

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

NATÁLIA DO NASCIMENTO FERREIRA

FIGURA E FUNDO E METACOGNIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RIO DE JANEIRO

2020

Natália do Nascimento Ferreira

FIGURA E FUNDO E METACOGNIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa
de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS,
Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Doutora Adriana Leitão Martins

Rio de Janeiro

2020

F383f Ferreira, Natália do Nascimento
FIGURA E FUNDO E METACOGNIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL / Natália do Nascimento Ferreira. - Rio de
Janeiro, 2020.
146 f.

Orientadora: Adriana Leitão Martins.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, 2020.

1. Desenvolvimento metalinguístico. 2. Figura e fundo. 3. Leitura de
narrativas. 4. Resumo. I. Martins, Adriana Leitão, orient. II. Título.

Natália do Nascimento Ferreira

FIGURA E FUNDO E METACOGNIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovada em: ____/____/____

Orientadora, Prof.^a Doutora Adriana Leitão Martins – UFRJ

Prof.^a Doutora Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ

Prof.^o Doutor Diogo Oliveira Ramires Pinheiro – UFRJ

Prof.^a Doutora Silvia Rodrigues Vieira – UFRJ, Suplente interno

Prof.^a Doutora Priscilla Mouta Marques – UFRJ, Suplente externo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas e todos que, como eu, lutam pela escola pública de qualidade e acreditam em seu poder de transformar o indivíduo e o entorno.

AGRADECIMENTOS

A trajetória que construímos está permeada de diversas narrativas. Somos a história que vivemos, contamos e conjugamos a outras. Como já diria o mestre Gonzaguinha, “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.”

Dessa forma, tudo que vivi até hoje teve a ajuda e inspiração de muitos. E a alguns – família e amigos tão queridos – agradeço de forma particular, sobretudo pelo privilégio de compartilharmos mais intimamente nossas narrativas.

Em relação a essa jornada do mestrado, agradeço a todos que me incentivaram, ajudaram, entenderam minhas ausências e torceram pelo meu sucesso.

Agradeço a meus filhos Henrique e Theo por serem inspiração, amor desmedido e força propulsora.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs de sangue (Vladimir, Lucas, Ana Clara e Igor) e de jornada (Andréa, Camila e Whitaker) pelo estímulo e acolhimento constantes.

Agradeço à minha querida vó Ilza pelo doce e eterno incentivo e à minha tia Angélica, por ser presença de amor.

À minha mãe e ao Elsio, agradeço, além do incentivo e encorajamento, o imensurável suporte. Sem vocês, talvez nem fosse possível ter traçado esse caminho da maneira intensa e produtiva que foi. A sua parceria, mãe, me sustenta e acalenta; o seu companheirismo e dedicação à nossa família, Elsio, enche meu peito de afeto e admiração. A gratidão por vocês me toma por inteira!

Agradeço a existência do programa de mestrado PROFLETRAS que, além de oferecer uma oportunidade de formação continuada aos professores e professoras da educação básica de nosso país, oportuniza um espaço tão fundamental de troca entre academia e escola. Agradeço a todos e todas que tornam esse programa possível. Em especial, no que diz respeito ao PROFLETRAS da UFRJ, à Solange, pela gentileza e eficiência com que cuida dos processos burocráticos do curso, e ao professor coordenador Gean Damulakis, pela proximidade e disposição em nos ajudar e orientar sempre que necessário.

Ao corpo docente do PROFLETRAS da UFRJ, agradeço pelos saberes e leituras, generosamente, compartilhados.

À minha orientadora Adriana Leitão Martins, profissional ímpar e dedicada, agradeço a orientação cuidadosa e carinhosa. Seus ensinamentos descortinaram-me o

mundo da pesquisa e conduziram meu olhar para as ciências cognitivas, engrandecendo minha prática pedagógica. Sua condução gentil e competente do nosso projeto de pesquisa deu-me norte e motivação para seguir. Minha admiração e gratidão por ti são imensas, Adriana!

Agradeço aos colegas da turma 5 do PROFLETRAS pela troca. Em especial a Nathalia Cardoso e Rachel VilasBoas, pela caminhada mais próxima e afetuosa, e a Fernanda Ladeira e Simone Medeiros, por terem sido parceiras, incentivadoras e verdadeiras amigas nessa trajetória de aprendizados e construção de saberes.

À rede pública de ensino no Rio de Janeiro agradeço, sobretudo, pela possibilidade de convívio com profissionais de educação competentes e parceiros nessa jornada rumo à qualidade de ensino na educação pública.

E dedico este parágrafo para aquelas e aqueles que são os verdadeiros motivos dessa jornada e da vontade de ser uma professora melhor: minhas alunas e alunos queridos. Nossas trocas diárias de afeto e conhecimento engrandecem minha vida profissional e pessoal.

Por fim, agradeço à Capes e ao Programa de bolsas da Escola Paulo Freire pela concessão das bolsas que muito facilitaram a trajetória desta pesquisa.

RESUMO

FERREIRA, Natália do Nascimento. **Figura e fundo e metacognição no desenvolvimento da competência textual de alunos do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Neste estudo, temos como objetivo geral contribuir para que alunos do Ensino Fundamental II ampliem seus domínios linguísticos em relação às narrativas a partir do desenvolvimento de um olhar analítico sobre sua codificação linguística e sua organização estrutural. Para tanto, com base nos pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa, sobretudo em Gerhardt (2017) e Hopper e Thompson (1980), traçamos como objetivo mais específico para este estudo a construção de uma unidade didática com o intuito de contribuir para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos no que se refere à diferenciação entre informações mais e menos centrais para a leitura de textos narrativos em contos e a produção escrita de resumos desse mesmo tipo/gênero textual. A fim de nortear a feitura dessa unidade didática, foi feita uma diagnose com as turmas participantes da pesquisa por meio da solicitação de produção do resumo de um conto. Pra a elaboração da unidade didática, foram estabelecidas quatro etapas, a saber: (i) a apresentação do conceito de figura e fundo e de parâmetros sintático-semânticos que constituem o complexo transitivo das orações (HOPPER; THOMPSON, 1980) , (ii) a elaboração de questões de leitura que se fundamentam em ações metalinguísticas de identificação, comparação, correção e construção (GERHARDT, 2017), para o reconhecimento dos planos discursivos na leitura de contos, (iii) a produção do resumo de um conto e (iv) a avaliação do material trabalhado. Com a aplicação dessa unidade didática a três turmas de oitavo ano de escolaridade de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro em que leciona a professora-pesquisadora, foi possível chegar à percepção de que os alunos alcançaram níveis meta de linguagem e foram capazes de agenciar o processo de identificação de informações mais e menos centrais de narrativas, ampliando, por conseguinte, habilidades de leitura e escrita.

Palavras-chave: Desenvolvimento metalinguístico. Figura e fundo. Leitura de narrativas. Resumo.

ABSTRACT

FERREIRA, Natália do Nascimento. **Figura e fundo e metacognição no desenvolvimento da competência textual de alunos do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

In this study, we aim to contribute to expand Elementary School students' linguistic domains in relation to narratives by the means of the development of an analytical look at their linguistic coding and structural organization. Therefore, based on the theoretical assumptions that guided this research, especially in Gerhardt (2017) and Hopper and Thompson (1980), we outlined as the specific objective for this study the construction of a didactic unit in order to contribute to the students' metalinguistic development regarding the differentiation between more and less central information for reading narrative texts in short stories and writing abstracts of the same type / textual genre. In order to guide the development of this didactic unit, a diagnosis was made with the participating groups of this research through the request of production of a short story summary. For the preparation of the didactic unit, four stages were established, namely: (i) the presentation of the concept of figure and background and of syntactic-semantic parameters that constitute the transitive complex of sentences (HOPPER; THOMPSON, 1980), (ii) the elaboration of reading questions that are based on metalinguistic actions of identification, comparison, correction and construction (GERHARDT, 2017), for the recognition of discursive plans in the reading of stories, (iii) the production of a short story summary and (iv) the evaluation of the didactic unit. With the application of this didactic unit to three classes of eighth year of schooling at a municipal school in the city of Rio de Janeiro where the researcher-teacher works, it was possible to conclude that the students reached meta levels of language and were able to manage the process of identifying more and less central information about narratives, thus expanding reading and writing skills.

Keywords: Metacognitive development. Foregrounding and backgrounding. Narrative reading. Abstract.

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1 – quadro com tabela coletiva de diferenciação central x auxiliar.....	64
Figura 2 – imagem do exercício de diferenciação central x auxiliar	64
Figura 3 – tirinha da pista 1 da seção 1 da unidade didática.....	67
Figura 4 – quadro com transcrição do reconto da tirinha pelos alunos.....	68
Figura 5 – quadro com exercício extra e explicação sobre a pista 1	70
Figura 6 – tirinha da pista 2 da seção 1 da unidade didática.....	72
Figura 7 – quadro com lista de verbos de ação feita coletivamente.....	73
Figura 8 – quadro com distinção entre ouvir x escutar, ver x olhar.....	74
Figura 9 – tirinha da pista 3 da seção 1 da unidade didática.....	75
Figura 10 – quadro com sistematização de conteúdos da seção 1	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. EMBASAMENTO TEÓRICO	16
1.1 Metalinguagem e desenvolvimento metalinguístico	16
1.2 Planos discursivos e transitividade oracional.....	18
1.3 Texto narrativo e gênero conto.....	23
1.4 Gênero resumo	25
2. DIAGNOSE – A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	27
3. METODOLOGIA.....	34
3.1 Tipo de estudo	34
3.2 Espaço escolar e sujeitos da pesquisa	34
3.3 Etapas da pesquisa.....	36
3.4 Parâmetros para o desenvolvimento da unidade didática.....	37
3.5 Parâmetros para aplicação e análise da aplicação da unidade didática	39
4. UNIDADE DIDÁTICA	40
5. APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	62
5.1 Seção 1	62
5.2 Seção 2	78
5.3 Seção 3	87
5.4 Seção 4	97
5.5 Apreciações gerais.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – TCLE AOS RESPONSÁVEIS	112
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO AOS ALUNOS	113
APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA	114
APÊNDICE D – ATIVIDADE PROPOSTA EM DIAGNOSE.....	115
APÊNDICE E – UNIDADE DIDÁTICA NA VERSÃO PARA OS DISCENTES	116
ANEXO A – RESUMOS DA DIAGNOSE NA ÍNTEGRA.....	138
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	140
ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA SME.....	143
ANEXO D – RESUMOS DA SEÇÃO 3 NA ÍNTEGRA	144

INTRODUÇÃO

Desde muito novos os indivíduos começam a contar os acontecimentos de suas vidas em forma de narrativas. Por volta dos 30 meses de idade já costumam ser capazes de narrar, em suas línguas maternas, fatos acontecidos em suas realidades ou em suas imaginações, o que mostra que a concretização da experiência humana através da linguagem se estabelece, ainda muito cedo, pelas narrativas que contamos.

As narrativas são modos de organização textual que permeiam nossa existência e trazem inerentes a si uma estrutura, o que significa que, para contarmos e compreendermos uma história, precisamos ter desenvolvida a capacidade de produzir e processar sentidos de unidades contínuas de linguagem que respeitam um arranjo específico (SIM-SIM, 1998).

A estrutura dos textos narrativos tem partes que são rotuladas pela linguística funcionalista de figura e fundo. Figura é o plano da narrativa que relata fatos que se sequenciam temporalmente e formam a linha principal dos eventos, e fundo é o plano periférico, a parte que dá suporte à estrutura de figura, trazendo eventos que relatam ações secundárias e acrescentam detalhes (comentários, avaliações, explicações) ao que está sendo narrado (HOPPER; THOMPSON, 1980).

À escola e aos professores de língua cabe ampliar o domínio dos alunos em relação às narrativas e sua estrutura, conduzindo os discentes a um olhar analítico sobre a codificação linguística e organização dos enunciados criados. E, para os alunos desenvolverem essa percepção e terem mais autonomia para entenderem essas partes que se entremeiam na construção desse tipo de texto, é preciso desenvolvê-los metalinguisticamente, ou seja, fazê-los pensar sobre o próprio processo de criação de significados durante os atos de produzir ou processar, em textos orais ou escritos, narrativas.

Dessa forma, pensou-se pertinente desenvolver uma estratégia pedagógica que estimule o desenvolvimento metalinguístico dos alunos, a fim de que eles possam agir cognitivamente sobre a própria linguagem, construindo um conhecimento consciente da estrutura e organização textual concernentes aos planos discursivos que compõem as narrativas, ampliando, assim, competências de leitura e escrita.

Portanto, este trabalho de pesquisa destina-se a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos narrativos e de produção escrita de resumos desse tipo

textual por alunos do segundo segmento do ensino fundamental, partindo da teoria de Figura e Fundo (HOPPER; THOMPSON, 1980) e de metacognição (GERHARDT, 2017).

Esta pesquisa foi idealizada a partir da observação da professora-pesquisadora, ao longo de sua experiência profissional, de que muitos dos textos narrativos de seus alunos do Fundamental II trazem ideias que não se organizam de maneira progressiva, parecendo um “amontoado” que se relaciona, mas muitas vezes não se encadeia. Partindo disso, notou-se que, ao serem questionados, muitas vezes os alunos não conseguiam identificar quais fatos eram os centrais, portanto, os norteadores da história que haviam criado. Notou-se também que tal dificuldade em identificar os elementos relevantes da narrativa persistia não só no ato de escrever, mas também no ato de ler, e tornava-se ainda mais evidente quando o texto lido era de outra autoria.

A fim de avaliar o alcance dessa dificuldade, foi realizada uma atividade diagnóstica – a ser exposta no capítulo 2 desta dissertação – que pedia que os alunos, após terem lido um conto, recontassem, por escrito e de forma resumida, as ideias principais apreendidas na leitura. Com o resultado dessa atividade, foi possível observar que muitos alunos não identificaram quais eram as informações centrais da história (figura) que estava sendo desenvolvida e quais eram as periféricas (fundo), que compunham o segundo plano da narrativa.

A dificuldade dos alunos em reconhecer a centralidade de certos acontecimentos interfere na habilidade de conseguir manter um esqueleto estrutural da narrativa e afeta a construção da coerência e o entendimento do texto. A hipótese é que os alunos, tendo consciência sobre esses procedimentos de organização textual, sejam capazes de monitorar o próprio processo de aprendizagem, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Por isso, o presente trabalho pretende investigar de que maneira, em aulas de Língua Portuguesa, a recuperação consciente de informações de Figura e Fundo pode contribuir para que alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro identifiquem a progressão temática de textos narrativos e, por consequência, tornem-se leitores mais proficientes e produtores de resumos escritos dessas narrativas mais bem sucedidos.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é contribuir para as práticas linguísticas – de alunos do Ensino Fundamental II, mais especificamente do oitavo ano de escolaridade – que demandam a diferenciação entre informações mais e menos centrais

de narrativas pelo trabalho metacognitivo. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo específico construir uma unidade didática que contribua para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos no que se refere à leitura de textos narrativos em contos e à produção escrita de resumos desse mesmo tipo/gênero textual. Para a feitura dessa unidade didática, foram elaboradas, além da etapa final de avaliação do material, três etapas que serão abordadas nos três parágrafos a seguir.

A primeira etapa da unidade didática propôs-se trabalhar, sistematicamente, alguns parâmetros sintático-semânticos que afetam no grau de transitividade da oração (HOPPER; THOMPSON, 1980), de forma a contribuir para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos a partir da ampliação de suas competências de agenciamento na identificação dos planos discursivos que compõem as narrativas. Para isso, dentre os dez parâmetros que Hopper e Thompson (1980) elencam como as marcas discursivas próprias de cada plano das narrativas, escolhemos três (aspecto, cinesia e modalidade), que serão explicitados mais à frente, sobretudo no capítulo de embasamento teórico.

Para a segunda etapa foram elaboradas questões de leitura que se fundamentam em ações metalinguísticas de identificação, comparação, correção e construção (GERHARDT, 2017), para que o reconhecimento dos planos discursivos fosse estabelecido com base em atividades que proporcionam o monitoramento do ato de ler e, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

A terceira etapa da unidade didática visou ampliar a capacidade de identificação dos planos discursivos com vistas à escrita do resumo de um conto. Então, pretendeu-se desenvolver um trabalho sistemático com os alunos visando sua autonomia na feitura de resumos de textos narrativos. Buscou-se, assim, propiciar mais uma atividade colaborativa com a prática de agenciamento do próprio processo mental de identificação das informações centrais do texto, já que o gênero resumo se caracteriza por fazer o elenco delas, sendo, segundo a ABNT (NBR 6028/2003, p.1), a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento.”

Para atingir os objetivos propostos para este trabalho, tomamos como fundamentação os estudos de Gerhardt (2017), Jou & Sperb (2006) e Gombert (2003) sobre desenvolvimento metacognitivo. A pesquisa também está embasada nos estudos de Hopper & Thompson (1980) no tocante à identificação dos planos discursivos de figura e fundo e à seleção dos parâmetros sintático-semânticos que constituem o complexo transitivo das orações, além de estudos sobre narrativas (ADAM, 1992) e sobre os gêneros conto (MARCUSCHI, 2008) e resumo (MACHADO, 2002; LANCASTER, 2004).

Este trabalho de pesquisa estrutura-se em cinco capítulos, além desta introdução e considerações finais. O capítulo que segue apresenta as bases teóricas que fundamentam a pesquisa. O seguinte mostra a diagnose que orientou a feitura da unidade didática. O terceiro apresenta a metodologia utilizada neste estudo, trazendo informações sobre a natureza da pesquisa, os sujeitos pesquisados, as etapas de pesquisa e os procedimentos quanto à elaboração da unidade didática, assim como os parâmetros de sua aplicação. O quarto capítulo traz a unidade didática desenvolvida e o quinto capítulo expõe as apreciações sobre a aplicação da intervenção pedagógica idealizada. Por fim, há as considerações finais desta pesquisa.

1. EMBASAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se o suporte teórico que fundamenta o desenvolvimento deste trabalho. Em 1.1, são abordados conceitos pertinentes aos campos de metacognição, metalinguagem e concernentes ao desenvolvimento metalinguístico, especialmente a partir do trabalho de Gerhardt (2017). Em 1.2, são abordados conceitos relativos aos planos discursivos de Figura e Fundo, dentro da perspectiva linguística, e conceitos relativos aos parâmetros de aspecto, cinesia e modalidade, que constituem o complexo transitivo das orações, principalmente a partir do que preconizam Hopper e Thompson (1980). Em 1.3, são apresentadas a definição de narrativa em que este trabalho se baseia e considerações sobre o gênero conto, a partir das teorias de Adam (1992) e Marcuschi (2008). E, por fim, em 1.4, são apresentadas algumas considerações sobre o gênero resumo, baseadas em Machado (2002) e Lancaster (2004).

1.1 Metalinguagem e desenvolvimento metalinguístico

De acordo com Jou & Sperb (2006), pelos preceitos da Psicologia Cognitiva, chama-se metacognição a compreensão que o indivíduo possui sobre seu próprio processamento cognitivo. Dessa forma, avaliar e monitorar os próprios processos de linguagem, como falar, ler e escrever, significa “metacognizar”, desenvolver-se metalinguisticamente e adquirir, por conseguinte, maior consciência e autonomia nas práticas sociais que tomam a linguagem como objeto. (GERHARDT, 2017).

Segundo Gombert (2003), o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas nos indivíduos acontece em idade mais avançada, pois, apesar de crianças pequenas serem capazes de manipular a linguagem espontaneamente em forma de compreensão e produção, não demonstram controle consciente das operações da língua. Esse controle, segundo o autor, “[...] resulta de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar” (GOMBERT, 2003, p. 21).

Então, diferente da aquisição da língua oral, que se encontra sob a dependência de pré-programações inatas, automaticamente ativadas quando o indivíduo (ainda bebê) entra em contato com a linguagem de seu ambiente, a aprendizagem da língua escrita, por exemplo, resulta de um processo metacognitivo (GOMBERT, 1990). Aprender a ler e escrever provém de um conhecimento consciente da estrutura formal (fonológica e morfossintática) e das regras de uma língua, quer dizer, são competências advindas do

desenvolvimento de uma consciência explícita sobre estruturas linguísticas que deverão ser manipuladas intencionalmente.

Portanto, desenvolver-se metalinguisticamente, além de saber falar, ler e escrever, significa desenvolver a capacidade de fazer uma avaliação desses processos, tomando a linguagem como um objeto de pensamento vinculado às práticas sociais que a subjazem (GERHARDT, 2017). No que se refere à leitura e à escrita, essa capacidade de avaliação permite que o leitor monitore seu próprio processo durante o ato de ler e escrever.

Como cabe à escola a tarefa de letrar e ampliar o letramento de seus alunos, capacitando-os para a compreensão e produção de textos escritos e ensinando, ao longo dos anos escolares, o funcionamento de estruturas cada vez mais complexas da língua escrita, torna-se pertinente o ensinamento dos planos discursivos para que os alunos – conscientes – entendam os processos de construção textual e ganhem autonomia. Com mais autonomia, os alunos ganharão cada vez mais segurança para realizar suas práticas de leitura dentro e fora da escola.

Elaborar uma estratégia pedagógica em que os alunos manipulem o texto escrito sendo conduzidos a monitorar seus processos cognitivos de identificação de informações centrais é conferir-lhes ferramentas para que possam compreender melhor seus próprios processos de leitura e escrita. O intento é fazer-lhes perceber conscientemente os componentes gramaticais do texto para que, clarividentes, possam melhor manipular as estruturas linguísticas e alcançar os projetos de criação de sentido de cada texto.

É dever da escola e, mais especificamente, dos professores especialistas em linguagem proporcionar atividades que visem o desenvolvimento metalinguístico necessário ao aperfeiçoamento do ato de ler e escrever, oferecendo aos alunos cada vez mais a oportunidade de monitorar conscientemente os usos de componentes linguísticos em discursos. E, nessa perspectiva, tendo em vista que aos discentes, por serem os únicos capazes de construir significado aos ensinamentos escolares, cabe o papel de agentes ativos de suas aprendizagens, resta ao professor renunciar à posição de transmissor do saber estático e assumir o papel de mediador, ajudando os alunos na construção de seus significados e criando estratégias que auxiliem e facilitem no processo de leitura e escrita. (GONÇALVES, 2008).

Uma estratégia para os professores de Língua Portuguesa estabelecerem essa mediação, colocando foco no agenciamento do aluno em suas aprendizagens, é propor atividades de leitura que se fundamentem em ações metalinguísticas de identificação, comparação, correção e construção, inspiradas nos estudos de Gerhardt (2017). Segundo

a autora, essa sequência de atividades, que envolvem a identificação de um problema, exigem dos alunos uma postura agentiva que busca estratégias para alcançar a solução do problema apresentado.

Porque relacionadas a critérios de detecção do erro e do acerto e à tomada de consciência acerca das estratégias utilizadas nessa detecção, as tarefas baseadas nas ações metalinguísticas listadas acima ajudam a aprimorar gradualmente a capacidade de percepção e ação dos alunos em relação às estruturas linguísticas que manipulam, uma vez que eles precisam identificar erro/acerto, criar estratégias em tarefas específicas e saber o que fazer com essas estratégias em função de seus objetivos maiores.

Portanto, atividades desse tipo, especialmente quando associadas a pedidos de justificativas às respostas fornecidas, contribuem para o desenvolvimento metalinguístico, uma vez que favorecem que o aluno “na habilidade de tornar opacas as formas linguísticas e fazer com que elas existam para si mesmas”, seja capaz de “mudar a sua atenção, dos conteúdos transmitidos, para as propriedades linguísticas usadas para transmitir esses conteúdos” (GOMBERT, 1990 apud GERHARDT, 2017, p.41).

A conscientização linguística advinda desse tipo de prática de linguagem possibilita, além de uma maior apropriação do código linguístico, um conhecimento sobre seu próprio potencial enquanto ser cognitivo e agente de seus conhecimentos. O ensino de língua que se sustenta a partir do desenvolvimento metalinguístico tem impacto na autoestima do indivíduo e contribui para a construção de leitores e produtores textuais mais seguros e autônomos, porque, além de tudo, volta-se para a “afirmação da potência das pessoas no uso da linguagem como meio de apropriação de saberes fundamentais à sua autocompreensão como seres sociais” (GERHARDT, 2017, p. 67).

1.2 Planos discursivos e transitividade oracional

O Funcionalismo faz parte de uma corrente linguística que se opõe ao Formalismo e ressalta a função que a forma linguística desempenha no ato comunicativo, entendendo a língua como um instrumento de comunicação, dependente de seus usos.

A partir dessa linha teórica, a língua não é tratada como um objeto autônomo, mas, sim, como uma estrutura maleável, suscetível a pressões que diferentes situações comunicativas envolvem. E, para o Funcionalismo, são essas pressões que determinam a estrutura gramatical da língua, ou seja, a hipótese é de que a forma, em alguma medida, reflete a função exercida pelas estruturas (CUNHA; OLIVEIRA; MATELOTTA, 2003).

É em estudos ligados a essa corrente linguística que emergem os conceitos de planos discursivos e transitividade das orações, conceitos formadores das noções de Figura e Fundo e, portanto, orientadores deste trabalho e da intervenção pedagógica proposta.

A proposta teórica sobre planos discursivos surge a partir do entendimento de Figura e Fundo, teoria proveniente da Gestalt, área da Psicologia do século XX que investiga a percepção cognitiva no campo visual. Koffka (1936) propõe que os elementos que constituem a percepção visual humana organizam-se em dois planos: um de relevo (o de figura), cujos componentes se destacam em relação à neutralidade do outro plano (o de fundo), que serve de “cenário” ao primeiro. Essa teoria, ao ser aplicada à Linguística, trouxe contribuições para os estudos sobre a organização do discurso.

Partindo de pesquisas feitas por psicólogos e da observação de um grande número de línguas, Hopper (1979) distinguiu dois planos organizacionais na estrutura da narrativa e postulou que os indivíduos, ao contarem uma história, tendem a organizar as informações em conformidade com suas intenções comunicativas e suas percepções acerca dos acontecimentos. Nessa perspectiva, o autor observou que os fatos principais de uma história (as ações) são vistos no plano mais evidente, o plano de Figura (*foregrounding*), enquanto as avaliações, ações secundárias e os comentários são vistos no plano mais periférico, o plano de Fundo (*backgrounding*). Assim, com base em Hopper (1979), pode-se constatar que o plano de Figura, por ser mais evidente e mais simples em sua codificação, torna-se mais saliente para a percepção dos interlocutores do que o plano de fundo, além de ser aquele que compõe o esqueleto estrutural da narrativa.

O plano de Figura apresenta-se morfossintaticamente de maneira mais simples. Caracteriza-se, por exemplo, pela presença de ações perfectivas (télicas), pontuais (que se iniciam e terminam quase no mesmo instante), afirmativas, geralmente codificadas no modo indicativo, que representam eventos dinâmicos e se referem a situações objetivas, organizadas em orações absolutas ou coordenadas. O plano de Fundo pode apresentar-se com estruturas morfossintáticas mais complexas, com a maior presença de verbos estativos, processuais, que trazem ações-linha (que se projetam no tempo), ações imperfectivas (com fatos inacabados), contingentes (marcadas pela possibilidade de vir a acontecer), muitas vezes embaladas em orações que expressam causa, concessão, tempo, hipótese, etc. (HOPPER; THOMPSON, 1980)

No plano que Hopper (1979) chama de Figura, os fatos são relatados seguindo uma sequência compatível com a disposição dos acontecimentos no mundo real,

evidenciando uma ordem icônica de organização, diferente do que ocorre em Fundo. Os eventos de Fundo, através da descontinuação da ação, estabelecem-se simultaneamente aos de Figura, em coexistência, ampliando e explanando as circunstâncias dos fatos; reforçando e comentando o relatado em Figura. A sequencialidade das orações, portanto, foi a primeira característica apresentada pelo autor para diferenciar esses dois planos complementares no funcionamento das narrativas.

Contudo, para Hopper e Thompson (1980), a distinção entre Figura e Fundo não se estabelece apenas a partir de um traço, mas sim a partir de um conjunto deles, que determina, numa escala de transitividade, a altura da sentença: quanto maior for o grau de transitividade, mais a sentença terá relevo e tenderá a compor o plano de Figura.

Segundo Silveira (1990, p.113), Hopper e Thompson definem “transitividade como uma propriedade discursiva que está relacionada à efetividade de transferência de uma ação de um agente para um objeto”. Isso quer dizer que eles entendem que as propriedades que definem a transitividade são determinadas discursivamente, de acordo com a forma como organizamos nossos textos. Para os autores, diferente do que é postulado pela gramática tradicional, a transitividade envolve, além dos verbos e sua configuração gramatical, outros elementos, tanto linguísticos quanto pragmáticos, que se organizam em dez parâmetros sintático-semânticos.

Dentre esses dez, os parâmetros escolhidos para serem trabalhados com os alunos na unidade didática desta pesquisa e que serão, por isso, abordados nos parágrafos seguintes são os de aspecto, cinese e modalidade. O motivo de nossa escolha por eles será explicitado no capítulo 2 desta dissertação, mas adianta-se que a pertinência de trabalhar com esses parâmetros ratifica-se por serem compatíveis com o conteúdo de Língua Portuguesa ministrado aos discentes do oitavo ano de escolaridade do ensino fundamental.

Com os alunos, em aulas de Língua Portuguesa, costuma-se limitar o trabalho com verbos aos usos dos tempos verbais, negligenciando-se, muitas vezes, outras peculiaridades do fenômeno. Foca-se, portanto, na faceta dêitica da expressão linguística dos eventos, que coloca o relato dos acontecimentos em relação ao momento da enunciação.

De acordo com Comrie (1976, p.9), tempo verbal é a “expressão gramaticalizada da localização no tempo”, que possibilita a relação entre o evento e um determinado ponto no tempo e, por isso, caracteriza-se com uma temporalidade externa ao evento linguístico. Porém, o fenômeno tempo se expressa não só através desse prisma, mas também pela

estrutura temporal interna da situação descrita (COMRIE, 1976). Essa faceta interna da noção temporal é chamada de aspecto.

Aspecto, portanto, é uma categoria semântico-discursiva estreitamente vinculada à noção de tempo. Contudo, enquanto a categoria tempo envolve ideias como as de presente, passado e futuro, a categoria aspecto envolve noções ligadas à percepção de fases mais internas do evento, como duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento etc.

Todo evento possui uma constituição própria, intrínseca, no que se refere ao tempo, independente da relação com o momento da enunciação. Para Comrie (1976), essa constituição pode estar ligada a duas perspectivas: (i) uma semântica, quando, por exemplo, identificamos diferenças entre *saber* (situação estática) e *correr* (situação dinâmica), baseando-nos em propriedades aspectuais inerentes às raízes verbais e (ii) uma gramatical, quando associamos a forma como a situação linguística se destaca em relação ao nosso “olhar” e podemos realizar tal forma de maneira morfossintáticas nas línguas, quer dizer, se percebemos no evento, a partir do direcionamento de marcas morfossintáticas, (in)completude, habitualidade, repetição, progressividade, entre outras noções não dêiticas de temporalidade.

O primeiro parâmetro escolhido para ser trabalhado na unidade didática desta pesquisa foi o de aspecto. Este relaciona-se à perspectiva gramatical e refere-se às distinções aspectuais que, no português, são marcadas explicitamente na morfologia, seja por morfema gramatical ligado ao verbo principal ou, no caso das estruturas perifrásticas, por morfema gramatical ligado ao verbo auxiliar associado ao verbo principal nas frases.

No português, a distinção de aspecto gramatical mais relevante encontra-se na oposição perfectivo x imperfectivo. O aspecto perfectivo, assumindo um ponto de vista mais externo, apresenta uma situação como um todo. Segundo Smith (1991), seria a lente através da qual enxergamos o evento como um bloco no tempo, a partir de sua totalidade. De acordo com Hopper e Thompson (1980), os verbos que revelam esse tipo de aspecto são mais transferíveis e suscetíveis ao encadeamento no tempo, tendendo a compor, portanto, o plano de figura.

Em contrapartida, o aspecto imperfectivo desmembra o intervalo estabelecido entre o início e o fim de uma situação, revelando fases mais internas do processo verbal e transparecendo ideias de continuidade, habitualidade etc. (Smith, 1991). Os eventos criados por verbos imperfectivos são menos transferíveis e, por essa razão, não presos à

estrutura sequenciada da narrativa, tendendo a compor, portanto, o plano de fundo (HOPPER; THOMPSON, 1980).

O segundo parâmetro escolhido – cinese – relaciona-se à perspectiva aspectual semântica e, independentemente de qualquer elemento morfológico de natureza gramatical, se estabelece em função de certos traços semânticos inerentes às raízes verbais ou a outros itens lexicais usados para descrever uma situação. Portanto, o sentido que o verbo revela pode levar à interpretação baseada na cinese.

Comrie (1976) entende que as situações podem se agrupar em duas diferentes classes de fenômenos: estados e situações dinâmicas. Para o autor, as situações de estado são estáticas, porque homogêneas; não sofrem alteração num intervalo de tempo. Já as situações dinâmicas são heterogêneas, porque se constituem por fases diferentes, o que envolve dinamicidade e mudança.

Para Hopper e Thompson (1980), esse parâmetro se configura na ideia de que ações – que nesse caso se equivalem a situações dinâmicas – podem ser transferidas de um participante a outro, enquanto estados não podem. Nessa perspectiva, algo acontece com João em *Eu beijeí João*, mas nada acontece em *Eu gosto de João*. Portanto, os verbos mais estáticos tendem a compor o plano de fundo enquanto os verbos mais dinâmicos, por serem transferíveis, tendem a integrar mais o esqueleto estrutural de uma narrativa e a compor o plano de figura.

Por fim, o terceiro e último parâmetro trabalhado na unidade didática foi o da modalidade. As instâncias de *realis* e *irrealis* referem-se a eventos que ocorreram efetivamente em oposição a eventos que não ocorreram, ou ocorreram em um modo de possibilidades. Essas instâncias podem ser associadas, no português, respectivamente, aos modos verbais indicativo e subjuntivo, com exceção apenas do futuro do pretérito, tempo do indicativo que imprime ideia de contingência.

A expectativa era mostrar aos alunos que contar um fato acontecido requer um tipo de estrutura e organização diferente de contar algo que poderia ou pode vir acontecer. Para Cunha e Cintra (2001), os tempos do indicativo geralmente revelam o *realis*, o modo principal e dominante do discurso e, por essa razão, aparecem, preferencialmente, em orações principais, absolutas ou coordenadas. Já os tempos do modo subjuntivo revelam o *irrealis*, e majoritariamente apresentam estruturas que aparecem em decorrência de outras e que, por isso, normalmente são empregadas em orações subordinadas. Para Hopper e Thompson (1980), em termos de transferência de ação, fatos que podem ocorrer no mundo real, de forma efetiva, são mais transitivos do que os contingentes (que podem

ocorrer de maneira potencial) e, por isso, integram mais estruturas linguísticas centrais, que podem compor o plano de figura das narrativas.

Os parâmetros escolhidos evidenciam que o trabalho desenvolvido com os alunos por esta pesquisa teve foco de atuação em fenômenos linguísticos e pragmáticos ligados à extensa classe dos verbos e suas peculiaridades que envolvem noções de tempo, aspectos e modo verbal.

1.3 Texto narrativo e gênero conto

O texto narrativo é o relato de acontecimentos produzidos e sofridos pelos participantes de ações coordenadas em uma dada sequência temporal e em um dado espaço (ADAM, 1992). Esse modo de sequenciação discursiva permeia nossa linguagem desde os primeiros usos, muito antes de aprendermos a língua escrita. A produção de uma narrativa, portanto, requisita a capacidade de sequenciar eventos, seguir regras de estruturação da frase e apresentar a história de modo coerente, progressivo e lógico. Como cita Sim-Sim (1998, p.79), “contar e compreender uma história requer a capacidade para processar e produzir unidades contínuas de linguagem que respeitem uma estrutura específica de coesão e coerência”.

Existem estudos que mostram evidências de que, em crianças neurotípicas, o conhecimento da estrutura básica da narrativa estabelece-se antes da idade escolar, por volta dos trinta meses de idade. E à medida que a criança vai crescendo, vai se apropriando cada vez mais dessa forma de experienciar e contar (compartilhar) o mundo a sua volta.

“À medida que a criança cresce, vão surgindo cada vez mais elementos enriquecedores da história (...). Um outro aspeto em que se manifesta a maturação do narrador diz respeito à sensibilidade ao tipo de audiência e à consequente informação que é necessário disponibilizar. Um narrador muito jovem não se apercebe do desconhecimento do ouvinte sobre aspetos que ele, narrador, conhece e, portanto, omite-os. Tal não acontece com crianças mais velhas que se manifestam mais cientes do essencial a transmitir” (SIM-SIM, 1998, p.81).

Muitos dos alunos da rede municipal de ensino onde se desenvolveu a pesquisa, de acordo com os relatos de muitos professores de Língua Portuguesa e segundo a própria experiência da professora-pesquisadora deste projeto, apresentam dificuldades no desenvolvimento, compreensão, construção e reconto de narrativas. Mostram-se pouco aptos a estabelecer um protótipo de discurso no qual os personagens desempenhem ações sequenciadas dentro de uma temporalidade, e, dessa forma, perdem-se da sequência da

história, da ideia principal que a conduz, atendo-se, muitas vezes, em pormenores, detalhes não fundamentais para a construção do sentido maior do texto.

Uma narração pressupõe o relato de acontecimentos que se coordenam em uma certa sequência temporal e um certo espaço. Há mudança progressiva de estados dos eventos e dos personagens e os enunciados aparecem seguindo uma sequência lógica, ainda que a ordem cronológica dos fatos não seja linear.

Para que se reconheça uma sucessão de fatos como uma narrativa, Adam (1992) lista seis aspectos necessários, a saber: (i) sucessão de acontecimentos, (ii) unidade temática, (iii) predicados transformados, (iv) causalidade narrativa, (v) processo e (vi) avaliação final.

Além desses aspectos, Adam ainda indica que toda narrativa se estrutura em fases, quais sejam: situação inicial (orientação), complicação (desencadeador 1), (re)ações (avaliação), resolução (desencadeador 2), situação final e moral.

Nesse esquema de fases sugerido por Adam, a situação inicial é o momento de regularidade e equilíbrio, que aponta alguns (ou todos) elementos da narrativa e só pode ser seguida por uma complicação cuja atribuição é quebrar a harmonia inicial. Depois disso, o fato narrativo revela-se, exigindo uma resolução que decorre ou não de uma avaliação. Todo processo, apresentado do fato narrativo à situação final, é o que constitui o que entendemos por moral ou sanção da história. Nem todos os textos de sequência narrativa apresentam todas as fases descritas por Adam e o aparecimento ou não dessas fases depende do gênero do discurso em que o texto se concretiza.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são a materialização de determinados tipos de textos em situações comunicativas recorrentes:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Ainda segundo o autor, “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (p.154), que se distinguem um dos outros por marcas predominantemente funcionais. Significa dizer que, enquanto os tipos textuais se distinguem usando critérios linguísticos e estruturais, os gêneros, por serem entidades dinâmicas e comunicativas, se diferenciam por características funcionais e organização retórica.

A estrutura de um gênero se molda em face ao seu propósito comunicativo. Então, em um texto narrativo, as fases descritas por Adam aparecem na concretização do gênero a depender da estratégia de comunicação que se estabelece. Em algumas situações, alguma etapa – ou mais de uma – pode ser suprimida premeditadamente para que o propósito comunicativo daquele texto se cumpra. No caso da piada, por exemplo, a supressão da situação final e da moral é imprescindível, já que se intenciona uma quebra de expectativa que provocará o riso (PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018).

Há ainda os casos em que as etapas aparecem, mas não de forma prototípica, portanto, desobedecendo à ordem cronológica dos eventos. A notícia é um bom exemplo disso, pois o relato de seus fatos ocorre respeitando a ordem decrescente de relevância dos acontecimentos e não a sequência dêitico-temporal em que eles se desenrolaram (PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018).

Ao escolher o conto como gênero em que se manifesta a sequência narrativa para o desenvolvimento desta pesquisa, levou-se em consideração a necessidade de um texto mais prototípico, que traga de maneira explícita as fases da narrativa propostas na teoria de Adam e obedeça à ordem cronológica dos fatos. A opção pelo gênero conto foi motivada pela intenção de, num primeiro momento, apresentar aos alunos um gênero em que seja possível identificar mais claramente os planos discursivos de Figura e Fundo.

Vale salientar que o intento é que os alunos percebam que uma narração é o relato do fato e não o acontecimento em si e que, por isso, as temporalidades da narrativa e do fato são distintas. O relato pode ser construído numa temporalidade múltipla, que permite espaços para enunciados que vão além da exposição dos acontecimentos, admitindo comentários, avaliações, digressões, explicações (SILVEIRA, 1990). Este trabalho intenta contribuir para o agenciamento dos alunos na identificação do esqueleto estrutural da narrativa, fazendo-os perceber, contudo, que todos os espaços de criação dentro da história são importantes para a construção dos sentidos do texto.

1.4 Gênero resumo

A pesquisa realizada neste trabalho intenciona trazer a proposta de uma unidade didática que proporcione leituras e proponha exercícios que contribuam para que os alunos identifiquem a organização e a sequenciação em narrativas escritas em contos e, a partir disso, identifiquem as informações centrais (em Figura) dessas narrativas. Ao final dessa unidade, será indicado que os alunos façam um resumo de um conto, para que se

propicie uma atividade em que o aluno possa gerenciar o próprio processo mental de identificação das informações centrais do texto na construção de um resumo. Por essa razão, nesta seção, o gênero resumo será abordado e conceituado.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, através da NBR 6028/2003 (p.1), com o objetivo de padronizar e estabelecer os requisitos para a redação e a apresentação de resumos, indica que esse tipo de texto é a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento.”

Lancaster (2004, p.6) define resumo como o texto cujo principal objetivo “(...)é indicar de que trata o documento ou sintetizar o seu conteúdo.” Interessa a esta pesquisa o resumo produzido em contexto escolar, no modo narrativo, portanto, diferente, em estruturação e objetivos, de resumos produzidos em outros contextos e em outros modos de organização. Dessa forma, o modelo adotado foi o de Machado (2002), por se tratar de um autor que entende o resumo sem desconsiderar os gêneros e o interacionismo sócio-discursivo.

A partir dessa perspectiva teórica, o resumo é considerado uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, uma espécie de sumarização, que mantém a organização condizente com a organização primitiva e tem o objetivo de informar o leitor sobre os conteúdos mais relevantes do texto. Tal perspectiva revela a importância de se identificar as informações em figura numa narrativa para a construção de um resumo desse tipo de texto.

Numa perspectiva de orientação para elaboração do resumo, Machado indica que textos desse gênero não devem conter dados adicionais, nem avaliação explícita em relação ao texto a ser resumido. E, ainda nesse sentido, vale citar Lancaster (2004, p.100) quando afirma que “O resumo é uma apresentação sucinta, porém exata, do conteúdo de um documento. (...) O verdadeiro resumo, ainda que inclua palavras que ocorram no documento, é um texto criado pelo resumidor e não uma transcrição direta do texto do autor.”

As informações contidas na citação acima são muito importantes para professores que pretendem realizar atividades que envolvam o desenvolvimento metalinguístico da habilidade de resumir, pois os alunos precisam ter em mente que resumos não são transcrições de trechos do texto original. Deve-se manter fidelidade em relação às ideias do texto que se pretende resumir, contudo, nunca se deve copiar partes ou a totalidade dele.

2. DIAGNOSE – A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo está destinado a mostrar a diagnose feita com os alunos que revelou a pertinência em desenvolver atividades metalinguísticas que possibilitem aos discentes se apropriarem cada vez mais da estrutura de narrativas. Além disso, essa diagnose orientou a unidade didática desta dissertação, pois, a partir dela, pensamos os parâmetros e a configuração da intervenção pedagógica proposta.

A atividade diagnóstica, mostrada no Apêndice D desta dissertação, partiu da leitura do conto “Cinderela”, uma reescritura divertida de Mauricio Veneza do texto clássico de mesmo nome, e pedia que os alunos recontassem a narrativa, por escrito, de forma resumida. A seguir, é apresentado o texto de Maurício Veneza na íntegra.

Cinderela

A Cinderela era muito maltratada pelas irmãs e pela madrasta, trabalhava feito uma condenada. Lavava, passava, cozinhava, varria... Dizem que até fome a coitadinha passava. Mas no dia do grande baile no castelo do príncipe, uma senhora com jeito meio apalermado apareceu, disse que era sua fada madrinha. E não é que era mesmo?

Fez um gesto com uma varinha mágica e transformou os trapos que a menina usava num lindo vestido. Com outro gesto, transformou a abóbora numa carruagem e os camundongos em cavalos. Pensando bem, talvez isso fosse uma grande desvantagem, já que o cavalo come muito mais do que o camundongo. E espalha mais sujeira também.

Lá se foi ela, dançou com o príncipe, fugiu à meia-noite, perdeu o sapato, essas coisas todas que todo mundo já sabe. Só que, ainda no meio do caminho, o encantamento perdeu o efeito. O vestido ficou de novo esfarrapado, os cavalos viraram camundongos e a carruagem... Bem, aí é que está o problema. Não sei se a fada era novata nesse negócio de encantamento. Ou se a varinha não era de uma boa marca. Tem aparecido tanta coisa falsificada... O fato é que a carruagem não voltou a ser totalmente abóbora. Nem ficou sendo totalmente carruagem. Passou a ser uma aboboragem; ou uma carróbora.

A Cinderela resolveu que não ia mais voltar pra casa. E, como o príncipe dançava muito mal, pisando a toda hora nos seus pés, resolveu que também não queria saber de príncipe nenhum. Ficou por ali mesmo, morando numa casinha à beira da estrada.

E nunca mais passou fome, porque podia comer todos os dias ensopado de abóbora, salada de abóbora, purê de abóbora, doce de abóbora...

ENEZA, Maurício. *Aí é outra história...* Rio de Janeiro: Galera Record, 2012

Com essa atividade diagnóstica, a intenção foi avaliar se os alunos identificavam a estrutura da narrativa e se eram capazes de reproduzir, através de um resumo escrito, as informações mais centrais do texto, ou seja, as ações que, encadeadas, formam o esqueleto estrutural da história. O exercício foi realizado nas três turmas de oitavo ano de escolaridade em que a professora-pesquisadora leciona, contudo, apenas as 61 amostras autorizadas pelos participantes e seus responsáveis foram analisadas.

Pensamos ser um facilitador optar por um texto em que as estruturas de fundo fossem mais explícitas, ou seja, “saltassem” do esqueleto estrutural da narrativa de maneira mais evidente. Por essa razão, optamos pelo texto de Mauricio Veneza, em que há uma pergunta retórica, comentários e digressões que se destacam do correr dos acontecimentos, como evidenciam os seguintes trechos:

(i) “E não é que era mesmo?” (linha 5)

(ii) “Pensando bem, talvez isso fosse uma grande desvantagem, já que o cavalo come muito mais do que o camundongo. E espalha mais sujeira também.” (linhas 8, 9 e 10)

(iii) “Bem, aí é que está o problema. Não sei se a fada era novata nesse negócio de encantamento. Ou se a varinha não era de uma boa marca. Tem aparecido tanta coisa falsificada...” (linhas 14, 15 e 16)

Contudo, por se tratar de um texto que é uma versão de uma história amplamente conhecida e popularizada, especialmente entre o público infanto-juvenil, achamos prudente avisar aos alunos que eles deveriam atentar-se aos fatos da nova história e que seus textos deveriam ser escritos como se fossem para serem lidos por pessoas que não conheciam (nunca tinham lido) a história original. Foi salientado que essa versão da história que estava sendo lida por eles, ainda que mantivesse muito em comum com o texto clássico, trazia fatos novos e se iniciava já no dia do baile, em um ponto diferente da narrativa original. A ideia, com essa orientação, foi conduzir os alunos ao entendimento de que seus textos deveriam respeitar a integralidade (temática e estrutural) da versão lida.

Numa análise mais generalizada dos resumos considerados, pôde-se notar que poucos configuraram resumos que preservaram o esqueleto da história e garantiram um texto enxuto, linear e progressivo. Foi possível notar que, na maioria das amostras, ações importantes de figura foram descartadas e não mencionadas, comprometendo a coerência para quem fosse ler o resumo em questão sem ter lido o texto de partida, o original.

É possível que essa supressão indevida de informações de figura tenha sido influenciada pela própria forma como o texto de Mauricio Veneza se organiza. O relato do autor, ancorado na intertextualidade com o clássico Cinderela, suprimiu, no início da história, informações essenciais da narrativa clássica e inicia sua narrativa já no dia do grande baile. O autor provavelmente baseia-se na concepção de que a história clássica é amplamente conhecida e que, por isso, o leitor dispõe do conhecimento prévio necessário para preencher as lacunas formadas pelo salto de informações presentes em sua sátira.

Ainda que tenham sido avisados sobre essa peculiaridade na composição do texto, é viável conceber que a utilização do recurso do subentendido pelo autor possa ter inclinado os alunos, ainda que inconscientemente, a também suprimirem, de seus resumos, informações centrais.

Há a hipótese também de que, por ignorarem os planos discursivos da narrativa e não terem subsídios para identificarem as informações mais centrais para a composição da estrutura sequenciada da história, tenham suprimido informações essenciais.

O primeiro parágrafo do conto Cinderela de Mauricio Veneza é formado, em sua maioria, de informações que compõem o fundo, a fim de contextualizar o leitor sobre a situação inicial da personagem principal na história. Ele faz a exposição de uma característica de Cinderela (“A Cinderela era muito maltratada pelas irmãs e pela madrasta”), uma lista de ações no imperfeito que fazem parte de sua rotina (“trabalhava feito uma condenada. Lavava, passava, cozinhava, varria...”), além de um comentário sobre a personagem (“Dizem que até fome a coitadinha passava.”). Essas informações secundárias foram preservadas em todas as amostras de resumos analisadas, e, apesar de, muitas vezes, informações de fundo serem relevantes em resumos, foi possível notar que a escolha do que estava em fundo em detrimento do que estava em figura evidenciou que os alunos não associavam “ideias principais” a “ações que se encadeiam e formam a sequencialidade da narrativa”, como pode ser observado no trecho a seguir, na amostra i¹:

- i. “A Cinderela era muito maltratada pela sua madrasta e suas irmãs ela cozinhava, lavava, passava para suas irmãs e sua madrasta que exploravam Cinderela falavam que Cinderela passava até fome até que sua fada madrinha transformou o vestido de Cinderela em um belo vestido (...)” (L.C)

Na maioria das amostras, foi possível observar a supressão de informações essenciais que comprometeram a leitura e à compreensão textual. Selecionamos duas para exemplificação, expostas nos parágrafos a seguir.

Na amostra ii, pode-se observar que as ações que colocam a personagem principal no baile, dançando e experienciando os momentos icônicos da narrativa ao lado do príncipe e em sua fuga do castelo, foram suprimidas. É possível observar um salto da

¹ A amostra i assim como as amostras ii, iii e iv desta diagnose são trechos de resumos que estão, na íntegra, no Anexo A.

transformação operada pela fada madrinha em Cinderela – que ganha vestido e transporte novos – à perda do encantamento, e retorno de Cinderela a sua realidade anterior.

ii. “Cinderela era muito maltratada pelas irmãs e pela madrasta, trabalhava demais e o pior sem receber nada. Algumas pessoas diziam até que ela passava fome. Porém, no dia do baile real, uma senhora apareceu dizendo ser sua fada madrinha. E de repente ela estava dentro de uma carruagem feita com uma abóbora e um lindo vestido.

Na volta para casa, o feitiço se desfez fazendo-a parar no meio do caminho em um carro feito de abóbora.” (G.O)

Na amostra iii, o aluno, ao resumir o primeiro parágrafo da história original, mantém na íntegra todas as características listadas de Cinderela, mas omite a ação da fada madrinha em transformar seus trapos em vestido de baile, abóbora em carruagem e camundongos em cavalos para que a menina pudesse ir ao baile anunciado. Dessa forma, o texto do aluno pula da informação de que a fada madrinha apareceu para a informação de que Cinderela partiu e estava dançando com o príncipe.

iii. “A Cinderela era muito maltratada, trabalhava feito uma condenada, lavava, cozinhava, varria... mas no dia do grande baile no castelo do príncipe, uma senhora com jeito meio apalermado apareceu, disse que era uma fada madrinha.

E lá se foi ela, dançou com o príncipe e assim que quase ia dar meia-noite ela saiu correndo (...)” (L.F)

Nota-se, ainda observando esse trecho da amostra de número 3, que, pela maneira como as informações foram organizadas no resumo, foi gerada uma ambiguidade no uso do pronome “ela”, porque cria-se uma dúvida em relação a qual personagem o pronome é atribuído, uma vez que a fada madrinha é a última personagem a ser citada e há uma lacuna de informações que compromete a compreensão de que a ajudada para ir ao baile e dançar com o príncipe é Cinderela e não qualquer outra personagem feminina da história, incluindo a fada madrinha. Essa ambiguidade, gerada pela supressão indevida de informações de figura, é um exemplo de como a falta de consciência sobre os planos discursivos e suas funcionalidades na criação de um texto pode comprometer a coerência deste.

Outro fato observado foi o da mistura desordenada de informações de figura e fundo no resumo. As ações em figura geralmente obedecem a uma sequência temporal

que não deve ser quebrada, pelo risco de serem geradas incoerências textuais. Se tais ações forem entrecortadas por informações adicionais de fundo, deve-se lançar mão de elementos coesivos precisos que garantam a organização e a coerência das informações relacionadas. Na amostra iv, pode-se observar que a inserção de ação secundária na exposição das ações principais da narrativa compromete a compreensão global dos fatos da história, como evidenciado no texto em itálico a seguir:

- iv. “Aliás Cinderela não voltou para casa *e o príncipe dançava muito mal*, mas resolveu morar só e nunca mais passou fome porque comia abóboras.” (F.C., grifo nosso)

Vale ressaltar que nem sempre um resumo que não tenha incoerências será um resumo satisfatório, pois para se configurar resumo adequado é preciso que seja conciso e portador apenas das ideias relevantes. A amostra v comprova esse fato, pois, ainda que todas as informações em figura tenham sido preservadas e a mistura de informações de figura e fundo no texto não tenha gerado nenhuma incoerência, o resumo não foi adequado porque as características do gênero (concisão e relevância) não foram respeitadas.

- v. “Uma jovem que se chamava Cinderela morava com as irmãs postiças e a madrasta, porém era muito maltratada, passava fome, faziam Cinderela de escrava. Até que chegou o grande dia do baile, mas a madrasta não deixou Cinderela ir ao baile. Só que apareceu uma senhora dizendo ser sua fada madrinha que lhe ajudou. Transformou seu vestido, e abóboras em carruagens. Fez os camundongos virarem cavalos, mas pensando bem, foi uma grande desvantagem, já que o cavalo come muito mais que os ratos.

Lá se foi Cinderela, dançou com o príncipe, fugiu à meia-noite, perdeu os sapatos... Só que no meio do caminho, o encantamento perdeu o efeito O vestido ficou de novo esfarrapado, os cavalos voltaram a ser camundongos e a carruagem ficou metade carruagem e metade abóbora, porque o feitiço não foi bem feito.

A Cinderela resolveu que não ia mais voltar para casa e não queria mais saber do príncipe, pois ele pisou muito em seus pés, sendo um péssimo dançarino. Ficou morando ali mesmo na estrada, pois ali tinha alimentos e ali não era maltratada.” (K.S)

As dificuldades listadas nesta diagnose nos orientaram na feitura da unidade didática a ser apresentada no capítulo 4 desta dissertação. A partir delas que, dentre os dez parâmetros reveladores das marcas dos planos discursivos da narrativa, escolhemos os três que trabalhamos na intervenção pedagógica proposta por esta pesquisa.

Como já foi mencionado anteriormente neste capítulo, todos os alunos, no primeiro parágrafo de seus resumos produzidos durante a diagnose, mantiveram, como informações principais, informações que constituem o plano de fundo da narrativa de Mauricio Veneza. As marcas discursivas inerentes a essas informações de fundo da narrativa nos orientaram na escolha dos parâmetros utilizados.

A opção dos alunos por manter no resumo as cláusulas que possuem verbos no pretérito imperfeito e compõem a rotina de Cinderela ajudou a evidenciar que eles ignoravam que os fatos considerados principais são os que estão em sequência dêitico-temporal, e, por esse motivo, foi escolhido o parâmetro de aspecto. Esse parâmetro nos leva ao aprendizado de que os eventos podem ser perfectivos ou imperfectivos e de que os usos de cada um deles implicam na criação de sentidos diferentes e revelam propósitos discursivos distintos.

Os eventos perfectivos (encontrados no uso do tempo verbal pretérito perfeito) compõem a figura porque, por destacarem as situações como um todo, são mais transferíveis e, portanto, passíveis de encadeamento, criação de sequencialidade no tempo. Já as situações imperfectivas (encontradas no uso do tempo verbal pretérito imperfeito, por exemplo) “suspendem-se” no tempo, por revelarem fases mais internas do evento, e compõem, por essa razão, o plano de fundo.

Além das situações imperfectivas, os alunos mantiveram como informação principal a cláusula que trazia a característica de Cinderela ser maltratada (“A Cinderela era muito maltratada pelas irmãs e pela madrasta (...”). E, por essa razão, o segundo parâmetro escolhido foi o da cinese.

A intenção, com a escolha da cinese, foi fazer os alunos lembrarem que os verbos nem sempre representam ações, podendo representar estados ou outros processos relativos aos seus sujeitos. A partir disso, buscou-se fazer os alunos tomarem consciência de que os acontecimentos mais dinâmicos (como ações) são mais transferíveis do que os acontecimentos estáticos (como os estados), sendo mais passíveis de compor o esqueleto estrutural da história.

A maioria dos alunos também preservou, como informação central, o comentário feito sobre Cinderela no primeiro parágrafo (“Dizem que até fome a coitadinha passava.”)

e esse fato nos levou ao parâmetro da modalidade. O propósito de trabalhar com a ideia de *realis x irrealis* foi fazer os alunos se conscientizarem de que os fatos, os que realmente aconteceram, são mais transferíveis e mais passíveis de compor a estrutura central da narrativa do que nossas considerações sobre algo, ou os fatos que poderiam ter acontecido ou podem vir acontecer.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de estudo

Partindo de uma realidade escolar de alunos com dificuldades de leitura e escrita, o presente trabalho, que se insere na Linha de Pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”, visou realizar uma pesquisa que colaborasse para o agenciamento da prática da leitura e da escrita dos educandos, utilizando noções de Figura e Fundo e do campo da metacognição para a produção de uma ferramenta pedagógica (unidade didática) a ser aplicada à turma de oitavo ano do ensino fundamental.

É de caráter qualitativo, uma vez que considera o aluno segundo suas subjetividades e analisa algumas respostas obtidas na aplicação da unidade didática interpretando e relacionando-as a teorias preexistentes.

Nesta pesquisa é desenvolvida uma pesquisa-ação de paradigma crítico e natureza emancipatória, porque visa-se interferir na prática docente da professora e transformar a realidade pedagógico-escolar, envolvendo os participantes (professora e alunos) de forma colaborativa ao longo do processo de pesquisa e da incorporação dos resultados obtidos.

A colaboração pretendida foi a criação de uma unidade didática de compreensão leitora e de produção textual que buscou contribuir para o desenvolvimento metacognitivo dos alunos em relação à percepção dos planos discursivos no ato de leitura de narrativas em contos e em relação à produção de resumos desse tipo/gênero textual.

3.2 Espaço escolar e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu, durante as aulas de língua portuguesa da professora-pesquisadora, com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, com faixa etária que variava entre 13 e 15 anos. Das três turmas participantes, duas possuíam 34 alunos e uma possuía 24 alunos.

A escolha pelo oitavo ano de escolaridade ocorreu devido à necessidade de se realizar a pesquisa com alunos que já tivessem uma certa maturidade e intimidade com o texto narrativo. Apesar de o nono ano de escolaridade ser uma opção que ofereceria alunos ainda mais maduros e íntimos da narração, foi descartado por ter em sua ementa o foco no trabalho de textos do tipo dissertativo. A escolha pelo oitavo ano também se deu

pelo fato de ser o ano de escolaridade destinado à regência da professora-pesquisadora. Dessa forma, a realização das atividades facilita-se devido à logística de aplicação e ao vínculo afetivo e à relação de confiança já existentes entre os alunos e a professora-pesquisadora.

Os alunos participantes desta pesquisa estudavam numa escola da rede municipal de ensino, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Essa instituição, reconhecida por Ginásio Carioca – GEC – durante a gestão do prefeito Eduardo Paes, é denominada pela gestão atual (do prefeito Marcelo Crivella) de Escola Municipal de Aplicação – EMAC.

As EMACs, assim como era com os GECs, possuem prerrogativas de gestão e funcionamento diferentes dentro da rede. São instituições de ensino de turno único, integral, que exigem a carga horária de 40 horas aos professores que integram seu quadro de profissionais. Esses professores ministram aulas não somente em suas disciplinas de atuação, mas também em eletivas, projetos de vida e estudos dirigidos. Essas escolas costumam ter prestígio entre a comunidade escolar e são reconhecidas por seus projetos extracurriculares e notas altas nas avaliações da secretaria de educação. Além disso, não é incomum ouvir das pessoas que trabalham nas EMACs que os alunos que lá frequentam, por mais que sejam alunos, em sua maioria, de renda baixa, provenientes de comunidades de áreas de risco, costumam ser mais comprometidos e dedicados, talvez pela maneira diferenciada de as escolas funcionarem.

A escola onde a pesquisa foi aplicada possui doze salas de aula, uma sala de dança, uma sala de leitura, um auditório, um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva, sala do grêmio, refeitório e pátio. As salas estão em bom estado, apesar do mobiliário ser insuficiente e precário e existirem poucos condicionadores de ar e ventiladores que funcionem. Em dias de altas temperaturas, o ambiente fica muito quente e não é incomum alunos e professores passarem mal e terem que interromper as atividades, temporariamente, em sala de aula. Constata-se, portanto, que, apesar do prestígio dentro da rede e da comunidade escolar, essa escola também sofre com a precariedade de recursos e baixos investimentos destinados à educação municipal do Rio de Janeiro.

A maioria dos alunos que frequenta a escola em questão vem das comunidades que ficam no entorno da instituição. Essas comunidades são ligadas ao tráfico de drogas e nunca sofreram processo de pacificação através das políticas implementadas pelas Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) dos governos anteriores. Os moradores desses

locais, incluindo os alunos a quem esta pesquisa se refere, sofrem riscos constantes por causa da violência iminente que os rodeia. Além dessas questões de violência, tirando shoppings e polos gastronômicos, existe muito pouca opção de cultura e lazer na região.

É notório que a postura dos discentes que frequentam o estabelecimento de ensino em questão é, na maioria dos casos, positiva em relação ao processo de aprendizagem. Ainda assim, chegam à instituição com algumas lacunas de aprendizado e, especificamente em Língua Portuguesa, com problemas, em muitos casos graves, de leitura e escrita.

A fim de minimizar lacunas de aprendizagem, pretendeu-se, com a intervenção pedagógica proposta, contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita através de estratégias metacognitivas, visando a identificação e o trabalho com os planos discursivos que compõem os textos narrativos.

3.3 Etapas da pesquisa

Esta pesquisa dividiu-se em quatro etapas. A primeira delas, que é uma etapa prévia, foi a submissão do projeto de pesquisa, que contém informações e planejamentos deste estudo, à plataforma Brasil e à Secretaria Municipal de Educação (doravante SME).

O projeto foi analisado e aprovado tanto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (doravante CEP) do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva (IESC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) quanto pela Equipe de Convênios e Pesquisa da SME. O parecer substanciado e favorável do CEP e a carta de anuência da SME encontram-se no Anexo B e C desta dissertação, disponíveis nas páginas 140 e 143.

Antes que esta pesquisa efetivamente se iniciasse, a pesquisadora, os participantes e seus responsáveis assinaram o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Aquele assinado pela pesquisadora e pelos alunos encontra-se no Apêndice A, enquanto o assinado pela pesquisadora e pelos responsáveis legais encontra-se no Apêndice B, nas páginas 112 e 113, respectivamente. Todos os participantes e seus responsáveis receberam duas vias dos Termos, para que uma ficasse com eles e outra com a professora responsável pela investigação. Além disso, foi promovida uma reunião de pais e uma carta esclarecedora para que os participantes e seus responsáveis legais sanassem qualquer dúvida em relação à pesquisa antes de realizá-la. Foram convidados 92 alunos, distribuídos em três turmas, para participarem desta pesquisa. Destes, 61

aceitaram participar e devolveram assinados o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na coleta de produções textuais (resumos de um conto narrativo) elaboradas por alunos das turmas em que a professora-pesquisadora leciona, para uma diagnose das dificuldades. Como já foi relatado anteriormente, as produções textuais foram analisadas segundo os parâmetros sintático-semânticos de Hopper e Thompson (1980).

A terceira etapa da pesquisa foi a elaboração da unidade didática deste trabalho, visando desenvolver as habilidades metalinguísticas necessárias para a diferenciação entre informações mais e menos centrais do texto narrativo materializado em contos. A intenção era criar e ampliar habilidades de conseguir identificar e manter um esqueleto estrutural da narrativa, para leitura de narrativas e produção de um resumo de um conto lido.

A quarta e última etapa deste estudo destinou-se à aplicação da unidade didática elaborada para três turmas de oitavo ano da escola em que a professora-pesquisadora leciona, com análise posterior dos dados para escrita desta dissertação.

3.4 Parâmetros para o desenvolvimento da unidade didática

A unidade didática que foi elaborada nesta pesquisa visou ampliar a habilidade de leitura e escrita a partir do desenvolvimento metacognitivo dos alunos em relação à percepção dos planos discursivos no ato de ler narrativas e escrever resumos desse tipo de texto. Como base para a elaboração da unidade didática, foram utilizados os aportes teóricos de Hopper e Thompson (1980) e de Gerhardt (2017), além de Adam (1992), Machado (2002) e Lancaster (2004).

Quatro seções foram planejadas para compor a unidade: Seção 1 – Diferenciação de informações centrais e periféricas; Seção 2 – Diferenciação de informações centrais e periféricas: usando as pistas linguísticas para a leitura de um conto; Seção 3 – Destacando as informações centrais: a construção do resumo de um conto; Seção 4 – Avaliação da Unidade Didática.

As atividades de todas as seções, com exceção da seção 3, que se destina à produção textual, estruturaram-se a partir da exigência de justificativas a fim de proporcionar aos alunos a oportunidade de se desenvolverem metalinguisticamente ao analisarem e agenciarem sobre o processo de feitura das próprias respostas. A exposição

dos pensamentos que elaboraram para chegar à escolha por determinada alternativa torna o processo mais consciente e viabiliza uma análise qualitativa das respostas oferecidas.

A seção 1 foi elaborada com textos curtos e tem a intenção de trazer para os alunos a consciência sobre os planos organizacionais da narrativa, assim como o entendimento sobre alguns parâmetros sintático-semânticos que afetam no grau de transitividade da oração. Os parâmetros escolhidos foram: aspecto, cinese e modalidade. Cada um deles foi pensado para ser uma pista linguística que contribui para a identificação de informações mais centrais e informações mais auxiliares.

Na seção 2, a partir da identificação dos parâmetros que afetam no grau de transitividade selecionados para esta pesquisa, são apresentados os planos de figura e fundo em parágrafos de alguns contos. Esta seção pretende realizar um trabalho mais direcionado ao desenvolvimento meta do nível de linguagem ao se estruturar a partir das ações metalinguísticas de identificação, comparação, correção e construção. A opção por atividades desse tipo na seção 2 deu-se baseada em Gerhardt (2017), que evidencia que exercícios elaborados a partir dessas ações, quando aplicados de forma consciente e sistemática, são favoráveis ao processo de aprendizagem por promoverem conscientização linguística e apropriação do código.

Assim, foram desenvolvidas atividades que selecionavam parágrafos específicos de cada conto lido para o desenvolvimento das ações (i) de identificação do plano central, (ii) de comparação entre os planos central e auxiliar, (iii) de correção de resumos e (iv) de construção de resumos.

Após questões de ações metalinguísticas de leitura associadas aos planos discursivos e aos parâmetros sintático-semânticos selecionados, a seção 3 destina-se levar os alunos a escreverem um resumo sobre um conto – diferente dos contos trabalhados na seção 2 – para que, assim, se aplique a teoria aprendida na totalidade de um conto e não apenas em parágrafos específicos. Vale ressaltar que, antes das atividades efetivas pedindo que o resumo seja feito, há, na unidade didática, uma breve explicação sobre o ato de resumir.

Por fim, a seção 4 pede uma avaliação do material, com o intuito de que os alunos relatem suas análises e impressões sobre a unidade didática, para pensarem sobre a aplicação do material e sobre as próprias trajetórias na construção do conhecimento proposto, além de darem um retorno sobre possíveis retificações.

3.5 Parâmetros para aplicação e análise da aplicação da unidade didática

A aplicação da unidade didática foi planejada para ocorrer em tempos de aula de turmas do oitavo ano de escolaridade em que a professora-pesquisadora foi regente. Nas EMACs, onde aconteceu a pesquisa, à disciplina de Língua Portuguesa são destinados seis tempos de aula semanais, com duração de 50 minutos cada. Estimou-se, para a aplicação, a utilização de 18 tempos de aula, que demandariam três semanas, compreendidas entre 29 de outubro e 18 de novembro de 2019. Porém, como será explicitado no capítulo 5, foram necessários mais tempos de aulas para tanto.

Antes do início da aplicação da unidade didática, foram separados alguns momentos para esclarecer aos alunos que suas respostas às atividades seriam usadas em uma pesquisa de dissertação de mestrado, em caráter sigiloso e com participação voluntária.

Para a análise da aplicação da unidade didática, planejou-se utilizar, além das repostas dos alunos às questões e solicitações do material, registros fotográficos e um diário de anotações da professora-pesquisadora, com a documentação do ocorrido ao longo de todo processo de execução do material. Como será observado no capítulo 5, todo esse material serviu de base para as análises empreendidas.

4. UNIDADE DIDÁTICA

Neste capítulo, a unidade didática proposta nesta pesquisa será apresentada numa versão produzida para o docente. Ela tem seu conteúdo mostrado na íntegra e traz, após cada questão, em fonte menor e azul, sugestões de resposta para servir como um guia para o professor.

Na versão que foi entregue aos alunos, essas sugestões de resposta foram suprimidas. Além disso, foram suprimidos também os textos contidos nos três boxes da seção 1 que começam com a informação “**Atenção**”. Para atingir certos propósitos pedagógicos, que serão explicitados no capítulo 5, esses textos dos boxes foram recortados e entregues a posteriori aos alunos, assim como a diagramação do material foi alterada. A versão produzida para os discentes está, na íntegra, no Apêndice E desta dissertação.

INFORMAÇÕES CENTRAIS E AUXILIARES EM NARRATIVAS

Esta unidade didática pretende ajudar na identificação dos planos do texto narrativo. Os planos do texto narrativo se organizam com informações consideradas centrais e informações consideradas auxiliares.

Mas você saberia dizer o que é central e auxiliar? Vamos conhecer e entender melhor sobre esses conceitos.

Seção 1: Diferenciação de informações centrais e auxiliares

Observe a imagem abaixo:



(Retirado de: <https://br.sputniknews.com/kazan-worldcup-2018/2018070511643487-imagem-neymar-grafitada-predio-kazan/>)

O que você considera em destaque na imagem? O que você acha que está no foco principal de atenção nessa imagem? Por quê?

Espera-se que o aluno responda que o que está no foco principal de atenção nessa imagem é a figura grafitada de Neymar, que se destaca em relação à neutralidade dos demais elementos urbanos.

A imagem observada é predominantemente urbana, composta de vários elementos próprios de uma cidade grande: prédios altos, construções civis em geral (tipos de construções comuns em cidades), ruas, automóveis, pintura grafitada na parede de um dos prédios... Mas, ao olharmos para a maneira como todos os itens estão organizados na figura, percebemos que o grafite com o rosto do Neymar se destaca em relação à neutralidade dos demais. Por isso, dizemos que, nesse exemplo, a pintura do Neymar é o central, enquanto os demais elementos são os auxiliares.

PLANO CENTRAL → plano de **RELEVO**. Os componentes do plano central se destacam em relação à neutralidade dos demais componentes.

PLANO AUXILIAR → plano de **NEUTRALIDADE**. Plano que serve de “plano de fundo” para os componentes do plano central.

Observe a tirinha abaixo:



<http://universomutum.blogspot.com/2009/03/tirinha0033.html>

Como você contaria a história da tirinha acima?

É esperado que os alunos percebam que a situação inicial, retratada no primeiro quadrinho, costuma ser representada por verbos no pretérito imperfeito. E que notem que a ação complicadora do segundo quadro, que quebra o equilíbrio inicial, e a resolução decorrente dessa complicação são geralmente representadas por verbos no pretérito perfeito.

Para contar a história acima, foi relatado o que estava acontecendo com o personagem antes do susto e o que aconteceu depois. E isso tem relação com a construção do que chamamos de auxiliar e central de uma história. Vamos descobrir mais sobre isso?

Leia o texto abaixo:

Modelo estava fazendo um ensaio fotográfico quando algo terrível aconteceu

Fredzania Thompson, modelo que morava no Texas, fazia um ensaio fotográfico quando um trem a atropelou.

Fredzania Thompson morava no Texas (EUA), tinha 19 anos e era modelo. Ela queria fazer um ensaio fotográfico e escolheu como cenário um trilho de trem. Durante a sessão, ela e o fotógrafo viram um trem de carga se aproximando em alta velocidade. O condutor tocou a buzina para avisá-los e até ativou os freios de emergência. Fredzania ouviu e saiu do trilho.

Mas o que Fredzania não notou é que outro trem vinha na direção oposta. O maquinista daquele trem também buzinou e ativou os freios de emergência, mas Fredzania estava tão focada no outro trem que não percebeu. Enquanto saía do caminho do primeiro trem, ela cruzou o outro trilho e foi atropelada pelo o outro trem. O fotógrafo escapou ileso, mas Fredzania morreu instantaneamente.

(<https://www.ahoradomedo.com.br/modelo-estava-fazendo-um-ensaio-fotografico-quando-algo-terrivel-aconteceu/>)

1 – Circule os verbos que aparecem na história acima.

É desejado que os alunos circulem os seguintes vocábulos: morava, tinha, era, queria, fazer, escolheu, viram, aproximando, tocou, avisar, ativou, ouviu, saiu, notou, é, vinha, buzinou, ativou, estava, percebeu, saía, cruzou, foi atropelada, escapou, morreu.

Observação: professor/professora, indicamos aqui os verbos que estão no corpo da notícia. Contudo, você pode combinar com a turma de começar a análise a partir da manchete ou do lead, caso seja do seu interesse.

2 – Preencha as colunas abaixo com os verbos que você circulou na questão anterior.

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito

Verbos no pretérito perfeito: escolheu, viram, tocou, ativou, ouviu, saiu, notou, buzinou, ativou, percebeu, cruzou, *foi atropelada*, escapou, morreu.

Verbos no pretérito imperfeito: morava, tinha, era, queria, vinha, estava, saía.

Observação: professora/professor, a forma verbal *foi atropelada* é composta pelo verbo “ser” no pretérito perfeito seguido do verbo “atropelar” no particípio para que a voz passiva se estabeleça. Vale ressaltar aos alunos que, nesse caso, eles devem olhar para o auxiliar para descobrirem o tempo da forma verbal.

3 – Os verbos são palavras que revelam fatos e acontecimentos e contribuem para a apresentação de informações sobre as personagens. Pensando nas partes trazidas pelos verbos, na sua opinião, quais são as informações centrais na notícia lida? Justifique sua opinião.

Espera-se que os alunos respondam que as informações centrais são as contidas nos enunciados dos verbos no pretérito perfeito, porque estes são os que se encadeiam para formar o esqueleto estrutural da narrativa.

ATENÇÃO! Para descobirmos quais são as partes mais centrais da narrativa, podemos recorrer a várias pistas. Uma delas é que os fatos expressos pelo **pretérito perfeito** muitas vezes **são os fatos mais centrais**, porque são os que se encadeiam para formar o esqueleto da história e permitem o desenrolar dos acontecimentos da história. Então, anote essa primeira e importante pista: geralmente **os verbos no pretérito perfeito compõem a parte mais central da narrativa**.

Mas será que podemos nos basear em apenas uma pista? Vamos descobrir mais sobre esse assunto?

Observe essa outra tirinha.



(<https://www.tudointeressante.com.br/2016/11/8-tirinhas-que-possuem-finais-bem-diferentes-do-que-se-possa-imaginar.html>)

Observando a personagem principal da tirinha, como você descreveria suas mais marcantes características? Escreva um pequeno texto que contenha essa descrição.

A expectativa é que os alunos façam um texto descritivo, com verbos mais estativos, para que consigam a caracterização da personagem.

Imagine que a história da tirinha acima aconteceu ontem e que a personagem principal é sua amiga. De maneira objetiva, narre os acontecimentos evidenciados nas imagens.

A expectativa é que os alunos criem uma narrativa, com verbos mais dinâmicos, para relatar o que a personagem fez, realizou.

Você observou que, partindo de uma mesma tirinha, construímos textos diferentes que podem se combinar para contar uma história? Uma história é composta tanto de partes mais descritivas quanto de partes mais narrativas; uma história pode conter tanto um plano mais auxiliar quanto um plano mais central. Para entender melhor como isso acontece, continue essas atividades, lendo o texto abaixo:

O Homem que Entrou pelo Cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

(BRANDÃO, Ignácio Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p.89.)

1 – Circule os verbos que aparecem na história acima.

É desejado que os alunos circulem os seguintes vocábulos: abriu, entrou, incomodava, acostumou, foi seguindo, andou, ouvia, era, terminava, foi rodando, se tornou, era, entrou, brincava, percebeu, giravam, caiu, era, aparecia, olhar, gritou, tem, obteve, esperou, se cansou, abriu, desceu.

Observação: no caso das locuções verbais, alertar aos alunos que eles devem olhar para o verbo principal para descobrir se se trata de uma ação ou não.

2 – Agora, pensando nos que evidenciam ações e nos que evidenciam não-ações, preencha as colunas abaixo com os verbos que você circulou na questão anterior.

Verbos de ação	Verbos de não-ação

Verbos de ação: abriu, entrou, foi seguindo, andou, foi rodando, entrou, brincava, giravam, olhar, gritou, abriu, desceu.

Verbos de não ação: incomodava, acostumou-se, ouvia, era, terminava, se tornou, era, percebeu, caiu, era, aparecia, tem, obteve, esperou, se cansou.

3 – Os verbos são palavras que contribuem para a construção de descrições ou revelam ações. Pensando nisso, releia o segundo parágrafo e responda: na sua opinião, quais são as informações centrais para o desenvolvimento da história trazidas pelos verbos nesse trecho? Justifique sua opinião.

O desejado é que os alunos respondam que as informações centrais são trazidas pelos verbos de ação, porque eles são os que costumam se encadear e ajudar a formar o esqueleto da narrativa.

ATENÇÃO! Existem várias pistas para descobrirmos quais são as partes mais centrais da narrativa. A segunda que estamos conhecendo hoje é que **os fatos que expressam ação dos personagens muitas vezes são os fatos mais centrais**, porque são aqueles que desencadeiam eventos, fazendo a história caminhar para frente. Então, anote essa outra importante pista: geralmente **os verbos de ação compõem a parte mais central da narrativa.**

Mas será que as pistas que podem nos ajudar acabaram? Vamos descobrir mais sobre esse assunto!

Observe a tirinha que segue.



<https://gartic.com.br/pudimdeabacate/desenho-livre/tirinha>

De maneira objetiva, narre os acontecimentos evidenciados nas imagens.

Espera-se que os alunos construam pequenas narrativas objetivas que se centrem nos fatos, no que efetivamente aconteceu.

Reconte os acontecimentos principais da história, acrescentando comentários, considerações que tragam o que pinguim que está no iceberg poderia ter dito e o que o pinguim que está nadando deveria ter feito.

A expectativa é que os alunos ampliem as narrativas criadas na questão anterior, acrescentando comentários sobre o que poderia ter acontecido, avaliações sobre o que os personagens poderiam ter feito diferente.

A história da tirinha acima pode ser contada objetivamente, com a narração dos fatos, do que efetivamente aconteceu. Contudo, pode também ser contada acrescentando-se comentários sobre o que poderia ter acontecido, avaliações sobre o que os personagens poderiam ter feito de diferente. E a combinação entre fatos (ações efetivas) e possibilidades (o que poderia acontecer ou ter acontecido) também se relaciona com a construção do que é central e auxiliar numa história.

Vamos entender melhor como isso acontece? Continue essas atividades, lendo o texto abaixo:

Enfim, um indivíduo de ideias abertas

A coceira no ouvido atormentava. Pegou o molho de chaves, enfiou a mais fininha na cavidade. Coçou de leve o pavilhão, depois afundou no orifício encerado. E rodou, virou a pontinha da chave em beatitude, à procura daquele ponto exato em que cessaria a coceira.

Até que, traque, ouviu o leve estalo e a chave enfim no seu encaixe percebeu que a cabeça lentamente se abria.

(COLASANTI, Marina. Contos de amor rasgado. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 11.)

1 – Circule os verbos que aparecem na história acima.

É desejado que os alunos circulem os seguintes vocábulos: atormentava, pegou, enfiou, coçou, afundou, rodou, virou, cessaria, ouviu, percebeu, abria.

2 – Agora, pensando nos que evidenciam acontecimentos efetivos e nos que evidenciam possibilidade (o que poderia acontecer ou ter acontecido), preencha as colunas abaixo com os verbos que você circulou na questão anterior.

Verbos de acontecimentos efetivos	Verbos de possibilidades

Verbos de acontecimentos efetivos: atormentava, pegou, enfiou, coçou, afundou, rodou, virou, ouviu, percebeu, abria.

Verbos de possibilidade: cessaria.

3 – Os verbos são palavras que representam acontecimentos efetivos ou acontecimentos potenciais (que poderiam acontecer ou ter acontecido). Pensando nisso, responda: na sua opinião, quais são as informações centrais para o desenvolvimento da história trazidas pelos verbos nesse texto? Justifique sua opinião.

Espera-se que os alunos respondam que as informações centrais são as trazidas pelos verbos que representam acontecimentos efetivos, porque estes são os que mais se ligam uns aos outros formando a estrutura principal da narrativa.

ATENÇÃO! Como vimos, as pistas para descobrirmos quais são as partes mais centrais da narrativa são várias. A terceira que estamos conhecendo hoje é que **as ações dos personagens que acontecem de forma efetiva, na maioria das vezes, são mais centrais** do que as que estão em um plano de possibilidades (que poderiam acontecer). Então, anote essa outra importante pista: geralmente **os verbos que representam ações efetivas compõem a parte mais central da narrativa.**

Seção 2: Diferenciação de informações centrais e auxiliares: usando as pistas linguísticas para a leitura de um conto

Quando pensamos em falar ou escrever para alguém, temos uma intenção comunicativa (algo que pretendemos alcançar com aquela fala/ escrita). E procuramos organizar nosso discurso de forma que o nosso interlocutor nos entenda e de forma que nós alcancemos a nossa intenção comunicativa.

Dentro do nosso discurso (nossa fala/escrita), marcamos linguisticamente as partes que consideramos como centrais, colocando-as em destaque em relação às que consideramos como auxiliares de acordo com a nossa percepção.

Como vimos na seção anterior, geralmente os fatos centrais são ações que, apresentadas em eventos ordenados numa sequência temporal, faz com que a história ganhe movimento, avance. Já os fatos auxiliares podem apresentar descrições, estados, considerações de possibilidades alternativas aos fatos narrados, que contextualizam e ampliam as ações relatadas nos fatos principais.

As atividades a seguir baseiam-se na leitura do conto “Bruxas não existem” e têm o propósito de fazer notar como as informações centrais de uma narrativa se organizam em relação às informações auxiliares. Dessa forma, poderemos monitorar nossas análises e escolhas para melhor compreender o texto.

Bruxas não existem

(Moacyr Scliar)

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!". Um dia

encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela tinha deixado aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

– Vamos logo – gritava o João Pedro –, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

– Está quebrada – disse por fim. – Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

(<https://novaescola.org.br/conteudo/4159/bruxas-nao-existem>)

Atividade de identificação

O início do texto é usado para contextualizar e descrever os personagens e a narração dos fatos só acontece mesmo a partir do terceiro parágrafo. Identifique a

informação central contida neste terceiro parágrafo e a sublinhe. Justifique sua resposta baseando-se nas pistas que você aprendeu na seção anterior.

Professor e professora, espera-se nessa atividade que os alunos identifiquem as informações mais centrais contidas no parágrafo 3, que são: (i) “Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto.” (ii) “(...) logo descobrimos o que fazer com ele” (iii) “(...) levantamos o bicho” (iv) “e como muito esforço nós o levamos até a janela [da casa da bruxa].” (v) “Tentamos empurrá-lo para dentro,” (vi) “mas aí os chifres ficaram presos na cortina.”

Justificativa:

A expectativa é que os alunos justifiquem as partes sublinhadas evidenciando que a maioria dos verbos são de ação, e que todos estão no pretérito perfeito e são fatos efetivos, que se encadeiam.

ATENÇÃO! Em narrativas, o **resumo** é uma apresentação concisa dos principais fatos do texto, ou seja, **tem por objetivo informar ao leitor os acontecimentos mais centrais, mais relevantes**. É importante saber que o resumo **NÃO** é uma transcrição de trechos do texto original. Então, para resumir, você deve manter fidelidade em relação às ideias principais do texto, mas deve reescrevê-las com suas próprias palavras.

Atividade de comparação

Observe os trechos abaixo referentes ao quarto parágrafo do conto.

1. *A bruxa abriu a porta e apareceu no momento preciso da travessura.*
2. *Nós conseguimos colocar o bode pela janela e a bruxa trazia na mão um cabo de vassoura.*

Eles tentam resumir o parágrafo 4 do texto. Levando em consideração o que está escrito no box sobre resumo e nas pistas aprendidas na seção anterior desse material, qual desses trechos é um resumo melhor? Explique sua resposta com base nas pistas aprendidas na seção I.

O esperado é que os alunos identifiquem que o resumo mais adequado é o que se encontra no trecho 1 porque é o texto que traz acontecimentos efetivos, com verbos de ação que estão no pretérito perfeito.

Atividade de correção

A frase abaixo tenta resumir o parágrafo 5 do texto, mas o resumo não está adequado, porque não prioriza as informações mais centrais. Corrija o resumo desse parágrafo e explique em qual pista você se baseou para fazer isso.

Eu estava com muito medo da bruxa, que se aproximava com o cabo de vassoura na mão e, sem dúvida, descarregaria em mim sua fúria, já que nenhum amigo meu poderia me ajudar, pois estavam longe.

Correção:

Espera-se que o aluno volte ao texto de Scliar e identifique as informações centrais para a partir delas construir seu resumo. As informações centrais do parágrafo 5 são: (i) “De repente, enfiei o pé num buraco”, (ii) “e caí.”, (iii) “De imediato senti uma dor terrível na perna (...)”, (iv) “(...) tentei me levantar,” e (v) “mas não consegui.”

Observação: Não esqueça de orientar seu aluno para que ele faça seu resumo transcrevendo as informações centrais sem fazer uma cópia do texto, mas sim se utilizando de suas próprias palavras.

Explicação:

Uma resposta satisfatória para essa questão deverá dizer que o resumo apresentado possui informações auxiliares, pois traz as características do menino e da bruxa (através de verbos de não-ação) e menciona possibilidades, coisas que poderiam acontecer, mas não aconteceram. O aluno deve ainda explicar que para fazer seu resumo procurou pelas informações centrais expressas nos acontecimentos efetivos, que estão no pretérito perfeito e se sequenciam na história.

Atividade de construção

Agora você é o redator! Construa um resumo do último parágrafo e depois explique em quais pistas você se baseou para construir o resumo da melhor forma.

Resumo:

É esperado que o aluno identifique as informações centrais do parágrafo indicado e a partir delas, com suas próprias palavras, construa seu resumo. As informações centrais são: (i) “Tudo ficou bem.”, (ii) “Levaram-me para o hospital.”, (iii) “o médico engessou minha perna”, (iv) “Desde então, deixei de acreditar em bruxas.” e (v) “E tornei-me grande amigo de Ana Custódio”.

Justificativa:

É esperado que os alunos justifiquem suas construções evidenciando que acharam as informações centrais nos enunciados sequenciados, representados pelos fatos efetivos do pretérito perfeito.

Vamos exercitar um pouco mais?

Leia os textos abaixo:

Histórias para o Rei

Nunca podia imaginar que fosse tão agradável a função de contar histórias, para a qual fui nomeado por decreto do Rei. A nomeação colheu-me de surpresa, pois jamais exercitara dotes de imaginação, e até me exprimo com certa dificuldade verbal. Mas bastou que o rei confiasse em mim para que as histórias me jorrassem da boca à maneira de água corrente. Nem carecia inventá-las. Inventavam-se a si mesmas.

Este prazer durou seis meses. Um dia, a Rainha reclamou ao Rei que eu estava exagerando. Contava tantas histórias que não havia tempo para apreciá-las, e mesmo para ouvi-las. O Rei, que julgava minha facúndia uma qualidade, passou a considerá-la um defeito, e ordenou que eu só contasse meia história por dia, e descansasse aos domingos.

Fiquei triste, pois não sabia inventar meia história. Minha insuficiência desagradou, e fui substituído por um mudo, que narra por meio de sinais, e arranca os maiores aplausos.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Histórias para o Rei. Rio de Janeiro: Record, 1999.

O conto da mentira

Rogério Augusto

Todo dia Felipe inventava uma mentira. “Mãe, a vovó tá no telefone!”. A mãe largava a louça na pia e corria até a sala. Encontrava o telefone mudo.

O garoto havia inventado morte do cachorro, nota dez em matemática, gol de cabeça em campeonato de rua. A mãe tentava assustá-lo: “Seu nariz vai ficar igual ao do Pinóquio!”. Felipe ria na cara dela: “Quem tá mentindo é você! Não existe ninguém de madeira!”.

O pai de Felipe também conversava com ele: “Um dia você contará uma verdade e ninguém acreditará!”. Felipe ficava pensativo. Mas no dia seguinte...

Então aconteceu o que seu pai alertara. Felipe assistia a um programa na TV. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele. Felipe tinha sido sorteado. O prêmio era uma bicicleta: “É verdade, mãe! A moça quer falar com você no telefone pra combinar a entrega da bicicleta. É verdade!”

Mas a mãe de Felipe fingiu não ouvir. Continuou preparando o jantar em silêncio. Resultado: Felipe deixou de ganhar o prêmio. Então ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las. Bem, Felipe cresceu e tornou-se um escritor. Voltou a criar histórias. Agora sem culpa e sem medo. No momento está escrevendo um conto. É a história de um menino que deixa de ganhar uma bicicleta porque mentia...

(<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/o-conto-da-mentira-rogerio-augusto-com.html>)

Atividade de identificação

O conto “Histórias para o rei”, de Carlos Drummond de Andrade, é estruturado com bastante informações auxiliares, que ampliam os acontecimentos principais (informação central). Leia o pequeno texto abaixo, que reescreve o primeiro parágrafo do conto de Drummond, e sublinhe a informação central contida nele. Justifique sua resposta baseando-se nas pistas que você aprendeu na seção I deste material.

Texto:

O rei me decretou contador de histórias e confesso que fiquei muito surpreso com isso, pois não tinha dotes de imaginação, e tenho uma certa dificuldade verbal para me

expressar. Mas o rei confiou em mim e, por isso, ganhei confiança e inventei histórias com facilidade. Parecia que eu não as inventava, mas que elas se inventavam a si mesmas.

É esperado que os alunos sublinhem os trechos: “*O rei me decretou contador de histórias*”, “*o rei confiou em mim*” “*ganhei confiança*” e “*e inventei histórias com facilidade*”.

Justificativa:

A expectativa é de que os alunos justifiquem suas escolhas pelos trechos sublinhados baseados nas pistas do pretérito perfeito e do encadeamento dos acontecimentos efetivos.

Atividade de comparação

Observe os trechos abaixo referentes ao último parágrafo do conto “Histórias para o rei”, de Carlos Drummond de Andrade.

1. *A rainha dizia que eu exagerava contando muitas histórias, não sendo possível desfrutar delas, mas eu não sabia contar meia história.*

2. *O meu prazer em contar histórias durou pouco: o rei ordenou que a contação de histórias diminuísse. Fiquei triste e acabei sendo substituído por um mudo.*

Eles tentam resumir o último parágrafo do texto referido. Levando em consideração o que você já aprendeu nesse material (sobre resumo e as pistas linguísticas que ajudam a identificar as partes centrais dos textos), qual desses trechos é um resumo melhor? Explique sua resposta com base nas pistas aprendidas na seção I.

Uma resposta satisfatória evidenciará que o texto contido em 2 é um resumo melhor porque traz, sobretudo, informações que são acontecimentos efetivos – no pretérito perfeito – que se encadeiam na formação do esqueleto do fim da narrativa.

Atividade de correção

Observe o texto abaixo, que é uma reescritura do parágrafo 4 de “O conto da mentira”, de Rogério Augusto:

Então aconteceu o que seu pai tinha alertado. Felipe gostava de um programa na TV e costumava assistir e participar sempre que podia. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele e avisou que ele ganhou um prêmio. Felipe tinha sido sorteado e o prêmio era uma bicicleta. Ele foi avisar à mãe, todo feliz, mas a mãe não acreditou nele e ele não conseguiu pegar o prêmio que tanto queria.

A frase abaixo tenta resumir a reescritura acima, mas o resumo não está adequado, porque não prioriza as informações mais centrais. Corrija o resumo desse trecho e explique em qual pista você se baseou para fazer isso.

Felipe assistia a um programa na TV e tinha sido sorteado para ganhar o prêmio do programa, que era uma bicicleta.

Uma sugestão para reescritura de correção seria: *Um dia aconteceu o que o pai do Felipe disse. Ele ganhou uma bicicleta de um programa de TV, mas a mãe não acreditou nele e ele perdeu o prêmio.*

Explicação:

É esperado que os alunos expliquem que evitaram as informações do pretérito imperfeito, como o resumo oferecido faz, e privilegiaram as informações no pretérito perfeito e que são acontecimentos efetivos.

Atividade de construção

Agora você é o redator! Construa um resumo do último parágrafo do texto “O conto da mentira”, de Rogério Augusto, e depois explique em quais pistas você se baseou para construir o resumo da melhor forma.

Resumo:

Uma sugestão de resumo satisfatório seria: *Felipe não ganhou o prêmio, porque sua mãe não acreditou nele. Então, ele reduziu as mentiras até não contá-las mais. Depois, ele cresceu e voltou a contar histórias como escritor.*

Justificativa:

Espera-se que o aluno responda que a construção do resumo se baseia em todas as pistas, mas, nesse caso, sobretudo na primeira e na terceira, porque os acontecimentos efetivos representados pelo pretérito perfeito se encadeiam para a construção das informações centrais na estrutura da história.

Seção 3: Destacando as informações centrais: a construção do resumo de um conto.

Até aqui trabalhamos com resumos de parágrafos de contos. Agora, vamos tentar resumir um conto inteiro? Não se esqueça de utilizar todas as pistas que você aprendeu na seção 1 e já usou na seção 2.

Lembrando que resumir é apresentar de forma concisa os principais fatos do texto, ou seja, com suas palavras informar ao leitor os acontecimentos mais centrais, leia o texto abaixo e construa um resumo dele.

O pássaro do poente

Era uma vez um jovem camponês que vivia num país onde o inverno era rigoroso.

Numa manhã onde a neve caía e caía, ele observava a paisagem da janela de sua casa. Quando os flocos pararam de cair por um instante, ele saiu caminhando e viu um movimento que lhe chamou a atenção. Ao aproximar-se, viu que era uma cegonha e estava machucada, atingida por uma flecha.

De coração generoso, resolveu ajudá-la, retirando a flecha e fazendo um curativo em sua asa. Os olhos da cegonha mostraram imensa gratidão. Levantou voo e foi-se distanciando até que o jovem a viu desaparecer atrás das montanhas.

Dias depois, bateram em sua porta. Ao abrir, estava diante da casa uma moça de quimono branco, quase se misturando à neve e um manto vermelho protegendo o rosto. A moça disse que estava indo para a próxima aldeia, mas acabou se perdendo no caminho. Perguntou se poderia ficar ali por uma noite. O frio lá fora era imenso. O camponês apressou-se em colocá-la para dentro. Sugeriu que ela se sentasse perto do fogareiro e ofereceu-lhe chá bem quente.

No dia seguinte, ao acordar, o jovem sentiu um cheiro gostoso de missoshiru e foi procurar de onde vinha. Logo percebeu que sua hóspede era quem estava preparando. E há muito tempo ele não tomava uma sopa de mossô tão saborosa. Vendo a neve cair lá fora, sugeriu que a moça ficasse mais uns dias, até que o tempo melhorasse e ela pudesse seguir viagem. Ela ficou muito alegre e aceitou.

O período da neve passou, mas a moça não partiu. Ao contrário, ficou e casou-se com o jovem. Passaram a viver muito felizes, mesmo com humildade, mas isso não tinha importância.

Um dia, a moça teve uma ideia para ajudar o marido. Pediu que ele construísse um tear. Assim ela poderia tecer e ele venderia seu trabalho na feira. Em poucos dias o tear estava pronto. Foi aí que a moça disse que ia começar a tecer, mas havia uma condição:

- Durante os três dias que eu estiver tecendo não quero que me veja. Está bem?

Ele estranhou, mas prometeu não olhar. E aguardou. Três dias se passaram. Finalmente o tear parou e a porta se abriu. Ela trazia nas mãos um tecido que parecia ter sido desenhado por uma deusa. Ele levou o tecido à cidade e o vendeu rapidamente por uma grande quantia de moedas de ouro.

O jovem voltou todo contente e a moça disse que, então, iria tecer mais um. Mas que novamente ele não poderia olhá-la por três dias. E assim foi.

Ao fim do terceiro dia, ao mostrar o trabalho, este era ainda mais belo que o primeiro, e o jovem o vendeu por uma quantia de moedas ainda maior.

Voltou todo entusiasmado e pediu que ela fizesse um terceiro tecido. Ela já mostrava sinais de cansaço, mas aceitou o pedido e foi para o quarto do tear. Mas desta vez, o marido não aguentou de curiosidade e resolveu dar uma espiada. Aproximou-se da porta. Abriu uma fresta. E viu: os fios pareciam ter vida. Rápidos, moviam-se, entrelaçavam-se uns aos outros, como uma dança, sem pausa. E em frente ao tear ... uma cegonha, que arrancava com o bico as próprias penas e ia entremeando-as aos fios, formando as delicadas estampas. O homem fechou a porta com cuidado e continuou a esperar ouvindo o som do tear.

Seção 4: Avaliação da Unidade Didática

As respostas dessa parte do material são pessoais.

1 – Você gostou deste material de estudo? Justifique.

2 – Você achou este material parecido ou diferente dos materiais que geralmente são usados nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique.

3 – O que você achou mais legal neste material? Por quê?

4 – O que você achou mais chato neste material? Por quê?

5 – Tem alguma parte deste material que você achou que deveria ser mudada? Qual? Por quê?

6 – Você acha que este conjunto de atividades ajudou você a identificar as informações centrais e as auxiliares de uma narrativa? Por quê?

7 – Você acha que este conjunto de atividades te ajudou a escrever resumos? Por quê?

5. APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Este capítulo destina-se a trazer as apreciações sobre a aplicação da unidade didática desta dissertação aos alunos do oitavo ano de escolaridade de uma escola municipal da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

As análises aqui feitas são de natureza qualitativa e levam em consideração as apreciações da professora-pesquisadora que aplicou as atividades e as respostas e a interação dos discentes que participaram da pesquisa. Além disso, foram feitas exposições que discorrem sobre os pontos fortes e fracos da unidade didática e de sua aplicação.

As seções deste capítulo trazem a descrição de cada uma das seções da unidade didática. Há descrições que seguem uma orientação mais objetiva, como a explicitação, por exemplo, de quantos tempos de aula foram gastos e quais materiais foram utilizados, além de uma descrição dos procedimentos adotados em sala de aula e das intervenções adicionais feitas ao quadro branco. E há também uma proposição de análise acerca das respostas dadas e descrição de exemplos de algumas respostas dos alunos para poder ilustrar os pontos que deram certo ou não.

É importante salientar que, para que determinados propósitos pedagógicos fossem atingidos, o material, na sua versão entregue aos alunos, sofreu algumas alterações, que serão explicitadas ao longo deste capítulo.

A princípio, para a aplicação de toda unidade didática, foram imaginadas três semanas, o que contabilizaria um total de 18 tempos de 50 minutos de aula. Contudo, o planejado não se efetivou e foram necessários 26 tempos ao todo para aplicação do material. Ao longo das seções deste capítulo serão fornecidas mais informações e detalhes sobre a aplicação de cada seção da unidade didática.

5.1 Seção 1

A aplicação do material se inicia com a seção 1, em que o objetivo é construir, de maneira mais lúdica e paulatina, os conceitos de figura e fundo e dos três parâmetros sintático-semânticos que ajudam a compor cada um dos planos discursivos. Decidimos não usar as terminologias linguísticas, por isso, no lugar de figura e fundo, utilizamos “informações centrais e auxiliares” e, no lugar de parâmetros sintático-semânticos, utilizamos “pistas linguísticas”.

A princípio, acreditou-se que seriam suficientes seis tempos para que os alunos completassem os exercícios da seção 1 em sala de aula, com mediação e correção da professora. Contudo, o planejado não se efetivou e foram necessários dez tempos para tanto. É possível que essa discrepância entre o planejado e o ocorrido tenha acontecido em virtude da não familiaridade dos alunos com uma abordagem metalinguística, já que habilidades metalinguísticas, diferente das habilidades epilinguísticas, não se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança, necessitando de intervenção, geralmente de natureza escolar para acontecer (GOMBERT, 2003).

As escolas tradicionais e materiais didáticos de nossa realidade escolar não costumam promover atividades que estimulem o aluno no agenciamento das estruturas linguísticas que manipulam e, talvez por isso, os alunos tenham necessitado de mais tempo do que o esperado para se acostumarem com exercícios dessa nova ordem.

A unidade didática que foi aplicada aos discentes é composta de 21 laudas e, por receio de que seu tamanho intimidasse os alunos, as seções foram entregues separadamente. Dessa forma, houve uma mudança na diagramação do material entregue aos alunos, que foi impresso de maneira que as seções ficassem independentes. Mais especificamente em relação à entrega da seção 1, vale destacar que a primeira lauda da seção foi entregue antes das outras, em função do fato da segunda lauda conter a resposta da atividade proposta na primeira.

É importante também reforçar, conforme relatado no início do capítulo 4, que, na versão da unidade didática entregue aos alunos, os textos contidos nos boxes explicativos da seção 1 que começam com a informação “**Atenção**” foram suprimidos. Esses textos trazem a sistematização do entendimento de cada pista linguística trabalhada e, por essa razão, poderiam influenciar nas respostas das questões trazidas anteriormente. Dessa forma, foram recortados e entregues a posteriori aos alunos, para que eles, só após terem feito as atividades de cada parte, pudessem colá-los nos espaços que estavam em branco no material.

Depois de distribuir a unidade didática à turma, foi feita a leitura dos parágrafos introdutórios do material, ora pelos alunos, ora pela professora. Contudo, antes de iniciar o primeiro exercício da seção, foi pedido que os alunos dissessem em voz alta o que eles consideravam ser uma informação central e o que consideravam ser uma informação auxiliar. A intenção era que os alunos contribuíssem para o preenchimento de uma tabela desenhada no quadro (ilustrada na Figura 1), na qual havia duas colunas: uma reservada à informação central e outra reservada à informação auxiliar.

INFORMAÇÕES	
Centrais	Auxiliares
* principal	* Coadjuvante
* destaque	* apoio
* fundamental	* secundário
* mais importante	* complementar

Informações centrais e auxiliares em narrativas

↳ centrais?
↳ auxiliares?

↳ narrativas: **Tipo de texto:**
* personagens
* narrador?
* acontecimentos da vida de personagens

Figura 1 – quadro com tabela coletiva de diferenciação central x auxiliar

A expectativa era que os alunos, grosso modo, conseguissem explicar o que significava ser central e auxiliar, mas a realidade foi que, das 3 turmas em que essa dinâmica se implementou, apenas poucos alunos de uma das turmas concederam repostas na direção esperada. Foi necessária mediação da professora, para que as tabelas fossem preenchidas de maneira satisfatória.

Depois dessa dinâmica feita com a intenção de criar uma problematização sobre o assunto a partir das hipóteses levantadas pelos alunos e professora coletivamente, seguimos para o primeiro exercício da seção 1, cujo objetivo era construir a ideia do que é central e auxiliar partindo da análise de uma imagem, trazida na figura 2 abaixo:



Figura 2 – imagem do exercício de diferenciação central x auxiliar

A imagem em questão retrata um espaço predominantemente urbano, comum, com a estampa de um grafite do rosto do jogador Neymar na parede de um prédio. Esta figura

do Neymar se destaca em relação à neutralidade dos demais elementos que compõem a imagem.

Como pode ser percebido nas respostas transcritas abaixo, os alunos, no geral, não tiveram dificuldade em perceber que a figura do Neymar, em destaque, compõe a informação central, enquanto os demais elementos, que servem de suporte à figura, compõem a informação auxiliar:

- i. “A figura do Neymar está no foco principal da atenção, pois *está mais perto, em grande tamanho em relação aos outros elementos da fotografia.*” (M.E, grifo nosso)
- ii. “A figura grafitada do Neymar é o principal. *Porque a figura grafitada ocupa mais espaço na imagem e está mais explícita.*” (A.M, grifo nosso)
- iii. “A figura do Neymar. *Porque é uma figura incomum no meio de um lugar normal.* O ângulo da imagem do Neymar a aproxima da gente causando o efeito de que a pintura é enorme, o que acaba atraindo o olhar.” (E.M, grifo nosso)

Nesse momento da aplicação do material, os alunos só tinham recebido a primeira lauda, portanto, ainda não tinham tido acesso à informação de que o central é o que se destaca em relação à neutralidade do fundo. Ainda assim, a partir da percepção dos elementos formadores da imagem analisada, eles foram capazes de intuir essa relação, como fica evidente nos trechos em itálico das passagens destacadas acima.

Numa análise mais específica do exemplo (iii), nota-se que E.M. criou uma correlação entre o ângulo da imagem do jogador e a maneira como a imagem é percebida, como o olhar do leitor/espectador é atraído. Ele ter associado o ângulo da imagem com o fato de ela aparecer em destaque para os leitores/espectadores revela que ele percebeu que o que é central e auxiliar se estabelece na relação entre as partes, quer dizer, que o que se percebe como central tem a ver com a maneira como as partes se organizam, se relacionam e são captadas nessa relação.

Tal percepção do aluno dialoga com a descrição de perfectivo e imperfectivo enquanto aspecto de ponto de vista, no entendimento de Smith (1991), já que a autora ressalta que o aspecto gramatical é a lente através da qual o evento é percebido. Para Smith, as situações perfectivas, que tendem a compor o plano central, destacam um ângulo da situação que a mostra como um bloco no tempo, como um todo. E as situações imperfectivas, que tendem a compor o plano auxiliar, mostram um ângulo da situação que destaca as fases mais internas do evento. Quer dizer, a percepção dos planos discursivos

tem a ver com a maneira como captamos as partes do texto e as relações que elas estabelecem entre si e, de uma certa forma, E.M intuiu e registrou isso.

Houve ainda alunos que perceberam que o grafite de Neymar é a informação central, mas não desenvolveram sua explicação com elementos da imagem, e sim com informações extratextuais, como pode ser observado no exemplo que segue:

- iv. “A foto do Neymar Jr. Porque ele é um jogador famoso, que ganha bilhões na Europa.” (K.S)

Foi solicitado aos alunos que lessem suas repostas, caso se sentissem à vontade para isso, e fizemos um pequeno debate tendo em consideração às respostas que surgiram em relação ao que eles entenderam que seriam os conceitos de informação central e auxiliar. Foi possível perceber que as definições sobre os planos de figura e fundo dadas pelos alunos nesse momento eram mais elaboradas e consistentes do que as fornecidas na atividade de problematização proposta no início do processo. Seguimos com a leitura do material e, na folha seguinte, lemos um quadro com a definição dos conceitos para consolidarmos a ideia construída acerca da concepção de figura e fundo.

Até esse ponto, a ideia era construir uma concepção sobre figura e fundo de forma ampla, quer dizer, fazendo-os entender a diferenciação entre os planos que compõem a percepção cognitiva do campo visual. Somente na sequência do material, levamos os alunos à percepção dessa teoria voltada à organização do discurso em narrativas, trabalhando os conceitos e o controle da dissociação entre figura e fundo em diferentes tipos de texto. Ao longo da seção 1, portanto, há um encaminhamento do que é central e auxiliar com vistas à construção do entendimento sobre as “pistas linguísticas”, ou seja, sobre as marcas sintático-semânticas percebidas nos planos central e auxiliar das narrativas.

A proposta da seção 1 da unidade didática é trabalhar todas as pistas linguísticas seguindo uma mesma dinâmica. Para cada pista, montou-se um esquema de trabalho que se organizou em três passos. O primeiro passo é a evidência da marca sintático-semântica a partir da leitura de uma tirinha. O segundo passo é chamar atenção para o uso dessa marca na leitura de um texto narrativo maior, trazendo o foco de atenção dos alunos aos elementos linguísticos principais na construção dessa marca (no caso desta pesquisa, os verbos). O terceiro passo consiste em levar os alunos à: (i) observação e escolha de quais informações do texto do passo 2 são centrais e (ii) justificativa dessa escolha.

Na seção 1 da unidade didática, a primeira pista linguística apresentada aos alunos é o parâmetro de aspecto gramatical, que traz a marca da perfectividade x imperfectividade. O trabalho com esse parâmetro começa com a proposta de reconto da história apreendida da leitura da seguinte tirinha (figura 3):



Figura 3 – tirinha da pista 1 da seção 1 da unidade didática

O primeiro quadro dessa tirinha traz um dos personagens numa situação inicial de desânimo e falta de inspiração. Esse tipo de situação inicial, em que os momentos vividos pelas personagens são de regularidade e equilíbrio, costuma ser representado por verbos no aspecto imperfeito, visto que as ações ou processos verbais são percebidos num contínuo no tempo. A expectativa, portanto, era que os alunos, ao recontarem a história da tirinha, se utilizassem de verbos no pretérito imperfeito para retratarem esse quadro específico.

O segundo quadro traz uma ação complicadora, que quebra o equilíbrio do início, e o terceiro, a resolução que decorre dessa complicação estabelecida anteriormente. Para o reconto desses dois momentos, esperávamos que os alunos se utilizassem de verbos no pretérito perfeito, uma vez que os eventos desses quadros trazem acontecimentos que são “estranques” e se sucedem, ou seja, acontecimentos que se dão em sua totalidade e se colocam em sequência por serem consequência um do outro.

Foram concedidos aos alunos alguns minutos para que pudessem fazer o exercício individualmente, antes que a correção coletiva acontecesse. Ao longo do trabalho com a unidade didática, essa prática de concessão de tempo para feitura dos exercícios antes da correção coletiva foi estabelecida para a realização de todas as questões da seção 1 e 2. A correção só acontecia de maneira individual em alguns casos pontuais, quando os alunos assim solicitavam.

Os recontos da tirinha feitos pelos alunos foram na direção esperada, e pudemos ver respostas como:

- v. “Pedro estava desanimado e com pouca inspiração para pintar. Até que chegou Jorge e deu um susto nele, com isso a tinta escapou da aquarela e fez um desenho na tela e quando ele viu tinha saído uma obra de arte.” (M.C)
- vi. “Um menino não tinha inspiração para desenhar uma de suas telas, foi quando seu amigo chegou e lhe deu susto. E o menino por acidente fez sua obra prima.” (A.R)

Depois da leitura em voz alta de algumas respostas, alguns exemplos foram transcritos no quadro, como mostra a figura 4 abaixo. Chamei a atenção dos alunos ao fato de que, em suas repostas, os verbos no pretérito imperfeito e perfeito eram usados em contextos diferentes e específicos.

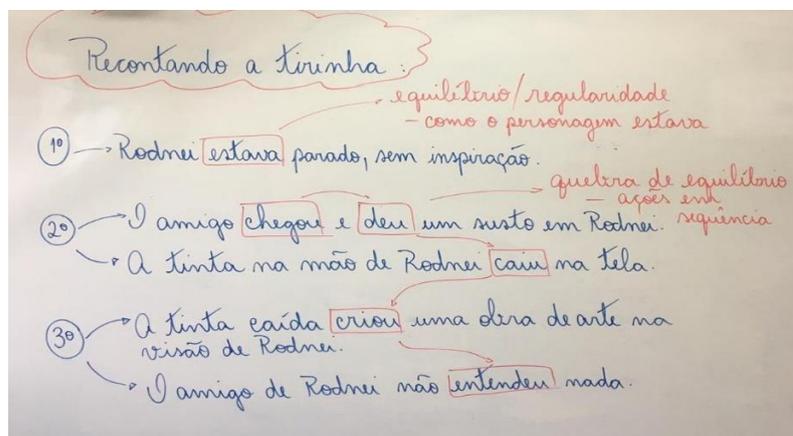


Figura 4 – quadro com transcrição do reconto da tirinha pelos alunos

O trabalho com o parâmetro da perfectividade continuou com a proposta de leitura de uma notícia de jornal. Após a leitura, que aconteceu em voz alta, feita pelos alunos voluntários, partimos para a feitura dos exercícios que solicitavam que os alunos identificassem os verbos da história e depois separassem os que estavam conjugados no pretérito perfeito dos que apareciam no pretérito imperfeito.

Apesar de a classe de verbos e os tempos verbais serem conteúdos de anos letivos anteriores, ao longo do ano letivo de 2019, essa classe foi retomada e trabalhada minuciosamente e exaustivamente. Talvez por isso os alunos não tenham tido muitas dificuldades na execução dessas atividades. Nesse momento a intenção era direcionar os alunos a focalizar os verbos e seus diferentes usos, a depender do tempo/aspecto verbal utilizado, estabelecendo uma relação com a leitura feita anteriormente da tirinha.

Foi lembrado com os alunos, oralmente, que o central é o que está em destaque, enquanto o auxiliar traz os detalhes, o que compõe uma espécie de pano de fundo ao que é central. Somente depois disso, partimos para a leitura e resolução da questão 3:

3 – Os verbos são palavras que revelam fatos e acontecimentos e contribuem para a apresentação de informações sobre as personagens. Pensando nas partes trazidas pelos verbos, na sua opinião, quais são as informações centrais na notícia lida? Justifique sua opinião.

Ainda que soubessem identificar os verbos conjugados nos diferentes pretéritos e demonstrassem entender a diferença de seus usos, os alunos mostraram muitas dificuldades na correlação entre perfectivo e centralidade somente com o material fornecido. Por isso, as repostas da questão 3, relativas à notícia lida, no geral, não foram na direção esperada e trouxeram proposições como as que seguem abaixo:

- vii. “As informações centrais na notícia lida são a morte da modelo, o fato de o fotógrafo ter saído ileso. E também como e onde aconteceu a morte e os detalhes sobre tudo. Porque em uma notícia é o que as pessoas dão mais importância.” (A.R)
- viii. “A mulher ser modelo. A mulher indo fazer ensaio fotográfico na linha do trem. A mulher sendo atropelada pelo trem. O fotógrafo saindo ileso. Não sei explicar direito, mas essas parecem ser as ideias mais importantes.” (M.C)
- ix. “Que Fredzania Tompson foi atropelada por um trem e morreu instantaneamente. Na minha opinião é o principal pois o que a história quer passar é a morte da modelo.” (M.V)

As questões anteriores à três levavam a atenção dos alunos para o uso dos verbos no pretérito perfeito em contraposição ao uso no pretérito imperfeito, mas isso não foi o suficiente para que eles entendessem que a sucessão discursiva promovida pelos verbos no pretérito perfeito refletia a cronologia dos eventos e, por essa razão, compunha o que é mais central na narrativa. Tentei encaminhar o pensamento deles para esse raciocínio com uma exposição oral dessa ideia, mas ainda assim a maioria dos alunos não conseguiu atingir a compreensão do fato. Então, suspendi temporariamente o trabalho com a unidade didática e, conforme ilustra a figura 5 abaixo, resolvi fazer outro exercício no quadro, a fim de melhor desenvolver e sedimentar a ideia sugerida.

Rio, 31/10/2019

Alisar-se o texto abaixo:

O dispendioso foi ela tão cansada, que não queria acordar, mas quindi pensou, me esprequei e levantei para não me atrasar. Ainda pensava se era mesmo trabalhar naquela manhã, quando recebi uma mensagem da minha secretária em meu celular, dizendo para eu não me atrasar, que ela queria falar comigo. Então vim a preguiça, foi o banheiro para me arrumar, comei também, escrevi os deveres, coloquei uma roupa e foi para escola.

foi quindi me esprequei levantei recebi vim
foi comei escrevi coloquei foi SEQUÊNCIA NO TEMPO //

Preterito Imperfeito	Preterito Perfeito
estava queria pensava queria	foi quindi me esprequei levantei recebi vim comei escrevi

Qual a diferença principal?
 ORDEM,
 SEQUÊNCIA,

→ Preterito Perfeito — sequência no tempo — esqueleto estrutural da narrativa
 → Preterito Imperfeito — se inserem na sequência, não mudam a ordem

EM SEQUÊNCIA
 METÁFORA!
 = corpo humano
 sem sequência

Figura 5 – quadro com exercício extra e explicação sobre a pista 1

Criei um texto e o transcrevi no quadro, tomando cuidado para que os usos dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito ajudassem a construir a ideia de sequencialidade x suspensão de eventos no tempo. Sublinhei os verbos. Após enquadrar os que estavam no pretérito perfeito e tracejar uma linha embaixo dos verbos no imperfeito, sistematizei-os em duas colunas (segundo o esquema da unidade didática). Finalmente salientei a percepção deles para o fato de que os verbos no pretérito perfeito se concatenavam de forma irremediável e se encadeavam, remetendo a eventos que seguem uma ordenação temporal que não pode ser alterada.

Expliquei que a narrativa em sua totalidade era como um corpo humano e que os fatos encadeados seriam o esqueleto, a estrutura que deixa todo o resto de pé para “ser”. Sem o esqueleto, todos os outros componentes do corpo humano se dispersam, desmoronam, perdendo o “sentido” por não comporem mais uma unidade. Disse que assim também o é com a narrativa: os fatos centrais, que formam a sequência estrutural do texto, são os que permitem a conexão entre as partes e a criação do sentido global da história.

Na volta ao material, os alunos conseguiram entender que os fatos centrais da notícia eram os que criavam a sequência temporal da história. Em função disso, solicitaram mais alguns minutos para refazerem a resposta e a registraram na unidade didática, num espaço mais adiante da questão. E só então foram apresentadas algumas respostas mais satisfatórias e, sobretudo, de caráter metalinguístico, quer dizer, respostas reveladoras de que o aprendiz se apropriou da estratégia de busca da pista linguística trabalhada para encontrar as informações centrais:

- x. “As informações centrais são: ela escolheu como cenário um trilho de trem, o condutor tocou a buzina, ativou os freios, o trem buzinou, ativou os freios, ela não percebeu, foi atropelada, o fotógrafo saiu ileso ela morreu. São as informações que acontecem no pretérito perfeito que acontecem ali e ali acabam. Elas formam o esqueleto da narrativa.” (C.E)
- xi. “São as informações do pretérito perfeito. Formam o esqueleto da narrativa. O atropelamento pelo trem foi a mais central de todas, na minha opinião.” (M.E)
- xii. “As informações centrais são as informações do pretérito perfeito pois elas estão ligadas e ligam as partes do texto.” (M.C)
- xiii. “As informações centrais são as do P.P pois sem as informações do P.P ficaria algo desconexo, sem sentido.” (A.M)

Isso fez perceber que houve uma falha na idealização do material, visto que faltou um exercício ou exemplo que construísse, de forma mais concreta, um encaminhamento da correlação entre perfectividade e centralidade. Os alunos foram capazes de entender e identificar o que era perfectivo, mas tal fato não foi suficiente para que eles compreendessem que essa marca construía o plano mais central das narrativas.

No trabalho com a tirinha, poderia ter sido feito um direcionamento mais direto ao fato de que o uso do perfeito tende a construir as informações mais centrais; ou poderia ter sido incorporado à unidade didática – já após o trabalho com a notícia de jornal – algum exercício do tipo que fiz ao quadro (figura 5), para que esse direcionamento fosse garantido. Caso essa última sugestão fosse a escolhida, seria interessante assegurar aos alunos um novo espaço para que eles mudassem as respostas dadas na questão 3 após terem feito esse exercício “extra”. Uma alternativa, que será mais bem explicitada na seção 5.5 desta dissertação, poderia ser a inversão da ordem em que os parâmetros aparecem na seção 1 da unidade didática.

Na sequência do material, ainda na seção 1, chega-se à segunda pista linguística trabalhada: o parâmetro da cinese. A mesma dinâmica de trabalho relatada com o parâmetro anterior foi estabelecida e o início do trabalho evidenciou-se na exploração das marcas “dinâmico” x “estático”, a partir da leitura da tirinha que segue:



Figura 6 – tirinha da pista 2 da seção 1 da unidade didática

Os exercícios decorridos dessa leitura pediam que os alunos: (i) descrevessem as características mais marcantes da personagem principal e (ii) narrassem os acontecimentos evidenciados nas imagens. A expectativa era que os alunos chegassem a dois entendimentos: que a descrição de uma personagem constitui um tipo de texto diferente da narração de suas ações, e que esses dois tipos distintos podem se combinar para construir uma história.

Talvez por se tratar de matéria recorrente nas aulas de língua portuguesa, os alunos não tiveram dificuldades na elaboração de textos dos tipos descritivo (que se utiliza de verbos mais estativos) e narrativo (que se utiliza de verbos mais dinâmicos), como se percebe nos exemplos abaixo:

Resposta referente à atividade (i) descrita acima:

- xiv. “Clary é esperta e preguiçosa. Ela usa o cabelo amarrado, calça rasgada e gosta de gatos.” (K.I)

Resposta referente à atividade (ii) descrita acima:

- xv. “Valentina foi tomar banho se depilou e quando levantou deu pra perceber que só tinha tirado os pelos das partes dos rasgos de sua calça depois ela se vestiu e saiu.” (L.C)

Na sequência, alguns alunos que se voluntariaram leram em voz alta o conto *O homem que entrou pelo cano* e partimos para a feitura dos exercícios que solicitavam que os alunos identificassem os verbos da história e depois separassem os mais dinâmicos dos menos dinâmicos.

Expliquei aos alunos que dinâmico tinha a ver com movimento e se referia a ações, a acontecimentos que demandavam energia para acontecer. Então, listamos, juntos e

rapidamente ao quadro, verbos de ação que vinham à nossa cabeça, como pode ser observado na figura 7 abaixo.

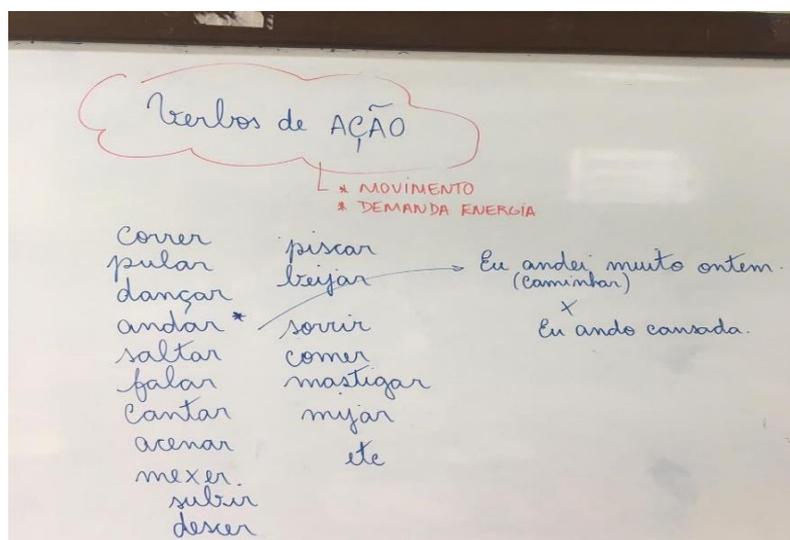


Figura 7 – quadro com lista de verbos de ação feita coletivamente

Ainda que a diferenciação entre dinâmico e estático pareça (e muitas vezes seja) intuitiva, no decorrer do trabalho com o conto, algumas dúvidas surgiram, especialmente em situações bastante controversas, como no uso dos verbos “ouvir” e “olhar”, observados nos trechos do texto trabalhado: “Aqui e ali ouvia barulhos familiares (...)” e “E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada.”

O debate se lançou porque muitos alunos ficaram na dúvida se “ouvir” e “olhar” eram mais ou menos estativos. Pedi, então, para que eles pensassem nos pares “ouvir x escutar” e “ver x olhar” e dissessem se percebiam alguma diferença entre os usos de cada verbo. Coloquei, no quadro, algumas situações para relacionarmos aos verbos dos pares analisados e discutirmos cada uma das impressões que essas relações criaram, como, em seguida, ilustra a figura 8. Em decorrência desse procedimento, um grupo de alunos considerou que os verbos “olhar” e “escutar”, por mais que não representassem um movimento físico, pareciam demandar mais energia para concretização do que os verbos “ver” e “ouvir”.

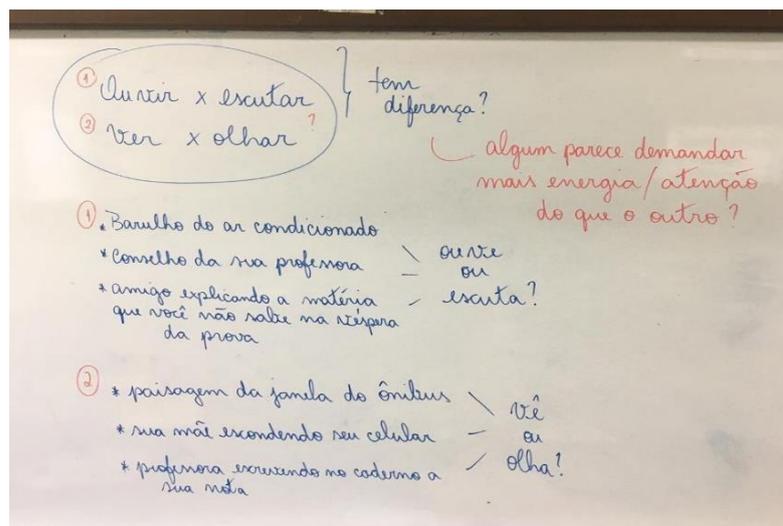


Figura 8 – quadro com distinção entre ouvir x escutar, ver x olhar

Nesse momento, contei para eles que suas dúvidas a esse respeito eram um ponto de discussão entre grandes linguistas e que havia livros e estudiosos que concordavam com suas impressões. Li, para eles, a definição de “escutar”, contida no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de Cunha (2010), que afirma que “escutar” significa “tornar-se ou estar atento para ouvir” (CUNHA, 2010, p.459). Disse também que essa discussão transpassava os limites da língua portuguesa e existia em outros vernáculos, como no caso da língua inglesa. Então, li – fazendo a devida tradução para o português – a definição, contida no dicionário *online* de língua inglesa *Cambridge English Dictionary and Thesaurus*, para o verbo *to look at* como “*to turn your eyes in the direction of something or someone so you can see it/them*”². A intenção foi corroborar suas intuições de que tanto essa definição de “olhar para” quanto a definição de “escutar” promovem a ideia de que esses processos verbais demandam mais atenção e energia de seus sujeitos, sendo, portanto, mais dinâmicos que seus pares “ver” e “ouvir”. Dessa maneira, depois dessas evidências, decidimos por alocar o verbo “olhar” na coluna de ações, e o verbo “ouvir” na coluna de não-ações.

Os alunos demonstraram gostar dessa nova perspectiva de trabalho com os verbos (sob o ponto de vista da cinese) e disseram que gostariam de mais exercícios que demandassem a observação das características “estático” x “dinâmico”.

No decorrer do material, não demonstraram dificuldades na questão que solicitava que identificassem e justificassem quais informações eram mais centrais (as trazidas pelos

² Em tradução livre “virar seus olhos na direção de algo ou alguém para conseguir ver/enxergar”.

verbos de ação ou as trazidas pelos verbos de não-ação), e pudemos encontrar respostas de caráter metalinguístico como:

- xvi. “Os verbos de ação. Parecem dar um desenvolvimento a história, esses verbos de ação é o que parece montar o que a professora chamou de esqueleto da história.” (M.V)
- xvii. “A ação. Os verbos de ação molda a história e faz com que tenha movimento. Ajuda a história não fica parada e cria a estrutura da história.” (L.G-84)
- xviii. “Porque os verbos de ação são o que mais se ligam, um verbo complementa o outro.” (R.I)

Enfim, para encerrar a seção 1, trouxemos o parâmetro da modalidade como a terceira e última pista linguística a ser desenvolvida no material. E como ocorreu com os demais parâmetros, o trabalho com essa marca sintático-semântica iniciou-se a partir da leitura de uma tirinha.

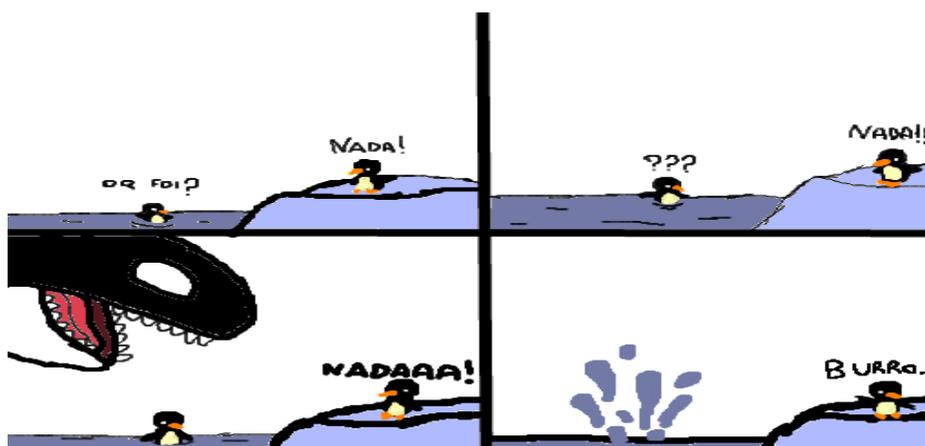


Figura 9 – tirinha da pista 3 da seção 1 da unidade didática

Após a leitura dessa tirinha, foi pedido aos alunos que: (i) narrassem os acontecimentos evidenciados na imagem, objetivamente, e (ii) recontassem os acontecimentos principais da história, acrescentando comentários, considerações que mostrassem alternativas (o que poderia ter acontecido) às ações dos personagens da tirinha.

A intenção era começar a construir com os alunos a ideia de que, quando criamos uma história, podemos compô-la, num plano mais central, de acontecimentos efetivos e, num plano mais auxiliar, de possibilidades, evidenciadas em comentários, considerações, digressões.

Os alunos, no geral, não demonstraram dificuldades na elaboração de suas repostas, como ilustram os exemplos xix a xxii a seguir, e se mostraram bastante confortáveis com esse parâmetro.

Referentes ao comando (i) explicitado acima:

- xix. “Tinha dois pinguins um tava nadando e o outro no iceberg, o do ice tinha falado NADA, o outro ficou sem entender que era pra nadar continuou lá e foi devorado.”
(R.L)
- xx. “O pinguim Zac estava dentro do mar. Seu amigo pinguim Tom falou para ele nadar, mas ele entendeu errado. Resultado: acabou por ser comido por uma Orca.”
(J.C)

Referentes ao comando (ii) explicitado acima:

- xxi. “Tinha dois pinguins um tava nadando e o outro no iceberg, o do ice tinha falado NADA, o outro ficou sem entender que era pra nadar continuou lá e foi devorado. O pinguim do ice poderia ser mais claro na hora de avisar pro outro entender.”
(R.L)
- xxii. “O pinguim Zac (não muito inteligente, né?) estava nadando. Seu amigo Tom (que também é outro inteligente, viu) havia falado “nada” para ele nadar, só que ele entendeu “nada” de nada e acabou por ser comido. Se Tom tivesse falado “olha pra traz, animal” além do “nada”, Zac poderia olhar pra trás e perceber” (J.C)

Talvez a facilidade em relação às questões acima tenha acontecido pela familiaridade do parâmetro com o conteúdo “fato” x “opinião”, muito trabalhado ao longo dos anos de escolaridade nas escolas municipais do Rio. Esse conteúdo é exaustivamente trabalhado por uma exigência da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que o sugere nos descritores³ do conteúdo programático da disciplina, além de cobrá-lo nas provas institucionais.

O trabalho com o parâmetro da modalidade seguiu com a leitura do conto *Enfim, um indivíduo de ideias abertas*, de Marina Colasanti. Alguns alunos se voluntariaram para ler e, após isso, pedi, como das vezes anteriores, que eles fizessem os exercícios 1 e 2 relativos ao texto, para que depois pudéssemos corrigir juntos. O exercício 1 pedia para

³ Os descritores são parâmetros compostos de conteúdos e objetivos pedagógicos relativos às diferentes disciplinas, listados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para o trabalho em sala de aula. O mencionado nesta dissertação é o “fD14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”, contido no documento oficial de 2019 que lista os descritores da disciplina Língua Portuguesa para o sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental.

que eles circulassem os verbos que apareceram no conto, e o exercício 2 pedia para que eles preenchessem, com os verbos circulados na questão anterior, um quadro com duas colunas: uma para verbos de acontecimentos efetivos e outra para verbos de possibilidades.

Eles fizeram os exercícios sem muitos questionamentos e demonstraram entender que os acontecimentos efetivos são representados pela maioria dos tempos verbais do modo indicativo, enquanto as possibilidades são representadas pelo futuro do pretérito do indicativo e os tempos verbais do subjuntivo.

Na sequência do trabalho, li com eles a questão 3 relativa à leitura do conto de Colasanti, que pedia que eles correlacionassem as informações centrais ao parâmetro de modalidade. Esperei alguns minutos até que eles tivessem finalizado suas respostas para podermos corrigir juntos. A maioria das respostas dos alunos seguiu a direção esperada, como as dos exemplos de caráter metalinguístico abaixo:

- xxiii. “As informações centrais são trazidas pelos verbos de acontecimentos efetivos, porque eles constroem os fatos da história.” (G.C)
- xxiv. “Os efetivos são os centrais, pois trazem os fatos que montam o esqueleto da história, não tem como imaginar uma possibilidade que pode acontecer sem saber o que de fato aconteceu.” (A.J.L)
- xxv. “Na minha opinião, as informações centrais trazidas são os acontecimentos efetivos. Porque os fatos são o que compõe a estrutura dos textos.” (M.L.M)

Ao fim da seção 1 da unidade didática, como ilustra a figura 10, sistematizei no quadro, com a ajuda dos alunos, os aprendizados alcançados até então, para que pudéssemos seguir para a realização da seção 2.

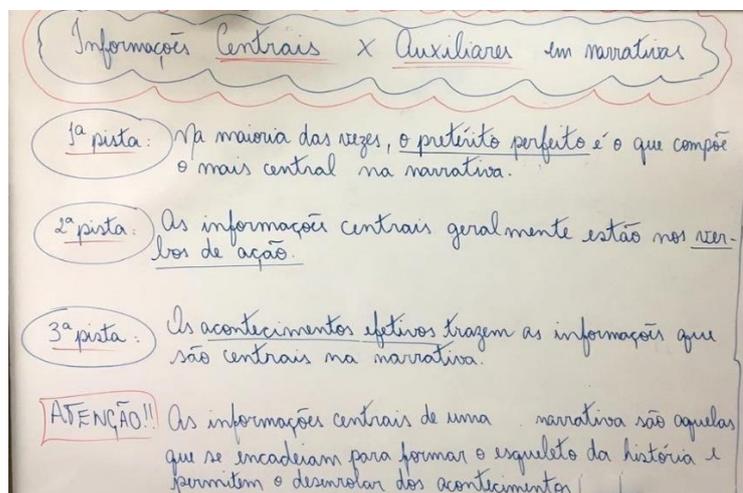


Figura 10 – quadro com sistematização de conteúdos da seção 1

Ao longo das atividades promovidas nessa seção, ainda que tenhamos trabalhado com certos elementos linguísticos conhecidos pelos alunos, como, por exemplo, o uso de diferentes tempos e modos verbais, o material foi inovador na medida em que levou os alunos a pensarem sobre alguns usos desses elementos linguísticos, sistematizando e articulando isso à questão da centralidade das informações no texto narrativo. Essa sistematização e controle exigidos nesse manejo das estruturas linguísticas – características do desenvolvimento metalinguístico – têm importante participação na ampliação de habilidades de leitura e escrita dos educandos.

5.2 Seção 2

A seção 2 da unidade didática proposta nesta pesquisa tinha a intenção de trabalhar com os alunos questões de leitura, fundamentadas em ações metalinguísticas de identificação, comparação, correção e construção (GERHARDT, 2017), que buscavam proporcionar o monitoramento do ato de ler com o propósito de reconhecimento dos planos discursivos de textos narrativos, mais especificamente os do gênero conto.

Essa seção do material se inicia com um pequeno texto introdutório, que expõe breves explicações sobre textualidade, intenção comunicativa, narrativas e planos discursivos. Logo em seguida, o conto *Bruxas não existem*, de Moacyr Scliar, é apresentado para que se inicie o trabalho com ele.

Todas as atividades propostas pediam que as respostas às questões fossem justificadas. Justificar as próprias escolhas/respostas possibilita a ampliação da capacidade de avaliar e monitorar os próprios processos de linguagem, como o ato de ler, por exemplo. Portanto, por ser um importante mecanismo de desenvolvimento metalinguístico, foi uma exigência não só na seção 1 e 4, mas também nas atividades da seção 2⁴.

A primeira atividade proposta na seção 2 do material, a partir da leitura do conto de Moacyr Scliar, era uma questão baseada na ação metalinguística de identificação, que pedia que os alunos reconhecessem e sublinhassem as informações centrais no terceiro parágrafo do conto, justificando, posteriormente, suas escolhas. A intenção era fazer os

⁴ Esse tipo de questão com solicitação de fornecimento de justificativa não foi formulada na seção 3, em virtude desta ser voltada para produção do resumo de um conto, e não para resolução de questões de leitura/avaliação.

alunos, agenciando os aprendizados sobre as pistas linguísticas da seção anterior, localizarem a informação central existente neste parágrafo:

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!". Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela tinha deixado aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

Seguindo a mesma prática utilizada na aplicação dos exercícios da seção anterior, foram concedidos aos alunos alguns minutos para a feitura dos exercícios, antes que a correção coletiva acontecesse. Contudo, dessa vez, os alunos demonstraram bastante insegurança na execução da atividade e pediram bastante ajuda, solicitando atendimento individualizado em suas carteiras.

A dificuldade dos alunos justifica-se. Na seção anterior, as pistas linguísticas foram trabalhadas isoladamente e a correlação da pista com a informação central era feita de forma paulatina e direcionada. Nesta segunda seção, contudo, não havia um direcionamento para a utilização de uma pista linguística específica e era necessário que eles usassem as pistas de modo combinado, agenciando novos aprendizados e conhecimentos para o reconhecimento do que era pedido.

Neste momento, sugeri que utilizassem o passo a passo usado na seção anterior, ou seja, que focalizassem especificamente no uso dos verbos e observassem se as marcas aprendidas de perfectividade, dinamicidade e modalidade se aplicavam. Depois dessa orientação mais explícita e de ler os quatro primeiros períodos do terceiro parágrafo para fazermos juntos o rastreamento do que seriam as informações centrais, associando-as às pistas linguísticas, os alunos conseguiram fazer a questão.

A maioria identificou as informações principais do parágrafo, que são: (i) "Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto.", (ii) "(...) logo descobrimos o que fazer com ele", (iii) "(...) levantamos o bicho", (iv) "e como muito esforço nós o levamos até a janela [da casa da bruxa].", (v) "Tentamos empurrá-lo para dentro," e (vi) "mas aí os chifres ficaram presos na cortina.". Ainda que alguns alunos tenham suprimido uma ou outra informação central de suas respostas, nenhum deles sublinhou informação auxiliar, o que é um indício de que a diferenciação entre os planos se estabeleceu com certa

proficiência. Além disso, boas justificativas, de caráter metalinguístico, foram encontradas, como:

- i. “Escolhi aqueles trechos porque a maioria estão com verbos de ação. E os verbos também se encadeiam.” (J.P)
- ii. “Porque a informação que eu marquei tem os verbos do plano central, eles se ligam, são de acontecimentos reais.” (E.M)
- iii. “Sublinhei essas partes porque a maioria dos verbos estão no P.P. são de ação e se encadeiam.” (A.M)

Após essa questão de identificação, um boxe explicativo sobre resumo compunha o material, a fim de trazer elucidacões acerca do gênero aos alunos. Pensamos necessário esse boxe, porque na atividade seguinte é pedido que os alunos identifiquem, na comparação de dois trechos, aquele que se configura um resumo melhor. Como o gênero resumo já tinha sido trabalhado anteriormente, durante a diagnose, com as turmas, entendemos que apenas o boxe explicativo seria o suficiente para relembra-los as peculiaridades do gênero.

Na atividade de comparação, foi proposto aos alunos, já lembrados de que o resumo de um texto traz as informações centrais deste, que comparassem o trecho 1 (“*A bruxa abriu a porta e apareceu no momento preciso da travessura*”) ao trecho 2 (“*Os meninos conseguiram colocar o bode pela janela e a bruxa trazia na mão um cabo de vassoura.*”), ambos criados a partir do quarto parágrafo do texto de Scliar, a saber:

“– Vamos logo – gritava o João Pedro –, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.”

A questão pedia que os alunos identificassem qual dos trechos é um resumo melhor e explicassem por que tinham chegado a essa conclusão. A maioria dos alunos identificou que o melhor resumo é o contido no trecho 1 e alguns fundamentaram suas justificativas a partir da percepção das informações centrais contidas nesse trecho, como o exemplo que segue:

- iv. “Eu acho que é o resumo 1 porque no resumo 1 tem só acontecimentos centrais.” (L.G)

Já outros alunos pautaram suas justificativas não somente na identificação do central, mas sobretudo no reconhecimento, no trecho 2, do que não compõe um bom resumo por ser informação auxiliar:

- v. “Trecho 1. Porque o trecho 2 tem informação que não é importante para a ocasião, tem informação auxiliar além da central” (M.C)

Vale destacar que os alunos se utilizaram tanto de explicações de caráter mais referencial, que enxergam o texto na sua transparência, quanto de explicações de caráter mais metalinguístico, que, na opacidade do texto, chegam a justificativas pautadas nas pistas textuais, como será ilustrado pelos parágrafos a seguir.

É possível perceber que os exemplos abaixo trazem análises que apenas fazem remissão ao conteúdo referencial, à significação das partes do parágrafo:

- vi. “1. pois dos dois é o único que traz apenas informações centrais.” (A.L)
- vii. “Eu acho que o trecho 1 é melhor por que traz as informações centrais do parágrafo. Por que nos diz o que aconteceu de mais importante, eles jogaram o bode e a porta se abriu.” (C.A)
- viii. “Eu acho que é o 1 porque o outro tem informação auxiliar” (R.H)

Porém, houve também exemplos em que as justificativas se pautaram em análises de caráter metalinguístico, que fazem remissão a marcas linguísticas que contribuíram para diferenciação entre informação central e auxiliar:

- ix. “O primeiro trecho, esse trecho traz acontecimentos efetivos de verbos de ação no pretérito perfeito.” (L.B)
- x. “O melhor é o 1º Resumo, pois o segundo está dando descrições da “bruxa”. Um bom resumo não traz descrições, tem que contar os fatos de forma objetiva.” (J.S)
- xi. “O trecho 1 porque não contem informação desnecessária como a descrição da bruxa.” (M.A)

O material segue propondo uma atividade de correção, que pede que os alunos corrijam um resumo inadequado do quinto parágrafo do texto *Bruxas não existem*, a saber:

“E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma

estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.”

O resumo com problemas apresentado no enunciado foi: “*Eu estava com muito medo da bruxa, que se aproximava com o cabo de vassoura na mão e, sem dúvida, descarregaria em mim sua fúria, já que nenhum amigo meu poderia me ajudar, pois estavam longe.*”

Essa foi a atividade da seção 2 que mais necessitou explicação e atenção, visto que os alunos não conseguiam entender como seria feita a correção nos moldes sugeridos pelo material. No material, abaixo do resumo impróprio, há um espaço com linhas, precedido do termo correção, que sugere que a retificação do trecho deve acontecer com a reescritura deste. Acredita-se que a dúvida dos alunos tenha origem no fato de eles estarem acostumados com correções que se utilizam de riscos, partes circuladas, ou seja, marcações na superfície do texto, e não de reescrituras.

É bastante provável que essa dificuldade dos alunos na questão de correção também tenha origem na maneira como eles foram ensinados a lidar com os próprios erros. Normalmente, nos espaços de sala de aula, não há lugar para erros, que são considerados abomináveis, aqueles que devem ser punidos, seja através de notas baixas ou outros tipos de reprovações. A escola contemporânea, ainda tradicional e pautada na pedagogia do exame, encara avaliação como prática classificatória e centra seu interesse meramente na aprovação/reprovação dos alunos (LUCKESI, 1995). Não é incomum, portanto, que os alunos – e até mesmo os professores – não tenham o hábito de rever provas/trabalhos e entendam que a correção tem a função única de gerar uma nota e mensurar um rendimento.

Contudo, o erro é de extrema importância no processo de ensino aprendizagem do discente quando encarado numa visão construtiva, calcada na concepção de metavaliação, que promove o exercício de pensar sobre o pensar e visa à reflexão contínua, de caráter formativo (LUCKESI, 1995). Além disso, o erro também é uma etapa importante no desenvolvimento metalinguístico, pois compreender que suas produções de linguagem estão equivocadas e identificar e tomar consciência sobre os próprios equívocos aumentam o entendimento e assimilação sobre as estruturas linguísticas e permitem um maior controle das atividades de práticas de linguagem (GERHARDT, 2017).

Talvez pelas razões listadas acima, na atividade de correção proposta na seção 2 da unidade didática, em que foi requerido dos alunos que eles corrigissem o trecho

equivocado reescrevendo, foi preciso bastante mediação da professora para que eles entendessem a demanda do exercício.

Contudo, após a explicação coletiva do que deveria ser feito e de bastante suporte individual na construção das respostas pedidas, pudemos encontrar reescrituras do resumo que se encaminharam na direção esperada, além de justificativas satisfatórias:

xii. Correção: “Não consegui fugir da bruxa pois pisei em um buraco e cai. E então ela veio e não consegui ficar de pé.”

Explicação: “O outro resumo não tinha informações centrais. Fiz esse que tinha as informações centrais do parágrafo.” (C.E)

Foi possível também encontrar justificativas que, além de satisfatórias, eram pautadas em análises metalinguísticas, como as que seguem:

xiii. Correção: “Caí num buraco, quebrei a perna, tentei me levantar mas não consegui”

Explicação: “O resumo que me apresentaram possui as informações auxiliares, pois fala das características do menino e da bruxa e fala das coisas que poderiam acontecer mas não aconteceram. Por isso eu refiz o resumo com as informações centrais.” (A.J)

xiv. Correção: “E então aconteceu. Enfiei o pé num buraco e caí, machuquei a perna e não consegui mais me levantar.”

Explicação: “Eu usei as pistas da seção anterior e procurei os verbos no pretérito perfeito que eram de ação.” (F.D)

xv. Correção: “Caí num buraco e quebrei a perna. Tentei me levantar mas não consegui.”

Explicações: “Eu fiz assim porque para mim esses são os fatos do parágrafo. Procurei os verbos efetivos, no pretérito perfeito.” (V.L)

A última atividade relativa ao texto de Scliar era de construção e pedia que os alunos, além de explicarem, a posteriori, as razões de suas escolhas para feitura de seus textos, fizessem um resumo do último parágrafo da narrativa, a saber:

“Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.”

Os alunos não demonstraram dificuldades em relação ao comando da questão e não solicitaram muita ajuda para que pudessem realizar o que tinha sido pedido. Os resumos construídos, em sua maioria, foram adequados e suas justificativas seguiram o caminho esperado, ainda que as respostas tenham oscilado entre análises mais ou menos metalinguísticas:

xvi. Resumo: “Tudo ficou bem. Fui pro hospital engessei minha perna e logo me recuperei. Nunca mais acreditei em bruxas e fiz amizade com a senhora Ana Custódio.”

Justificativa: “Procurei pelos verbos no pretérito perfeito e acontecimentos efetivos de ação para achar as informações centrais pro meu resumo.” (V.S)

xvii. Resumo: “Tudo ficou bem. Me levaram para o hospital e em pouco tempo me curei. Não acreditei mais em bruxas e fiquei amigo de uma senhora chamada Ana Custódio.”

Justificativa: “Pra fazer o resumo eu peguei as informações centrais usando as pistas da seção anterior.” (F.D)

xviii. Resumo: “Ficou tudo bem, me levaram para o hospital, cuidei da minha perna e não acreditei mais em bruxas. E fiz amizade com uma senhora que se chama Ana Custódio.”

Justificativa: “Eu peguei as partes do texto que tem informação central e ajetei com minhas palavras para fazer o resumo.” (C.T)

A seção 2 da unidade didática ainda traz mais quatro questões baseadas nas ações metalinguísticas de identificação, comparação, correção e construção. As duas primeiras atividades, na sequência do material, continham as ações de identificação e comparação e estavam ancoradas na leitura do conto *Histórias para o rei*, de Carlos Drummond de Andrade. As duas outras atividades, derradeiras dessa seção, continham ações de correção e construção e estavam ancoradas na leitura do texto *O conto da mentira*, de Rogério Augusto.

Em virtude do pouco tempo que dispúnhamos para aplicação da unidade didática, uma vez que a aprovação do comitê de ética para execução do material junto aos alunos custou a ser concedida, essas quatro questões mencionadas no parágrafo anterior não foram realizadas em sala de aula. Como alternativa, foi pedido aos alunos que as fizessem em casa para que, posteriormente, suas respostas fossem avaliadas. Foi avisado aos alunos que, apesar de não ter sido disponibilizado tempo para a correção coletiva dessa parte da

seção 2, eles poderiam a qualquer momento solicitar que a professora tirasse dúvidas ou desse esclarecimentos sobre esse pedaço do material.

Nem todos os 61 alunos participantes desta pesquisa fizeram a tarefa solicitada para casa. Apenas 32 a realizaram e, dessa forma, só foi possível fazer uma análise parcial dos dados. Porém, o fato de as atividades terem sido feitas fora do ambiente escolar, sem o apoio e o direcionamento da professora, contribuiu para a verificação de dados de qualidade diferente, visto que os alunos tiveram que ser mais independentes e autônomos na elaboração de suas respostas.

A maioria das respostas desses 32 alunos para as atividades dessa segunda parte da seção 2 caminharam dentro do esperado e as dificuldades que eles demonstraram ter anteriormente para realizar questões do tipo de identificação e correção não transpareceram nas resoluções apresentadas dessa vez.

A questão de identificação desse pedaço do material pedia que os alunos sublinhassem a informação central contida na seguinte reescritura do primeiro parágrafo do conto de Drummond:

“O rei me decretou contador de histórias e confesso que fiquei muito surpreso com isso, pois não tinha dotes de imaginação, e tenho uma certa dificuldade verbal para me expressar. Mas o rei confiou em mim e, por isso, ganhei confiança e inventei histórias com facilidade. Parecia que eu não as inventava, mas que elas se inventavam a si mesmas.”

Os alunos, em sua maioria, sublinharam os trechos que de fato continham as informações centrais: “*O rei me decretou contador de histórias*”, “*o rei confiou em mim*” “*ganhei confiança*” e “*e inventei histórias com facilidade*”. Embora alguns tenham suprimido uma ou outra cláusula central de suas respostas, nenhum deles sublinhou informação auxiliar.

As justificativas para suas escolhas também foram satisfatórias e de caráter metalinguístico, como o exemplo abaixo:

xix. “Para mim essas partes sublinhadas são as centrais porque formam a estrutura do texto com acontecimentos efetivos no pretérito perfeito.” (A.R)

A atividade de comparação da sequência do material se constituía a partir do último parágrafo do conto *Histórias para o rei*:

“Este prazer durou seis meses. Um dia, a Rainha reclamou ao Rei que eu estava exagerando. Contava tantas histórias que não havia tempo para apreciá-las, e mesmo para ouvi-las. O Rei, que julgava minha facúndia uma qualidade, passou a considerá-la um defeito, e ordenou que eu só contasse meia história por dia, e descansasse aos domingos. Fiquei triste, pois não sabia inventar meia

história. Minha insuficiência desagradou, e fui substituído por um mudo, que narra por meio de sinais, e arranca os maiores aplausos.”

Essa questão pedia aos alunos, na comparação do trecho 1 (“*A rainha dizia que eu exagerava contando muitas histórias, não sendo possível desfrutar delas, mas eu não sabia contar meia história.*”) e do trecho 2 (“*O meu prazer em contar histórias durou pouco: o rei ordenou que a contação de histórias diminuísse. Fiquei triste e acabei sendo substituído por um mudo.*”), que indicassem qual dos dois se revelava um resumo melhor e o porquê.

Para essa atividade, as respostas também foram satisfatórias em sua grande parte, e as justificativas foram boas, ora de caráter referencial, como o exemplo em xx, ora de caráter mais metalinguístico, como o exemplo em xxi:

- xx. “O melhor pra mim é o 2 porque tem mais informações centrais.” (K.F)
- xxi. “2- pois tem menos informações auxiliares que o 1, que tem o comentário da rainha e verbos no pretérito imperfeito.” (C.E)

A atividade de correção, transcrita abaixo, pedia para que os alunos corrigissem um resumo de um trecho que reescrevia o parágrafo 4 do conto de Rogério Augusto.

Observe o texto abaixo, que é uma reescritura do parágrafo 4 de “O conto da mentira”, de Rogério Augusto:

Então aconteceu o que seu pai tinha alertado. Felipe gostava de um programa na TV e costumava assistir e participar sempre que podia. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele e avisou que ele ganhou um prêmio. Felipe tinha sido sorteado e o prêmio era uma bicicleta. Ele foi avisar à mãe, todo feliz, mas a mãe não acreditou nele e ele não conseguiu pegar o prêmio que tanto queria.

A frase abaixo tenta resumir a reescritura acima, mas o resumo não está adequado, porque não prioriza as informações mais centrais. Corrija o resumo desse trecho e explique em qual pista você se baseou para fazer isso.

Felipe assistia a um programa na TV e tinha sido sorteado para ganhar o prêmio do programa, que era uma bicicleta.

As retificações para o resumo oferecido foram boas, como podemos ver na amostra abaixo:

- xxii. “Um dia aconteceu o que o pai do Felipe disse. Ele ganhou uma bicicleta de um programa que assistia mas a mãe não acreditou nele e ele perdeu o premio. (R.H)

Além disso, as justificativas foram satisfatórias, e algumas pautadas em análise metalinguística, como a selecionada a seguir:

xxiii. “Eu troquei algumas informações do pretérito imperfeito para informações do pretérito perfeito que se encadeavam.” (C.E)

A última atividade dessa seção, baseada na ação metalinguística de construção, pedia que os alunos resumissem o último parágrafo do conto de Rogério Augusto:

“Mas a mãe de Felipe fingiu não ouvir. Continuou preparando o jantar em silêncio. Resultado: Felipe deixou de ganhar o prêmio. Então ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las. Bem, Felipe cresceu e tornou-se um escritor. Voltou a criar histórias. Agora sem culpa e sem medo. No momento está escrevendo um conto. É a história de um menino que deixa de ganhar uma bicicleta porque mentia...”

Posteriormente, a questão solicitava que os alunos justificassem as escolhas feitas na elaboração de seus resumos. As respostas foram satisfatórias e com justificativas, em sua maioria, de caráter metalinguístico, como a do exemplo abaixo:

xxiv. Resumo: “A mãe não acreditou em Felipe e o menino não ganhou o prêmio, por isso, começou a reduzir as mentiras. Um dia parou de contá-las de vez, até que virou escritor e voltou a contar em forma de histórias, já mais velho.”

Justificativa: “Fiz meu resumo baseada nas pistas de ação, acontecimentos efetivos e os verbos no pretérito perfeito.” (G.S)

Com as atividades dessa seção, os alunos foram ainda mais direcionados a um desenvolvimento meta do nível de linguagem, uma vez que exercícios elaborados a partir das ações de identificação, comparação, correção e construção, quando aplicados de forma consciente e sistemática, favorecem o processo de aprendizagem por promover uma maior conscientização sobre as estruturas linguísticas e as relações que elas estabelecem entre si na materialidade do texto.

5.3 Seção 3

A seção 3 da unidade didática proposta nesta dissertação tinha como objetivo ampliar a capacidade de identificação de informações centrais e auxiliares em narrativas a partir da escrita de um resumo do conto *O pássaro do poente*, de Lúcia Hiratsuka. A intenção era proporcionar mais uma atividade que colaborasse com a prática de monitoramento do próprio processo de identificação de informações centrais em narrativas, só que desta vez a partir da leitura de um conto inteiro.

A escolha por trabalhar com resumos ao longo da unidade didática foi uma forma de promover nos alunos o agenciamento na identificação das informações centrais não somente através da leitura, mas também através da escrita, visto que em produção de resumos é impossível dissociar as duas práticas.

Para a aplicação da seção 3 da unidade didática, calculamos necessários de dois a três tempos de aula, por ter sido a quantidade de tempos que costumou ser necessária para aplicação de avaliações de produção textual nas turmas da professora-pesquisadora ao longo do ano letivo de 2019. Contudo, na prática, para execução dessa parte do material, foram necessários, em média, seis tempos.

De fato, essa proposta de produção textual exigia mais uma tarefa além da escrita, pois os alunos tinham que ler um conto para fazer a análise de suas partes, antes de terem que escrever seus resumos. O acréscimo dessa tarefa pode ter sido um motivo para a solicitação dos alunos de um prazo maior para a produção de seus textos. Porém, entendemos que a necessidade de mais tempos pode ter ocorrido também porque os alunos não estão habituados, durante suas produções de texto, a ter esse papel avaliativo, exigido pelo tipo de atividade pedida.

A aplicação se iniciou com a leitura do conto de Hiratsuka por alguns alunos voluntários, em voz alta, para que todos em sala pudessem acompanhar a leitura. Logo depois disso, lembrei aos alunos que os resumos são compostos das partes mais centrais de um texto e os orientei a procurar as partes centrais do conto lido. Novamente falei sobre as pistas linguísticas que os ajudariam nessa busca e propus que eles tentassem, então, executar a atividade pedida de maneira autônoma.

No decurso da atividade, no entanto, muitos alunos solicitaram ajuda. Na maioria das vezes a ajuda solicitada foi para validar suas escolhas pelos trechos centrais selecionados, mas em algumas vezes foi para questionar o entendimento sobre quais informações deveriam compor seus resumos. Os questionamentos se dividiam entre duas possibilidades: (i) não concordar acerca da centralidade/não centralidade de determinadas informações e (ii) não conceber realizar seus resumos sem determinadas informações consideradas auxiliares, ainda que entendessem que essas informações, de acordo com as pistas linguísticas, não deveriam estar em um resumo por não serem centrais.

Talvez uma explicação para essas inquietações esteja no fato de propósitos de leitura e escrita variarem de acordo com cada leitor/escritor (SOLÉ, 1998). A escolha dos alunos por determinada informação para compor seus resumos é motivada também pelas suas próprias intenções na escrita. Então, ter apresentado os parâmetros norteadores

adequados aos alunos não faz com que eles consigam ignorar o que suas próprias intenções comunicativas “pedem”.

Solé (1998) afirma que os objetivos de leitura determinam como o leitor se situa perante um texto para exercer sua compreensão. Entende-se, então, que objetivos definem e orientam os resultados da leitura, porque orientam a percepção do leitor. Contudo, esses objetivos podem ser externos (como direcionamentos da professora) ou intrínsecos, pertencentes à subjetividade de cada um.

Embora, na atividade de produção da seção 3, tenha sido definido, para os discentes, o objetivo externo de fazerem um resumo a partir das informações centrais de um conto, levando em consideração as pistas linguísticas trabalhadas, a construção de seus resumos também se influenciou por aspectos relativos à individualidade de cada um. A percepção do que o aluno considera central, ainda que ele disponha das ferramentas linguísticas que trabalhamos para ajudar nessa seleção, é algo que transborda o que é explicitado e orientado pelo professor porque passa pela subjetividade do aluno enquanto leitor. Por isso, ainda que os alunos tivessem recebido a mesma atividade e as mesmas orientações, foi possível ler resumos diferentes uns dos outros, mesmo entre alunos com graus de proficiência em leitura e escrita parecidos.

Para exemplificação, destaco as amostras abaixo, produzidas por alunos de uma mesma turma. Eles participaram das mesmas aulas e receberam as mesmas orientações para feitura de uma mesma atividade. Contudo, em i⁵, percebemos que a cláusula “Os olhos da cegonha mostraram imensa gratidão”, contida no terceiro parágrafo do conto de Hiratsuka, é entendida como informação central e entra no resumo, enquanto, em ii, isso não acontece.

i. “Um jovem camponês caminhava na neve quando viu uma cegonha e resolveu ajudá-la, quando ele ajudou, ela demonstrou imensa gratidão e depois levantou voo.

Dias depois bateu em sua porta uma bela moça (...)” (Y.P)

ii. “Numa manhã um jovem camponês avistou uma cegonha machucada, cuidou de seus ferimentos e logo libertou-a curada.

Dias depois, na porta do rapaz, uma moça apareceu dizendo que estava perdida (...)” (L.G)

⁵ O exemplo i assim como o ii, iii e iv são trechos de resumos que estão, na íntegra, no Anexo D.

O entendimento do que é central se constrói na combinação de mais de uma pista linguística. No caso específico dos exemplos acima, acreditamos que a divergência se estabeleceu a partir da percepção do evento advindo da cláusula “Os olhos da cegonha mostraram imensa gratidão”. Apesar desta trazer um verbo no pretérito perfeito e evidenciar um acontecimento efetivo, revela um evento mais estático do que dinâmico e, por isso, alguns alunos podem tê-lo entendido como parte de uma informação auxiliar enquanto outros o entenderam como parte de uma informação central.

Essa percepção divergente do que é central já tinha acontecido em um exercício da seção 2. Os alunos tinham que identificar as informações centrais do terceiro parágrafo do texto *Bruxas não existem*, de Moacyr Scliar, e alguns, na ocasião, não quiseram selecionar a cláusula “ficaram presos na cortina”, alegando que o verbo, apesar de evidenciar um acontecimento efetivo e estar no pretérito perfeito, era um verbo estático e, portanto, para eles, não compunha o que era central.

Esses exemplos mostram que, ainda que se tenha estabelecido objetivamente o que era central com base em componentes linguísticos, as subjetividades influenciaram na percepção desses componentes e levaram, algumas vezes, a diferentes entendimentos sobre o que seria central nas narrativas lidas.

Além disso, alguns alunos, mesmo tendo suas percepções do que era central em consonância com as pistas aprendidas, relataram não conseguir “abrir mão” de certas informações de fundo. Relataram que percebiam a informação auxiliar como essencial para a compreensão do texto, porque era imprescindível na construção da contextualização de determinada situação central, e informaram que seus resumos, por essa razão, conteriam informações auxiliares “de propósito”.

Eles declararam ainda que nem todas as estruturas de fundo pareciam ter o mesmo relevo no conto e que isso influenciava na hora de construir seus próprios textos, porque isso significava que, na seleção das informações que comporiam seus resumos, algumas seriam mais “descartáveis” do que outras. A aluna G.S., por exemplo, revelou que informações do conto de Hiratsuka como “ele vivia num país de inverno rigoroso” (1º§) ou “ele observava a paisagem da janela de sua casa” (2º§), ainda que fossem cláusulas de fundo, pareciam-lhe mais importantes do que outras também de fundo, como “[viveram felizes], mesmo com humildade, mas isso não tinha importância.” (6º§).

Essa aluna expôs que incluiria em seu resumo características do lugar onde viviam as personagens por entender que essas características eram fundamentais para o

entendimento das ações que as personagens desenvolveriam em seguida. O trecho mostrado abaixo é o início do resumo dessa aluna:

- iii. “Numa manhã de inverno rigoroso, um jovem camponês viu pela janela algo que lhe chamou atenção. Descobriu uma cegonha ferida e resolveu ajudá-la. Depois, a cegonha demonstrou imensa gratidão e voou para longe.
Dias mais tarde, uma linda moça bateu na porta do jovem, perguntando se poderia ficar em sua casa por uma noite. Como do lado de fora ainda fazia muito frio, o jovem abrigou a mulher.” (G.S)

Como pode ser observado, a aluna manteve a informação de fundo de que as personagens estavam em um lugar frio, de inverno rigoroso. Ela alegou que assim o faria por entender que esse contexto foi o que impulsionou o jovem a dar abrigo a moça e iniciar uma relação mais próxima com ela.

Embora seja sabido que o resumo se constitui de fatos centrais do original, reconhecemos que, eventualmente, alguns resumos, sobretudo o de narrativas, precisam conter alguma descrição/contextualização. Durante a aplicação do material, portanto, o direcionamento dado aos alunos foi que, caso se utilizassem de informações auxiliares para criarem um contexto essencial na produção do resumo, fizessem isso de forma concisa e deixassem o foco de atenção no que é principal: nos fatos, nas ações encadeadas.

Apesar dessa orientação, em alguns resumos, foi possível perceber falta de concisão quando preservada a informação auxiliar, como podemos observar no exemplo abaixo:

- iv. “Certa manhã um jovem camponês que morava em um país que tinha um inverno rigoroso, *onde a neve caía e caía*, andou pela rua até uma coisa chamar sua atenção. (J.S, grifo nosso)

Ainda que seja compreensível a necessidade de relatar que o país tinha um inverno rigoroso para que seja possível contextualizar o risco de vida da cegonha (e sua gratidão pelo homem que a salvou, bem como o fato do camponês tê-la aceitado em sua casa, posteriormente, já com a forma de mulher), o resumo de J.S. peca pela redundância nessa contextualização. A informação em *itálico* não acrescenta nenhum dado novo ao que já tinha sido informado antes para criação do cenário imprescindível ao entendimento da ação dos personagens.

De qualquer forma, entendemos legítimo os alunos, ainda que valorizando as pistas linguísticas trabalhadas e o fato de que informações centrais constroem resumos, terem percebido que não se pode prescindir de algumas informações de fundo para feitura de um resumo de um texto narrativo, visto que algumas informações contextuais são essenciais para que as informações centrais, que compõem o esqueleto estrutural da narrativa, sejam entendidas em sua plenitude.

Fica evidente que alguns alunos perceberam que as pistas linguísticas trabalhadas na unidade didática, por si só, não são capazes de conduzir à compreensão plena dos textos lidos. De fato, elas oferecem uma contribuição para que se desenvolva uma compreensão da estrutura de textos narrativos. Contudo, o processo de leitura envolve, além do conhecimento linguístico e de estrutura textual, conhecimentos de mundo, estratégias e objetivos de leitura, além de outros aspectos concernentes à individualidade de cada um (KLEIMAN, 2009).

Ademais, ainda que se queira preservar, na construção de um processo de leitura, o foco sobre os componentes linguísticos, vale ressaltar que o entendimento sobre esses componentes, sobretudo em um ambiente de ensino-aprendizagem, deve se estabelecer numa perspectiva de contínuos, pois de maneira dicotômica e estanque dificilmente se consagra produtivo. A designação rígida de quais informações deveriam compor os resumos, a partir de uma concepção inflexível das pistas linguísticas que elencamos, por exemplo, poderia resultar em textos inadequados e até incoerentes.

A percepção dos alunos de que algumas estruturas auxiliares podem estar mais em relevância do que outras também auxiliares dialoga com a Hierarquia de Fundidade proposta por Silveira (1990), que apresenta um entendimento da teoria de transitividade de Hopper e Thompson (1980) situada num *continuum*.

A autora propõe uma reestruturação da pontuação dada a cada parâmetro de transitividade por Hopper e Thompson (1980). Isso significa que, enquanto eles, fundamentados em uma dimensão binária, atribuem pontuações de zero e um a cada parâmetro na determinação do que é figura e fundo, Silveira (1990), a partir de dimensões enéurias, determina escalas com amplitude de zero a cinco.

Levando em consideração variáveis sociais, como o sexo e o letramento, ela estabelece, a partir da aplicação da nova pontuação sugerida, seis categorias para a composição do que chama de Hierarquia de Fundidade. A autora postula que a categoria I representa as estruturas de figura, enquanto as demais categorias representam os diferentes tipos de fundo. Silveira (1990) especifica as funções das cláusulas de fundo,

propondo que algumas são mais objetivas⁶ e mais icônicas, ou seja, são mais próximas da figura, do que outras. Dessa forma, estabelece uma gradação que vai do nível mais relevante (Figura – categoria I) até um tipo de fundo mais distante de figura e, portanto, com menor grau de Relevância (Fundo – categoria VI).

Alguns alunos, ainda que inconscientemente, perceberam diferentes tipos de fundo na composição do plano que dá suporte aos fatos que compõem a linha principal do evento no conto lido *O pássaro do poente*. Muitos deles, por exemplo, sentiram necessidade de manter em seus resumos informações que traziam apresentações do cenário. Segundo Silveira (1990), esse tipo de informação que reproduz aspectos do evento (como a apresentação de um cenário) é o tipo de fundo mais próximo do plano de figura por estar mais ligado à reprodução icônica dos fatos tal qual se deram no evento.

Dessa forma, reconhecemos que, para a realização da atividade de resumo de um conto inteiro, teria sido mais produtivo trabalhar e explicitar aos alunos, em decorrência do trabalho com os parâmetros que selecionamos, as diferentes nuances dos planos de fundo. As pistas linguísticas ajudam na construção do que é central e podem ser usadas com essa finalidade, porém, é preciso reconhecer suas limitações e suas complexidades. Na verdade, é necessário que se explicita aos alunos essas limitações e complexidades, a fim de que eles possam ganhar autoconfiança por ter criticidade diante da produção de seus próprios conhecimentos.

Além disso, é importante não perder de vista que, apesar dos parâmetros de Hopper e Thompson (1980) serem independentes, eles se articulam na língua de forma combinada e cada um contribui para codificação da relevância dos eventos em que se manifestam, mas nenhum deles é suficiente para esse fim isoladamente. O nosso recorte em três parâmetros, ainda que se justifique pelas condições pedagógicas de tempo de trabalho e conteúdo disciplinar relativo ao ano de escolaridade dos participantes desta pesquisa, já compromete, de alguma forma, a precisão de análise das informações centrais e auxiliares que compõem os textos narrativos. Portanto, é imprescindível que o trabalho implementado com os alunos evidencie os fenômenos linguísticos de maneira mais flexível e continuada.

Outro ponto importante é entender que a seção 3 da unidade didática inicia o entendimento do que seja o ato de resumir, mas não o contempla de maneira mais ampla. Resumir, grosso modo, é apresentar concisamente conteúdos de outro texto, e o material

⁶ Silveira (1990) entende objetividade no sentido de espelhamento do evento percebido.

proposto por esta pesquisa tem como objetivo desenvolver a capacidade de identificação e seleção de informações mais centrais, ou seja, aquelas que devem integrar um resumo. Contudo, a competência de síntese também se desenvolve através de outras estratégias e domínios linguísticos. Ações metalinguísticas que envolvessem o uso de sinônimos, hiperônimos e outras associações semânticas, tanto no nível da palavra quanto no nível da sentença, poderiam ser trabalhadas para ajudar os alunos a terem mais domínio na escrita de um resumo.

Foi possível perceber, a partir da leitura dos resumos dos alunos participantes desta pesquisa, que eles ficaram bastante presos à orientação “encontre as informações centrais e as recorte para formar seus resumos” e, muitas vezes, construíram textos ainda amplos e com informações sobrepostas.

Observe o texto do aluno E.M que segue:

- v. “Era uma vez um jovem camponês que foi caminhar durante o inverno rigoroso de seu país. Durante essa caminhada ele viu uma movimentação que chamou a atenção dele. Viu que era uma cegonha atingida por uma flecha.

Ele resolveu ajudá-la, tirou a flecha, fez um curativo. Após isso, o pássaro voou, agradecido.

Poucos dias após esse acontecimento, bateram em sua porta. Era uma moça que pediu abrigo. O frio estava muito intenso e o camponês logo colocou ela pra dentro e falou para ela se esquentar.

No dia seguinte, o jovem sentiu um cheiro bom e foi verificar. Percebeu que a hóspede estava cozinhando para ele e pediu para ela ficar mais um tempo e alegre ela aceitou o pedido.

O período da neve passou e a moça não foi embora. Ficou e se casou com o jovem camponês.

Até que um dia, ela teve uma ideia para ajudar. Pediu que o marido construísse um tear, mas colocou a condição de ele não poder espiar enquanto ela tecia.

Ele estranhou, aceitou, e levou o tecido à cidade e o vendeu rapidamente. O jovem voltou todo contente e a moça disse que faria mais um então. O jovem conseguiu vender por uma quantia ainda maior de moedas o segundo tecido.

Empolgado, pediu mais um tecido. A moça estava cansada, mas concordou. Só que desta vez o camponês não respeitou o combinado e espiou a moça trabalhando. Descobriu que ela era a cegonha que ele tinha ajudado antes.

Quando ela terminou o tecido, saiu do quarto, entregou o tecido pro marido e se despediu. Ele implorou que ela ficasse, mas ela tomou sua verdadeira forma e saiu voando.” (E.M)

O texto do aluno é um resumo que foi na direção esperada, visto que há um predomínio de informações centrais em detrimento das informações auxiliares. Contudo, poderia estar mais resumido se o aluno, por exemplo, evitasse algumas sobreposições semânticas, como a que ocorre no trecho do segundo parágrafo: “Ele resolveu ajudá-la, tirou a flecha, fez um curativo”. As ideias “tirar a flecha” e “fazer um curativo” estão contidas em “ajudar” e poderiam ser suprimidas para que o texto ficasse ainda mais sintético e adequado.

Houve algumas outras redações como a exemplificada acima e chegamos à conclusão de que, se os alunos dispusessem de outras estratégias importantes para a ação de resumir, como a associação e a organização de informações contidas umas nas outras, por exemplo, seus resumos poderiam estar ainda mais concisos e adequados às solicitações do gênero.

O trabalho metalinguístico com outras estratégias ampliadoras das competências que envolvem a ação de resumir não era um objetivo desta dissertação e, por esse motivo, não foi concebido na unidade didática. Porém, é recomendável que, numa aplicação futura, resguarde-se um tempo para que se desenvolva um trabalho sistemático e de encaminhamento paulatino para progresso desses outros domínios tão necessários na ampliação da habilidade de resumir.

Apesar de a maioria dos resumos analisados ter se apresentado ainda de forma extensa e, por vezes, com informações redundantes, foi possível ler textos como o que segue:

vi. “Numa manhã de inverno rigoroso, um jovem camponês saiu de sua casa e viu algo que lhe chamou atenção. Ao se aproximar, percebeu que era uma cegonha machucada e decidiu ajudá-la.

Alguns dias se passaram e uma moça bateu em sua porta, perguntando-lhe se poderia passar a noite e ele permitiu.

A neve cessou, porém ela não foi embora, ficou e se casou com o camponês. E num dia, teve a ideia de que seu marido construísse um tear para ela tecer tecidos e ele os vender, com a condição de que ele não poderia vê-la por três dias enquanto ela tecia.

O marido concordou e a moça o entregou um tecido que logo foi vendido. O jovem ficou alegre e ela disse que faria mais um.

Depois de ele vender o segundo, pediu que a mulher fizesse outro, e mesmo aparentando estar cansada, ela aceitou. Porém, dessa vez, o camponês não resistiu, espiou e viu uma cegonha trabalhando no lugar da mulher.

A moça terminou o tecido e entregou-o ao rapaz. Então, revelou que era a cegonha agradecida e foi embora.” (A.M)

Pode-se observar que se trata de um texto que prioriza as informações centrais do original, só que bem mais conciso do que o texto de E.M, da amostra v. A aluna redatora deste resumo solicitou mais tempo para terminar a atividade e revelou que essa que foi entregue foi a terceira versão do texto que ela fez. Disse que, seguindo as orientações que a ela foram passadas, tentou fazer um resumo, na primeira versão, eliminando as informações do original que não fossem centrais. E, na segunda versão, ajustou o uso de algumas palavras e estruturas, para que seu resumo não fizesse cópia do conto lido. Só que, então, notou que o que tinha feito ainda não era o suficiente, porque percebeu que algumas informações centrais poderiam ser casadas por estarem contidas umas nas outras. E, somente depois de refazer pela terceira vez, chegou à versão final de seu resumo.

O desejo de dispor de mais tempo e de controlar o processo de escritura ao máximo evidenciou um zelo e dedicação à atividade que foram produtivos, visto que o resumo construído foi bastante satisfatório. O processo relatado pela aluna e a concretização de seu texto mostram não só um avanço na habilidade de fazer resumo, na identificação dos planos discursivos ou até mesmo no agenciamento da identificação das pistas linguísticas, mas também um avanço na elaboração e colocação em prática de estratégias metacognitivas que contribuem para a escrita de um texto.

Segundo Kleiman (2009), um objetivo pré-definido para a elaboração do texto escrito (como “faça o resumo”, “seja conciso” ou “busque as informações centrais do original a partir das pistas linguísticas trabalhadas”) propicia o monitoramento do processo cognitivo de escrever. Então, quando há estabelecimento de uma finalidade específica e construção de hipóteses sobre os significados elaborados, acontece o controle por meio da regulação do processo cognitivo.

Quando a aluna avalia seu texto, reescreve-o, levanta hipóteses sobre a concisão do texto ou a pertinência da manutenção de uma ou outra informação, ela está monitorando seu processo cognitivo a partir de ações metalinguísticas, ou seja, ela está

realizando o “aprimoramento da cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que têm como foco os aspectos semânticos e formais das práticas de linguagem” (GERHARDT, 2017, p. 42).

Percebe-se, portanto, que esse tipo de intervenção tem impacto para além da habilidade específica linguística que se pretende desenvolver, porque proporciona uma nova forma de os alunos lidarem com a construção do próprio conhecimento. Atividades metalinguísticas, portanto, mostram-se de muita importância em ambientes escolares, pois, além de trabalharem o objeto de estudo especificamente, possibilitam aos alunos o costume de pensar sobre o próprio pensar, ou seja, de consolidar mediação sobre a própria cognição.

5.4 Seção 4

A seção 4 da unidade didática desta dissertação propõe aos alunos a realização de uma avaliação do material trabalhado. A intenção era que eles relatassem suas análises e impressões sobre a unidade didática e pudessem pensar sobre a aplicação do material e sobre as próprias trajetórias na construção do conhecimento proposto.

Vale ressaltar que, em nosso entendimento, avaliação não é uma medida de erros e acertos, mas um exercício contínuo de pensar sobre o processo de construção do saber, seu desenvolvimento e os ganhos e perdas decorrentes dele. Em virtude disso, a orientação da seção de avaliação visa promover um espaço de reflexão dialógica, em que os alunos, pensando sobre o caminho percorrido, podem apontar o que foi satisfatório ou sugerir rotas alternativas, caso as acreditem necessárias, para que se chegue ao sucesso no aprendizado. Por isso também, todas as perguntas dessa parte do material são seguidas de pedidos de justificativa que possibilitam a ampliação da capacidade de avaliar e monitorar os próprios processos de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, essa seção é mais um instrumento que visa oportunizar o desenvolvimento metacognitivo, uma vez que os educandos têm que pensar sobre o processo que viveram e os caminhos que percorreram para poder alcançar o domínio de fazer o resumo a partir da identificação das informações mais centrais do texto. Essa seção possibilita também a análise das estratégias utilizadas no material, se essas estratégias foram produtivas ou não para eles, se eles as entendem como úteis etc.

A ideia foi estimular e ampliar nos alunos a tarefa de investigar, em seus percursos de desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de resumos, o entendimento da

própria construção de conhecimento. A ideia foi levá-los ao resgate do poder do questionamento no desenvolvimento dos seus processos de aprendizagem.

Além de tudo, essa seção é bastante importante por ser uma possibilidade de ajuste, a depender do retorno dado pelos discentes. As avaliações dos alunos podem conduzir a mudanças produtivas, pois determinada crítica ou apontamento pode levar a uma aplicação repensada, além de reparos no material.

A seguir, a título de exemplificação, estão listadas as perguntas da seção 4, além de algumas das respostas fornecidas pelos alunos.

1 – Você gostou deste material de estudo? Justifique.

- i. “Sim, pois ele informa e ensina com clareza o que são informações centrais e auxiliares de narrativas.” (L.C)
- ii. “Sim, parece que o material ajudou a aprender de uma forma melhor.” (L.S)
- iii. “Sim, porque esse material nos ajuda muito a desenvolver nossa leitura e ajuda a saber sobre informações centrais e auxiliares.” (V.M)
- iv. “No início sim, mas depois ficou maçante. Era muita coisa para pouco tempo.” (J.C)
- v. “Sim, o trabalho ajudou a prepara para fazer um resumo bem estruturado.” (F.D)
- vi. “Foi um pouco cansativo, mas ajudou no desenvolvimento da minha capacidade de resumir.” (L.B)
- vii. “Sim, pois ajudou a melhorar os meus resumos.” (C.E)

2 – Você achou este material parecido ou diferente dos materiais que geralmente são usados nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique.

- i. “Diferente. Não sei direito, mas pareceu que o material foi muito mais prático e objetivo. Fez um caminho para ajudar a gente a escrever depois.” (V.M)
- ii. “Diferente, porque os outros trabalhos não dão pistas desse jeito antes de a gente ser obrigado a escrever os textos e isso ajudou.” (L.F)
- iii. “É diferente porque explica bastante, cada detalhe antes de pedir para fazer o texto. Ajuda a compreender melhor.” (C.E)
- iv. “Mais ou menos. Não é parecido com os trabalhos das outras professoras, mas é parecido com os trabalhos da professora Natália. Costuma ter imagens, textos e a prof. sempre fica pedindo justificativas, parecido com esse material.” (V.L)
- v. “Diferente, parece que saiu do tradicional, como essa folha de avaliação.” (A.J)

- vi. “Um pouco diferente, nos deu mais liberdade para usar a criatividade e o melhor foi que ensinou a usar a criatividade.” (Y.P)
- vii. “Foi um pouco diferente sim. Teve umas partes inovadoras, como essa avaliação. E também parece que foi trazendo os assuntos aos poucos para ajudar com a redação.” (A.M)

3 – O que você achou mais legal neste material? Por quê?

- i. “A aprendizagem. Parece que ele ajuda a gente a pensar” (L.B)
- ii. “Que a gente se expressou mais, porque ele deu criatividade para gente criar os textos.” (Y.P)
- iii. “Descobrir sobre as informações centrais e auxiliares. Com essas informações podemos construir narrativas e resumos de narrativas com mais facilidade.” (G.C)
- iv. “Foi ver a turma mais unida e com mais vontade de fazer os exercícios, porque é legal quando a gente faz as coisas juntos.” (R.I)
- v. “A coesão e a clareza como as informações são apresentadas. Parece que o material se explica sozinho, faz a gente chegar nas informações. E os textos e imagens para realização das atividades também foram legais.” (L.C)
- vi. “A produção textual, porque foi desafiante. Tinha que seguir as pistas e buscar cada vez mais enxugar o texto.” (A.M)
- vii. “A parte de separar os verbos e relacionar com o que era central. Gostei de aprender sobre os verbos de ação e não ação.” (J.S)

4 – O que você achou mais chato neste material? Por quê?

- i. “Foi muito grande para pouco tempo pra fazer. Foi muito corrido.” (A.S)
- ii. “Foi cansativo. Parecia uma maratona.” (F.D)
- iii. “A gente teve que escrever muito. Cansou um pouco.” (L.E)
- iv. “É que a gente não teve muito tempo para esse trabalho daí ficou um pouco cansativo” (G.O)
- v. “Muita coisa. Os textos eram grandes, tinha muita coisa pra escrever mas reconheço que foi produtivo.” (G.S)
- vi. “O fato de termos que sair de outras aulas para ir para sala de português pra terminar o material.” (J.S)
- vii. “Achei chato ter que saber os verbos para fazer porque eu não sou muito boa em verbos.” (G.C)

5 – Tem alguma parte deste material que você achou que deveria ser mudada? Qual? Por quê?

- i. “Não, porque ele é bom.” (A.L)
- ii. “Não. Talvez as perguntas repetitivas.” (R.I)
- iii. “Não, porque ajudou a aprender a fazer resumos” (K.F)
- iv. “Eu acho que não, desse jeito tá bom.” (M.L)
- v. “Não. Eu sei que a professora Natália deve ter tido o maior trabalho pra fazer isso e não é justo com ela.” (V.L)
- vi. “Não. Os conteúdos são interessantes e o material é prático e fácil de ser estudado.” (G.C)
- vii. “Sim. Eu trocaria os textos escolheria uns mais curtos, porque é chato ficar lendo muito.” (G.S) (O ÚNICO SIM)

6 – Você acha que este conjunto de atividades ajudou você a identificar as informações centrais e as auxiliares de uma narrativa? Por quê?

- i. “Sim. Porque o material é bom.” (K.S)
- ii. “Mais ou menos porque eu ainda tenho dúvidas.” (L.E)
- iii. “Sim, foi muito bom para aprender a ver as informações centrais.” (M.V)
- iv. “Sim, pelas pistas (pretérito perfeito, acontecimento efetivo e ações) aprendi a descobrir as informações centrais. E descobri também que essas informações que fazem a história se “movimentar”. (L.B)
- v. “Sim, porque aprendi sobre as informações centrais, além de aprender a fazer um resumo melhor. E a maneira como as atividades se realizam faz o assunto “colar” em nossa mente. (L.C)
- vi. “Sim, porque com este material e os exercícios das pistas ficou mais fácil chegar nas informações centrais.” (A.L)
- vii. “Sim, porque nos apresentou várias pistas para chegar até elas.” (G.S)

7 – Você acha que este conjunto de atividades te ajudou a escrever resumos? Por quê?

- i. “Sim, porque as atividades das pistas fazem a gente chegar nas informações centrais que fazem a gente conseguir realizar um bom resumo.” (L.C)
- ii. “Sim, porque nos ensina sobre os acontecimentos centrais do texto.” (L.B)

- iii. “Mais ou menos, porque ainda tenho dificuldade em identificar informações centrais.” (K.S)
- iv. “Sim, porque tem bastante atividades sobre resumo.” (F.D)
- v. “Sim, porque saber sobre as informações centrais e auxiliares ajudou muito.” (G.C)
- vi. “Sim, porque eu aprendi a encontrar as partes centrais de um texto.” (G.S)
- vii. “Sim. Porque antes eu usava muitas informações auxiliares nos meus resumos, mas eu não sabia disso. Agora que eu sei, vou escrever os resumos com mais informação central e vou tentar colocar bem pouquinho de informação auxiliar (só quando não der mesmo)” (E.M)

5.5 Apreciações gerais

Nesta seção, serão feitas algumas considerações gerais sobre a aplicação da unidade didática, especialmente sobre o que poderia ter sido diferente na composição desse processo de aplicação. Portanto, esta parte da dissertação propõe uma revisão da unidade didática e do processo de implementação do trabalho com ela, trazendo também sugestões de práticas pedagógicas alternativas a serem associadas à aplicação do material.

Como a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética aconteceu apenas próximo ao fim do ano, a unidade didática foi aplicada somente a partir da última semana de outubro, já no quarto bimestre do ano letivo. Isso fez com que o tempo para aplicação do material fosse limitado, além de corrido, o que, de certa forma, afetou na qualidade do trabalho realizado.

A maior crítica dos alunos em relação à unidade didática foi justamente sentirem que o material estava muito denso e extenso para o tempo que tínhamos para realizá-lo. Inclusive, foi necessário solicitar dois tempos extras da grade de horário da professora-pesquisadora com as turmas – que gentilmente foram cedidos por colegas – para que fosse possível fazer a avaliação proposta pela seção 4 em sala de aula, visto que a aplicação da seção 3 precisou de mais tempos do que havíamos planejado. A feitura do material e toda essa movimentação em meados de novembro, adicionadas à época de provas e trabalhos de final de ano, fizeram com que os alunos considerassem o processo intenso e reclamassem da extensão da unidade didática.

Portanto, para um melhor aproveitamento do material, a sugestão é aplicá-lo gradualmente, ao longo de, no mínimo, dois bimestres. Essa estratégia, inclusive,

favoreceria que questões de ordem prática, como faltas dos alunos ou impedimentos de aulas, fossem mais bem contornadas. Alguns alunos são faltosos e chegam sistematicamente atrasados e isso dificulta o acompanhamento do material. Além disso, durante a aplicação da unidade didática teve operação policial na comunidade em que muitos dos alunos moram e isso também contribuiu para as faltas em determinado período do processo. Em um dos dias, inclusive, a aplicação teve que ser suspensa porque a maioria dos alunos não estava presente. Tivemos que suspender a aplicação em um outro dia também, por motivos de obra na escola. Então, se houvesse mais tempo, poderíamos ter remarcado alguns dias de trabalho com o material e montado escalas para evitar a aplicação nos primeiros tempos de aula, por exemplo.

Além das questões de ordem prática, a aplicação de forma paulatina favoreceria o processo pedagógico no que diz respeito à aprendizagem e consolidação dos conteúdos. Os assuntos trazidos pelo material, em especial os da seção 1, que são as pistas linguísticas, acionam conhecimentos e domínios linguísticos específicos que precisam de tempo para serem maturados e apreendidos. Se trabalhados ao longo de dois bimestres ou mais, por exemplo, poderiam ter sido mais amplamente explorados e associados a práticas mais lúdicas.

Um exemplo simples de prática lúdica associada ao trabalho com o parâmetro da cinese seria uma proposta de mímica de verbos. Os alunos perceberiam a dificuldade de representar os verbos mais estáticos, porque esses não envolvem movimento, e entenderiam melhor a diferença entre eventos mais e menos dinâmicos. Com o parâmetro de modalidade e de aspecto gramatical, pode-se pensar em um jogo que envolva desafios e respostas a perguntas. Um exemplo de pergunta para um jogo de modalidade seria “O que você faria se ganhasse na mega sena?”. A partir da resposta dos alunos, poderia haver desdobramentos no jogo que os levassem a pensar se o dito era real ou possibilidade e qual tempo e modo verbal foram usados para execução da resposta. Com essas dinâmicas, os alunos poderiam se envolver ainda mais com o assunto trabalhado e consolidar de maneira mais eficaz os conteúdos exigidos.

Com mais tempo para desenvolver o trabalho com os parâmetros, baseando-se em Silveira (1990), seria possível desenvolver de forma sistemática as diferentes nuances de cláusulas que compõem o plano de fundo e direcionar os alunos, mais claramente, para a noção de que, em narrativas, existem algumas informações auxiliares que se aproximam mais das informações centrais do que outras e que, por isso, podem compor resumos de textos narrativos, dependendo da necessidade comunicativa que se imponha.

Além disso, seria possível também, para intercalar o trabalho com a unidade didática, idealizar e executar outras atividades que desenvolvessem habilidades de resumir, como exercícios com ações metalinguísticas que aperfeiçoassem o uso de sinônimos e hiperônimos, ou como jogos de organização de informações que trabalhassem associações semânticas no nível da sentença, para que os alunos ampliassem progressivamente o domínio da escrita de um resumo.

Ademais, a partir da dificuldade que os alunos apresentaram no entendimento do parâmetro de aspecto, consideramos repensar a ordem de apresentação das pistas linguísticas na seção 1 da unidade didática. No material, a primeira pista a ser apresentada é a de aspecto gramatical e a escolha por essa ordem se deu em virtude de se considerar que os alunos, por já terem trabalhado anteriormente verbos e suas conjugações, sabiam diferenciar o perfectivo do imperfectivo. Contudo, a associação de perfectivo com o plano central não foi tão intuitiva, talvez porque ainda fosse necessário trabalhar a ideia de que centralidade, nesse caso, está mais ligada à noção de sequencialidade do que de importância.

Talvez uma melhor opção seria começar com o parâmetro da modalidade, que é um parâmetro que evidencia cláusulas de fundo mais explícitas, que se afastam mais da figura. As situações contingentes são organizações extra evento, visto que não fazem parte do que concretamente aconteceu, e compõem um nível mais abstrato e afastado dos fatos tais qual se deram no real. Porque expressam opiniões e comentários, seria mais fácil para os alunos associá-las ao plano auxiliar e começar o entendimento em relação aos planos discursivos de maneira mais evidente. Depois, a ideia seria seguir o trabalho com o parâmetro da cinese, que demanda uma diferenciação mais intuitiva entre os verbos, visto que se embasa em traços semânticos inerentes às raízes verbais. Além disso, é mais fácil fazer os alunos perceberem que as ações integram mais o que é central na narrativa do que os verbos que trazem estados dos seus sujeitos. Só por fim sugere-se desenvolver o parâmetro de aspecto gramatical e suas peculiaridades, fazendo os alunos atentarem para as marcas morfológicas, os significados que se constroem a partir delas e como tudo isso se relaciona com os planos discursivos das narrativas.

Vale ressaltar que discussões sobre a temática dos textos e questões de interpretação global foram feitas oralmente, ainda que o material tenha um recorte de trabalho em questões voltadas para a identificação dos planos discursivos da narrativa a partir de atividades pautadas em ações de metalinguagem. Embora o material não trabalhasse especificamente, de maneira sistemática e gradual, a interpretação de texto,

os alunos tiveram uma significativa melhora de aproveitamento na prova institucional de leitura realizada no quarto bimestre. As notas das turmas que participaram da pesquisa e realizaram as atividades da unidade didática subiram, em média, quase 2 pontos, numa escala de 0 a 10.

Ainda que não possamos estabelecer uma relação direta entre a aplicação da unidade didática e o rendimento dos alunos na prova institucional de leitura da prefeitura, acreditamos que o trabalho metacognitivo, porque visa levar os alunos a mediar o próprio pensamento e seus percursos de aprendizagem, possa ter favorecido a melhora de rendimento dos educandos.

A ação regulatória da própria cognição estimula a construção da aprendizagem porque instiga a capacidade de elaborar estratégias, enfrentar dificuldades e ultrapassar obstáculos. Portanto, o ganho não se dá só em relação à assimilação do conteúdo aprendido, mas também em relação ao desenvolvimento de competências de planejamento, de comunicação e do processamento de informação de forma sistemática e estruturada (FIGUEIRA, 1994).

Intervenções como a unidade didática aqui proposta, que tencionam ao desenvolvimento metalinguístico dos alunos, têm impacto também na autoestima dos educandos, pois promove o ensino de língua com uma abordagem pedagógica diferente, já que o foco deixa de ser só nos componentes linguísticos e passa a ser na relação das pessoas com suas experiências linguísticas (GERHARDT, 2017). Portanto, com o foco do ensino recaindo também sobre os sujeitos e não apenas sobre o objeto linguístico de estudo, os alunos passam a ser protagonistas em sala de aula e passam a enxergarem e entenderem suas importâncias no processo de ensino-aprendizagem, o que lhes confere mais autoconfiança e autoestima e, por conseguinte, na maioria das vezes, melhores resultados de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação principal para este trabalho foi perceber a dificuldade de muitos alunos em reconhecer a estrutura básica de textos narrativos, sobretudo no que diz respeito à identificação de informações principais que conduzem o leitor numa progressão temática contínua e sequencial. Por essa razão, elaboramos uma estratégia pedagógica com a intenção de desenvolver metalinguisticamente os alunos, a fim de que eles construíssem um conhecimento consciente sobre a estrutura e organização de narrativas, partindo da identificação dos planos discursivos que as compõem.

A escolha pela intervenção de caráter metalinguístico deu-se por acreditarmos que esse tipo de trabalho ajuda não só a assimilar os conteúdos dados, mas também a ampliar competências que envolvem certos processos executivos, como o estabelecimento de objetivos, o planejamento, a monitoração e a autorregulação, que tendem a ampliar habilidades de leitura e escrita.

Além disso, atividades que proporcionam o agenciamento cognitivo sobre os próprios processos mentais, ao levarem o sujeito a olhar para si e tomar consciência sobre suas capacidades, tendem a afetar positivamente o socioemocional do indivíduo. Isso ocorre porque, como postula Figueira (1994, p.3), esse agenciamento proporciona o conhecimento intraindividual que “remete para o conhecimento que o sujeito tem de si próprio, conhecimento das suas próprias competências, possibilidades e limitações enquanto ser cognitivo, como, por exemplo, saber que aprende melhor fazendo gráficos do que repetindo a informação”.

A unidade didática elaborada nesta pesquisa, além de se fundamentar em teorias de metacognição e metalinguagem a fim de proporcionar um desenvolvimento metalinguístico dos alunos, pretendia promover a identificação de informações centrais e auxiliares dentro da narrativa, de acordo com os parâmetros sintático-semânticos de Hopper e Thompson (1980). Para tanto, foram elaboradas atividades metalinguísticas que pretendiam o desenvolvimento do conceito de figura e fundo progressivamente. As estratégias utilizadas foram: (i) solicitação de justificativas que expusessem os percursos realizados para as tomadas de decisões nas atividades, (ii) exercícios de leitura que se fundamentam em ações metalinguísticas de identificação, comparação, correção e construção, inspiradas nos estudos de Gerhardt (2017) e (iii) proposta de produção de um resumo de um conto inteiro.

As estratégias mencionadas acima levaram os alunos a um engajamento satisfatório e foram importantes porque, em (i), contribuíram para que os alunos tomassem consciência sobre os processos realizados durante o ato de ler; em (ii), invocaram o nível meta nos exercícios ao apresentar problemas que solicitassem a elaboração de estratégias e objetivos de leitura para a resolução das questões impostas e, em (iii), exigiram que os alunos agenciassem o processo de identificação de informações mais e menos centrais de narrativas e de outras estratégias relativas às habilidades de construção de resumo e de organização textual.

Com a aplicação da unidade didática foi possível observar que os alunos, muitas vezes, atingiram o nível meta da linguagem em suas respostas e relatos. Porém, ficou evidente, sobretudo com os resumos realizados, que ainda há que se trabalhar com os alunos para que eles alcancem a autonomia desejada, especialmente na produção escrita de resumos.

Embora tenha sido dada uma explicação sobre o que é resumir, não foi feito um trabalho sistemático com os alunos para desenvolver outras habilidades importantes na feitura de um resumo, além de identificar informações centrais. Existem outras ações que compõem o ato de resumir que poderiam ser trabalhadas aos poucos e de forma sistematizada, mas não foram. Não eram objetivos deste trabalho, mas são lacunas dos alunos que precisam de atenção e podem servir como inspiração para se continuar o trabalho pedagógico aqui iniciado.

Uma outra proposta de continuidade do trabalho poderia ser pensar numa intervenção pedagógica que desenvolva, metacognitivamente, os planos discursivos à luz do tipo textual dissertativo. O entendimento de “planos discursivos” e a fundamentação teórica teriam que ser diferentes, visto que Hopper (1979) trata especificamente de textos narrativos e postula como característica básica de diferenciação entre os planos a sequencialidade numa perspectiva de avanço temporal. Além disso, Hopper e Thompson (1980) definem transitividade como uma propriedade relacionada à efetividade de transferência de uma ação de um agente a um objeto, limitando a transitividade à transferência de ação. Num texto do tipo dissertativo, a sequencialidade que denota ordenação cronológica não se sustenta e é imprescindível levar em consideração também a transitividade existente em verbos de processo e de estado, apresentada em cláusulas que trazem a realização de uma situação (e não a transferência de ações). Portanto, seria necessário que o trabalho se desenvolvesse de forma diferente, talvez baseado na ideia de

importância, que aparece como segunda característica elencada por Hopper (1979) na diferenciação dos planos do discurso.

Nesse sentido, seria importante buscar outras fontes de fundamentação e avaliar melhor as circunstâncias de desenvolvimento dessa nova pesquisa. Contudo, seria de grande ganho para os estudantes poderem contar com uma intervenção pedagógica que pretendesse desenvolver, de forma sistemática e gradual, a dissertação de natureza escolar e sua peculiar densidade argumentativa. Seria de grande ganho um trabalho estruturado que, ao desenvolver a estrutura do texto dissertativo, contribuísse para que os alunos percebessem como exemplificações, relações de causa e efeito, de acarretamento, ou até mesmo de contraposição, por exemplo, podem se combinar de maneira a produzir conclusões relevantes e coerentes que se convertam na própria tese central defendida de um texto (GOLDNADEL; VANIN; JANOSTIAC, 2012). A proposta de escrita de resumo em relação a esse tipo de texto também poderia ser uma estratégia produtiva, já que poderia evidenciar o esquema relatado acima a partir da solicitação de identificação e extração da ideia principal a ser desenvolvida.

Se, na proposta com o texto dissertativo, a sugestão é concentrar-se na importância, no trabalho com a unidade didática desta dissertação, para que os alunos fossem capazes de entender o que significava encontrar as informações centrais da narrativa, foi preciso focar na sequencialidade, primeira característica elencada por Hopper (1979) para a diferenciação dos planos discursivos. Enquanto os alunos centraram-se na ideia de “importância”, não conseguiram entender por que as cláusulas mais transitivas eram as escolhidas para compor o plano central.

De fato, a ideia de importância como uma das características do plano de figura de narrativas é bastante controversa e, inclusive, questionada por alguns teóricos, especialmente se a análise da relevância for feita em textos literários de mediação complexa. Portanto, para que fosse possível criar um percurso pedagógico proveitoso, foi necessário construir a ideia de que a relevância se encontra na sequenciação das ações, além de priorizar, na unidade didática, narrativas de sequenciação linear, centradas na ação, na ordem cronológica.

Porém, é aconselhável que, na trajetória de construção do aluno leitor, o professor não limite a leitura dos alunos a narrativas apenas de mediação simples, porque a formação de proficiência parte de uma experiência diversificada de leitura. A assimilação dos modelos estáveis de organização textual e criação literária se estabelece por acúmulo e comparação e são as experiências diversas que permitem isso (COLOMER, 2007).

Afinal, como bem pontua Colomer (2007, p.167), habilidades de leitura e escrita dos alunos não podem “melhorar substancialmente se não se ampliam os aspectos a considerar no aprendizado da narrativa”.

Portanto, na formação do aluno leitor e escritor, cabe ao professor, através de mediação cuidadosa, conduzir os alunos a leituras diversificadas e a atividades que possibilitem a construção do monitoramento de seu percurso cognitivo no ato de ler e escrever. A identificação e manipulação dos planos discursivos é apenas uma possibilidade dentre tantas outras que contribuem para que os alunos compreendam melhor os mecanismos de organização e estruturação textual e alcancem os projetos de criação de sentido de cada narrativa.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumos: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

COMRIE, Bernard. **Aspect**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CONCEIÇÃO, Priscila Thaiss. **Planos discursivos em diferentes níveis de escolaridade: estudo de recontagem de Figura e Fundo**. (Dissertação de Mestrado em Linguística) Faculdade de Letras da UFRJ, 2010.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4a ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rio de; MARTELOTTA, Mario. (Orgs.) **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. **Metacognição e seus contornos**. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 33, n.1, 2003.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **Ensino de Gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pontes, 2017.

_____; ALBUQUERQUE, Camila.; SILVA, Igor. **A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino**. Ciências & Cognição, 14 (2), p. 74- 91, 2009.

GIVÓN, Talmy. Beyond foreground and background. In: **Coherence and grounding in discourse**. Philadelphia, John Benjamins, 1987.

_____. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam, John Benjamins, 1995.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: M. R. Maluf (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. (p.19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1990.

GOLDNADEL, Marcos; VANIN, Aline Aver; JANOSTIAC, Isabel. A produção da redação escolar: uma reflexão sobre a dissertação breve amparada na Teoria da Relevância. In: MOLLICA, Maria Cecilia; SILVA, Cynthia Patusco Gomes; BARBOSA, Maria de Fátima (orgs.). **Olhares Transversais em Pesquisa, Tecnologia e Inovação: o desafio da educação formal no século XXI**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012. p. 121-188.

GONÇALVES, Suzana. **Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino**. Revista Iberoamericana de Educación. n. 46, p. 135-151, 2008

HOPPER, Paul J. Aspect and Foregrounding in Discourse. In: **Discourse and syntax**. Ed. By Talmy Givón. New York: Academic Press, 1979

_____; THOMPSON, Sandra. Transitivity in grammar and discourse. In: **Language**, v.56 (2): 251-299, 1980.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol.19, n.2, p.177-185, 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

KOCH, Ingdore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 10ª impressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOFFKA, Kurt. **Princípios de psicologia da Gestalt**. São Paulo, Editora Cultrix, 1975.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 138-150.

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

RIO DE JANEIRO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2020.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTI, Mônica Magalhães. **Texto e Ensino**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

PEREIRA, Cilene da Cunha; PINILLA, Maria da Aparecida Meireles de; COSTA, Maria Cristina Rigoni; OLIVEIRA, Maria Thereza Indiani de. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck (orgs). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SILVEIRA, Elizabeth. **Relevância em Narrativas Oraís**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1990.

_____. **O aluno entende o que se diz na escola?** Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

SIM–SIM, Inês. **Desenvolvimento da Linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, abril, 1998.

SMITH, Carlota. **The parameter of aspect**. Dordrecht: Kluwer, 1991.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPERBER, Dan.; WILSON, Deirdre. **Relevance: Communication and Cognition**. Oxford: Blackwell, 1986.

THOMPSON, Sandra.; HOPPER, Paul. Transitivity and Clause Structure in Conversation. In: BYBEE, J. & HOPPER, P. (Org.) **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjaming Company, 2001.

TO LOOK AT. In: Cambridge English Dictionary and Thesaurus. 2019.
<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/look-at-sth?q=look+at>
(acessado em novembro de 2019).

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VERNEZA, Maurício. **Aí é outra história...** Rio de Janeiro: Galera Record, 2012

APÊNDICE A – TCLE AOS RESPONSÁVEIS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Nome da pesquisa: Figura e Fundo e Metacognição no desenvolvimento da competência textual de alunos do Ensino Fundamental

Coordenadora da pesquisa: Natália do Nascimento Ferreira

Contatos da coordenadora: (21) 988759476; nataliadonf@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Caro Responsável/Representante Legal,

Seu(Sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa desenvolvida pela Professora Natália do Nascimento Ferreira, aluna do Mestrado Profissional em Letras (UFRJ), sob orientação da Professora Doutora Adriana Leitão Martins. O objetivo dessa pesquisa é analisar como atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a leitura e produção de textos. Esse estudo busca a melhoria da educação escolar e traz para o(a) seu(sua) filho(a) o benefício de compreender melhor os textos lidos e saber resumi-los. Seu(Sua) filho(a), participante da pesquisa, responderá questões de compreensão leitora e produzirá textos durante as aulas de Língua Portuguesa, que serão analisados pela pesquisadora. Não haverá cobranças de nenhum valor. O nome de seu(sua) filho(a) será mantido em sigilo absoluto. Ao participar desta pesquisa, seu(sua) filho(a) não terá nenhum benefício financeiro. A participação é voluntária e o(a) seu(sua) filho(a) poderá não participar ou retirar o consentimento de participação se assim desejar, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº. 466/12 e nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Você poderá consultar a pesquisadora em qualquer época, para esclarecimento ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. Os resultados da pesquisa só serão divulgados em palestras, em artigos científicos e na dissertação e estarão à sua disposição caso solicite. Você receberá uma via deste documento e a outra via ficará arquivada com a pesquisadora.

Diante das explicações, se você concorda que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa, por gentileza, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome do(a) menor participante: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do Responsável/Representante Legal

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Em caso de dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 39382598 ou pelos e-mails: cep@iesc.ufrj.br ou cep.iesc@gmail.com.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO AOS ALUNOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Nome da pesquisa: Figura e Fundo e Metacognição no desenvolvimento da competência textual de alunos do Ensino Fundamental

Coordenadora da pesquisa: Natália do Nascimento Ferreira

Contatos da coordenadora: (21) 988759476; nataliadonf@gmail.com

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE

Prezado(a) Aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa desenvolvida pela Professora Natália do Nascimento Ferreira, aluna do Mestrado Profissional em Letras (UFRJ), sob orientação da Professora Doutora Adriana Leitão Martins. O objetivo dessa pesquisa é analisar como atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a melhor compreensão de leitura e melhor produção de textos narrativos. Esse estudo busca a melhoria da educação escolar e traz para você o benefício de melhor compreender a leitura de textos narrativos e melhor produzir resumos escritos deles. Você responderá perguntas de compreensão leitora e produzirá textos durante as atividades escolares, que serão analisados pela pesquisadora. Não haverá cobranças de nenhum valor. Seu nome será mantido em sigilo absoluto. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício financeiro. A participação é voluntária e você poderá deixar de participar ou retirar o consentimento se assim desejar, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza. Você poderá consultar a pesquisadora em qualquer época, para esclarecimento ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. Os resultados da pesquisa só serão divulgados em palestras, em artigos científicos e na dissertação e estarão à sua disposição caso solicite.

Eu aceito participar da pesquisa, que busca a melhoria da educação escolar e traz para mim o benefício de melhor compreender a leitura de textos narrativos e melhor produzir resumos escritos deles. Entendi todas as coisas que estão envolvidas na participação. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com meu responsável. Li e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima. Estou ciente de que meu responsável receberá uma via deste documento e a outra via ficará arquivada com a pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar:

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do aluno participante da pesquisa

Assinatura da Coordenadora da Pesquisa

Em caso de dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 39382598 ou pelos e-mails: cep@iesc.ufrj.br ou cep.iesc@gmail.com.

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Nome da pesquisa: Figura e Fundo e Metacognição no desenvolvimento da competência textual de alunos do Ensino Fundamental

Coordenadora da pesquisa: Natália do Nascimento Ferreira

Contatos da coordenadora: (21) 988759476; nataliadonf@gmail.com

TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Ilmo. Senhor Diretor, sua Unidade Escolar (E/CRE 05.14.029 – Escola Municipal Malba Tahan) está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa sob responsabilidade da Professora Natália do Nascimento Ferreira - Reg.UFRJ 118070769, orientada no Mestrado Profissional em Letras (UFRJ) pela Professora Doutora Adriana Leitão Martins. O estudo será realizado durante as atividades da disciplina de Língua Portuguesa para analisar como atividades metalinguísticas norteadas pela teoria de Figura e Fundo podem contribuir para leitura de textos narrativos e produção de resumo desses textos. V. S^a. poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, para esclarecimento de qualquer dúvida ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. A U.E. que V.S^a. dirige está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, bastando comunicar por escrito. O nome da U.E. e dos alunos participantes da pesquisa será mantido em sigilo absoluto, e os resultados obtidos na pesquisa só serão utilizados para análises ou divulgações em reuniões e publicações científicas e acadêmicas. V.S^a., a U.E., qualquer participante ou instâncias partícipes não terão quaisquer custos para o desenvolvimento da pesquisa ou benefícios financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes dela. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a busca da melhoria da educação escolar e trarão para os alunos o benefício de compreender melhor os textos lidos e saber resumi-los.

Diante das explicações, se V.S^a. concorda com os termos da participação desta pesquisa, por gentileza, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

U.E. participante:

E/CRE 05.14.029 – Escola Municipal Malba Tahan

Endereço: Av. Brasil 17.221, s/nº – Irajá, RJ – CEP 21241-051

Responsável:

Diretor Geral: _____

RG: _____ Matrícula: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 20__

 Diretor Geral

Em caso de dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 39382598 ou pelos e-mails: cep@iesc.ufrj.br ou cep.iesc@gmail.com.

APÊNDICE E – UNIDADE DIDÁTICA NA VERSÃO PARA OS DISCENTES

UNIDADE DIDÁTICA

INFORMAÇÕES CENTRAIS E AUXILIARES EM NARRATIVAS

Esta unidade didática pretende ajudar na identificação dos planos do texto narrativo. Os planos do texto narrativo se organizam com informações consideradas centrais e informações consideradas auxiliares.

Mas você saberia dizer o que é central e auxiliar? Vamos conhecer e entender melhor sobre esses conceitos.

Seção 1: Diferenciação de informações centrais e auxiliares

Observe a imagem abaixo:



(Retirado de: <https://br.sputniknews.com/kazan-worldcup-2018/2018070511643487-imagem-neymar-grafitada-predio-kazan/>)

O que você considera em destaque na imagem? O que você acha que está no foco principal de atenção nessa imagem? Por quê?

A imagem observada é predominantemente urbana, composta de vários elementos próprios de uma cidade grande: prédios altos, construções civis em geral (tipos de construções comuns em cidades), ruas, automóveis, pintura grafitada na parede de um dos prédios... Mas, ao olharmos para a maneira como todos os itens estão organizados na figura, percebemos que o grafite com o rosto do Neymar se destaca em relação à neutralidade dos demais. Por isso, dizemos que, nesse exemplo, a pintura do Neymar é o central, enquanto os demais elementos são os auxiliares.

PLANO CENTRAL → plano de **RELEVO**. Os componentes do plano central se destacam em relação à neutralidade dos demais componentes.

PLANO AUXILIAR → plano de **NEUTRALIDADE**. Plano que serve de “pano de fundo” para os componentes do plano central.

Observe a tirinha abaixo.



<http://universomutum.blogspot.com/2009/03/tirinha-0033.html>

Como você contaria a história da tirinha acima?

3 – Os verbos são palavras que revelam fatos e acontecimentos e contribuem para a apresentação de informações sobre as personagens. Pensando nas partes trazidas pelos verbos, na sua opinião, quais são as informações centrais na notícia lida? Justifique sua opinião.

Mas será que podemos nos basear em apenas uma pista? Vamos descobrir mais sobre esse assunto?

Observe essa outra tirinha:



(<https://www.tudointeressante.com.br/2016/11/8-tirinhas-que-possuem-finais-bem-diferentes-do-que-se-possa-imaginar.html>)

Observando a personagem principal da tirinha, como você descreveria suas mais marcantes características? Escreva um pequeno texto que contenha essa descrição.

Imagine que a história da tirinha acima aconteceu ontem e que a personagem principal é sua amiga. De maneira objetiva, narre os acontecimentos evidenciados nas imagens.

Você observou que, partindo de uma mesma tirinha, construímos textos diferentes que podem se combinar para contar uma história? Uma história é composta tanto de partes mais descritivas quanto de partes mais narrativas; uma história pode conter tanto um plano mais auxiliar quanto um plano mais central. Para entender melhor como isso acontece, continue essas atividades, lendo o texto abaixo:

O Homem que Entrou pelo Cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

(BRANDÃO, Ignácio Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p.89.)

1 – Circule os verbos que aparecem na história acima.

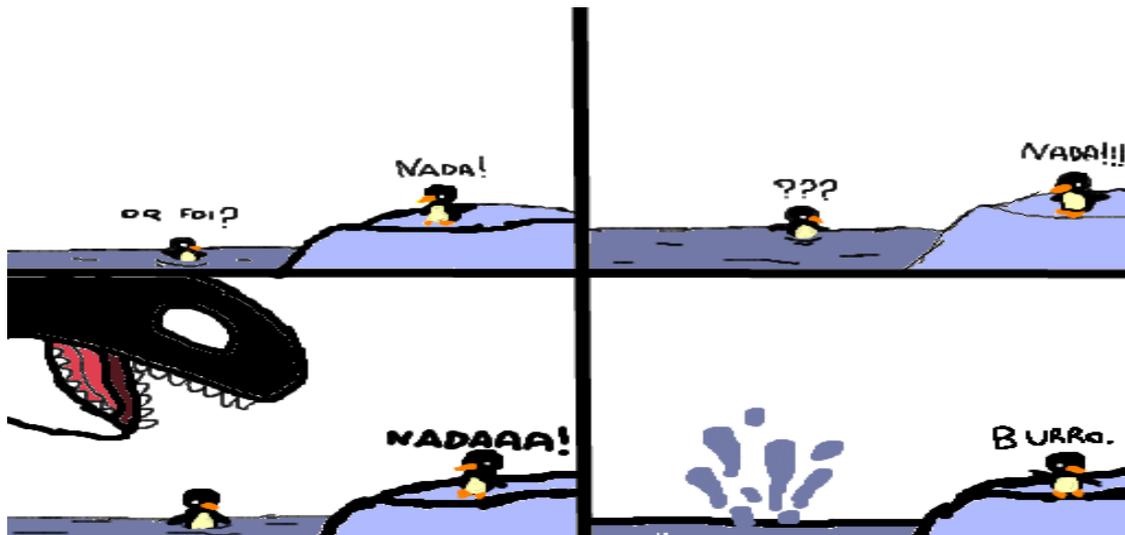
2 – Agora, pensando nos que evidenciam ações e nos que evidenciam não-ações, preencha as colunas abaixo com os verbos que você circulou na questão anterior.

Verbos de ação	Verbos de não-ação

3 – Os verbos são palavras que contribuem para a construção de descrições ou revelam ações. Pensando nisso, releia o segundo parágrafo e responda: na sua opinião, quais são as informações centrais para o desenvolvimento da história trazidas pelos verbos nesse trecho? Justifique sua opinião.

Mas será que as pistas que podem nos ajudar acabaram? Vamos descobrir mais sobre esse assunto!

Observe a tirinha que segue:



<https://gartic.com.br/pudimdeabacate/desenho-livre/tirinha>

De maneira objetiva, narre os acontecimentos evidenciados nas imagens.

Reconte os acontecimentos principais da história, acrescentando comentários, considerações que tragam o que pinguim que está no iceberg poderia ter dito e o que o pinguim que está nadando deveria ter feito.

3 – Os verbos são palavras que representam acontecimentos efetivos ou acontecimentos potenciais (que poderiam acontecer ou ter acontecido). Pensando nisso, responda: na sua opinião, quais são as informações centrais para o desenvolvimento da história trazidas pelos verbos nesse texto? Justifique sua opinião.

Seção 2: Diferenciação de informações centrais e auxiliares: usando as pistas linguísticas para a leitura de um conto

Quando pensamos em falar ou escrever para alguém, temos uma intenção comunicativa (algo que pretendemos alcançar com aquela fala/ escrita). E procuramos organizar nosso discurso de forma que o nosso interlocutor nos entenda e de forma que nós alcancemos a nossa intenção comunicativa.

Dentro do nosso discurso (nossa fala/escrita), marcamos linguisticamente as partes que consideramos como centrais, colocando-as em destaque em relação às que consideramos como auxiliares de acordo com a nossa percepção.

Como vimos na seção anterior, geralmente os fatos centrais são ações que, apresentadas em eventos ordenados numa sequência temporal, faz com que a história ganhe movimento, avance. Já os fatos auxiliares podem apresentar descrições, estados, considerações de possibilidades alternativas aos fatos narrados, que contextualizam e ampliam as ações relatadas nos fatos principais.

As atividades a seguir baseiam-se na leitura do conto “Bruxas não existem” e têm o propósito de fazer notar como as informações centrais de uma narrativa se organizam em relação às informações auxiliares. Dessa forma, poderemos monitorar nossas análises e escolhas para melhor compreender o texto.

Bruxas não existem

(Moacyr Scliar)

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca

tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!". Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela tinha deixado aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

– Vamos logo – gritava o João Pedro –, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

– Está quebrada – disse por fim. – Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E

tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

(<https://novaescola.org.br/conteudo/4159/bruxas-nao-existem>)

Atividade de identificação

1 – O início do texto é usado para contextualizar e descrever os personagens e a narração dos fatos só acontece mesmo a partir do terceiro parágrafo. Identifique a informação central contida neste terceiro parágrafo e a sublinhe. Justifique sua resposta baseando-se nas pistas que você aprendeu na seção anterior.

Justificativa:

ATENÇÃO! Em narrativas, **o resumo** é uma apresentação concisa dos principais fatos do texto, ou seja, **tem por objetivo informar ao leitor os acontecimentos mais centrais, mais relevantes**. É importante saber que o resumo **NÃO** é uma transcrição de trechos do texto original. Então, para resumir, você deve manter fidelidade em relação às ideias principais do texto, mas deve reescrevê-las com suas próprias palavras.

Atividade de comparação

Observe os trechos abaixo referentes ao quarto parágrafo do conto.

1. *A bruxa abriu a porta e apareceu no momento preciso da travessura.*
2. *Nós conseguimos colocar o bode pela janela e a bruxa trazia na mão um cabo de vassoura.*

Eles tentam resumir o parágrafo 4 do texto. Levando em consideração o que está escrito no box sobre resumo e nas pistas aprendidas na seção anterior desse material, qual desses trechos é um resumo melhor? Explique sua resposta com base nas pistas aprendidas na seção I.

Atividade de correção

A frase abaixo tenta resumir o parágrafo 5 do texto, mas o resumo não está adequado, porque não prioriza as informações mais centrais. Corrija o resumo desse parágrafo e explique em qual pista você se baseou para fazer isso.

Eu estava com muito medo da bruxa, que se aproximava com o cabo de vassoura na mão e, sem dúvida, descarregaria em mim sua fúria, já que nenhum amigo meu poderia me ajudar, pois estavam longe.

Correção:

Explicação:

Atividade de construção

Agora você é o redator! Construa um resumo do último parágrafo e depois explique em quais pistas você se baseou para construir o resumo da melhor forma.

Resumo:

Justificativa:

Vamos exercitar um pouco mais?

Leia os textos abaixo:

Histórias para o Rei

Nunca podia imaginar que fosse tão agradável a função de contar histórias, para a qual fui nomeado por decreto do Rei. A nomeação colheu-me de surpresa, pois jamais exercitara dotes de imaginação, e até me exprimo com certa dificuldade verbal. Mas bastou que o rei confiasse em mim para que as histórias me jorrassem da boca à maneira de água corrente. Nem carecia inventá-las. Inventavam-se a si mesmas.

Este prazer durou seis meses. Um dia, a Rainha reclamou ao Rei que eu estava exagerando. Contava tantas histórias que não havia tempo para apreciá-las, e mesmo para ouvi-las. O Rei, que julgava minha facúndia uma qualidade, passou a considerá-la um defeito, e ordenou que eu só contasse meia história por dia, e descansasse aos domingos. Fiquei triste, pois não sabia inventar meia história. Minha insuficiência desagradou, e fui substituído por um mudo, que narra por meio de sinais, e arranca os maiores aplausos.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Histórias para o Rei. Rio de Janeiro: Record, 1999.

O conto da mentira

Rogério Augusto

Todo dia Felipe inventava uma mentira. “Mãe, a vovó tá no telefone!”. A mãe largava a louça na pia e corria até a sala. Encontrava o telefone mudo.

O garoto havia inventado morte do cachorro, nota dez em matemática, gol de cabeça em campeonato de rua. A mãe tentava assustá-lo: “Seu nariz vai ficar igual ao do Pinóquio!”. Felipe ria na cara dela: “Quem tá mentindo é você! Não existe ninguém de madeira!”.

O pai de Felipe também conversava com ele: “Um dia você contará uma verdade e ninguém acreditará!”. Felipe ficava pensativo. Mas no dia seguinte...

Então aconteceu o que seu pai alertara. Felipe assistia a um programa na TV. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele. Felipe tinha sido sorteado. O prêmio era uma bicicleta: “É verdade, mãe! A moça quer falar com você no telefone pra combinar a entrega da bicicleta. É verdade!”

Mas a mãe de Felipe fingiu não ouvir. Continuou preparando o jantar em silêncio. Resultado: Felipe deixou de ganhar o prêmio. Então ele começou a reduzir suas mentiras. Até que um dia deixou de contá-las. Bem, Felipe cresceu e tornou-se um escritor. Voltou a criar histórias. Agora sem culpa e sem medo. No momento está escrevendo um conto. É a história de um menino que deixa de ganhar uma bicicleta porque mentia...

(<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/o-conto-da-mentira-rogerio-augusto-com.html>)

Atividade de identificação

1 – O conto “Histórias para o rei”, de Carlos Drummond de Andrade, é estruturado com bastante informações auxiliares, que ampliam os acontecimentos principais (informação central). Leia o pequeno texto abaixo, que reescreve o primeiro parágrafo do conto de Drummond, e sublinhe a informação central contida nele. Justifique sua resposta baseando-se nas pistas que você aprendeu na seção I deste material.

Texto:

O rei me decretou contador de histórias e confesso que fiquei muito surpreso com isso, pois não tinha dotes de imaginação, e tenho uma certa dificuldade verbal para me expressar. Mas o rei confiou em mim e, por isso, ganhei confiança e inventei histórias com facilidade. Parecia que eu não as inventava, mas que elas se inventavam a si mesmas.

Justificativa:

Atividade de comparação

Observe os trechos abaixo referentes ao último parágrafo do conto “Histórias para o rei”, de Carlos Drummond de Andrade.

1. *A rainha dizia que eu exagerava contando muitas histórias, não sendo possível desfrutar delas, mas eu não sabia contar meia história.*

2. *O meu prazer em contar histórias durou pouco: o rei ordenou que a contação de histórias diminuísse. Fiquei triste e acabei sendo substituído por um mudo.*

Eles tentam resumir o último parágrafo do texto referido. Levando em consideração o que você já aprendeu nesse material (sobre resumo e as pistas linguísticas que ajudam a identificar as partes centrais dos textos), qual desses trechos é um resumo melhor? Explique sua resposta com base nas pistas aprendidas na seção I.

Atividade de correção

Observe o texto abaixo, que é uma reescritura do parágrafo 4 de “O conto da mentira”, de Rogério Augusto:

Então aconteceu o que seu pai tinha alertado. Felipe gostava de um programa na TV e costumava assistir e participar sempre que podia. A apresentadora ligou para o número do telefone da casa dele e avisou que ele ganhou um prêmio. Felipe tinha sido sorteado e o prêmio era uma bicicleta. Ele foi avisar à mãe, todo feliz, mas a mãe não acreditou nele e ele não conseguiu pegar o prêmio que tanto queria.

A frase abaixo tenta resumir a reescritura acima, mas o resumo não está adequado, porque não prioriza as informações mais centrais. Corrija o resumo desse trecho e explique em qual pista você se baseou para fazer isso.

Felipe assistia a um programa na TV e tinha sido sorteado para ganhar o prêmio do programa, que era uma bicicleta.

Explicação:

Atividade de construção

Agora você é o redator! Construa um resumo do último parágrafo do texto “O conto da mentira”, de Rogério Augusto, e depois explique em quais pistas você se baseou para construir o resumo da melhor forma.

Resumo:

Justificativa:

Seção 3: Destacando as informações centrais: a construção do resumo de um conto.

Até aqui trabalhamos com resumos de parágrafos de contos. Agora, vamos tentar resumir um conto inteiro? Não se esqueça de utilizar todas as pistas que você aprendeu na seção 1 e já usou na seção 2.

Lembrando que resumir é apresentar de forma concisa os principais fatos do texto, ou seja, com suas palavras informar ao leitor os acontecimentos mais centrais, leia o texto abaixo e construa um resumo dele.

O pássaro do poente

Era uma vez um jovem camponês que vivia num país onde o inverno era rigoroso. Numa manhã onde a neve caía e caía, ele observava a paisagem da janela de sua casa. Quando os flocos pararam de cair por um instante, ele saiu caminhando e viu um movimento que lhe chamou a atenção. Ao aproximar-se, viu que era uma cegonha e estava machucada, atingida por uma flecha.

De coração generoso, resolveu ajudá-la, retirando a flecha e fazendo um curativo em sua asa. Os olhos da cegonha mostraram imensa gratidão. Levantou voo e foi-se distanciando até que o jovem a viu desaparecer atrás das montanhas.

Dias depois, bateram em sua porta. Ao abrir, estava diante da casa uma moça de quimono branco, quase se misturando à neve e um manto vermelho protegendo o rosto. A moça disse que estava indo para a próxima aldeia, mas acabou se perdendo no caminho. Perguntou se poderia ficar ali por uma noite. O frio lá fora era imenso. O camponês apressou-se em colocá-la para dentro. Sugeriu que ela se sentasse perto do fogareiro e ofereceu-lhe chá bem quente.

No dia seguinte, ao acordar, o jovem sentiu um cheiro gostoso de missoshiru e foi procurar de onde vinha. Logo percebeu que sua hóspede era quem estava preparando. E há muito tempo ele não tomava uma sopa de mossô tão saborosa. Vendo a neve cair lá fora, sugeriu que a moça ficasse mais uns dias, até que o tempo melhorasse e ela pudesse seguir viagem. Ela ficou muito alegre e aceitou.

O período da neve passou, mas a moça não partiu. Ao contrário, ficou e casou-se com o jovem. Passaram a viver muito felizes, mesmo com humildade, mas isso não tinha importância.

Um dia, a moça teve uma ideia para ajudar o marido. Pediu que ele construísse um tear. Assim ela poderia tecer e ele venderia seu trabalho na feira. Em poucos dias o tear estava pronto. Foi aí que a moça disse que ia começar a tecer, mas havia uma condição:

- Durante os três dias que eu estiver tecendo não quero que me veja. Está bem?

Ele estranhou, mas prometeu não olhar. E aguardou. Três dias se passaram. Finalmente o tear parou e a porta se abriu. Ela trazia nas mãos um tecido que parecia ter sido desenhado por uma deusa. Ele levou o tecido à cidade e o vendeu rapidamente por uma grande quantia de moedas de ouro.

O jovem voltou todo contente e a moça disse que, então, iria tecer mais um. Mas que novamente ele não poderia olhá-la por três dias. E assim foi.

Ao fim do terceiro dia, ao mostrar o trabalho, este era ainda mais belo que o primeiro, e o jovem o vendeu por uma quantia de moedas ainda maior.

Este material foi construído com o objetivo de ajudar você a usar as pistas dos textos, sobretudo, para ler e escrever de uma maneira um pouco mais consciente e controlada. Guarde essa dica sempre com você: podemos usar os conhecimentos que temos sobre o uso da língua como instrumento para melhorar nossas habilidades de leitura e escrita. Todos podemos nos construir bons leitores e escritores!

Seção 4: Avaliação da Unidade Didática

1 – Você gostou deste material de estudo? Justifique.

2 – Você achou este material parecido ou diferente dos materiais que geralmente são usados nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique.

3 – O que você achou mais legal neste material? Por quê?

4 – O que você achou mais chato neste material? Por quê?

5 – Tem alguma parte deste material que você achou que deveria ser mudada? Qual? Por quê?

6 – Você acha que este conjunto de atividades ajudou você a identificar as informações centrais e as auxiliares de uma narrativa? Por quê?

7 – Você acha que este conjunto de atividades te ajudou a escrever resumos? Por quê?

Querida aluna/ querido aluno,

muito obrigada pela sua participação e pelo seu empenho com seus estudos.
Continue acreditando em você e investindo no seu saber. O conhecimento liberta!

Beijos com amor,

professora Natália.

ANEXO A – RESUMOS DA DIAGNOSE NA ÍNTEGRA

Amostra i

“A Cinderela era muito maltratada pela sua madrasta e suas irmãs ela cozinhava, lavava, passava para suas irmãs e sua madrasta que exploravam Cinderela falavam que Cinderela passava até fome até que sua fada madrinha transformou o vestido de Cinderela em um belo vestido e a abóbora, até que ela chegou ao baile e dançou com o príncipe, até que deu meia-noite e ela fugiu e deixou cair seu sapato de cristal e o encantamento foi acabando e ela ficou numa casa em que ela não era mas empregada e ela não passava mas fome.”

Amostra ii

“Cinderela era muito maltratada pelas irmãs e pela madrasta, trabalhava demais e o pior sem receber nada. Algumas pessoas diziam até que ela passava fome.

Porém, no dia do baile real, uma senhora apareceu dizendo ser sua fada madrinha. E de repente ela estava dentro de uma carruagem feita com uma abóbora e um lindo vestido.

Na volta para casa, o feitiço se desfez fazendo-a parar no meio do caminho em um carro feito de abóbora.

Por fim decidiu ficar ali sem príncipe (porque ele dançava mal), sem irmãs e madrasta (faziam ela de empregada) e feliz por nunca mais passar fome (porque tinha abóboras).”

Amostra iii

“A Cinderela era muito maltratada, trabalhava feito uma condenada, lavava, cozinhava, varria... mas no dia do grande baile no castelo do príncipe, uma senhora com jeito meio apalermado apareceu, disse que era uma fada madrinha.

E lá se foi ela, dançou com o príncipe e assim que quase ia dar meia-noite ela saiu correndo e deixou seu sapato de cristal cair. E no meio do caminho o efeito parou de funcionar.

E nunca mais passou fome, porque podia comer todos os dias ensopado de abóbora, salada de abóbora, purê de abóbora, doce de abóbora...”

Amostra iv

“A Cinderela era muito matratada pelas irmãs e pela madrasta, ela passava, lavava, cozinhava todos os dias e diziam que tinha dia que ela até passava fome.

Até que um dia no grande baile do príncipe uma senhora apareceu para a Cinderela falando que era sua fada madrinha.

lá se foi ela dançou com o príncipe, foi embora a meia-noite, perdeu o sapato, só que no meio do caminho a magia perdeu o encanto tudo foi voltando ao normal, o vestido ficou todo esfarrapado, os tais cavalos voltaram a Camundongos a Carruagem voltou a ser abóbora, na verdade a Carruagem/Abóbora ficou uma bosta o feitiço foi um desastre.

Aliás Cinderela não voltou para casa e o príncipe dançava muito mal, mas resolveu morar só e nunca mais passou fome porque comia abóboras.”

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Figura e Fundo e Metacognição no desenvolvimento da competência textual de alunos do Ensino Fundamental **Pesquisador:** NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 22635419.4.0000.5286

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.633.976

Apresentação do Projeto:

De acordo com o projeto submetido:

"Este trabalho destina-se a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos narrativos e de produção escrita de resumos desse tipo textual por alunos do segundo segmento do ensino fundamental, partindo da teoria de figura e fundo (...) visa realizar uma pesquisa que colabore para o agenciamento da prática da leitura e da escrita dos educandos, utilizando noções de Figura e Fundo e do campo da metacognição para a produção de uma ferramenta pedagógica (unidade didática) a ser aplicada à turma de oitavo ano do ensino fundamental. "

Objetivo da Pesquisa:

Consta no projeto que: "O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é contribuir para as práticas linguísticas que demandam a diferenciação entre informações mais e menos centrais do discurso pelo trabalho metacognitivo, de alunos do Ensino Fundamental II, mais especificamente do 8º ano de escolaridade. O objetivo secundário é trabalhar sistematicamente, a partir de atividades de leitura que se fundamentam em ações metalinguísticas de identificação, comparação, correção e construção (GERHARDT, 2017), alguns parâmetros semântico-pragmáticos que afetam no grau de transitividade da oração, contribuindo para o agenciamento dos alunos na identificação dos planos discursivos de figura e fundo (HOPPER; THOMPSON, 1980) durante a leitura de textos narrativos. Além disso, o segundo objetivo, mais específico, envolve a elaboração de uma unidade didática, baseada nos estudos da linguística funcionalista concernentes aos conceitos de Figura e Fundo e nas pesquisas em metacognição, que vise contribuir para que alunos do oitavo ano do ensino fundamental produzam por escrito o resumo de um conto (...) Os participantes da pesquisa serão alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Cerca de 70 alunos, distribuídos em duas turmas de 8º ano da escola em que a professora-pesquisadora leciona, serão convidados a participar da pesquisa. Em um primeiro momento, haverá uma

reunião com esses alunos para convidá-los a participar da pesquisa, esclarecer os procedimentos, os benefícios, os riscos e as estratégias de minimização dos riscos da pesquisa e distribuir um informe a cada aluno acerca de uma reunião com os responsáveis em data posterior. Em um segundo momento, haverá uma reunião com os responsáveis dos alunos interessados em participar para que a pesquisadora esclareça todos os pontos já tratados com os alunos, e os responsáveis deem ou não o consentimento para a participação deles. Após assinatura do termo de assentimento pelos alunos e de consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis, terão início as fases de coleta de produções textuais e, posteriormente, de aplicação da unidade didática."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Satisfatoriamente explicitados no projeto:

"Esta pesquisa pode trazer como risco aos participantes o cansaço durante a produção dos textos. Para minimizar esse risco, as atividades serão aplicadas ao longo de várias aulas, paulatinamente, a fim de que os alunos tenham tempo suficiente para elaboração dos textos, sem se sentirem pressionados ou fatigados. As individualidades e o tempo de cada um serão respeitados e as dúvidas durante a aplicação da pesquisa serão esclarecidas, de modo a proporcionar o bem-estar necessário para que os participantes se sintam acolhidos e seguros. Os nomes não serão divulgados em hipótese alguma, em nenhum momento da pesquisa. Para garantir o sigilo absoluto, os textos ficarão guardados em lugar seguro e qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Os benefícios trazidos são as contribuições ao professor quanto à elaboração de atividades metacognitivas relacionadas a identificação do que é central e periférico dentro da narrativa, e também as contribuições aos alunos, pois, propicia, cada vez mais, uma apropriação consciente da estrutura de narrativas e, por conseguinte, a ampliação de habilidades de leitura e escrita desse tipo de texto. A ideia é contribuir para que o aluno se torne cada vez mais autônomo e agente das próprias práticas de linguagem."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nenhum

Considerações sobre os Termos de apresentação

obrigatória: O termo de anuência da escola foi elaborado em formato de TCLE

Recomendações:

- Atualizar o cronograma, o qual encontra-se desfasado.
- Elaborar uma errata substituindo o termo TCLE por Termo de Anuência da escola.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em sendo atendido as recomendações, não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sugere-se aprovar

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1417981.pdf	28/08/2019 19:46:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	7_PreprojetoPlataformaBrasil.docx	28/08/2019 19:46:27	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Orçamento	6_Orçamento.docx	28/08/2019 19:46:12	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Cronograma	5_Cronograma.docx	28/08/2019 19:45:59	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TermoAssentimento.docx	28/08/2019 19:45:45	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_AutorizacaoEscola.pdf	28/08/2019 19:45:27	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_AutorizacaoEscola.docx	28/08/2019 19:45:11	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2_TermoProtecaoRiscoConfidencialidade.pdf	28/08/2019 19:44:57	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2_TermoProtecaoRiscoConfidencialidade.docx	28/08/2019 19:44:44	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	1_TermoConsentimentoLivreEsclarecido.docx	28/08/2019 19:42:55	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	28/08/2019 19:41:23	NATALIA DO NASCIMENTO FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Outubro de 2019

**Assinado por: Jaqueline Teresinha Ferreira
(Coordenador(a))**

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DA SME

PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Ensino

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que esta Instituição concorda em participar da Pesquisa Acadêmica FIGURA E FUNDO E METACOGNIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, proposto pela pesquisadora NATÁLIA DO NASCIMENTO FERREIRA, processo nº 07/004.829/2019.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012.

A autorização para a realização da Pesquisa está condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação e, também, da Equipe Técnica Avaliadora da SME.

Rio de Janeiro, 14 de junho de 2019.



CHARLES WILSON MARTINEZ REJOLA
Assessor III - E/SUBE
Matr.11/177137-7

Charles Wilson Martinez Rejola
Assessor III - E/SUBE
Mat. 11/177137-7

Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 - sala 412 - Bl. I - CASS Cidade Nova Rio de Janeiro - RJ 20211-110
Telefone: (21) 2976-2296 e-mail; convenios.pesquisas@rioeduca, net

ANEXO D – RESUMOS DA SEÇÃO 3 NA ÍNTEGRA

Exemplo i

“Um jovem camponês caminhava na neve quando viu uma cegonha e resolveu ajudá-la, quando ele ajudou, ela demonstrou imensa gratidão e depois levantou voo.

Dias depois bateu em sua porta uma bela moça, perguntou se poderia ficar e ele apressou-se em coloca ela para dentro.

No dia seguinte, ao acordar, o jovem sentiu um cheiro gostoso de missoshiru e percebeu que sua hóspede eram quem estava preparando. Sugeriu que a moça ficasse mais uns dias e ela ficou muito alegre e aceitou.

O período de neve passou, mas a moça não partiu. Ela ficou ali e se casou com o jovem.

Um dia a moça teve uma ideia para ajudar o marido. Pediu que ele construísse um tear, e assim ele venderia na feira tecidos, porém a moça falou que só iria tecer com uma condição: ele não poderia ver ela tecendo e ele aceitou.

E assim foi, ela teceu um e ele vendeu na feira. Ela teceu o segundo e ele vendeu também. Só que no terceiro ele não aguentou de tanta curiosidade e olhou a moça tecendo. Viu em frente ao tear uma cegonha.

A moça saiu do quarto, entregou o terceiro tecido, olhou-o nos olhos e disse:

– Sou aquela cegonha que você salvou na neve. Vim retribuir o favor, mas agora vou embora.”

O camponês ainda insistiu para ela ficar, mas ela tomou sua forma de ave e foi embora.” (Y.P)

Exemplo ii

“Numa manhã um jovem camponês avistou uma cegonha machucada, cuidou de seus ferimentos e logo libertou-a curada. Dias depois, na porta do rapaz, uma moça apareceu dizendo que estava perdida e perguntou se poderia ficar por uma noite. Ele deixou ela entrar, pediu que sentasse e serviu chá quente. No dia seguinte sentiu um cheiro gostoso de comida e notou que era sua convidada que cozinhava. Ele sugeriu que ela ficasse por mais uns dias e ela aceitou alegre. A neve passou, mas ela não foi mais embora. Então eles acabaram se casando e passaram a viver muito felizes.

Um dia a moça pediu que o marido criasse um tear e ele construiu. Ela disse que comessaria a tecer, mas havia uma condição: ele não poderia vê-la durante o tempo que

ela estivesse tecendo, ele estranhou, mas aceitou. E esperou os três dias passarem. Ela fez um tecido, entregou a ele. Ele vendeu na cidade por uma quantia grande de moedas de ouro. Ele pediu para ela fazer outro e ela fez. Ele vendeu por uma quantia de moedas ainda maior. Ele pediu para ela fazer o terceiro tecido e ela, mesmo mostrando sinais de cansaço, aceitou. Mas dessa vez o jovem deu uma espiada e viu que quem fazia os tecidos era uma cegonha. A moça saiu do quarto, entregou o tecido a ele, disse que era a cegonha que ele salvou e se despediu. Saiu voando e o jovem camponês guardou aquela imagem dela indo embora.” (L.G)

Exemplo iii

“Numa manhã de inverno rigoroso, um jovem camponês viu pela janela algo que lhe chamou atenção. Descobriu uma cegonha ferida e resolveu ajudá-la. Depois, a cegonha demonstrou imensa gratidão e voou para longe.

Dias mais tarde, uma linda moça bateu na porta do jovem, perguntando se poderia ficar em sua casa por uma noite. Como do lado de fora ainda fazia muito frio, o jovem abrigou a mulher. No dia seguinte, pediu que ela ficasse mais um tempo e ela aceitou. Só que não partiu mais e eles se casaram e passaram a viver felizes.

Um dia, a mulher sugeriu que o marido fizesse um tear para ele vender tecidos. Contudo havia uma condição: enquanto ela estivesse tecendo, por três dias, ele não olharia. O homem achou estranho, mas aceitou.

Ela fez dois tecidos e ele vendeu os dois por muitas moedas de ouro. Pediu a mulher um terceiro tecido e ela, mesmo cansada, aceitou. Só que dessa vez, o jovem espiou a mulher tecendo e viu uma cegonha no lugar dela.

Ao acabar, a moça disse que era a cegonha que ele salvou. Veio retribuir o favor. Mas agora tinha que ir embora. O homem tentou impedir a moça, mas ela se transformou em cegonha e voou, até desaparecer no céu poente.” (G.S)

Exemplo iv

“Certa manhã um jovem camponês que morava em um país que tinha um inverno rigoroso, onde a neve caía e caía, andou pela rua até uma coisa chamar sua atenção. O mesmo chegou mais perto e viu que era uma cegonha machucada. Ele ajudou a mesma, fez curativo, retirou a flecha. A cegonha olhou para ele e com o olhar agradecido partiu.

Dias depois, uma bela moça bateu na porta do jovem e perguntou se poderia ficar por uma noite, pois estava perdida. O jovem aceitou. Passaram-se alguns dias e acabou

que a moça não foi embora e acabou casando com o camponês. Um dia, ela teve uma ideia para ajudar o marido, pediu para ele construir um tear. Antes de tudo ela disse que durante os três dias que ela estivesse tecendo ele não poderia vê-la. O mesmo achou estranho, mas concordou. Nas duas primeiras vezes, o jovem não olhou durante os três dias e vendeu os tecidos que a esposa fez por bastante moedas de ouro. Na última vez o marido não aguentou e olhou pela brechinha da porta e viu a cegonha que ele ajudou antes.

O homem fechou a porta com cuidado e o silêncio se fez presente. Quando ela saiu do tear, entregou-lhe o tecido e disse que precisava ir. O jovem pediu para ela ficar, mas foi em vão. A moça se revelou a cegonha que ele tinha salvado, voltou a sua forma normal e voou. Ele guardou a imagem da cegonha partindo até desaparecer no céu poente.”

(J.S)