e diversificadas. Somado a isso, é visível as dúvidas de muitos estudantes ao tentar organizar e estruturar as ideias em um gênero textual, considerando sua função comunicativa, os possíveis interlocutores, o tipo textual predominante etc., indicando haver muitas habilidades que precisam ser aperfeiçoadas na escola.

Além disso, muitos estudantes ainda não compreendem que o foco da produção de um texto deve estar no processo e não somente no produto final. Assim, escrever é reescrever, procurando melhorar o que foi dito

1 Este artigo constitui um recorte da dissertação intitulada “Autobiografia: exercendo o protagonismo em sala de aula”, orientada pela Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima e defendida no ProfLetras/UFS - Universidade Federal de Sergipe, em 29 jul. 2015.

2 Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos, pelo Mestrado Profissional em Letras - Núcleo Universidade Federal de Sergipe. Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe. Contato: maristelaufs@yahoo.com.br



na primeira versão do texto. Em sala de aula, isso implica a necessidade da mediação contínua por parte do professor, para que consiga superar o ato meramente avaliativo, pois sua finalidade é o aprimoramento dos textos dos estudantes.

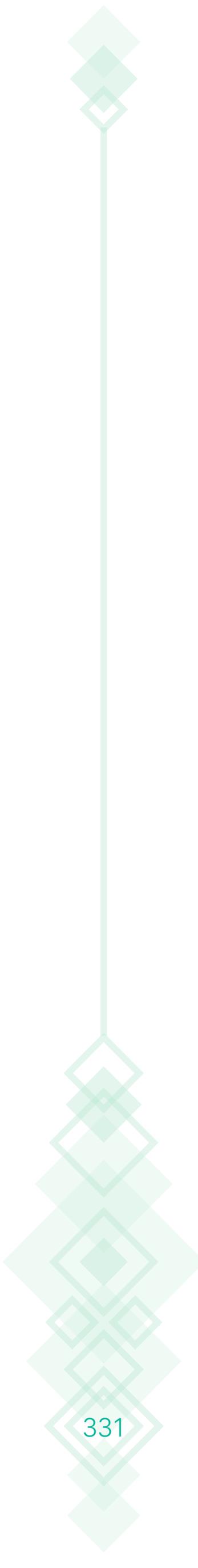
Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é discutir uma prática de mediação docente em atividades de escrita e reescrita do gênero textual autobiografia, desenvolvidas com estudantes de sétimo ano do ensino fundamental. Para tanto, faremos, inicialmente, uma discussão teórica acerca da escrita como processo interacional e da avaliação textual realizada de maneira formativa. Em seguida, discutiremos os desafios e as possibilidades que vislumbramos ao mediar a escrita e a reescrita de textos pelos estudantes.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ESCRITA COMO PROCESSO PEDAGÓGICO

A escrita é uma atividade interativa, dialógica e negociada, embora nossos interlocutores não estejam presentes no momento da produção de um texto (ANTUNES, 2003). Logo, quando escrevemos sempre predefinimos o gênero textual conforme o propósito comunicativo, os leitores específicos e a situação comunicativa. Isso significa que, assim como acontece no contexto extraescolar, as atividades de escrita na escola também precisam ser uma interlocução entre sujeitos.

Partindo desses pressupostos, o professor precisa auxiliar os estudantes a compreender que a produção de um texto resulta dessa interlocução entre aluno-autor e seus possíveis leitores. Nessa “coprodução” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 13), é necessário mobilizar não só os conhecimentos partilhados pelos seus interlocutores ao produzir implícitos e explícitos textuais, como também a organização e a articulação das ideias, para que a proposta de construção de sentidos do texto obtenha êxito. Em função disso, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 34), afirmam que os discentes devem reconhecer a organização do texto “como uma oportunidade de propor sentido(s) por meio de mecanismos linguísticos recrutados para estabelecer a coerência condizente com o seu projeto de dizer”.

A escrita não é uma atividade exclusiva do espaço escolar, mas sim uma prática social necessária e importante para que os estudantes assumam, de modo ativo, diferentes papéis no âmbito social. Cabe à escola propiciar a eles o domínio dessa competência por meio de práticas autênticas de produção textual. Decorre daí a necessidade de ser trabalhada, em sala de aula, a produção de gêneros textuais, o que permite aproximar as práticas escolares de escrita dos usos reais da linguagem, dos quais os alunos participam na sociedade.



É nessa perspectiva que Schneuwly e Dolz (2004) argumentam quando se referem ao ensino de gêneros na escola. Os autores explicam que esse tipo de trabalho pode propiciar aos discentes a participação em situações de comunicação que sejam significativas para eles e estejam próximas àquelas vivenciadas fora do contexto escolar. Bentes (2011) afirma que esse ensino não só propicia ao estudante a oportunidade de reproduzir e reinventar os gêneros em práticas de linguagem significativas, como também cria as condições necessárias para que cada um amplie suas competências de escrita. Passarelli (2012, p. 55) ratifica isso ao ressaltar que tomar um texto como modelo não significa “reproduzi-lo ou imitá-lo, mas sim (re)criá-lo”, ou seja, o gênero não é um modelo inflexível.

Assim, produzir textos requer do autor a utilização de processos mentais, que estão vinculados aos conhecimentos prévios dos sujeitos. Escrever, então, torna-se uma atividade que demanda um “aparato de conhecimentos armazenados e mecanismos de processamento textual [que] é originado, enfim, das experiências sociais dos indivíduos” (CAVALCANTE, 2012, p. 112).

Além disso, ter o que dizer é a primeira condição para se produzir um texto (ANTUNES, 2003). Se os estudantes tiveram um bom domínio dos usos da língua, mas o tema sobre o qual precisam escrever não estiver incluído em seu repertório de vivências ou de saberes científicos, eles não terão êxito nesse processo. Por essa razão, Oliveira (2010) ressalta a importância de o professor auxiliar os alunos a mobilizarem seus conhecimentos enciclopédicos para ter o que dizer, quando são convidados a produzir um texto. Essa mobilização de conhecimentos requer um planejamento da escrita.

Planejar o que será dito no texto, assim como escrever e reescrever as ideias, implica considerar a escrita de um texto como um processo. Com isso, o foco do ensino do texto desloca-se do produto final para as etapas percorridas pelo autor ao produzi-lo. Ainda de acordo com Passarelli (2012), nesse novo contexto teórico, a competência em escrita não é vista como um dom reservado a algumas pessoas, muito menos como uma atividade linear, a escrita é entendida de modo processual, por isso exige, entre outras atividades, a reflexão, elaboração de texto(s) provisório(s), que possam ser submetido(s) a diversas revisões, troca de ideias em relação ao texto e complementação de informações.

O número de etapas da produção textual varia entre os teóricos. Oliveira (2010, p. 126) sugere oito etapas: escolha do tema e do objetivo; ativação de conhecimentos prévios; definição do leitor do texto; escolha de informações; organização da sequência de informações; redação do primeiro rascunho do texto; editoração e reescrita do texto; revisão final e redação da versão final. Passarelli (2012) resume essas etapas em quatro momentos: planejamento, tradução das ideias em palavras, revisão e reescrita e editoração. Soares (2009), por sua vez, divide esse processo em três fases: pré-escrita, escrita e revisão ou pós-escrita. Neste trabalho, embasamos a

orientação de práticas de escrita conforme as etapas sugeridas por Soares (2009) com algumas adaptações, como pode ser visto a seguir.

A **pré-escrita** constitui o planejamento do texto. Ela abrange as ações preparatórias para a escrita: definição do tema sobre o qual iremos escrever e dos seus interlocutores; ativação de conhecimentos prévios acerca desse tema; escolha das informações que irão compor o texto e organização da sequência das ideias na estrutura textual.

A **escrita** consiste em produzir a primeira versão do texto, ou seja, é a etapa na qual o produtor dá forma textual ao seu planejamento. Distribui as informações em parágrafos, interliga as ideias, de acordo com critérios de textualidade e alguns mecanismos de produção de efeito de sentidos. Este é ainda um texto provisório.

A **pós-escrita** ou **revisão** é a avaliação do texto. Como lembra Ruiz (2013), essa é a fase da produção de um texto que caracteriza o aspecto processual da escrita. Nesta fase, os estudantes podem precisar fazer várias reescritas até chegar a uma versão definitiva.

Quanto ao foco das reescritas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) recomendam que a ortografia seja corrigida somente no final. Isso porque, ao se voltar para os aspectos ortográficos, o aluno perderia de vista o trabalho com a linguagem, e o professor deixaria de priorizar a qualidade do texto, a coesão, a organização geral, as incoerências de conteúdo e a inadequação à situação comunicativa. Suassuna (2014a) também propõe que o docente dê prioridade ao plano discursivo ao analisar as primeiras versões dos textos dos estudantes.

A revisão e a reescrita são atividades fundamentais para aprimorar a competência de escrita dos discentes. As vantagens dessa metodologia de ensino são explicitadas por Suassuna (2014b, p. 121):

Lendo, escrevendo e reescrevendo, [o aluno] procura cumprir o propósito primeiro de sua escrita, que é a interação/intercompreensão. Trata-se de, quando necessário, alterar as formas de dizer para garantir o próprio dizer, mediante tentativas de dar sentido ao que se escreve, de assegurar que se compreenda aquilo que se diz.

Evidentemente, o aprendiz não percorre essas idas e vindas ao texto de modo solitário. Soares (2009) recomenda que estudante receba o feedback dos colegas ou do professor para reelaborar seu texto, fazendo os ajustes necessários e melhorando sua escrita. Na escola, o diálogo aluno-professor é essencial para a formação de escritores proficientes. Discutiremos essa mediação do professor no próximo tópico, ao tratarmos da avaliação da produção textual.

Na fase de **pós-escrita**, podemos incluir, ainda, a **publicação**. Essa atividade consiste na divulgação dos textos produzidos pelos alunos, para

que os interlocutores projetados no planejamento tenham acesso a tais textos, conferindo à escrita sua dimensão social e evitando que a interlocução fique restrita à figura do professor.

Com referência à organização de práticas de produção de texto na escola, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) propõem que estas ocorram por meio de sequências didáticas. As sequências didáticas constituem "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito". Essa sistematização organiza a prática de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, contribui para que os discentes se apropriem de modo mais eficaz do gênero textual estudado.

O modelo clássico de sequência proposto por esses autores estrutura-se pelas seguintes etapas: "apresentação da situação", "produção inicial", "módulos" e "produção final". Na primeira etapa, os alunos conhecem o projeto de comunicação que será realizado na produção final; na produção inicial, produzem a primeira versão do gênero; nos módulos estudam problemas apresentados na produção inicial e, na produção final, escrevem o texto final, que será compartilhado posteriormente.

2.1 Avaliação interativa da produção textual dos estudantes

A formação de escritores proficientes na escola demanda, ainda, que a avaliação dos textos pelos estudantes esteja alinhada à dimensão interacional da língua. Para que isso aconteça, Antunes (2006) alerta que, primeiro lugar, é necessário que o ato de avaliar seja uma ação compartilhada entre o aluno e o professor. Aquele jamais deve ser dispensado da função de autoavaliar seu texto, de responsabilizar-se por sua aprendizagem, a este cabe a função de auxiliar o aprendiz a perceber aquilo que não conseguiu ver sozinho, de ajudá-lo a encontrar outras formas de reescrever seu texto. Em segundo lugar, avaliar não pode se reduzir a apontar erros. É preciso demonstrar aos discentes o que já foi aprendido por eles, incentivando-os a empenhar-se mais nas atividades e a obter desempenhos melhores.

Suassuna (2014b) compartilha dessa ideia, quando afirma que avaliar, antes de tudo, deveria ser um diálogo com os textos dos alunos, no qual não se busca somente erros e problemas, mas, sobretudo, uma interlocução com os sentidos construídos. A autora acrescenta que, nessa mediação dialógica, avaliar constitui-se um trabalho de negociação de sentidos, pois, ao interagir com os textos dos alunos, o docente assume um papel de interlocutor efetivo, faz questionamentos a esses textos, a partir dos problemas observados neles. Ao tentar respondê-los, o discente reelabora seu texto, mobilizando estratégias linguísticas e discursivas.

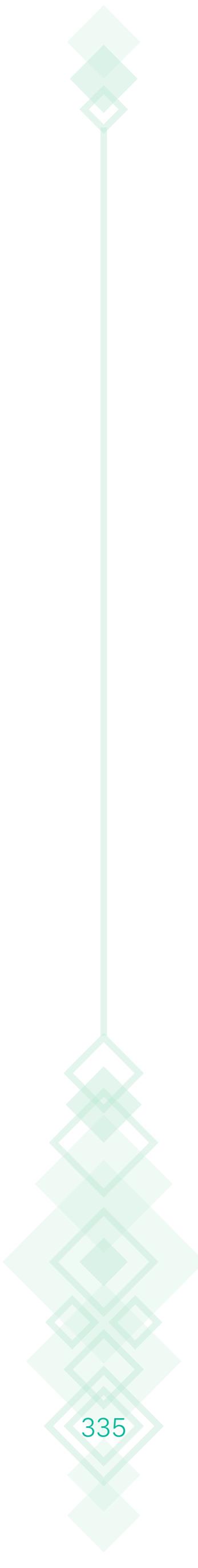
Esses argumentos confirmam que a avaliação dos textos dos estudantes deve ocorrer em uma dimensão formadora e dialógica, contribuindo para o aprimoramento das habilidades de escrita e para a autonomia desses alunos nos usos que fazem dessa modalidade da língua. Nessa perspectiva, a avaliação de textos na escola deixa de ser um ato apenas de atribuição de notas ou um monólogo do professor, para se transformar em instrumento interacional de construção do aprendizado. Isso porque o estudante não recebe “respostas prontas” do professor para alterar seu texto, mas é levado a refletir sobre suas escolhas para, a partir disso, descobrir outras formas de dizer e melhorar sua escrita.

Dentre os vários procedimentos de ensino que o professor dispõe para dialogar com os textos dos estudantes, para lhes dar *feedback*, Ruiz (2013) destaca a correção **textual-interativa**. De acordo com a autora, essa correção “trata-se de comentários mais longos que geralmente são escritos na sequência ao texto do aluno (pós-texto)” (RUIZ, 2013, p. 47). Esses comentários constituem pequenos bilhetes, cuja finalidade é orientar a reescrita dos textos.

Simões e Farias (2013) denominam essa estratégia avaliativa de bilhetes orientadores e observam que, por ser uma orientação personalizada, oportuniza orientações específicas para dificuldades individuais dos discentes. Isso facilita a mediação de reescrita em turmas que apresentem problemas heterogêneos de escrita. O conteúdo dos bilhetes pode incluir elogios aos avanços e indicações dos pontos nos quais há necessidade de ajustes. Salientam também que a clareza e a precisão dessas orientações são fundamentais para que o estudante compreenda o problema específico que precisa modificar em sua produção textual.

Abaurre e Abaurre (2012) advertem que a análise de textos escritos deve seguir critérios objetivos e englobar aspectos variados relacionados à situação comunicativa, à estrutura do gênero, ao desenvolvimento do tema dentre outros. As autoras argumentam que a adoção de critérios permite que o docente focalize diferentes elementos constitutivos do texto ao avaliá-lo, evitando que a avaliação fique restrita ao plano linguístico. Os critérios também podem diminuir a interferência de um olhar subjetivo do professor nesse processo.

Antunes (2006) sugere parâmetros para avaliação da produção escrita, baseados no conjunto de conhecimentos prévios envolvidos no processamento do texto. Esses parâmetros abrangem três dimensões do texto: **elementos interacionais**³ (atendimento à situação comunicativa, ao gênero solicitado, à intencionalidade e à interlocução); **elementos de textualidade** (atendimento ao tema proposto, ao tipo de texto, à progressão textual e à coesão e à coerência) e **elementos linguísticos** (escolha das palavras (léxico), aspectos sintáticos, acentuação gráfica, pontuação e ortografia).



Considerando a dimensão colaborativa do processo de ensino-aprendizagem, recomenda-se que o estabelecimento de critérios para avaliação da escrita seja realizado pelo professor considerando os pontos trabalhados com os estudantes e as percepções que vão apresentando ao longo das atividades direcionadas às variadas aprendizagens.

Em suma, a avaliação de produção de textos na escola precisa ter como objetivo principal o desenvolvimento da competência de escrita dos estudantes. Para tanto, ela deve assumir o mesmo caráter processual do ato de escrever. Professor e aprendizes precisam construir parcerias para enfrentarem os desafios da construção de sentidos do texto.

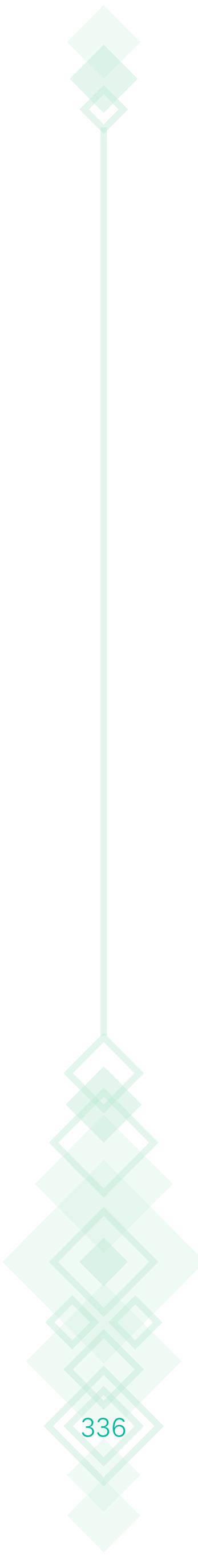
3 DA TEORIA À PRÁTICA: MEDIANDO PROCESSOS DE ESCRITA E REESCRITA TEXTUAIS

Com base nessas discussões teóricas, organizamos uma sequência de atividades de escrita e reescrita do gênero textual autobiografia que foi desenvolvida com estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Iniciamos o projeto com uma turma composta por vinte e oito alunos e, devido à evasão escolar, concluímos com quatorze estudantes.

Essas atividades foram agrupadas em quatro módulos. No primeiro módulo, trabalhamos a caracterização do gênero textual autobiografia, que seria produzido pela turma. Diferenciamos a autobiografia da biografia, a partir da leitura e análise sistemática de um exemplar de cada gênero. Destacamos as principais características da autobiografia, isto é, a finalidade, a composição textual, a situação comunicativa, a linguagem, o suporte de circulação e o público-alvo.

No segundo módulo, propomos atividades para que os estudantes planejassem as ideias que iriam compor seus textos. Os estudantes definiram o público-alvo de suas produções textuais e o suporte no qual elas iriam circular. Ainda nessa etapa, todos fizeram o rascunho, a revisão, por meio da autoavaliação, e a primeira escrita de suas autobiografias. Recebemos os textos dos discentes, analisamos e preparamos as ações da etapa seguinte.

No terceiro módulo, diante das dificuldades de escrita e organização do texto que a turma apresentou, dividimos a reescrita das autobiografias em três momentos. Inicialmente, fizemos uma reescrita coletiva de um texto que apresentava problemas semelhantes a muitos verificados na turma. Escrevemos bilhetes orientadores individuais, focalizando a organização do texto, para que os discentes reescrevessem suas autobiografias. Depois, fizemos outra reescrita para solucionar as questões ortográficas e a aquelas textuais que não foram totalmente melhoradas na primeira reescrita individual. Essa última reescrita foi realizada pela turma, concomitantemente, à digitação dos textos para incluí-los no livro.



No último módulo, para conferir função comunicativa à produção textual que tinha sido desenvolvida em sala de aula, produzimos um livro com todos os textos dos alunos que participaram do projeto. A turma escolheu coletivamente o título da obra. Fizemos a formatação do livro, utilizando o editor de texto *Word*. Criamos uma versão digital para que os estudantes pudessem distribuir essa coletânea de autobiografias entre seus familiares e também entregamos um exemplar impresso para cada estudante da turma.

3.1 Alguns resultados da aplicação da proposta escrita e reescrita textuais

A mediação do professor no processo de escrita e reescrita dos estudantes é anterior às atividades práticas em sala de aula. Ela se inicia com a seleção do gênero textual a ser produzido. Nesse caso, a seleção da autobiografia visou não apenas facilitar o levantamento de informações para a produção textual, mas também o incentivo ao protagonismo estudantil, por meio da valorização das histórias de vida dos estudantes.

Assim, quando selecionamos a autobiografia, tínhamos a perspectiva de que os estudantes teriam facilidade de produzir esse gênero, pois escreveriam sobre algo conhecido por eles, suas próprias vivências. Neste ponto, surgiu o primeiro desafio dessa mediação. Apesar de terem tido contato com alguns exemplares do gênero em processos de leitura e análise⁴, todos tiveram dificuldade de escrever a primeira versão de suas autobiografias.

Solucionamos isso com a construção coletiva de um roteiro contendo alguns pontos que poderiam ser colocados no texto. Alguns estudantes seguiram fielmente as sugestões desse roteiro, outros não. Estes apresentaram produções mais dinâmicas e criativas. Nesse sentido, por um lado, o roteiro facilitou a escrita das autobiografias da turma. Por outro lado, também contribuiu para o engessamento das produções textuais de alguns estudantes.

3.2 A primeira escrita

Para orientarmos as etapas de revisão e reescrita dos textos dos docentes, aplicamos os critérios de avaliação sugeridos por Antunes, descritos no subtópico 2.1. Esses critérios também orientaram a produção dos bilhetes orientadores para cada aluno. Selecionamos o texto a seguir (e suas reescritas) produzido por um dos estudantes que participou do projeto citado anteriormente para ilustrar tanto nossas mediações

4 O projeto completo abrange módulos de leitura do gênero textual autobiografia e os módulos de produção desse gênero que estamos discutindo neste artigo.

quanto os resultados que os discentes apresentaram em cada etapa da produção de autobiografias.

A história que eu vou contar é sobre mim, eu tinha mais ou menos uns cinco anos de idade. Começou assim eu viajei para Laranjeiras onde meu avô cuidava de uma fazenda bastante extensa, chegando brinquei muito cerenava um pouco e eu e meu primo brincamos juntos na lama mais tarde meu avô tinha mania de prender os bezerros no final do dia e mandou eu e meu primo meu avo e minha avó ficaram na roça e eu e meu primo fomos para o curral quando derrepente berro alto e assustador daria para ouvir bem longe e então descobrimos que era uma das mães dos bezerros e eu e meu primo saímos desesperados meu primo foi para casa e eu fui para a roça esse dia fui muito engraçado e até hoje lembramos e sorrimos juntos mais acabou em paz.

meu nome é xxxxx tenho 14 anos mais não foi bem assim quando eu nasci minha mãe passou o maior sufoco a ambulância atolou e quase que minha mãe me perde mais graças a Deus eu sobrevivi mais a vida continua em 2012 quase morro afogado em passeio da igreja Um menino que não sabia nadar me puxou para o fundo do rio mais tudo acabou bem.

mais a vida não acabou com três anos um bezoro entrou no meu ouvido e eu comecei a escumar dizem os meus pais e meu pai conseguiu tirar com um palito de fosforo.

meu time favorito é o flamengo esporte favorito é futebol gosto de brincar muito e viajar.

eu gosto de comer tudo só assim eu não paço fome porque o que tiver eu como (SANTOS, 2015, p. 46).

Quanto aos elementos interacionais, percebemos que o estudante estava atento à situação comunicativa, à proposta de produção textual e ao gênero textual solicitado. Ao sair do roteiro produção sugerido em sala de aula, embora também cite características e gostos pessoais, ele selecionou fatos e experiências que reconstituem marcos de sobrevivência em sua trajetória de vida, instigando, dessa maneira, o leitor a continuar lendo o texto para saber qual seria seu próximo desafio. Além disso, o discente é o protagonista de todos os acontecimentos, mesmo quando deles participam outras pessoas.

Com referência aos elementos de textualidade, observamos que o estudante atendeu ao tema proposto e ao tipo textual. Todavia, os momentos cronológicos da vida do aluno foram relatados de modo aleatório. Isso prejudica a organização das informações e a progressão do texto. Ainda nesse aspecto, o discente escreveu frases completas, porém com problemas de coesão no interior delas. E, ao invés de fazer a paragrafação do texto com as tradicionais entradas na margem da folha, ele a faz deixando uma linha entre os parágrafos.

O texto demonstra que o aluno tem domínio do emprego de alguns elementos linguísticos. Fato constatado tanto no emprego de regras ortográficas e de acentuação, no qual os equívocos observados são poucos e se referem a palavras que não são recorrentes no vocabulário do discente ("cerenava", "derrepente", "bezoro", "fósforo"), ou com grafias parecidas (mais/mas). Na realização de concordâncias verbais, ele empregou a norma linguística em casos de sujeito anteposto e posposto ao verbo ("saímos desesperados"; "dizem os meus pais"). Ainda apresenta dificuldade quanto ao emprego dos sinais de pontuação.

A partir dessa análise, para orientarmos a reescrita da produção textual do estudante, escrevemos o bilhete exposto no quadro 1, focalizando plano de organização e progressão das ideias do texto, conforme recomendam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao afirmarem que a ortografia e a acentuação devem ser revistas na reescrita final, pois, além de deixarem de aprimorarem as ideias, durante as reescritas os estudantes podem acrescentar novos desvios de normas linguísticas no texto. Como a pontuação interfere na organização do texto, os estudantes receberam orientações já nessa etapa sobre esse elemento linguístico.

X, sua história de vida é muito interessante! Vamos reescrevê-la para deixar seu texto bem legal?

Gostei deste começo (A história que eu vou contar é sobre mim)

1. No primeiro parágrafo, você poderia falar sobre suas características e seus gostos.
2. Lembre-se de colocar as entradas de parágrafos.
3. Como você conseguiu sair do fundo do rio?
4. Reorganize os acontecimentos de sua trajetória de vida na ordem cronológica em que eles aconteceram.
5. Junte os dois últimos parágrafos em um.

Observe seu texto. Sua ortografia está ótima, usa bem as regras de concordância. Você precisa melhorar o uso pontuação em sua escrita e a conexão das frases. Está usando muito o conectivo “e” em casos que poderia utilizar vírgulas e/ou pontos finais.

Abraço!

Profa. Maristela

Quadro 1 – Bilhete orientador produzido para mediação da reescrita do estudante

Fonte: Santos (2015, p. 47).

Ao produzirmos os bilhetes, inicialmente, elogiamos os avanços que o estudante tinha alcançado e fizemos o convite para a reescrita, com o incentivo de que isso deixaria o texto ainda melhor. Depois disso, pontuamos alguns aspectos que precisavam ser reorganizados no texto. Esse diálogo com os estudantes precisa de certa cautela. O professor deve pensar, previamente, no que dizer e como dizer para não frustrar a turma, levando-a a acreditar que textos produzidos não têm valor ou serventia. Em síntese, é fundamental não só planejar o que dizer nos bilhetes, mas também refletir sobre a maneira como tudo será dito.

Sabemos que esse tipo de *feedback* requer bastante tempo do professor. Por isso, muitas vezes, sua aplicação em práticas de reescrita é inviável. No caso do nosso projeto, consideramos dois fatores para escolhermos os

bilhetes como meio de dar o *feedback* a primeira reescrita dos estudantes. O tamanho da turma, com apenas quatorze alunos, viabilizou a produção dos bilhetes e, principalmente, a heterogeneidade de problemas de escrita que esses discentes apresentavam. Sem uma mediação personalizada, muitos deles não conseguiriam aprimorar suas habilidades de escrita.

3.3 A reescrita textual

Cabe ressaltar que a solicitação da atividade de reescrita, bem como a entrega de bilhetes orientadores não são suficientes para motivar os estudantes a reescreverem seus textos. É necessário levá-los ao entendimento da importância de cada etapa da produção textual, ou seja, compreender a escrita enquanto um processo. Nesse sentido, a reescrita coletiva e um diálogo esclarecedor com a turma para encontrarmos a melhor maneira de construir os sentidos do texto foram muito proveitosos.

Outro desafio dessa etapa é conscientizá-lo de que reescrever um texto não é escrever um novo texto, desprezando tudo que já tinha sido escrito, mas sim, melhorar as ideias colocadas na primeira versão. Muitos estudantes modificam completamente suas primeiras versões. Às vezes, isso é necessário devido à fuga ao gênero textual ou ao tema propostos. Isso aconteceu com dois participantes do projeto. Embora ocorra com poucos alunos, nesses casos, a mediação requer maior cuidado do professor, pois o estudante pode não conseguir acompanhar o ritmo e os avanços dos colegas.

Vejamos as modificações que o estudante realizou na segunda versão de seu texto, a partir das orientações recebidas no bilhete orientador.

A História que eu vou contar é sobre mim, meu nome é xxxxx, tenho 14 anos, mais não foi bem assim, quando eu nasci, minha mãe passou o maior sufoco, a ambulância atolou e quase que minha mãe mim perde.

A vida não acabou, com treze anos um besouro entrou no meu ouvido e eu comecei a escumar dizem os meus pais que tiram ele com um palito de fósforo. Eu tinha mais ou menos 5 anos de idade, tudo começou quando eu viajei para laranjeiras onde meu avô já cuidou de uma fazenda bastante grande.

Chegando lá brinquei muito cerenava um pouco e eu e meu primo brincavamos junto na lama.

De tarde meu avô tinha mania de prender os bezerros nesse dia ele mandou eu e meu primo fazer isso, meu avô e minha avó ficaram na roça e nós fomos para o curral. Quando derrepente um berro alto e assustador dava para ouvir bem de longe.

Então descobrimos que era uma das mães dos bezerros eu e meu primo saímos desesperados, meu primo foi para casa e eu para roça.

Esse dia foi muito engraçado, até hoje lembramos e sorrimos juntos, acabou em paz.

Em 2013, quase que morro afogado em um passeio da igreja.

Um menino que não sabia nadar me puxou para o fundo do rio, tudo acabou bem alguns amigos me puxaram para fora do rio.

meu time favorito é o Flamengo, esporte favorito futebol, gosto de brincar e viajar. É parece que a vida não me dá sossego apesar disso eu creso bonito e saudável no futuro eu quero ser policial (SANTOS, 2015, p. 56).

Comparando essa segunda versão do texto com a primeira, constatamos que o estudante responde ao bilhete orientador de modo positivo. Avança ao reorganizar as informações, embora ainda não consiga fazer isso de modo satisfatório; marca as entradas dos parágrafos, emprega apenas algumas vírgulas e faz correções ortográficas ("besouro" e "fósforo"). São alterações que atestam a interlocução professor-aluno via bilhete. Contudo, mais uma vez, não atenta para o emprego de pontuação, tanto no interior como no final dos parágrafos; observamos que alguns deles têm o ponto final e outros não. Mantém frases incompletas ("Um menino que não sabia nadar para o fundo do rio") e também acrescenta problemas linguísticos a seu texto ("creso", "mim", "eu" e "meu primo fazer isso").

3.4 Versão final

Chegamos a esta etapa com tarefas além daquelas planejadas para este momento da reescrita, que seriam a digitação do texto e a correção de desvios de ortografia, de acentuação gráfica e de alguns casos de pontuação. Entretanto, sem desconsiderar os avanços obtidos pelos estudantes, conforme foi dito anteriormente, ainda havia a necessidade de se trabalhar a organização textual. Assim como o exemplo comentado, outros alunos anteciparam correções ortográficas, mas mantiveram problemas de pontuação. Tudo isso precisava ser solucionado nesta última versão do texto.

Somado a isso, precisávamos engajar novamente a turma nessa nova reescrita. Aqui o questionamento "professora, a gente vai escrever o mesmo texto?" ou a afirmação "eu já disse tudo que tinha para dizer, professora!" são comuns. Nesse contexto, tendo em vista que a turma era pequena, propusemos que essa reescrita fosse feita na digitação dos textos. O exemplo abaixo demonstra o quanto essa atividade foi positiva.

A história que eu vou contar é sobre mim. Meu nome é xxxxx, tenho 14 anos. Meu time favorito é o Flamengo, esporte favorito é futebol. Gosto de brincar muito e viajar...

No dia em que eu nasci, minha mãe passou o maior sufoco, a ambulância atolou e quase que minha mãe me perde, mas graças a Deus, eu sobrevivi, a vida continua. Quando eu tinha mais ou menos cinco anos de idade, viajei para Laranjeiras onde meu avô morava e cuidava de uma fazenda, bastante grande. Chegando lá brinquei muito, serenava um pouco, eu e meu primo brincávamos juntos na lama.

No final da tarde, meu avô tinha mania de prender os bezerros. Nesse dia, ele ficou na roça com minha avó e mandou eu e meu primo fazermos isso. Nós fomos para o curral. De repente, escutamos um berro alto e assustador que dava para ouvir bem de longe. Então descobrimos que era uma das mães dos bezerros. Saímos desesperados, meu primo foi para casa e eu para roça. Esse dia foi muito engraçado, até hoje lembramos e sorrimos juntos, terminou em paz.

A vida não acabou. Com treze anos, um besouro entrou no meu ouvido e comecei a escumar. Meus pais disseram que tiraram ele com um palito de fósforo.

Em 2013, quase morro afogado em um passeio da igreja. Um menino que não sabia nadar me levou para o fundo do rio. Tudo acabou bem, pois alguns amigos me puxaram para fora do rio.

É parece que a vida não me dá sossego, mas estou crescendo bonito e saudável e no futuro quero ser policial (SANTOS, 2015, p. 62-63).

Nessa última versão, enquanto os estudantes digitavam seus textos, fizemos uma interlocução face a face com cada um deles. No caso do autor do exemplo acima, com nosso diálogo, ele conseguiu conferir maior clareza a algumas ideias do texto. Sua resistência para reescrever o texto se dissipou totalmente com o uso da tecla deletar e da redigitação. As funções recortar e colar permitiram-lhe organizar frases, períodos e parágrafos do texto. O uso do computador, portanto, contribuiu para que o estudante chegasse a essa versão do texto.

Comparando essa versão final com a primeira, podemos constatar que o estudante não alterou o texto com relação ao conteúdo, no entanto, o salto qualitativo no que diz respeito aos elementos textuais e linguísticos é grande, embora alguns desvios deste último se mantenham a exemplo da construção "tiraram ele". Os fatos assumiram a ordem cronológica em que aconteceram na trajetória de vida do discente. As frases e parágrafos ganharam coerência e coesão, tanto com a reorganização estrutural quanto com o emprego dos sinais de pontuação. O processo de mediação de escrita e reescrita autobiográficas deste e dos demais estudantes que participaram do projeto, portanto, obteve alguns resultados exitosos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas até aqui demonstram que a mediação de escrita e reescrita em sala de aula é uma prática pedagógica que exige do docente um tempo expressivo para analisar as produções textuais dos estudantes e lhes dar um *feedback* significativo e motivador. Em um *feedback*, a significância e a motivação são aspectos essenciais para que os discentes compreendam, claramente, quais aspectos precisam melhorar em seu texto, como deve fazer isso e, sobretudo, sejam incentivados a prosseguir nesse percurso.

Essa prática exige também ao professor disponibilidade e dedicação para ultrapassar os impasses que vão surgindo ao longo dos processos de escrita e reescrita textuais. Criar meios para que todos consigam melhorar seus textos, considerando o ritmo de aprendizagem e as habilidades de cada discente, bem como flexibilizar formas planejadas de mediação para atender às necessidades não previstas da turma, entre outros, são procedimentos importantes para que o mediador obtenha maior êxito nessa tarefa.

Portanto, embora não seja uma atividade simples de se aplicar em sala de aula, a mediação do docente na escrita e reescrita textuais dos estudantes é indispensável para que estes aprimorem sua competência enquanto escritores. Essa complexidade, às vezes, impossibilita que as práticas de mediação sejam realizadas constantemente, porém elas precisam ocorrer algumas vezes durante o ano letivo, permitindo que os discentes desenvolvam autonomia na produção e revisão de seus textos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luíza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. Critérios para a avaliação objetiva de textos escritos. In: _____. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. São Paulo: Moderna, 2012. p. 44-51.

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

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

BENTES, Anna Cristina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de material didático para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 83-105.

CALVACANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

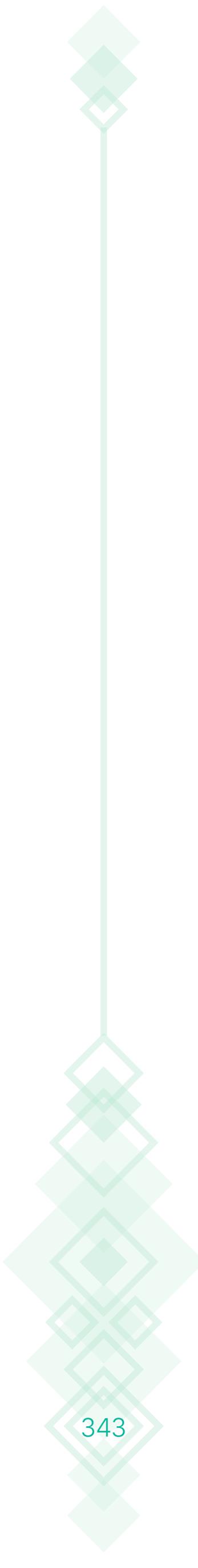
OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

RUIZ, Eliana Donaio. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: _____. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 33-57.

SANTOS, Maristela Felix dos. **Autobiografia: exercendo o protagonismo em sala de aula**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.



SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual:** um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIMÕES, Luciene Juliano; FARIAS, Bruna Sommer. Conversa vai, escrita vem. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano 9, n. 21, p. 30-39, abr. 2013.

SUASSUNA, Livia. Avaliar é preciso. Saber como, também. [Entrevista]. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 24, p. 6-11, maio 2014a.

_____. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014b. p. 119-134.

