

Maria da Penha Casado Alves  
Neusa Salim Miranda

# Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Volume I



Coleção  
Material Didático  
PROFLETRAS EM FOCO:  
estudos e experiências



PROFLETRAS



**SEDISUFRN**  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

# Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Volume I

***Organizadoras:***

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

***Assessoria e revisão técnica:***

Claudia Assad Alvares (UPE)

**Reitora**

Ângela Maria Paiva Cruz

**Vice-Reitor**

José Daniel Diniz Melo

**Diretoria Administrativa da EDUFRN**

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Diretor)

Wilson Fernandes de Araújo Filho (Diretor Adjunto)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

**Conselho Editorial (EDUFRN)**

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente)

Alexandre Reche e Silva

Amanda Duarte Gondim

Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Anna Emanuella Nelson dos Santos Cavalcanti da Rocha

Arrailton Araujo de Souza

Carolina Todesco

Christianne Medeiros Cavalcante

Daniel Nelson Maciel

Eduardo Jose Sande e Oliveira dos Santos Souza

Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz

Francisco Dutra de Macedo Filho

Francisco Welton Lima da Silva

Francisco Wildson Confessor

Gilberto Corso

Glória Regina de Góis Monteiro

Heather Dea Jennings

Jacqueline de Araujo Cunha

Jorge Tarcísio da Rocha Falcão

Juciano de Sousa Lacerda

Julliane Tamara Araújo de Melo

Kamyla Alvares Pinto

Luciene da Silva Santos

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Zikan Cardoso

Marcos Aurélio Felipe

Maria de Jesus Gonçalves

Maria Jalila Vieira de Figueiredo Leite

Marta Maria de Araújo

Mauricio Roberto Campelo de Macedo

Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento

Paulo Roberto Medeiros de Azevedo

Regina Simon da Silva

Richardson Naves Leão

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Samuel Anderson de Oliveira Lima

Sebastião Faustino Pereira Filho

Sérgio Ricardo Fernandes de Araújo

Sibele Berenice Castella Pergher

Tarciso André Ferreira Velho

Teodora de Araújo Alves

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago Rocha Pinto

Veridiano Maia dos Santos

Wilson Fernandes de Araújo Filho

**Conselho Técnico-Científico (SEDIS)**

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo – SEDIS  
(Presidente)

Aline de Pinho Dias – SEDIS

André Moraes Gurgel – CCSA

Antônio de Pádua dos Santos – CS

Célia Maria de Araújo – SEDIS

Eugênia Maria Dantas – CCHLA

Marcos Aurélio Felipe – SEDIS

Ione Rodrigues Diniz Moraes – SEDIS

Isabel Dillmann Nunes – IMD

Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ

Jefferson Fernandes Alves – SEDIS

José Querginaldo Bezerra – CCET

Lilian Giotto Zaros – CB

Maria Cristina Leandro de Paiva – CE

Maria da Penha Casado Alves – SEDIS

Nedja Suely Fernandes – CCET

Ricardo Alexsandro de Medeiros Valentim – SEDIS

Sulemi Fabiano Campos – CCHLA

Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA

**Equipe Técnica**

**Secretária de Educação a Distância**

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

**Secretária Adjunta de Educação a Distância**

Ione Rodrigues Diniz Moraes

**Coordenadora de Produção de Materiais Interativos**

Kaline Sampaio de Araújo

**Coordenador Editorial**

José Correia Torres Neto

**Gestão do Fluxo de Revisão**

Rosilene Paiva

**Revisão Linguístico-textual**

Antônio Loureiro da Silva Neto

Valnecy Oliveira Corrêa Santos

Bruna Rafaelle de Jesus Lopes

**Revisão de ABNT**

Edineide da Silva Marques

Melissa Gabriely Fontes

Verônica Pinheiro da Silva

**Projeto gráfico**

Rommel Figueiredo

**Diagramação**

Vinicius Adler de Oliveira Carlos

Luiza Fonseca de Souza

**Revisão Tipográfica**

Renata Ingrid de Souza Paiva

Géssica de Araújo Silva

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

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

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

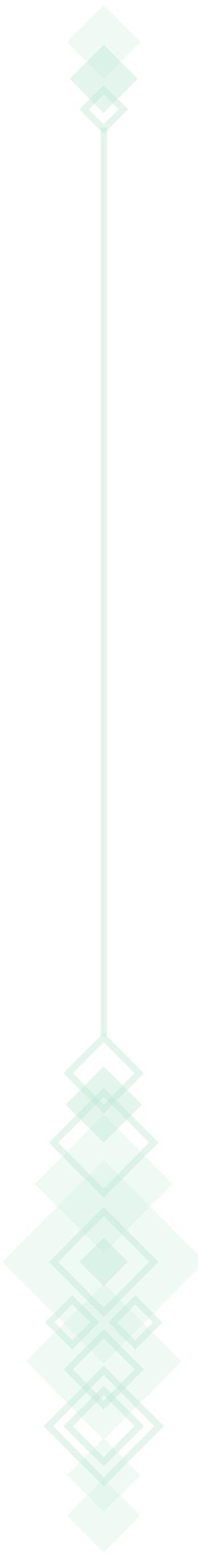
ISBN 978-85-93839-95-5

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

CDU 81:134.3  
E59

# Sumário

A CARTA DE RECLAMAÇÃO NA ESCOLA: O PROCESSO DE REESCRITA	6
A COMPREENSÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA POR MEIO DO ATO DE REESCRITA DO TEXTO	26
A LENDA DA PEDRA DA MOÇA EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM NARRATIVAS ORAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL RN	47
PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL: DESCORTINANDO CRENÇAS E ASSUMINDO NOVAS POSTURAS	58
A REFERENCIAÇÃO EM RETEXTUALIZAÇÕES DE "VIDAS SECAS" POR ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALAGOAS	80
A RELEVÂNCIA DO ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	98
A WEBQUEST COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR	116
ARTIGO DE OPINIÃO: EM BUSCA DA LEITURA E ESCRITA SIGNIFICATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	133
ATIVIDADES DE REVISÃO NO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA	153
BLOG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMENTÁRIOS EM CENA	171
MAFALDA NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SAA): UMA PROPOSTA DE TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DAS TIRAS CÔMICAS E DE OUTROS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS	191
DESAFIOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL: DIDATIZANDO O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA NO ENSINO FUNDAMENTAL	211
WIKISPACES: UM CONVITE A PRÁTICAS COLETIVAS DE REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM	227
PRÁTICAS DISCURSIVAS E A DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS	246



A PRÁXIS DA LINGUAGEM NO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTA	267
INFERÊNCIAS LÓGICAS E PRAGMÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	285
APRIMORAMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS	305

# A CARTA DE RECLAMAÇÃO NA ESCOLA: O PROCESSO DE REESCRITA

*Maria Ladjane dos Santos PEREIRA (AESA-CESA)<sup>1</sup>  
ladjane\_pereira@hotmail.com*

*Benedito Gomes BEZERRA (UPE/UNICAP)<sup>2</sup>  
benedito.bezerra@upe.br*

**RESUMO:** Neste trabalho, discutimos como a reescrita pode subsidiar o ensino do gênero carta de reclamação, de modo a instrumentalizar os estudantes a utilizarem-se dos mecanismos linguísticos adequados para que esse gênero venha a cumprir o seu propósito comunicativo (SWALES, 1990, 2004, 2009) em situações autênticas de uso. Para tanto, recorremos ao ciclo de ensino-aprendizagem australiano (MARTIN; ROSE, 2016) a fim de esboçar um percurso teórico que permita articular os aspectos sociais e os traços linguísticos da carta de reclamação. O estudo baseou-se em um corpus composto de 12 cartas de reclamação, escritas por estudantes da IV fase da EJA, cujos resultados apontaram para melhorias no texto, especialmente, a partir da reescrita, orientada por meio de bilhetes orientadores, o que pode levar ao cumprimento do propósito comunicativo desse gênero.

**Palavras-chave:** Carta de reclamação. Ciclo de Ensino-Aprendizagem. Reescrita.

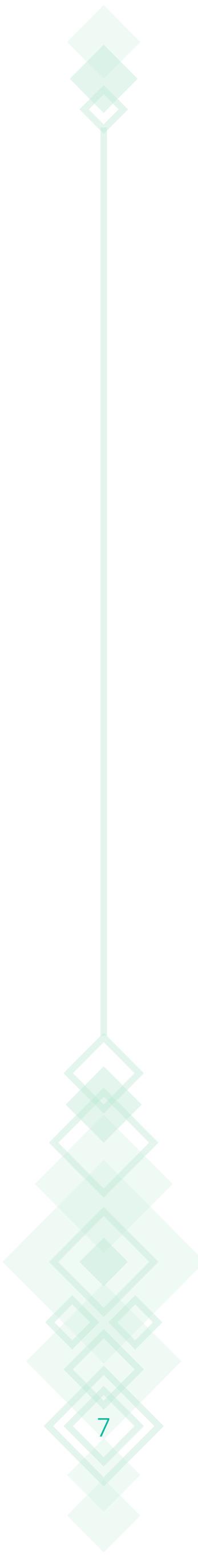
## INTRODUÇÃO

O ensino de gêneros costuma ser bastante discutido no cenário acadêmico, quer em termos da orientação franco-suíça, como em Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (2006), quer na perspectiva australiana, com os trabalhos dos pesquisadores da Escola de Sydney, como também na perspectiva norte-americana com as publicações de Devitt (2004). Contudo, sua aplicação em sala de aula ainda é passível de muitas

---

1 Ladjane Pereira Mestre em Letras pela Universidade de Pernambuco, professora colaboradora no Centro de Ensino Superior de Arcoverde e professora da Educação Básica.

2 Benedito Bezerra Doutor em Letras/Linguística (UFPE). Professor do PROFLETRAS na Universidade de Pernambuco (UPE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).



discussões e análises, pois devemos reforçar a necessidade de se perceber os gêneros como ação social que, apesar de convencionalmente serem ensinados na escola, antes de tudo, circulam fora dela. Com isso, emerge um imperativo de maior entendimento quanto ao uso, já que, assim como Bazerman (2006), concordamos que os gêneros organizam a vida em sociedade.

Elencamos como principal objetivo investigar como o processo de reescrita pode subsidiar o aluno na produção da carta de reclamação (CR), de modo que o gênero, em situação escolar, aproxime-se de circunstâncias de uso autêntico e cumpra seus propósitos comunicativos. Assim, empreendemos nossos esforços em analisar a utilização da correção textual-interativa, nos processos de revisão e na reescrita, como etapa relevante para o cumprimento dos propósitos comunicativos da CR; assim como, relacionar a reescrita do aluno às orientações dadas pelo professor; além de desenvolver proposta didática de orientação para a produção textual, a partir do ciclo de ensino-aprendizagem australiano, com foco na correção do professor e reescrita do aluno.

Ao aprender a produzir uma carta de reclamação, por exemplo, o aluno poderá exercer, efetivamente, sua cidadania na luta pelos seus direitos. A carta de reclamação poderá ser efetivamente utilizada em casos como a compra de algum produto que, porventura venha com defeito, ou, ainda, na reivindicação de melhores condições de saneamento para a comunidade. Nossa tese é de que a escola poderá oferecer aos alunos instrumentos para o exercício da cidadania, caso trabalhe com a concepção de gêneros como ação social (MILLER, 2009).

A proposta de intervenção relatada neste trabalho foi desenvolvida com uma turma de Educação de Jovens e Adultos da IV Fase (equivalente ao 9º Ano do Ensino Fundamental), de uma escola da rede municipal de Arcoverde/PE, valendo-se de um *corpus* de cartas de reclamação, com foco na reescrita, norteadas pelas orientações dadas pela professora. Para efeito de análise, constituem o *corpus* a segunda e terceira versões da carta, uma vez que na primeira, a maioria dos estudantes a desconhece, enquanto meio para efetivar as reclamações. Dessa maneira, na versão inicial, a maioria narrou possíveis ações de como reclamariam, de modo que apenas um dos textos poderia ser caracterizado como uma reclamação.

Dessa forma, este trabalho está estruturado em cinco tópicos, a saber: inicialmente, tecemos considerações em torno das pedagogias de gêneros, por meio do ensino implícito ou explícito de gêneros. No segundo tópico, discutimos a organização do ciclo de ensino-aprendizagem australiano. Já no terceiro, enfocamos os processos de revisão e reescrita. Mais adiante, exploramos o encaminhamento metodológico e a análise dos textos. Por fim, apresentamos nossas considerações, por ora, finais.

## 1 ENSINO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO DE GÊNEROS: O QUE APONTAM AS TEORIAS

A discussão em torno do ensino de gênero ocorre sob diferentes enfoques, a depender das teorias que o orientam. Para Chapman (1999), no que tange às concepções de gêneros aplicadas à educação básica, há um foco triplo, de modo que a cada uma dessas perspectivas, podemos associar diferentes percursos teóricos, pois o primeiro trata sobre **aprender gêneros**, em consonância com a utilização de estratégias retóricas, sem que haja uma modelagem daquele gênero. Ao **aprender por meio de gêneros**, o gênero é visto como processo de aprendizagem, com estratégias específicas para adquiri-lo; já **aprender sobre gêneros** remete à percepção de gênero como recurso cultural. Para os defensores da primeira perspectiva, cuja compreensão parte de não se apresentar uma modelagem para o gênero a ser ensinado, sem maior atenção às estratégias específicas para adquiri-lo, há um direcionamento maior à necessidade de inserção no ambiente autêntico do gênero, de cuja perspectiva decorre o ensino implícito.

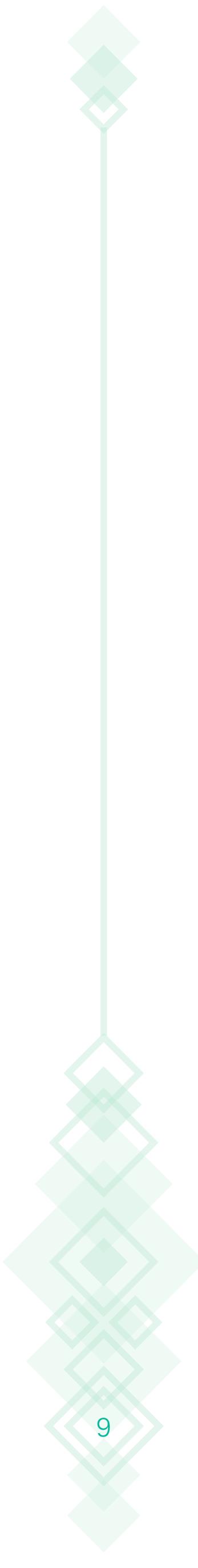
Ao partilhar disso, em crítica ao ensino explícito de gênero, Bawarshi e Reiff (2013, p. 114) concordam com Freadman (1994) ao explicarem que

[...] quando um gênero é abstraído do seu contexto de uso e ensinado explicitamente no contexto da sala de aula, ou quando um gênero de um contexto disciplinar ou público é simulado noutro contexto, digamos numa sala de aula, esse gênero é recortado de seu ambiente semiótico, e o pareamento do gênero explicado ou simulado 'com sua apreensão adequada é rompido.

Nesse aspecto, percebemos a complexidade de se "ensinar" gêneros, pois há uma infinidade de contextos em que os gêneros se inter-relacionam, nos quais a escola não poderia estar de fato imersa ou dos quais não poderia fazer uma reprodução fiel. Desse modo, haverá nessa tentativa um "rompimento na apreensão", ou seja, não havendo o contato com o contexto de uso de determinado gênero, é provável que o usuário não desenvolva a apreensão adequada. Filiados a isso, Bawarshi e Reiff (2013, p. 113) defendem que

[...] o conhecimento da apreensão é conhecimento de quando e por que usar um gênero; como selecionar um gênero adequado em relação com outro ou outros; onde e a que custo apreender um gênero, ao longo da extensão de seu perfil de apreensão; como alguns gêneros citam explicitamente outros gêneros em sua apreensão, enquanto alguns só o fazem implicitamente, e assim por diante.

Porém, existem críticas ao ensino implícito de gêneros, talvez justificadas pelas escolhas teóricas que determinam o percurso didático e, consequentemente, levam a concepções distintas, como já afirmamos anteriormente. Um ponto para refletirmos inicialmente, pode ser: será que os estudantes estão em igualdade de condições de apreender gêneros, já que podem partilhar de contextos culturais e situacionais distintos?



Abordagens como o Inglês para Fins Específicos e a Linguística Sistêmico-Funcional consideram de relevância pedagógica “tornar visível para estudantes desfavorecidos as conexões entre língua e função social incorporadas pelos gêneros” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 62). Outro defensor dessa “pedagogia visível”, Hyland (2004, p. 88) aponta que essa perspectiva busca ofertar aos estudantes produtores de texto uma compreensão explícita de como os textos se estruturam, bem como os levar a refletir em por que são escritos dessa forma. Assim, o ESP e a LSF, ainda que com públicos e abordagens distintas, concordam que o ensino explícito de gêneros pode proporcionar a estudantes desfavorecidos o acesso aos variados gêneros.

Nesse sentido, compreendemos que recortar o gênero de seu ambiente autêntico, ensinando-o na escola, pode servir como estratégia para o desenvolvimento de competências que serão utilizadas posteriormente no seu convívio social. Logo, se na escola foram explorados os traços linguísticos que constituem o gênero articulados às ações sociais, é possível que esse conhecimento seja utilizado nas mais variadas situações de uso desse e de outros gêneros.

De acordo com Martin (2000) (apud ROSE, 2009), a pedagogia baseada na escrita de gêneros, dita explícita, representa uma alternativa para pedagogias tradicionais e progressivas da linguagem, de modo que a pedagogia de gênero baseada na LSF, antes de se referir à linguagem em si, parte da noção dos propósitos sociais que levam à realização de gêneros escritos. Além disso, pressupõe a necessidade de um sistema de linguagem contextualizado, a partir de textos reais.

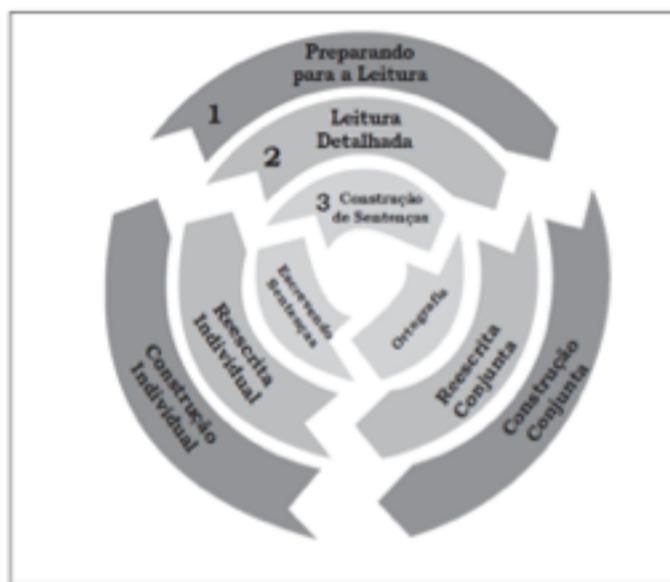
Martin e seus colegas sistêmicos consideram os gêneros como “processo social gradual e orientado por objetivos” (MARTIN, 2016, p. 37). Igualmente, podemos refletir que a LSF percebe o gênero como dotado de regularidades linguísticas ensináveis, como também que sua organização é orientada pela prática social, ao empreender o gênero de forma interativa, haja vista que são aplicadas marcas linguísticas, somadas às marcas contextuais, que se inter-relacionam a fim de realizar os seus propósitos comunicativos.

Na pretensão de compreender como esse ensino pode ser possível, no tópico a seguir, apresentamos o modelo sistêmico-funcional australiano, construído em prol do ensino de gêneros a estudantes cujo acesso a esses textos é limitado. Convém ressaltar que o público-alvo da pesquisa foi constituída de uma turma de EJA, cujo acesso aos diversos gêneros parece ser, muitas vezes, restrito à escola.

## 2 O CICLO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

De acordo com Martin (2016), a regra básica em que se baseia a pedagogia de gênero não é pedir aos alunos que escrevam de imediato. Antes, é preciso apresentar o gênero que se espera escrever por meio de exemplares do gênero instanciados em textos. Assim, os estudantes se envolvem na construção conjunta de um texto do mesmo gênero que, mais uma vez, funciona como molde para a construção individual.

Ao seguir a perspectiva do ciclo, Martin (2016, p. 61) reproduz a descrição detalhada das etapas que aparecem em Rose (2015), conforme segue:



**Figura 1** – Ciclo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Martin (2016, p. 61).

De acordo com Rose (2016), a etapa **preparando para a leitura** tem a função de permitir que todos os alunos sigam o texto que está sendo lido, bem como, que participem na elaboração das atividades durante e após a leitura. Esse estágio inclui dois elementos: a sinopse do campo do texto a ser lido e o sumário passo a passo de como o campo se desdobra por meio do gênero.

A **preparação** aparece com a função de um roteiro a ser seguido pelos estudantes, a partir dos elementos lexicais que constituem o texto. Nessa fase do ciclo, o fato de o estudante saber que a história que está sendo lida corresponde a uma narrativa com uma série de episódios e que muitos deles incluem uma certa configuração, como o problema e a resolução, talvez facilite a compreensão do gênero e, conseqüentemente, a forma como se organiza.

A etapa subsequente é a **leitura detalhada**. Nela, o professor deve orientar os estudantes a lerem o texto em partes, identificando e discutindo o sentido de cada uma delas. A função dessa etapa é

permitir que todos os estudantes leiam a passagem com compreensão completa e fluência e reconheçam as escolhas linguísticas feitas pelo autor. Assim, eles podem reconhecê-las em outros textos para depois inseri-las em seus próprios (ROSE, 2016, p. 323).

Na **reescrita conjunta**, há um direcionamento a cada parte do texto, de modo que se levam em consideração, sobretudo, os aspectos gramaticais presentes nesses trechos. Essa técnica é importante para que os estudantes identifiquem os padrões de linguagem e os utilizem em situações semelhantes. Nessa fase, são exploradas algumas passagens do texto, previamente selecionadas pelo professor, a fim de que os estudantes exercitem questões de escolhas lexicais, gramaticais, discursivas feitas pelo autor para, a partir disso, reescrevê-las.

Na sequência, é o momento da **construção conjunta**, em que o texto tomado por base é desconstruído para que os estudantes, que já conhecem a organização textual do gênero após terem passado pelas etapas anteriores, produzam um novo exemplar do gênero, coletivamente. Após essas etapas, vem a **construção individual** que serve para identificar os padrões linguísticos já apreendidos, a partir da modelagem do texto estudado, aplicando tais conhecimentos a novos campos e na produção de seus futuros textos.

A aplicação das etapas do ciclo reconhece e caracteriza a construção do texto como um processo sistemático, no qual o professor intervém sempre que necessário. Uma forma dessa intervenção se dá em torno de procedimentos de reescrita. Assim, o próximo tópico apresenta diferentes percepções acerca da reescrita, sobretudo como mediada pelo feedback do professor. Nesse sentido, julgou-se necessário ampliar a concepção de reescrita para além da visão defendida pelo ciclo.

### 3 A REVISÃO E A REESCRITA

Rose (2016) sugere que a reescrita, tal como apresentada no ciclo, é comparada à *imitatio*, da tradição retórica clássica, com exceção do fato de que as orientações fornecidas na leitura detalhada e na reescrita conjunta garantem que cada estudante tenha êxito nas tarefas. Entendemos, assim, que essa atividade, proposta no ato da reescrita conjunta, é aquela que segue os moldes do texto escolhido pelo professor, já explorado na leitura detalhada.

Neste trabalho, a reescrita é orientada pelo professor por meio de bilhetes orientadores (BUIN, 2006; RUIZ, 2013), no sentido de levar a compreender a necessidade da reescrita. Isso poderá contribuir para a constituição do gênero no cumprimento de sua prática social e não simplesmente visando a atender a uma demanda gramatical, indo mais adiante, para não se ater ao forte entendimento de produzir texto no intuito de obter nota. Ao revisar os textos dos alunos, Ruiz (2013), embasada em Serafini (1995),

elencam alguns tipos de correção comumente realizadas pelo professor: a resolutive, a indicativa e a classificatória e, após os desdobramentos de sua própria pesquisa, encontra traços de um tipo de correção que denomina textual-interativa.

Por assim dizer, Ruiz (2013) afirma que a escrita por parte do aluno depende do modo como o professor lê o seu texto, pois para a autora, leituras que consideram o texto, na sua totalidade, como uma unidade de sentido, são mais bem-sucedidas que as que enfocam as unidades menores do texto. Assim, a correção textual-interativa parece ser uma estratégia que pode facilitar o diálogo entre o professor e o aluno, de modo que aquele pode sinalizar as mudanças a serem feitas para além dos aspectos da superfície textual, sobretudo, com ênfase nos aspectos discursivos. Esses últimos são pouco contemplados pelas três primeiras concepções.

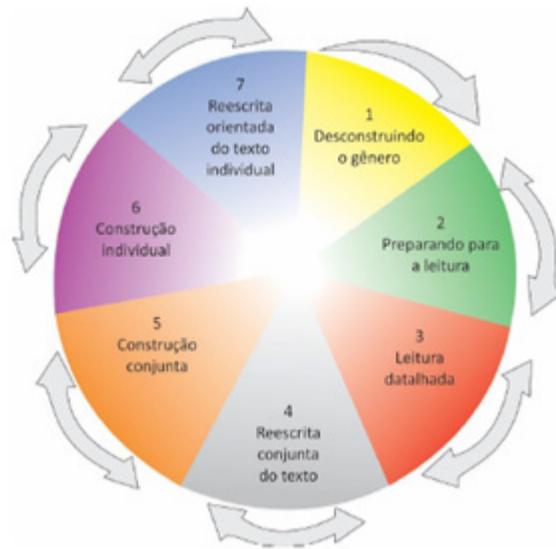
Em perspectiva análoga, Hyland (2006, p. 207) acrescenta que

o modo que o professor escolhe para expressar seu *feedback* pode afetar as reações dos estudantes e até certo ponto influenciar nas revisões deles. Além disso, pode ter impacto significativo no desenvolvimento da escrita.

Assim, entendemos que esse *feedback* precisa ser feito de forma clara, pois servirá como encaminhamento para as modificações nos textos do aluno. Porém, marcações simbólicas nos entornos do texto podem não ser tão significativas quanto comentários mais explicativos à margem ou no "pós-texto" (RUIZ, 2013).

## 4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

No intuito de promover o debate em torno da carta de reclamação, foram preparadas sete etapas para o desenvolvimento das atividades, aplicadas em cinco encontros, cuja organização ocorreu ancorada em três aspectos principais: o primeiro deles é a concepção de gênero como ação social (MILLER, 2009). Ainda que não seja possível atendê-la de forma plena, já que a escola simula situações comunicativas mediadas pelos gêneros, buscamos ilustrar a ideia do contexto autêntico em que o gênero acontece, propondo hipóteses sobre ações reais. O segundo é de que os textos apresentam propósitos comunicativos diversos e, ao identificá-los, provavelmente, os alunos poderão compreender a ação social impressa neles. O terceiro, e não menos importante, é que os gêneros apresentam traços linguísticos que servem de pano de fundo para que o gênero se constitua. Assim, segue:



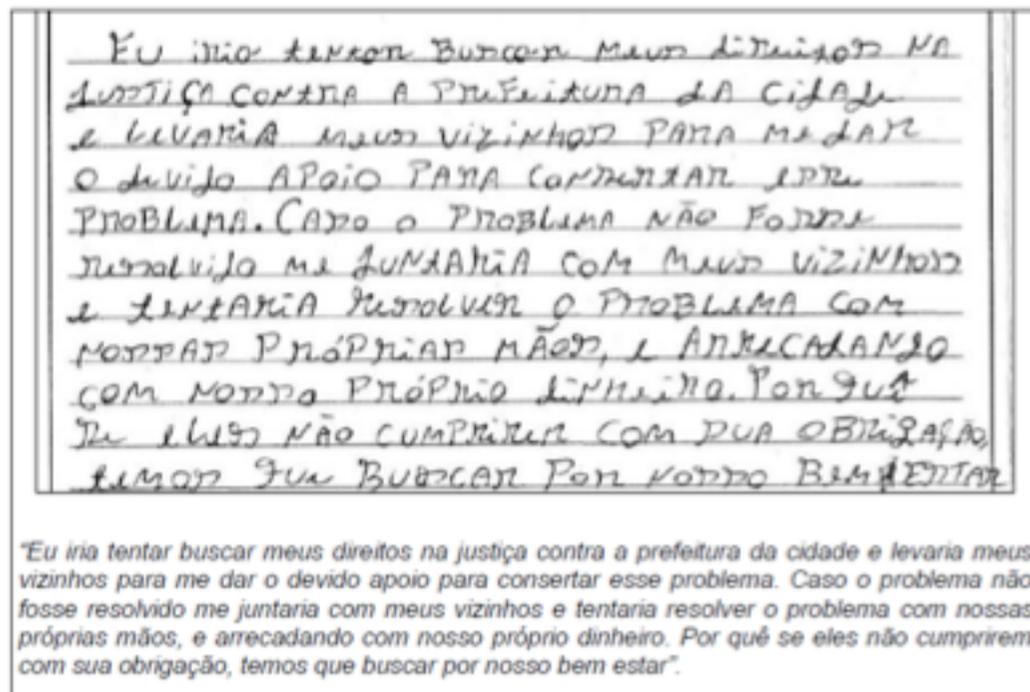
**Figura 2** – Etapas para o desenvolvimento das atividades.

Fonte: Própria dos autores.

Na primeira etapa, propusemos aos estudantes refletir sobre a natureza das ações e de que modo poderiam agir nelas. Por exemplo, iniciamos nossa conversa com a classe, com alguns dos seguintes questionamentos: *ao comprarmos um produto e, ao recebê-lo, percebemos que veio com defeito, o que podemos fazer? Foi à emergência médica e não foi atendido por falta de profissionais na Unidade de Saúde, o que você faz? A iluminação da sua rua está cada vez pior, a comunidade já está cansada de solicitar reparo e não ser atendida, o que você pode fazer para mudar isso?*

As respostas a essas perguntas foram variadas, algumas vezes resumidas a falar com o responsável. No entanto, seguimos o questionamento: se falarmos com a pessoa responsável, teremos a garantia de uma solução? Assim, conduzimos a conversa até que compreendessem que além da possibilidade de se falar com o responsável, podemos também fazer uso de mecanismos escritos para reclamar esses direitos.

Nesse momento, criamos um campo, a partir do imperativo de agir retoricamente a fim de alcançar diferentes propósitos. Uma vez compreendidas essas relações, avançamos até uma primeira versão escrita, quando o estudante precisou fazer uma reclamação, ainda sem um direcionamento prévio sistemático para o gênero. Os estudantes foram chamados a refletir sobre a forma como poderiam tentar solucionar o problema, por meio de um texto escrito adequado à execução dos seus propósitos.



**Figura 3** – Resposta de um dos estudantes.

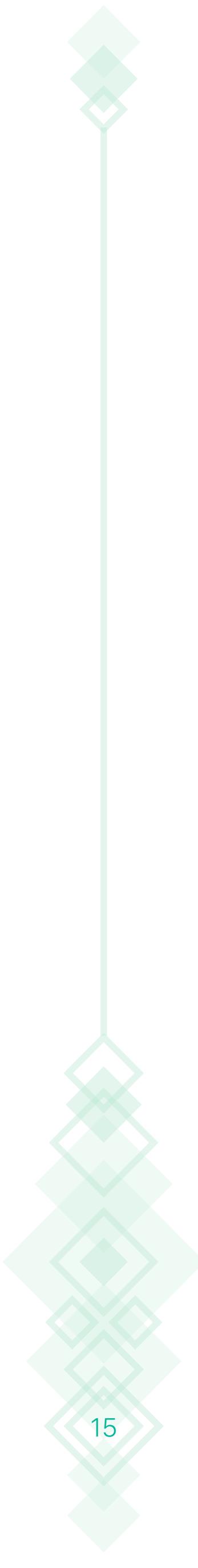
Fonte: Autoria própria.

Conforme pode ser observado, o estudante não atentou para o uso de um “texto escrito” para resolver o problema, alega apenas que iria à justiça, mas não indica por quais meios ou ainda, preocupa-se em resolver o problema fora dos dispositivos legais, quando afirma “com nossas próprias mãos” e por meio da arrecadação de dinheiro, cujas despesas deveriam ser efetivamente custeadas pelo órgão responsável.

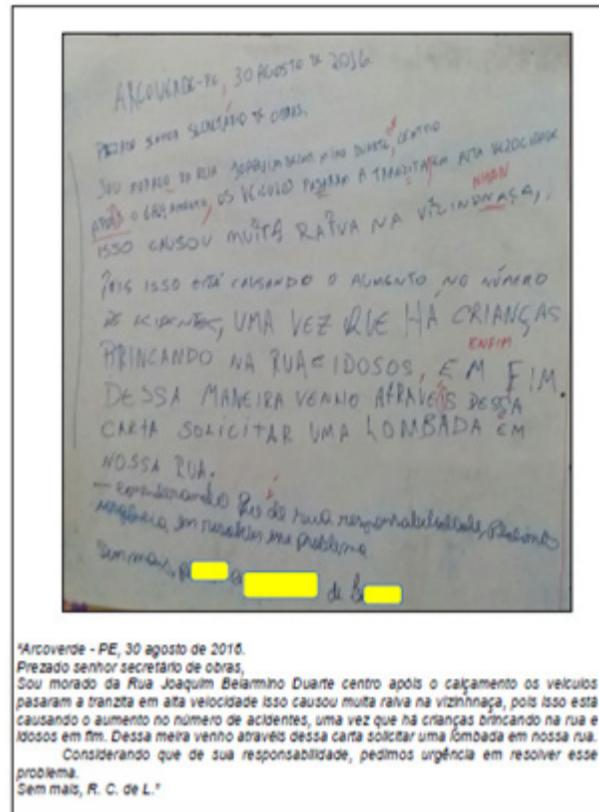
Com isso, apresentamos diferentes maneiras de reclamar algo, como, por exemplo, por meio do site Reclame Aqui, dos Serviços de Atendimento ao Consumidor e do Fale Conosco que encontramos em alguns sites. Mesmo sem acesso à Internet na escola, levamos *prints* do site Reclame Aqui para que os alunos observassem como ele funciona. Exploradas as hipóteses prévias e construídos os campos, preparamos para a leitura de um exemplar desse gênero.

Apesar de parecer uma estratégia pouco utilizada, destacamos também a organização retórica, antes da própria leitura. Entretanto, acreditamos que apresentá-la precocemente poderia levar o estudante a compreender melhor os propósitos do gênero. Sem esquecer de mencionar o fato de que, na busca dessa compreensão, envolvendo múltiplas dimensões do gênero, como a ação social, os propósitos e seus traços linguísticos, o ciclo permite o avanço e o retorno a certas etapas.

- a. *Preparando para a leitura*: tratamos inicialmente da sinopse do campo, em que fizemos um apanhado sucinto do assunto presente no texto, sempre interagindo com os estudantes, para que eles apresentassem questões que pudessem ser confirmadas ou refutadas durante a leitura do texto, na etapa posterior.

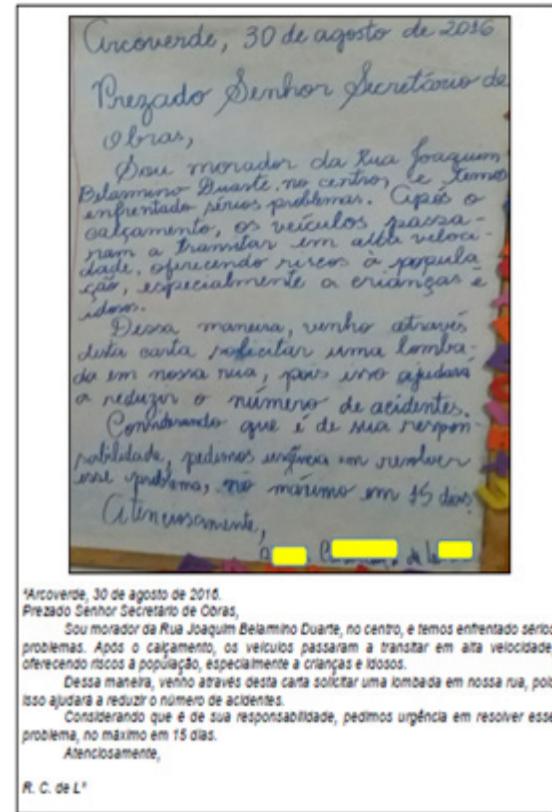
- 
- b. *Leitura detalhada de exemplar do gênero*: à medida que o texto estava sendo lido, destacamos alguns movimentos retóricos recorrentes em textos do gênero, inspirados no modelo CARS de Swales (2004), que adaptamos para a análise de 50 reclamações *on line* extraídas do Reclame Aqui, cujos movimentos e passos foram utilizados para a organização das reclamações, também postas nas cartas.
- c. *Reescrita conjunta do texto*: essa etapa, bastante interativa, foi realizada tendo agora o estudante como escriba na lousa, mediado pelo professor e auxiliado pelos colegas. A classe discutiu as mudanças realizadas e o que isso alterou no texto. Além disso, por iniciativa própria, alguns estudantes compartilharam a importância da leitura do próprio texto, pois muitas vezes, percebemos coisas que, quando escrevemos, passam despercebidas.
- d. *Construção conjunta*: exploradas as condições de produção, juntos, produzimos um novo exemplar de carta de reclamação, a partir de um problema ocorrido na rua de dois estudantes da sala, em que devido à ausência de lombada, muitos acidentes vinham acontecendo. Nesse momento, enfatizamos os aspectos estudados até então, buscando escrever um texto que atendesse às demandas pretendidas com o gênero. Essa atividade conciliou escrita e reescrita, uma vez que o texto foi constantemente revisitado a fim de modificá-lo, na tentativa de melhorá-lo.
- e. *Reescrita conjunta*: a primeira versão, coletiva, executada de forma colaborativa, como proposto por Martin e Rose (2016), pôs em cena diversas questões: a primeira delas é que os próprios estudantes quando escreviam não se davam conta de algumas transgressões à norma. No entanto, os demais que acompanhavam, como leitores, apontavam-nas rapidamente. Além disso, por ser uma atividade que envolveu toda a classe, ampliaram as escolhas lexicais, pois enquanto um aluno escrevia, o outro dava sugestões de palavras que melhor se encaixavam em certos contextos. A terceira questão, conclusiva para nós, é a importância da reescrita, pois a maioria manifestou que havia a necessidade de uma posterior leitura do texto, a fim de modificá-lo, já que quando escrevemos não atentamos ao texto como um todo.

Como resultado, segue:



**Figura 4** – Construção conjunta.

Fonte: Autoria própria.



**Figura 5** – Reescrita conjunta.

Fonte: Autoria própria.

Ao descreverem o problema, os alunos disseram inicialmente que os carros passaram a transitar em alta velocidade, porém, um deles interferiu e disse que não apenas os carros, mas também as motocicletas e, assim, sugeriu que um termo mais adequado seria veículos.

Nessa reescrita, os discentes acrescentaram alguns elementos, substituíram outros e, além disso, reorganizaram algumas ideias. Uma delas foi a percepção de uma certa estranheza, decorrente da ambiguidade, na construção "... uma vez que há crianças brincando na rua e idosos em fim". Segundo eles, dava a entender que assim como as crianças, os idosos brincavam na rua, então consideraram que seria necessário modificá-la. Além disso, observaram que deveriam estipular um prazo para a tomada de providências, já que ficava muito vaga essa ideia, na primeira versão.

- a. *Construção individual e reescrita do texto:* cada estudante recebeu o seu texto, elaborado na primeira etapa, sem quaisquer anotações para que, sozinho, pudesse acionar o conhecimento já construído sobre o gênero. Então, a partir dos conhecimentos prévios e os aprimorados durante as etapas anteriores, escreveu uma carta de reclamação, individualmente. Além disso, reforçamos o fato de que esse texto tivesse de fato uma utilidade em sua vida, uma vez que poderá ser aplicado em diferentes situações do cotidiano. Não é muito raro que tenhamos algo a reclamar, seja de compra de produtos ou por uma questão social, sobre saúde, educação, saneamento. É provável que dessa construção individual tenham surgido soluções para problemas não só individuais, mas também coletivos.

b. *Reescrita orientada do texto individual*: a etapa de reescrita, conforme é tratada neste trabalho, orientada a partir de um bilhete (BUIN, 2006; RUIZ, 2013), foi adaptada ao ciclo por considerarmos importante na perspectiva de texto enquanto processo, pois nos parece complicado um texto que atinja seus propósitos numa primeira versão, de modo que até os escritores mais experientes, normalmente, retornam aos seus textos a fim de adequá-los.

No tópico a seguir, apresentamos os desdobramentos da pesquisa a partir da análise dos textos dos alunos, assim como dos bilhetes orientadores que levaram à versão final.

## 5 ANÁLISE DOS TEXTOS

Como apresentado anteriormente, na primeira versão escrita, os estudantes optaram por contar como fariam a reclamação. Assim, tomamos como ponto de partida para esta análise apenas os textos considerados como segunda versão, quando já fazem uma representação de cartas de reclamação, enquanto instrumentos para reclamar seus direitos. Assim sendo, nos doze textos coletados, identificamos a seguinte organização retórica para a reclamação na versão 2, conforme se pode observar na Tabela 1:

**Tabela 1** – Unidades recorrentes na construção da reclamação (versão 2).

<b>Categoria</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Frequência %</b>
<b>Un 1</b> - Detalhamento tempo e espaço	10	83
<b>Un 2</b> - Referência ao destinatário	11	90
<b>Un 3</b> - Descrição da compra/ aquisição de produto ou de um problema de ordem social	12	100
<b>Un 4</b> - Crítica ao serviço recebido	12	100
<b>Un 5</b> - Solicitação de posicionamento da empresa	10	83
<b>Un 6</b> - Saudação final	6	50
<b>Un 7</b> - Assinatura	6	50

Fonte: Autoria própria.

Dessa forma, percebemos que os estudantes demonstram compreender a organização básica do gênero em estudo, sobretudo, as unidades que constroem a reclamação. Parece-nos evidente também que o maior entrave se concentra no detalhamento dessas unidades, ou seja, na organização

das subunidades, pois todos descrevem a existência de um problema a ser resolvido, assim como solicitam empenho em resolvê-lo, mas, normalmente, não dizem como fazê-lo. A partir disso, elaboramos a tabela 2 para observarmos a incidência das subunidades na versão 2. Conforme segue:

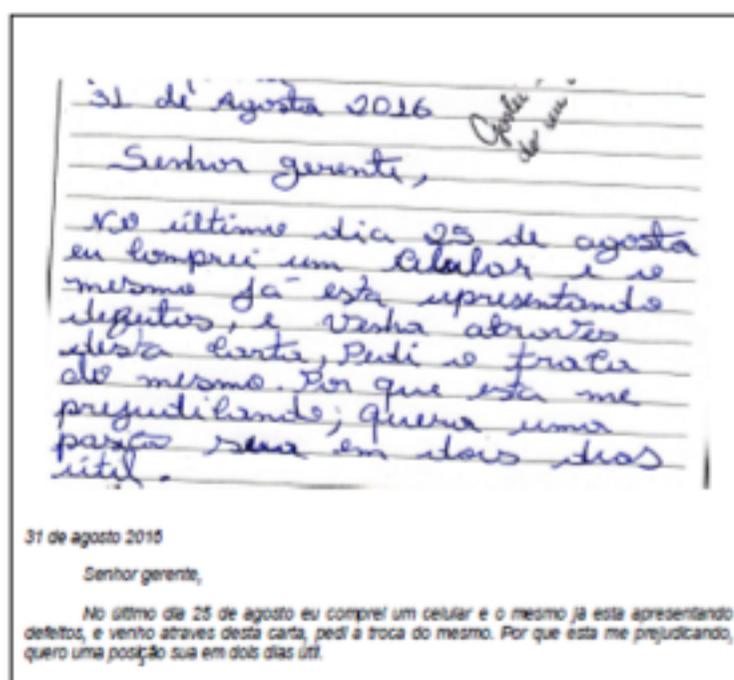
**Tabela 2** – Subunidades recorrentes na construção da reclamação (versão 2).

Categoria	Quantitativo	Frequência %
<b>Sub 1</b> - Dados do produto	1	8
<b>Sub 2</b> - Identificação da empresa onde adquiriu/local onde ocorreu o problema	6	50
<b>Sub 3</b> - Data da aquisição/período de ocorrência do problema	3	25
<b>Sub 4</b> - Descrição da reclamação	7	58
<b>Sub 5</b> - Como ocorreu o problema	3	25
<b>Sub 6</b> - Tentativas para solucionar o problema	2	17
<b>Sub 7</b> - Apresentação de protocolo	0	0
<b>Sub 8</b> - Sugestão de providência	3	25
<b>Sub 9</b> - Citação de lei para punição à empresa/órgão	0	0

Fonte: Autoria própria.

Como podemos constatar nas tabelas 1 e 2, normalmente, os estudantes organizam os textos contemplando as principais unidades que constituem as reclamações, contudo, não as desenvolvem com maior detalhamento.

A exemplo disso, tomemos como referência a versão 2 do aluno 1:



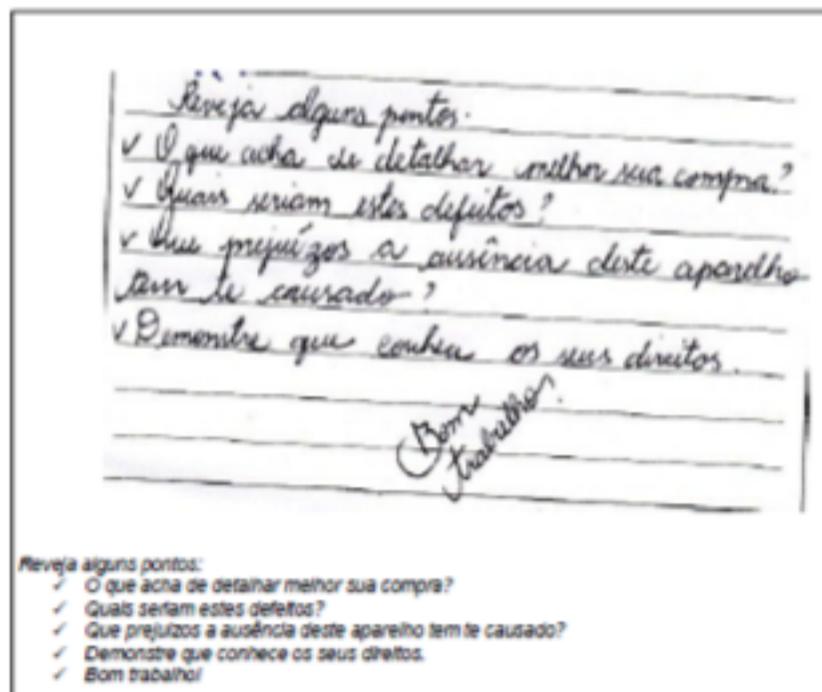
**Figura 6** – Versão 2 do aluno 1.

Fonte: Autoria própria.

Na versão 2 do aluno 1, percebemos que o estudante reconhece a organização estrutural do gênero, bem como a necessidade de apresentar a reclamação. Identificamos a ocorrência de:

- a) **(Un-1):** "31 de agosto de 2016";
- b) **(Un-2):** "Senhor gerente";
- c) **(Un-3):** "No último dia 25 de agosto eu comprei um celular (...)";
- d) **(Un-4):** "o mesmo já está apresentando defeitos";
- e) **(Un-5):** "(...) quero uma posição em dois dias úteis".

No entanto, não identificamos mais detalhes sobre o produto, uma vez que o estudante reclama sobre o fato de o celular "já está apresentando defeitos", mas isso não constitui informação suficiente, já que não indica quais seriam esses defeitos. De modo geral, o estudante demonstrou familiaridade com a escrita do gênero, ainda que com a presença de alguns desvios gramaticais e gráficos. Com base nisso, no bilhete 1, sugerimos que ele desenvolvesse alguns movimentos a fim de organizar o texto, inspirados no modelo de reclamação. A partir dele foram recomendados alguns ajustes a serem considerados na reescrita, como podemos ver no bilhete 1:



**Figura 7** – Bilhete 1.

Fonte: Autoria própria.

As sugestões postas no bilhete 1 estavam centradas nas subunidades 1, 4, 5, 8 e 9, que se referem aos dados do produto, descrição da reclamação, como ocorreu o problema, sugestão de providência e citação da lei, respectivamente.

A partir das orientações pontuadas no bilhete, o aluno 1 fez algumas modificações, segundo se confirma na figura que segue:



**Figura 8** – Versão 3 do aluno 1.

Fonte: Autoria própria.

Com isso, a versão 3 do aluno 1 trouxe algumas alterações significativas na construção da reclamação. Inicialmente, apresentou uma descrição do produto "celular da marca Samsung modelo J5" (sub-1), indicando o defeito já no primeiro parágrafo, na linha quatro, ao pontar que o aparelho estava travando (sub-4), o que reforça a reclamação. Informa ainda que devido a isso, ele está impossibilitado de usá-lo (sub-4), além de demonstrar, no último parágrafo, que conhece o seu direito enquanto consumidor (sub-9), ao fazer alusão ao Código de Defesa do Consumidor. Por fim, ele reivindica a tomada de providência da empresa, ao solicitar a troca do produto (sub-8). Duas unidades foram acrescentadas à versão 3: (Un-6) e (Un-7), não sinalizadas no bilhete, com aspectos mais formais do gênero, como a inserção da saudação final e a assinatura, respectivamente.

Assim, na terceira versão, produto da intervenção direta por meio do bilhete, obtivemos os seguintes resultados, segundo podemos verificar nas tabelas 3 e 4:

**Tabela 3** – Unidades recorrentes (versão 3).

<b>Categoria</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Frequência %</b>
<b>Un 1</b> - Detalhamento tempo e espaço	12	100
<b>Un 2</b> - Referência ao destinatário	11	90
<b>Un 3</b> - Descrição da compra/ aquisição de produto ou de um problema de ordem social	12	100
<b>Un 4</b> - Crítica ao serviço recebido	12	100
<b>Un 5</b> - Solicitação de posicionamento da empresa	11	90
<b>Un 6</b> - Saudação final	9	75
<b>Un 7</b> - Assinatura	11	90

Fonte: Autoria própria.

**Tabela 4** – Subunidades recorrentes (versão 3).

<b>Categoria</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Frequência %</b>
<b>Sub 1</b> - Dados do produto	2	17
<b>Sub 2</b> - Identificação da empresa onde adquiriu/local onde ocorreu o problema	10	83
<b>Sub 3</b> - Data da aquisição do problema	3	25
<b>Sub 4</b> - Descrição da reclamação	9	75
<b>Sub 5</b> - Como ocorreu o problema	5	40
<b>Sub 6</b> - Tentativas para solucionar o problema	2	17
<b>Sub 7</b> - Apresentação de protocolo	0	9
<b>Sub 8</b> - Sugestão de providência	6	50
<b>Sub 9</b> - Citação de lei para punição à empresa/órgão	1	8

Fonte: Autoria própria.

Diante do exposto, concordamos que a reescrita, representada pela versão 3, apresenta a reclamação de modo mais detalhado. É certo que o texto requer outros ajustes. No entanto, no que concerne ao propósito comunicativo, tais modificações dão conta de fazê-lo.

Ademais, consideramos que, apesar de ser uma primeira reescrita, o texto denota avanços em relação à versão anterior e que por meio de outras formas de correção, seja indicativa, classificatória ou resolutive, talvez não fosse possível atingir tais resultados.

Dessa forma, ainda que tenhamos apresentado um número abreviado de exemplos, parece-nos evidente, a partir dessa análise, que a reescrita orientada contribui para o aprimoramento do texto. Tal procedimento se mostra, assim, uma estratégia eficaz para o ensino de gêneros, numa perspectiva que os concebe a partir da ação social, dotados de propósitos comunicativos e construídos através do uso adequado de mecanismos linguísticos.

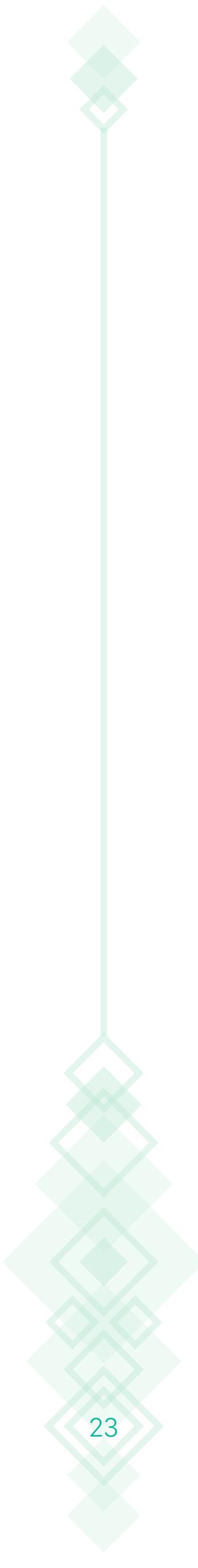
## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dispusemo-nos a considerar o gênero como uma categoria ensinável e trouxemos à cena discussões sobre uma possível pedagogia de gêneros, embasada nos princípios do ensino implícito e explícito. Reforçando esse entendimento, estabelecemos uma relação com outros gêneros que, assim como a carta de reclamação, têm o reclamar como principal propósito comunicativo.

Para a intervenção pedagógica, optamos por utilizar como metodologia para o ensino do gênero o ciclo de ensino-aprendizagem da Escola de Sydney, especialmente, a partir do recente trabalho de Martin e Rose (2016). Tal escolha ocorreu por considerarmos que a organização do ciclo permite ao professor explorar o gênero sob diferentes enfoques, partindo do contexto até chegar aos seus traços linguísticos, além de proporcionar uma análise não linear do gênero.

Sobre o ciclo, Cope e Kalantzis (1993) destacam que, apesar de haver um forte direcionamento para os aspectos formais da linguagem, essa pedagogia de gênero se distancia das abordagens formalistas que exploram as regras gramaticais de modo isolado. Em sua essência, a proposta de uma pedagogia de gênero, como a que defendemos nesta pesquisa, pode ser a maneira mais conveniente de possibilitar o acesso desses grupos culturalmente marginalizados pela sociedade efetivamente letrada – do qual fazem parte os estudantes da modalidade da EJA – aos mais variados gêneros.

Somado a isso, no que concerne à produção de textos do gênero, elencamos como uma etapa fundamental a reescrita orientada pelo professor. Apesar de a reescrita estar prevista no ciclo, neste trabalho, antecipamos



a ela a correção textual-interativa do professor, mediada por bilhetes que apresentavam direcionamentos para a reescrita do texto.

Os resultados da pesquisa sinalizaram para o êxito na aplicação do ciclo, pois até os estudantes que apresentaram mais dificuldades na escrita, demonstraram reconhecer algumas especificidades do gênero, sobretudo, para a construção do seu propósito comunicativo. Além disso, a reescrita orientada por bilhetes também se mostrou significativa, pois as alterações feitas no texto partiram, em boa parte, dessa orientação, tornando as reclamações mais consistentes e detalhadas.

Dessa forma, avaliamos que o desenvolvimento desta pesquisa nos possibilitou ampliar nosso entendimento na elaboração de estratégias para o ensino de gêneros, sobretudo, para a produção de textos nas turmas da EJA, não apenas pela evolução na aprendizagem, mas pelas reflexões sobre a linguagem, proporcionadas em sala de aula que, possivelmente, serão consideradas em outros contextos de produção fora dela. Além disso, foi possível propiciar aos alunos a oportunidade de refletir sobre o papel social do gênero para o exercício de sua cidadania, enquanto agentes da sociedade em que vivem.

Como já dito, não se pretendia com este trabalho apresentar receitas para o ensino sistemático de gêneros, mas apontar estratégias que o possibilitem. Utilizando-nos das palavras de Bezerra (2006), ao concluir sua tese de doutorado, "não surpreende, portanto, que ao chegar ao fim tenhamos a impressão de retornar ao começo". Ao chegar à última versão das produções, a que denominamos de versão 3, ainda tão carente de revisão, refletimos sobre o quanto ainda há por teorizar e estender tais implicações à prática. Assim, esperamos que este trabalho possa ainda motivar pesquisadores e educadores a explorar diversas outras possibilidades de aplicação do ciclo de ensino-aprendizagem australiano para o ensino de gêneros.

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. Onde está a sala de aula? In: \_\_\_\_\_. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 52-58.

\_\_\_\_\_. Formas sociais como habitats para ação. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2006.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo; Parábola Editorial, 2006. p. 95-124.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (Org.). Tradução de Anna Rachel Machado et al. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem).

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The powers of literacy**. London: Palmer Press, 1993.

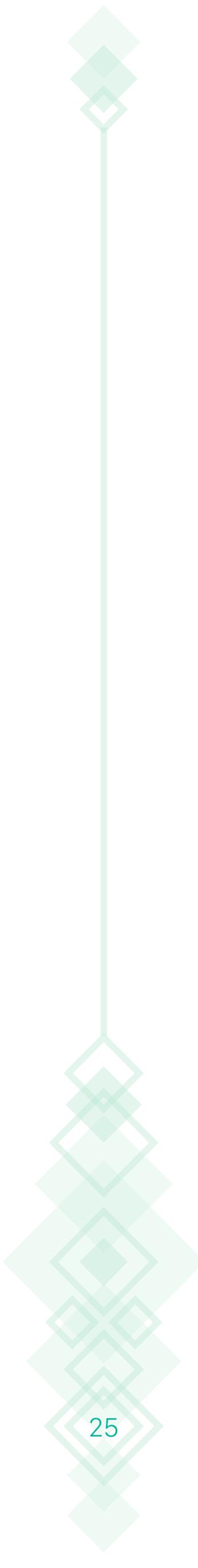
CHAPMAN, M. Situated, social active: rewriting genre in the elementary classroom. **Written Communication**, v. 16, n. 4, p. 469-490, 1999.

DEVITT, A. J. **Writing genres. Carbondale**: Southern Illinois. Cambridge: University Press, 2004.

FREEDMAN, Anne. Anyone for Tennis? In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Org.). **Genre and the New Rhetoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994. p. 43-66.

HYLAND, K. **Genre and second language writing**. An Arbor: University of Michigan Press, 2004.

\_\_\_\_\_. HYLAND, F. Interpersonal aspects of response: constructing and interpreting written feedback. In: \_\_\_\_\_. **Feedback in second language writing: contexts and issues**. New York: Cambridge University Press, 2006.



MARTIN, J. R. On of three traditions: genre, functional linguistics, and the "Sydney School". In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. **Genre studies around the globe: beyond the three traditions**. Inkshed publications, 2016. p. 31-79.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: \_\_\_\_\_. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

ROSE, David. **Learning in linguistic contexts: integrating SFL theory with literacy teaching**. To appear in Proceedings of the 36th International Systemic Functional Congress, Beijing, 2009.

\_\_\_\_\_. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. Department of Linguistics. In: **Functional Linguistics a Springer Open Journal**. University of Sydney: Sydney, 2014. Disponível em: <<http://functionallinguistics.springeropen.com/articles/10.1186/s40554-014-0011-4>.> Acesso em: 07 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. **Genre studies around the globe: beyond the three traditions**. Inkshed publications, p. 2016. p. 299-336.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. Ed. São Paulo, Globo, 1995.

SWALES, John M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Research Genres Explorations and Applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

# A COMPREENSÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA POR MEIO DO ATO DE REESCRITA DO TEXTO

*Leliane Regina ORTEGA (UNIOESTE)<sup>1</sup>  
leliortega@gmail.com*

*Terezinha da Conceição COSTA-HÜBES (UNIOESTE)<sup>2</sup>  
tehubes@gmail.com*

**RESUMO:** O aluno, como produtor de enunciados, aperfeiçoa seu projeto discursivo por meio da reescrita. Nessa perspectiva, este trabalho tem o objetivo de refletir sobre possibilidades de reescrita de textos do gênero discursivo Regras de Jogo. A fundamentação teórica ampara-se nos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010; VOLOCHÍNOV, 2013) ao conceber o texto como enunciado e em autores que dialogam com essa concepção e com o contexto da sala de aula (COSTA-HÜBES, 2012; GERALDI, 2011; GONÇALVES, 2013). As reflexões apresentadas originam-se de uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A etapa de reescrita foi essencial para que os alunos apreendessem a função social da escrita e assumissem seu projeto discursivo.

**Palavras-chave:** Função social da escrita. Reescrita de textos. Gênero Regras de Jogo

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é propor uma reflexão sobre a importância da produção escrita (e da reescrita) de texto no desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno. Esta prática é compreendida por nós como um ato de produzir enunciados que, para os estudiosos do Círculo, constitui a “[...] real unidade de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010, p. 274) que envolve uma situação de interação específica. O enunciado concede um sentido absoluto ao projeto de dizer do locutor e expressa essa vontade

---

1       Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Mestre em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora da Educação Básica da rede estadual de ensino do Paraná.

2       Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado acadêmico) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado profissional) – Profletras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

discursiva ao interlocutor, além de manifestar-se em formas singulares, de acordo com a esfera de atividade humana na qual se constitui.

Por meio do Mestrado Profissional (Profletras), nos foi dada a oportunidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP) à luz de uma teoria e dentro do âmbito da pesquisa. Nesse contexto, sentimo-nos imediatamente estimuladas a investigar possibilidades de trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula, envolvendo diferentes práticas de uso da linguagem, de modo que fosse capaz de ampliar a competência linguístico-discursiva dos sujeitos envolvidos. Esta formação revelou-nos a necessidade de, como professora, tornarmo-nos pesquisadora de nossa própria prática, ancorada em teorias coerentes. E, além disso, mostrou-nos a importância de considerarmos que a dificuldade, geralmente atribuída ao aluno, pode ser decorrente de uma prática pedagógica desvinculada da teoria e da ausência de investigação científica.

Como resultado de todo um processo de pesquisa desenvolvido no âmbito do Profletras, no qual se vincula, obrigatoriamente, a pesquisa teórica com encaminhamentos práticos na sala de aula, o presente trabalho é um recorte de nossa pesquisa de mestrado intitulada "Práticas de uso da linguagem com o gênero discursivo *Regras de Jogo*: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva", que desenvolvemos no período de 2015-2016<sup>3</sup>, envolvendo 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa foi motivada pela inquietação provocada, em nossa atividade de docência, por alunos que frequentam por muitos anos a escola e, mesmo assim, não aperfeiçoam sua capacidade linguístico-discursiva. Essa problematização levou-nos a desenvolver uma pesquisa acadêmica na perspectiva de encontrar meios para tornar o processo de ensino e aprendizagem de língua mais eficiente.

Recorremos, inicialmente, aos estudos do Círculo de Bakhtin que tecem considerações sobre a linguagem como fenômeno social e consideram o sujeito como historicamente situado, capaz de produzir texto/enunciado, que se moldam em gêneros discursivos, para interagir com o(s) outro(s). Buscamos ainda estabelecer aproximações conceituais com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois trata-se de uma importante corrente teórica que oferece subsídios teórico-práticos para o estudo do texto quanto a seus aspectos linguísticos e discursivos, e apresentam a sequência didática (SD) como uma possibilidade de trabalho com o gênero na sala de aula.

E assim, selecionamos, para esta pesquisa, o gênero *Regras de Jogo* como instrumento de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção escrita. Justificamos a opção por esse gênero por propiciar a ludicidade e envolver, de forma prazerosa, crianças e adolescentes. Além disso, é um gênero

compatível com as interações verbais exploradas com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, nível de ensino no qual se desenvolveu a pesquisa.

Os dados que mobilizaram a análise foram gerados em dois momentos. No primeiro, recorremos à pesquisa diagnóstica, com o propósito de verificar como o trabalho com os gêneros, e mais especificamente, com Regras de Jogo, é compreendido e trabalhado na escola. Para isso, entrevistamos colegas da escola onde atuamos, analisamos algumas coleções de livros didáticos, aplicamos questionário aos alunos e também algumas atividades explorando o gênero em foco. No segundo momento, desenvolvemos uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Em diálogo com o ISD, elaboramos um Modelo Didático do Gênero (MDG), conforme proposto por Schneuwly e Dolz (2004), Cristovão (2002) e Machado e Cristovão (2009), todavia, efetuamos algumas adaptações, a fim de contemplar também os pressupostos teóricos bakhtinianos. Uma vez reconhecido o gênero por meio do MDG, adotamos, nesta pesquisa, como procedimento didático para a elaboração do trabalho com o gênero Regras de Jogo, a Sequência Didática (SD) apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptada por Costa-Hübes (2008). Ao seguirmos essa orientação, desenvolvemos atividades para promover o reconhecimento desse gênero discursivo por meio de leituras, explorando o contexto de produção, a função social do gênero, o conteúdo temático, a construção composicional e as marcas linguísticas que demarcam o estilo do gênero para, posteriormente, oportunizarmos a produção textual competente e autônoma de textos do gênero. Os alunos, em grupos, criaram jogos e produziram suas regras<sup>4</sup> escritas.

Reconhecemos que a produção textual só se efetiva por meio da reflexão propiciada pela reescrita. Portanto, destacamos no recorte deste texto as etapas de reescrita desenvolvidas na pesquisa como propõe o modelo de SD adaptado por Costa-Hübes (2008). Para isso recorremos às discussões de Geraldi (2011), Costa-Hübes (2012), Gonçalves (2013) e Menegassi (2011). Dentro de tudo o que foi desenvolvido com os alunos, esse recorte apresenta reflexões relacionadas à etapa de reescrita que explorou a Lista de constatação/controle (GONÇALVES, 2013), a Tabela diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012a) e a reescrita coletiva. Assim, pretendemos discorrer sobre essa experiência tão significativa para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos.

Para dar conta do proposto, este artigo encontra-se assim organizado: primeiramente apresentamos os pressupostos teóricos que sustentaram a pesquisa e, mais precisamente, o processo de reescrita; em seguida, apresentamos nossas reflexões sobre o processo que envolveu os alunos no ato de reescrever seus textos.

---

4 Os jogos foram nomeados pelos alunos como: Banco na praia (grupo 1); Faça se puder (grupo 2); Faz ou paga (grupo 3); Fuuty Volei (grupo 4); Kica-ball (grupo 5); Mansão (grupo 6); Pegue sua surpresa (grupo 7); Pizzaria fogo e lenha (grupo 8); Sorte ou azar (grupo 9); Tabuleiro fantástico (grupo 10) e Vamos combater a dengue (grupo 11).

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O texto como processo de ensino adentrou as salas de aulas na década de 1980, principalmente, a partir dos estudos das concepções teóricas do Círculo de Bakhtin, tendo como um importante marco a obra "O texto na sala de aula", organizada por João Wanderley Geraldi em 1984. As reflexões propostas por essa obra visam à superação do ensino tradicional centrado em regras gramaticais e apresenta um redirecionamento ao ensino de língua materna, voltado para o plano da interação articulada por sujeitos reais. Segundo Geraldi,

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2011, p. 128).

Desse modo, a expectativa é que a voz do aluno possa ser ouvida por meio da escrita. E que a reescrita seja compreendida, tanto pelo aluno como professor, como uma importante ação para compreender a função social da linguagem e sua relevância na organização do texto tendo em vista os objetivos de interlocução, presentes no diálogo com os interlocutores.

Os textos que os alunos produzem na escola são reconhecidos como enunciados, dentro de uma orientação teórica bakhtiniana, uma vez que podem ser considerados como "[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas" (BAKHTIN, 2010, p. 300). Ao assumirmos esse pressuposto, entendemos que não pode haver texto desvinculado de um contexto, de um diálogo com outros textos que o antecedem; logo, o autor que produz textos, produz enunciados dialógicos que ultrapassam os limites linguísticos e os propósitos de ensino. Se compreendermos o texto como enunciado, ao trabalharmos com a produção de texto na escola estaremos trabalhando com "[...] tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2010, p. 262). Nesse sentido, toda situação que envolve a produção textual escrita está associada a um gênero que, por sua vez, relaciona-se a uma esfera social de atividade humana e, por isso, faz-se necessário considerar os aspectos linguísticos e discursivos que envolve toda produção, seja ela oral ou escrita.

No entanto, de acordo com Antunes (2009), a produção textual não tem alcançado os objetivos pretendidos para cada etapa escolar, pois "O desempenho dos alunos, na escrita, não tem correspondido, em geral, ao dispêndio de tempo e de recursos envolvidos na atividade pedagógica do ensino da língua" (ANTUNES, 2009, p. 212). A análise de textos dos alunos, mesmo

do final da educação básica, tem surpreendido pelas deficiências apresentadas, muitas vezes injustificáveis e “Para o professor [...] vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho” (GERALDI, 2011, p. 65). A escrita produzida na escola demonstra os sérios problemas enfrentados pela educação brasileira. Sobre isso, Geraldi afirma:

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de ‘crise do sistema educacional brasileiro’, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita [...] há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. (GERALDI, 2011, p. 39).

Assim como afirmou o autor na década de 1980, ainda hoje vemos que os textos dos alunos apresentam deficiências, tanto linguísticas quanto discursivas, reflexos do baixo desempenho de escrita revelado cotidianamente. Segundo Antunes (2009), muitos fatores podem estar contribuindo para o insucesso do aluno na produção textual. Nesse sentido, Costa-Hübes (2012a) destaca a importância da concepção que orienta a prática docente, pois muitos encaminhamentos concebem a produção de texto apenas como exercício de escrita e “[...] essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita” (COSTA-HÜBES, 2012b, p. 10). Essa prática tira do aluno a possibilidade de interagir em uma situação real de comunicação, na qual a escrita seja significativa e realmente necessária, e priva-o de refletir sobre sua relação com a linguagem.

As dificuldades de escrita dos alunos podem ser decorrentes das atividades com a língua que se realiza na sala de aula. Será que estão sendo realmente preparados para produzir textos? E, nesse caso, que textos estão produzindo? Geraldi (1997) aponta a escrita como o fio condutor de todo o trabalho com a linguagem e afirma, parafraseando Bakhtin (2010): “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135), pois é por meio dessa prática que o aluno revela o que domina e as dificuldades que ainda apresenta ao fazer uso da linguagem. Assim sendo, para se propor uma produção textual é imprescindível, segundo o autor, oferecer condições para que:

- a) se tenha o que dizer;
  - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
  - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
  - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;
  - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1997, p.137).

Neste fragmento, Geraldini (1997) apresenta orientações que encaminham/organizam uma proposta de produção textual, defendendo a importância do planejamento e da preparação do aluno para a escrita. Nessa compreensão inclui-se a ideia de que a atividade de produção escrita não pode restringir o texto do aluno a uma única versão, se quiser atender a uma interlocução real.

Considerando a produção textual como um dos conteúdos de ensino da LP, muitos são os aspectos que demonstram ao professor as necessidades e os avanços dos alunos, tanto no que se refere aos elementos formais quanto ao conteúdo do texto. Essas informações podem orientar a ação do professor que deve partir do já adquirido, reconhecendo que há diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, de organizar um texto, de expressar objetivos e ideias. Por isso, é essencial abordar as diversas condições discursivas de produção e, principalmente, oferecer possibilidades de reescrita centradas nas necessidades reais dos alunos.

Nesse contexto, o professor precisa conceber a escrita como uma prática dialógica (BAKHTIN, 2010), da qual culminam enunciados que, por sua vez, precisam ser pensados, planejados, organizados. Logo, atrelada ao ato de escrever um texto está a prática da reescrita. Sobre isso Gonçalves afirma:

A reescrita vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que se tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero. Isso contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, bem como vai ajudar o aluno a escolher adequadamente as estratégias para realizar sua tarefa: ter para quem dizer o que tem a dizer (GONÇALVES, 2013, p. 230).

Inferimos das palavras do autor que no contexto escolar a reescrita exige que alunos e professores reconheçam a função social da escrita. Nessa perspectiva, é importante considerar as relações dialógicas estabelecidas pelo uso da linguagem e assumir a escrita como ação que precisa ser revisitada, considerando os aspectos linguísticos e discursivos do processo de interação.

De acordo com Menegassi, o processo de reescrita envolve “[...] acrescentar, substituir, suprimir e deslocar informações no texto que está em processo de construção” (MENEGASSI, 2010), por isso exige que o locutor reestruture seu dizer para adequá-lo ao jogo enunciativo estabelecido. Para isso, são necessários ajustes em seu modo de dizer, o que inclui adequações linguísticas e discursivas.

A reescrita, como uma das etapas da produção textual, possibilita a reflexão sobre o uso da língua e sobre a condição de autoria, de participante da grande rede discursiva que circula socialmente. E precisa, portanto, vincular-se à situação de interação e possibilitar ao aluno perceber que

existem inúmeras maneiras de se dizer alguma coisa e que uma dessas maneiras precisa ser alcançada.

Consideramos esse processo de revisar e reescrever o texto como fundamental em nossa pesquisa, uma vez que pretendíamos, além de ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos alunos, fazê-los compreender a função social da escrita. Na perspectiva de socializarmos, pelo menos em parte, como trabalhamos com essa prática, na próxima seção analisaremos alguns dos encaminhamentos que empregamos no trabalho com a produção de textos do gênero *Regras de Jogo*.

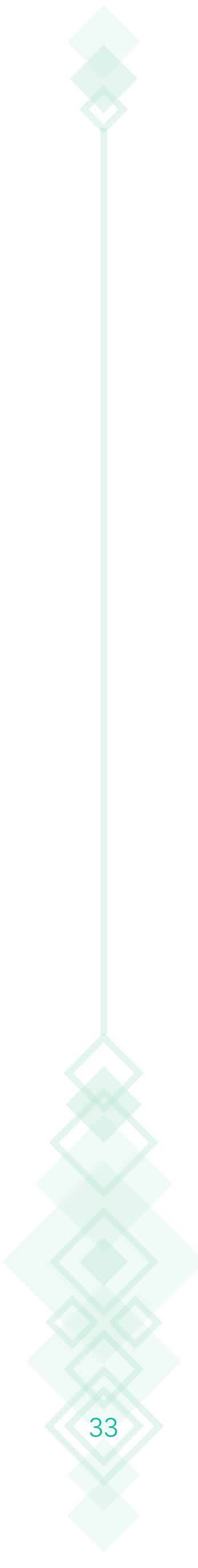
### **3. REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS DO GÊNERO REGRAS DE JOGO**

Nossa pesquisa iniciou-se, conforme o procedimento da SD, com a aplicação de *um módulo de reconhecimento do gênero* (COSTA-HÜBES, 2008), quando desenvolvemos atividades que contemplavam a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero *Regras de Jogo*, de modo a explorar seus elementos constitutivos (conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme pressupostos bakhtinianos). Na sequência, os alunos produziram textos escritos do gênero, nos quais constavam regras para os jogos que criaram. Após essa etapa de produção inicial, viabilizamos atividades para que pudessem refletir sobre sua escrita por meio das etapas de reescrita. Para isso, os alunos foram organizados em 11 grupos de três integrantes, de modo que o processo de reescrita ocorresse de forma coletiva.

Como primeira etapa do ato de reescrever, após alguns dias de distanciamento do texto produzido, ou seja, o período para a internalização (VIGOTSKY, 2007), apresentamos aos alunos uma lista de constatações (GONÇALVES, 2013) para que pudessem revisar/autoavaliar seus textos, colocando-se como interlocutores de sua própria produção. A seguir, relatamos como foi a interação dos alunos com esse instrumento de ensino.

#### **3.1 A LISTA DE CONSTATAÇÕES**

A lista de constatação/controle (GONÇALVES, 2013) consiste em uma correção interativa que pretende conduzir a reflexão do aluno sobre sua produção. Trata-se de um instrumento centrado em itens já explorados na SD e visa a promover ao aluno uma reflexão sobre seu próprio texto, questionando sobre aspectos que norteiam os elementos linguísticos e extralinguísticos que o constroem. Nesse processo de revisão, o aluno, como autor, passa a ser leitor de seu texto e de si mesmo e assume o papel de escritor, alterando partes, incluindo ou retirando sentenças, modificando palavras, com o propósito de adequar sua produção ao evento interlocutivo pretendido. De acordo com Gonçalves,



Isso contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, bem como vai ajudar o aluno a escolher adequadamente as estratégias para realizar sua tarefa: ter para quem dizer o que tem a dizer (GONÇALVES, 2013, p. 23).

A proposta de revisão e reescrita foi recebida com surpresa pelos alunos, acompanhada de algumas reclamações, já que essa não é uma prática comum nas aulas de LP, mas o comentário de uma aluna nos surpreendeu pela sua maturidade: "*Professora, nós fizemos a primeira versão sem pensarmos direito, que bom que agora temos a oportunidade de melhorar!*" A aluna compreendeu, na essência, a proposta dessa prática, cujo objetivo é oportunizar o retorno ao texto para adequá-lo, da melhor forma possível, à situação de interlocução.

Após um tempo para a leitura dos textos, distribuimos aos grupos a lista de constatações. Para cada questão, os alunos poderiam assinalar o SIM, caso considerassem o texto adequado naquele item, e PODEMOS MELHORAR, caso concluíssem que poderiam melhorar seus textos no que se referisse àquela questão. Lemos e discutimos as questões de forma coletiva para que depois pudessem analisar seus textos e preencher a lista.

Dos onze grupos, dois responderam *sim* para 100% das questões, ou seja, concluíram que não havia o que melhorar em seus textos, segundo as orientações da lista. O quadro a seguir demonstra a lista de constatação que organizamos em função do gênero com o qual estávamos trabalhando e o número de grupos que assinalaram a opção SIM e a opção PODEMOS MELHORAR.

**Quadro 01** – Lista de constatações preenchida.

Questões a serem avaliadas	Sim	Podemos melhorar
1 - Nosso texto apresenta uma instrução?	10	1
2 - Usamos linguagem clara e objetiva?	8	3
3 - Colocamos um título no texto?	9	2
4 - Dividimos nosso texto em tópicos com subtítulos?	8	3
5 - O nome do jogo aparece de forma destacada no texto?	10	1
6 - Apresentamos os elementos essenciais ao gênero: objetivo, como jogar e vencedor?	10	1
7 - Apresentamos os componentes do jogo, a idade mínima para jogar, o número de jogadores e onde o jogo pode ser desenvolvido?	10	1
8 - Apresentamos regras especiais ou possíveis variações sobre o modo de desenvolver o jogo?	4	7
9 - O texto está apropriado para a esfera de circulação?	3	8
10 - O texto está apropriado para os interlocutores visados?	7	4
11 - Nosso interlocutor será capaz de jogar a partir da leitura das regras?	9	2
12 - Usamos a maneira requerida pelo gênero para nos referirmos ao leitor/jogador?	8	3
13 - Usamos estratégias próprias do gênero <i>Regras de Jogo</i> para mobilizar o leitor/jogador?	6	5
14 - O texto apresenta uma atitude valorativa positiva com relação ao jogo?	9	2
15 - A disposição do texto no papel está apropriada?	9	2
16 - Usamos tamanhos de letras e cores diferentes em algumas partes do texto?	7	4
17 - Usamos a linguagem verbal e a linguagem visual?	9	2
18 - Usamos os conectivos para ligar as partes do texto?	10	1
19 - Usamos os verbos no modo imperativo ou locuções verbais formadas por verbos no presente do indicativo + infinitivo?	9	2
20 - Usamos a pontuação adequada?	8	3
21 - Os parágrafos estão apropriados?	7	4
22 - As palavras estão escritas corretamente?	6	5

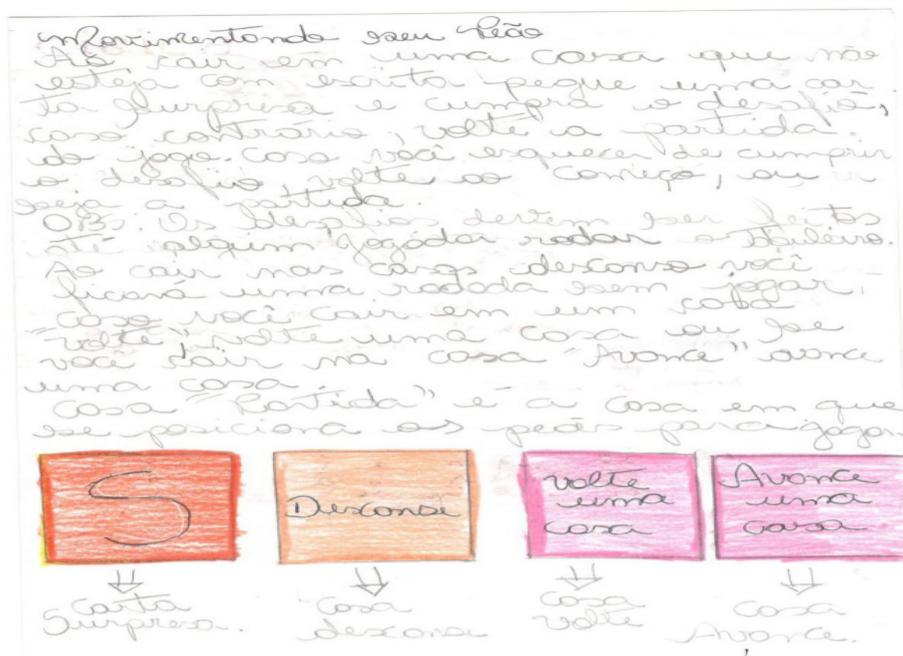
Fonte: autoria própria.

A lista demonstra uma avaliação positiva dos alunos com relação às suas produções, uma vez que predomina as indicações de que os textos continham os itens solicitados. Após o preenchimento dessa lista, iniciamos as orientações para a primeira reescrita, sustentada por essa autoavaliação. Com relação às revisões e/ou autoavaliações dos grupos, citaremos dois exemplos que retrataram o resultado da turma.

Os produtores do jogo *Sorte ou azar* (grupo 9) assinalaram a opção *Podemos melhorar* nas questões 8 e 13 e realizaram muitas modificações no texto: remodelaram a disposição do texto no papel, destacando os tópicos; reestruturaram algumas partes como, por exemplo, o objetivo, que na primeira versão era *"Avançar a linha de chegada e ganhar"* e na segunda, ficou *"Percorrer todas as casas do tabuleiro"*; diminuíram a repetição de palavras apropriando-se da coesão referencial, como no tópico *Preparação*, no qual de *"Coloque os peões no início e coloque as cartas ao lado do tabuleiro"* foi reescrito para *"Coloque os peões no início e as cartas ao lado do tabuleiro"*; substituíram o uso do modo verbal imperativo pela conjugação perifrástica como nos exemplos a seguir: primeira versão – *"Escolha alguém para começar a jogar"*, *"Pegue uma carta leia ela e cumpra o que ela pede"* e *"Chegue até a linha de chegada"*; segunda versão – *"Você deve escolher alguém para começar a jogar"*; *Você deve pegar uma carta e cumprir o que ela pede"* e *"Você deve chegar até a linha de chegada"*.

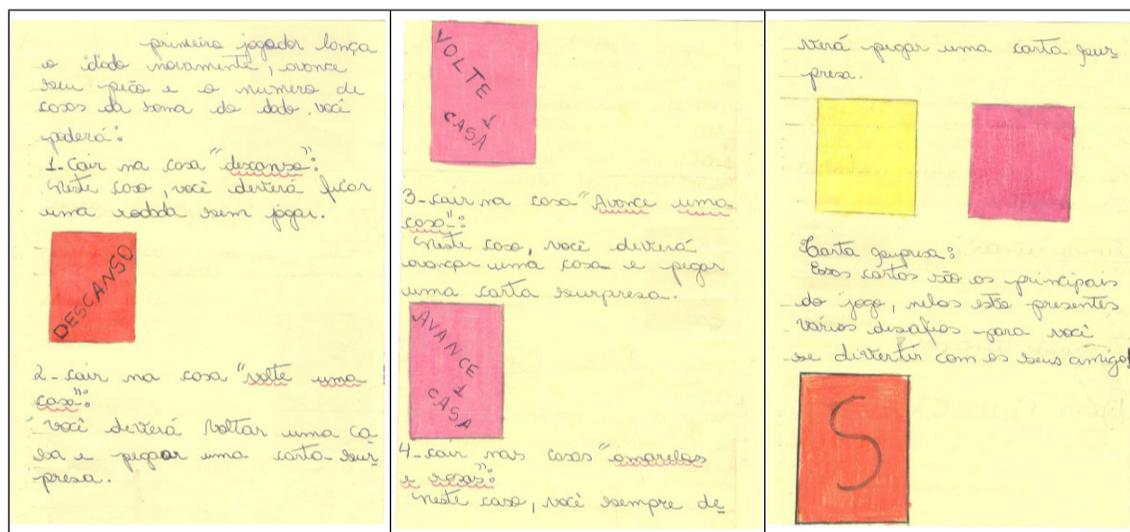
Houve modificações, inclusive, na relação entre autor e leitor, pois, ao transmitir as instruções de modo mais indireto e se referir ao interlocutor por meio do dêitico "você", reproduziu a relação informal de companheirismo que é comum nas regras dos jogos produzidos na esfera comercial. Na segunda versão, os alunos acrescentaram, ainda, o local onde o jogo poderia ser desenvolvido – *em uma mesa ou no chão* – e um jeito mais rápido de jogar – *Marque 5 minutos, quando o tempo acabar quem estiver mais próximo da linha de chegada ganha*. Portanto, mesmo não assinalando que poderiam melhorar em outros itens ao reescreverem o texto, perceberam a necessidade de modificar vários aspectos, demonstrando que realizaram uma grande reflexão. Acreditamos que tais iniciativas foram motivadas pelas discussões que fizemos levando em conta as questões abordadas na lista de constatações.

Com relação às regras do jogo *Faça se puder* (grupo 2), os alunos assinalaram 7 itens que poderiam ser melhorados (questões 8, 9, 10, 13, 15, 16 e 21 – quadro 01). O texto de quatro páginas passou para seis. Eles modificaram a disposição do texto no papel, intercalando linguagem verbal e visual, destacaram tópicos e modificaram subtítulos e, ainda, acrescentaram e destacaram informações. Na figura 01, a seguir, demonstramos, na primeira versão do texto, a parte na qual estavam as imagens com informações bem simplificadas e, na figura 02, a segunda versão, com as informações ampliadas e a disposição das imagens modificadas:



**Figura 01** – Fragmento da primeira versão das regras do jogo *Faça se puder*

Fonte: Produzido pelo grupo 2.



**Figura 02** – O texto reescrito na segunda versão das regras do jogo *Faça se puder*.

Fonte: Produzido pelo grupo 2.

Conforme é possível observarmos nos exemplos, o uso da lista de constatações para a revisão e/ou autoavaliação dos alunos promoveu a reflexão sobre diferentes aspectos do texto e, conseqüentemente, uma reescrita consciente, assim como defende Gonçalves (2013). Por meio dos questionamentos, o aluno percebe que o discurso não é propriedade exclusiva do enunciador, uma vez que o sentido do enunciado é determinado pela ação do interlocutor e pela situação de produção. Essa etapa, então, possibilitou a reflexão sobre o uso da língua e sobre a condição de autoria dos participantes da grande rede discursiva e, nesse caso, a aprendizagem tornou-se mais significativa, pois nasceu de uma necessidade real de interação.

Na próxima subseção refletiremos sobre a etapa de reescrita por meio da Tabela Diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012a).

## 3.2 A REVISÃO DO PROFESSOR POR MEIO DA TABELA DIAGNÓSTICA

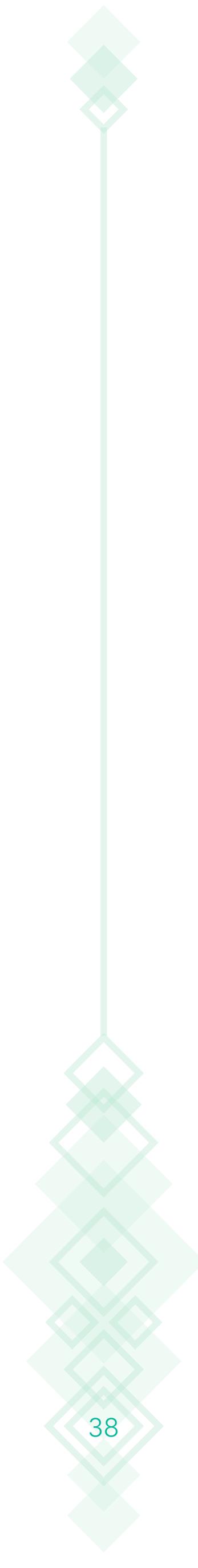
Para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho, precisávamos avaliar as dúvidas dos alunos que ainda persistiam. Para isso, analisamos os textos dos alunos recorrendo a uma Tabela Diagnóstica, conforme consta em Costa-Hübes (2012a). Essa tabela organiza-se por questões referentes aos elementos constitutivos do gênero e da situação social de produção, as marcas linguísticas do texto e os aspectos ortográficos. Ao corrigir o texto produzido pelo aluno, o professor vai assinalando os conteúdos sobre os quais os alunos apresentam dificuldades. Desse modo, tem ao final da análise uma visão geral das principais dificuldades dos alunos (e da turma) que ainda persistem. Consideramos que é um instrumento essencial para orientar o professor no momento da correção e, ao mesmo tempo, possibilita uma visão ampla dos problemas e dos avanços de toda a turma, uma vez que, além de considerar a materialidade linguística do texto, contempla os elementos que norteiam a situação social de interação verbal.

Recorrendo a esse instrumento, analisamos cada um dos textos produzidos e fomos elencando os problemas por nós diagnosticados e constatamos que as dificuldades quanto ao grau de informatividade e à pontuação estavam presentes em todos os textos. Então, decidimos que deveríamos abordar esses problemas por meio de outras atividades de reescrita. Os problemas com ortografia estavam em 90% dos textos e que, por isso, trabalharíamos um módulo – conforme sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – explorando as dificuldades ortográficas observadas. Verificamos ainda que os problemas de acentuação estavam presentes em 80% dos textos; de concordância nominal e relacionado ao uso de letra maiúscula, em 60% dos textos. Estes seriam trabalhados paralelamente, de forma individual, uma vez que sabemos que não é possível e nem viável explorar todos os problemas em uma única produção textual, sob risco de o cansaço e o excesso de informação afastar o aluno de uma aprendizagem consistente, conforme orienta Geraldi (2011).

Ressaltamos, ainda, que, com relação ao gênero e à situação de produção, apenas um texto apresentou problemas, o que significa que as atividades de leitura foram eficientes ao explorar os elementos constitutivos do gênero.

### 3.2.1 Módulos de reescrita

O Módulo I voltou-se para a escrita ortográfica. Para o trabalho com a ortografia, selecionamos todas as palavras dos textos dos alunos que apresentavam algum equívoco. Foram, ao todo, 30 palavras, uma vez que os enganos se repetiam em alguns textos. Para essa atividade, decidimos utilizar o dicionário. Então, ditamos cada uma das palavras para que



os alunos as escrevessem no caderno e, se tivessem dúvidas, poderiam consultar o dicionário. Os alunos apreciaram muito esse encaminhamento. A cada palavra ditada e escrita, nós os questionávamos sobre quais letras poderiam causar dúvidas na escrita daquela palavra e se haveria uma regra determinante.

Com relação às correspondências regulares entre letras e fonemas (MORAIS, 2002), escrevíamos a regra que orientava aquela escrita, e sobre as correspondências irregulares, ressaltávamos a importância da memorização e da busca ao dicionário. Assim, criamos dois grupos de palavras: com relação às palavras que seguiam uma regra, trabalhamos com recorte, em revistas, de outras palavras que seguiam a mesma regra; e sobre as correspondências irregulares, voltamos a explorá-las por meio da atividade soletrando<sup>5</sup>. Confeccionamos um cartaz com todas as palavras trabalhadas no ditado e afixamos na parede; e outro cartaz com as regras produzidas.

Posteriormente, os alunos foram incentivados a voltar para seus textos e verificar se algumas daquelas palavras estavam escritas de maneira incorreta para modificá-las. Eles corrigiram a maior parte das palavras que apresentavam escrita incorreta, porém, ao produzirem a última versão, repetiram alguns erros, e como complementaram as informações, cometeram outros equívocos. Esse resultado comprova que a aprendizagem é um processo e que demanda muito retorno ao mesmo conteúdo para que seja devidamente internalizado.

Para que a segunda versão do texto não fosse rasurada, mas, ao mesmo tempo, os alunos pudessem ir interferindo sobre seus textos, reproduzimos uma cópia para cada aluno autor e, assim, a cada discussão, eles podiam voltar aos seus textos e fazer as alterações que julgassem necessárias.

No Módulo II, coletamos fragmentos de textos dos alunos que apresentavam problemas quanto à informatividade. Reescrevemo-los, eliminando os demais problemas; elaboramos algumas questões que buscavam destacar as informações que poderiam ser acrescentadas, seguidas pela proposta de reescrita do fragmento, com o acréscimo das informações. Esse módulo tinha a intenção de promover a reflexão sobre a importância da informatividade, além de articular um exercício de escrita por meio do acréscimo de informações nos textos dos colegas. A seguir, elencamos dois exemplos preenchidos pelos alunos.

---

5 Essa atividade consiste em uma competição na qual os alunos são desafiados a soletrar algumas palavras. Nesse caso, os alunos eram desafiados a soletrar as palavras escritas incorretamente, com correspondências irregulares.

**Quadro 02** – Atividades de reescrita sobre a informatividade.

“... colocar as cartas sorte ou azar em seu devido lugar.”

\* Onde fica esse lugar? O lugar é indicado no tabuleiro.

\* Como é esse lugar? O lugar é um retângulo onde está escrito “sorte ou azar”.

Reescreva o texto acrescentando as informações de suas respostas:

Colocar as cartas “sorte ou azar” no lugar indicado no tabuleiro que é representado por um retângulo onde está escrito “sorte ou azar”.

“Desenhe a quadra e arme a rede. A quadra deve ser desenhada em lugares que a bola quique muito.”

\* Descreva como seria um local apropriado para a bola quicar: Em um local plano e sólido.

\* Cite alguns lugares nos quais poderia ser desenhado a quadra: Na rua ou em um quintal com cimento.

\* Quais seriam as medidas apropriadas para o desenho da quadra? 8 de comprimento e 4 de largura.

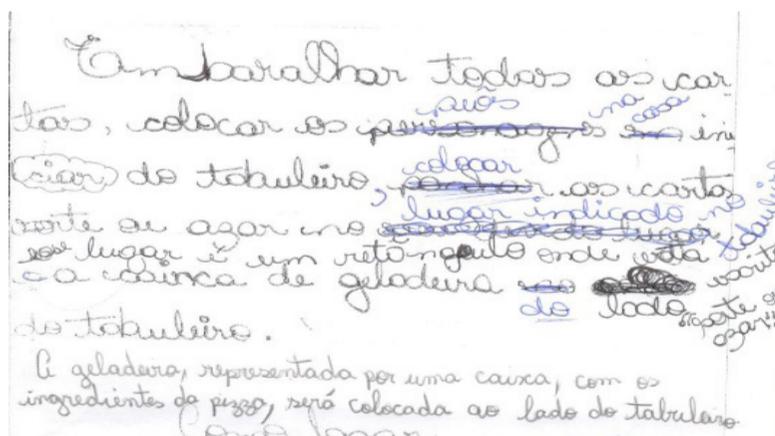
\* O que significa “quicar”? A bola bater no chão e voltar a subir.

Reescreva o texto acrescentando as informações de suas respostas:

Em um local plano e sólido onde a bola quique (na rua, em uma quadra ou em um chão com cimento) desenhe a quadra de 8 metros de comprimento por 4 metros de largura, divida ela ao meio com uma rede separando um lado do outro.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Os exemplos acima representam as atividades de toda a turma, pois devido ao empenho de todos, o resultado foi bem importante para o trabalho de reescrita. As respostas dos alunos demonstraram que eles conseguiram visualizar a ausência de informações e, ao reescrever os fragmentos, ampliaram-nas de modo que ficasse mais compreensivas ao interlocutor. O resultado dessa atividade foi muito satisfatório. Segue um fragmento de texto que mostra a ampliação das informações nos textos dos alunos, realizada após a atividade.



**Figura 03** – Interferências dos alunos com relação à informatividade.

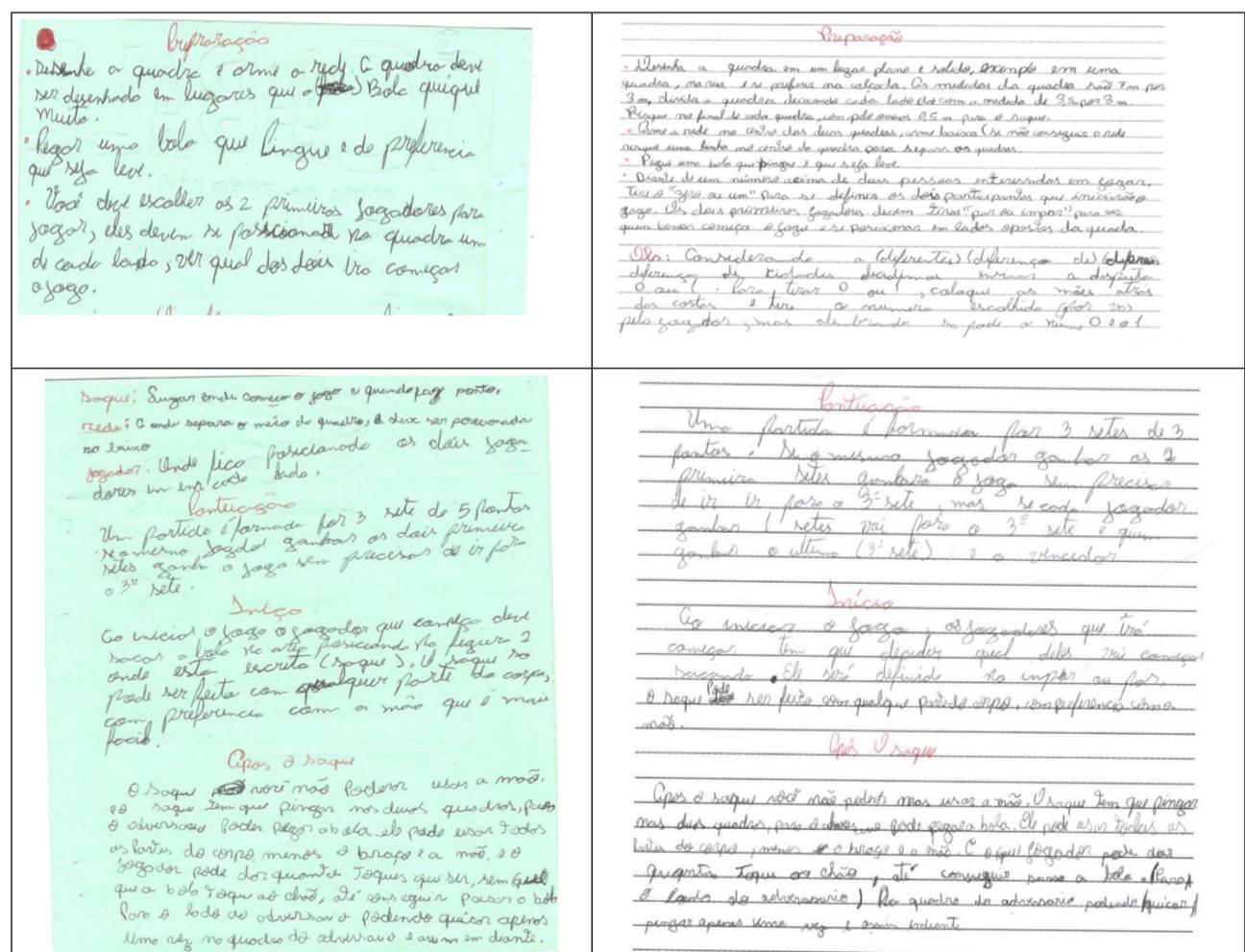
Fonte: Produzido pelo grupo 8.

Depois de lermos e discutirmos a resolução da atividade sobre a informatividade, os alunos foram incitados a voltarem para seus textos e executar as alterações necessárias. A figura 03 demonstra o trabalho de ampliação de informações em seus textos. No exemplo, os alunos riscam

algumas palavras e colocam as novas informações acima e, ainda, acrescentam uma informação de duas linhas abaixo do texto: A geladeira, representada por uma caixa, com os ingredientes da pizza, será colocada ao lado do tabuleiro. O fragmento exposto representa o trabalho de todos os alunos que, naquele momento, se empenharam para ampliar as informações expostas em seus textos.

O Módulo III envolveu o uso correto da pontuação, especialmente o uso do ponto final e da vírgula. Novamente, por meio de fragmentos dos textos produzidos, os alunos foram mobilizados a refletirem sobre o emprego dos sinais de pontuação. Para isso, apresentamos um texto sem nenhum ponto final e algumas questões que visavam conduzir o aluno a identificar onde o ponto deveria ficar. Em seguida, deveriam reescrever o texto, colocando os pontos e eliminando a repetição da conjunção e. Na sequência, discutimos sobre os usos da vírgula a partir de um quadro explicativo. Fragmentos de textos dos alunos foram apresentados para a colocação da vírgula e explicação sobre o motivo pelo qual a vírgula foi usada. As atividades foram bem pontuais, mas, mesmo assim, ao serem incitados a analisar os próprios textos quanto ao uso da pontuação, eles acrescentaram muitas vírgulas e pontos finais e repetiam as regras um para o outro ao trabalharem em grupos.

As atividades propiciadas pelos módulos de reescrita contribuíram para que os alunos revisassem mais uma vez seu texto e reescrevessem a terceira versão. Segue um exemplo do progresso dos alunos.



**Figura 04** – Fragmentos da segunda e da terceira versão das regras do jogo Kica-ball.

Fonte: Produzido pelo grupo 5.

Ao compararmos a segunda e a terceira versão das regras do jogo *Kica-ball* (grupo 5), observamos que, mesmo ainda com alguns equívocos, o progresso fica evidente. No tópico *Preparação*, muitas informações foram acrescentadas, como a citação de locais nos quais a quadra poderia ser desenhada e as medidas da quadra, além do modo como seriam selecionados os primeiros jogadores, o que tornou o texto muito mais coerente. Os alunos demonstraram uma preocupação maior com a compreensão do interlocutor e também com a maneira de se relacionar com o leitor, o que pode ser comprovado pelo risco sobre o verbo *deve* e o verbo *pode* escrito acima, no tópico *Início*, o que revela a intenção de amenizar a ordem expressa. Observamos a colocação de sinais de pontuação como no tópico *Pontuação*: a vírgula foi acrescentada antes da conjunção *mas*. No tópico *Início*, a vírgula foi empregada após o adjunto adverbial de tempo – Ao iniciar o jogo – que se encontra deslocado para o início da frase. Nesse mesmo tópico, também observamos a correção ortográfica, pois o subtítulo que estava como “Inição” na segunda versão, aparece grafado corretamente na terceira. Todavia, mesmo com todo o avanço relatado, podemos observar ainda muitos problemas na materialidade linguística do texto, como escrita incorreta de palavras – *exemplo, quada, omenos* – modo verbal inadequado para o gênero – *desenha* – ausência de sinais de pontuação; repetição de palavras; problemas de concordância verbal – *os jogadores que irá começar* – ausência de acentuação como nas palavras – *ultima, preferencia, adversario* – entre outros. Isso comprova a importância do trabalho de reescrita ser desenvolvido em várias etapas.

Por essa razão, decidimos inserir mais uma etapa de reescrita, a coletiva. Vejamos como ocorreu essa abordagem na subseção seguinte.

### 3.3 REESCRITA COLETIVA

Para essa etapa, selecionamos fragmentos de diferentes textos, os escrevemos em cartolinas apenas com os equívocos que gostaríamos de explorar, corrigindo os demais erros. No processo de interação para a reescrita do texto, buscamos considerar todas as falas dos alunos e reescrever o fragmento exatamente da forma como sugeriram. Como forma de encaminhamento, dividimos as etapas de reescrita coletiva conforme os tópicos que constavam na maioria dos textos produzidos, ou seja, primeiramente olhamos para o nome do jogo, depois para o objetivo e a preparação, em seguida para o tópico *Como se joga*, até fecharmos com as instruções de como vencer o jogo.

Iniciamos o trabalho com a análise do nome do jogo. Assim, escrevemos em um cartaz os títulos “Pega sua surpresa”; “Faz ou paga” e “Sorte ou azar” com a intenção de explorar as palavras empregadas, verificando se eram apropriadas para um título, qual seja, chamar a atenção do interlocutor. Os alunos opinaram sobre a importância do nome do jogo e

sugeriram a mudança do primeiro título de "pega" para "pegue". O grupo responsável pelo jogo acatou a mudança. Nenhum outro grupo realizou alguma alteração no nome do jogo.

Na sequência, discutimos sobre o objetivo do jogo *Tabuleiro fantástico* (grupo 10), com a intenção de explorar como esse elemento deve se configurar em textos do gênero, tendo em vista sua característica peculiar, e o fato de os objetivos iniciarem por um verbo no infinitivo.

Com relação ao tópico *Preparação*, selecionamos fragmentos das regras do jogo *Mansão* (grupo 6) e trabalhamos sobre a ampliação de informações.

O tópico *Como se joga* foi retirado do jogo *Pegue sua surpresa* (grupo 7) para que pudéssemos explorar os modos verbais e a oscilação entre segunda e terceira pessoa do singular, além da ausência de clareza nas instruções, conforme demonstramos no quadro a seguir.

**Quadro 03** – Reescrita do tópico *Como se joga* durante a reescrita coletiva.

Primeira versão	Versão após a reescrita
Lance o dado para cima, para ver quem começa jogando.	Lance o dado para cima para ver quem vai jogar, pois cada jogador já terá escolhido
O primeiro deverá pegar uma das cartas e faça o que ela pede.	um número do dado e quem tiver escolhido o número que cair, deverá pegar uma carta surpresa e fazer o que estiver escrito nela.
Após obedecer, lança o dado para cima, qual for o próximo. E assim por diante...	Por exemplo: José escolhe o número 1, Maria, o número 2, João, o 3, Marta, o 4, Ana, o 5 e Carlos escolhe o número 6. Um dos jogadores lança o dado para cima, se parar no número 3, então, João, que escolheu esse número, deverá pegar uma carta surpresa e fazer o que ela pede.
Vence quem obedecer as cartas e chegar até o final do tabuleiro.	

Fonte: Autoria própria.

Podemos perceber, por meio da reescrita desse tópico, que os alunos tentaram considerar todos os elementos trabalhados, desde o emprego adequado dos verbos, o uso correto da pontuação, até a ampliação de informações, inclusive com a exposição de um exemplo para melhor compreensão do interlocutor.

E para trabalhar o tópico *Como vencer*, selecionamos as regras dos jogos *Vamos combater a dengue* (grupo 11) e *Kica-ball* (grupo 5) para discutirmos, novamente, sobre a organização das informações, o uso da pontuação e a clareza das instruções.

Após o trabalho de reescrita coletiva, os alunos reescreveram a última versão de seus textos. Nessa etapa, procuramos atender individualmente cada grupo, apresentando sugestões, apontando alguns problemas na materialidade linguística do texto e esclarecendo as dúvidas que ainda persistiam.

Os grupos se mostraram muito conscientes de suas produções e dificilmente aceitavam sugestões que pudessem modificar seus projetos. Mesmo a proposição para uma troca de palavra ou para o acréscimo de uma informação era analisada para ver se não modificaria suas intenções iniciais. Assim, o resultado final demonstra a autonomia, a responsabilidade e a criatividade de cada um por suas produções.

De um modo geral, o resultado foi excelente, pois os alunos avançaram no processo de aprendizagem e produziram textos do gênero *Regras do Jogo* possíveis de serem compreendidos mesmo por um interlocutor distante, que tivesse acesso por meio das redes sociais. É o que podemos observar nas regras do jogo *Faça se puder*<sup>6</sup>.

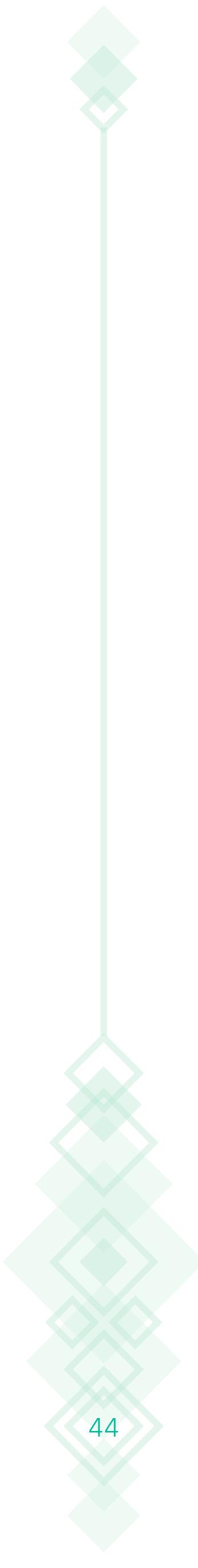
Podemos observar que o texto apresenta os elementos constitutivos dos gêneros – conteúdo temático, construção composicional e estilo; utiliza-se das imagens para complementar as informações, mostrando compreender a necessidade de trabalhar com mais de uma linguagem na produção de textos desse gênero; não apresenta problemas graves quanto a materialidade linguística; e possibilita a compreensão e execução do jogo. Destaca-se, nele, ainda, a forte presença do slogan do jogo, a letra S com o fundo pintado de laranja e de um espaço específico para que os jogadores possam escrever suas anotações. Esse foi um aspecto também de destaque nos textos, ou seja, algumas particularidades que não estavam nos modelos, mas que foram acrescentadas pelos alunos como o espaço para as anotações.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos inserirmos no Mestrado Profissional em Letras – Profletras – trouxemos conosco dúvidas, angústias, tensões que são próprias do professor que, no seu dia a dia, se volta muito mais para questões práticas e muito pouco para questões teóricas, haja vista a carga horária de trabalho que inibe qualquer tentativa de extrapolar o “fazer” docente. E, nessa busca exacerbada de dar conta de conteúdos, de atender

---

6 As regras do jogo *Faça se Puder*. Disponível em: <[https://issuu.com/criadoresdejogos/docs/fa\\_\\_a\\_se\\_puder](https://issuu.com/criadoresdejogos/docs/fa__a_se_puder)>.



ao que foi planejado, embora visualizemos inúmeros problemas que nos assolam didaticamente e que envolvem os alunos no processo de aprendizagem, falta-nos a teoria, a orientação, o ato da pesquisa para encontrar alguma possível solução.

Esse recorte destaca a importância da ampla aprendizagem dos alunos em um curto período de tempo; a possibilidade de um professor da Educação Básica avaliar sua própria prática e expandir seus conhecimentos teóricos; e a possibilidade de socialização com outros professores, pois, ao desenvolver uma pesquisa no ambiente escolar, necessariamente vai envolvendo outros docentes, a escola, o que provoca maior aceitação dos resultados obtidos. Essa importância atribuímos ao Profletras, um mestrado profissional destinado aos professores que atuam na Educação Básica e que possuem experiência prática, mas que, de modo geral, carecem de conhecimentos teóricos.

Após nossos estudos teóricos, a elaboração e a aplicação das atividades, as produções escritas demonstraram que os alunos se apropriaram da função social da escrita e produziram enunciados coerentes, capazes de instruir os interlocutores de forma satisfatória para que pudessem desenvolver os jogos criados. As etapas de reescrita, por sua vez, evidenciaram a reflexão sobre o uso da língua, de modo que os alunos pudessem entender que existem diversas maneiras de se dizer algo e que uma delas precisa ser construída, considerando a situação de interação. Como eles dispunham de todas as informações sobre o texto que estavam produzindo e sobre seus possíveis interlocutores, a reescrita direcionou-se no sentido de tornar o enunciado compreensível, demonstrando o projeto de dizer do autor.

Concluimos, portanto, que a fase de reescrita, uma das etapas de nossa pesquisa, foi essencial para que os alunos apreendessem a função social da escrita e assumissem seu projeto de dizer dentro de uma situação concreta de interação, pois corroboramos Menegassi, quando ele afirma que é fundamental que o aluno “[...] realize um processo ativo e contínuo de reestruturação de seu dizer em busca da adesão ao jogo enunciativo que se procura estabelecer, principalmente quando se trata da linguagem escrita” (MENEGASSI, 2011, p. 106). Assim, toda a reflexão desenvolvida nessa etapa foi motivada pelo desejo de que os interlocutores compreendessem as instruções apresentadas, o que exigiu adequações linguísticas e discursivas. Portanto, a reescrita é um importante momento de reflexão sobre a escrita e sobre o processo de autoria, constituindo-se, assim, em um momento ativo e consciente de ensino e aprendizagem de usos reais da língua.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 1979. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 1929. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 01-20, 2012a.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: **ENCONTRO DO CELSUL**, 10., 2012, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2012b. CD-ROM. ISBN 9788575901144.

\_\_\_\_\_. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Londrina, 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

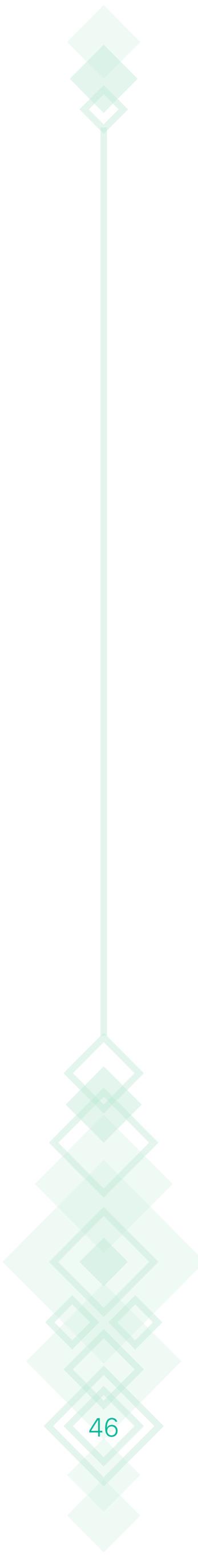
CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo Didático de Gênero como instrumento de formação de professores. In: Meurer, José Luiz; Motta-Roth, Désirée (Org.). **Gêneros Textuais e práticas discursivas**: Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002. p. 31-73.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. 2001. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147.

GERALDI, João. Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 1984. São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene. **Interação, gêneros e letramento**: a (re) escrita em foco. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 21-36.



MACHADO, Anna Raquel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais/textos** de Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 123-152.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 105-132.

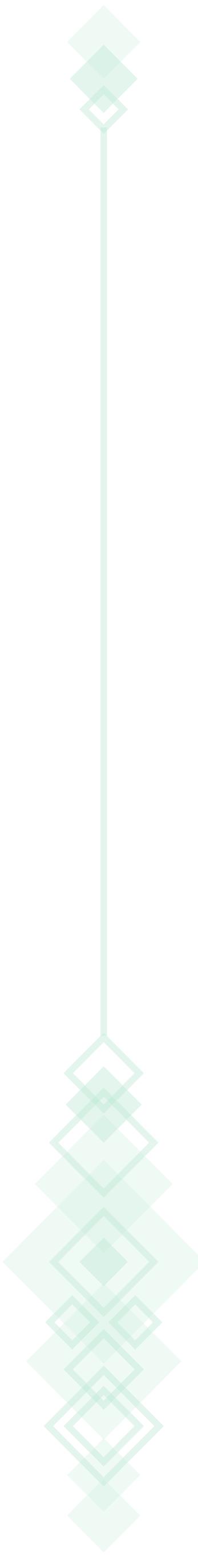
\_\_\_\_\_. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.) **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p.75-101.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 1984. 7. ed. São Paulo: Martins, 2007.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. 1930. Tradução de João Wanderley Geraldi. Supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.



# A LENDA DA PEDRA DA MOÇA EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM NARRATIVAS ORAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL, RN

*Francinilda Lucinda Dantas<sup>1</sup>*

*Orientador: Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza<sup>2</sup>*

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN*

**RESUMO:** O trato indevido com o texto nas aulas de Língua Portuguesa culmina para um empobrecimento dessas aulas e desinteresse dos alunos na prática de leitura e produção textual. Os textos sugeridos pelo livro didático além de não serem atrativos para o aluno, especialmente pelo distanciamento temático da realidade deles, são explorados apenas em sua estrutura e, na grande maioria das vezes, utilizados pelo aluno como depósitos de informações procuradas em exercícios de "interpretações". Nesse contexto, o propósito de nosso trabalho é analisar os processos argumentativos presentes nas contações, por parte dos alunos, de lendas locais da cidade de São Miguel, Rio Grande do Norte, percebendo a influência do gênero e seu conteúdo temático no desenvolvimento das práticas de leitura/produção textual. Para fundamentar nossa discussão, buscamos posicionamentos em nomes como Abreu (2009), Reboul (2004), Meyer (2007), Brandão (2004), Geraldi (2002), Bosi (2003), entre outros. Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de levar o aluno a sair da passividade em que se encontra diante de leituras superficiais e mecânicas que acabam por contribuir para uma produção textual que não explora em nada o seu potencial crítico/argumentativo. Numa análise parcial, percebemos que diante das lendas locais, os alunos interferem mais no sentido discursivo, conseguem se posicionar de maneira mais efetiva, assumindo uma postura diante da temática, marcando os lugares da argumentação

---

1 Professora de Língua Portuguesa da Rede pública de ensino. Aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, do Campus Avançado Prof.ª Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, Pau dos Ferros- RN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

2 Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, do Campus Avançado Prof.ª Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

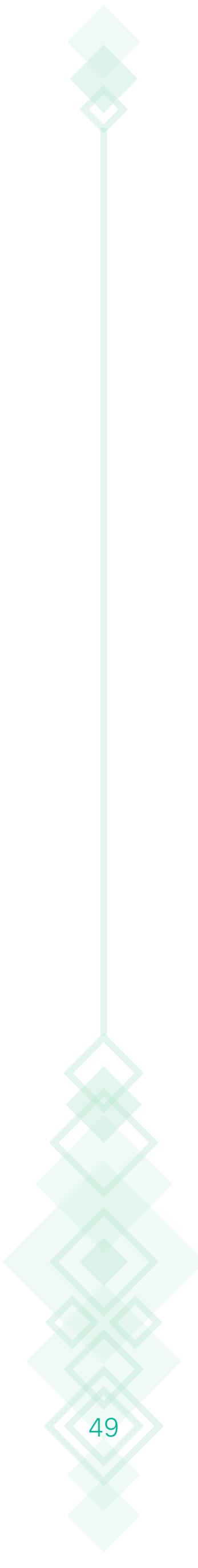
e produzindo, conseqüentemente, melhores efeitos de sentido. Com isso, esperamos que este seja o ponto de partida para que este aluno também assim o faça diante de outros gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Argumentação. Lendas locais. Construção de sentidos.

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios do professor de Língua Portuguesa, nas aulas de leitura e produção textual, é fazer com que o aluno intervenha se posicionando criticamente diante dos textos que lhe são apresentados. Fazer com que o aluno argumente, convença o público com suas ideias tem se tornado cada vez mais uma tarefa difícil de ser realizada com resultados positivos. Um debate em sala, muitas vezes, acaba se transformando num monólogo do professor. O conteúdo temático dos textos trabalhados nessas aulas, na maioria das vezes (como alegado pelos próprios alunos), não impulsiona esse aluno para esse propósito, o que acaba corroborando para uma inevitável passividade do aprendiz. A vivência como professora de Língua Portuguesa torna possível a percepção do desinteresse dos alunos no trabalho com textos que se distanciam de sua realidade e de seu mundo imaginário, tanto na leitura como na produção textual. Em consequência de tudo isso, desmotivado pela superficialidade das leituras propostas em sala, o aluno vai transformando cada vez mais essa prática numa atividade puramente mecanicista que em nada contribui para seu desenvolvimento cognitivo. Assim, intencional fazer com que o aluno se posicione frente a um texto cujo conteúdo temático não lhe atrai, pode parecer, a princípio, um risco iminente diante do desenvolvimento dos processos argumentativos iniciais desse aluno.

Dessa forma, pretendemos com nosso trabalho analisar a argumentação e a construção de sentidos dos alunos em narrativas populares da cidade de São Miguel, Rio Grande do Norte, especificamente num fato ocorrido há muito tempo na cidade, mais especificamente no início do século XX, que vem sendo contado e recontado, dando origem a diversas versões e narrativas subjacentes. Trata-se de um ocorrido que gerou tantas versões, que acabou por ganhar aspectos de lenda: a narrativa da *Pedra da Moça*, uma narrativa que gira em torno de um romance proibido que resultou em fuga e morte. Essa narrativa vem sendo recontada por gerações e, a cada versão, ganha detalhes, ações e até personagens novos de acordo com o posicionamento de cada contador, diante do fato, seja do ponto de vista real ou ficcional. É relevante aqui destacar que este trabalho é um recorte de um trabalho dissertativo de uma pesquisa de mestrado que contempla essa mesma temática, de maneira mais específica, nos postulados da argumentação.

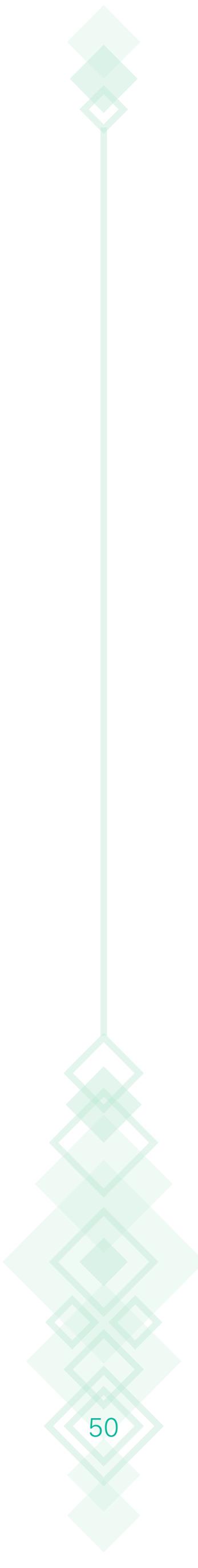


Para fundamentar nossa discussão nesse texto, procederemos com nosso estudo seguindo correntes teóricas que contemplem discussões dentro de nossa temática, tais como a Nova Retórica (Argumentação no Discurso), o Sociointeracionismo bakhtiniano, a Análise do Discurso, e a Linguística Aplicada ao Ensino. Respaldados nessas teorias, encontramos posicionamentos em nomes como Abreu (2009), Reboul (2004), Meyer (2007), Brandão (2004), Silva (2008), Geraldi (2002), Orlandi e Rodrigues (2006), Ortiz (2005), Bosi (2003), entre outros que direcionam as discussões no campo da argumentação, memória/cultura, análise do discurso e linguística aplicada ao ensino.

## **2 A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA**

Geraldi (2002) salienta que o processo da tomada de consciência do sujeito se dá nas relações interativas do eu com a palavra do outro, na internalização dessa sua palavra, num processo ininterrupto e sempre inacabado. Nessa perspectiva, nosso trabalho objetiva ensinar o aluno a racionar, a se posicionar diante dos textos que lhe são apresentados no cotidiano escolar, participando, assim, ativamente das aulas de leitura e produção textual e, conseqüentemente, contribuindo para o efetivo desenvolvimento de seu raciocínio e aprendizado, de modo geral. Para tanto, buscaremos esse propósito partindo do que é mais atrativo e próximo da realidade do aluno – o conhecido – para depois adentrar no novo – ou desconhecido. No que concerne à leitura, percebemos que a maioria dos professores de ensino fundamental ressalta a importância do domínio do código linguístico para conhecer a estrutura, forma e funcionamento da língua. Em sala de aula, o professor também demonstra acentuada preocupação com as atividades de leitura, apresentando constantemente, propostas de leitura aos alunos. Tais propostas visam despertar no aluno (pelo menos assim espera o professor) o prazer da leitura, entretanto, acabam apenas culminando para o que aponta Geraldi (2002).

Quanto à produção textual, temos, na maioria das salas de aula, uma situação comum: os textos são produzidos no decorrer das aulas e dos conteúdos e resultam de qualquer tema abordado durante reflexões ou debates, a partir de outros textos. A proposta desvela uma prática de produção de textos “menos formal e/ou artificial”, mais adequada ao contexto social do aluno e ainda condiz com o que apregoa Geraldi (2002) que, para diminuir a artificialidade dos textos produzidos em sala de aula, propõe a produção de textos a partir de narrativas orais, textos curtos, reportagens de jornais e ainda propõe dar destino a essas produções. Todos esses elementos interferem direta ou indiretamente na compreensão do aluno acerca das leituras que lhe são propostas e, conseqüentemente da produção textual subjacente. Se o aluno consegue extrair a ideia global do texto, colocar-se no lugar do autor e produzir resumos e recontações, se este aluno percebe a intenção do autor e



responde perguntas sobre o texto, se analisa o contexto, percebe definições, explica através de exemplos, enfim, se este aluno apresenta ao menos algumas dessas aptidões, ele certamente conseguirá assumir um lugar diante do que lê.

Na atividade cotidiana escolar de construção e reconstrução de sentidos a partir dos textos, Geraldi (2002, p. 91) diz ser a leitura “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Esse posicionamento defende que o leitor, nesse processo, não seja passivo, mas agente que busca significações. Nesse sentido, Geraldi (2002) apresenta apontamentos a propósito da leitura de textos e de sua prática na escola, objetivando o cumprimento do fim a que se destinam: uma interlocução honesta com seus possíveis leitores, apresentando também propostas para a prática de produção de textos, com intuito de fugir da artificialidade da produção de textos na escola. Uma de suas propostas é a produção de textos a partir da narrativa oral. Dessa forma, segundo o autor, foge-se da mesmice e insipidez dos temas propostos pelo professor. A proposta desvela uma prática de produção de textos “menos formal e/ou artificial”, mais adequada ao contexto social do aluno.

## **2.1 Discurso e argumentação em sala de aula**

Nas veredas do discurso oral, destacamos o papel das identidades construídas dentro das narrativas orais. Silva (2008) destaca o papel do discurso na produção das identidades. Segundo ele, as identidades não são dadas, mas produzidas pelo processo discursivo que inscreve as práticas discursivas na produção de sentidos. Desse modo, entendemos e defendemos que a identidade se concretiza a partir da formação discursiva e que esta se manifesta claramente nas narrativas orais, principalmente se pararmos para observar a cultura local, pondo este objeto de destaque nessa discussão.

Consideraremos as identidades como formadas a partir de práticas discursivas, levando-se em consideração, consoante Silva (2008, p. 29), que a produção de identidades ocorre de maneira simbólica e discursiva e “como produção cultural, toda identidade inscreve em si as marcas de valorização social [...]”. Assim sendo, o discurso e logicamente a formação discursiva confere (ou não) valorização social da cultura nele atrelada e, ancorados nessa premissa, partiremos para uma análise discursiva de contadores de histórias locais, trazendo para o contexto escolar.

### **2.1.1 As condições de produção do discurso**

Orlandi e Rodrigues (2006) discorrem a respeito das condições de produção do discurso: “As condições de produção induzem, pois, os sujeitos e a situação”. “[...] Faz ainda parte das condições de produção a

memória discursiva, o interdiscurso [...]” (ORLANDI; RODRIGUES, 2006, p. 15). Os autores também descrevem a situação de produção de duas maneiras, no sentido estrito, em que ela considera o contexto imediato da enunciação, o aqui e o agora do dizer; e no sentido lato em que a situação de produção do discurso compreende o contexto sócio histórico, ideológico mais amplo. Nesse contexto, os autores discutem também a questão do sujeito discursivo não de maneira empírica, física, mas como o sujeito que ocupa essa posição projetada no discurso. Isso leva-nos à dedução da existência, na língua, de mecanismos que corroboram para que possamos passar da situação sujeito para ocupar a situação de sujeito projetado no discurso. Conclui-se, assim, que a posição que atua, no discurso, não é a do sujeito físico, mas sim do sujeito discursivo.

Dentro das condições de produção discursiva,<sup>3</sup> é também válido ressaltar as relações de força, segundo estas, a posição, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força locutiva representada por este lugar. Assim, entra em conta no discurso se falamos da posição social de pai, de aluno, de professor, de filho etc. Orlandi e Rodrigues (2006) destacam que cada um desses lugares tem sua força num contexto discursivo e isto está representado na posição do sujeito discursivo. As autoras acrescentam que é justamente por isso que essas posições não são neutras e são carregadas de poder que as constitui em relações de força. Falar em discurso implica falar em formação discursiva que consequentemente implica falar em formação ideológica. A formação ideológica é também discutida por Brandão (2004) como “[...] organizações de posições, políticas e ideológicas [...]” (p. 47). A autora baseia-se na definição de Haroche (1971), para discutir esse ponto:

Falar-se-á em formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras na conjuntura ideológicas característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mais se relacionam, mais ou menos diretamente a posição de classe em conflito uma com as outras. (HAROCHE, 1971 apud BRANDÃO, 2004, p. 47).

A partir dessa concepção, podemos conceber a formação ideológica de um indivíduo como o conjunto de representações e atitudes que revelam nossas ideias, opiniões, crenças, enfim, nossa ideologia. A autora também discute o conceito de formação discursiva como o lugar em que a formação ideológica se manifesta. Em outras palavras, as nossas ideias, crenças e opiniões só ganham materialidade no discurso, é somente nele que elas podem ser expressas ao(s) nosso(s) interlocutor(es). O discurso é, pois, o lugar de materialização e concretização de nossas ideologias,

---

3 Aqui, é válido salientar que existem, além destes, outros elementos que norteiam as condições de produção do discurso que não foram aqui elencados, mas que não são desmerecedores de estudo. Por exemplo, as relações de sentido, entre outros.

logo, a formação discursiva é o lugar em que discurso e ideologias se articulam, sendo a formação discursiva determinante sobre o que pode e deve, ou não, ser dito numa dada formação ideológica. Esse ponto de vista é colocado também por Orlandi e Rodrigues (2006, p. 17):

As formações discursivas são a projeções na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. [...] Chamamos então formação discursiva àquilo que, numa formação ideológica, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada o que pode e deve ser dito.

Atrelamos a atividade discursiva também ao caráter sentimental, afetivo. Enveredando pela argumentação, Reboul (2004, p. 19) aponta que, em retórica, razão e sentimento são inseparáveis:

Os meios que dizem respeito à afetividade são, por um lado, o etos, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório, e por outro lado o *patos*, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido.

Dessa forma, em consonância com o autor, percebemos a afetividade ligada, direta ou indiretamente à formação discursiva do sujeito que utiliza a linguagem e seus recursos persuasivos nas variadas situações comunicativas. Seja na contação de uma história, numa cantiga ou numa lenda, o sentimento ou a ausência dele, poderá atribuir significativamente diferentes contornos ao discurso. Abreu (2009) destaca que, ao contrário do que se pensava, o homem é um ser principalmente emocional e não predominantemente racional. Nesse sentido, a afetividade que, muitas das vezes aparece imbuída no discurso e se expressa através do tom de voz, das gesticulações corroboram para a obtenção do propósito enunciativo do discurso. Todos esses elementos estão presentes também, obviamente, nas narrativas locais, no discurso dos contadores de histórias locais e na recontação dos alunos. Serão, portanto, necessários para a fundamentação deste trabalho.

## 2.2 Argumentação e construção de sentidos n'A Pedra da Moça

Entrando no campo da Nova Retórica, recorreremos às grandes definições propostas por Meyer (2007, p. 21):

- (1) a retórica é uma manipulação do auditório (Platão);
- (2) a retórica é a arte de bem falar (*ars bene dicendi*, de Quintiliano);
- (3) a retórica é a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam persuadir (Aristóteles)

Segundo Meyer (2007), da primeira definição decorrem todas as outras concepções centradas na emoção, no papel do interlocutor, em suas reações. Quanto à segunda definição, para Meyer (2007), está relacionada a tudo que diz respeito ao orador, à expressão, ao si mesmo e à intenção do que se quer dizer. Para a terceira definição, o autor destaca que ela se refere ao implícito e ao explícito nas relações discursivo/argumentativas, o literal e o figurado, as inferências e o literário. Assim, de acordo com Meyer (2007), a adição ou mesclagem de tudo isso, acabou por dar à Retórica, ares de uma disciplina com contornos mal definidos, por tratar de uma abrangência ampla de questões nesse sentido.

Reboul (2004) afirma existir dois tipos de retórica: uma espontânea, que aflora naturalmente nos eventos comunicativos em que ela se faz pertinente e outra que é ensinada de acordo com a necessidade comunicativa do evento:

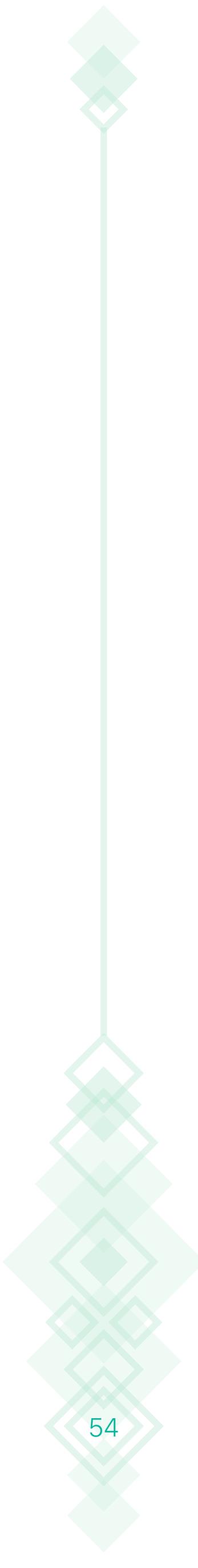
[...] existe uma retórica espontânea, uma aptidão para persuadir pela palavra que talvez não seja inata – não entraremos nessa discussão agora –, mas que tampouco é devida a uma formação específica, e também existe uma retórica que é ensinada com o nome, por exemplo, de ‘técnicas de expressão e comunicação, que serve para formar vendedores ou políticos, para ensinar-lhes aquilo que outros vendedores, outros políticos parecem já saber naturalmente (REBOUL, 2004, p. 16).

É na primeira retórica que incide nosso interesse. Numa característica peculiar e popular que instaura no discurso um caráter argumentativo que é perceptivelmente observado nos gêneros orais, sendo um deles aqui, objeto de nossa pesquisa.

### 2.2.1 Dos fatos à lenda

Como outrora mencionado, nosso trabalho busca analisar a argumentação e a construção de sentidos dos alunos em torno de uma famosa narrativa local. A cada nova “versão” dessa narrativa são adicionadas interpretações e crenças populares de que o local onde ocorreu o desfecho tornou-se mal-assombrado. Alguns relatos de moradores das imediações dão conta de vozes ouvidas e até vultos de uma provável moça sentada na pedra. É nesse momento que a tragédia ocorrida começa a ganhar aspectos fantasiosos de lenda popular. Com caráter fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irrealis que são produto da imaginação humana. Machado (1994, p. 97) destaca que:

A lenda apresenta uma relação direta com o momento histórico do povo que a cria. Nesse sentido, as lendas nos fornecem um caminho simples para os fatos culturais de uma civilização. Com isso passamos a conhecer os mecanismos da variação cultural e, principalmente o modo de pensar de cada povo, num dado momento de seu desenvolvimento histórico.



Adentrando no espaço da cultura popular, Ortiz (2005), fazendo um passeio histórico pelos caminhos da cultura nacional brasileira, destaca que apesar da diversidade, a noção de cultura popular, enquanto folclore, recupera a ideia de "tradição", seja na perspectiva de sobrevivência dessa tradição, seja na perspectiva de memória coletiva. Dessa maneira, ao passo em que trazemos para as aulas de Língua Portuguesa, textos com conteúdo temático voltado para tradições orais da cidade de São Miguel (RN), fazemos um resgate dessa cultura que detém de pouco espaço nas atividades cotidianas escolares, além de reavivarmos um pouco das memórias coletivas locais. Bosi (2003) destaca que, quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que pode se amparar em testemunhos vivos e reconstituir, com base neles, comportamentos e sensibilidades de uma época. Segundo a autora, relatos que são registrados em documentos são esquematizados e, conseqüentemente, empobrecidos.

Contudo, é válido destacar que não se intenciona aqui obscurecer o valor da memória registrada, escrita. Bosi (2003) também destaca que não se deve pensar que as testemunhas orais são sempre mais "autênticas" do que a versão oficial da História, pois as mesmas, muitas vezes, se deixam estereotipar e/ou dobrar a memória institucional. Assim, a autora frisa que a memória oral também tem seus desvios, seus preconceitos e sua inautenticidade. É, contudo, válido enfatizar aqui que, com relação à memória, a autenticidade não chega a importar, tendo em vista que, de acordo com a perspectiva adotada pela própria Bosi (2003), a memória não tem que ter, necessariamente, relação com a verdade dos acontecimentos lembrados.

É válido destacar que nosso objetivo principal aqui não será discutir os aspectos inerentes à cultura popular ou à memória coletiva. Apenas mencionamos tais correntes de estudo por serem fatores inerentes ao nosso *corpus*, bem como são necessários para a efetiva compreensão e construção de nosso estudo.

Assim, para o efetivo andamento da pesquisa, nosso passo inicial foi buscar registros orais ou escritos do ocorrido na tal Pedra da Moça. Para tanto, fomos ao encontro de uma fonte local, que nos fornece a primeira versão da história:

[...] pois bem... a famosa Pedra da Moça lá... era um rapaz que tinha um namoro com uma moça e o pai dela não queria esse namoro... aí o rapaz foi e disse pra ela... 'eu sou homem'... e ela foi e disse 'meu pai também é'... aí ele inventou de carregar ela... no dia que completou noventa dia que ela saiu de casa... diz a história que ele saiu lambendo uma rapadura... topou com ele sentado na tal pedra da moça fazendo um lanche... [...] – o alimento que tinha [...] era rapadura... esses noventa dia... aí... quando ela disse 'lá vem meu pai'... (esses noventa dias ele tava noventa dias foragido já?) ... caçando ela [...] ...procurando [...] essa filha... [...]aí ela foi e disse 'lá vem meu pai'... mas não deu mais tempo a:... aí ele matou ELA... e matou ele... [...]quando acabar disse assim quando mata o cachorro mata a cachorra também'... eu ainda conheci as pedras colocada no canto das covas... mas eu não conheci as covas... essa história quem me contou muitas veiz foi meu avô isso é tão velho que já era o avô dele que contava... [...] (F. B. O.)

### 2.2.2 A hierarquização de valores nas contações

Após a entrevista inicial com a fonte local, é possível já nesse momento perceber diferenças no enredo da história. Foi possível detectar em sua fala, que a narrativa da Pedra da Moça ganha ênfase em aspectos diferenciados, dependendo do ponto de vista do contador acerca dos fatos, do valor atribuído por ele às atitudes e ações dos protagonistas, aos valores da época de outrora e de hoje. Desse modo, remetemo-nos aos estudos de Abreu (2009, p. 81), ao discutir sobre hierarquização de valores:

Na verdade, o que caracteriza um auditório não são os valores que ele admite, mas como ele os hierarquiza. De fato, se dois grupos de pessoas possuem os mesmos valores, mas em escalas diferentes, acabam por configurar dois grupos diferentes. As hierarquias de valores variam de pessoa para pessoa, em função da cultura, das ideologias e da própria história pessoal.

Assim, é visível perceber como esses valores são hierarquizados na própria fala do contador, principalmente quando questionado sobre as proporções que o acontecimento tomou através dos tempos:

[...] por causa que essa história ficou assim como uma bravura, que naquele tempo, existia que hoje um, um soldado passa a ter um grau por curso e naquele tempo era por bravura, aí faça de conta que isso foi uma bravura do pai... uma bravura GRANDE... que noventa dias e ele ainda sair atrás... e não levou pra casa NÃO... deixou... (F. B. O.)

Dessa forma, de acordo com Abreu (2009), a intensidade de adesão a valores diferentes sinaliza uma escolha hierárquica. Para o autor, fatores culturais, históricos e ideológicos influenciam diretamente na elaboração de valores e hierarquias. Assim, se o enunciador perceber que o seu auditório rejeita seu valor, o que ele poderá fazer para não se confrontar com ele e comprometer a sua persuasão, é analisar esse valor e subordiná-lo a outros valores do auditório ou, como dito por Abreu (2009), deve re-hierarquizá-los. Fazendo essa alteração na hierarquia de seus valores, esse enunciador estará então adentrando nos lugares da argumentação.

Após perceber alguns processos argumentativos envolvidos na contação da história da fonte local, partiremos para a análise desses processos nas falas dos alunos:

[...] diz a lenda que por volta de 1954 uma jovem de 18 a 20 anos tentou fugir com o namorado... os pais dela não aceitavam esse relacionamento... então matou-a em cima de uma pedra e no outro dia a pedra amanheceu com as feições da mulher e também em toda vez que chovia a pedra sangrava [...] (N. Q. – 6º ano 2)

Mais uma vez percebemos mudança no enredo da narrativa. Aqui, analisando do ponto de vista argumentativo, notamos na fala da aluna a predominância do aspecto romântico. O ficcional aqui é mais presente que na

fala do primeiro entrevistado, uma vez que a fonte de pesquisa da aluna tem outro posicionamento hierárquico diante do fato ocorrido.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa por não figurar partindo de uma mesma ótica entre teóricos, educadores e educando, torna-se propício para o enfrentamento de questões que colocam em evidência a eficácia e/ou ineficácia dos métodos utilizados para que esse ensino seja desenvolvido. Por isso, compete aos professores a missão de criar uma ponte-linguagem entre o aluno e o mundo, levando em consideração pontos fundamentais como o contexto social e os conhecimentos adquiridos pelo aluno nesse meio; fato que difere da realidade presenciada em nossas escolas e através do qual, permite-nos compreendermos que se faz necessário repensar as práticas e concepções adotadas nas aulas de Língua Portuguesa. A maneira de se trabalhar a leitura e produção textual não se difere muito de escola para escola. Apenas dois pontos mostram-se diferenciados: os recursos selecionados pela escola e os procedimentos metodológicos. Dependendo de quais e como são utilizados, podem priorizar a criatividade, a inovação, a descoberta e a versatilidade do educando, fazendo, assim, com que o ensino de Língua Materna esteja bem relacionado ao desempenho desse aprendiz no meio social.

Neste trabalho, buscamos perceber algumas técnicas argumentativas utilizadas por alunos do 6º ano do ensino fundamental e o papel de textos com conteúdo temático voltado para a cultura local no desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno. Diante desses textos, os alunos interferem mais no sentido discursivo, conseguem se posicionar de maneira mais efetiva, assumindo uma postura diante da temática, hierarquizando e re-hierarquizando valores de acordo com seu público, marcando os lugares da argumentação e produzindo efeitos de sentido.

Assim, deixamos a questão em pauta para que o educador possa refletir sobre a metodologia adotada cotidianamente nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, no que se refere à leitura e produção textual. Se esta metodologia realmente direciona o aluno para o desenvolvimento de seu raciocínio, se contribui para a efetiva construção de seu repertório crítico, se instiga esse aluno a pensar, a argumentar diante das situações comunicativas em geral. Enfim, é preciso pensar em metodologias que impulsionem o aluno a sair da passividade em que se encontra diante de leituras superficiais e mecânicas que, num inevitável efeito bola de neve, acabam por encurralarem esse aluno em uma produção textual que não explora em nada o seu potencial crítico/argumentativo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, I. A. **Literatura e Redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

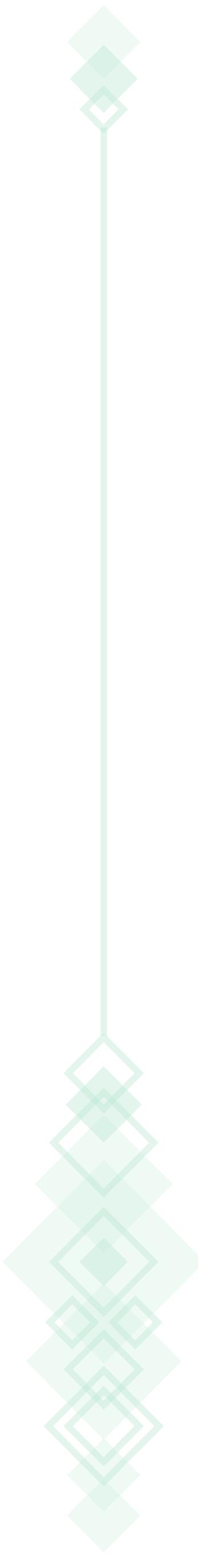
MEYER, M. **A Retórica**. São Paulo: Ática, 2007

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, F. P. "Quem és tú para manchar meu nome?" A produção identitária das mulheres profissionais do sexo como trabalhadoras. In: FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. O.; SAMPAIO, M. L.P. (Org.). **Linguagem, discurso e cultura**: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros: Queima-bucha, 2008. p. 27-29.



# Pedagogia culturalmente sensível: descortinando crenças e assumindo novas posturas

*Romilda Ferreira SANTOS (Rede Estadual de Educação de Minas Gerais)<sup>1</sup>  
santosromilda@ymail.com*

*Talita de Cássia MARINE (Universidade Federal de Uberlândia)<sup>2</sup>  
talita.marine@gmail.com*

**RESUMO:** Este capítulo, fruto de um recorte da dissertação de mestrado defendida por Santos (2016), traz algumas reflexões oriundas das inquietações que permeiam o ambiente escolar quando o assunto se relaciona à variação linguística e que nortearam a elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção didática de Língua Portuguesa voltada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, alicerçadas pelas contribuições da Sociolinguística Educacional. Pesquisas a esse respeito (cf. Santos (1996); Bortoni-Ricardo (2005); Barcelos e Abrahão (2006); Cyranka (2007); Soares (2014)) reforçam a alegação de que o ensino tradicional de língua, pautado na memorização de regras e terminologias da gramática normativa, desconsiderando o caráter heterogêneo da língua em uso corrobora com a criação, manutenção e/ou ampliação de crenças negativas do alunado em relação a sua própria capacidade de uso da língua, provocando, muitas vezes, uma baixa autoestima linguística e, conseqüentemente, uma apatia no que diz respeito ao estudo da Língua Portuguesa. Nesse contexto, apresentamos parte do estudo de Santos (2016), cujo objetivo principal foi o de avaliar as possíveis mudanças que poderiam ser geradas nas crenças linguísticas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia-MG, a partir da substituição de uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa por uma abordagem sociolinguística. Apresentamos, além do referencial teórico, um pequeno recorte das atividades que constituíram a proposta de intervenção didática que foi concebida e desenvolvida

---

1 Mestre em Letras pelo ProfLetras/UFU. Professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e da Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG. Membro do Grupo de pesquisas GEVAR (Grupo de Estudos Variacionistas), plataforma CNPq. E-mail: santosromilda@ymail.com

2 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara com estágio PDEE/ CAPES na Universidade de Lisboa. Professora Adjunto IV da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus de Uberlândia-MG. Professora Permanente e Coordenadora Local do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFU. Líder do Grupo de pesquisas GEVAR (Grupo de Estudos Variacionistas), plataforma CNPq. Membro permanente do GT de Sociolinguística da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). E-mail: talita.marine@gmail.com

pela pesquisadora, compartilhando parte dos resultados obtidos, a partir da aplicação da referida proposta.

**Palavras-chave:** Crenças linguísticas. Sociolinguística. Ensino. Língua Portuguesa.

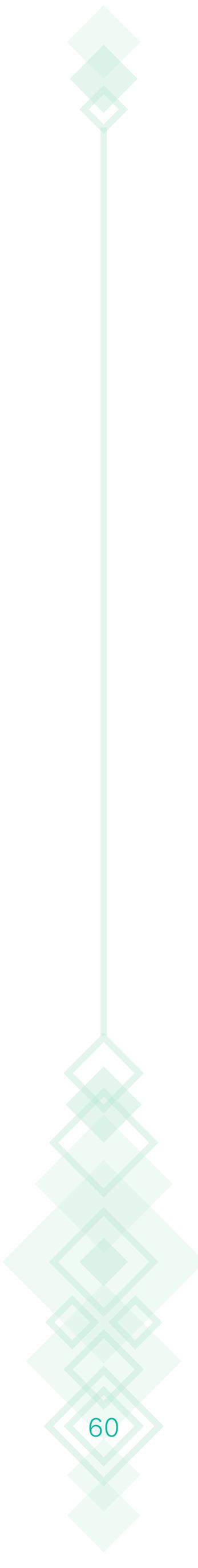
## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem a intenção de trazer contribuições para a reflexão acerca do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), principalmente no que tange ao trabalho com a variação linguística. Em vista disso, apresentaremos um recorte da dissertação de mestrado defendida por Santos (2016), no âmbito do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, sendo que o objetivo principal da referida pesquisa foi o de avaliar as possíveis mudanças que poderiam ser geradas nas crenças e atitudes linguísticas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia-MG, a partir da substituição de uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa por uma abordagem sociolinguística<sup>3</sup>.

Como objetivos específicos da referida pesquisa, buscou-se: a) analisar as diretrizes traçadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, especialmente no que se referia aos conteúdos de língua e linguagem, observando-se, sobretudo, as orientações quanto à diversidade/heterogeneidade linguística; b) analisar as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) de Uberlândia-MG para o Ensino Fundamental II (focando os mesmos aspectos observados nos PCN); c) conhecer e refletir acerca dos requisitos que configuram o guia de orientação para elaboração de livro didático do Ensino Fundamental, segundo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); d) verificar como é a abordagem do ensino de língua no livro do 6º ano do Ensino Fundamental *Singular & Plural Leitura, produção e estudos de linguagem*, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, adotado por uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, a partir da análise da seleção de alguns conteúdos que costumeiramente são trabalhados no 1º e 2º bimestre do ano letivo (SANTOS, 2016, p. 14).

---

3 Santos (2016), recorre a Zilles e Faraco (2015, p. 15) para esclarecer o uso desse termo. Tais autores, “valendo-se dos postulados de Cavalcanti (2015), afirmam que ‘a pedagogia da variação deve inserir-se mais amplamente numa pedagogia culturalmente sensível, crítica, de valorização da intercompreensão e contra o preconceito, o silenciamento e invisibilidade das muitas línguas que caracterizam a sociedade brasileira’. Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa deve, portanto, reconhecer, respeitar e valorizar a variedade linguística utilizada pelo aluno, propiciando a ele, também, instrumentalizar-se para que possa transitar por diferentes situações de comunicação, desde as menos formais até aquelas que exijam maior monitoramento” (SANTOS, 2016, p. 14).



Pesquisas relacionadas à variação linguística, Santos (1996); Bortoni-Ricardo (2005), Barcelos e Abrahão (2006), Cyranka (2007), Soares (2014), entre outras, demonstram que o ensino de Língua Portuguesa tradicional, que se pauta no ensino prescritivo da norma padrão, desconsiderando o caráter heterogêneo de toda e qualquer língua natural, contribui para a formação e/ou ampliação, nos alunos, de crenças linguísticas negativas em relação à própria capacidade de uso da língua. Embora reconheçamos que há diversas pesquisas que abordam esse assunto - a insatisfação com o vigente ensino de Língua Portuguesa no Brasil -, percebemos a inexistência de sugestões de atividades práticas que abordem o ensino de gramática a partir de uma perspectiva sociolinguística de língua, considerando a heterogeneidade da língua em uso.

A partir disso, nossa pesquisa se justificou por buscar contribuir para a supressão dessa lacuna, focando-se na construção de um caderno de atividades norteado pelas orientações e contribuições da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004) e pela convicção de que, tal como ressalta Cyranka (2015, p. 35),

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai 'ensinar o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-lo a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa.

Nesse sentido, acreditamos que nossa proposta contribuiu, efetivamente, para a implementação de práticas pedagógicas que possibilitaram o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos contemplados por nossa pesquisa, tal como demonstraremos nesse capítulo.

No que se refere à estrutura do presente artigo, dividimo-lo em seções, a saber: a seção 1 é destinada às considerações iniciais, na qual apresentamos a justificativa de nossa pesquisa, bem com os objetivos dela; a seção 2 é destinada à revisão documental e teórica, na qual realizamos uma breve reflexão acerca das orientações presentes nos PCN (BRASIL, 1997, 1998) e nas DCM (2011), a fim de entendermos suas orientações no que se refere ao trabalho com a variação linguística no Ensino Fundamental. Nesta seção, apresentamos, também, a análise de alguns referenciais teóricos extraídos da literatura sociolinguística – partindo de um viés educacional -, apresentando uma discussão a respeito das contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa. Na seção 3, detalhamos os passos trilhados durante a pesquisa. Na seção 4, descrevemos a proposta de intervenção. A seção 5 foi destinada à exposição da análise dos principais resultados oriundos da proposta didática e, finalmente, na seção 6, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências.

## 2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

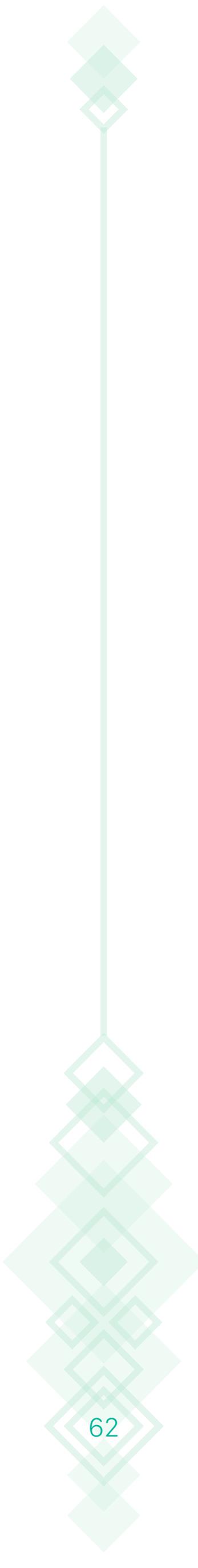
O reconhecimento do caráter multifacetado da língua é incontestável, tendo em vista a multiplicidade cultural que permeia a sociedade brasileira. Tal constatação implica em repensar o ensino de Língua Portuguesa, o qual deve considerar a vivência social que os alunos trazem para a sala de aula, oportunizando, aos mesmos, o (re)conhecimento das diferentes possibilidades de uso da língua, nas diversas situações de interação das quais fazem (ou farão) parte. Nessa direção, partimos das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais se constituem como embasamento legal para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, na Educação Básica. De acordo com tal documento,

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em 'Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1997, p. 21).

Nesse sentido é importante ressaltar que o repertório linguístico do indivíduo é construído por meio de suas interações sociais, sendo esse um fator que contribui para a heterogeneidade da língua. A escola deve, nesse contexto, não somente respeitar a diversidade cultural trazida pelos alunos para a sala de aula, mas, também, contribuir para a conscientização destes acerca da diversidade linguística, conduzindo-os à reflexão crítica sobre o preconceito linguístico. Nessa perspectiva, de acordo com os PCN:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma 'certa' de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL 1997, p. 26).

A formação de alunos/cidadãos reflexivos e críticos pressupõe que se leve em conta as relações recíprocas que envolvem língua, sociedade, cultura e história. Logo, a língua é concebida dentro de um processo de interação interpessoal. Desse modo, é de suma importância oferecer aos



alunos diferentes possibilidades de contato com textos orais e escritos dentro de diversos contextos, desde os menos formais aos mais formais, oportunizando-lhes a familiarização com as especificidades da língua, de modo que possam utilizá-la eficazmente nas diversas situações das quais fazem parte (SANTOS, 2016). Em conformidade com tais ideias, Antunes (2009, p. 33) afirma que é preciso “considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais participativa, do cidadão”.

## 2.1 As contribuições da sociolinguística educacional para o ensino de Língua Portuguesa

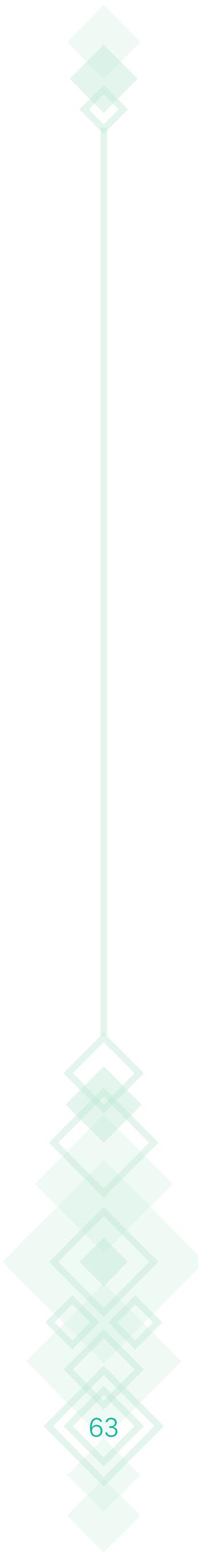
A variabilidade da língua não pode e não deve ser ignorada no processo de ensino/aprendizagem do Português Brasileiro nas milhares de salas de aula espalhadas por todo o território nacional. Por isso, a sociolinguística educacional chama a nossa atenção para a necessidade de os alunos falantes de variedades não cultas - em sua maioria, pertencentes às classes sociais de menor poder aquisitivo - sentirem-se como parte integrante das práticas de linguagem desenvolvidas no ambiente escolar (BORTONI-RICARDO, 2005). Assim, segundo Bagno (2007, p. 37),

O objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolivelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma construindo a outra. Para o sociolinguista é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada, [...].

Em sintonia com Bortoni-Ricardo (2005) e Bagno (2007), Zilles e Faraco (2015, p. 9) afirmam que

Considerando o grau de rejeição das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos.

Esse trabalho pressupõe não somente o respeito à vivência social que o aluno traz consigo para a sala de aula, mas, a partir desse conhecimento, a promoção de estratégias de trabalho com a língua que possam proporcionar a ele, a ampliação de seus conhecimentos atrelados ao funcionamento da língua. Permitindo-lhe, ainda, refletir sobre as diferentes possibilidades de uso dessa língua, oral e/ou escrita, nas diversas situações de interação. Coadunando-se com o exposto, Marine e Barbosa (2016), afirmam que



O objeto de estudo da Sociolinguística é a língua em uso, aquela utilizada pelos falantes nas mais diversas situações de interação social, seja ela realizada pela fala ou pela escrita. É a língua real que, assim como todas as línguas naturais do mundo, exibe variações em seus mais diferentes níveis – fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico etc. –, já que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea; toda língua natural se constitui por (e como) um conjunto de variedades, não existindo supremacia linguística entre as línguas e nem entre as variedades de uma mesma língua (MARINE; BARBOSA, 2016, p. 188).

Nesse contexto, Cyranka (2015) nos alerta para o fato de o atual sistema de ensino brasileiro demonstrar claramente a necessidade de mudanças, reafirmando, conforme exposto anteriormente, que o ensino embasado na abordagem doutrinária da gramática tradicional, que considera como erro tudo aquilo que foge da norma padrão, contribuir para fomentar, nos alunos, um sentimento de “incompetência” em relação à própria capacidade de uso da língua, corroborando, também, para a criação e/ou ampliação de crenças negativas em relação à língua materna.

Pesquisas relacionadas à sociolinguística educacional (SANTOS, 1996; BORTONI-RICARDO, 2005; BARCELOS; ABRAHÃO, 2006; CYRANKA, 2007; SOARES, 2014) sugerem a possibilidade de mudança desse cenário. Partindo do reconhecimento da multiplicidade social, cultural e linguística presentes na sala de aula, recorremos a Bortoni-Ricardo (2005) que propõe a implantação de uma *culturally responsive pedagogy* (“pedagogia culturalmente sensível”) que, conforme Erickson (1987 apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118-119), trata-se de

um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores

À luz dessa perspectiva, cabe ao professor destituir-se da condição de detentor e transmissor de conhecimentos para tornar-se o mediador da aprendizagem; aquele que parte dos conhecimentos prévios que o aluno traz para a sala de aula e, a partir dessas experiências, propõe atividades significativas, de forma a auxiliar o educando a ampliar seus conhecimentos. Corroborando com Bortoni-Ricardo (2005), recorremos em nossa pesquisa, ainda, aos postulados da pedagogia da variação linguística, por reconhecermos que tal proposta vai ao encontro da ideia de implementação da pedagogia culturalmente sensível. Zilles e Faraco (2015) ressaltam que a implementação da pedagogia da variação passa por transformações profundas, sendo essas mudanças atreladas ao reconhecimento, não somente da escola, mas também da sociedade, do caráter multifacetado da língua. Segundo esses autores,

[...] a questão crucial para nós é saber como tratá-la pedagogicamente, ou seja, como desenvolver uma **pedagogia da variação linguística** no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação [...], ainda discrimina fortemente pela língua os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas da renda nacional (ZILLES; FARACO, 2015, p. 8, grifo nosso).

Zilles e Faraco (2015) destacam, ainda, que a pedagogia da variação linguística pressupõe um trabalho sistemático de reflexão em torno da variabilidade da língua e esclarecem:

quando falamos em pedagogia da variação linguística, não estamos propondo uma pedagogia da língua materna composta de módulos autônomos, mas tão somente estimulando uma reflexão focada nas grandes questões que envolvem a variação linguística no ensino de português sem perder de vista o que dissemos anteriormente, ou seja, uma perspectiva integradora das várias dimensões desse ensino (ZILLES; FARACO, 2015, p.10).

Assim, para que possamos contribuir efetivamente para o reconhecimento e valorização da heterogeneidade linguística brasileira, tornam-se necessárias ações que possam promover a reflexão acerca da variação linguística. Para tanto, de acordo com Bortoni Ricardo (2005, p. 19), "é indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional", pois, dessa forma, cooperaremos, de fato, para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

## 2.2 As crenças linguísticas

Acreditamos que a implementação da pedagogia culturalmente sensível está intrinsecamente relacionada à compreensão das crenças linguísticas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Tais crenças são construídas pelo indivíduo cotidianamente, estando, portanto, atreladas às relações sociais das quais ele faz parte. Nesse sentido, Barcelos (2004, p. 132) afirma que

as crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são 'socialmente construídas sobre experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Ainda, segundo Barcelos (2004, p. 20), as crenças são "construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca". Nessa perspectiva, conhecer as crenças linguísticas que os alunos trazem consigo para a sala de aula, pode "contribuir significativamente, não só para que possamos compreender os processos que

desencadeiam a variação linguística, mas também para que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa possa ser democrático, contextualizado e produtivo” (SANTOS, 2016, p. 62).

Assim, concordamos com Lima (2005) ao afirmar que as crenças podem ser gradativamente modificadas. Segundo tal autora, a crença é

[...] um filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe tanto na dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. Apesar de poder ser questionada, a crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças podem vir a substituir a anterior ou não (LIMA, 2005, p. 22).

Desse modo, a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível pode colaborar não somente com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, mas, também, proporcionar a eles a (re)construção de crenças positivas relacionadas à variedade linguística por eles utilizada, “(re)conhecendo que tal variedade cumpre plenamente seu papel de estabelecer interações sociais, sendo, portanto, inquestionável o fato de que todas as variedades linguísticas devem ser legitimadas” (SANTOS, 2016, p. 65).

É de suma importância, igualmente, proporcionar-lhes condições para que possam se apropriar das variedades mais cultas (as quais é conferido maior prestígio social), instrumentalizando-os para que transitem pelas diferentes situações de interação das quais fazem (ou farão) parte, desde as menos formais às mais formais - e que exigem maior monitoramento -, de maneira satisfatória.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para nossa pesquisa, fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, por meio da análise da literatura relacionada ao tema da Sociolinguística Educacional. Foi realizada, também, uma revisão documental, pela qual se examinou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) de Uberlândia-MG e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Investigamos, também, o livro didático de Português adotado por uma escola pública de Uberlândia-MG, onde a proposta de intervenção didática foi realizada.

A pesquisa fundamentou-se, também, nos pressupostos da pesquisa-ação, a qual pressupõe o envolvimento do pesquisador por meio de intervenções que possam impactar diretamente na resolução do problema por ele detectado. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação caracteriza-se por ser

um tipo de pesquisa social participante, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Ainda sobre a pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 445) afirma que a pesquisa-ação educacional “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação nos forneceu os subsídios para a aplicação de nossa proposta de intervenção, a qual foi constituída por um questionário de crenças e atitudes linguísticas<sup>4</sup> aplicado em dois momentos distintos do primeiro semestre letivo do ano de 2016. Na primeira aplicação, que ocorreu no início de fevereiro, o questionário era constituído de 30 questões fechadas (SIM ou NÃO e de múltipla escolha), sendo que, em parte delas, havia espaço para que os alunos comentassem suas respostas, caso desejassem. Nosso objetivo, na primeira aplicação, era o de verificar quais eram as crenças e atitudes linguísticas dos alunos, bem como, a concepção de língua que possuíam ao ingressarem no 6º ano do Ensino Fundamental II.

Após essa primeira aplicação do questionário, iniciamos as atividades elaboradas para o caderno de atividades, concebidas à luz da pedagogia da variação linguística, de maneira intercalada às atividades do livro didático. Após dois bimestres de trabalho, realizamos a segunda aplicação do questionário, acrescido de seis novas questões. Nessa segunda aplicação, nosso intuito era verificar se “a mudança metodológica, tanto das aulas, quanto das atividades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, contribuíram positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo em relação à língua” (SANTOS, 2016, p. 104).

Para a elaboração das atividades, no que se refere à pesquisa-ação, ancoramo-nos em Thiollent (2011). No que tange à estruturação das atividades, recorreremos a Zabala (1998) e Araújo (2013). Antunes (2009), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007, 2011), Faraco (2008) e Cyranka (2007, 2015) fundamentaram nossa pesquisa acerca do ensino da Língua Portuguesa tendo como grande eixo norteador a perspectiva social de língua, as contribuições teóricas da Sociolinguística Educacional e as reflexões acerca dos conceitos de crenças e atitudes linguísticas.

---

4 O questionário de crenças e atitudes linguísticas aplicado em nossa proposta de intervenção foi elaborado pela professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Talita de Cássia Marine em parceria com suas orientandas de mestrado, Carla Beatriz Frasson e Romilda Ferreira Santos, tendo como base o trabalho de Cyranka (2007). Tal questionário está disponível nos apêndices das dissertações de mestrado intituladas: “Variação linguística: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático”, de Romilda Ferreira Santos, e “Crenças linguísticas e a realidade da sala de aula: propostas sociolinguísticas para o ensino de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental”, de Carla Beatriz Frasson, apresentadas junto ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, da Universidade Federal de Uberlândia, em 2016.

## 4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção foi construída a partir das reflexões feitas na revisão teórica, na análise do livro didático adotado na escola em que a pesquisa foi realizada e nas especificidades da turma do 6º ano participante do estudo. Analisamos, também, os resultados obtidos por meio da primeira aplicação do questionário e, assim, elaboramos o caderno de atividades. A aplicação da proposta ocorreu durante os dois primeiros bimestres letivos de 2016. O calendário escolar da rede municipal de ensino previa um total de 86 aulas no primeiro semestre, desse modo, distribuimos a aplicação do caderno de atividades em, aproximadamente, 30 aulas com 50 minutos de duração cada.

As atividades do caderno foram aplicadas de maneira intercalada às atividades do livro didático adotado pela escola em que a pesquisa foi realizada, pois, conforme anteriormente mencionado, tais atividades foram complementares às atividades do livro. A pesquisa desenvolvida ocorreu em uma escola municipal da cidade de Uberlândia-MG. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 20 alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental II, com idade entre 11 e 14 anos, sendo 11 meninas e 9 meninos. Todos os alunos participantes foram autorizados por seus pais e/ou responsáveis e assinaram termos de consentimento relacionados ao Comitê de Ética para Pesquisa com seres humanos<sup>5</sup> (CEP).

### 4.1 Caderno de Atividades: proposta de desenvolvimento de um ensino sociolinguístico da Língua Portuguesa

O caderno de atividades, complementar às atividades do livro didático, foi elaborado com base nos postulados de Zabala (1998, p. 18), para quem as sequências de atividades ou sequências didáticas são um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Colaborando com o exposto, Araújo (2013) sugere uma adaptação à proposta de sequência didática<sup>6</sup> de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adequando-a para o trabalho com outros conteúdos e, dessa maneira, extrapolando o conceito de sequência didática para o trabalho com produção de determinados gêneros. Para Araújo (2013, p. 323), sequência didática é um “modo de o professor organizar as atividades de ensino em função

---

5 A pesquisa desenvolvida possui Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número: 49699115.0.0000.5152, e aprovação do mesmo com o número do parecer: 1.414.600, em 18 de fevereiro de 2016.

6 Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

de núcleos temáticos e procedimentais". Ainda segundo essa autora, a sequência didática

pode e deve ser empregada para o ensino de leitura e de análise linguística. [...] o ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção (ARAÚJO, 2013, p. 326).

Diante disso, elencamos as sequências de atividades como uma possível estratégia de ensino, com o objetivo de proporcionar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem o mais significativo possível. Cabe destacar que, segundo Zabala (1998, p. 20),

as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos comunicativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir.

O Caderno de Atividades que propusemos foi organizado em 50 páginas, abordando os seguintes conteúdos: i) Língua e linguagem; ii) Fonologia; iii) Classes de palavras: substantivos. Todos os módulos foram planejados para, aproximadamente, 10h/a. Para esse caderno, foram elaboradas atividades variadas, partindo da análise de vídeos, tirinhas, poemas, trava-língua, jogos on-line, entre outros, sendo que, todas elas foram feitas em consonância com nossos objetivos de trabalho para cada um dos módulos.

Julgamos importante destacar o fato de que todas as atividades por nós elaboradas e/ou adaptadas partiram de textos orais e ou escritos exemplificando os diversos usos da língua em diferentes situações de interação, utilizando variedades linguísticas desde as menos formais às mais formais. Buscamos, também, elaborar atividades que envolvessem os quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

## 4.2 Atividades propostas

O Caderno de Atividades, conforme mencionado anteriormente, abordou três conteúdos: i) Língua e linguagem; ii) Fonologia; iii) Classes de palavras: substantivos. Nesse capítulo, daremos ênfase ao trabalho desenvolvido no Módulo iii): Classes de palavras: substantivos. Tal módulo foi planejado para, aproximadamente, 10h/a e foi iniciado, a exemplo dos módulos anteriores, por meio do estímulo para que os alunos recordassem o que foi estudado nas aulas anteriores. Acreditamos que essa retomada seja de suma importância, uma vez que, por meio dela, é possível ao professor verificar o processo de aprendizagem dos alunos e realizar a articulação necessária com os novos conteúdos que serão trabalhados.

Dessa forma, iniciamos o módulo iii) revisando o módulo i) - Língua e linguagem -, trazendo à tona, novamente, a discussão sobre variação linguística e preconceito linguístico, que foi iniciado com a reprodução do vídeo *Variações Linguísticas Regionais*. Em seguida, propusemos a discussão sobre variação linguística. Após as primeiras discussões relacionadas ao vídeo, aproveitamos o momento para indagar aos alunos a origem deles e de seus familiares e, assim, pudemos analisar com eles, questões relacionadas à variação, sobretudo a lexical.



**Figura 1** – Vídeo proposto no módulo III.

Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM>>.

### **Atividades**

Após assistir ao vídeo e conversar com seus colegas e professor(a) sobre as variedades linguísticas que compõem a Língua Portuguesa, responda:

- a) Você conseguiu entender a fala de todas as pessoas que foram entrevistadas?
- b) Você observou que o nome dos objetos pode variar dependendo da região do país? Quais variações você percebeu?

### **Pesquisa**

Pesquise na internet, jornais, revistas, televisão ou com pessoas que você conheça, diferentes nomes que são empregados para um mesmo objeto.

**Figura 2** – Atividades propostas no módulo III.

Fonte: Santos (2016, p. 208).

Após concluídas as atividades relacionadas ao vídeo, os alunos foram direcionados para uma atividade de pesquisa. Eles deveriam pesquisar exemplos de diferentes nomes que são empregados para um mesmo objeto. A pesquisa poderia ocorrer em jornais, revistas, televisão, internet ou com qualquer pessoa que aceitasse participar. Após um primeiro momento de socialização da pesquisa em sala de aula, foi confeccionado um mural.

O livro didático trouxe atividades relacionadas ao substantivo que foram utilizadas para complementar as atividades elaboradas no caderno de atividades. Tais atividades envolviam o trabalho com os textos: "O homem da favela", de Manuel Lobato, "Não é Proibido", de Marisa Monte e "Circuito fechado", de Ricardo Ramos. Também realizamos com os alunos uma análise dos diferentes sentidos que algumas palavras podem adquirir em diferentes contextos.

Os alunos executaram, ainda, atividades relacionadas ao substantivo, no site "Língua Solta". Os jogos disponíveis nesse site são voltados para o trabalho com a flexão de número dos substantivos. Cabe ressaltar que percebemos que acrescentar jogos *on-line* à proposta de intervenção foi muito positivo, pois por meio deles foi possível oferecer aos alunos um entrelaçamento entre o uso do computador – ferramenta presente no cotidiano da maioria dos alunos – e atividades lúdicas, as quais são, em

grande parte, bastante atrativas para eles. Confeccionamos para esse módulo, também, dois jogos: Nome-Lugar-Objeto<sup>7</sup> e Jogo da Memória.

Cabe ressaltar que segundo Santos (2016, p. 216), o jogo Nome-Lugar-Objeto

representa uma possibilidade de se trabalhar os substantivos de maneira lúdica, trazendo à tona o repertório linguístico do falante, (re)conhecendo a variedade linguística do aluno. É também uma maneira de se trabalhar o que *existe* e *não existe* sem partir somente do dicionarizado.

Em seguida, ilustramos um exemplo desse jogo realizado em sala de aula:

Comum	Próprio	Simples	Composto	Primitivo	Derivado	Concreto	Abstrato	Coletivo	Total
meca	Maria	maroca	—	manga	memangue	mulo	mudo	monte	70
Epide	Carb	Caro	Esterno- Quente	Calado	Carro	Clé	—	Cópio	55

**Figura 3** – Jogo Nome-Lugar-Objeto.

Fonte: Santos (2016, p. 125).

Além disso, propusemos uma atividade por meio de um Jogo da Memória como uma forma de ampliação do vocabulário, pois além do jogo, discutimos com os alunos o fato de os substantivos coletivos poderem ser utilizados como sinônimos da expressão a qual se referem. Para a atividade, os alunos, em um primeiro momento, fizeram o uso do livro didático, já que nele havia, em seus anexos, uma tabela composta por uma relação de substantivos e o coletivo equivalente. Todavia, conforme foram se familiarizando com os substantivos, a tabela do livro foi deixada de lado.

7 Sobre essa atividade, Santos (2016, p.93) esclarece que “embora a atividade visasse a abordar a classificação dos substantivos, uma vez que os alunos teriam que preencher a tabela do jogo, esse não foi o nosso foco principal. O foco consistiu em conduzi-los a perceber singularidades da língua: uso da letra maiúscula em nomes próprios, relação ortográfica entre substantivos primitivos e derivados, permitindo, também, o trabalho com a variação lexical.



**Figura 04** – Jogo da Memória.

Fonte: Santos (2016, p. 126).

Cabe destacar que a análise do livro didático nos permitiu observar que os textos apresentados no Caderno de Leitura e Produção<sup>8</sup> abordavam temáticas bastante interessantes e que iam ao encontro dos objetivos trabalhados nesse módulo. Entretanto, o fato de o livro não realizar uma retomada dos textos nas atividades de análise linguística, poderia contribuir para um trabalho fragmentado com a língua. Dessa forma, optamos por trazer para o estudo dos substantivos, os textos disponíveis na Unidade 1 do livro<sup>9</sup>, promovendo, assim, um trabalho mais harmonioso com os eixos da língua.

Outro ponto que julgamos relevante salientar é o fato de trazermos para as atividades desenvolvidas nesse módulo, os textos produzidos pelos alunos nos módulos anteriores. Essa retomada possibilitou aos alunos refletirem sobre o conteúdo trabalhado com base em seus próprios textos: a variação lexical, a mudança do significado das palavras em diferentes contextos, além de questões de ordem ortográfica.

8 O livro do 6º ano da coleção Singular & Plural, de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012), que foi analisado em Santos (2016), é dividido em três cadernos: Leitura e produção, Práticas de literatura e Estudos de língua e linguagem.

9 Santos (2016, p. 86-87) afirma que na “Unidade 1 – Mudanças e transformações, encontramos textos que discutem o momento de passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Eles tratam dos sentimentos partilhados pelos alunos ao chegarem no 6º ano, bem como as transformações físicas e emocionais que acompanham a chegada da adolescência. Nesse contexto, atrelá-los aos estudos presentes no caderno de língua e linguagem seria, ao nosso ver, bastante proveitoso”.

Acreditamos ser importante destacar, ainda, que a diversidade de atividades foi bastante proveitosa, uma vez que contribuiu para que um maior número de alunos pudesse apreender os conteúdos propostos, possibilitando-lhes refletir, questionar, participar e construir, gradativamente, seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa.

## 5 RESULTADOS

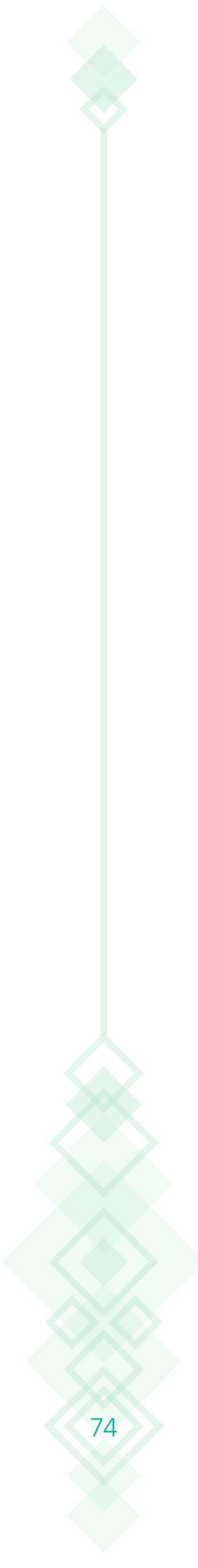
Os dados oriundos das aplicações do questionário de crenças foram transformados em gráficos para facilitar a nossa análise. Tal questionário foi aplicado em dois momentos distintos do primeiro semestre do ano de 2016: a primeira aplicação, ocorrida no início do semestre letivo e antes do início da aplicação da proposta de intervenção, serviu-nos como uma diagnose (BORTONI-RICARDO, 2006), auxiliando-nos na construção da proposta, pois nos propiciou perceber quais eram as crenças (com)partilhadas pelos alunos ao iniciarem o 6º ano do Ensino Fundamental II; a segunda aplicação do questionário ocorreu ao término do semestre letivo, no fim do segundo bimestre, momento em que a aplicação da proposta foi finalizada. Nesse momento, nosso objetivo foi o de identificar possíveis mudanças geradas pela aplicação da proposta de intervenção.

Cabe destacar que a proposta de intervenção didática se constituiu e caracterizou, basicamente, da/pela aplicação do caderno de atividades complementar ao livro didático e da mudança de abordagem e condução teórica-metodológica da professora-pesquisadora em sala de aula, a qual se propôs, almejando à implementação de uma pedagogia culturalmente sensível, a adotar uma postura sociolinguística de ensino de Língua Portuguesa.

Foram confeccionados 36 gráficos, representando as 36 questões presentes no questionário de crenças e atitudes linguísticas. Os gráficos referentes às trinta primeiras questões, que estavam presentes nas duas aplicações dos questionários, foram comparativos. Já aqueles referentes às seis questões presentes somente na segunda aplicação foram analisados separadamente.

É importante ressaltar que a análise dos dados nos permitiu perceber uma mudança bastante significativa e positiva nas crenças linguísticas dos alunos. Isso porque pela análise das respostas dadas pelos alunos na primeira aplicação do questionário, suas crenças linguísticas eram notoriamente negativas, denunciando uma contundente baixa autoestima linguística dos alunos que participaram da pesquisa. Observamos, por exemplo, que na primeira aplicação do questionário, um número muito reduzido de alunos fez alguma anotação no espaço destinado aos comentários<sup>10</sup>. Após a segunda aplicação, esse número não somente foi

10 Embora parte das questões do questionário fosse para assinalar sim ou não, e outras ainda fossem de múltipla escolha, havia um espaço para comentários, caso o aluno desejasse complementar sua resposta.



ampliado, como a análise dos comentários feitos pelos alunos, no questionário, demonstrou uma apropriação por parte do alunado referente aos conteúdos linguísticos trabalhados em sala de aula, pela professora-pesquisadora, nos dois primeiros bimestres de 2016.

Também foi possível concluir pelas respostas dos alunos que muitos partilhavam da crença de que a variedade linguística por eles utilizada era "suficiente para dar conta das situações de interação das quais participam" (SANTOS, 2016, p. 154), embora tenha sido perceptível o fato de eles começarem a reconhecer a necessidade da ampliação de sua competência comunicativa. Tal afirmação pode ser comprovada, por exemplo, por meio da análise da resposta dada à questão 13: "Você tem orgulho da maneira como fala?", em que 80% dos alunos responderam que "sim". Nesse contexto, percebemos a importância de promover mais atividades e/ou discussões que pudessem proporcionar aos alunos o (re)conhecimento da necessidade de adequação da língua aos diferentes contextos de interação, levando-se em consideração a identidade dos interlocutores, sua faixa etária, o assunto, as situações que exigiam menor ou maior monitoramento, entre outros. A esse respeito, Santos (2016, p. 139) destaca que

É de extrema relevância oferecer ao aluno condições de entender e enfrentar diferentes situações em que as variedades linguísticas de menor prestígio não serão adequadas, dando a ele oportunidade de instrumentalizar-se para que possa participar, de maneira competente e eficaz, dessas diferentes situações.

Corroborando com tais ideias, Travaglia (2011) nos chama a atenção para o fato de que

alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para uso em um texto em uma situação pode não o ser em outra situação (TRAVAGLIA, 2011, p. 24).

Além disso, a análise das respostas à questão 13 (Você tem orgulho da maneira como fala?) demonstrou que os alunos, ao longo da aplicação da proposta de intervenção, estavam refletindo sobre a língua em uso, valorizando as variedades por eles utilizadas e, assim, elevando sua autoestima enquanto falantes da língua, além, também, de começarem a demonstrar uma postura de negação ao preconceito linguístico.

Percebemos, ainda, que muitos atrelavam a necessidade do uso da linguagem mais monitorada a situações de vida futuras, como entrevistas de emprego e redações de vestibulares e o ingresso ao ensino superior, relacionando os usos mais formais da língua à ampliação das oportunidades de ascensão social. Diante disso, consideramos ser de grande relevância discutirmos com eles o fato de a ampliação da competência

comunicativa ser um direito do aluno, sendo muito importante para as diferentes situações de interação social das quais faziam (ou fariam parte), embora o desenvolvimento de tal competência não fosse garantia de ascensão social.

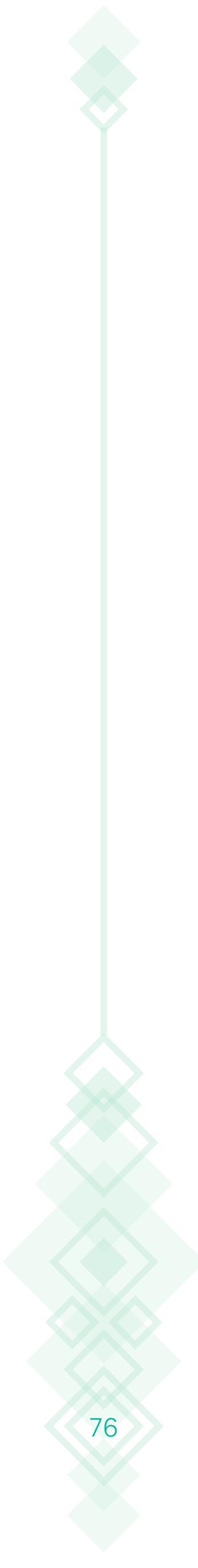
Outro ponto que julgamos importante destacar, refere-se a uma mudança bastante significativa que pudemos perceber ao realizarmos uma comparação entre as respostas dadas a três questões do questionário. Sobre elas, Santos (2016, p. 150) destaca:

Acreditamos ser de grande valia, também, realizarmos uma comparação entre três perguntas feitas no questionário: pergunta 15. Você gosta de estudar Língua Portuguesa?; pergunta 22. Você acha importante estudar Língua Portuguesa?; Pergunta 31. Você acha que estudar Língua Portuguesa é fácil ou difícil?. Percebemos que os resultados relacionados a essas três perguntas demonstram que os alunos, mesmo achando que é difícil e/ou não gostando de estudar Língua Portuguesa, percebem a necessidade de estudar a língua. Ao compararmos as questões de números 15 e 22, que apareceram nas duas aplicações do questionário, constatamos que elas apresentaram um aumento significativo nos números. No que se refere à questão 22, 100% dos alunos disseram achar importante estudar a Língua Portuguesa.

Os resultados obtidos demonstraram a possibilidade de mudança das crenças negativas que os alunos trazem acerca de sua capacidade de uso da língua, sendo que tal mudança passa pela implementação de ambientes de aprendizagem que possibilitem a reflexão sobre os usos da língua em diferentes situações de interação, desde as menos formais até aquelas que exijam maior monitoramento. Cabe destacar que, embora reconhecemos ter sido bastante curto o período de aplicação de nossa proposta, acreditamos ter conseguido obter resultados bastante satisfatórios. Por isso, não temos dúvidas de que a proposta de intervenção por nós elaborada e aplicada conseguiu atingir seu principal objetivo, colaborando para a elevação da autoestima dos alunos enquanto usuários do português brasileiro, além de contribuir, significativamente, para a ampliação de sua competência comunicativa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões que estabelecemos acerca de como concebemos o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e do recorte que fizemos da pesquisa de Santos (2016) para desenvolvermos este capítulo, acreditamos que tenhamos cooperado para o reconhecimento e entendimento das crenças que os alunos possuem a respeito de suas capacidades de uso da língua em diferentes contextos de interação social. Acreditamos, ainda, que com a aplicação de nossa proposta, tenhamos contribuído para a construção de crenças positivas atreladas à Língua Portuguesa entre os alunos envolvidos por nossa pesquisa, além de ter diminuído, entre eles, o preconceito linguístico tão fortemente arraigado em nosso país.



Cabe ressaltar que com nossa proposta de intervenção, pudemos abrir espaço entre alunos do Ensino Fundamental II para fecundos debates sobre o caráter multifacetado da língua, possibilitando-lhes o reconhecimento das variedades utilizadas por eles como legítimas e capazes de lhes proporcionar a supressão de muitas de suas necessidades comunicativas cotidianas. Diante disso, esperamos que nossa pesquisa possa incentivar e respaldar o desenvolvimento de propostas de intervenção didática para o ensino de Língua Portuguesa à luz da Sociolinguística Educacional, com vistas a formar alunos críticos, reflexivos e competentes do ponto de vista linguístico.

Nesse sentido, defendemos a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível, que colabore para o desenvolvimento de um ensino produtivo, pautado em atividades que proporcionem a reflexão sobre questões relacionadas à heterogeneidade cultural, social e linguística que constituem o Português Brasileiro, favorecendo, dessa forma, que a escola cumpra seu papel de auxiliar os alunos a ampliarem sua competência comunicativa, tornando-os hábeis na utilização da língua – oral e escrita –, nos mais diversos contextos de uso.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, D. L. de. O que é (como faz) sequência didática? **Entre palavras**, Fortaleza, v. 3, ano 3, n. 1, jan./jul. 2013, p. 322-334.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, 2004.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital do PNL D 2017 - FNDE**. Portal MEC. Disponível em: <<http://www.fn de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Língua solta**. Disponível em: <[Portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/.../Lingua%20Solta/Lingua\\_Solta.swf](http://Portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/.../Lingua%20Solta/Lingua_Solta.swf)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora**. 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Sociolinguística) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, L. F. de M. A pedagogia da variação linguística é possível?. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 'Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento'. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIGUEIREDO, L. de; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2012.

FRASSON, C. B. **Crenças linguísticas e a realidade da sala de aula**: propostas sociolinguísticas para o ensino de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

IMAGENS. **Google Imagens**. Disponível em: <[https://www.google.com.br/webhp?Sourceid=chromeinstant&rlz=1C1RXGH\\_enBR684BR684&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=GOOGLE+IMAGENS](https://www.google.com.br/webhp?Sourceid=chromeinstant&rlz=1C1RXGH_enBR684BR684&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=GOOGLE+IMAGENS)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MARINE, T. de C.; BERTUCCI, J. B. Em Busca de um Ensino Sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. In: **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 19/1, p. 185-215, jun. 2016.

SANTOS, E. **Certo ou errado?**: atitudes e crenças no ensino da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

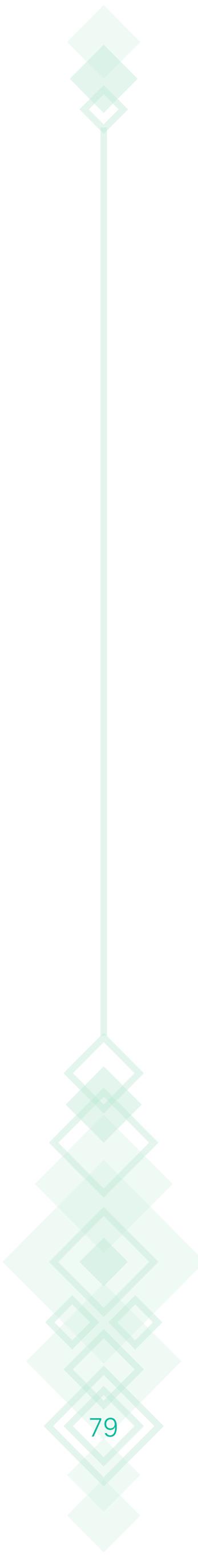
SANTOS, R. F. **Variação linguística**: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOARES, G. M. A variação linguística e o ensino da língua portuguesa: crenças e atitudes. 2014. 282 f. Dissertação (Mestrado profissional em letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. : **Gramática**: ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental. Uberlândia: SME, 2011.p. 3-77.

YOUTUBE. **Variações Linguísticas Regionais.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM&t=18s>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artme, 1998.

ZILLES, A. M. S. e FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: parábola, 2015.

# A REFERENCIAÇÃO EM RETEXTUALIZAÇÕES DE "VIDAS SECAS", POR ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ALAGOAS

*Flávia Leônia Ferreira da ROCHA (UFAL/SEDUC-AL)<sup>1</sup>*  
*flavialeonialetras@yahoo.com.br*

*Adna de Almeida LOPES (UFAL)<sup>2</sup>*  
*adnalopes@globocom*

**RESUMO:** A referenciação é um fenômeno de grande relevância para a compreensão e produção dos sentidos do texto. O presente estudo analisa as formas de referenciação e os efeitos dos seus usos no texto, em retextualizações de capítulos da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, por alunos alagoanos da Educação de Jovens e Adultos-EJA. A partir de uma visão interacionista da língua, a análise está fundamentada nos Estudos do Texto e da Linguística Textual. O trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica pela coleta de textos escritos a partir de uma sequência didática desenvolvida em sala de aula, centrada na leitura e na retextualização de narrativas longas. Confirmamos um avanço significativo nas produções escritas dos alunos, com base no uso da referenciação, o que ratifica a importância do processo para a produção e compreensão textuais.

**Palavras-chave:** Produção Escrita. Retextualização. Referenciação.

## 1 INTRODUÇÃO

Os recursos referenciais e seus usos no discurso são imprescindíveis para a produção/compreensão de textos.

Este processo é usado diariamente na fala, na escrita e na enunciação digital, mas raramente explorados nas atividades escolares: os modos de nos referirmos a objetos, pessoas, sentimentos, ações, enfim, a qualquer entidade (CAVALCANTE, 2016, p. 13).

---

1 Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras/Fale, da Universidade Federal de Alagoas/UFAL.

2 Professora da Faculdade de Letras/FALE, da Universidade Federal de Alagoas/UFAL.

Neste artigo, parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras-Profletras, especificamente na linha de *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*. Neste momento, apresentamos um trabalho realizado em uma escola pública de Alagoas, com alunos do 8º e 9º períodos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

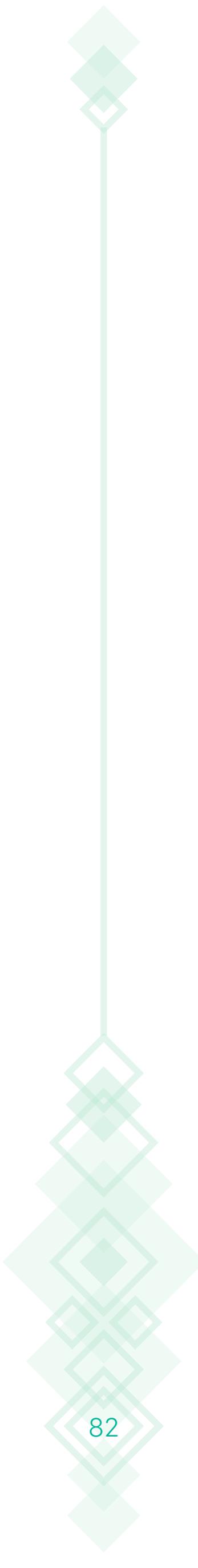
A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as formas de referência utilizadas em textos de alunos quando escrevem sobre capítulos da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e partiu das seguintes reflexões: Quais estratégias de referência são utilizadas pelos alunos no processo de retextualização? Quais as habilidades de escrita demonstradas por esses alunos, a partir da leitura da obra? Quais os avanços na qualidade textual, levando em consideração o uso da referência?

Para a pesquisa etnográfica a que nos propomos, foram desenvolvidas, durante um período de dezoito meses, as seguintes etapas: levantamento da literatura sobre a temática, encaminhamento de atividades de produção textual a partir da leitura de narrativas longas em sala de aula; proposta de retextualizações sobre capítulos da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos; identificação das marcas de referência encontradas nos textos dos alunos e seleção das versões para análise das formas de referência. Destacamos a seguir um apanhado teórico sobre escrita, textualidade e referência, assim como uma reflexão sobre a habilidade de retextualização como mobilização de estratégias de leitura e escrita.

Relatamos os procedimentos metodológicos e a geração dos dados utilizados para a realização da pesquisa. E, por fim, refletimos sobre as formas e os efeitos da referência utilizadas pelos alunos, reafirmando avanços na produção textual. Ratificamos, pois, o processo linguístico de referência como motor dos movimentos de avanços e recuos do sentido do texto, considerando-o necessário como objeto de reflexão na aula de Língua Portuguesa.

## 2 ESCRITA E TEXTUALIDADE

É consenso entre os estudiosos da língua que a base do ensino deve ser o texto. Autores como Abaurre e Abaurre (2012), Geraldi (2012) e documentos oficiais, como Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – partilham dessa ideia. Para Bakhtin, a vida é dialógica por natureza, assim, viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa todo e com a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações (BAKHTIN, 2003). Os PCN trazem a seguinte reflexão no que se refere à mediação do professor no trabalho com a linguagem: “ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de



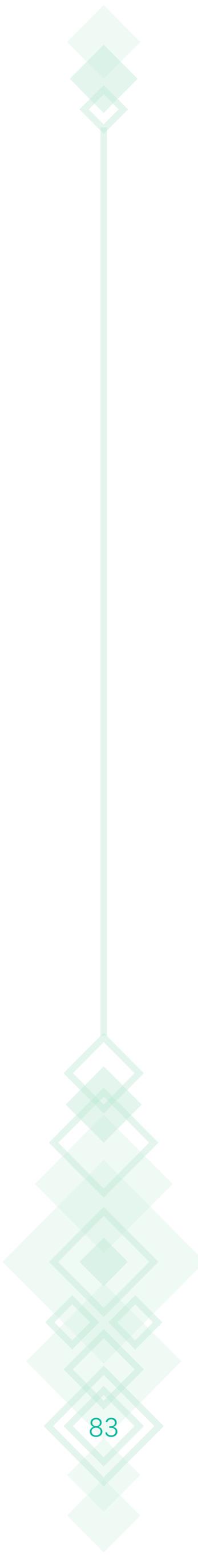
seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos" (BRASIL, 1998, p. 106).

Um dos pressupostos da escrita é a textualidade. As atividades sociocomunicativas têm como característica estrutural a intertextualidade. Assim, quando pensamos em nos comunicar, seja qual for a situação de interação verbal, a manifestação da atividade comunicativa será realizada por meio da textualidade ou de um gênero textual. Há três aspectos relevantes para o entendimento do texto: o caráter eminentemente funcional, pois recorremos a um texto quando temos alguma pretensão comunicativa; o fato de o texto, enquanto expressão verbal de uma atividade social, envolver sempre um parceiro, um interlocutor e o último aspecto que diz respeito à caracterização do texto por uma orientação temática, ou seja, é construído a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central ou de um núcleo semântico, que lhe dá continuidade e unidade (ANTUNES, 2010).

Dessa forma, fica explícito que o texto não é um conjunto aleatório de palavras ou frases soltas. Marchuschi (2008) postula que um texto, enquanto unidade comunicativa deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização. O autor apresenta um esquema da distribuição dos critérios gerais da textualidade, primeiramente definidos por Beaugrande e Dressler (1981). O esquema apresentado por Marchuschi apresenta em primeiro lugar os três grandes pilares da textualidade: um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (evento), esse último considerado enquanto processo e não um produto acabado.

Em seguida, são apresentados dois lados que devem ser observados: o acesso cognitivo pelo aspecto linguístico (critérios da cotextualidade) que se refere ao intratexto e exige os conhecimentos linguísticos e as regras envolvidas no sistema e sua operacionalidade. O acesso cognitivo pelo aspecto contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico) que se refere aos conhecimentos de mundo e outros (sociointerativos). Por último, o autor apresenta os critérios de textualização, que se referem aos conhecimentos linguísticos (coesão e coerência) e aos conhecimentos de mundo (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade).

Um fator relevante quando se trata da produção/compreensão de textos é a coesão. Para Cavalcante (2016), a coesão é uma espécie de articulação entre as formas que compõem e que organizam um texto, ajudando a estabelecer entre elas relação de sentido. Como Marchuschi (2008) propõe, a coesão e a coerência fazem parte dos conhecimentos linguísticos – a cotextualidade. Nessa configuração linguística, o texto deverá ser visto como processo e produto. A coesão é responsável pela continuidade e articulação de cada uma das partes do texto, a fim de que a compreensão aconteça. Para Antunes, "a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade" (ANTUNES, 2005, p. 48).



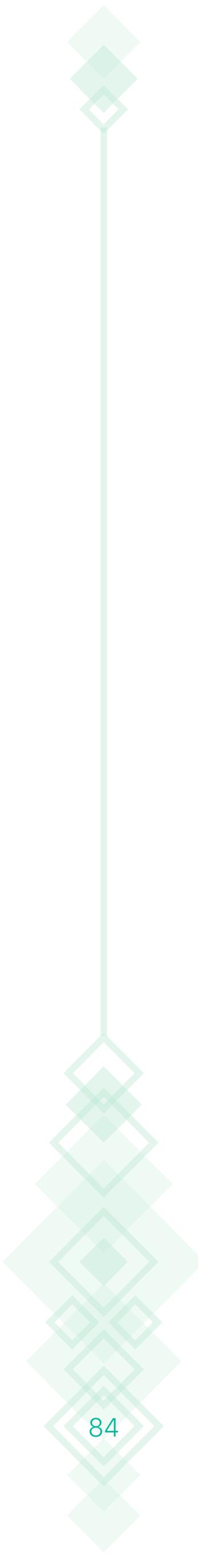
Portanto, a produção de textos é uma atividade bem mais complexa do que o que se imagina, pois é necessário que o que se diga tenha sentido, que se saiba estabelecer relações e que se faça ligações entre as diferentes unidades do texto num movimento de ida e volta. Isso garante a continuidade do texto e nos faz entendê-lo com sucesso. Essa continuidade, de acordo com Antunes (2005), é uma continuidade de sentido, ou seja, uma continuidade semântica, expressada, em geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão. Trataremos da reiteração mais adiante, uma vez que ela é responsável pela referenciação no texto. Nas relações de associação, a coesão ocorre pelos procedimentos de seleção lexical por meio dos recursos de seleção de palavras semanticamente próximas, seja por antônimos ou por diferentes modos de relações parte/todo.

A conexão, ainda de acordo com a autora, ocorre pelo estabelecimento das relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos e parágrafos. Para isso, são usados diferentes conectores como as preposições, as conjunções, os advérbios e as respectivas locuções, os quais estabelecem relações de causalidade, temporalidade, oposição, finalidade, adição, entre outras, as quais vão indicar a direção argumentativa do texto, além de funcionarem como elos com que concatenam as várias partes do texto.

Frequentemente estudada juntamente com a coesão, “a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal” (ANTUNES, 2005, p. 176). Para Charolles (1983 apud KOCH; ELIAS, 2014) e Cavalcante (2016), a coerência é vista como princípio de interpretabilidade. A noção de coerência engloba não apenas a unidade semântica, mas também, e especialmente, todas as referências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos (CAVALCANTE, 2016). Segundo a autora:

As inferências envolvem processos cognitivos que relacionam diversos sistemas de conhecimento, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Esses conhecimentos entram em ação no momento em que articulamos as informações que encontramos na superfície textual (o cotexto) com outras que se acham armazenadas em nossa memória, acumuladas ao longo de nossas diversas experiências. É a partir dessas deduções que preenchemos várias lacunas deixadas pelo cotexto e fazemos antecipações, levantamos hipóteses sobre os sentidos do texto. Essas inferências dependem, por sua vez, de um conjunto de fatores, como o grau de formalidade, o gênero textual, os conhecimentos dos interlocutores, a situação comunicativa específica em que se dá o texto etc. (CAVALCANTE, 2016, p. 31).

Nesse sentido, os sentidos não estão completos no texto, eles vão sendo construídos e reconstruídos durante a sua produção ou compreensão. É a partir da articulação das informações presentes na superfície do texto e dos nossos conhecimentos sociocognitivos e interacionais que produzimos os sentidos do texto, por meio das inferências que podemos realizar. Esses conhecimentos são acionados durante a interação e podem variar dependendo da situação de comunicação.



Marchuschi (2008) evidencia que há uma diferença muito clara entre a coerência e a coesão: a coesão faz a continuidade do texto baseada na forma e a coerência é a continuidade baseada no sentido. Apesar de parecer, já foi constatado que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, as marcas de coesão tecem o texto, enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional (KOCH; ELIAS, 2014). Não podemos também considerar as duas como fenômenos independentes. Charolles (1978 apud ANTUNES, 2005) apresentou e definiu quatro metarregras da coerência: a metarregra da repetição, a metarregra da progressão, a metarregra da não-contradição e a metarregra da relação. Vejamos.

Metarregra da repetição – para que um texto seja (microestruturalmente ou macroestruturalmente) coerente, é preciso que ele comporte em seu desenvolvimento linear elementos de estrita recorrência, ou seja, fala-se das retomadas e dos modos de voltar a uma parte anterior do texto para estabelecer com ela qualquer tipo de ligação. Essa é a relação coesiva chamada de reiteração por Antunes em que são descritos os recursos coesivos de paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita e todos os recursos de substituição. Assim, essa primeira regra de coerência coincide com a primeira regra de coesão, o que comprova o aspecto da interseção entre a coesão e a coerência.

Metarregra da progressão – para que um texto seja coerente, é preciso que seu desenvolvimento contenha elementos constantemente.

Esta segunda regra completa a primeira, já que ela estipula que um texto, para ser coerente não deve repetir indefinidamente (ou circularmente) o mesmo conteúdo. Ou seja, um texto coerente exige progressão semântica (ANTUNES, 2005, p. 183).

A comunicação exige uma continuidade temática para que um texto seja coerente. Assim, informações novas devem ser inseridas no texto de forma que esses elementos tenham alguma relação de contiguidade ou de associação com os outros expressos anteriormente.

A terceira metarregra é a da não-contradição – para que um texto seja coerente é necessário que não se contradiga de nenhuma forma o que foi dito antes. Isso já acontece em situações de uso da língua oral. Não falamos coisas desconexas ou sem sentido a não ser quem não estejamos lúcidos. Assim, o trabalho da escola é ampliar as competências trazidas pelos alunos.

A última metarregra é a da relação – um texto para ser coerente deve ter uma relação entre os fatos expressados no mundo representado. Essa metarregra é pragmática. Há um tipo de associação ou relação entre os indivíduos, os fatos, as ideias e ações e os acontecimentos ativados em

um texto. Algumas dessas relações são manifestadas pelos conectores. Dessa forma, uma informação vai dando acesso a outra de forma que vai se formando uma cadeia, um todo no texto.

Percebe-se, portanto, uma ligação entre as metarregras da coerência e as relações textuais da coesão. É evidenciado que ambas fazem parte não só dos elementos linguísticos, mas também dos pragmáticos. Cavalcante (2016) afirma que o conhecimento das estratégias de referenciação, implica compreender um mecanismo de estruturação do texto, algo absolutamente fundamental para a construção da coerência.

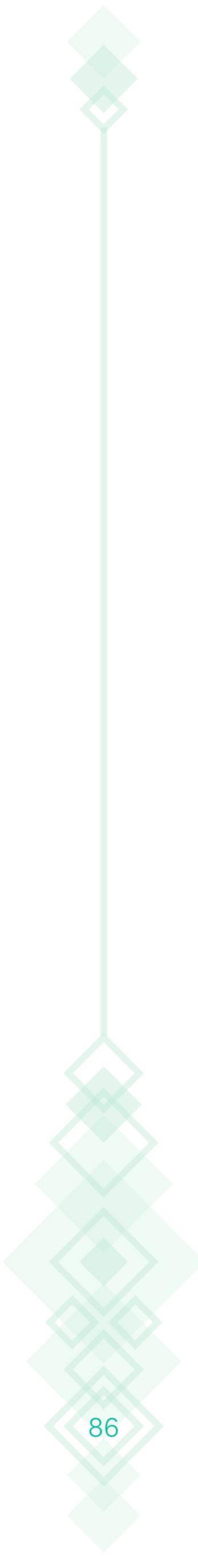
### 3 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NO TEXTO

Ainda pouco discutida na sala de aula, a referenciação é um fator importante para a construção dos sentidos do texto. O processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos do discurso) apreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas de expressões referenciais (CAVALCANTE, 2016). A autora afirma que o referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais. Assim:

Diante da necessidade de esse objeto aparecer novamente, ou seja, diante da necessidade de ser retomado, é possível, entre outras coisas, as seguintes formas de menção (diversos fatores discursivos poderão auxiliar a escolha de uma delas): a repetição do termo já utilizado; a utilização de um pronome; a elipse; a utilização de outro item lexical, de uma outra palavra ou expressão, que poderia, inclusive, exprimir algum ponto de vista do produtor do texto (CAVALCANTE, 2016, p. 97).

Um fator importante para a construção de referentes no texto, além do saber construído linguisticamente pelo próprio texto e das inferências que podem ser realizadas a partir dos elementos presentes, diz respeito aos saberes, opiniões e juízos mobilizados no momento da interação autor-texto-leitor. No campo da reiteração estão os procedimentos de repetição e substituição.

Para a repetição estão os recursos de paralelismo, paráfrase e repetição propriamente dita. No caso da substituição, essa poderá ocorrer de forma gramatical, onde acontece a retomada por pronomes e advérbios e de forma lexical, onde elementos ditos anteriormente são retomados por sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais e também a retomada por elipse – quando um elemento é omitido, porém subentendido no texto. De acordo com Antunes:



A reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios - o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso - como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto (ANTUNES, 2010, p. 52).

Dessa forma, tudo o que for colocado no texto poderá ser retomado posteriormente, porque todos os elementos estão interligados no texto. Estamos sempre dando continuidade ao texto, por isso quando substituímos uma palavra por um pronome, por um sinônimo, por um hiperônimo, ou um termo que, no texto possa funcionar como um substituto para essa palavra, estamos reiterando o que dissemos.

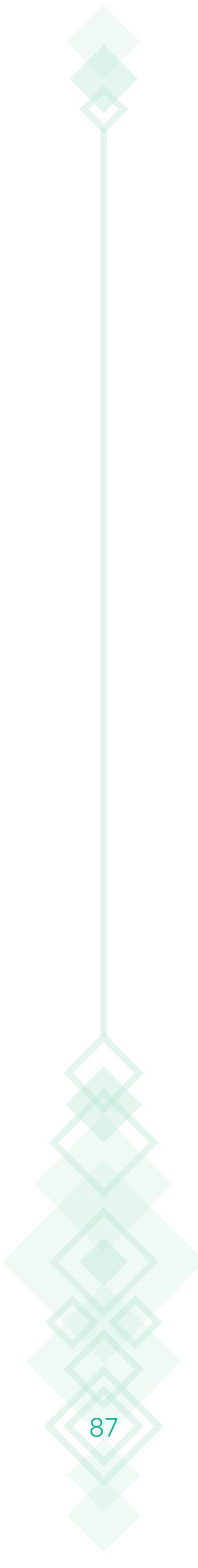
A repetição constitui um recurso reiterativo utilizado frequentemente por quem escreve e principalmente pelos alunos, isso demonstra que eles sabem que o texto não é um conjunto de frases aleatório e que se precisa voltar a segmentos que já apareceram. Embora esse recurso seja muito importante, há quem ainda condene a repetição no texto escrito e acredite que ela é um recurso apenas do texto oral. Além de ser uma regularidade textual, a repetição tem uma funcionalidade coesiva muito relevante.

Antunes (2005) destaca que a repetição tem várias funções: marcar a ênfase que se pretende atribuir a um determinado segmento; utilizar a mesma palavra com outro significado no texto; marcar o contraste entre dois segmentos do enunciado e servir como gancho para uma correção ou expressar uma espécie de quantificação. Mesmo tendo todas essas funções, a mais importante de todas é marcar a continuidade do tema que está em foco. A repetição não funcional é que deverá ser evitada.

Dentre os recursos de substituição, é relevante a função dos pronomes, pois eles funcionam como elementos de substituição, assegurando a cadeia referencial do texto. "Funcionam assim, como nós de ligação entre seus diferentes segmentos, possibilitando a reiteração, a continuidade que o texto exige para ser coerente" (ANTUNES, 2005, p. 87). A substituição pronominal no texto poderá acontecer de duas formas, por meio da anáfora - um nome é introduzido e retomado posteriormente por um pronome - ou pela catáfora - um pronome é introduzido e posteriormente é trazido um nome, o qual substituiu o pronome expresso antecipadamente.

Em alguns casos, não encontramos uma palavra ou expressão para designar de outra forma o que foi dito antes. É comum, então, providenciarmos outra expressão que fora do contexto não teria equivalência alguma, entendemos que essas expressões funcionam como os caracterizadores situacionais descritos por Antunes (2005).

A reiteração por elipse consiste no fato de a sequência do texto se dá exatamente pela falta de um elemento que é esperado. Há a recuperação do que é omitido pela presença de outros elementos do contexto.



Na verdade, frequentemente, a elipse vem associada na sequência do texto, à ocorrência de um mesmo tempo verbal ou de uma mesma função sintática. Aliada a esses elementos, é que a elipse pode ser um indicativo de que algo continua em foco (ANTUNES, 2005, p. 119).

Além de ser considerada uma espécie de reiteração, a elipse provoca outros efeitos como concisão e leveza de estilo no texto.

Cavalcante (2016, p. 1020) destaca a relevância do processo de referenciação para a produção/compreensão de textos, justificando que

os referentes jogam em diversas posições, dentre as quais destacamos: o papel na organização da informação; a atuação na manutenção da continuidade e progressão do tópico discursivo; a participação na orientação argumentativa do texto.

A hiperonímia é um recurso utilizado na sequência do texto, sua versatilidade contribui significativamente para a coesão do texto. A substituição de um termo por outro de sentido mais generalizado facilita a escrita e por isso os hiperônimos são utilizados com muita frequência.

Outra forma de retomada frequentemente utilizada é o encapsulamento anafórico – “é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto. Esta porção de texto pode ser de extensão e complexidade variada (um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença)” (CONTE, 2016, p. 178). Além do caráter resumidor do encapsulamento anafórico, a autora complementa que:

Como ponto de início de um novo parágrafo, o encapsulamento anafórico é a sumarização imaginável mais curta de uma porção discursiva precedente. Em outras palavras, é um tipo de subtítulo que simultaneamente interpreta um parágrafo precedente e funciona como ponto de início para um outro (CONTE, 2016, p. 184).

Assim, o encapsulamento funciona como um princípio de organização em textos. Há autores que denominam rótulos as formas de encapsulamento. Sobre o papel dos rótulos, Francis afirma que eles têm uma importante função organizadora:

Eles assinam que o escritor está se movendo para a fase seguinte de seu argumento, tendo-se utilizado da fase anterior encapsulando-a ou empacotando-a em uma única nomeação. Portanto, estes rótulos têm uma clara função de mudar o tópico e de ligá-lo: eles introduzem mudanças de tópicos, ou uma alteração dentro de um tópico, mesmo preservando a continuidade, colocando uma informação nova dentro de um esquema dado (FRANCIS, 2016, p. 199).

Para Magalhães, “os processos referenciais exercem funções textual-discursivas que podem servir para organizar, argumentar, introduzir

referentes entre outras possibilidades" (CAVALCANTE, 2016, p. 133). Em se tratando da remissão por formas nominais, uma de suas funções textualmente interativas da remissão é a de imprimir aos enunciados em que se inserem, bem como ao texto como um todo, orientações argumentativas conforme a proposta enunciativa do seu produtor (KOCH, 2005).

Os rótulos ou nominalizações podem ser prospectivos ou retrospectivos.

Podem funcionar tanto cataforicamente (para frente), quanto anaforicamente (para trás). Quando o rótulo preceder sua lexicalização, será chamado de **rótulo prospectivo**; quando seguir sua lexicalização, será chamado de **rótulo retrospectivo**" (CONTE, 2016, p. 192).

Francis enfatiza a função organizadora desse recurso nos textos: "o rótulo tem claramente um papel organizador que se estende para o todo do próximo parágrafo" (FRANCIS, 2016, p. 193).

Há ainda outro tipo de referenciação em que

a expressão referencial remete a um referente que não se acha representado no cotexto, mas cuja imagem pode ser divisada no tempo/espaço real de fala, ou exige que o interlocutor pressuponha quem é o enunciador e quando ou onde ele se localiza" (CAVALCANTE, 2016, p. 129).

Dessa forma, o caráter interativo da linguagem é evidenciado. É na situação de enunciação em que se encontram os interlocutores que se faz necessário identificar pessoas, espaço, tempo, objetos, processos e eventos. A dêixis é responsável por essa localização. A autora afirma que a dêixis se divide em três tipos tradicionalmente abordados: a dêixis pessoal, a dêixis espacial e a dêixis temporal.

## 4 A RETEXTUALIZAÇÃO COMO MOBILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA

A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões (ANTUNES, 2003, p. 54). Para a autora, o professor de português deve intervir para que o trabalho com a escrita seja uma escrita de autoria também dos alunos e para que eles escrevam textos socialmente relevantes e de formas diversificadas, considerando que terão leitores para os seus textos.

A retextualização é uma estratégia de leitura e escrita. O processo de retextualização pode ser entendido como as diversas formas de dizer e de comunicar, que se transformam ao serem passadas de uma modalidade para outra, ou de um gênero textual para outro (SILVEIRA, 2008).

Em relação à passagem da modalidade falada para a modalidade escrita, Silveira afirma que “nessas variadas formas de comunicação, os temas, os conteúdos, e, às vezes, até os propósitos permanecem praticamente os mesmos, embora se percebam algumas nuances e certos desvios” (SILVEIRA, 2008, p. 2). A autora enfatiza que o fenômeno da retextualização pode ocorrer dentro da mesma modalidade, como, por exemplo, numa conferência em língua estrangeira e sua tradução simultânea por um tradutor intérprete. Na modalidade escrita, ela cita o exemplo de um texto por extenso e seu respectivo resumo. Marchuschi (2001), ao tratar do tema, deixa claro que esse fenômeno é bastante frequente nas nossas vidas, no nosso cotidiano. Para o autor, no entanto, fazemos isso de forma inconsciente, pois as práticas de retextualização ocorrem de forma espontânea na vida diária. Ele pontua que:

atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCHUSCHI, 2001, p. 48).

Assim, a retextualização é um fenômeno inerente à fala e à escrita, dizemos o que foi dito por outros, escrevemos de outra forma o que foi escrito por outros também. E isso acontece sem que percebamos, mesmo porque a comunicação é algo automático. Esse recurso está presente em várias situações comunicativas, desde um filme que assistimos e contamos a alguém o que aconteceu, ou em outras situações em que recorremos aos conhecimentos produzidos por outros, para utilizarmos esse recurso de forma consciente.

De acordo com Silveira (2008), na retextualização ou reelaboração de um texto, algumas operações se realizam. A autora apresenta algumas dessas operações descritas por Marchuschi (2001):

**1ª operação** – eliminação de marcas estritamente interacionais (hesitações, por exemplo);

**2ª operação** – introdução de pontuação;

**3ª operação** – retirada de repetições, reduplicações, redundâncias;

**4ª operação** – introdução de parágrafos e pontuação detalhada;

**5ª operação** – introdução de marcas metalinguísticas, dêitico;

**6ª operação** – reconstrução de estruturas frasais truncadas, concordância, reordenação;

**7ª operação** – tratamento estilístico;

**8ª operação** – reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;

**9ª operação** – agrupamento de argumentos condensando as ideias.

Essas operações nem sempre serão aplicadas em sua totalidade, em alguns textos serão usados mais e em outros textos menos elementos na tarefa de retextualizar. A ordem também não precisa ser necessariamente a apresentada pelo autor. Um fator de grande importância para a retextualização é a compreensão do texto, não há como retextualizá-lo sem compreendê-lo. Ainda de acordo com Silveira:

a conscientização sobre o fenômeno da retextualização é de grande valia para o ensino e a prática da leitura e da escrita na escola. Com certeza, pode-se dizer que, junto com a noção de gêneros textuais, a ideia e a prática da retextualização são estratégias de ensino e de aprendizagem que podem dar grande significabilidade à leitura e a escrita na escola (SILVEIRA, 2008, p. 6).

Ratificamos a importância do trabalho de retextualização na sala de aula, ao realizar atividades como essas, o aluno mantém contato com os mais variados gêneros textuais. Além disso, poderá desenvolver estratégias de leitura e de escrita que lhe serão muito úteis.

## 5 Procedimentos metodológicos e geração de dados

O trabalho realizado por meio dessa pesquisa qualitativa de natureza etnográfica se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante, de diário e de coleta de produções textuais, foi possível realizar esta pesquisa, em uma turma de alunos da EJA, por meio do desenvolvimento de sequências didáticas realizadas durante o ano de 2015, nas aulas de Língua Portuguesa. Obtivemos, assim, as retextualizações para a produção do corpus e as anotações no diário.

Três sequências foram desenvolvidas em vinte e oito etapas, cada etapa correspondente a duas aulas sequenciais com duração de cento e vinte minutos. A escolha dos textos da obra *Vidas Secas* para a retextualização ocorreu numa tentativa de que o aluno se interessasse pela leitura de um conteúdo que aproxima da realidade deles.

A obra foi reproduzida e entregue aos alunos para iniciarem as leituras em casa. Neste trabalho, foi dado um enfoque também à escuta do texto, pois todos os capítulos foram lidos pela professora na sala de aula, isso facilitou o processo de retextualização de um texto escrito na linguagem culta e de um estilo tão próprio como os textos do autor Graciliano Ramos. A retextualização só é possível após a compreensão do texto, como foi colocado anteriormente neste texto.

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada em um distrito de uma cidade localizada no sertão alagoano e atende a um percentual grande de alunos vindos da zona rural. A turma, constituída por quinze alunos com idade entre 16 e 18 anos, era composta em sua maioria, por alunos do sexo masculino. Alguns trabalham no turno da manhã e as aulas acontecem no turno da tarde. No período seguinte, que se iniciou no segundo semestre, apenas 10 alunos frequentavam as aulas.

Ficou evidenciada, no início da pesquisa, a dificuldade de produção de textos, mesmo aqueles de pequena extensão, além de dificuldades relativas à compreensão e interpretação. Ao longo do desenvolvimento das sequências didáticas, os alunos progrediram significativamente em relação à escrita de textos.

Foram coletados 24 textos para a análise, os quais retextualizam capítulos da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. *Mudança* é o primeiro capítulo da obra e *Fuga* é o último. *Fuga* parece dar uma continuidade à *Mudança*. O capítulo *Cadeia* foi escolhido por demonstrar a relação de subordinação entre Fabiano e o soldado/Estado/Governo. Achamos esse tema pertinente para ser discutido com a turma. Dentre os textos coletados, seis foram analisados à luz dos referenciais teóricos estudados, dois foram retextualizações do capítulo *Mudança*, dois do capítulo *Fuga* e dois do capítulo *Cadeia*.

## 6 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

Nas retextualizações dos alunos, encontramos casos de nominalizações ou rótulos de forma prospectiva e retrospectiva. A repetição propriamente foi outro recurso que ocorreu com frequência. Em relação ao procedimento de substituição, encontramos tanto retomada por pronomes, quanto por sinônimos, hiperônimos, caracterizadores situacionais e elipse. Ocorreram também casos de anáfora associativa e de dêixis espacial.

Percebemos uma melhoria nos textos dos alunos, principalmente após a segunda retextualização, quando foram explicadas para a turma as formas de referência no texto. Durante o processo de retextualização, os alunos trouxeram do texto original as ideias principais e algumas expressões regionais, no entanto o discurso direto da narrativa foi marcado como discurso indireto.

Para a análise do *corpus*, estabelecemos os seguintes critérios:

1. Transcrição dos textos, com numeração das ocorrências, para acompanhamento do processo de referência pelo leitor;
2. Categorização dos procedimentos e recursos utilizados para a reiteração/retomada;

### 3. Classificação e análise das formas de referenciação.

A seguir, apresentamos um dos textos do *corpus*, retextualizado pelo aluno L. K. F. S.

#### A FUGA

CONTA A HISTÓRIA DE **UMA FAMÍLIA** (1) **QUE** (2) VIVE EM MEIO A **UM GRANDE DESERTO DO SERTÃO** (3) **UM LUGAR** (4) ONDE **ELES** (5) QUERIAM VIVER E CRIAR SEUS FILHOS, MAS PERANTE **A GRANDE SECA** (6) SEM FIM **SEUS** (7) SONHOS NÃO PODERAM SER REALIZADOS.

**SECA ESSA** (8) QUE FEZ COM QUE **ELES** (9) ABANDONOU **SUA** (10) CASA E **PARTISSEM** (11) EM RUMO AO FUTURO INCERTO. ASSIM **FIZERAM** (12), **TRANCARAM** (13) A PORTA E **DERAM** (14) AS COSTAS E PARTINDO RUMO AO DESCONHECIDO E AO IMAGINÁRIO. **ANDARAM** (15) POR ESTRADAS CONHECIDAS E DESCONHECIDAS, COMENDO APENAS FARINHA E PEDAÇOS DE CARNE E TOMANDO UM GOLE D'ÁGUA.

POR VEZES **PROCURAVAM** (16) UMA ÁRVORE, UMA PEQUENA SOMBRA PARA **DESCANSAREM** (17) E UMA VEZ OU OUTRA **SONHAVAM** (18) COM UM FUTURO PRÓSPERO, **ELE** (19), TRABALHANDO, **ELA** (20) EM CASA E **SEUS FILHOS** (21) COM UMA VIDA MELHOR DO QUE A **DELES** (22). E ASSIM **SONHAVAM** (24) ATÉ TOMAR RUMO NA ESTRADA OUTRA VEZ.

Formas de referenciação presentes no texto:

**-Introdução de um termo:** ocorrências 1, 3 e 6

**-Retomada por pronome:** ocorrências 2, 5, 7, 9, 10, 19, 20, 21 e 22

**-Substituição lexical por hiperônimo:** ocorrência 4

**-Repetição propriamente dita de unidades do léxico:** ocorrência 8 e 21

**-Elipse:** ocorrências 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 24

O texto de L. K. F. S. é iniciado trazendo um termo introdutório **uma família** (1). Há uma distância entre o autor e essa família. Em nenhum momento ele explica quem faz parte dela ou revela os sujeitos. Outros termos são introduzidos: **um grande deserto do sertão** (3) e **a grande seca** (6).

As ocorrências por **pronomes** (pessoais, possessivos e relativos) são significativas: **que** (2), **eles** (5 e 9), **seus** (7), **sua** (10), **ele** (19 e 20), **ela** (21) e **deles** (23). Ocorre também no texto um caso de **hiperônimo** em que a expressão **um grande deserto do sertão** é retomada pelo termo **lugar**, mais adiante. Para uma das razões mais comuns do emprego de uma denominação anafórica hiperonímica é a pressão exercida pela norma, a qual prescreve, na escrita, a repetição, a curta distância, de uma mesma palavra (APOTHÉLOZ; CHANET, 2016). Percebe-se no texto uma distância muito curta entre os termos, uma vez que ambos se encontram na mesma linha.

Dois fatos chamam a atenção na retextualização. O primeiro é que apresenta apenas dois casos de **repetição propriamente dita**: **seca essa** (8) e **seus filhos** (21). E o segundo é o número excessivo de **elipses**: **partissem** (11) e **fizeram** (12), **trancaram** (13) e **deram** (14), **andaram** (16), **procuravam** (16), **descansarem** (17) e **sonhavam** (18 e 24). Um efeito que o aluno revela no texto é o distanciamento do cenário, dos personagens, pois os sujeitos foram apagados e o texto se tornou abstrato.

A seguir, apresentamos um quadro da frequência das formas de remissão nas reescritas, com um resumo das ocorrências nos textos dos alunos:

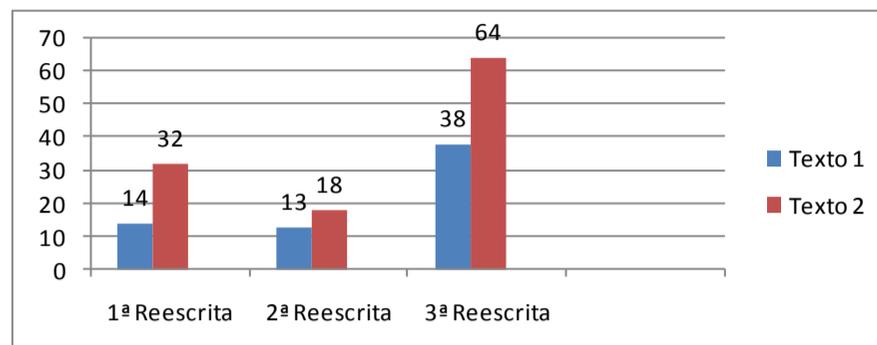
**Quadro 01** – Frequência das Formas de Remissão nas Reescritas.

FREQUÊNCIA DAS FORMAS DE REMISSÃO NAS REESCRITAS	
FORMAS DE REFERENCIAÇÃO	Nº DE OCORRÊNCIAS
Repetição propriamente dita de unidades do léxico	52
Elipse	44
Retomada por pronome	39
Caracterizador situacional	15
Nominalização/Encapsulamento/Rótulo prospectivo	8
Anáfora associativa	7
Substituição lexical por hiperônimo	2
Dêixis espacial	2
Rótulo retrospectivo	1
Substituição lexical por sinônimo	1

Fonte: Autoria Própria.

Sobre as formas remissivas mais utilizadas pelos alunos nas reescritas, notamos a preferência pela repetição propriamente dita de unidades do léxico. A ocorrência da elipse em grande quantidade nos chamou a atenção. Talvez esse fato tenha ocorrido devido ao gênero textual reescrito e à presença dos elementos da narrativa. O rótulo retrospectivo e a substituição lexical por sinônimos foram os recursos que menos ocorreram nos textos, seguidos da dêixis espacial e da substituição lexical por hiperônimos. Uma ocorrência que nos chamou atenção pela pequena quantidade foi a substituição lexical por sinônimos, apenas um caso apareceu em todos os textos analisados.

O gráfico abaixo apresenta uma comparação, quanto ao uso dos recursos da referência, entre as retextualizações dos capítulos *Mudança*, *Fuga* e *Cadeia* do texto de Graciliano Ramos:



**Figura 01** – Gráfico Comparativo dos Recursos de Referência nas Reescritas 1, 2 e 3.

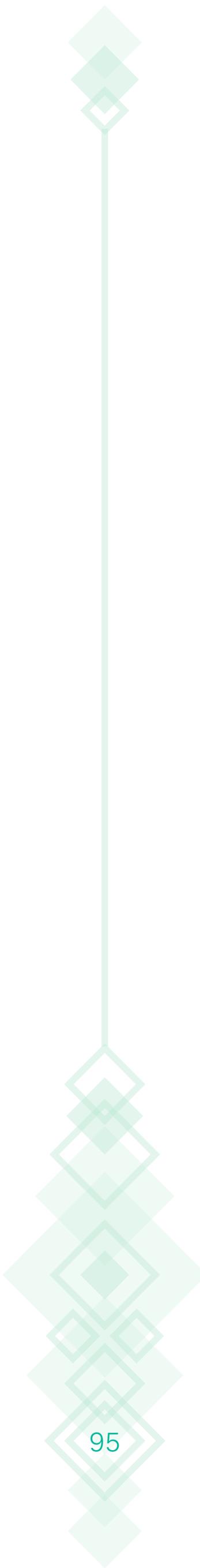
Fonte: Autoria Própria.

Percebemos um avanço significativo no uso dos recursos de retomada, pois comparando a reescrita do primeiro com o último texto, há um aumento de 100% de uso dos recursos. Ressaltamos que apenas o aumento da quantidade não é sinônimo de melhoria nos textos, pois esses recursos poderiam ter sido utilizados de forma que comprometessem a compreensão textual como ocorreu no segundo texto da primeira reescrita, em que um aluno utilizou um número excessivo de repetição propriamente dita e prejudicou o entendimento do texto. Os dois últimos textos, os quais fazem parte da última reescrita demonstram maior consciência dos alunos em relação aos usos das retomadas, fato que proporciona uma melhor compreensão dos textos.

Em um levantamento sobre as formas remissivas mais utilizadas pelos alunos nas reescritas, pudemos perceber que a maioria dos recursos coesivos aparece desde o primeiro até o último texto, como é o caso da repetição propriamente dita de unidades do léxico. Isso demonstra que os alunos faziam uso das retomadas, mas de forma menos frequente. Porém, a partir da explicação sobre a importância da referência nos textos e da prática dessa atividade, passaram a elaborar textos em que esse recurso estava presente em função de uma melhor compreensão.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da leitura de uma narrativa longa e do desenvolvimento de uma sequência didática voltada para a retextualização, organizamos e delimitamos um trabalho com textos em sala de aula. Com a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, pudemos adentrar no mundo dos textos literários de forma contextualizada em uma turma de EJA. Diante de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica tivemos a oportunidade de mostrar aos alunos que, independentemente do lugar onde vivemos, não podemos ser como Fabiano, personagem da obra trabalhada, que pensava e desejava pouco.



Sobre as habilidades de escrita dos alunos na produção textual da obra lida e sobre os avanços na qualidade textual, levando-se em consideração o uso da referência, ficou evidente um progresso entre as três etapas de retextualização, e uma visível melhoria nas produções textuais, tornando os textos mais coesos e coerentes. Retextualizar é um processo que demanda tempo, correção e melhoramento do texto. Os alunos conheceram formas de referência, algumas das quais eles já utilizavam, mas passaram a ter uma consciência da importância do uso desses recursos para a melhoria da escrita. Constatamos que os alunos utilizam uma série de recursos de referência e percebemos, por meio das análises, que esses recursos podem quando causar efeitos de leveza e estilo, além de marcarem distanciamento entre o autor e as personagens. Desse modo, ressaltamos a importância do trabalho sistematizado com o texto nas aulas de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para as produções escritas**: analisar, avaliar e comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de letras/ALB, 1997.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial 2010.

APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. Definido e demonstrativos nas nomeações. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 131-176.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to textlinguistics**. London: Longman, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

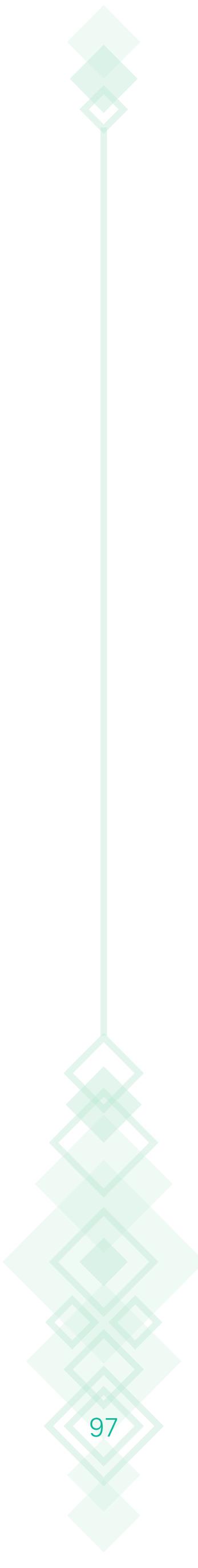
CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CONTE, M. E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 191-228.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

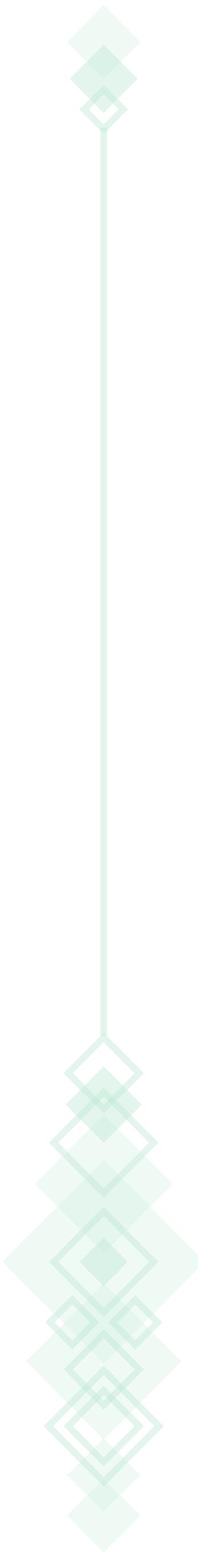


KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCHUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SILVEIRA, M. I. M. Retextualização: aspectos teóricos e práticos. In: CAVALCANTE, M. A. da S.; FREITAS, M. L. de Q. F. (Org.). **O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de letramento. Maceió: Edufal, 2008. p. 169-179.



# A RELEVÂNCIA DO ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

Marinazia Cordeiro PINTO (UFRRJ)  
marinazia@gmail.com

Marli Hermenegilda PEREIRA (UFRRJ)  
hpmarli@terra.com.br

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo mostrar a importância de desenvolver atividades sistemáticas de ensino de gêneros orais, principalmente de base argumentativa, em consonância com as propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e na teoria dos gêneros. Com base na metodologia da pesquisa-ação, faz-se uma análise de uma proposta de ensino do gênero **debate regrado público**, realizada com alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Constata-se que o trabalho com os gêneros orais deve ir além da produção informal e da oralização de textos escritos; o objetivo é alcançar os usos formais e públicos da língua para instrumentalizar o aluno para a vivência acadêmica e para a cidadania.

**Palavras-chave:** Oralidade. Ensino de língua. Gêneros orais.

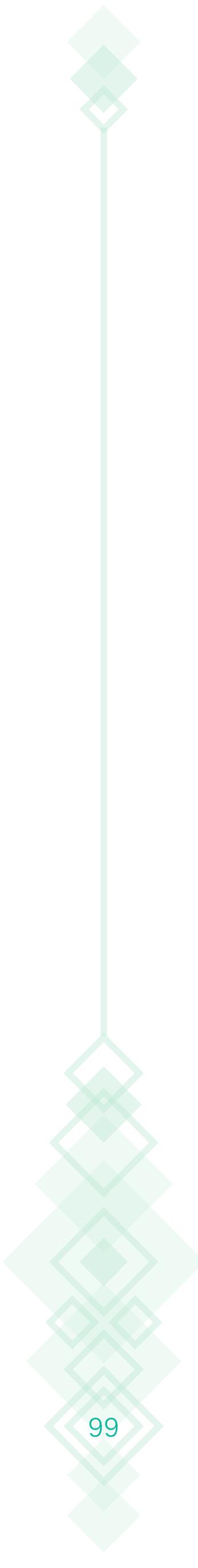
## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da relevância de desenvolver em sala de aula a oralidade dos alunos por meio da identificação, escuta e produção de gêneros orais, da mesma forma que é feito com os gêneros escritos, em consonância com as propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. De acordo com esses parâmetros, o texto oral ou escrito deve ser a unidade básica para o ensino de língua.

A fim de que o trabalho em sala de aula no ensino da Língua Portuguesa se realize de forma consciente, é fundamental refletir acerca da relação fala e escrita e da importância do trabalho de aprimoramento da modalidade oral em sala de aula. Nesse sentido, não se sustenta uma visão dicotômica da língua (KOCH, 2000) em que a fala estaria invariavelmente relacionada

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado intitulada Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público de Marinázia Cordeiro Pinto, defendida, em 2015, no Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.



ao uso da língua de forma contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada e fragmentária; e a escrita, por sua vez, seria um uso descontextualizado, autônomo, explícito, condensado, planejado, preciso, normatizado e completo. Defende-se que fala e escrita devem ser analisadas a partir de um contínuo de variação que vai desde gêneros produzidos de forma menos monitorada até gêneros produzidos de forma mais monitorada (MARCUSHI, 2001).

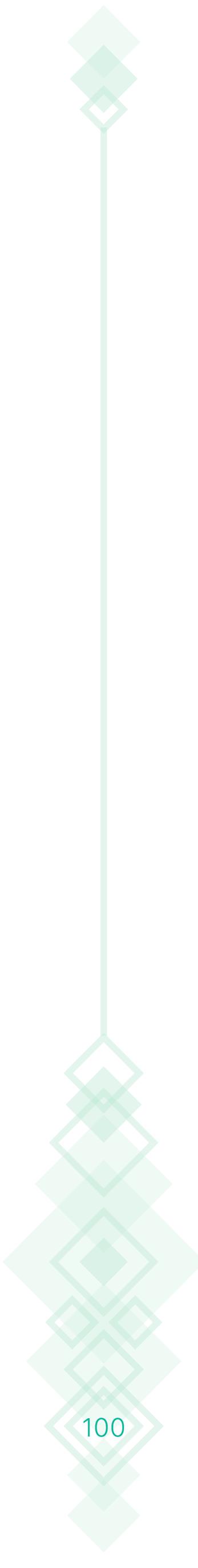
Dentro desse foco, essa pesquisa tem como objetivo principal apresentar uma proposta pedagógica de ensino do gênero **debate regrado público**, aplicada a uma turma do 7º ano pelo professor pesquisador, a partir de temas presentes nos livros paradidáticos trabalhados nas aulas de língua portuguesa. Esse gênero permite que o assunto tratado seja observado por vários ângulos e que, devido a isso, ao final, os participantes tenham uma visão abrangente do assunto debatido. Assim, acredita-se que o trabalho com esse gênero auxilie, substancialmente, a competência comunicativa do discente, tornando-o capaz de defender, com propriedade, suas ideias acerca da realidade que o circunda.

O presente artigo está organizado em seis seções, incluindo esta introdução. A segunda seção levanta reflexões importantes acerca da fala e da escrita; a terceira seção discute a necessidade do trabalho com os gêneros orais na escola, principalmente, aqueles produzidos em situações formais públicas; a quarta seção apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa; a quinta seção descreve a sequência didática desenvolvida para o ensino do gênero **debate regrado público** e analisa os resultados obtidos e, por último, seguem as considerações finais e as referências.

## 2 ORALIDADE E ESCRITA

O modo como o discurso é verbalizado distingue o texto oral do texto escrito. No primeiro, por meio do aparelho fonador; e, no segundo, por meio de sinais gráficos. O ato de fala é composto, então, de sonoridade e também de recursos expressivos como gestos, movimentos do corpo, expressão facial e outros. São esses os aspectos de representação da língua que podem compor uma diferenciação entre fala e escrita.

Trata-se de duas modalidades que se realizam por meio de textos dentro de um mesmo sistema linguístico. Koch (2000) afirma, citando Halliday, que, enquanto a escrita apresenta um grau de complexidade maior no léxico, a língua falada apresenta uma complexidade maior na sintaxe. Identificam-se, então, na língua falada, fenômenos, citados por Koch (2000), como falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções, repetições e paráfrases, ou seja, o texto oral não se dá sempre de forma linear, ele pode apresentar idas e voltas, adaptações próprias dessa modalidade (ILARI; BASSO, 2007). Tem-se, ao final da comunicação, um texto em que se percebem elipses, anacolutos: fenômenos que tornam o texto fragmentado.



Essa característica fica evidente nas transcrições dos discursos, mesmo daqueles em situações de extrema formalidade. Não se pode afirmar, a partir desses fenômenos, que o texto falado possui uma sintaxe caótica. Entende-se que esse texto possui uma sintaxe própria, determinada pela circunstância em que é enunciado. Uma sintaxe mais complexa, mas que tem como base a sintaxe da língua. Deve-se destacar também que a fala não deve ser caracterizada exclusivamente pela espontaneidade, falta de planejamento e despreocupação com as regras gramaticais (ANTUNES, 2003; ILARI; BASSO, 2006; MARCUSCHI, 2001), como se coubessem apenas à escrita a correção e o planejamento.

Apesar de apresentarem características específicas, a oralidade e a escrita não se diferenciam e não se opõem na essência. Dizem respeito ao uso da língua nos mais diversos gêneros e nas mais diversas situações de interação social. Nas palavras de Signorini (2001, p.11), "as modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas como de função complementar nas práticas letradas de comunicação"; o que explicaria a utilização de uma modalidade e não da outra em um determinado contexto (LOURDES; MATÊNCIO, 1994).

Marcuschi (2001) ainda acrescenta que ambas as modalidades constituem atividades interativas, ou seja, oralidade e escrita são modalidades distintas, mas não dicotômicas (KOCH, 2000; MARCUSCHI, 2001). Segundo Lourdes e Matêncio (1994), fala e escrita possuem diferenças de natureza estrutural, trata-se de diferenças físicas, situacionais e funcionais. Devido a essas características, em uma mesma atividade de interação, pode ocorrer a sobreposição das duas modalidades.

Tanto a fala quanto a escrita podem ser inseridas em um contínuo de variação que vai desde o uso mais monitorado ao uso menos monitorado da língua, entre um e outro extremos existem graus de monitoramento que dependem do momento e do gênero de que se faz uso na interação linguística (LOURDES; MATÊNCIO, 1994; MARCUSCHI, 2001; MOLLICA, 2007; RAMOS, 1997; SIGNORINI, 2001). Segundo Preti (2003), a distância no contínuo entre língua falada (em situações menos monitorada) e língua escrita (como uso da língua mais monitorado) tem diminuído em função da influência que os meios de comunicação de massa exercem nos usos da língua. Trata-se de um contínuo em que os gêneros orais e escritos, por vezes, aproximam-se e, por vezes, distanciam-se, à proporção em que um ou outro gênero é mais ou menos prototípico de uma ou outra modalidade. Nesse contínuo, podem-se localizar gêneros escritos como bilhete e mensagens instantâneas muito próximos ao extremo em que estão os gêneros menos monitorados. Por outro lado, tem-se gêneros orais como debate regrado público e palestras acadêmicas que se aproximam claramente do extremo em que estão localizados os gêneros mais monitorados. É importante destacar que as modalidades não são excludentes. Nos gêneros orais citados, não se constata a ausência total da escrita. Ela se faz presente nas anotações, nas pesquisas, nos esboços e de outras formas.

Valorizar uma modalidade em detrimento da outra é uma atitude com base em fatores ideológicos que variam de uma cultura para outra (CALVET, 2011). O que o docente precisa ter em mente é que algumas habilidades presentes na produção de um texto escrito também se fazem presentes na produção de um texto oral (RAMOS, 1997). Por outro lado, existem habilidades que são necessárias à elaboração de um texto oral que não são necessárias à elaboração de um texto escrito; por isso, a importância do ensino dos gêneros orais.

### 3 GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Muitas vezes, o professor considera que está trabalhando o eixo da oralidade no ensino da língua, porque proporciona às suas turmas aulas participativas e é receptivo às falas de seus alunos ou porque propõe atividades de leitura audível. O trabalho com o eixo da oralidade deve ir além dos usos de produção informal e da oralização de textos escritos. Não se pode questionar o fato de que a oralidade está muito presente nas salas de aula. O que se percebe é a ausência em sala de aula de um trabalho consciente e planejado de desenvolvimento dessa oralidade (DOLZ; HALLER; SCHNEUWLY, 2004), um aprimoramento que não acontece espontaneamente, depende de um mediador (ASSUNÇÃO; DELPHINO; MENDONÇA, 2013).

Constata-se, então, a relevância de um trabalho pedagógico de Língua Portuguesa que contemple de forma planejada o desenvolvimento da capacidade oral dos alunos (CASTILHO, 1990 *apud* RAMOS, 1997). O professor deve trabalhar as características e contextos de uso de cada gênero especificamente. Deve-se realizar na escola um trabalho de integração entre fala e escrita (ELIAS, 2011), um trabalho que considere tratar-se de modalidades distintas de uso da língua, mas pertencentes a um mesmo contínuo de caracterização e uso e não a uma dicotomia (MACIEL, 2013; MARCUSHI, 2001). O aluno, ao dominar essas duas práticas, torna-se o que Marcuschi (2001) chamou de bimodal. Com vistas a esse aprendizado, não é suficiente apenas disponibilizar para o aluno o contato com os gêneros em uso por meio de textos escritos ou material audiovisual. É necessário que ele aprenda a construir textos com características específicas de cada gênero (MACIEL, 2013).

É imprescindível um planejamento específico para o ensino dos gêneros orais. As sequências didáticas (SD) que, segundo Schneuwly e Dolz (2004), dizem respeito a um conjunto de atividades a serem realizadas na escola de forma sistemática para o ensino-aprendizagem de um gênero oral ou escrito, são a forma mais produtiva e consciente do fazer pedagógico. O uso de sequências didáticas proporciona ao profissional de ensino que ele saiba a situação inicial de sua turma, a partir de uma diagnose, e saiba também com clareza os objetivos que pretende alcançar no aprendizado dessa mesma turma. Trata-se do ensino de gêneros que exige organização prévia que deve ser ensinada ao aluno por meio de

aulas com atividades que visem a esse resultado. Já que é importante que o aluno aprenda a construir textos com características específicas de cada gênero, o professor deve incluir, na sequência didática, situações que prevejam interação real no uso dos gêneros.

É relevante o trabalho com a língua a partir dos gêneros textuais, porque, dessa forma, os alunos podem observar as condições sociais em que um texto é produzido e recebido. É necessário considerar de igual forma os gêneros escritos e os gêneros orais para os quais devem ser dedicados o mesmo quantitativo de tempo e o mesmo empenho no planejamento por parte do profissional de ensino da língua.

As habilidades que são necessárias à elaboração de um texto oral são postura corporal, entonação de voz, gestos e outros. Por isso, a relevância de um trabalho pedagógico de Língua Portuguesa que contemple de forma planejada o desenvolvimento da capacidade oral dos alunos. De acordo com os PCN (1998), deve-se trabalhar com os alunos gêneros especificamente orais, tais como: exposição oral, debate regrado público, entrevista, recitação/leitura de textos literários, negociação, relato de experiência, depoimento, testemunho, seminário e outros. Um trabalho que considere as características e contextos de usos de cada gênero específico.

#### **4 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O tipo de pesquisa aplicado neste trabalho foi o de pesquisa-ação, ou seja, a partir de um determinado diagnóstico que aponta um problema de ensino-aprendizagem que é, neste caso, o problema da ausência ou infrequência com que é trabalhado de forma sistematizada o aprimoramento de gêneros orais em sala de aula, apresenta-se proposta de intervenção para aprimorar a prática pedagógica com vistas a apontar caminhos e sugestões para o trabalho com os gêneros orais, importante para a formação do discente (THIOLLENT, 2009).

A escolha metodológica pela pesquisa-ação se deu porque é uma forma de fazer pesquisa aproximando a teoria da prática, além de fornecer subsídios que contribuam para suprir as deficiências da situação. Trata-se de uma pesquisa de intervenção. A pesquisa-ação é uma alternativa de busca de soluções para os problemas reais para os quais os métodos tradicionais não têm produzido resultados (THIOLLENT, 2009).

O método de investigação utilizado é de cunho interpretativo/qualitativo. A partir da observação de algumas aulas e da aplicação de questionários a docentes de língua portuguesa do segundo segmento do ensino fundamental, constatou-se a quase ausência de um trabalho didático sistemático voltado para o ensino da oralidade. Em decorrência disso, desenvolveu-se uma proposta pedagógica que objetiva auxiliar os profissionais de ensino de Língua Portuguesa no trabalho com os

gêneros orais. Com base na sequência didática apresentada, o professor poderá criar outras sequências que também privilegiem o trabalho com os gêneros orais.

A expressão sequência didática utilizada nesse trabalho diz respeito à definição apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como sendo "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Para os autores citados, uma sequência didática tem o objetivo de aprimorar ou ensinar aos alunos um determinado gênero textual, levando-os a adaptar o uso da língua oral ou escrita às diversas situações que se apresentam no dia a dia, principalmente a situações públicas e não privadas de uso da língua. Essa sequência foi composta também por atividades subjacentes às atividades de leitura e escrita (PEREIRA; SILVA, 2009), tais como vídeos, exposições e outras. Trata-se de uma sequência inserida no domínio social de comunicação denominado discussão de problemas sociais controversos, cuja capacidade de linguagem trabalhada diz respeito a argumentar, o que envolve os movimentos linguísticos de sustentação, refutação e tomadas de posição (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

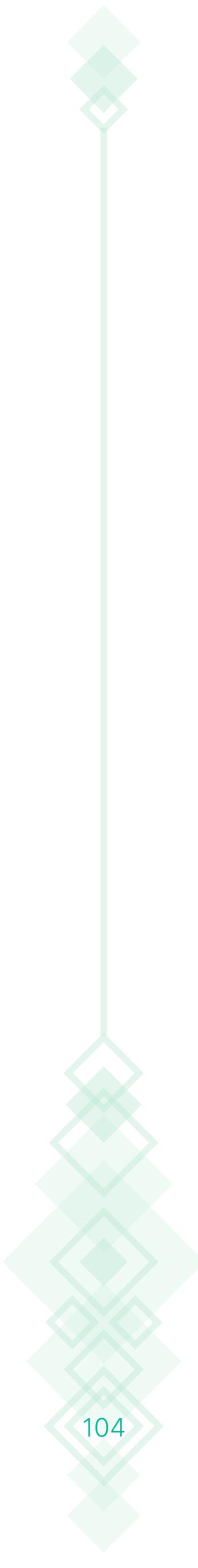
A intervenção pedagógica foi conduzida pelo próprio pesquisador que possui mais de duas décadas de trabalho nas redes públicas e privada do Município e Estado do Rio de Janeiro. O professor pesquisador realizou a intervenção em uma turma do 7º ano com que trabalha da E. M. Dr. Nelcy Noronha, situada no bairro de Campo Grande, na cidade e no estado do Rio de Janeiro.

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Como afirmado anteriormente, os gêneros orais devem ser ensinados e aperfeiçoados na escola. O gênero oral **debate regrado público** possui um lugar relevante porque desenvolve no aluno a capacidade de defender seus pontos de vista, a capacidade de escutar o outro e de gerir o seu próprio discurso: habilidades fundamentais para a participação em uma sociedade democrática. Trata-se de um gênero com o qual a maior parte dos alunos demonstra já ter tido algum contato por intermédio dos meios de comunicação.

Baseado na pesquisa de Pinto (2015), apresenta-se, em seguida, a sequência didática elaborada para o trabalho com o gênero oral **debate regrado público** composta de vinte aulas com o planejamento preparado pelo professor pesquisador no início do ano.

Essa sequência didática teve temas extraídos da leitura de paradidáticos literários. Trata-se de uma organização que está baseada nas pontuações encontradas em Dolz *et al.* (2004). Foi aplicada em uma turma de 7º ano, nas primeiras aulas do segundo semestre do ano letivo de 2014, composta por 43 alunos com idades entre 11 e 13 anos. A turma



foi dividida em grupos e cada grupo apresentou para os demais alunos o livro que leu. Os livros trabalhados estavam relacionados ao tema proposto para ser debatido. A partir da leitura desses livros, desenvolvemos a controvérsia: Algum tipo de preconceito social está presente nas práticas e pensamentos de todos nós?

No momento do debate, cada grupo teve um porta-voz. Foram estabelecidos objetivos de leitura a fim de acompanhar a compreensão dos alunos (PEREIRA; SILVA, 2009). Após definido o tema a ser debatido, realizou-se um levantamento de dados sobre o tema em questão a fim de formar conceitos e capacitar os alunos para realização de inferências (PEREIRA; SILVA, 2009). O trabalho com o gênero debate inclui atividades com outros gêneros textuais como exposição (na apresentação das opiniões e dos livros lidos), leitura de artigos de opinião, filmes e curtas sobre o tema a ser debatido. No trabalho com o gênero debate, o professor não deve apresentar apenas exemplos desse gênero. Os alunos devem observar e produzir outros gêneros. Na prática da oralidade, aos poucos, os alunos vão perdendo o constrangimento inicial (PEREIRA; SILVA, 2009). O trabalho com outros gêneros é útil para promover o conhecimento dos alunos sobre o tema que será apresentado no debate e ampliar seu letramento, na medida em que precisa ler e/ou escrever diversos gêneros. Só a partir desse conhecimento, instala-se o roteiro do debate.

Essa sequência didática tem início com a apresentação para a turma do tema, *Somos todos preconceituosos?*, e do objetivo de trabalhar o gênero oral **debate regrado público**. Em seguida, acontece uma conversa com a turma a respeito do tema. Nessa conversa, algumas questões são levantadas pela turma com a orientação do professor pesquisador. Anotam-se no quadro as questões à medida que vão surgindo na conversa. As questões levantadas foram: O que é preconceito? Que tipos de preconceito existem? O que é preconceito social?

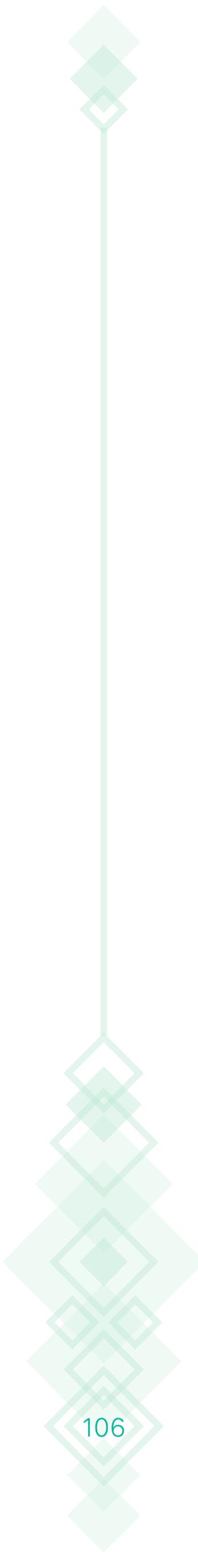
O tema foi escolhido com o objetivo de despertar o interesse do aluno e promover a aquisição de conhecimentos. Para que tal objetivo fosse alcançado, foram necessárias pesquisas para o entendimento do tema e a preparação dos debates. Já que a sequência visou ao ensino de um gênero oral, foi importante que os alunos, em um exercício de escuta, tivessem a percepção dos recursos linguísticos na modalidade oral que podem ser utilizados para a tomada de posição frente a uma determinada questão. Por isso, teve-se o cuidado de que essas pesquisas não fossem realizadas apenas em material escrito. A turma teve acesso a material audiovisual, em forma de debates disponíveis na mídia e citados na sequência didática. A seleção temática contemplou um tema que apresentasse implicações reais para a vida do aluno, suas atitudes e crenças (DOLZ; PIETRO; SCHNEUWLY, 2004). Fez-se a divisão da turma em grupos e a distribuição de livros para cada grupo. Explicou-se que os livros estão relacionados ao tema e que os grupos deveriam lê-los e

preparar uma apresentação do conteúdo deles para a turma. Os livros distribuídos foram *Capitães de Areia* de Jorge Amado, Ed. Companhia de Bolso; *Extraordinário* de R. J. Palacio, Ed. Intrínseca; *Perdidamente* de Júlio Emílio Braz, FTD; *Braçoabraço* de Raimundo Mato de Leão, Ed. Sarai-va; *Pretinha, Eu?* de Júlio Emílio Braz, Scipione.

Na segunda aula, a turma assistiu ao curta *Vista a minha pele*, direção de Joel Zito Araújo & Dandara, de 2000. Após o vídeo, estabeleceu-se uma conversa sobre o conteúdo veiculado pelo vídeo. Nessa conversa, os alunos encontraram dificuldade em ouvir uns aos outros e a professora foi obrigada a intervir para que todos tivessem direito à fala e fossem devidamente ouvidos. Essa primeira discussão já deu indícios das capacidades que o aluno não domina para a realização de um debate.

Antes de iniciar as atividades específicas com o gênero oral **debate regrado público**, o pesquisador decidiu trabalhar o gênero apresentação oral, já que a primeira etapa da sequência consta da apresentação pelos grupos do livro relacionado ao tema do trabalho. Os cinco livros são romances, a cada grupo foi destinado um romance para que fosse lido por todos os componentes, a fim de que, após o entendimento da trama, o grupo apresentasse para a turma um resumo do enredo. O professor pesquisador destacou para a turma que nessa atividade, no momento da apresentação do enredo, o grupo que está com a palavra é considerado, utilizando um termo de Dolz et al. (2004), especialista. O especialista, diferentemente do público que o está ouvindo, é aquele que domina o conteúdo que está sendo apresentado, é a pessoa que estudou e se organizou para apresentar um determinado conteúdo a um público que desconhece ou conhece menos sobre o assunto. Nessa série de exposições orais, esse aspecto foi uma realidade que pode ser avaliada como positiva, já que a turma não havia lido o livro que foi destinado aos outros grupos, cada um só tinha lido o livro que foi encarregado de apresentar.

O pesquisador, considerando que em outras apresentações a turma se mostrou imatura em relação a esse tipo de atividade e desconhecadora dos elementos constitutivos do gênero **apresentação oral**, descreveu para a turma as partes de uma apresentação oral em grupo. Sendo elas compostas por: saudação aos presentes; apresentação dos elementos do grupo; apresentação do tema; apresentação da maneira como o trabalho foi organizado; apresentação do trabalho; resumo do conteúdo apresentado; agradecimentos e despedida. (DOLZ et al., 2004). O pesquisador também instruiu os alunos sobre três maneiras de se fazer uma exposição. O aluno poderia memorizar sua fala e reproduzi-la no momento da exposição, poderia também escrever todo conteúdo apresentado e ler em sua apresentação ou ainda poderia falar espontaneamente a respeito do livro que havia lido. Em se tratando de um trabalho em grupo, o pesquisador afirmou ser mais prático utilizar uma técnica mista em que o aluno falaria espontaneamente, mas apoiado em tópicos escritos que organizariam a sua fala.



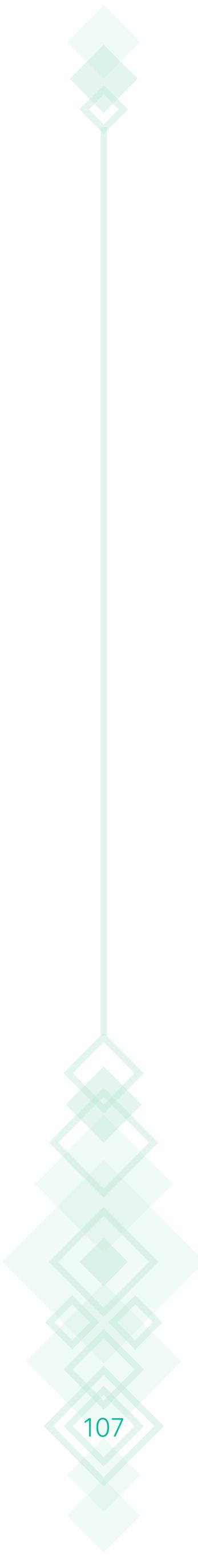
Nos dois encontros seguintes, deu-se a apresentação dos livros pelos grupos. O romance *Capitães de Areia* está relacionado ao tema do preconceito, porque trata, entre outras questões, dos menores abandonados e da forma como a sociedade reage a esse problema. O livro *Extraordinário* traz a temática do julgamento que se faz do outro pela aparência que ele apresenta. Após essas duas exposições, a professora distribuiu cópias da crônica de Marina Colasanti *Ele não me pediu nada* e propôs atividades de intertextualidade entre a crônica e o conteúdo dos livros apresentados.

Na aula seguinte, segue a apresentação dos grupos com os livros: *Perdidamente* em que uma adolescente suspeita de ter contraído AIDS e é desprezada pelos colegas da escola. *Braçoabraço* que trabalha a questão de crianças abandonadas por pais e *Pretinha, Eu?* que traz uma reflexão sobre o preconceito racial.

Os alunos, apesar de terem apresentado muita dificuldade na apresentação oral, devido ao fato de que a maioria não estava acostumada a falar em público numa situação formal, mais que isso, não está habituada a falar e ser ouvida, acostumou-se apenas a ouvir passivamente o que o professor cumpriram a tarefa de forma satisfatória porque, embora presos ao papel e muito nervosos, leram os livros e tentaram passar o enredo de cada um deles para a turma, utilizando diz (FERRAREZI JR, 2014), inclusive cartazes como apoio visual à apresentação.

A turma, público-alvo das apresentações orais, embora no início tenha tido algumas atitudes imaturas, no decorrer das exposições, foi assumindo um papel de público respeitoso e participativo. Em alguns momentos, interagiram com o grupo que estava com a palavra, buscando esclarecimentos acerca da história. Esses esclarecimentos foram fornecidos pelo grupo, na maior parte das vezes, numa postura de especialistas do assunto apresentado. Nesses momentos, ficou claro em dois dos grupos que a organização do trabalho foi realizada por um único componente, aquele que tomava a fala para responder às questões colocadas. As questões tiveram origem na falta de coesão na fala do grupo em alguns momentos e, por isso, algumas falas precisaram ser retomadas e reformuladas com vistas ao esclarecimento dos pontos obscuros. Por vezes, o professor pesquisador precisou intervir para ajudar nesses esclarecimentos.

A partir das orientações de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), inicia-se o trabalho com o gênero oral **debate regrado público** com a produção de um debate. A observação desse debate inicial e espontâneo forneceu ao professor pesquisador elementos para avaliar o desempenho da turma no domínio do gênero a ser trabalhado. Como primeira produção de um **debate regrado público**, utilizando-se os mesmos grupos montados para a apresentação oral dos livros, fez-se a proposta de que cada grupo escolhesse um representante que deveria reunir os argumentos elaborados pelo grupo para o momento do debate. No dia do debate, parte da turma ficou sentada nas cadeiras, em posição de público e os debatedores em cadeiras colocadas na frente da turma. A professora registra no



quadro as regras básicas de um debate, tais como: a) só utilize a palavra quando permitido pelo mediador; b) ouça com atenção tudo que for dito pelos demais debatedores; c) contra-argumente, levando em consideração o que foi dito pelos demais debatedores.

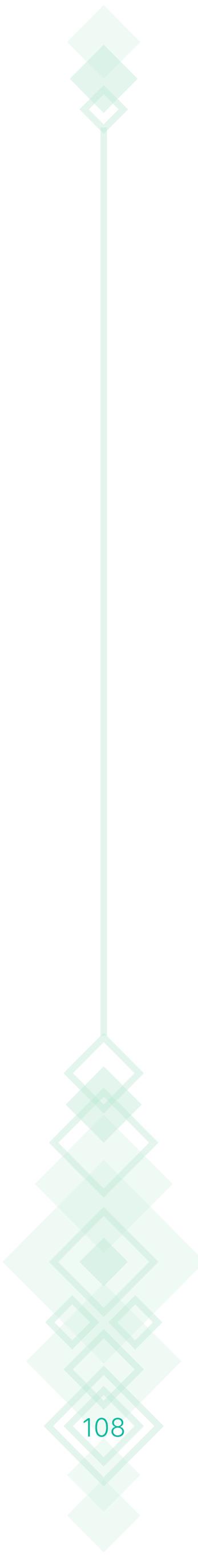
O debate tem início e a professora, como moderadora, coloca-se à frente da turma. Após 33 minutos de debate, a professora pede que a turma avalie a execução do gênero, contrapondo-o às regras fixadas no quadro. A turma conclui que as regras foram respeitadas na maior parte do tempo utilizado na atividade, mas que, em muitos momentos, faltou aos debatedores clareza na fala além de serem repetitivos em seus argumentos. A turma, enquanto público nessa atividade, foi capaz de perceber que, em muitos momentos do debate, a argumentação não foi clara e lógica o suficiente para alcançar o objetivo de esclarecer e convencer o ouvinte de um posicionamento. Em outras palavras, eles perceberam que o saber falar não é a única condição para a capacidade de argumentação. São necessárias algumas competências que precisam ser aprendidas (PLANTIN, 2008).

Visto isso, na aula seguinte, a professora conversou com a turma a respeito dos meios não-linguísticos da comunicação oral. Classificados por Dolz, Schneuwly e Haller (2004) como meios para-linguísticos (qualidade da voz, pausas, respiração e outros); meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais); posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico); aspecto exterior (roupas, penteado, limpeza e outros); disposição dos lugares (lugares, disposição, iluminação, ordem, ventilação, decoração e outros).

Diante das explicações referentes a esses elementos, a turma apresentou as seguintes colocações: para a maioria, a posição do debatedor sentado não favorece a qualidade de voz, a respiração, as atitudes corporais, os movimentos e os gestos; em relação à roupa, foi sugerido que os debatedores se apresentassem sem uniforme, mas não houve consenso quanto a isso; o ambiente foi considerado desfavorável já que a sala é mal iluminada e com pouca ventilação, mas, como ponto positivo ao ambiente, foi citado o painel com as regras do gênero debate.

Outro ponto trabalhado nos últimos momentos dessa aula foi referente às anotações de apoio. A professora perguntou aos debatedores se eles consideraram que suas notas foram suficientes para a participação no debate. Três deles disseram que sim, mas que estavam desorganizadas, o que atrapalhou a participação deles no debate, e dois afirmaram que as anotações foram insuficientes para participarem do debate.

No encontro seguinte, acontece a primeira oficina propriamente dita sobre a construção e as características do gênero oral **debate regrado público**. A primeira atividade consta de uma conversa sobre fontes disponíveis para a busca de informações sobre o tema de um debate. Na atividade dois, o



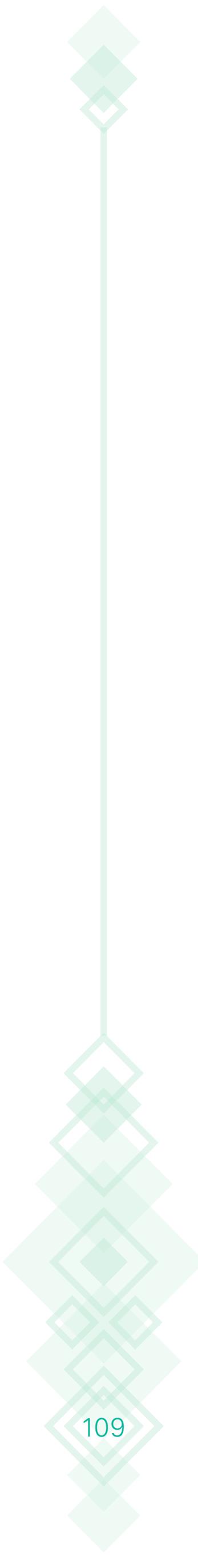
professor pesquisador e a turma montam uma tabela de dados a serem preenchidos com informações selecionadas dos documentos, tais como: Trata-se de um documento que apresenta opinião de especialistas no assunto? Que tipo de argumento é apresentado? Apresenta algum tipo de gráfico ou estatística? Quais os dados? A atividade três consta do preenchimento dessa tabela a partir de documentos apresentados, textos sobre a linguagem da internet. Os documentos trazidos pelo professor pesquisador e distribuídos para a turma foram textos que constam no livro do 6º ano da coleção Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos da Linguagem (BALTHASAR; FIGUEIREDO; GOULART, 2012). Ao final, na atividade quatro, todos compartilham os dados selecionados para a análise da turma.

A oficina dois consta da observação e análise de um debate transcrito no mesmo livro didático da atividade três, da oficina da aula anterior. Os alunos tiveram que observar os verbos e os conectivos utilizados nas refutações e reformulações dos argumentos apresentados pelos debatedores. Essa tarefa de observar verbos e conectivos em um texto está totalmente em consonância com as propostas para o ensino dos tópicos gramaticais trazidas pelos PCN de Língua Portuguesa, em que esse ensino se dá a partir da reflexão sobre os usos linguísticos presentes em um texto e não em frases isoladas.

Após as observações, o professor pesquisador foi ao quadro e, com a ajuda da turma, sistematizou as observações realizadas. Exposição de opinião: "eu acho"; conectivos de oposição: "mas"; expressão de concordância: "com certeza". Em seguida, a turma realizou atividades do mesmo livro didático. Inserido no tema Castigo físico em crianças, os alunos têm acesso a argumentos apresentados, leem, respondem às questões de compreensão e aprendem a classificação dos argumentos apresentados (de autoridade, de princípio, com causa e consequência e por exemplificação). A partir de questões polêmicas apresentadas pelo professor pesquisador, os alunos foram orientados a compor argumentos como suporte de seus posicionamentos. Esses argumentos foram expostos para a turma.

Na oficina três, o professor pesquisador reconstrói com a turma os elementos formadores da estrutura do gênero oral **debate regrado público** dentro das regras apropriadas. Em seguida, propõe mais uma vez a atividade de composição de argumentos, a partir de uma questão polêmica sobre a capacidade das mulheres na realização de trabalhos que são tradicionalmente realizados por homens.

Os argumentos construídos na atividade são, então, comparados a argumentos de especialistas no tema apresentado. O professor pesquisador apresenta para a turma como se dá a estratégia de contra-argumentação. Explica que se trata da análise dos argumentos que sustentam uma opinião diferente da que o contra-argumentador tem. Após a análise, apresentam-se os motivos pelos quais os argumentos não convencem, emitindo outros argumentos, com o objetivo de influenciar a opinião de seu interlocutor.



Na oficina quatro, o professor pesquisador traz para a turma um debate televisivo. A ideia inicial era viabilizar o acesso a um debate de especialistas a respeito do tema que estava sendo trabalhado com a turma, *Somos todos preconceituosos?*, porém, empolgados com o período de campanha eleitoral para o cargo de presidente da República, a própria turma sugeriu um debate dos presidenciais<sup>2</sup>. O debate foi trazido e todos assistiram e fizeram anotações quanto aos recursos linguísticos utilizados pelos debatedores para reforçar, reformular ou refutar uma ideia. Esse tipo de atitude cooperativa de sugestão de caminhos na busca de um mesmo objetivo só foi possível por se tratar de uma pesquisa-ação, em que os envolvidos no processo participam da construção da resolução de um problema de ensino-aprendizagem. O professor pesquisador também solicitou que os alunos observassem a utilização dos meios para-linguísticos, a posição dos debatedores, o aspecto exterior de cada um deles e o ambiente em que se deu o debate, assim como a maneira como os debatedores se utilizaram do texto escrito em forma de notas de tipos diversos a que recorreram no decorrer do debate.

Esses aspectos observados foram compartilhados entre os alunos e também com o professor. Essa oficina superou as expectativas do professor pesquisador que considerou que, por ser uma turma com alunos ainda muito novos, assuntos tratados em um debate de importância tão grande para o país não seriam entendidos por eles. Essa expectativa não se confirmou e as dúvidas levantadas sobre as falas dos candidatos foram respondidas pela própria turma.

Destaca-se ainda, na execução desta oficina, a opinião dos alunos acerca da postura dos debatedores. Ao questioná-los sobre a disposição dos debatedores para reformular ou ampliar seus posicionamentos, houve quase unanimidade. A maioria da turma afirmou, com firmeza, que os debatedores não compareceram ao debate para construir conhecimentos mais amplos e mais ricos e sim apenas para defenderem suas ideias e pontos de vista, sem considerar a possibilidade de alterá-los em algum aspecto. Essa constatação, em vez de atrapalhar o aprendizado sobre os objetivos de um debate, serviu para reforçar que um debate se dá a fim de desenvolver conhecimentos e ampliar ideias a partir da apresentação de variados pontos de vista.

Na oficina cinco, o professor pesquisador conduz a turma numa retomada do que foi visto nas oficinas anteriores. Os tipos de argumentos trabalhados, as expressões de concordância e de discordância, a ordenação de argumentos, a forma de contra-argumentar. Em seguida, com ajuda da turma, em uma atitude ativa na construção do processo de ensino-aprendizagem do gênero, o professor pesquisador sistematizou as regras do gênero oral **debate regrado público** da seguinte forma:

---

2 Disponível em: ([http://www.dailymotion.com/video/x283bx3\\_debate-presidencial-2014-2%C2%BA-torno-sbt-16-10-2014-completo-hd\\_news](http://www.dailymotion.com/video/x283bx3_debate-presidencial-2014-2%C2%BA-torno-sbt-16-10-2014-completo-hd_news)). Acesso em: 15 de outubro de 2014.

1. Inscreva-se no momento que julgar interessante se colocar;
2. manifeste com calma, clareza, mas também com firmeza sua opinião;
3. seja respeitoso ao discordar de uma opinião, empregando expressões próprias para isso;
4. fique atento às falas dos colegas e procure perceber quais são as opiniões deles e como tentam justificá-las;
5. preste atenção às falas do mediador que destacará semelhanças e diferenças nas opiniões defendidas e organizará os turnos das falas.

Fez-se a escolha dos debatedores que representariam os posicionamentos da turma e algumas dúvidas desses alunos foram esclarecidas e as regras reforçadas.

A última oficina constou da preparação do ambiente para um debate, da abertura do debate, com a apresentação do tema *Somos todos preconceituosos?*, e de sua ocorrência<sup>3</sup>. Algumas percepções do pesquisador acerca da realização do debate são que, no momento em que a câmera foi ligada, os alunos se mostraram mais contidos e, apenas no decorrer do debate, foram ficando mais à vontade. Ficou claro o caráter processual do aprendizado preconizado pelos PCN de Língua Portuguesa. Os alunos estão aprendendo a se comportarem em situações comunicativas mais monitoradas, o que demanda tempo e treino. Todos tinham muitos dados anotados para serem usados na apresentação dos argumentos, mas não conseguiram utilizar satisfatoriamente essas anotações, talvez devido ao nervosismo do momento. Outra consequência dessa tensão ficou clara no fato de que os alunos se prenderam a apenas um aspecto do tema do debate. Talvez o aspecto mais presente no cotidiano deles, o preconceito oriundo da opção sexual. Como vivem em meio a pessoas da mesma classe social que eles, não percebem o preconceito advindo da desigualdade social. A questão racial também ocupou pouco espaço no debate. Enfim, as anotações estavam mais ricas do que o demonstrado pelos debatedores. Outro fato que ficou patente foi a reação dos debatedores após a finalização do debate e o desligamento da câmera. Eles continuaram a fazer colocações, mas com menos preocupação com as regras aprendidas. Muitos alunos da turma se manifestaram também sobre os argumentos apresentados pelos debatedores;

---

3 Esse debate foi registrado em <https://www.youtube.com/watch?v=ACcDN2BBhJU>. Esse registro foi possível devido a um termo de consentimento assinado pelos responsáveis dos alunos, permitindo que a imagem e a voz dos alunos pudessem ser expostas na rede. Apesar do consentimento dos pais para que gravássemos o debate, o registro em vídeo está disponível apenas para as pessoas que possuem o link correspondente acima.

inclusive alunos que se mostram tímidos, apresentaram o desejo de participarem dos próximos debates como debatedores.

Antes do debate, o professor pesquisador propôs à turma que prestasse atenção ao debate e fizesse considerações por escrito a respeito do que iria ouvir. À turma também foi solicitada uma avaliação do debate, considerando o que ainda precisa ser ajustado e o que foi aprimorado ao comparar-se o primeiro debate com o que acabou de acontecer. Foram recolhidos 20 relatórios. Desses, 19 alunos aproveitaram a confecção dos relatórios para apresentarem também o posicionamento que têm diante da questão polêmica. Essa atividade de escrita inserida numa sequência didática de um gênero oral reforça a ideia de que as duas modalidades de uso da língua devem ser trabalhadas de forma complementar e não excludente, o ensino de uma resulta no aprimoramento da outra.

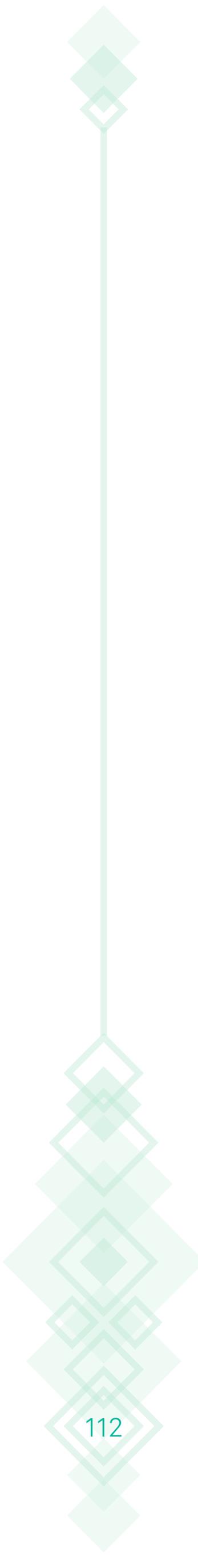
Percebe-se na fala/escrita da maioria dos alunos a influência dos argumentos apresentados pelos debatedores. Diante dessa constatação, atesta-se que o objetivo desse gênero oral de promover o enriquecimento dos debatedores e da audiência em consequência da exposição a pontos de vista variados sobre a questão polêmica foi alcançado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que, no processo de ensino-aprendizagem de um gênero oral, é importante o registro de todas as etapas por meio de gravações ou textos escritos. Esse registro viabiliza um trabalho coletivo de construção da consciência do gênero. O papel do docente em uma SD de ensino de um gênero oral é apresentar e explicar as regras de funcionamento do gênero, intervir para relembrar as regras, avaliar a produção dos alunos e sintonizar a sequência com o planejamento anual da turma.

Pode-se afirmar, ao final da sequência didática, que a evolução da turma é clara e inquestionável. Os alunos saem dessa sequência com a certeza de que têm algo a dizer que merece ser ouvido. Com a compreensão de que existe uma maneira certa de dizer e de que, para estabelecer um posicionamento sobre qualquer assunto, é necessário estudá-lo sob ângulos variados.

Mesmo com toda essa evolução, percebe-se que ainda, em parte das falas de argumentação e contra-argumentação, o que ocorreu, por parte dos debatedores, foi um conjunto de argumentos sobrepostos. É necessário ainda que os alunos exercitem a capacidade de interligar os argumentos e os contra-argumentos apresentados. Para a apreensão dessa capacidade, precisam desenvolver ainda recursos linguísticos que lhes permitam aprofundar e analisar cada argumento em função dos outros e dos contra-argumentos. Trata-se de uma competência que será adquirida com o tempo a partir da disponibilização de eventos em que essas práticas sejam necessárias e ensinadas de forma sistemática.



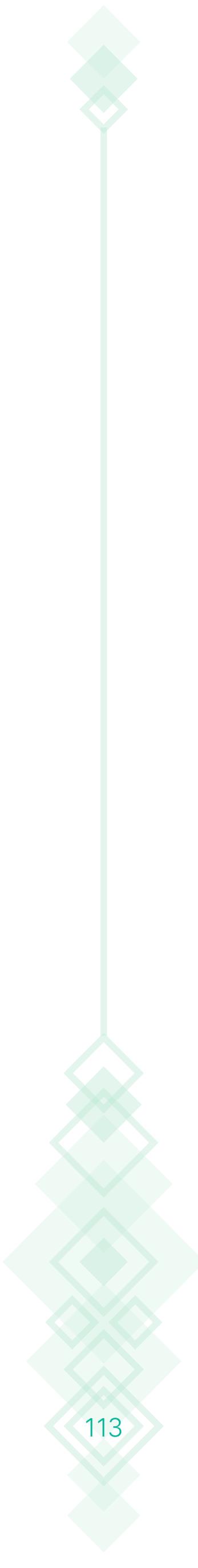
Outra constatação foi a dificuldade patente apresentada pelos alunos de compreenderem a questão controversa. Em algumas atividades de elaboração de argumentos, alguns alunos tiveram problemas para se posicionarem devido ao não entendimento da controvérsia. Eles repetiam o senso comum advindo de seus contextos sociais e não percebiam a possibilidade de outros posicionamentos. Emitiam suas opiniões congeladas sem abertura para ponderações num discurso dogmático e sem modalizações.

O professor pesquisador, como um mediador, buscou apresentar nuances do assunto e outras perspectivas, tendo sucesso com parte da turma, mas não com toda ela. Embora a questão polêmica em si não constituísse o elemento mais importante dessa sequência, o não entendimento dela obstaculiza o aprendizado do gênero e a capacidade de construção coletiva de conhecimentos sobre um determinado assunto, não permitindo que o aluno amplie seu ponto de vista, questionando-o e reformulando-o a partir dos argumentos apresentados pelos debatedores. A interação entre os debatedores aconteceu, os turnos de fala foram respeitados, o exercício de escuta evoluiu consideravelmente. Por outro lado, reformulações e modalizações de argumentos foram raras. Os posicionamentos foram expressos e defendidos por argumentos, mas a negociação de argumentos, o debate propriamente dito, ainda não aconteceu em sua totalidade devido a posicionamentos inegociáveis e não modalizados. É necessário que as competências relacionadas aos gêneros orais públicos mais formais sejam didatizadas no ambiente escolar, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

O objetivo proeminente de ensinar o gênero, suas aplicações e características podem ter sido responsáveis pelas limitações no resultado final. Constatamos com essa sequência que o ensino do gênero **debate regrado público** precisa estar inserido em um planejamento mais amplo de aprendizagem dos gêneros orais e escritos, como também de ensino de tópicos da língua importantes para a expressão da argumentação em um momento de debate. O ideal é que o primeiro episódio de debate aconteça em resposta a uma demanda real e livre das regras referentes a esse gênero oral. Em seguida, pode-se propor uma discussão sobre o debate que foi efetivado. A partir dessa discussão, podem-se diagnosticar as dificuldades apresentadas e os ajustes necessários para a realização do ensino-aprendizagem do gênero oral **debate regrado público**.

Assim, acredita-se que ensinar os gêneros orais é instrumentalizar o aluno para a vivência acadêmica e para a cidadania. Algumas adversidades se colocam no trabalho docente com os gêneros orais, tais como a quantidade excessiva de conteúdos a serem trabalhados pelo professor em sala de aula e o despreparo de parte dos docentes para a realização deste trabalho - sabe-se que quanto maior o conhecimento científico do profissional mais consciente será a sua ação.

O trabalho com os gêneros orais deve ir além da produção informal e da oralização de textos escritos: o objetivo é alcançar os usos formais e

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

públicos da língua. É urgente que o ensino da língua se torne o ponto de partida para a mudança necessária no sistema educacional brasileiro. É necessário que o respeito ao aluno passe pelo respeito à sua maneira de falar e que esse falar seja aprimorado a fim de atender às demandas acadêmicas e sociais a que o aluno será exposto em sua trajetória.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSUNÇÃO, Claudia A. de Araújo; MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso; DELPHINO, Rosangela Mary. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 165-177.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. Tradução: Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ *et. al.* . A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural**: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2012.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LOURDES, Maria de; MATENCIO, Meirelles. **Leitura, produção de texto e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MACIEL, Débora Amorim G. Costa. **Oralidade e ensino**: Saberes necessários à prática docente. Recife: EDUPE, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Bruno Alves; SILVA, Williany Miranda da. O gênero debate na sala de aula. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 9, n. 1, p. 39-63, 2009.

PINTO, Marinázia Cordeiro. **Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público**. 119 f. Dissertação (mestrado em Letras/ ProfLetras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a Relação Oral**: Escrito e as Teorias do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

# A WEBQUEST COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

*Robson José Gomes Alves<sup>1</sup>  
João Wandemberg Gonçalves Maciel<sup>2</sup>*

**RESUMO:** A proposta em tela buscou verificar o papel da Webquest (WQ) como facilitadora do processo de pesquisa na internet por alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Campina Grande - Paraíba; checar se a utilização de Webquests proporciona o trabalho colaborativo no contexto escolar e investigar o papel do professor na utilização dessa ferramenta tecnológica no contexto de sala de aula. Ancorados nos estudos sobre os letramentos digitais e em uma metodologia de natureza qualitativa, constatamos que a aprendizagem promovida pela referida Webquest alude a práticas que põem o educando em contato com diversos saberes, em atividades autênticas de uso da língua que o fazem refletir e interagir com esses conteúdos, de modo a construir consigo e com os outros, sua competência discursiva.

**Palavras-chave:** Letramento digital. Trabalho colaborativo. Webquest.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é o uso de tecnologias digitais contemporâneas no ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Dentro dessa área de abrangência, será dado mais enfoque ao uso da Webquest veiculada na internet como um recurso didático para o ensino de língua materna. A internet tem-se apresentado como um elemento pedagógico profícuo nos últimos anos. Se for considerada a viabilidade da Webquest como parte de um material de apoio para o professor e o educando desenvolverem ações comunicativas, é necessário pensar de que maneira essa nova metodologia de ensino deve ser incluída como material didático a ser usado em sala de aula.

---

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ProfLetras). Especialista em Língua e Literatura Hispano-Americana pela Universidade Estadual da Paraíba. Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, Paraíba. Contato: robsonjga@gmail.com

2 Pró-Reitor de Assistência e Promoção Estudantil – PRAPE/UFPB. Docente do Departamento de Turismo e Hotelaria – DTH/CCTA. Docente do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE/CCHLA. Docente do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UFPB/Capes. Vice-Coordenador do ProfLetras/UFPB/Capes. Contato: joaowandemberg@gmail.com

Nessa perspectiva, formulamos as seguintes questões norteadoras deste estudo: a Webquest facilita o processo de pesquisa na internet? Como roteiro de pesquisa escolar na internet, a Webquest facilita a aquisição de conhecimentos? O uso da Webquest nas pesquisas escolares, por meio da internet, pode motivar bem mais o aluno a se envolver com o tema pesquisado? Qual a contribuição da utilização da Webquest nas pesquisas escolares, na internet, no processo de ensino/aprendizagem?

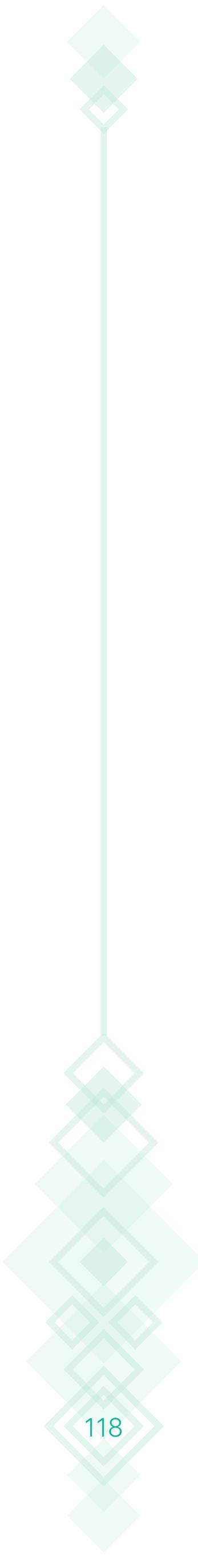
Para realizar esta pesquisa, estabelecemos três etapas: apresentação da metodologia Webquest para alunos e professores (oficina realizada na própria escola); planejamento e elaboração da Webquest pelo professor pesquisador e aplicação em sala. Assim, o objetivo geral de nossa intervenção foi o de criar uma Webquest, na área de Língua Portuguesa, visando habilitar o aluno a trabalhar de forma cooperativa, por meio de atividades desafiadoras, na perspectiva de potencializá-lo para o pensamento crítico, a pesquisa e a produção de materiais. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: verificar o papel da Webquest como facilitadora no processo de pesquisa na internet por alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande - Paraíba; aprimorar o letramento digital dos educandos participantes do estudo em tela e investigar se a utilização de Webquests proporciona o trabalho cooperativo e/ou colaborativo.

A opção pelo tema *Cyberbullying* trabalhado na Webquest se justifica por se tratar de um assunto atual que envolve crianças, adolescentes e o mundo virtual com implicações incomensuráveis, pois, no *cyberbullying*, recorre-se à tecnologia para ameaçar, humilhar ou intimidar alguém através da multiplicidade de ferramentas da nova era digital. Quanto à escolha pelos referidos gêneros discursivos/textuais trabalhados na Webquest – o debate e o artigo de opinião – justifica-se porque representam usos sociais da linguagem e permitem que os alunos acessem diferentes fontes de informação e a formação de opinião.

O artigo foi dividido em cinco seções. Na primeira, introduzimos, objetivamente, os elementos pertinentes à pesquisa; na segunda, tecemos algumas considerações sobre os aportes teóricos; na terceira, apresentamos o percurso metodológico; na quarta, os resultados da pesquisa a partir de três enfoques: a) a Webquest *cyberbullying* como objeto de aprendizagem; b) a atividade proposta e c) uma análise do objeto de aprendizagem. Na última seção, apresentamos as considerações finais com base nos resultados obtidos da aplicação da Webquest, nas limitações da pesquisa e nas sugestões para investigações futuras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As tecnologias de comunicação não mudam, necessariamente, a relação pedagógica. Elas tanto servem para reforçar uma visão conservadora,



individualista quanto uma progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa e participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas para ampliar a interação.

As tecnologias digitais móveis incitam mudanças acentuadas na educação, quer presencial, quer a distância. Na presencial, desenraizam a concepção de ensino-aprendizagem fixo e temporalizado. Podemos aprender a partir de vários lugares, simultaneamente, on-line e off-line, juntos e separados. Na educação a distância, favorecem o equilíbrio entre a aprendizagem individual e a colaborativa, de modo que os alunos de qualquer lugar podem aprender em grupo, em rede, da maneira mais flexível e condigna para cada um deles. A própria expressão **tecnologias móveis** demonstra que é contraditório empregá-la em um ambiente rígido como a sala de aula: elas são projetadas para se locomover, para que sejam conduzidas para qualquer lugar e utilizadas a qualquer hora e de diversas formas (BEHRENS; MASETTO; MORAN, 2013).

O professor deve atuar como um facilitador desse processo, mediador das ideias apresentadas e um motivador de novas pesquisas. Deve ser um orientador da aprendizagem, aquele que mostra caminhos e possibilidades para que o estudante faça as próprias escolhas. Sabemos que o cenário tecnológico e informacional requer novos hábitos, na forma de conceber, armazenar e transmitir o saber, dando origem a novas formas de simbolização e representação do conhecimento. Para tanto, necessitamos ter autonomia e criatividade, refletir, analisar e fazer inferências acerca do contexto social.

Com o uso das tecnologias digitais contemporâneas, o professor pode trabalhar em sala de aula com investigação e experimentação na língua portuguesa, por exemplo, considerando que o aprendiz tem a oportunidade de vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento. Ele participa dinamicamente da ação educativa, através da interação com os métodos e os meios para organizar a própria experiência. A participação do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem é determinante para que o aluno desenvolva habilidades e seja capaz de atribuir significados relevantes para se articular na conjuntura escolar.

O conhecimento, especialmente no campo da informática, deve estar relacionado aos demais campos do saber humano. Trata-se, pois, de uma nova linguagem, um novo elemento do processo de comunicação, um novo código: a linguagem digital. A propósito, Lévy (1993, p. 7) categoriza "o conhecimento existente nas sociedades em três formas diferentes: a oral, a escrita e a digital". Embora essas formas tenham se originado em épocas diferentes, elas coexistem e estão presentes na sociedade atual e nos encaminham para percepções distintas, racionalidades múltiplas e comportamentos de aprendizagem diferenciados.

Para uma sociedade com evidências tão acentuadas de desigualdade, a escola pública é a única fonte de acesso da criança, da classe trabalhadora às informações e aos recursos tecnológicos. Pretto (1999, p. 104) afirma que, "em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias".

A utilização e a exploração de aplicativos e/ou *softwares* computacionais nas mais diversas disciplinas podem desafiar o discente a pensar sobre o que está sendo feito e, concomitantemente, articular os significados e as conjecturas sobre os meios utilizados e os resultados obtidos. Isso o conduz a uma mudança de paradigma em relação ao estudo, na qual as propriedades linguísticas, as técnicas, as ideias e as heurísticas passem a ser objeto de estudo. Para isso, são necessários uma nova postura do professor e um espaço propício à mudança. A ação docente não vigora mais sozinha no centro do processo de ensinar-aprender, visto que os elementos partícipes da metodologia atual pressupõem a presença do professor/aluno/ambiente tecnológico. Dessa forma, o professor passa para a posição de mediador, para orientar os alunos acerca dos percursos que os levarão a conseguir autonomia em relação ao conhecimento.

O Século XXI vem testemunhando uma profunda revolução na vida social, com a eclosão da internet como prática recorrente nas interações linguísticas, e instaurando novas configurações e novos construtos na vida cotidiana. A linguagem, concebida como ferramenta tecnológica da comunicação humana, vem lidando com as implicações dessa revolução. As consequências desse novo panorama na interação vêm gerando suas marcas tanto no uso material da língua quanto em seu âmbito discursivo, no qual sucedem as representações dos sujeitos partícipes dessa nova era.

A língua é dinâmica. Muda no tempo e no espaço. Novos gêneros discursivos/textuais sempre vão surgindo ou transmutando ao longo do tempo. Os textos digitais são mais interacionais, mais flexíveis, mais móveis, mais dinâmicos e podem ser conectados virtualmente, em qualquer lugar, por qualquer pessoa. São considerados não lineares e dão infinitas possibilidades de percurso para a leitura, conforme o interesse do leitor. Isso é o que a literatura atual denomina de hipertexto.

No ensino de gêneros discursivos/textuais, os teóricos têm se preocupado sobremaneira com as condições de produção, circulação e recepção de textos. Essa preocupação caracteriza a abordagem sócio-histórica do ensino de língua proposto nos PCN:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

[...] não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E o ter o que dizer,

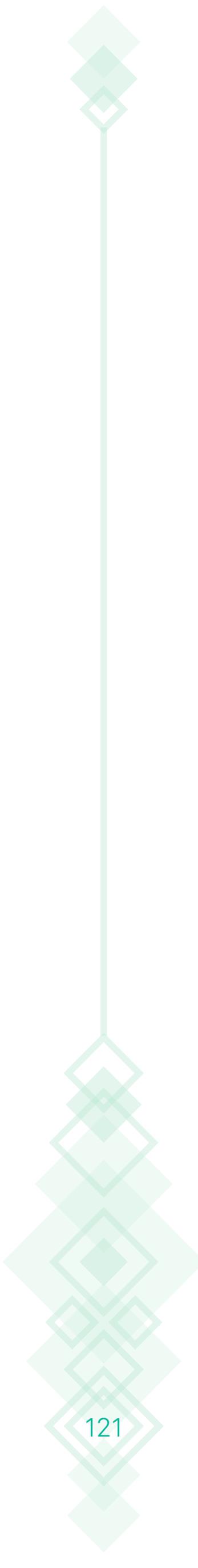
por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção (BRASIL, 1999, p. 24-25).

Além de ser uma diretriz para a construção de currículos adaptados e adequados para cada realidade escolar em todo o território nacional, os PCN orientam os autores de livros didáticos e as editoras na produção de material de apoio ao professor de ensino fundamental, fazendo a transposição didática das teorias sobre gêneros textuais. Muitos desses livros já contemplam essa prática de ensino de linguagem e exploram os mais diversos gêneros discursivos/textuais, como: entrevistas, propagandas, notícias, contos, receitas, cartas, resenhas, histórias em quadrinhos, debates, artigos de opinião (objetos de nosso estudo) etc.

Segundo Bakhtin (1997), cada esfera de atuação humana (familiar, jornalística, escolar, jurídica, artística etc.) instaura determinadas formas de se comunicar, de acordo com as necessidades advindas das interações dos indivíduos que nela atuam. Ao serem construídas repetidamente, essas formas vão ganhando contornos relativamente estáveis e acabam por servir de paradigmas para a configuração dos textos necessários às interações que acontecem dentro das esferas. Essas formas mais ou menos estáveis de expressão verbal são denominadas pela Linguística de gêneros discursivos/textuais. Assim, cada gênero tem forma composicional, tema (isto é, o que pode ser dito/escrito em cada gênero) e estilo (o tipo de linguagem que se utiliza) característicos, determinados pelo que estabelece dentro da esfera em que circula.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Percebe-se que a língua materna não chega ao conhecimento do falante através de dicionários e de gramáticas, mas de gêneros que são ouvidos e reproduzidos na interação com o outro, porque aprender a falar é aprender a produzir gêneros, e não, orações ou palavras isoladas, já que eles organizam o discurso do falante quase da mesma forma que organizam as estruturas gramaticais. Isso significa que, se os gêneros não existissem e as pessoas não os dominassem, a comunicação seria quase impossível, “porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).



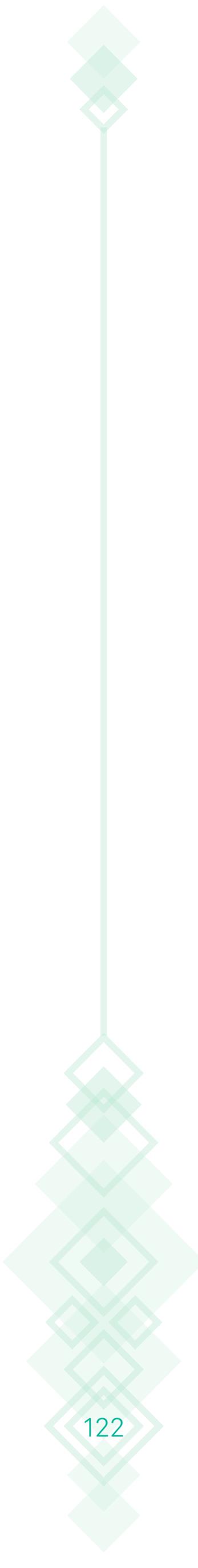
Segundo Coscarelli (2016, p. 71), a familiaridade do escritor “com o gênero textual, sua organização, suas estruturas sintáticas, assim como o vocabulário também são importantes”. Aspectos textuais muito complexos ou pouco familiares podem fazer com que o escritor tenha dificuldade de construir uma representação do texto que seja coerente.

Os estudiosos Dolz e Schneuwly (2004, p. 96-97) ressaltam a relevância de desenvolver com os alunos o “funcionamento, a função, as condições de produção e a socialização dos textos nos mais variados gêneros e contextos em que estão circunscritos”, pois, sem considerar as condições de produção e de leitura do texto, o trabalho com gêneros fica meramente conteudista. Seria como trabalhar literatura apenas ensinando aos alunos as características dos estilos de época. Saber listar as características de um romance como realista ou romântico não faz com que o aluno seja um bom leitor desse texto. Saber distinguir um texto em prosa do texto em verso, contar e classificar os versos e as rimas usados em um poema também não transforma o aluno em um bom leitor de poemas. São informações relevantes, mas não são a essência da leitura.

Compreender ou conhecer uma língua, mais especificamente, a língua portuguesa, não se restringe ao conhecimento das regras ou mesmo da classificação de seus vocábulos. Aprender determinada língua e praticá-la condignamente é conhecer seus recursos, sua funcionalidade e as estratégias que ela proporciona quando usada em situações reais. Partindo de toda essa discussão, optamos por desenvolver a Webquest intitulada *Cyberbullying*, através de dois gêneros discursivos/textuais de natureza argumentativa: o debate e o artigo de opinião. Vejamo-los detalhadamente.

Durante a fase de anotações, constatamos que há uma relativa desatenção com a prática oral em sala de aula, o que vem gerando problemas na formação dos alunos. Esses problemas podem ser de natureza linguística e social. Os da ordem linguística são a falta de habilidade dos educandos para manifestarem suas mundividências, já que não conseguem se servir da linguagem para argumentar a seu favor, defender ou retrucar ideias, tampouco oferecer sugestões. Já os de ordem social residem na situação que acabamos de verificar, ou seja, se os educandos não conseguem concatenar sua fala para argumentar, opinar e sugerir, conseqüentemente, não conseguem participar proficuamente de determinadas práticas sociais, visto que não sabem outra variedade oral da língua que não a coloquial.

Rangel e Garcia (2012, p. 118) sustentam a ideia que a prática do debate oral pode levar os estudantes a fazerem movimentos importantes para reescrever o próprio texto: formular expressamente polêmicas, avaliar os argumentos utilizados pelos oponentes, assim como os seus próprios, e identificar os que são fracos, duvidosos, além de raciocínios falsos e pressupostos questionáveis. Assim, passam a perceber que o gênero artigo de opinião “não opera pela simples formulação de opiniões, mas pela fundamentação e negociação de posições”.



Quando configuramos um texto, devemos distribuir nossas ideias de modo que tenhamos uma sequência, uma ligação entre as partes, instaurando um sentido geral no texto. A opção por usar certos termos não é aleatória. As conjunções, também conhecidas como conectivos, fazem essa tarefa de ligar, em um texto escrito, as partes entre si. Introduzir uma ideia, acrescentar argumentos novos, manifestar oposição a uma assertiva anterior e concluir estas são algumas das funções dos conectivos.

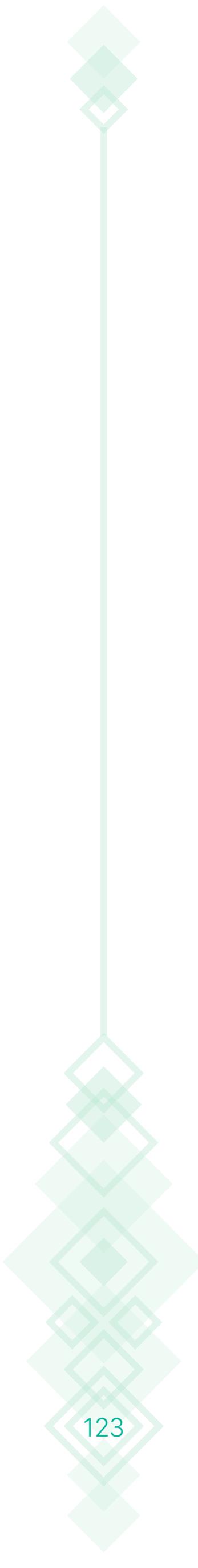
Segundo Antunes (2006, p. 46), "quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo". Nesse caso, na configuração do artigo, o autor pode escolher uma linguagem comum ou refinada. Aque-la emprega um conjunto de palavras, expressões e construções mais usuais, com uma sintaxe acessível ao leitor comum. Esta se vale de um vocabulário mais elaborado e raro, com uma sintaxe mais complexa que a comum. A escolha por um dos níveis depende do público a que se destina o texto. Com o propósito de manter a coerência temática e a coesão, o produtor vale-se de operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, entretanto, portanto, além disso etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, ultimamente, recentemente, antes de, de agora em diante).

Os gêneros discursivos/textuais podem, pois, ser utilizados como instrumentos no processo de apropriação social do conhecimento. São ferramentas culturais na atividade humana, em especial, por causa das práticas históricas e sociais em que se inscrevem, estabelecendo interações efetivas ao longo da história da humanidade. Por isso, optamos por trabalhar, através da WQ, os gêneros discursivos/textuais debate oral e artigo de opinião. As bases metodológicas que orientam esta intervenção é o que apresentaremos a seguir.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Na pesquisa qualitativa, com enfoque sócio-histórico, não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), correlacionada ao contexto do qual fazem parte. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas com a operacionalização de variáveis, mas se orientam para compreender os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico, isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação em seu acontecer, em seu processo de desenvolvimento.

A definição do campo desta pesquisa ocorreu através de uma análise preliminar, por meio da qual se objetivou chegar a uma escola definida



pelos seguintes critérios: infraestrutura física e organização pedagógica da escola. A adoção desses critérios prendeu-se ao pressuposto de que houvesse acesso à internet e de que a escola atendesse a alunos de ensino fundamental do 6º ao 9º ano e que já usavam o computador como recurso embasado em projetos pedagógicos. Devendo ser uma escola com experiência de ensino utilizando a internet como apoio pedagógico. Assim, escolhemos uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande, com 35 alunos, com faixa etária entre 13 e 15 anos.

O pesquisador elaborou e implantou uma Webquest, que envolveu tema previsto no projeto político-pedagógico da escola e no planejamento da professora da turma. Os alunos foram à sala de aula e ao laboratório de informática da escola em onze sessões de 45 minutos, durante dois meses e meio (julho, agosto e setembro de 2016) para fazer pesquisa escolar orientada pela Webquest. Os 35 estudantes realizaram as atividades em sete equipes (cada uma com cinco componentes), previamente agrupados pelo professor em sala. Todas as sessões foram observadas atentamente pelo pesquisador, que registrou, no diário de campo, dados relacionados à navegação, à utilização e à interação dos alunos com a Webquest. Nesse diário, fizemos, em cada sessão, breves relatórios descritivos da intervenção e da realidade pesquisada.

As anotações registradas no diário de campo refletiram os elementos observados e o que compreendemos dos eventos estudados. As anotações preservaram a sequência em que as interações ocorreram e foram feitas imediatamente, para evitar escrever apenas com base em memória dos fatos observados. As notas relataram o máximo de observações possíveis, como: o que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem ocorreu, quem disse, o que foi dito e que mudanças houve.

No final da pesquisa proposta na WQ, realizou-se a entrevista de grupo focal com os discentes. A turma foi dividida em dois grupos de 17 e 18 alunos, para serem entrevistados. Isso possibilitou uma dinâmica por meio da qual todos os membros do grupo se exprimiram e interagiram entre si. O local escolhido para a realização do grupo focal foi a sala de leitura, tendo em vista sua aprazibilidade e seu conforto. As discussões duraram cerca de quarenta minutos em cada grupo e suscitaram-se a partir de um roteiro de entrevista que serviu como suporte para as discussões, com cinco questões abertas, de linguagem simples e clara, a fim de responder aos objetivos do estudo.

Depois de entrevistar os estudantes, entrevistamos uma das pedagogas que acompanhou a aplicação da pesquisa na turma do 8º ano, para analisar sua percepção sobre a construção do conhecimento pelos alunos durante a utilização da WQ, a forma como interagiram com a WQ e sua motivação durante a atividade. A entrevista foi pré-estruturada com quatro perguntas-guias relacionadas às questões de pesquisa, com o intuito de nortear a conversa entre o professor pesquisador e a entrevistada, e foi

aplicada no laboratório de informática da escola, com duração de, aproximadamente, cinquenta minutos e devidamente gravada pelo professor pesquisador para a análise dos dados coletados.

Não há uma fórmula ou receita para se criar uma WQ, entretanto, Dodge (1995) organizou um esboço de todos os elementos que ele acredita que deve haver em uma boa WQ: "a introdução, a tarefa, o processo, os recursos, a avaliação, a conclusão e os créditos".

Vejamos detalhadamente os elementos supracitados, segundo Dodge (1995):

A introdução tem como função apresentar o tema que será abordado na WQ de forma provocante, que incentive o educando a fazer a pesquisa com grande interesse. Geralmente o tema parte de problemas mundiais levados para a sala de aula ou algo que desafie o aluno a apresentar soluções viáveis.

A tarefa é a proposta em que o aluno deverá se engajar para solucionar a problemática da WQ, seu aspecto central. As perguntas devem ser formuladas de forma que provoquem a imaginação do discente. Diferentes objetivos de aprendizagem correspondem a tarefas distintas em sua complexidade e abrangência curricular. Portanto, a tarefa merece um detalhamento especial, já que Dodge (1995) propôs doze categorias para apresentá-las, através das quais todo o processo da WQ é encaminhado (GILIAN, 2005). Uma análise dessas categorias permite perceber o grande leque de possibilidades de desenvolvimento de capacidades e atitudes bem como a aquisição e a compreensão de conhecimentos, através de WQ. Vejamos as categorias estabelecidas por Bernie Dodge (1995):

- i. Reconto – pretende-se que o aluno reconte o que aprendeu de modo flexível, distinguindo o essencial do acessório. A apresentação deverá ser feita com um formato diferente da representada nos recursos, maneira de os alunos começarem a utilizar a web como recurso, fazendo apelo à capacidade de interpretação e à criatividade.
- ii. Compilação – nesse tipo de tarefa, é necessário recolher e organizar a informação proveniente de recursos em múltiplos formatos e transformá-la, mas em que os alunos definem os próprios critérios de seleção e de organização da informação.
- iii. Mistério – em um ambiente de mistério, recorrendo a um quebra-cabeça ou a uma história de detetives, os alunos são confrontados com uma investigação em que utilizam a informação recolhida nos diferentes recursos para procurar soluções imaginativas.
- iv. Jornalísticas – os alunos terão de reunir dados e organizá-los em textos jornalísticos com rigor e isenção. Nesse tipo de tarefa, eles poderão se ver na situação de incorporar opiniões divergentes das suas, tomar consciência dos próprios preconceitos e minimizá-los na escrita.
- v. Design – requer que se crie um produto ou um plano de ação que satisfaça determinada finalidade, sem entrar no campo do ideal ou do imaginário, mas mantendo a situação tão real quanto possível.
- vi. Produtos criativos – menos previsíveis do que as tarefas de design, dão grande ênfase à criatividade e à autoexpressão. Nelas os estudantes assumem o papel de artistas e criam um produto em condições reais.
- vii. Consenso – nesse tipo de tarefa, estimula-se a capacidade de resolver conflitos e se pode, inclusive, expor os alunos a diferentes sistemas de valores.

- Espera-se que eles considerem diferentes pontos de vista e os articulem.
- viii. Persuasão – os alunos deverão desenvolver e apresentar um caso de forma convincente, baseados no que aprenderam, para desenvolver capacidades de persuasão.
  - ix. Julgamento – nessa situação, os alunos ordenam ou classificam itens que lhes são propostos ou tomam uma decisão fundamentada em algumas opções. Também podem criar, explicar ou defender um sistema de avaliação.
  - x. Analíticas – requerem que os alunos procurem, em determinado tema, semelhanças e diferenças, bem como suas implicações, estabeleçam relações de causa e efeito entre as variáveis e discutam sobre seu significado.
  - xi. Autoconhecimento – com esse tipo de tarefa, pretende-se que os alunos adquiram mais conhecimentos de si próprios, através de uma exploração orientada dos recursos e em que terão de responder a questões sobre si mesmos.
  - xii. Científicas – pretendem-se ajudar os estudantes a compreenderem como a ciência funciona, permitindo-lhes formular seus questionamentos a partir dos recursos, verificar hipóteses a partir de dados recolhidos e descrever os resultados e as implicações no formato de relatório científico.

É no processo que o educador irá descrever de que forma essas tarefas devem ser desenvolvidas, como um guia com orientações passo a passo, estabelecendo prazos, designando papéis e estabelecendo estratégias. Os recursos são estabelecidos para subsidiar a pesquisa do educando. É a oportunidade de o educador pré-estabelecer onde seu aluno irá buscar as informações necessárias e estabelecer uma rota. Poderá citar textos, livros de referências, gravações em vídeos, lugares que podem ser visitados ou pessoas que podem ser entrevistadas para colher informações. Os sites disponíveis na internet formam o grande pano de fundo das pesquisas dos alunos. O professor deve disponibilizar uma lista concisa de sites relevantes e aceitáveis, com informações seguras e confiáveis avaliadas antecipadamente.

A WQ resulta em um produto final, que pode ser relatório, apresentação multimídia, dramatização, criação de site, *webfolder*, *blogger* ou criação e edição de CD-ROM com os resultados da pesquisa realizada. Através do produto final, será avaliada a aprendizagem alcançada pelos alunos. A conclusão revisa o que foi aprendido e sugere uma ininterrupta reflexão pertinente ao tema estudado. Essa é a fase em que o professor recebe o feedback dos educandos. Finalmente, os créditos, que informam as fontes de onde são retiradas as informações para montar a Webquest. Quando for página da web, coloca-se o link, quando material físico, a referência bibliográfica. É também o espaço de agradecimento às pessoas ou às instituições que tenham colaborado com a elaboração.

Neste estudo, para criar a WQ, optou-se por utilizar o *software Sites.google.com*, devido à sua facilidade de configurar, armazenar, acessar e compartilhar.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 A Webquest *cyberbullying* como objeto de aprendizagem

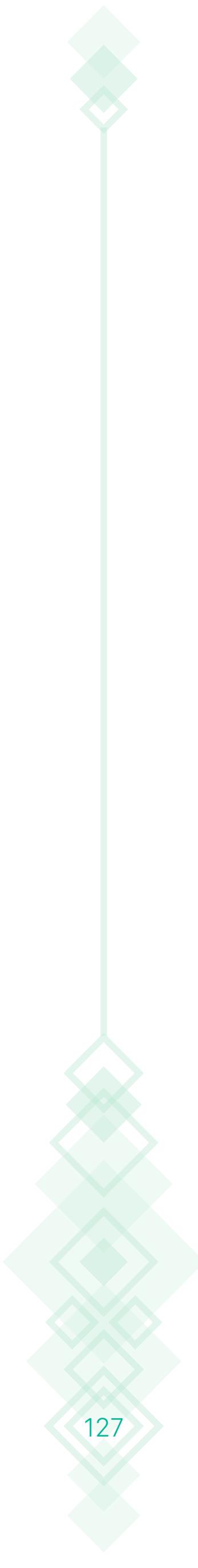
A inclusão das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), em quase todos os ambientes, e a crescente e ininterrupta necessidade de aprimoramento profissional e atualização de metodologias, colocam-nos em um momento em que a informática e, sobretudo, a internet, configura-se em uma realidade sem volta, reconfigurando nosso cotidiano.

Objetos de aprendizagem são materiais educacionais que têm um objetivo pedagógico e que servem de apoio para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tarouco et al. (2003), são recursos suplementares ao processo de aprendizagem, que têm como característica, entre outros aspectos, o reuso para apoio à aprendizagem comportando-se como blocos que são utilizados para construir o ambiente de aprendizagem.

Ao disponibilizar várias mídias digitais, os objetos educacionais apresentam a possibilidade de atender a distintas práticas pedagógicas, de forma que seus usuários possam constituir-lo como um ambiente rico em descobertas através de sua interatividade e na interação com seus pares (BEHAR et al., 2009). É necessário, ainda, que tanto educadores quanto alunos explorem todas as potencialidades oferecidas pelos objetos de aprendizagem e sua capacidade de integrar conceitos e conhecimentos.

A utilização de objetos de aprendizagem no Ensino Fundamental e no Médio ou em outro nível, proporciona uma formação continuada de boa qualidade, em que potencializa a aprendizagem significativa. Tão importante quanto o uso e a adequação desses objetos para o ensino/aprendizagem são a escolha dos ambientes a serem utilizados e a forma de apoio dada aos educandos a serem capacitados.

A formação do professor, para atuar neste novo contexto, tem sido facilitada pela emergência de *software* que permite a criação de material educacional digital sem que o próprio professor seja um programador, usando estruturas e procedimentos já programados, reunindo-os e agregando conteúdo e formas de tratamentos aos dados que dependem de sua estratégia pedagógica. O fato de não precisar ser um programador ou um analista de sistemas não significa que se possa prescindir de uma cultura informática básica e de capacitação para o uso dessas ferramentas. Destaque-se que a facilidade para manejar as diversas ferramentas de *software*, aliada à experiência docente do autor, enseja condições para que o resultado atenda mais especificamente aos objetivos e aos anseios do professor, em termos de uso das TIC como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem por ele desenvolvido.



É exatamente nesse contexto em que surge a necessidade de confeccionar uma Webquest, com o propósito de oferecer subsídios para que o professor otimize, de forma sistêmica e continuada, suas aulas. Quanto aos alunos, são beneficiados por serem inseridos em um ambiente que lhes é extremamente familiar, visto que essa metodologia de estudo já faz parte de seu habitat.

## 4.2 A atividade proposta

No que se refere à atividade do aluno, o que propusemos aqui, na verdade, foi uma utilização da internet e da Webquest a serviço do que Monereo (2005) designa de competências sociocognitivas imprescindíveis para o indivíduo se desenvolver na sociedade do conhecimento, ou seja, a Webquest como uma oportunidade para os alunos aprenderem:

1. a pesquisar informação;
2. a se comunicar com outras pessoas;
3. a colaborar dentro e fora da sala de aula;
4. a participar socialmente.

Se pensarmos, por outro lado, no trabalho de organização e de preparação que será exigido do professor na concepção e no desenvolvimento dessas atividades, compreenderemos a relevância de, nessa reflexão, também se considerarem os desafios e as oportunidades que a Webquest traz para o professor que opte por esse tipo de estratégia de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à atividade do professor, sugerimos o aproveitamento da Webquest como uma oportunidade para os próprios professores desenvolverem algumas competências profissionais, sobretudo as que estão diretamente relacionadas com:

1. a concepção de materiais e a modelação da aprendizagem na internet;
2. a facilitação da comunicação interpessoal;
3. a organização, a promoção e a gestão do trabalho colaborativo;
4. a avaliação e a divulgação das aprendizagens.

## 4.3 Uma análise do objeto de aprendizagem

Nesta pesquisa, optamos por converter as identidades reais dos educandos em identidades fictícias, o que corresponde às equipes de trabalho

(sete equipes com cinco componentes cada uma, doravante: ET1; ET2; ET3; ET4; ET5; ET6 e ET7) e ao respectivo papel desempenhado na Webquest.

Nesse primeiro encontro, apresentamo-nos como pesquisador da Universidade Federal da Paraíba e que estávamos desenvolvendo um estudo sobre a Webquest como ferramenta de aprendizagem no contexto escolar. Em seguida, passamos um questionário relativo à pesquisa para saber o grau de conhecimento dos alunos sobre o tema ora em análise. Tendo em vista os resultados obtidos pelo questionário, resolvemos realizar uma oficina sobre a utilização de Webquest com a turma (posteriormente foi realizada uma oficina com os professores da escola), a fim de que eles conhecessem bem mais a ferramenta, seus objetivos e sua funcionalidade.

Levamos a turma ao laboratório de informática, onde apresentamos o tema da Webquest, a saber: *Cyberbullying: como combatê-lo?* É o que está descrito a seguir.



**Figura 1** – Tela de apresentação da Webquest.

Fonte: Criado por Robson J. G. Alves. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/cyberbullyingeducar/>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Em outras sessões, apresentamos a **introdução**, nessa aula, também no laboratório de informática, apresentamos a definição do tema, disponibilizamos nossa página no Facebook e nosso WhatsApp como suportes ininterruptos de ajuda e já começamos a discutir com os alunos sobre outras possíveis definições e/ou conceitos que tivessem alguma relação com o *Cyberbullying*. Depois, fomos para a tela **tarefa**, apresentamos as tarefas que as equipes iriam desenvolver e aproveitamos para lembrar aos alunos que a tarefa é o coração da WQ, que define a dinâmica do trabalho a ser desenvolvido. Em outra sessão, fomos ao item **processo**, que é o responsável pelo encaminhamento do aluno à imersão de informações que ele encontra na internet. Sem esse rumo, provavelmente, o estudante perde-se no emaranhado de informações sem conseguir atingir o objetivo pretendido.

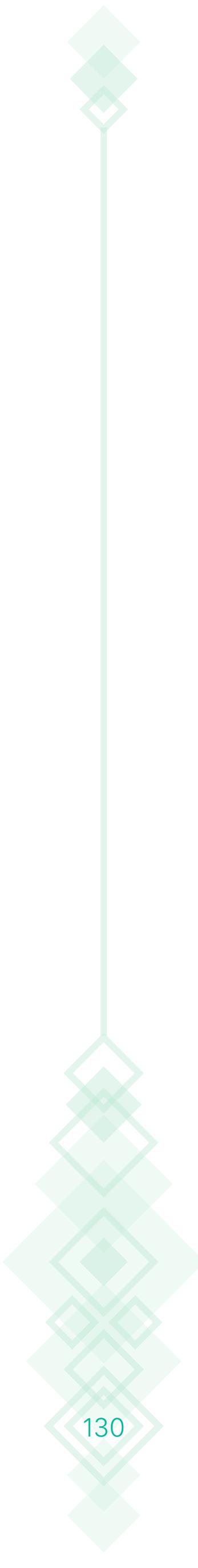
Ressaltamos, ainda, que, ao acompanhar todo esse processo, verificamos que, com a Webquest, os alunos se envolveram em um trabalho de longa duração e usaram processos cognitivos de nível superior que os levaram a pensar sobre fontes de informação selecionada e a construir por si mesmos conhecimentos singulares, que interligaram e utilizaram na resolução de um problema aberto, verossímil e impactante.

A sessão voltada para a categoria **recursos** foi desenvolvida em três aulas: na primeira, levamos os aprendizes para o laboratório de informática e comentamos sobre a confiabilidade das fontes, seus autores e suas relações com a temática ora em análise. Na segunda, os alunos puderam acessar os endereços sugeridos para compreenderem bem mais os gêneros discursivos/textuais propostos - o **debate** e o **artigo de opinião**. Depois, eles discutiram sobre os gêneros, fizeram mais apontamentos, esclareceram dúvidas conosco (professora e pesquisador) e já começaram, manuscritamente, a redigir seus textos, posicionando-se sobre a questão da necessidade de se combater o *cyberbullying*. Na terceira, vivenciamos o momento de revisão e de reescritura, pois acreditamos que a revisão é um momento singular para se refletir sobre aspectos linguísticos e discursivos que compõem os textos e a enunciação. Além disso, a revisão é uma prática colaborativa, em que o aluno – produtor de textos e de discursos – retextualiza sua produção, tomando dizeres constitutivos do discurso do outro para reescrever o texto, de modo a torná-lo mais coerente (linguística e discursivamente) com a situação sociocomunicativa em que o texto irá circular.

Na categoria **avaliação**, os alunos foram lembrados sobre o caráter contínuo da avaliação e que o objetivo não era de apontar os erros, mas de saber o quanto eles poderiam aprender ao participar dessa metodologia de pesquisa. Assim, tiveram, no ínterim do estudo, a oportunidade de se autoavaliar, de avaliar os demais participantes e de serem avaliados pelo pesquisador. No item **conclusão**, parabenizamos os participantes pelo esforço despendido, pelo compartilhamento de ideias e de conhecimentos e pela aprendizagem que adquiriram.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tecemos algumas considerações sobre os resultados obtidos com a aplicação da Webquest, intitulada *Cyberbullying*, com a intenção de enfatizar uma nova metodologia de ensino cujo pressuposto sejam a cooperação e a participação intensa de todos os envolvidos. Que seja criada uma atmosfera de aprendizagem que envolva e motive os alunos a expressarem suas opiniões. Um procedimento de ensino que se preocupe mais em fazer perguntas e deixar que os alunos as respondam livremente e cheguem aos seus resultados por inúmeros e diferenciados caminhos. Uma nova educação, que proporcione ininterruptos desafios, que possam ser superados a partir do trabalho coletivo e da troca de informações



e opiniões. Cabe-nos ressaltar que esta pesquisa, apesar do rigor utilizado nas técnicas utilizadas, apresenta algumas limitações e só será reproduzível para uma clientela com as mesmas características.

Inicialmente, podemos afirmar que os educandos envolvidos na investigação tornaram-se mais colaborativos, críticos e pesquisadores e conseguiram produzir materiais pertinentes à proposta pedagógica adotada, objetivo principal de nossa pesquisa. Em uma perspectiva mais específica, também alcançamos os objetivos da intervenção: a) o de verificar o papel da Webquest como facilitadora do processo de pesquisa na internet por alunos do 8º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Campina Grande - PB; b) aprimorar o letramento digital dos educandos participantes do estudo em tela e c) investigar se a utilização de Webquests proporciona o trabalho cooperativo e/ou colaborativo.

A utilização de Webquest em um contexto educativo é referida pelos sujeitos como uma das formas de integrar as novas tecnologias na sala de aula, de dinamizar os processos de ensino/aprendizagem e de elevar os índices de aprendizagem dos educandos. Quanto ao aspecto da motivação, ressaltamos que a utilização dos recursos tecnológicos só tem sentido se acentuar o estímulo dos alunos para aprenderem língua portuguesa, e não, como endereços de práticas que não questionem o papel do aluno e do professor. Nessa perspectiva, o aprendiz deve ser um elemento mais colaborativo e se servir desses recursos para se envolver proficuamente na aprendizagem e o professor deve passar de mero transmissor de conhecimentos para dinamizador de tarefas, orientador de processos e mediador de discussões. Neste sentido, a Webquest potencializa o trabalho de grupo, dinamiza processos colaborativos entre os partícipes dos grupos e entre os alunos e o professor e, claro, a aprendizagem ocorre de maneira grandiloquente.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEHAR, Patrícia Alejandra et al. Objetos de aprendizagem para educação a distância. In: BEHAR, P. Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. v 1. p. 66-92.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1999. p. 24-25.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DODGE, Bernie. WebQuests: a technique for internet, Based learning. In: **The Distance educator**, v. 1, n. 2, SDSU, 1995. Tradução de Jarbas Novelino Barato.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

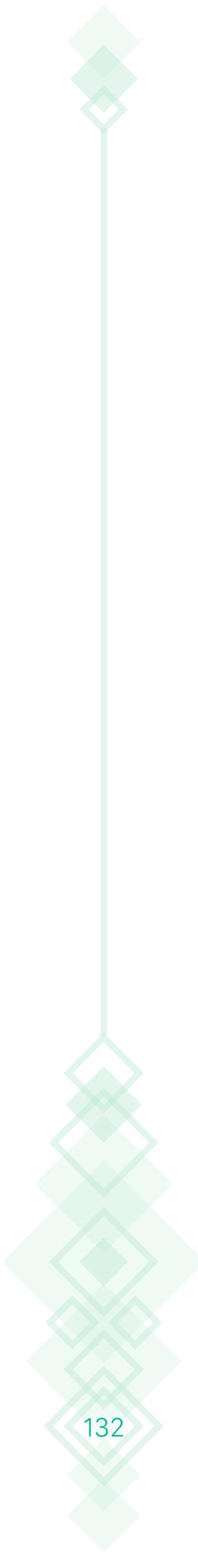
GILIAN, C. Barros. **WebQuest: metodologia que ultrapassa os limites no ciberespaço**. Paraná: Escola BR, 2005. Disponível em: <<http://www.escolabr.com/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONEREO, C. Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. In: **Internet y competencias básicas**. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó, 2005. p. 5-26.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.



PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Globalização & organização:** mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

RANGEL, Egon de Oliveira; GARCIA, Ana Luiza Marcondes. A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, jul. 2012.

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE:** Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 1, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, 2003. ISSN 1679-1916.

# ARTIGO DE OPINIÃO: EM BUSCA DA LEITURA E ESCRITA SIGNIFICATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Eliane Aparecida de Moraes DELLA VECCHIA (SEE-SP/UFMS)<sup>1</sup>  
elianedellavecchia@gmail.com*

*Celina Aparecida Garcia de Souza NASCIMENTO (UFMS)<sup>2</sup>  
celina\_ufms@hotmail.com*

**RESUMO:** Esta pesquisa justifica-se por cumprir um dos principais objetivos do ProfLetras que é capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Para isso, buscamos ampliar nossa prática ao desenvolver com nossos alunos a leitura e a produção textual pelo gênero artigo de opinião. Temos como objetivo geral propor a desconstrução de significados/conceitos estabilizados visando a melhoria nas práticas de leitura e de escrita pela mediação do professor. Para a análise, apoiamo-nos na óptica da Linguística Textual-Interacionista e Linguística Aplicada em uma interface com a abordagem discursiva, objetivando levantar e interpretar os processos de referenciação na escrita e o uso de recursos argumentativos fundamentados em Koch (2011), Koch e Elias (2015), Cavalcante (2013) sobre ensino e referenciação; Coracini (1995) e Orlandi (2007) sobre sujeito e discurso. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo pelo método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000), em que realizamos a coleta do *corpus* por meio da aplicação de uma Sequência de Ensino e Aprendizagem (MÉHEUT; PSILLOS, 2004), (GERALDI, 2010). Os resultados indicam ganhos significativos tanto em relação à leitura quanto à escrita do gênero trabalhado, pois contribuem para o desenvolvimento do trabalho com leitura aliados à escrita como mecanismo de superação das dificuldades de compreensão textual.

**Palavras-chave:** Abordagem interacionista. Argumentação. Processo discursivo. Referenciação.

---

1 Professor de Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

2 Professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMG)

## INTRODUÇÃO

Como docente de Língua Portuguesa há alguns anos, sempre nos chamou atenção as questões que envolvem a leitura e a escrita dos alunos, pois as práticas correntes mostram dificuldades por parte dos alunos ao ler, interpretar e escrever, especialmente, no tocante à produção da tipologia argumentativa, realidade essa corroborada pelos resultados das avaliações externas realizadas frequentemente pela rede estadual paulista de ensino, a qual trabalhamos.

A partir dessas questões, buscamos qualificação profissional para amenizar o que nos inquieta, que é o insucesso nas aulas de Língua Portuguesa e, para isso, encontramos a oportunidade de cursar o ProfLetras/UFMS, em que realizamos esta pesquisa objetivando discutir e ampliar o aprendizado dos nossos alunos.

Dessa forma, esta proposta justifica-se para cumprir um dos principais objetivos do ProfLetras que é capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Para isso, buscamos ampliar o desenvolvimento dos nossos alunos com a leitura e a produção textual pelo gênero artigo de opinião (argumentação). Também revisar as práticas de leitura realizadas na escola, visando a superação das dificuldades dos alunos enquanto autores de textos argumentativos, considerando todas as interações possíveis entre sujeitos, textos e discurso estratégias que justificam essa pesquisa.

Há que se superar a ideia de que o aluno não lê porque não gosta, o que concebemos como uma discussão questionável, pois muitos elementos que envolvem tal fato podem ser desmistificados. O aluno fica amarrado a interpretações já prontas e tomadas como corretas, tornando-se muitas vezes um reproduzidor de sentidos já estabelecidos.

Temos como hipótese que a leitura pode tornar-se uma forma de desconstrução de discursos cristalizados e favorecer interpretações críticas que, conseqüentemente, desconstróem esses discursos, oportunizando a construção de argumentos consistentes e articulados, adequados ao gênero discursivo abordado. O objetivo geral é propor a desconstrução de significados/conceitos estabilizados, visando a melhoria nas práticas de leitura e de escrita pela mediação do professor. Quanto aos específicos, buscamos: 1) analisar se há avanço na leitura e como contribui para a produção de textos argumentativos e estruturados (coesão, coerência e progressão temática); e, 2) discutir se o aluno constrói seu discurso permeado por interações e valores vigentes no seu meio, concebendo a linguagem enquanto função social interativa. Para tanto, as perguntas que norteiam são: 1) Como o aluno se apropria dos múltiplos discursos cotidianos e se posiciona frente ao outro?; 2) Como superar dificuldades ao ler/compreender/discutir

um tema e, conseqüentemente, argumentar e defender um ponto de vista? e, 3) Como contribuir para a postura crítica do aluno?

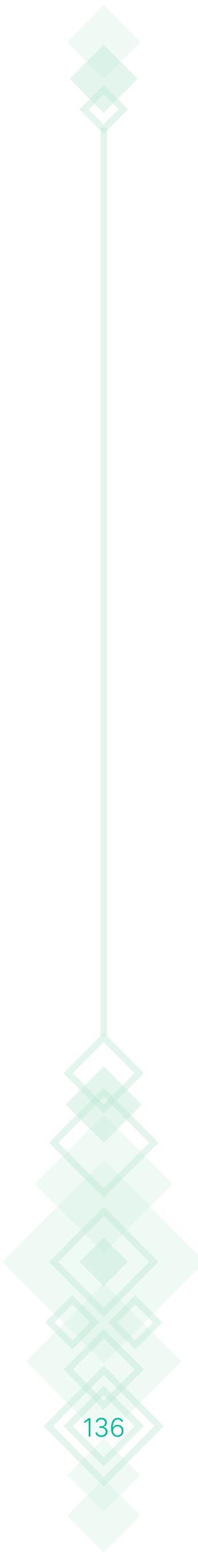
Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Textual-Interacionista em interface com a Linguística Aplicada e com o viés discursivo, na qual foi investigada uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual da cidade de Jaboticabal/SP, em acordo com o currículo vigente neste sistema educacional, para que, por meio de uma leitura crítica, seguida de produções textuais do gênero artigo de opinião, fosse discutida sua aplicação (ou não) para o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da produção textual dos alunos envolvidos.

Para isso, realizamos a coleta do corpus por meio da aplicação de uma Sequência de Ensino e Aprendizagem (MÉHEUT; PSILLOS, 2004), envolvendo questionamentos iniciais acerca do tema abordado (Projeto de lei envolvendo a redução da maioria penal), passando, depois, para a leitura e discussão de diversos textos publicados na mídia (jornais, revistas e sites especializados), documentários, debate e, finalmente, à produção textual do artigo de opinião. Ao longo de doze horas-aula em que as atividades foram desenvolvidas, coletamos quinze textos<sup>3</sup> e apresentamos neste espaço dois deles, a partir da interpretação do uso ou não dos elementos argumentativos pelo viés da Linguística Textual (processos de referenciação), bem como observamos se a leitura dos diversos textos oferecidos aos alunos, nas variadas atividades de nosso trabalho, contribuiu para ampliar seus argumentos iniciais.

Assim, pela leitura crítica, que busca selecionar, no texto, as unidades de sentido importantes para o processo de análise interpretativa, intensificamos as práticas leitoras pela mediação do professor, acompanhando tal turma, a fim de investigar se os mesmos obtiveram avanços em suas leituras e, assim, pudessem produzir textos argumentativos (artigo de opinião) estruturados, nos quais seja possível notar que há a presença de um discurso consistente, significativo, que supere a simples soma de partes e atinja um todo discursivo e permeado de interação com os valores que vigoram no meio em que este sujeito está inserido, observando as diferentes posições que ele ocupa em seu texto.

Para tanto, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo pelo recorte da pesquisa-ação, por ser esta um tipo de pesquisa que envolve pesquisador (no caso, o professor) e os participantes (aqui, a turma de alunos acompanhada) de modo cooperativo ou participativo para a resolução de um problema coletivo (THIOLLENT, 2000), como proposta em busca de novas formas de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa. Seu desenvolvimento foi possível, pois o Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – ProfLetras – nos subsidiou para que possamos ampliar nossos horizontes de expectativas, aliando teoria a uma prática

3 Ressaltamos que consideramos enquanto corpus para análise, os textos dos alunos que participaram de todas as fases das atividades, sem se ausentar em nenhuma delas.



reflexiva sobre nossa ação docente. Pautamo-nos, enquanto arcabouço teórico, pela Linguística Textual-Interacionista em interface com a Linguística Aplicada e com o viés discursivo, a partir dos estudos de Koch (2011), Koch e Elias (2015), Cavalcante (2013) sobre ensino e referência; Coracini (1995) e Orlandi (2007) sobre sujeito e discurso, bem como recorreremos a Rojo (2004), Marcuschi (2008) e Geraldi (2010) sobre leitura, gêneros textuais e projetos didáticos.

Assim, buscamos investigar dificuldades enfrentadas pelos alunos, na leitura e na interpretação e suas ideologias na construção da argumentação e posicionamento no gênero artigo de opinião, pois este gênero é trabalhado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e também em vestibulares e no ENEM<sup>4</sup>. Porém, notamos que é muito caro ao aluno perceber como deve ser desenvolvido este gênero, por exemplo: o que é a tese, como argumentar, como construir um discurso com diferentes graus de argumentação, permeado de opiniões que não sejam as correntes na grande mídia ou do senso comum, o que torna este aluno simples reproduzidor de discursos.

Uma das questões abordadas em relação ao ensino de Língua Portuguesa diz respeito à dificuldade enfrentada pelos alunos na leitura (para compreensão e aprofundamento de uma temática abordada em propostas de produção textual) e o quanto esta dificuldade em ler/compreender/discutir um tema reflete negativamente na construção da argumentação para posicionamento e defesa de um ponto de vista, especialmente no gênero discursivo artigo de opinião. Sabe-se que é um gênero contemplado em muitos materiais didáticos, como na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que o aborda desde os anos finais do Ensino Fundamental e ao longo das três séries do Ensino Médio.

Temos que os textos são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem (BAKTHIN, 2003). Aqui, nos interessa partir da escola, da situação educacional formal, para situar o leitor em questão. Como ajudar este aluno a compreender, refletir, se apropriar do discurso corrente para desconstruí-lo e se posicionar frente ao outro?

O debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outros, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o texto. Neste caso, o aluno deixaria de ser mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis para se apropriar do discurso, verificando a coerência de sua posição em face do grupo com quem partilha seus interesses. Dessa forma, além de se apropriar do discurso do outro, ele tem a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência (CORACINI, 1995; GALLO, 1992) perante outras. Isso pressupõe a formação crítica, diante da própria

---

4 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

produção, e a necessidade pessoal de partilhar dos propósitos previstos em cada ato interlocutivo.

Nas seções que seguem, tratamos sobre concepções de leitura e escrita no item um, em dois, abordamos os processos de referenciação, no três, contextualizamos a pesquisa e mencionamos os procedimentos metodológicos, a partir de uma Sequência de Ensino e Aprendizagem desenvolvida em sala de aula. E no quatro trouxemos a análise de dois textos, buscando mostrar as mudanças ocorridas pela interpretação de algumas marcas de referenciação, progressão textual, além das marcas enunciativas do aluno-autor que indicam sua singularidade discursiva.

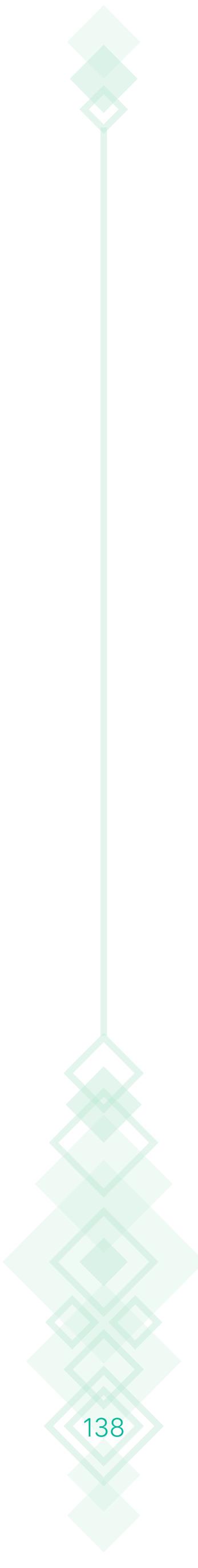
## 1 DA LEITURA, ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO

No contexto atual em que vivemos, era da tecnologia, ler tornou-se necessidade na sociedade letrada. Superada a visão estruturalista da leitura (mecanicista), no qual o sentido do que se lê está arraigado às palavras e frases, sabemos que ler é construir a compreensão não apenas por meio das palavras, mas por estas dissolvidas em seu contexto e em interação com os sujeitos com que dialogam, se constroem e são construídos no texto. Segundo Koch (2011), a leitura é uma ação complexa que envolve a construção de sentidos por meio da interação e que se materializa nos elementos linguísticos contidos na superficialidade do texto e na sua organização, mas que exige a mobilização de saberes dos sujeitos que interagem.

Ao nos pautarmos pela concepção discursiva, consideramos que o sujeito leitor é o ponto de partida da produção de sentido e esta reflexão permite um deslocamento do que comumente temos na escola, visto que as leituras não são determinadas pelo texto, mas pelo sujeito participante de dada formação discursiva. "É só nessa visão que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção de sentido" (CORACINI, 1995, p. 18). Portanto, é preciso alterar os meios e atitudes desenvolvidas por alguns professores (que constituem o texto como o lugar do saber, objeto cristalizado de aprendizagem), para que a escola possa contribuir na formação de leitores autônomos e críticos.

Raramente, na prática de sala de aula, observamos o trabalho com leitura enquanto processo interativo (autor-texto-leitor) e mais raramente ainda, o trabalho a partir da concepção discursiva, pois não é permitida outras leituras que não as já instituídas pelo contexto escolar (KLEIMAN, 1989).

Os grandes avanços científicos e tecnológicos que marcaram o século XIX, impuseram alterações sociais profundas que conseqüentemente provocaram mudanças no que se refere ao ato de ler, pois a sociedade passa a ser global, os limites espaciais, econômicos e culturais foram rompidos e acarretaram mais modificações para a leitura. Essa interação mostra ainda mais o caráter social da leitura. Como prática, ela se transforma, a cada



momento histórico, com a finalidade de atender às necessidades sociais. Nessa perspectiva, entendemos que o ato de ler como prática social está relacionado à concepção sociointeracionista de linguagem a qual concebe a língua como “um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Na perspectiva dialógica, o leitor, enquanto sujeito que interage, apresenta uma função essencial: cabe a ele construir o sentido do que lê. O processo de formação do sujeito que lê envolve aspectos sociais, mas inegavelmente essa constituição perpassa pelo momento individual, momento em que o próprio ser se reconhece como leitor e em ação invisível, porém real, passa a dialogar com o texto, com o outro sujeito que escreveu e consigo mesmo.

Sabemos que esse processo não se aplica apenas à leitura do texto escrito, não podemos esquecer que a vida é dialógica por natureza (BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, a autonomia e criticidade esperada do sujeito que lê referem-se à percepção de que as palavras presentes em discursos não carregam em si mesmas um único significado, elas adquirem sentido nas relações entre o leitor e o autor. Nessa interação, os discursos contidos no texto adquirem muitos sentidos, tantos quantos venham a ser o número de leitores (GERALDI, 2003).

Em linhas gerais, entendemos que o leitor crítico e autônomo, tão necessário à contemporaneidade, é aquele que tem a capacidade de mobilizar os próprios conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos e textuais ou de mundo, para construir sentido ao lido e à realidade (KLEIMAN, 2004). Além disso, partindo do já conhecido, ele amplia seus conhecimentos, não de forma submissa, mas em um processo dialógico.

Somada à nossa visão discursiva de leitura, à concepção interativa de linguagem e às discussões aqui tecidas sobre como ocorre o processo de leitura na escolarização básica, acreditamos ter consistência em nossa proposta de trabalhar pedagogicamente de uma forma diferenciada para a construção do leitor crítico e autônomo, por ser esse um dos objetivos da proposta do ProfLetras. Assim, chegamos à nossa concepção sobre escrita, indissociável do processo de leitura, que julgamos ser mais adequada para nosso trabalho enquanto docente e pesquisador, que é aquela que concebe a escrita com foco na interação, em que a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do escritor a ativação de conhecimentos e a mobilização de inúmeras estratégias. Neste processo, não há a limitação para a escrita apenas como apropriação às regras da língua ou exclusivamente ao que pensa e intenta o autor – há a interação escritor-leitor, em que se leva em conta o que o escritor buscou transmitir por meio da língua sem ignorar o leitor com seus conhecimentos enquanto parte constituinte desse processo interacional (dialógico) (ELIAS; KOCH, 2015, p. 34).

A função que a linguagem exerce é dupla, pois não há enunciado que não exiba traços do produto histórico da atividade dos homens e que, objetivado, não possa servir de referência para que novos enunciados sejam construídos e nos quais se manifeste uma maior ou menor superação do que estava exposto (VOESE, 2004). Assim, valer-se de estratégias que mostram que a escrita é um processo em que deve ser conferida a devida atenção ao conjunto de relações peculiar e constitutivo das condições de produção textual (GERALDI, 2010) deve ser tarefa do professor sempre se utilizando, reelaborando e/ou adaptando estratégias efetivas para o trabalho com escrita, visando a superação do simples trabalho com foco na estrutura da língua. É sobre esse aspecto que abordaremos a argumentação enquanto prática escolar.

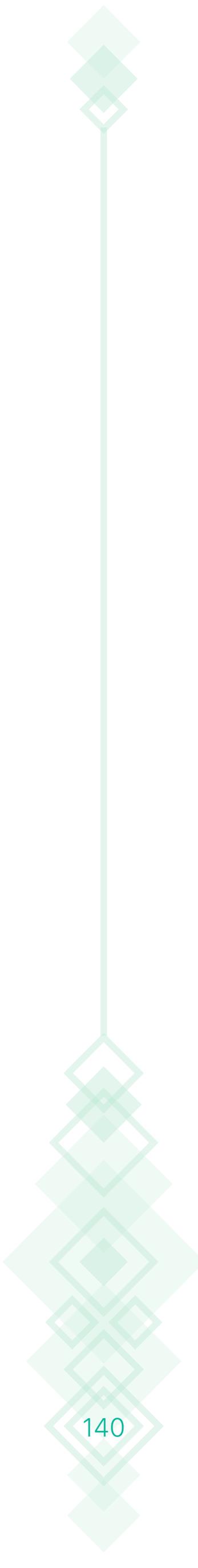
Argumentar é um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzindo-o a aceitar o que é transmitido, fazendo-o crer naquilo que é dito. A argumentação usa a linguagem como um processo interacional entre sujeitos que, por meio da língua, se comunicam, exteriorizam pensamentos e informações, mas, sobretudo, realizam ações com o outro, sobre o outro. Assim, quando alguém usa a linguagem, no sentido de defender uma ideia, está fazendo uma argumentação (ABREU, 2002).

É, pois, um exercício que exige alguns domínios do uso da linguagem, pois implica construir ideias e não fatos ou uma realidade e isso é bastante complexo, pois as ideias são construídas, nesse caso, com palavras, com vistas à obtenção do que se pretende, de modo cooperativo. Argumentar é próprio da linguagem, pois todo ato de linguagem tem uma intencionalidade e isso exige do produtor competência para construir estratégias de construção textual.

## 2 DOS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO

Trataremos, brevemente, sobre referenciação por ser uma atividade discursiva na qual, por meio da interação, opera sobre o material linguístico que tem a seu dispor, realizando escolhas em função de seu projeto de dizer (KOCH, 2002). Como a referenciação configura a arquitetura semântico-discursiva instaurada no texto, trabalhar com cadeias referenciais facilita a compreensão do texto. Por meio delas, é possível observar como se realiza a dinâmica dos processos de referenciação, que é o foco desta análise, no texto dos alunos, pois acreditamos que esse processo marca linguisticamente, para a reflexão sobre os processos da construção dos textos argumentativos.

Discutir a referenciação, entendida como diversas formas de introdução de novas entidades ou referentes no texto, conforme Cavalcante (2013), implica conceber o sujeito a partir de uma visão dinâmica, na qual este, por meio de seu discurso, constrói o mundo e com ele se relaciona. Sendo



assim, o ato de referir é uma atividade discursiva realizada nos objetos de discurso que se recriam na atividade cognitiva e na interação. Estes devem ser tomados essencialmente como produtos culturais. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re) constroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele (KOCH, 2009, p. 31).

Segundo Cavalcante (2013, p. 123), a estratégia anafórica é a continuidade referencial quando há a retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais. Para Koch (2005, p. 34), anáfora consiste em localizar "algum tipo de informação alocada na memória discursiva". Quando há expressões que retomam, no texto, um referente já apresentado, tem-se a anáfora direta. Já quando se usa a estratégia de apresentar um novo referente como se este já fosse conhecido em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto, tem-se a anáfora indireta (CAVALCANTE, 2013, p. 124-125). Sobre o encapsulamento anafórico, é muito comum o uso dos pronomes demonstrativos **isto** e **isso** para encapsular porções textuais. De acordo com Cavalcante (2013, p. 127), a estratégia anafórica "na qual uma expressão referencial resume um conteúdo textual, e inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido, é chamada de anáfora encapsuladora". Elas servem, entre outras coisas, como ferramentas que auxiliam na coerência e na interpretação do texto.

A função dêitica é característica desse tipo de pronome, pois é responsável pela localização do referente no que diz respeito aos diversos aspectos (pessoas, objetos, eventos, processos) em relação a um contexto espaço-temporal em uma situação de enunciação. Cavalcante (2013, p. 127-132) afirma que há três tipos de dêixis tradicionalmente abordados, que são a dêixis pessoal (expressão utilizada pelo locutor para remeter aos interlocutores); a dêixis espacial (aponta informações de lugar, tendo o local em que a enunciação ocorre como ponto de referência – aqui, cá, lá em cima, além, este, essa, aquilo, o outro etc.) e a dêixis temporal (importante coordenada que localiza no tempo do enunciador determinados fatos, tendo o "agora" da enunciação como ponto de referência).

Também é importante conceituar a progressão referencial, a partir de Marcuschi (2008, p. 141), por se tratar de um processo de "introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes e formando o que se pode denominar cadeia referencial".

Tratar da referenciação adequa-se à nossa prática, pois permite trabalhar com a competência comunicativa dos alunos, atentando-nos para possibilidades múltiplas de configuração dos sentidos. É também uma forma de avaliar a adequação do texto à situação comunicativa que se realiza, adequando o contexto, a coerência e a qualidade do sentido

que se produz. Quando optamos por trabalhar com a tipologia argumentativa, entendemos que nos valer da referenciação é indispensável para analisar a produção dos alunos e a construção de seus elementos no embasamento de seu discurso.

### **3 DOS GÊNEROS NA SALA DE AULA, AS MARCAS DE AUTORIA E O ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Quando falamos em ensino de Língua Portuguesa, encontramos práticas carregadas de reflexo do que foi a escolarização brasileira e o ensino de língua materna (em uma perspectiva tradicional): raízes na gramática normativa, na localização de ideias principais do texto e no árduo exercício de escrita, sempre cobrando do aluno o uso esmerado das normas convenionadas, sendo estas sinônimas de bem escrever, além da manutenção do correto, sempre em poder do professor. Notamos que na escola ainda permanece o discurso autorizado institucionalmente, na figura do professor, que, por representar uma instituição social (a escola), tem sua legitimidade imposta aos seus membros (alunos). Essa perspectiva sempre nos acompanhou ao longo da atuação docente. E sempre nos incomodou.

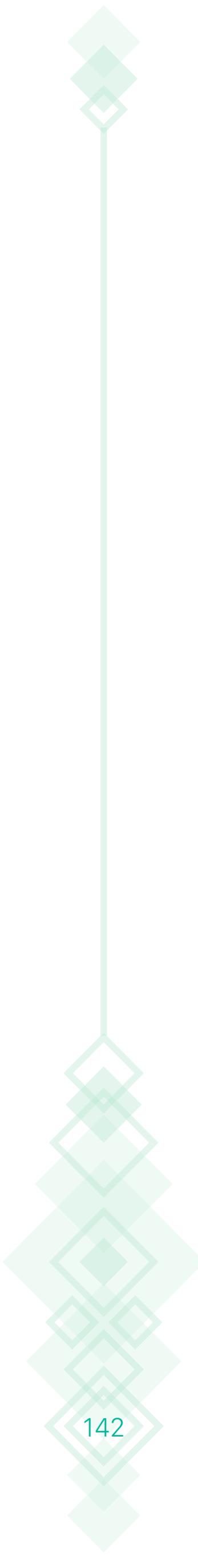
No ano de 2015, após termos nos tornado aluna do Mestrado Profissional em Letras, em meio a muitas leituras e reflexões, decidimos tomar como objeto de estudo uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental para a qual lecionávamos. Enxergamos na proposta do Programa de Mestrado Profissional, a oportunidade de aliarmos a análise de nossa prática à oportunidade de trabalharmos as dificuldades pertinentes à leitura e sua prática na escola, bem como sua implicância para o desenvolvimento da escrita.

Para contextualizarmos este texto, iniciamos falando da escola em si. Trata-se de uma Escola Estadual situada no município de Jaboticabal/SP. É uma escola antiga, localizada em um bairro também antigo da cidade, que recebe alunos de mais de onze bairros do entorno. Sua clientela é variada, atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A turma do 9º ano contava com 41 alunos matriculados. Desses, até outubro/2015 (quando foram realizadas as atividades), havia 36 alunos frequentes (houve transferências e desistência).

Logo no início do ano letivo, foi-nos apresentada a matriz de referência do 9º ano/8ª série<sup>5</sup>, por nosso coordenador pedagógico, pois esta matriz representa o que se espera que os alunos consigam ser capazes de desenvolver ao final do ano cursado. Somada a esta orientação, também nos foi passado que deveríamos seguir o trabalho pelo material

---

5 Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação.



do São Paulo Faz Escola<sup>6</sup>, por ser parte do currículo da rede estadual. Nosso **orientador** deu-nos, todavia, liberdade para enriquecer as atividades apresentadas no material e trabalhar uma habilidade defasada de nossos alunos (competência D7 – identificar a tese de um texto). Ao longo da proposta curricular para língua portuguesa no 9º ano, é contemplada a tipologia argumentativa, com ênfase ao gênero artigo de opinião.

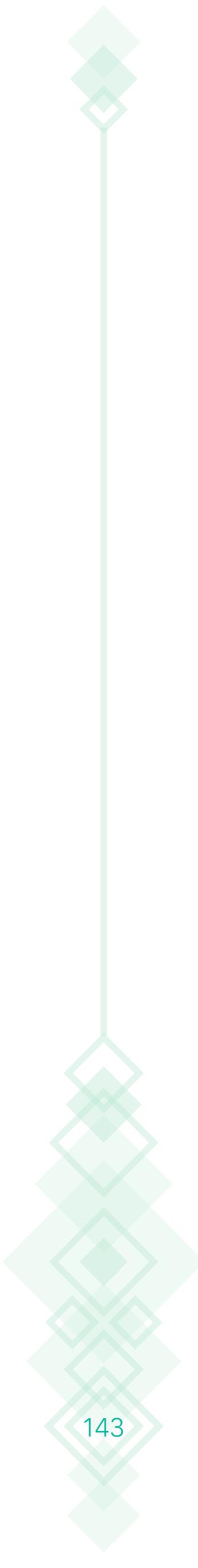
Gêneros textuais são formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Dessa forma, o trabalho com os gêneros em sala de aula, deve levar os alunos a produzirem, analisarem eventos linguísticos diversos, tanto orais quanto escritos, identificando as características de cada um. Sendo uma tarefa promissora, esta identificação pode ser reformulada de muitas maneiras. Os gêneros são oportunidades ricas para se trabalhar com alunos, variando o uso e caracterizando a língua no seu cotidiano. Apresentando os gêneros que circulam socialmente, a partir desta análise, surgem oportunidades também para a produção de textos (MARCUSCHI, 2010, p. 34-37).

Ao optarmos por elaborar uma Sequência de Ensino e Aprendizagem (MÉHEUT; PSILLOS, 2004) com o gênero artigo de opinião, entendemos o potencial dele em instrumentalizar o aluno, ao longo de todo o Ensino Fundamental, a saber interpretar/escrever/refletir sobre a língua por meio da argumentação. O artigo de opinião expõe o ponto de vista de seu enunciador por meio de uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base. Por ser um texto argumentativo, não deixa, porém, de ter também uma “enunciação subjetiva”, como afirma Moirand (1999), em que o dialogismo raramente é mostrado. Por isso é necessário que se trabalhe na escola com o funcionamento dialógico dos gêneros da mídia, como o artigo de opinião, que possui relação direta com as estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor em pertinência com os argumentos apresentados e o posicionamento crítico do autor.

Além disso, por considerarmos relevantes as marcas de autoria que os textos escolares apresentam, analisamos os textos focados na questão da autoria em termos de “como se diz” aquilo que se quer dizer por meio da argumentação e, conseqüentemente, da construção do gênero trabalhado. Para Gallo (1992), em algum momento, a marca do sujeito-autor irá surgir na escrita do aluno, uma vez que é usada ao expressar e mostrar sua formação. Por mais que a escola apresente aos estudantes “[...] o discurso escrito como modelar e sua forma como normativa” (GALLO, 1992, p. 59), o resultado é a legitimação desse discurso como único e desambiguizado, fazendo com que os alunos sigam modelos de textos produzidos por outras instituições que não a escola. O que não é nossa intenção, nesta pesquisa, a de manter esse discurso como legítimo.

---

6 O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.



Tendo como principal propósito deste trabalho o desejo de contribuir no processo de formação do leitor crítico e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos do ensino fundamental da escola em que atuamos, fizemos uso da metodologia da pesquisa-ação participativa para construir e investigar a eficiência de uma intervenção pedagógica. Atuamos pela pesquisa-ação, uma vez que esta é um tipo de pesquisa participante engajada que procura unir a pesquisa à ação ou à prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática, sendo, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000).

Atendendo ao nosso objetivo de aliar a leitura de uma forma crítica e construtiva à produção escrita de textos argumentativos e estruturados, escolhemos trabalhar com o tema **Redução da Maioridade Penal**, pois, no ano de 2015, este assunto ganhou ampla repercussão no cenário nacional ao ser proposto, por meio da PEC 171/93<sup>7</sup>.

Para darmos início ao trabalho, propusemos aos nossos alunos que refletissem a respeito da redução da maioridade penal de 18 para 16 anos. Isso causou um murmúrio entre a turma, pois os adolescentes começaram a falar entre si e expor o que pensavam sobre o tema. Em seguida, solicitamos que escrevessem três argumentos que o levavam a ter o posicionamento contrário ou favorável à redução. O segundo momento foi o de retomada do tema, com a apresentação de textos disponíveis na internet, provenientes, respectivamente, da Revista Veja, do site G1, e do site da Uol Educação. Os textos foram escolhidos com base em nossos objetivos, para darem suporte à discussão, interpretação e produção textual de nossos alunos.

Nas próximas aulas, assistimos a alguns documentários referentes ao tema, para podermos visualizar como são tratados os menores infratores em privação de liberdade (no Estado de São Paulo, conduzidos à Fundação Casa, antiga FEBEM). Durante duas aulas, assistimos aos três documentários, chamando atenção às datas dos documentários (1991, 2009, 2012 e 2013 respectivamente), para que os alunos refletissem sobre mudanças e visões apresentadas pelos documentários ao longo das décadas de 1990 e 2000, observando se houve mudanças no sistema carcerário de adolescentes ou não.

Esperávamos que, após várias atividades de leitura e reflexão sobre o tema abordado, os alunos tivessem argumentos para debater uns com os outros e expor seus posicionamentos. Sabemos que textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro, como os que utilizamos nas atividades descritas,

---

7 Depois de 22 anos de tramitação, houve a votação da proposta de emenda à Constituição (PEC) 171/93, que prevê redução da maioridade penal de 18 para 16 anos em casos de crimes graves e hediondos, como homicídio e roubo qualificado.

fazem com que os sujeitos exercitem suas capacidades argumentativas. Como já havíamos oferecido um número considerável de leituras e discussões, entendemos que poderíamos partir para a verificação da capacidade argumentativa dos alunos. Durante duas horas-aula, retomamos com os alunos, conforme já está previsto no 9º ano, em uma das situações de aprendizagem do São Paulo faz Escola (2008), o conceito de debate, enquanto uma exposição de pontos de vista diferentes sobre determinado assunto, em que não se julgam pessoas, mas sim, ideias.

Finalmente, houve a primeira versão do artigo de opinião dos participantes, que nos mostravam para uma correção e possíveis melhoras no desenvolvimento argumentativo e, finalmente, no momento seis, os alunos nos entregaram a versão final de seus textos, que são objetos de nossa análise. Na perspectiva do trabalho aqui desenvolvido, na esteira de Geraldi (2003), procuramos integrar o trabalho da leitura à produção escrita em dois aspectos: ela incide sobre o que se tem a dizer e incide, também, sobre as "estratégias do dizer", visto que um texto supõe um locutor/autor e este se constitui da mesma forma quando produz um texto.

Como trabalhamos com o material didático da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ao longo do 9º ano, já havíamos abordado o gênero artigo de opinião no decorrer dos 1º, 2º e 3º bimestres, também esta é a justificativa por trabalhar com o gênero artigo de opinião para a produção textual de nossos alunos. Retomamos, em explanação oral, valendo-nos também da lousa enquanto recurso pedagógico, a estrutura argumental do gênero em questão, reforçando a importância da tese e da progressão temática para observarmos a questão da argumentação, bem como da coesão e coerência textuais.

De um total de trinta e seis alunos, obtivemos quinze produções em que os alunos desenvolveram todas as fases do projeto. Todos os alunos acabaram por entregar a produção final, entretanto, privilegiamos para análise os que participaram de todas as fases de nossa Sequência de Ensino e Aprendizagem. Apresentamos, a seguir, um desses textos que compuseram nossa análise.

#### **4 DA LEITURA E ESCRITA: EM BUSCA DOS SENTIDOS**

Mostraremos neste item dois textos do aluno (A), dada as limitações de páginas, escritos na primeira e na sexta atividade. No primeiro momento, a atividade consistiu na apresentação do tema e na escrita de três argumentos para defender o posicionamento do aluno sobre a redução da maioria penal; o sexto momento consistiu na escrita do artigo de opinião, após termos trabalhado o tema por meio de leituras, documentários e debates.

## Aluno A<sup>8</sup>

### 1ª atividade

Você é a favor ou contra a redução da maioria penal (de 18 para 16 anos)?

R.: A favor

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista:

1- Sou a favor porque é desde pequeno que se aprende a viver.

2- E quando pequenos (18 a 16 anos) é fácil fazer crimes, ou seja, suas mentes são fracas.

3- E com a prisão desde pequenos, ao ser libertos teram consciência do sim e do não. Já serem mais velhos e decididos que por exemplodiram: "Poxa! Agora sei o que eu quero, fazer o bem", caso decidem fazer o mal, coloca na prisão de volta pra pensar mais.

Observamos que o aluno A se valeu de argumentos contraditórios, sem definições como em: "trata de 'pequenos' os adolescentes que têm entre 16 e 18 anos", entendemos que a representação é de uma imagem pueril do infrator por achar que tem nessa idade, "mente fraca", pois interpretamos, pela visão do autor, que quem tem a "mente fraca é alguém que ainda não está formado. Valendo-se de frase pronta como meio de reflexão (argumento 3), colocando a imagem prisional como fundamental para o pensamento de não se tornar um criminoso.

Conforme Nunes (1998, p. 45), o leitor, ao formular um discurso e se posicionar, se insere em uma memória de leitura específica, portanto, ele não cria a sua posição a partir do nada. O aluno A, por exemplo, mesmo de forma rudimentar, já possuía certo conhecimento (enciclopédico) sobre o tema, conforme se pode observar em sua primeira escrita. Com a leitura dos textos motivadores, acreditamos, ter ampliado esse universo de conhecimentos, dado que se comprova pela segunda escrita do mesmo aluno. É certo que um leitor crítico poderá dizer muito mais do que ser a favor ou contra, do que apenas buscar qualquer justificativa, aleatoriamente, sem construir sua posição através da reflexão, da resistência, do deslocamento que somente a prática da leitura pode permitir, em um jogo interpretativo que lhe dê condições para isso (ORLANDI, 1998).

## Aluno A

### 6ª atividade

Você é contra ou a favor da Penalidade de Menores?

A penalidade de menores vêm acontecendo já há alguns anos, na época, via-se reportagens na TV sobre as crianças que foram levadas para a fundação casa. E muitas delas, insistiam para ir embora dali.

O que mais mexeu comigo, foi que algumas das vezes as crianças e os adolescentes roubam e matam para ajudar os pais e alguns para comprar drogas.

Hoje a Fundação Casa, oferece mais conforto e atividades educativas não se ve mais crianças implorando e fazendo protestos, como antigamente.

Eu escolho, por isso, ser a favor e contra a Penalidade de Menores. Os motivos que me levaram a ser contra, é que eles fiquem longe de seus amigos e familiares. E o motivo de ser a favor, é porque na fundação casa, todos são gentil e os adolescentes e crianças podem receber visita de seus pais. E todos os feriados que muitos fazem festas, a fundação casa também oferece festas junto com a visitas de seus familiares.

A fundação casa, não parece ser assustadora, lá é bem confortável. Todos tem direito a refeições diárias, esportes, brincadeiras e até aulas como as que tem na escola.

Alguns tempos, as crianças e os adolescentes não poder sair. E se Deus quiser, vão sair dali arrependido e sabendo o que é certo e errado

Quem sabe se eles sairão em busca de um emprego, um novo futuro e estudar.

“Vida de crime? Jamais. Viver a vida e correr atrás!”

O texto final do aluno A já se mostra mais significativa, com ideias mais desenvolvidas e seu posicionamento marcado pelo paradoxo a favor e contra a redução da maioria penal.

Focalizamos esta análise em três referentes principais: (1) Penalidade de menores; (2) Fundação Casa; e (3) Crianças. O autor ancora o texto, logo no início, pelo referente **Penalidade de menores**, retomado no texto em forma de valor afetivo, “o caminho da oposição bipolar, dos pares de conceitos contrastantes” (KOCH, 2011, p. 77), quando diz ser a favor e contra a penalidade de menores, o que parece, inicialmente, ser contraditório, porém, o aluno, por meio de anáforas indiretas, vai construindo sua argumentação

em: "reportagem na tv sobre as crianças que foram levadas para a fundação casa", "adolescentes roubam e matam para ajudar os pais". O enunciado "Penalidade de menores" é retomado pela anáfora direta nominal no quarto parágrafo ao abordar sobre seus argumentos a favor e contra a penalidade. O que inclui dizer que o aluno expande o texto, dando progressão temática em um processo constitutivo.

Em um viés discursivo, entendemos que o texto é uma "dispersão do sujeito", conforme Foucault (1971), entendemos que esse sujeito ocupa posições diferentes no interior do mesmo texto, se representando de maneiras diferentes, como segue: "eu escolho, por isso, ser a favor ou contra da Penalidade de menores. Os motivos que me levaram a ser contra, é que se eles ficaram longe de seus amigos e familiares. E o motivo de ser a favor, é porque na fundação casa", "todos são gentil e os adolescentes e crianças podem receber visitas de seus pais...". Observa-se aqui a presença do discurso da Instituição familiar e do ECA<sup>9</sup> quando o aluno-autor compreende a importância da família na formação da criança. Esse trecho pode ser tomado como uma possível tese, que não fica marcada no primeiro parágrafo, mas, mesmo assim, garante a defesa da ideia de ser a favor e contra.

Quando diz que na fundação casa "todos" são gentis, ele generaliza pelo discurso da Instituição abrigo de adolescentes, que buscam passar a imagem de uma Instituição que recupera o jovem.

Quanto à referenciação **Fundação Casa**, esta é retomada várias vezes pela anáfora direta nominal até o parágrafo (5) objetivando caracterizar tal fundação como um espaço acolhedor, pelo uso dos verbos "oferecer", "receber" e "parecer". Foi usado também o dêitico espacial, **dali**, no parágrafo (1) e **lá** no parágrafo (5), apontando o local como um espaço para remissão dos que por lá passam.

A repetição do mesmo referente pode ser explicada, segundo Cavalcante (2013, p. 41), como um modelo proposicional que estrutura um conhecimento advindo de experiências passadas, diretas ou indiretas, na relação com o mundo e exercendo um papel fundamental na geração de inferências e previsões. Esse resgate marca a instituição para recuperação de menores infratores cuja imagem negativa é desconstruída ao longo do texto. Dessa forma, entendemos que o uso da anáfora direta tradicional não impossibilita observar indícios de autoria e subjetividade, quando diz: "O que mais mexeu comigo..." (parágrafo 2); "Eu escolho..." (parágrafo 4), demonstrando que esse sujeito não é uno, mas interpelado por uma determinada formação discursiva e heterogênea (CORACINI, 1995).

---

9 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

Para Coracini (2007, p. 9), os sentidos não podem ser construídos fora das formações sociais, políticas e ideológicas do sujeito que mapeiam as possibilidades de expressão e produção de sentido, assim, o sujeito-aluno desloca sentidos sobre sua representação e aponta, discursivamente, para a heterogeneidade de sua formação.

O terceiro objeto de discurso que tratamos é **crianças**. É iniciado no parágrafo (1) com o referente **crianças** e retomado pela anáfora direta nos parágrafos (3) e (4) e nos parágrafos (2) e (6), ao longo do texto, esse referente é recategorizado por **crianças e adolescentes, eles, todos**, ora se incluindo, ora se excluindo, significando que, ao usar o referente criança, há uma busca pela infantilização, o que supõe a inocência, porém, na sequência, ao incluir o enunciado adolescentes, essa inocência é substituída. O que mais chama a atenção do autor é o fato de muitas dessas crianças e adolescentes roubarem e matarem.

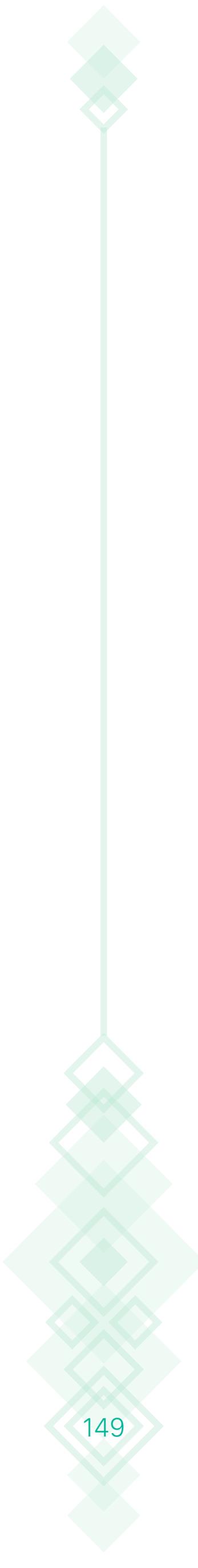
O uso dos dêiticos temporais **na época** e **dali** (parágrafo 1), **hoje e antigamente** (parágrafo 3) e **lá** (parágrafo 5), localizam no tempo e espaço do enunciador os fatos sobre o objeto de discurso, contribuem para a construção das ideias e sua evolução, dando progressão temática pela argumentação. Essa progressão é entendida como o processo pelo qual o texto se constrói com o avanço da informação (KOCH, 2011), direcionando a argumentação para o desenvolvimento (e adesão) da tese.

No último parágrafo, por meio do enunciado "Vida de crime? Jamais. Viver a vida e correr atrás", interpretamos como uma interlocução com o possível leitor, pois encapsula a argumentação de **não** à vida do crime. Pode ressoar, inicialmente, uma frase pronta, cristalizada, mas entendemos que, em meio a um discurso permeado pela emoção, uma vez que o tema "tocou" o autor, é uma construção que resume tudo que foi dito antes pelos gestos de interpretação e subjetividade (GALLO, 1992).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivarmos a desconstrução de significados/conceitos estabilizados visando a melhoria nas práticas de leitura e de escrita pela mediação do professor, analisamos os avanços na leitura e como esta contribui para a produção de textos argumentativos e estruturados (coesão, coerência e progressão temática) e discutimos como o aluno constrói seu discurso permeado por interações e valores vigentes no seu meio, concebendo a linguagem enquanto função social interativa.

As produções textuais aqui analisadas mostraram que a leitura ganha sentido ao ser trabalhada de forma diversificada, com textos variados e presentes nos meios sociais, como em revistas e meios eletrônicos, que permitam ampliar o repertório de leitura do aluno. Justamente por serem textos validados socialmente, articulados com o meio escolar e



além dele, é possível fazer com que estes ganhem sentido e permitam, assim, a manifestação de uma posição do sujeito leitor.

Essa mudança, conseqüentemente, faz com que a escrita também seja mais significativa, pois o aluno consegue dominar o que diz. No caso do artigo de opinião, por ser um gênero pertencente à tipologia argumentativa, os modalizadores argumentativos podem ser trabalhados de diversas formas, sem necessariamente passar por análise oracional descontextualizada e decorativa, fazendo parte de um todo maior, o texto, dotado de sentido.

A teoria da referenciação se mostrou ser muito profícua para a verificação da progressão textual, pois analisando os diversos elementos que constituem o processo de referenciação abre-se espaço para novas formas de se encarar o texto e seus sentidos, permitindo ao professor trabalhar com o texto não apenas como pretexto para questões gramaticais ou interpretações pouco produtivas. Além disso, a visão discursiva é fundamental para compreendermos como a leitura e a escrita são significativas ao aluno, pois uma incide sobre a outra, e juntas constroem um todo maior e significativo capaz de gerar sentidos que atuem efetivamente sobre as estratégias do dizer.

Nossa hipótese de pesquisa se confirmou, pois, a análise mostrou que a leitura pode tornar-se uma forma de desconstrução de discursos prontos e favorecer interpretações críticas que, conseqüentemente, desconstróem discursos cristalizados, oportunizando a construção de argumentos consistentes e bem articulados, adequados ao gênero discursivo abordado. Foi notório o ganho no projeto de dizer dos alunos cujas redações foram avaliadas.

Não pretendemos que esta Sequência de Ensino seja, por exemplo, um modelo de organização didática, mas uma proposta que contribuiu para o desenvolvimento de projetos de leitura aliados à escrita como mecanismo de superação das dificuldades de compreensão textual, neutralidade de discurso, a não apropriação da escrita.

Enfim, produzimos uma reflexão sem a utopia de encerrarmos o diálogo sobre o processo de formação do leitor crítico e autônomo, e sem propor fórmulas para práticas docentes, provenientes dos diálogos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa, as experiências profissionais, as reflexões despertadas e os discursos de tantos outros pesquisadores que, assim como nós, também se inquietaram diante da leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 1989).

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CORACCINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

FOUCAULT, M. **O homem e o discurso**: a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1971. (Comunicação, 3).

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MÉHEUT, M.; PSILLOS, D. Teaching learning sequences: aims and tools for science education research. **International Journal of Science Education**, Abingdon, v. 26, n. 5, p. 515-535, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09500690310001614762>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

MOIRAND, S. **Discursos sobre a ciência e posicionamentos ideológicos**: retorno sobre as noções de formação discursiva e de memória discursiva. 1999. Tradução Nilton Milanez e Roberto Leiser Baronas. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1484969/mod\\_resource/content/1/Sophie%20Moirand\\_2011.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1484969/mod_resource/content/1/Sophie%20Moirand_2011.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2016.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 25-46.

ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 07-24.

ROJO, R. **Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno do gestor**. São Paulo: IMESP, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado – SEE. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

## ANEXOS I

Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos)?

- A favor.

-

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista.

1- Sou a favor porque é desde pequeno que se aprende a viver.

2- É quando pequenos (18 a 16 anos) é fácil de fazer crimes, de tipo, suas mentes são fracas.

3- É com a prisão desde pequenos, ao ser libertos, teram consciência do bem e do mal, já foram mais velhos e decididos que por exemplo dizem: "Poxa! agora sei o que eu quero, fazer o bem", caso decidem fazer o mal, volta na prisão de volta pra pensar mais.

Você é contra ou a favor  
a Penalidade de menores?

A penalidade de menores vem acontecendo há alguns anos, na época, vi-se reportagens na TV sobre as crianças que foram levadas para a fundação casa. E muitas delas, insistia para ir embora dali.

O que mais me chamou a atenção, foi que algumas das vezes as crianças e os adolescentes roubam e mata, para ajudar os pais e alguns para comprar drogas.

Não é a Fundação casa, oferece mais conforto e atividades educativas. Não se vê mais crianças implorando e fazendo protesto, como antigamente.

Eu escolho, por isso, ser a favor e contra da Penalidade de menores. Os motivos que me levaram a ser contra, é que eles ficaram longe de seus amigos e familiares. E o motivo de ser a favor, é porque nas fundações casas, todos são gentis e os adolescentes e crianças podem receber visitas de seus pais. E todos os feriados, que muitos fazem festa, a fundação casa também oferece festa junto com a visitas de seus familiares.

A fundação casa, não parece ser assustadora, lá é bem confor-

tável. Todos têm direito a refeições, diários, esportes, brincadeiras e até aulas como as que tem na escola.

Dali alguns tempos, as crianças e os adolescentes não podem sair. E se Deus quiser, não sai dali arrependidos, sabendo o que é certo e o que é errado.

Ninguém sabe se sairão em busca de um novo futuro e estudar ou até ir em busca de um emprego?

"Vida de crime? Jamais. Viver a vida e correr atrás!"

# ATIVIDADES DE REVISÃO NO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

*Cláudia Valéria Doná HILA (UEM)<sup>1</sup>  
claudiahila2012@hotmail.com*

*Josinei Aguinaldo JACINTO<sup>2</sup>  
obcinto@gmail.com*

**RESUMO:** O tema deste trabalho é a revisão textual a partir do gênero autobiografia. Nosso objetivo é apresentar como se desenvolveu uma pesquisa, de natureza qualitativa, com traços da pesquisa-ação, motivada pelas dificuldades de escrita de alunos de um sexto ano (JACINTO, 2015). O referencial teórico apoiou-se na concepção de escrita como trabalho, na Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1997), no Interacionismo Sociodiscursivo, em sua vertente mais didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), e também em trabalhos de pesquisadores brasileiros que têm se debruçado a estudar os processos de revisão e de reescrita, no âmbito da Linguística Aplicada. Os resultados evidenciam a importância de o professor aprender a elaborar atividades de revisão, antes da reescrita do texto, especialmente em séries iniciais do ensino fundamental II.

**Palavras-chave:** Escrita. Revisão. Autobiografia.

## 1. INTRODUÇÃO

As dificuldades dos alunos na produção textual, há algum tempo, têm sido alvo de críticas e de orientações metodológicas oficiais, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) – e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE (PARANÁ, 2008). Esses documentos dialogam no sentido de ressaltarem o trabalho da escrita como um processo contínuo, regulado por etapas e norteado por condições de produção e de circulação do gênero a ser escrito.

Entretanto, na sala de aula, regra geral, muitos professores em exercício não tiveram ou não se apropriaram de teorias discursivas que lhes dessem subsídios para o trabalho com a produção textual, especialmente no que concerne às etapas de revisão e de reescrita. Assim, mesmo

---

1 Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.

2 Professor da rede estadual de ensino do noroeste do Paraná. Mestre pelo Mestrado em Rede Profissional-Profletras, da Universidade Estadual de Maringá.

com a presença de livros didáticos que já trazem os gêneros discursivos como instrumentos e objetos de ensino, o aluno ainda escreve um único texto para o seu professor, ou seja, uma versão única que não se torna objeto de reflexão. Neste momento, contudo, não nos cabe discutir a razão para esse fato.

O cenário fica mais preocupante quando nos deparamos com os sextos anos. Grande parte dos alunos que a escola recebe nessa etapa apresenta problemas ortográficos mal resolvidos, paragrafação inexistente, dificuldades na pontuação, sem falar em casos de falhas nos processos de alfabetização. Ao lado disso, também não evidenciam apropriação de gêneros discursivos, por uma forte e ainda presente prescrição com as tipologias do discurso, em especial a narrativa.

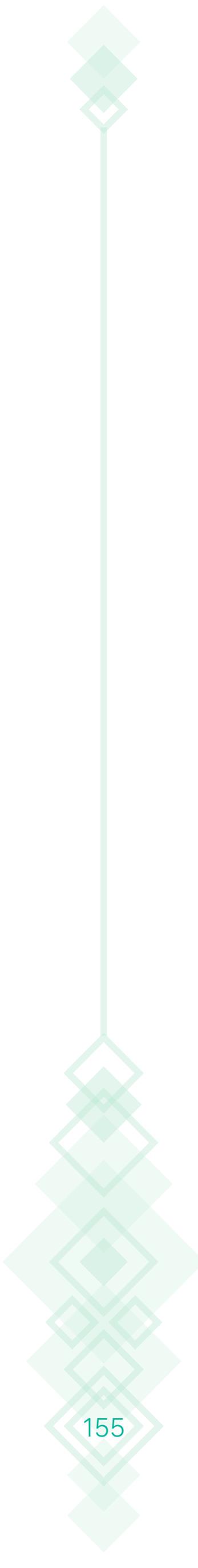
Diante desse cenário, propomos, neste capítulo, apresentar como se desenvolveu nossa pesquisa, de cunho qualitativo, no âmbito do Mestrado Profissional, que teve como objetivo principal a elaboração de atividades de revisão para o gênero autobiografia em um sexto ano, de uma escola do noroeste do Paraná. A fim de cumprir esse objetivo, organizamos o trabalho em cinco seções.

Na primeira seção, discutimos os aportes teóricos do processo de revisão, com posterior análise, na segunda seção, dos gêneros discursivos e de sua relação com o ensino. Na terceira seção, encerramos a parte teórica com uma breve explanação sobre o gênero autobiografia. Em seguida, contextualizamos os resultados de nosso diagnóstico e, por fim, na quinta seção, apresentamos uma das atividades propostas para o trabalho com a revisão.

## 2. REVISÃO NA ESCOLA

De acordo com os documentos oficiais que amparam o ensino de Língua Portuguesa, o exercício de produção textual é um processo contínuo dentro do qual a atividade da revisão é apenas uma das etapas do processo da escrita, precedida do planejamento, da própria escrita do texto e finalizada com a reescrita. Assim, as atividades de revisão precedem a reescrita do texto, que estará sempre aberto a revisões e a quantas reescritas forem necessárias, com o intuito de aprimorá-lo.

Em sala de aula, além de leitor e avaliador do texto do aluno, o professor assume o papel de colaborador nesse processo. Sua mediação é “um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo” de desenvolvimento da escrita (RUIZ, 2010, p. 11). Ainda acerca desse papel, Jesus (2001) salienta, no entanto, que revisar o texto não é higienizá-lo, ou seja, “limpá-lo” dos desvios gramaticais, substituindo o texto do aluno pelo do professor. Esse tipo de ação, na realidade, acaba não levando o aluno a refletir sobre os problemas do seu texto, tampouco o faz avançar na competência de escrita. Nesse



sentido, as atividades de revisão necessitam considerar os aspectos do gênero trabalhado, para não cair no erro de "homogeneizar" a linguagem do aluno em algo sem reflexão.

No plano da revisão, "o produtor atenta para a forma e o conteúdo do texto, em um processo de interação consigo mesmo e com seu próprio texto" (MENEGASSI, 2011, p. 91). No trabalho com os gêneros discursivos, importa, assim, observar, em relação ao conteúdo, se o aluno obedeceu às condições de produção do gênero e se desenvolveu seu conteúdo temático. Já na forma, se conseguiu apresentar a construção composicional do gênero e suas marcas de estilo.

Garcez (2010, p. 30) define a revisão "como um procedimento, que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação", o que exige a mediação planejada pelo professor por meio de atividades que auxiliem o aluno a pensar criticamente sobre os problemas do seu texto, para que, futuramente, ao elaborar e reelaborar sua escrita, ele possa se constituir, de acordo com Bakhtin (1997), o outro de si mesmo. Exatamente por isso, revisar não significa reescrever. Para a autora, são etapas distintas, nas quais, em um primeiro momento, o aluno reflete sobre os problemas de seu texto mediante atividades localizadas, para depois reescrever o texto integralmente.

Jesus (2001) também coloca que os processos de revisão e de reescrita permitem ao aluno se situar como um sujeito questionador do seu próprio discurso. Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que o objetivo da revisão é proporcionar uma atitude crítica nos alunos em relação àquilo que escrevem. Esse documento axiomatiza que a revisão propicia um monitoramento da produção, desde o planejamento até a sua fase final, de maneira que o autor coordene de modo eficiente o seu papel de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto: antes, no planejamento; durante, na execução; e depois, na revisão que deve culminar em reescritas (BRASIL, 1998).

Segundo Menegassi (2013), a revisão é um processo recursivo com o texto em progressão, já a reescrita se origina dessa configuração. Segundo o autor, "é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto" (MENEGASSI, 1998, p. 40). Por isso, a etapa da revisão é fundamental, pois permite ao professor que atividades e exercícios sejam elaborados e forneçam os instrumentos linguísticos e discursivos para o aluno poder reescrever seu texto (BRASIL, 1998, p. 97).

O processo de revisão oferece ao professor a oportunidade de reconhecer os problemas textuais, discursivos e linguísticos mais recorrentes em sua sala de aula. A partir do diagnóstico feito durante essa etapa, o docente pode planejar melhor suas aulas tendo como base as reais necessidades dos alunos. Dessa forma, a revisão serve como um instrumento de apoio significativo e direcionador no ensino da produção textual.

### 3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO

De acordo com Bakhtin (1997), a língua é um fenômeno social que se realiza por meio da enunciação, gerando, como seu produto, o enunciado. Esses enunciados, entretanto, não são uma reunião de elementos linguísticos e gramaticais realizados de modo isolado. Eles situam-se em um determinado contexto sócio-histórico e têm como protagonista um enunciador que produz o texto em função de seu interlocutor, em uma relação dialógica que visa sempre a um posicionamento responsivo.

Esses sujeitos interagem e agem em diversas esferas sociais – a religiosa, a política, a familiar etc. – e, em cada uma delas, circulam determinados gêneros discursivos, ou seja, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 280). As esferas discursivas determinam as condições e as finalidades do texto produzido, por meio do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo do texto, elementos que caracterizam os gêneros do discurso.

Na visão bakhtiniana, o primeiro desses elementos, o conteúdo temático, refere-se a temas comuns de cada esfera e dos gêneros em específico, que interessam aos indivíduos que nela circulam. Por sua vez, a construção composicional diz respeito à organização e à estrutura particular de cada gênero. Ressalta-se, acerca disso, que alguns gêneros requerem uma estrutura mais rígida, como os requerimentos e os textos acadêmicos; já outros são mais maleáveis, como os literários. O terceiro elemento característico dos gêneros discursivos, o ato estilístico, diz respeito à seleção dos elementos linguísticos (lexicais, fraseológicos, gramaticais e discursivos), característicos de um determinado gênero discursivo. É possível, também, que o locutor deixe marcado no enunciado o seu estilo pessoal. Isso pode ser percebido, principalmente, pelo modo particular de desenvolvimento do tema. Quanto menor o nível de formalidade do gênero, mais ele estará propenso a marcas pessoais.

Logo, precisamos dos gêneros para nos comunicar nas diversas esferas da atividade humana. Para tanto, temos de reconhecer e identificar o gênero como aquele oportuno à determinada situação de comunicação mais imediata. Afirmam Bakhtin e Volochinov (2006, p. 115): “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a estrutura da enunciação”. Isso quer dizer que, se levarmos em consideração o enunciado concreto bakhtiniano, o trabalho com os gêneros discursivos não se concretiza sem que se pense no seu contexto de produção.

Conforme Hila (2005), a expressão “contexto de produção” parte da premissa de que a produção de sentidos é decorrente tanto do contexto social como também das características do próprio texto. A autora, com base no Interacionismo Social, explica que o contexto amplo e imediato compreende a época, o meio social, o micromundo (família e amigos).

Por isso mesmo, inseridos nesse contexto, estão os participantes diretos da situação de interação, isto é, o locutor e o interlocutor.

Para Bakhtin e Volochinov (2006), um dos elementos mais significativos do contexto de produção é o intuito ou o querer dizer do interlocutor que determina a escolha de um gênero discursivo. Além disso, a situação de produção e recepção de um enunciado envolve outro conceito bakhtiniano referente ao contexto de produção: o de cronotopos (BAKHTIN, 1997), ou seja, cada gênero está instaurado em um determinado momento sócio-histórico (esfera, suporte material), o que o torna único e irrepetível. "Cada gênero tem seu campo predominante de existência (seu cronotopos), onde é insubstituível, não suprimindo aqueles já existentes" (RODRIGUES, 2005, p. 166).

Além do contexto imediato, outro elemento constitutivo do enunciado concreto para Bakhtin (1997) é o tema, que está circunscrito dentro dos limites do intuito definido pelo autor. Por essa razão, cada gênero discursivo carrega um conjunto de temas dizíveis ou permitidos para uma dada situação de interação. Resumidamente, Hila (2005) expõe, baseada em Bakhtin, os elementos do contexto de produção.

**Quadro 1** – Condições de produção no Interacionismo Social.

<b>ELEMENTOS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO NO INTERACIONISMO SOCIAL</b>
a. As esferas de circulação do gênero
b. Os parceiros da interação (locutor e destinatário)
c. O gênero escolhido para o evento enunciativo
d. O conteúdo temático do gênero
e. O intuito do locutor
f. O tempo e espaço

Fonte: Hila (2005).

Tendo como base as obras de Bakhtin, os elementos do contexto de produção são ressignificados no Interacionismo Sociodiscursivo, de forma bastante didática por Nascimento e Saito (2005, p. 14), que definem os seguintes elementos constitutivos do contexto de produção: a) a esfera de comunicação do gênero; b) a identidade social dos interlocutores; c) a finalidade; d) a concepção do referente e do conteúdo temático; e) o suporte material; f) as relações interdiscursivas que circulam no gênero.

Bakhtin (1997) preconiza que há um número inesgotável de gêneros, porque, à medida que muda a atividade humana, o gênero se diferencia, desenvolve-se e se adapta à complexidade de cada campo. Por isso, na escola, os professores devem selecionar aqueles que são mais

adequados, considerando o nível da turma, o contexto da escola e as necessidades de trabalho.

No caso do gênero escolhido para nossa pesquisa, a autobiografia, sua seleção ocorreu porque estava presente no livro didático e, também, por ser mais acessível para produzir um trabalho para o sexto ano e para possibilitar a expressão das memórias dos próprios estudantes. Desse modo, liberou-se o aluno de um trabalho mais exaustivo sobre a temática, tendo em vista o baixo letramento que normalmente apresentam.

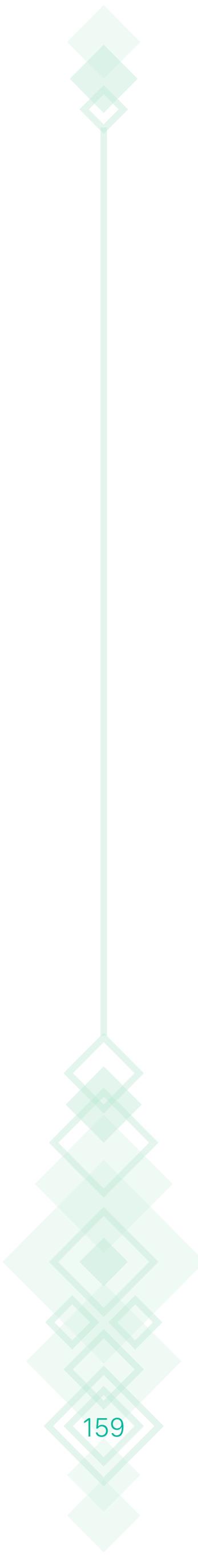
## 4 O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

A autobiografia surge no fim da Idade Média, em forma de confissão, e no início do Renascimento, como diário íntimo (BAKHTIN, 1997). No Brasil, há menção de alguns autores de que José de Alencar (1873) foi um dos precursores desse gênero, em sua obra *Como e por que sou romancista*. Apesar de a presença desse escritor literário estar no século XVIII até segunda metade do XIX, como um dos vanguardistas da literatura memorialista no Brasil, foi somente no final do século XIX que o gênero autobiografia passou a ter maior relevância, mas com produção ainda ínfima, pois a poesia, o romance e as peças de teatro ainda eram mais predominantes. Somente depois da Semana de Arte Moderna, na década de 1930, que as produções autobiográficas se tornam um pouco mais exploradas e, gradativamente, vão se tornando mais recorrentes até os dias de hoje (BARROS, 2006).

A autobiografia é um gênero que oportuniza ao indivíduo, por meio de sequências narrativas e expositivas, externar conhecimentos armazenados na memória, possibilitando-o situar-se como sujeito-autor e protagonista de sua vivência: "os sujeitos falam do que não está presente ou do que não é e dão um sentido, ainda que fragmentado, às suas vidas. Unem, na linguagem, o que não existe mais ao que não existe ainda" (BARROS, 2006, p. 226). Em consonância, Carvalho (2012, p. 72) define que "a memória é responsável pelas nossas lembranças, portanto, é o alicerce das autobiografias". Esse uso da memória – para se fazer um resgate da própria história – é um bom motivo para escrever.

Sobre o tema da autobiografia, Bakhtin (1997, p. 166) assinala que o valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, pode dar à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida.

Carvalho (2012), visitando vários estudiosos sobre autobiografia, ressalta que o "eu" é responsabilidade única desse gênero discursivo. A autobiografia caracteriza-se por ter um eu como tema. Essa talvez seja uma das únicas afirmações a respeito desse gênero que se pode fazer sem despertar grande polêmica entre seus teóricos. No entanto, o fato de



ter um conteúdo temático, segundo Barros (2006), não é suficiente para caracterizar e diferenciar esse gênero dos demais, posto que seja possível encontrar o “eu” em uma carta pessoal, em um poema, em um memorial, dentre outros. Assim, o conteúdo temático não é uma característica distintiva do gênero.

O tema de um texto autobiográfico também pode ser demarcado pela individualidade da natureza humana de cada um. Um indivíduo, ao contar sobre a própria vida, constitui-se e alicerça sua consciência do estar no mundo (BAKHTIN, 1997). Consciência essa que se converte com os aspectos íntimos da vida, com um espaço edificado sob a égide da intimidade, ou seja, cada ser humano existente tem sua própria história de vida que construiu nas suas relações sociais durante o já vivido. Nesse sentido, a autobiografia “é a expressão da consciência de si mesmo, que acompanha as mudanças históricas e sociais e, assim, a cada período toma uma forma diferente” (BARROS, 2006, p. 27).

Apesar de a autobiografia girar tematicamente em torno de um “eu”, “sem a narrativa dos outros, minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a unidade biográfica” (BAKHTIN, 1997, p. 169). Decorre disso, a presença de diferentes vozes que podem perpassar a autobiografia, mas não podem ser maiores que as próprias experiências do autor.

O gênero autobiografia, na classificação de Dolz e Schneuwly (2004), está caracterizado como documentação e memorização das ações humanas e relato de experiências vividas, situadas no tempo, portanto um gênero da ordem do relatar. Os autores sugerem que, para o professor fazer um trabalho com o gênero, que será objeto de apropriação na escrita, é necessário que se tenha em mãos um modelo didático para o gênero elencado, com o intuito de conhecer as características específicas deste com base em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área. Esse modelo está alicerçado nas ideias de Bakhtin e trabalha com quatro elementos: o contexto de produção do gênero, seu conteúdo temático, as marcas de estilo e a organização composicional. Com base nisso, buscamos, em Carvalho (2011), informações para montar o modelo didático do gênero autobiografia.

**Quadro 2** – Modelo didático do gênero autobiografia

<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Autor:</b> literatos, personagens famosas, jornalistas, cidadãos anônimos.</li><li>• <b>Interlocutor:</b> indivíduos que têm interesse em conhecer a vida de pessoas famosas, ou não, por motivos de estudo ou fúteis.</li><li>• <b>Esfera:</b> literária, publicitária, íntima.</li><li>• <b>Suporte:</b> internet, revistas, livros, diários.</li><li>• <b>Objetivo:</b> os textos mostram as principais ocorrências da vida do próprio autor a fim de torná-las públicas, ou não, simplesmente para colocar um marco no tempo, é o que acontece com os diários, por exemplo.</li></ul>
<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>	A história relatada de um “eu” protagonista.
<b>CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Título:</b> adianta que se trata de uma autobiografia.</li><li>• <b>Texto:</b> apresenta ordem cronológica dos fatos – parte do período mais distante para o mais recente e ressalta eventos de maior importância.</li></ul>
<b>MARCAS ESTILÍSTICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presença de dêiticos pessoais em primeira pessoa.</li><li>• Predomínio do discurso da ordem do narrar e do relato interativo.</li><li>• Predomínio de tempos verbais: pretérito perfeito e imperfeito.</li><li>• Presença constante de organizadores temporais.</li><li>• Predomínio de sequência narrativa e expositiva.</li><li>• Presença de anáforas nominais e pronominais.</li><li>• Emprego de expressões lógicas e apreciativas.</li></ul>

Fonte: Jacinto (2015).

## 5 RESULTADOS: O DIAGNÓSTICO INICIAL

O diagnóstico inicial da turma de um sexto ano contou com 23 alunos participantes. Assim, foi concedido, aleatoriamente aos alunos, um texto autobiográfico para leitura, sem fazer nenhum trabalho preparatório acerca do gênero discursivo, a fim de que realmente pudéssemos diagnosticar o que os alunos já tinham internalizado sobre o gênero. O único fato a destacar é que o texto era enigmático, ou seja, o texto tinha um “eu” como tema, todavia não se apresentava o nome de quem escrevia (autobiografado). Era uma personagem que eles já conheciam muito sobre ela e descobririam de quem se tratava pelas informações do texto (Mickey Mouse).

Para realizarmos a análise dos principais problemas recorrentes da escrita dos alunos, na coleta de dados, elegemos as categorias analíticas de Bakhtin (1992, 2003), didatizadas por Perfeito (2005). Segundo a autora, a categorização tem sido tomada com o intuito de se fazer a transposição didática do gênero discursivo, como objeto de estudo pelos PCN (BRASIL, 1998) e por diversos estudiosos da área da Linguística Aplicada. Inclusive, a própria autora se baseia nas categorizações dos gêneros em grupo e nas especificidades que cada gênero possui no que concerne: ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à construção composicional, ao estilo.

Também fizemos um diagnóstico dos principais desvios da norma culta, por se tratar de um sexto ano, mas que não traremos para nossa análise nesse momento. No que se refere ao então analisado, os dados nos mostraram que, na categoria contexto de produção, os alunos se consideraram como autores da enunciação, mesmo que esse não estivesse produzindo um enunciado concreto, por não ter sido considerado no comando. Para o aluno-autor, sem experiência com o gênero proposto para produção, havia uma situação social imediata: a sala de aula e um interlocutor real, o professor, que lia seu texto. O comando de produção não trazia uma proposta de suporte de circulação do gênero produzido, o que deixou uma grande lacuna sobre qual meio social o texto deveria propagar. Esse fato empobreceu demasiadamente o intuito discursivo, no tocante à responsividade bakhtiniana.

Dos elementos que constituem o contexto de produção – esfera, objetivo, autor, interlocutor, conteúdo temático, tempo, espaço, relações interdiscursivas –, o objetivo da interação do gênero discursivo produzido foi o elemento mais problemático do contexto de produção. Das 23 produções coletadas, detectamos que 17 apresentaram problemas quanto ao objetivo da interação, as produções.

A significativa maioria das produções (doravante P1, P2, P3 etc.) não teve como objetivo expor os principais fatos da vida, mas: desabafar sobre problemas familiares (P1, P4, P7, P14, P15); descrever características

personais e aptidões (P2, P3, P5, P9, P10, P18, P23); e narrar apenas um fato mais relevante da vida (P8, P11, P12, P17, P21), como se vê na P4.

#### Como sou eu?

Eu sou M. tenho 11 anos gosto de animais e de correr. Moro em Maringá no bairro belavista.

Alguns dos esportes e natação corrida. Sou um pouco nervoso às vezes quando as coisas não dão certo mais tirando isso sou calmo.

Sou bagunceiro às vezes porque gosto de muitas coisas que alguns não gostam tipo fazer uma trilha de bicicleta brinca igual índio com lanca arco flecha e pescar desde pequeno.

Nesse texto, o aluno faz uma descrição de como se enxerga sem colocar em ordem cronológica fatos de importância na sua vida. O objetivo é fazer uma descrição de si mesmo, e não relatar os principais fatos biográficos. Esse objetivo, aliás, foi bastante recorrente, talvez pelo fato de os alunos nunca terem visto uma autobiografia e trazerem para o texto o que tinham em memória, uma sequência descritiva bastante utilizada em gêneros da ordem do narrar.

Outro objetivo recorrente foi o de relatar um único fato marcante, como observado na P14.

#### Minha estória

Eu sou A. eu moro no jardim Copacabana em uma casa popular e gosto muito de museu de chocolate e lasanha e meu esporte favorito é bicicleta e nadar.

Eu gosto de ser alegre mas quando meus pais se separaram fiquei muito triste e a minha vida se tornou um inferno e eu não ia mais viajar no natal e minha mãe ficou sem dinheiro para comprar as coisas do mercado.

Meu sonho é que meu pai volte para casa e tudo volte como era e eu viaje no natal para minha mãe e compre chocolate.

Nessa produção, o objetivo da aluna é lamentar a separação dos pais e os efeitos disso na sua vida. Para tanto, ela pega um único fato, como o mais marcante, sem trazer fatos anteriores nem posteriores para caracterizar a progressão temporal da autobiografia. Na realidade, as memórias da separação dos pais são tão fortes que ela fica restrita apenas a esse fato.

Quanto ao conteúdo temático, não encontramos problemas. O eu como tema da autobiografia, como vimos em Barros (2006), é uma das afirmações inquestionáveis pelos estudiosos que estudam esse gênero discursivo. Todos os alunos que participaram dessa pesquisa, como escritores, trazem consigo que, em uma autobiografia, o sujeito precisa falar sobre si, ainda que não tenha escrito o gênero proposto, já que esse tema não é traço apenas da autobiografia.

No que se refere à construção composicional, todos os alunos colocaram títulos. Em relação a eles, apenas P3 (Quem sou eu?) e P10 (Como sou eu?) inserem um título que anuncia mais uma descrição do que propriamente uma autobiografia.

Sobre a ordem cronológica dos fatos, pudemos observar que os alunos apresentaram grande dificuldade em empregar esse recurso linguístico do gênero. Das 23 produções, 18 apresentaram problemas, ou porque os alunos usaram termos que marcaram um único intervalo de tempo, ou porque, ficando em uma descrição de si próprios, nem os utilizaram.

A falta da internalização de que as autobiografias são do grupo da ordem do narrar e devem ser produzidas com evidências de formas verbais no pretérito, trazendo para a produção uma progressão lógica temporal, leva o autor a se perder dentro dessa cronologia dos fatos. O não domínio do aluno, ao organizar um texto em uma sequência lógica de ideias, não permite a fluidez do sentido geral do texto, que é estratificado num ir e vir da consciência do autor. A P3, como pode-se observar a seguir, ilustra essa composição.

#### Quem eu sou?

Eu sou "M" eu tenho 11 anos eu moro em Maringa e o Meu Amigo preferido e Luquina, Gabriel, Vitor, Erimar, Samuel, Gabriel, Felipe, Alival e Maycon e o meu primo todo os dias eles mechanam bricar e par ir para a escola Quanto era pequeno eu fazia muita pagunta e no Meu aniversario a 4 anos foi o dia mais legar da minha vida e o churres de casamento da minha mãe e o do Meu pai. Eu gosto Muito de anda de bicicleta e skate e de jogar bola e de brica de escode, escode e de pega, pega, e de balada rock Eu gosto muito de estuda e de Matematica

Quanto às marcas de estilo do gênero, a análise nos revelou que os alunos não possuem entendimento de que, para produzir um texto da ordem do narrar, como a autobiografia, é indispensável utilizar o emprego das formas verbais nos pretéritos perfeito e imperfeito, a fim de organizar a progressão temporal dos fatos. Consequentemente, apareceram situações em que deixam de usar organizadores temporais, visto que os dois últimos são elementos que se imbricam na organização da progressão temporal. Em vista disso, os alunos passam a priorizar sequências descritivas.

As produções analisadas desvelaram que as anáforas nominais são bastante carentes na escrita dos alunos, mesmo as produções que apresentaram problemas mínimos nas categorias exigidas em uma produção de autobiografia. Algumas produções indicaram que os alunos tentaram recuperar o sentido de algum elemento mencionado anteriormente, sem substituição, pela repetição de termo ou expressão, para iniciar uma nova informação ou para complementar o que está sendo dito.

Já as anáforas pronominais não apresentaram problemas. Todas as produções demonstraram emprego de um pronome ou outro com função referencial, inclusive aquelas que não fizeram uso do apagamento para se colocar como protagonista do que estava sendo relatado ou descrito. Não houve problemas também com o emprego de modalizadores.

Desse modo, tendo como base esses resultados, apresentamos um pequeno recorte de nossa proposta de intervenção na próxima seção.

## 6. AS ATIVIDADES DE REVISÃO

Adotamos o modelo de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHEUWLY, 2004) como instrumento de intervenção. Elaboramos especificamente 5 oficinas com atividades de revisão incluídas, a saber: a. das condições de produção do gênero; b. de sua construção composicional; c. de marcas de estilo do gênero; d. dos principais desvios da norma culta e a última oficina que culminou com a reescrita do texto.

Também criamos, ao longo da sequência, um menino que nomeamos de Hasthag (após uma eleição da própria turma), que funcionou como mais um mediador do material.



Olá, eu sou o Hashtag. Vamos conversar? Foi proposto a você e sua turma para escreverem um texto do gênero autobiografia. Certo? Seu professor percebeu nessas produções que precisamos revisar alguns pontos importantes sobre esse tipo de texto e a gramática, para depois a gente voltar para os textos produzidos na turma e fazer uma revisão e reescrevê-los aplicando o que vai apreender. Então, leia tudo com muita atenção e faça os exercícios com bastante cuidado!!!

**Figura 1** – Hasthag

Fonte: Autoria própria.

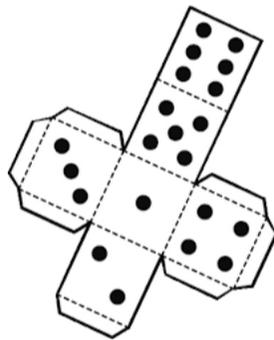
A personagem teve um papel importante, pois orientava o aluno, resumia aspectos importantes para apropriação do gênero, incentivava os jogos e a realização dos exercícios. Além disso, cumpriu uma função visual importante no material, pois chamava a atenção do aluno, também pelo fato de ter sido a filha do professor pesquisador da turma quem havia feito o desenho e a pintura.

Para ilustrar uma parte pequena das oficinas, exemplificamos, a seguir, um dos jogos desenvolvidos, que teve como objetivo a revisão das oficinas, o qual também mostra vários dos aspectos lacunares encontrados no diagnóstico.

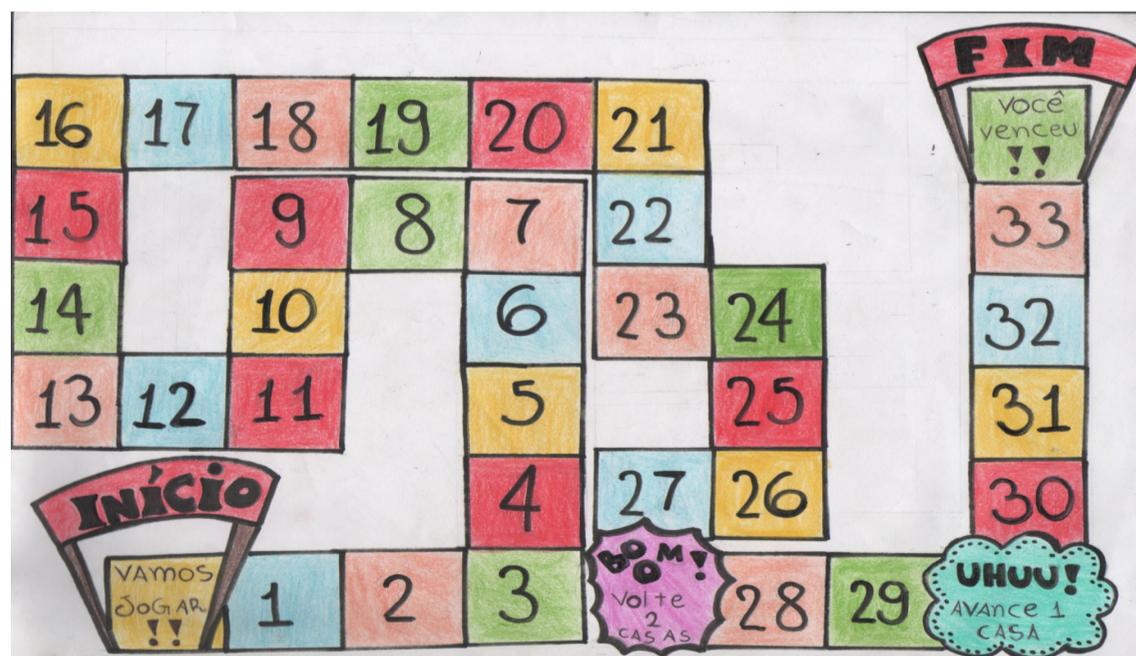
## # JOGO DE TABULEIRO

### Materiais:

- 1 dado. Desenhe num papel cartão o dado abaixo, recorte, cole as partes indicadas para dar forma ao seu dado.



- 2 peões (pode ser um material que tenha em seu estojo escolar, um apontador, por exemplo).
- 1 tabuleiro



- 34 cartões com questões diversas

1 Qual é o objetivo de produção do gênero autobiografia?	2 Como deve ser o título das autobiografias, isto é, o que elas precisam comunicar ao leitor?	3 Complete a frase. A cronologia temporal das autobiografias parte do período ____ para o mais _____.	4 Complete a frase. Quando as formas verbais estiverem no passado dando a ideia de uma ação concluída e não habitual nominamos de _____.
5 Complete a frase. Quando a ideia for de uma ação habitual que, em determinado período do passado, era contínua nominamos de _____.	6 Complete. Substituímos termos nas autobiografias para evitarmos a _____ de palavras ou expressões.	7 VOCÊ É MUITO ESPERTO. AVANCE DUAS CASAS.	8 Escolha a alternativa certa. Qual dos tempos verbais predominam nas autobiografias? a) Pretérito Perfeito e imperfeito. b) Presente.
9 Complete a frase. Quando as formas verbais indicarem certeza, fato real, certo, dizemos que o verbo está no modo _____.	10  VOCÊ LEVOU AZAR. VOLTE TRÊS CASAS.	11 Complete a frase. Quando as formas verbais indicarem algo irreal ou incerto, dizemos que o verbo está no modo _____.	13 VOCÊ ESTÁ COM SORTE. AVANCE 3 CASAS.
14 Complete a frase. Fazer a descrição oral ou escrita de algo ou de alguém é o mesmo que _____.	15 Escolha a resposta correta. As autobiografias são textos da ordem do a) Narrar. b) Expor.	16 Complete. Expor as sequências de um fato ou acontecimento; contar ou relatar algo para alguém é o mesmo que _____.	17  VOCÊ LEVOU AZAR. VOLTE DUAS CASAS.

## Regras do jogo

Desenvolvimento:

1 - Os peões devem estar posicionados no portal de início da partida. Decide-se por sorteio quem inicia. O participante que obtiver o maior número no dado começa o jogo.

2 - O movimento dos peões pelo tabuleiro é feito a partir da rolagem do dado de números. Tirado um determinado número no dado, o peão anda pela trilha na quantidade do número sorteado. Lê-se a questão da cartinha do número da casa que caiu. Caso haja acerto permanece na casa que avançou, se não volta no ponto onde estava. Cada jogador terá direito a pesquisar cinco vezes para responder as perguntas.

3 - Algumas casas da trilha têm comandos que orientam o que o jogador deve fazer ao cair nelas:

4 - Vence o jogo quem sair primeiro da casa 33, ou seja, ultrapassar o portal "FIM".

O jogo apresentado segue a orientação de Dolz, Noverraz e Schenewly (2004), ao orientarem que as atividades de uma sequência didática devem ser de natureza variada. Na sequência didática, ele serve como uma revisão de todo o conteúdo trabalhado, antes do processo da reescrita final do texto. Trata-se de uma outra opção à disposição do professor para a apropriação de conteúdos que, no caso de séries problemáticas, acaba por envolver mais os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

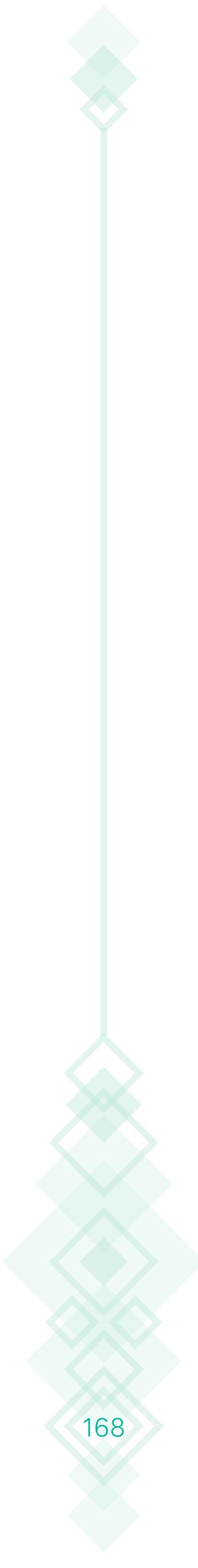
A realização desta pesquisa considerou a concepção de escrita como trabalho. Pautou-se nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, sobretudo no que diz respeito à interação e ao enunciado concreto, e teve, como foco, atividades de revisão para um sexto ano, a partir de caracterização dos problemas mais recorrentes na escrita dos alunos e na produção do gênero discursivo autobiografia.

Para alcançarmos nossos objetivos, a metodologia utilizada foi aplicar uma proposta de produção do gênero autobiografia a uma turma de sexto ano, de uma escola pública do noroeste do Paraná, para, em seguida, fazermos a caracterização e o levantamento dos problemas de escrita mais recorrentes, no que concernem às especificidades do gênero, a partir de categorias bakhtinianas de análise. Não nos esquivamos de também diagnosticar os problemas gramaticais, tendo em vista que ainda são bastante recorrentes, especialmente na escrita de alunos de sextos anos e considerando que não há como construir o sentido dos enunciados com competência, sem articular e efetivar mecanismos que a língua oferece, que se apresentam problemáticos nos âmbitos da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística.

As atividades foram planejadas desenvolvendo a interação e a responsividade dos alunos, ou seja, de maneira que o aprendiz fosse revisando e construindo seus conceitos, relacionando-se com o outro. Por essa razão, a relevância da presença de personagens em diálogo com os alunos o tempo todo; de atividades em grupo para efetuarem pesquisa; de jogos interativos para se apropriarem de conceitos.

Nosso aprendizado em torno dos pressupostos teóricos da revisão textual evidenciaram a importância da teoria para auxiliar a prática. Observamos que, antes de reescrever propriamente o texto, ainda mais em séries iniciais do Fundamental II, as atividades de revisão conseguem auferir melhores resultados na produção final das crianças.

Dessa forma, consideramos que as atividades de revisão precisam ser dinamizadas no processo de produção de texto em situação de ensino,



a fim de substanciar ao autor-aprendiz maior consciência de como são mobilizados os recursos linguístico-discursivos da língua portuguesa, em situação real de uso. Em razão do volume de problemas diagnosticados, a proposta de intervenção produzida ficou de grande extensão. No entanto, acreditamos que essas fases foram necessárias para nosso crescimento conceitual e metodológico e podem auxiliar demais colegas que se deparam com questões parecidas.

Apesar de não termos tido tempo de aplicação da proposta para apresentarmos os resultados de nossa produção didática – o que poderá ser feito em outro momento por mim ou por outros estudiosos –, esperamos que, de fato, nossa pesquisa tenha contribuído com os estudos sobre a escrita em séries iniciais do Ensino Fundamental II, sobretudo na questão de que não há desenvolvimento de escrita sem que o aluno passe, efetivamente, por atividades de revisão.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 512 p.

\_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucietec, 2006. 204 p.

BARROS, M. L. P. **A arquitetura das memórias**: um estudo do tempo no discurso autobiográfico. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997. p. 33-55. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2017.

CARVALHO, S. R. de. **O ensino-aprendizagem da autobiografia**: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

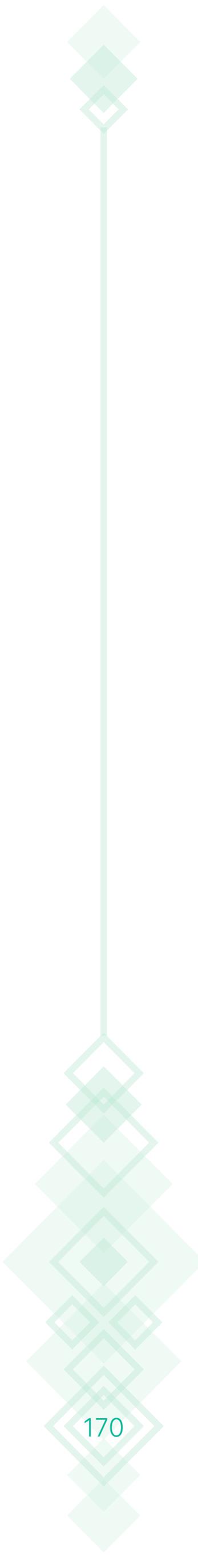
FIAD, R. S.; MAYRIKN-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 54-63.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. da UNB, 2010.

HILA, C.V.D. As representações do contexto de produção da redação do vestibular. In: SIGET- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão, 2007. p. 837-857.

JACINTO, J. A. Atividades de revisão na produção do gênero autobiografia. 2015. 175 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional/Profletras) – Universidade Estadual de Maringá, 2015.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 99-116.



MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita:** operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 229 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

NASCIMENTO, E. L.; SAITO, Cláudia Lopes N. Texto, discurso e gênero. In: Santos, Annie Rose dos; Ritter, Lílian Cristina Buzato. (Org.). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental** – Formação de professores EAD. 1. ed. Maringá: Ed. da UEM, 2005. v 20. p. 11-40.

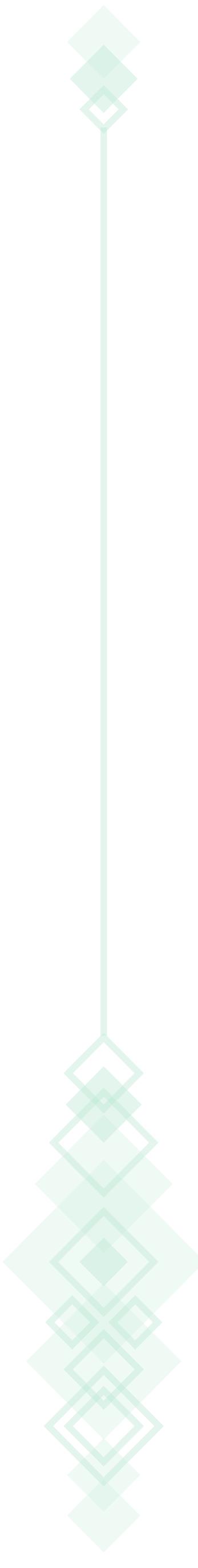
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para educação básica.** Curitiba: SEED, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto, 2010.

SERCUNDES, M. M. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v 1. p. 75-97.



# BLOG COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMENTÁRIOS EM CENA

*Maria Alcione Gonçalves da COSTA (UFPE)  
alcione-costa@hotmail.com*

*Jaciara Josefa GOMES (UPE)  
Jaciara.gomes@upe.br*

**RESUMO:** A discussão em torno do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação tem aumentado consideravelmente nos últimos tempos, visto que cada vez mais nossa vida é afetada por elas. Diante disso, o presente trabalho apresenta possibilidades do uso do blog como estratégia pedagógica para o ensino da escrita de comentários, com vistas ao desenvolvimento da argumentação e à ampliação do letramento digital dos alunos. Para tanto, com base nos estudos sobre gêneros textuais, na linguística de texto e em estudos desenvolvidos sobre o blog, realizamos oficinas sobre o uso do blog e aplicamos sequências didáticas sobre a produção escrita do comentário, o qual se tornou gradativamente um fecundo espaço de colaboração e discussão entre os sujeitos envolvidos no processo.

**Palavras-chave:** Blog. Ensino. Escrita. Argumentação.

## 1 INTRODUÇÃO

O uso da tecnologia, inegavelmente, é a marca mais evidente de nossa sociedade e sua disseminação acontece numa velocidade impressionante. As pessoas estão cada vez mais conectadas por meio, por exemplo, do computador, do tablet ou do celular. O mundo virtual tem crescido vertiginosamente, especialmente, após o surgimento das redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, Google+, Badoo) e de aplicativos (Whatsapp, Telegram) que têm facilitado o compartilhamento de dados e a criação de comunidades e grupos virtuais.

O domínio do uso das NTIC na sociedade atual, na verdade, caminha para um imperativo e a escola não pode isentar-se do seu papel de formar indivíduos competentes no uso das mídias virtuais, especialmente, da

internet. Além disso, não podemos ignorar o fato de que o ensino da escrita tem se configurado para nós, professores de Língua Portuguesa, como um grande desafio, pois são várias as questões que têm nos acompanhado durante nossa prática profissional: Como despertar o interesse do aluno para a prática da escrita? Que gêneros ensinar e como ensinar? Como aproximar a escrita dos gêneros na escola dos seus contextos de uso? O que fazer com a escrita dos alunos?

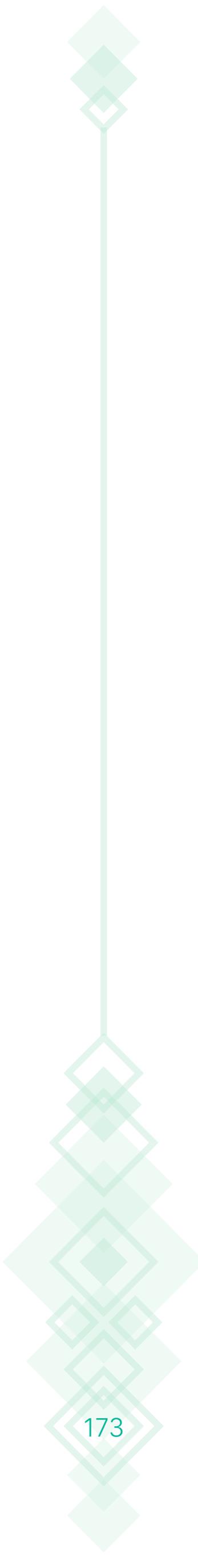
Em meio a essas questões, acreditamos que o uso do blog em contexto escolar pode contribuir sobremaneira para o ensino da escrita, especialmente, se explorarmos a sua ferramenta de comentários, pois estaremos atrelando ao ensino da produção escrita uma mídia altamente interativa e que tem conquistado os jovens, a internet.

Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar possibilidades do uso do blog como estratégia pedagógica para o ensino da produção escrita do gênero comentário, com vistas ao desenvolvimento da argumentação e, também, do letramento digital. Para tanto, fizemos o acompanhamento de duas turmas do 9º ano de uma escola pública da rede municipal de Caruaru, de junho a novembro de 2014. A escola foi escolhida porque possui sala de informática com o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) em funcionamento e era o local de trabalho da professora pesquisadora, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa. Já a opção por duas turmas de 9º ano foi feita com base em dois critérios: o trabalho com duas turmas amplia as discussões, promovendo a interação entre alunos de contextos distintos e que, portanto, não estão em contato direto no espaço da sala de aula; e a faixa etária dos alunos indica maiores possibilidades de exploração do senso crítico, conforme apontam os PCN (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: nas seções dois e três, situamos o leitor nas discussões acerca uso da tecnologia em sala de aula, apresentando as possibilidades do uso da ferramenta *blogger* para o ensino da escrita, com foco no desenvolvimento da argumentação; nas seções quatro e cinco, apresentamos a noção de sequência argumentativa desenvolvida por Adam (2011), através da qual o autor aponta os níveis justificativo e dialógico da argumentação; na seção seis, apresentamos a metodologia adotada para o trabalho com o blog em sala de aula, assim como fazemos a análise do nosso corpus, que é composto por comentários extraídos do blog das turmas; por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre os objetivos alcançados com a nossa pesquisa.

## 2 O USO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Com a passagem da web 1.0 para a web 2.0, o ciberespaço galgou patamares inimagináveis, pois isso implicou numa série de mudanças relativas à



postura do interagente frente à tecnologia, dentre as quais destacamos o caráter coletivo e colaborativo das ferramentas que a web 2.0 disponibiliza. Isso significa dizer que, com a web 2.0, os interagentes deixaram de ser apenas expectadores frente às informações e passaram a ser também autores, visto que qualquer pessoa, com um conhecimento básico de informática, pode produzir e publicar conteúdos na rede de forma gratuita, rápida e fácil.

Na verdade, o caráter interativo e participativo da web 2.0 revolucionou o ciberespaço, por apresentar diversas ferramentas que permitem a participação dos interagentes no ambiente virtual. No que se refere ao blog, Amaral, Recuero e Montardo (2008) defendem que a ferramenta de comentários foi fundamental para a sua disseminação e popularização na web, pois através dela os interagentes podem deixar suas impressões sobre o conteúdo das postagens, participando efetivamente da construção do conhecimento em rede.

A popularidade do blog no ambiente educacional se deve, entre outros motivos, ao fato de ser uma ferramenta de fácil manuseio e de hospedagem gratuita, além de oferecer múltiplas possibilidades tecnológicas, tais como publicar textos na rede, navegar pelos hiperlinks, interagir virtualmente por meio dos comentários, explorar a multimodalidade dos textos que são hospedados no ambiente, criar links, inserir vídeos e imagens, entre outros. Na verdade, "o *blog* pode ser um espaço para as práticas de leitura e escrita, proporcionando novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos [...]" (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40).

Com base nisso, acreditamos que o blog, em sala de aula, pode contribuir para o desenvolvimento de competências tanto de leitura e escrita quanto de uso das mídias digitais, como afirma Gomes (2005, p. 313):

A criação e dinamização de um blog com intuítos educacionais pode, e deve, ser um pretexto para o desenvolvimento de múltiplas competências. O desenvolvimento de competências associadas à pesquisa e seleção de informação, à produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das mais valias associadas a muitos projectos de criação de blogs em contextos escolares.

No âmbito de nossa pesquisa, a proposta pedagógica para o uso do blog consiste na criação de um blog das turmas, no qual a professora pesquisadora lança mão de postagens sobre temas relacionados ao contexto dos jovens, tais como gravidez na adolescência, o uso do celular em sala de aula, a automutilação, a partir dos quais os alunos publicam seus comentários, apresentando seus pontos de vista e defendendo-os por meio da argumentação, sendo importante ressaltar que, ao utilizar o blog como estratégia pedagógica, faz-se necessária a realização de atividades antes e após a publicação das postagens e comentários, as quais precisam estar associadas aos objetivos do processo ensino/aprendizagem.

No caso do uso do blog como espaço de debate, consideramos de suma importância que, antes da publicação das postagens, sejam desenvolvidas atividades de pesquisa, leitura e debates orais sobre o tema a ser discutido, auxiliando, assim na construção e/ou ampliação dos pontos de vista dos alunos. Além do mais, como se trata de um processo de aprendizagem da escrita, faz-se necessário também que, após a publicação dos comentários, o professor direcione atividades de análise e revisão, apontando aspectos relevantes para o desenvolvimento da escrita, da argumentação e da discussão em ambiente virtual.

Dessa forma, acreditamos que o uso do blog, em sala, pode ser uma importante estratégia pedagógica no processo de ensino/aprendizagem da escrita, com vistas à formação cidadã dos alunos, pois a partir do momento em que eles publicam seus comentários, expondo seus pontos de vista e interagindo com seus colegas e, possivelmente, também com um público mais amplo, acabam percebendo que a sua escrita tem uma função social e, de certa forma, pode influenciar pessoas. A sua escrita não será silenciada nem terá como destino a pasta e, posteriormente, o armário solitário do professor, mas ganhará vida, pois alcançará leitores reais que poderão divergir ou convergir com suas ideias, o que poderá servir de elemento motivador para a prática de escrita escolar.

### 3 O COMENTÁRIO VIRTUAL COMO GÊNERO TEXTUAL

O comentário não é uma forma de comunicação recente nem se configura como uma característica exclusiva das mídias virtuais, visto que “[...] desde a antiguidade, pelo menos, o homem sempre tentou responder à questão de seu destino, desenvolvendo duas atividades discursivas complementares: o relato e o comentário” (CHARAUDEAU, 2012, p. 175). A respeito da definição do termo **comentário**, Carolina Pires (2012) afirma que ele pode ser entendido como o ato ou efeito de comentar (tecer comentário sobre algo, geralmente, um uso da modalidade oral); pode significar um movimento retórico (de acordo com o modelo CARS desenvolvido por Swales) típico de alguns gêneros textuais tais como resenha de filme e ofício-convite; assim como também pode se referir ao gênero do jornalismo.

Ao analisar comentários publicados nos jornais Diário Catarinense e Folha de São Paulo, à luz dos estudos sociorretóricos e dos movimentos retóricos de Swales, Daniela Monteiro (2008), com base nos estudos de Melo (2003), reconheceu quatro traços genéricos no comentário jornalístico: o propósito comunicativo, os papéis sociais, a estrutura composicional e a nomenclatura. Na verdade, a autora afirma que o comentário jornalístico:

- a. é produzido com o propósito de tecer reflexões sobre os fatos atuais, principalmente, tendo em conta seus possíveis desdobramentos;
- b. tem como produtor um ator social experiente em determinado campo temático e que geralmente é funcionário do jornal;

c. apresenta uma estrutura que consiste em síntese de fato(s), interpretação e previsão;

d. não apresenta contornos muito nítidos com relação aos outros gêneros opinativos como o artigo e a crônica (MELO, 2003, p. 27).

Essas considerações acerca dos comentários jornalísticos são relevantes para nosso trabalho, porque verificamos algumas similitudes entre os comentários jornalísticos e os comentários em ambientes virtuais. A respeito destes últimos, Pires (2012), com base nas abordagens de Swales, Miller e Bazerman, apresenta fortes indícios de sua genericidade. Entre os traços genéricos do comentário on-line, a autora aponta os seguintes:

### **1. a recorrência do uso do termo comentário nesse ambiente**

**virtual** – sendo importante ressaltar que parece ser consensual entre os estudiosos a ideia de que a nomenclatura é um forte indicativo de que um determinado texto está funcionando como um gênero em dado momento histórico e em uma dada comunidade discursiva (BAZERMAN, 2011b; MILLER, 2012; SWALES, 1990);

### **2. certa estabilidade em relação a aspectos formais e substantiais**

– os comentários no blog, geralmente, são respostas a uma postagem ou a outro comentário, ficam localizados abaixo da postagem ou em outra janela acessada por um link, não possuem títulos, apresentam a identificação do autor, data e hora, e, geralmente, mantêm relação temática com a postagem original ;

### **3. reconhecimento social da tipificação**

– ao observar os comentários postados no site do Portal Terra a respeito de uma notícia jornalística, Pires identificou que, quando os comentários assumiram a forma de "bate-papo", alguns comentaristas criticaram o rumo diversificado da interação, revelando, pois, certo reconhecimento, entre esses interagentes, da ação retórica de comentar como uma interação entre os leitores comentaristas sobre o assunto da postagem inicial.

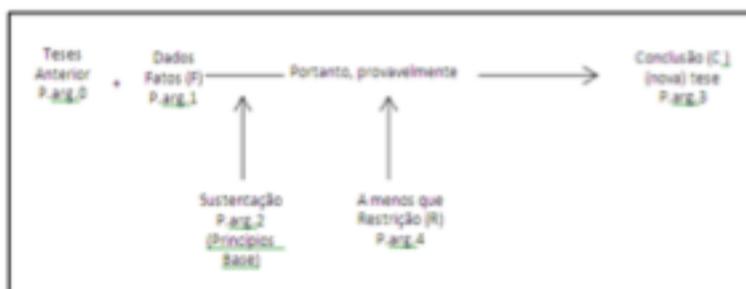
Embora corroborem com Pires (2012) sobre o fato de que a questão relativa ao caráter genérico do comentário em ambiente virtual, especialmente no blog, esteja longe de ser encerrada, carecendo de pesquisas, especialmente de cunho etnográfico, adotamos a concepção do comentário no blog como um gênero textual, marcadamente argumentativo, através do qual os interagentes reagem a uma postagem ou a outro comentário, expondo sua opinião contrária ou favorável ao que foi publicado. Com isso, percebemos que o comentário, na perspectiva por nós adotada, apresenta traços comuns ao comentário jornalístico, especialmente, no que se refere ao propósito comunicativo, visto que ambos podem ser considerados textos com caráter predominantemente opinativo através dos quais o comentarista se posiciona frente a um tema/assunto.

## 4 A NOÇÃO DE SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA NOS ESTUDOS DE JEAN-MICHEL ADAM

A noção de argumentação desenvolvida por Adam (2011), primeiramente, fundamenta-se nos estudos de Oswald Ducrot (1980), que concebe a argumentação como formas de raciocínios que buscam demonstrar, justificar ou refutar uma tese, partindo de premissas explícitas ou implícitas, ou seja, ao argumentar, passamos das premissas às conclusões por meio do uso de argumentos lógicos. Posteriormente, a noção de argumentação é ampliada por Adam, ao inserir no esquema da sequência, o princípio dialógico proposto por Moeschker (1985 *apud* ADAM, 2011, p. 234):

Um discurso argumentativo [...] situa-se sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão consiste em defendê-la contra outras teses ou conclusões, da mesma maneira que entrar em uma polêmica não implica somente no desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-argumentos. Essa propriedade da argumentação – a de estar submetida à refutação – parece-me ser uma de suas características fundamentais, distinguindo-a, nitidamente, da demonstração ou da dedução que, no interior de um dado sistema, apresenta-se como irrefutáveis.

Com base na compreensão de que o discurso argumentativo é construído por meio de argumentos que justificam e validam a tese defendida e de contra-argumentos que refutam teses contrárias, Adam (2011) propõe o seguinte esquema para a sequência argumentativa:



**Esquema 1** – sequência argumentativa.

Fonte: Adam (2011, p. 234).

Dessa forma, percebemos que a sequência argumentativa é formada por três macroproposições e estas são constituídas por P.arg (proposições argumentativas), conforme aponta o esquema anterior: a tese inicial (P.arg. 0), a sustentação ou refutação da tese inicial (P.arg. 1, P.arg 2, P.arg. 4) e a conclusão (P. arg. 3), sendo importante ressaltar que, para o autor, nem sempre a tese anterior e a sustentação são de caráter explícito. A respeito do esquema prototípico da sequência argumentativa, o autor afirma existir dois níveis:

- **o justificativo** – em que a argumentação é estruturada por meio de argumentos que justificam a tese anterior e o interlocutor é pouco levado em conta;
- **o dialógico** – no qual a argumentação é estruturada por meio de argumentos que justificam a tese defendida e de contra-argumentos que rejeitam teses contrárias, levando-se em conta a negociação com os interlocutores.

Com base nisso, fica evidente que o nível dialógico se torna mais complexo, por exigir uma articulação com discursos externos contrários, sendo que essa articulação se dá, sobretudo, por meio dos conectores argumentativos que exercem um papel determinante na construção do plano do texto. Diante disso, consideramos pertinente apresentar algumas considerações sobre a função desses conectores na construção da argumentação, até mesmo porque essa foi uma das estratégias utilizadas na nossa proposta de ensino da produção do comentário.

## 5 OS CONECTORES ARGUMENTATIVOS E O ENSINO DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Os conectores argumentativos, também conhecidos como operadores argumentativos, exercem o papel de estabelecer as conexões entre enunciados, parágrafos e partes maiores dos textos, apontando para uma determinada orientação argumentativa. Conforme afirma Antunes (2005, p. 144), “[...] os conectores são uma espécie de sinal, de marca que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida”. Essa compreensão do conector como uma marca linguística responsável tanto pela coesão quanto pela orientação argumentativa do texto também está presente nos estudos de Adam (2011, p. 189), para quem:

Os conectores argumentativos associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa. Eles permitem uma reutilização de conteúdo proposicional, seja como um argumento, seja como uma conclusão, seja, ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra-argumento.

Diante dessa múltipla função do conector argumentativo, Adam (2011, p. 191) subdivide-o em quatro categorias:

- **Conectores argumentativos marcadores de argumento:** porque, já que, pois, com efeito, como, etc.
- **Conectores argumentativos marcadores de conclusão:** portanto, então, em consequência, etc.

- **Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte:** mas, porém, entretanto, no entanto, etc.
- **Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos:** Certamente, embora, apesar de que, ainda que, etc.

De acordo com a proposta de Adam (2011), os conectores argumentativos da primeira categoria exercem a função de introduzir uma justificativa ou explicação que reforça o ponto de vista anterior. Já os conectores da segunda categoria introduzem a conclusão de um raciocínio anterior. Enquanto isso, os conectores da terceira e da quarta categoria são responsáveis pela introdução de contra-argumentos, sendo que conectores tais como **embora, apesar de** introduzem argumentos fracos, pois deixam subentendido que o argumento posterior será mais forte, eis a ideia da concessão; e, por sua vez, conectores tais como **mas, porém** introduzem os argumentos fortes, pois contrariam o ponto de vista anterior, refutando-o. Dessa forma, percebemos que os conectores argumentativos são marcas linguísticas fundamentais na constituição dos textos, pois além de estabelecer a conexão entre os enunciados, apontam para o leitor a direção argumentativa pretendida.

Embora tenhamos consciência de que os conectores argumentativos não se reduzem a essas quatro categorias, desenvolvemos nossa proposta didática com base nos estudos de Adam (2011), conforme veremos a seguir, visto que eles atendem a nossos objetivos de forma mais precisa por se voltarem, especialmente, para a função dos conectores na introdução dos argumentos e contra-argumentos, reforçando, pois, a estrutura da sequência argumentativa.

A respeito do comentário no blog, percebemos que, por ser um gênero relativamente recente e por fazer parte de um meio dinâmico e propenso a mudanças rápidas, não apresenta um plano de texto convencional, por esse motivo nossa proposta de ensino da produção escrita do gênero em estudo será desenvolvida a partir de dois movimentos básicos: a observação de comentários em blogs, identificando os padrões retóricos predominantes no gênero; e a análise da sequência argumentativa como base para a estruturação da argumentação, sendo importante ressaltar que, ao adotar a noção de sequência argumentativa, não propomos um ensino baseado num modelo rígido. Nossa intenção é tão somente apresentar aos alunos um ponto de partida para a produção textual do gênero em estudo. Até mesmo porque temos a consciência de que o caráter ensinável das sequências textuais ainda carece de maiores aprofundamentos, pois, além de não haver consenso entre o número e a classificação delas, não se têm estudos consistentes a respeito das suas possibilidades pedagógicas.

## 6 REFLEXÕES SOBRE PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

O ensino da produção textual sempre foi um ponto de questionamento na nossa prática pedagógica, visto que sempre nos inquietou o fato de a escrita dos alunos ser direcionada apenas ao leitor-professor, configurando-se, pois, como uma escrita com fins meramente avaliativos. Diante disso, o uso do blog como estratégia pedagógica revelou ser uma possibilidade de saída para esse velho entrave na escrita em ambiente escolar, pois a partir do momento em que os alunos escrevem e publicam seus comentários, expondo seus pontos de vista a respeito de temas polêmicos, seus textos são disponibilizados para leitores diversos e, principalmente, assumem uma função social, que é convencer o leitor a aderir às ideias defendidas.

Para a aplicação da pesquisa, primeiramente, conversamos com as turmas sobre o projeto, suas etapas e o objetivo pedagógico central, que é o desenvolvimento da argumentação por meio da produção de comentários no blog. Em seguida, aplicamos um questionário para levantar dados a respeito do contato dos alunos com a internet (Sabem navegar na internet? Têm acesso à internet em casa? Onde geralmente acessam a internet?), assim como sobre o conhecimento que os alunos tinham sobre o blog (Sabem o que é um blog? Possuem, leem e/ou seguem algum blog?).

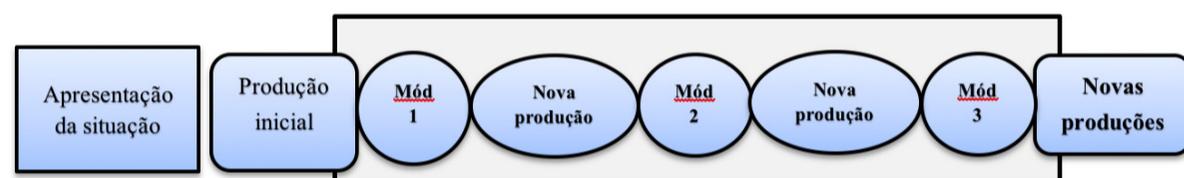
A partir disso, verificamos que parte dos alunos detinha pouco conhecimento sobre o uso da internet e a maioria deles não sabia o que era um blog. Além do mais, dos 36 alunos entrevistados, apenas um afirmou acessar a internet na escola, revelando que a escola, infelizmente, não tem cumprido eficazmente seu papel de maior **agência de letramento** (KLEIMAN, 2008), visto que uma parcela considerável dos alunos está concluindo o Ensino Fundamental sem ter domínio de uma mídia tão importante para a participação nas novas práticas de leitura e de escrita, que é a internet e suas potenciais ferramentas.

Após a apresentação do projeto e da aplicação do questionário, estabelecemos o contato dos alunos com o blog em três etapas: pesquisa e escolha de um blog na internet; criação do blog da turma e criação do blog individual. Após a criação, fizemos duas oficinas sobre o uso do blog: na primeira, apresentamos aos alunos dicas de configuração e layout para que eles pudessem se apropriar melhor da ferramenta *blogger*, conhecer as possibilidades de uso e, assim, tornar seus blogs mais dinâmicos e interessantes; e, na segunda, ensinamos a turma a criar e publicar comentários e postagens, com inserção de imagens, vídeos e *permalinks*, a fim de que os alunos utilizassem a ferramenta com mais autonomia e interatividade.

Nessa fase inicial, conversamos com a turma sobre questões relevantes a respeito do blog: a unidade temática, a atualização, a reputação,

a visibilidade, a popularidade, a interatividade e a colaboração em rede, as quais são necessárias para despertar o interesse dos leitores, fazendo com que o blog ganhe credibilidade no ciberespaço, pois, apesar do blog da turma ter caráter pedagógico, não podemos ignorar o fato de que estará disponível na rede para qualquer leitor. Portanto, no primeiro e no segundo mês de execução da pesquisa, priorizamos o letramento digital, mediando o contato dos alunos com a ferramenta *blogger*.

Em meados do segundo mês da aplicação da pesquisa, iniciamos o processo de ensino/aprendizagem da produção escrita dos comentários. A proposta didática foi feita com base na noção de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011) que é definida como um conjunto de atividades organizadas em torno da produção de um gênero oral ou escrito. Como o gênero escolhido para o desenvolvimento de nossa pesquisa faz parte de um ambiente virtual, buscamos preservar ao máximo as peculiaridades próprias de sua escrita, tais como a informalidade, a pouca monitoração e a constante atualização. Por esse motivo, fizemos algumas adaptações na proposta de SD desenvolvida pelos estudiosos de Genebra, a qual passou a apresentar as seguintes etapas:



**Esquema 2** – Sequência didática adaptada pela autora.

Fonte: Autoria própria.

Em linhas gerais, a organização da nossa sequência didática foi feita da seguinte maneira:

- **apresentação inicial:** apresentação da situação comunicativa, definindo o gênero, o propósito comunicativo, os interlocutores e o tema/assunto da postagem sobre a qual os alunos publicaram os primeiros comentários;
- **primeira produção:** postagem de comentários no blog da turma sobre o tema proposto;
- **módulo 1:** oficina sobre o propósito comunicativo e os traços formais do gênero a partir da análise de comentários no blog do Mário Flávio: política de A a Z.
- **nova produção:** postagem de comentários no blog da turma;

- **módulo 2:** oficina sobre a estrutura da sequência argumentativa, a qual apresenta as seguintes proposições: ponto de vista, justificativas, contra-argumentação e conclusão;
- **nova produção:** postagem de comentário no blog da turma;
- **módulo 3:** oficina sobre o uso e a função dos conectores argumentativos mais comuns;
- **novas produções:** postagens de comentários no blog da turma.

As primeiras produções textuais dos alunos revelaram uma série de dificuldades a serem superadas: parte dos alunos teve dificuldade em se posicionar acerca do tema; não houve progressão entre os comentários; não houve resposta aos comentários, mas apenas à postagem inicial; e a maioria dos comentaristas não conseguiu desenvolver seu ponto de vista. Na verdade, houve uma forte tendência à estruturação da argumentação no nível justificativo que, como vimos anteriormente, pouco leva em consideração a relação dialógica com o interlocutor. Por esse motivo, desenvolvemos três oficinas, a fim de superar as dificuldades iniciais: a primeira sobre as características formais do gênero, a segunda sobre a esquematização da argumentação e a terceira sobre a função dos operadores argumentativos. Como não temos espaço para detalhar nesse artigo as três oficinas, apresentaremos a seguir apenas uma síntese da oficina sobre a argumentação e da oficina sobre os operadores argumentativos, uma vez que o desenvolvimento da escrita argumentativa é a base central de nosso trabalho.

## 6.1 O ensino da argumentação nos níveis justificativo e dialógico

Como o esquema de sequência argumentativa proposto por Adam (2011) fundamenta-se justamente na contra-argumentação (doravante CA), consideramos pertinente apresentá-lo didaticamente para os alunos, a fim de que eles pudessem transitar entre os níveis justificativo e dialógico. Para tanto, desenvolvemos uma oficina de análise do esquema da sequência argumentativa intitulada de **como esquematizar a argumentação**, seguindo as seguintes etapas:

**etapa 1** – apresentação e discussão sobre o tema “a proibição do uso do boné na escola”.

**etapa 2** – formação de dois grupos de alunos (um a favor e outro contra o uso do boné na escola);

**etapa 3** – entrega de folhas, constando os seguintes enunciados para que os alunos completassem-nos:

a. O boné pode ser usado pelos alunos na escola, porque...

b. O boné não deve ser usado na escola, pois...

**etapa 4** – socialização da atividade inicial de escrita pelos dois grupos a partir da qual obtivemos os seguinte textos:

Grupo a favor:

**O boné pode ser usado pelos alunos, porque faz parte do estilo deles e é um direito que não pode ser tirado.**

Grupo contra:

**O boné não dever ser usado na escola, pois muitos alunos escondem drogas nele.**

**etapa 5** – produção do contra-argumento – para a realização dessa etapa, a professora pesquisadora, com base nos argumentos iniciais, produziu enunciados que levavam os alunos a dialogarem com os argumentos postos pelos interlocutores, contra-argumentando-os:

**Embora o boné faça parte do estilo dos alunos, não deve ser usado na escola, visto que...**

**Alguns alunos usam o boné para transportar drogas para a escola, mas...**

**etapa 6** – resposta aos contra-argumentos e retomada da tese inicial, reforçando-a. Após essas etapas, obtivemos os seguintes textos:

Texto 1:

**Embora o boné faça parte do estilo dos alunos, não deve ser usado na escola, visto que a escola não é lugar de moda e ele também serve para esconder o rosto de outros meninos que não são da escola e entram para bagunçar, aí a proibição do uso do boné é uma questão de segurança.**

## Texto 2:

**Alguns alunos usam o boné para transportar drogas para a escola, mas** não são todos os alunos que faz isso e na escola tem o pessoal do mais educação que fica tomando conta do recreio e pode ficar de olho nesses alunos, e tem mais quem vende droga na escola não vai deixar de vender só porque não pode mais usar boné, ele pode carregar a droga em outros lugares, por isso o boné deve ser liberado sim.

Por meio dessa oficina, percebemos que os alunos conseguiram construir, com a ajuda da professora pesquisadora, uma primeira representação da estrutura da sequência argumentativa proposta por Adam (2011). Posto isso, direcionamos novas atividades de produção de comentários no blog, as quais sempre eram antecedidas de atividade de leitura e de discussões em sala, para que os alunos pudessem compartilhar ideias, assim como formar e/ou ampliar pontos de vistas acerca dos temas propostos, construindo a argumentação e a contra-argumentação. A seguir, apresentamos o recorte de comentários produzidos pelos alunos a respeito da postagem sobre a lei da palmada que, por ser uma questão polêmica, possibilitou o desenvolvimento de textos argumentativos em um nível dialógico. Além disso, percebemos que os alunos produziram textos mais consistentes, apresentando um plano de texto mais amplo e ligando as proposições por meio do uso de conectores, como podemos ver nos comentários a seguir:

**Interagente A** 20 de outubro de 2014 11:32

Concordo que a lei deixa "brechas" sobre a ação de castigar fisicamente uma criança ou adolescente. No entanto, todos nós temos total entendimento sobre o que é uma simples palmada e uma lesão grave, não precisa de lei para dizer isso. Um simples tapinha ou uma surra é errado de qualquer forma. BATER NÃO É EDUCAR, muito pelo contrário, significa que os pais são incapazes de orientar o filho com palavras e apelam para as agressões criando no filho medo ( isso mesmo! Vocês que são filhos, nunca obedeceram os pais por medo de uma surra ?). Quanto a questão do governo interferir nos assuntos familiares é correta sim. Não são todas as famílias que tem "a cabeça no lugar" para criar filhos, é por isso que o governo está ali para garantir um bom tratamento para nós dentro do contexto familiar.

Responder Excluir

**Interagente B** 21 de outubro de 2014 17:56

Eu não concordo com essa lei porque foi como eu já disse para a prof... e melhor o 'pai ou a mãe batendo do que os outros na rua bater por causa de besteira da infância . por que ? porque e melhor dar logo uma paumada do que ficar ameaçando a criança ,eu já fui criança sei como e mais foi por causa de uma sura que eu tomei que eu não apronto mais umas dessas em fim na minha opinião isso não ajuda nada !!!.. C8P

Responder Excluir

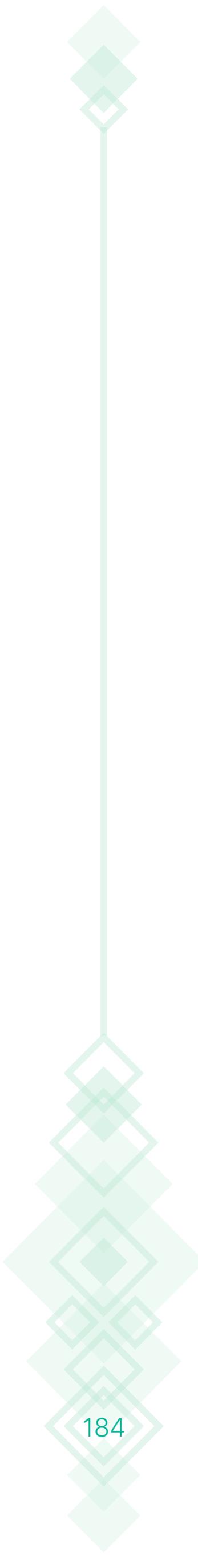
**Interagente C** 21 de outubro de 2014 18:09

Acho que a lei da palmada deveria ser adotada em todas as famílias, pois acho que a violência não resolve nada só ajuda a criança a ficar mais agressiva. Acho que o diálogo seja a melhor forma de educar uma criança ou adolescente, e provavelmente isso vai fazer com que no futuro ele evite se tornar uma pessoa boba, e mais paciente. Mais se isso não vier a acontecer, não poderíamos culpar os pais, pois eles encarnam o que era certo e o que é errado. Outra coisa, a palmada não atingi só o físico mais também a psicológico, então nós precisamos evitar o máximo a palmada. E na maioria das vezes a palmada causa medo e não respeito.

Responder Excluir

**Figura 1** – Comentário dos alunos sobre a lei da palmada.

Fonte: blog da turma.



De modo geral, percebemos que a maioria dos alunos se aproximou do nível dialógico da sequência argumentativa, pois além de defenderem seus posicionamentos a respeito da promulgação da lei da palmada, apresentaram a CA, geralmente, introduzida pelo uso de perguntas retóricas e/ou pelo emprego do conector **mas** (alguns alunos usaram **mais** ao invés de **mas**). Além disso, percebemos que apenas alguns alunos não apresentaram a conclusão, revelando-nos, pois, que o contato com o esquema da sequência argumentativa contribuiu para o desenvolvimento da argumentação por parte dos alunos. No entanto, verificamos que a maioria dos alunos não conseguiu sustentar seu ponto de vista até o final, pois ao inserir o contra-argumento, sua tese inicial perdeu força. Isso nos mostrou que a contra-argumentação, quando não está bem estruturada, pode invalidar o ponto de vista defendido tornando-se, pois, um problema no desenvolvimento da argumentação. Além disso, percebemos que alguns alunos utilizaram conectores de forma inadequada.

Diante desses problemas na sustentação do ponto de vista e não utilização adequada de conectivos, desenvolvemos uma oficina sobre a função dos conectores argumentativos na esquematização da argumentação, a fim de superar as dificuldades iniciais, conforme veremos a seguir.

## 6.2 A função dos conectores argumentativos

Como entendemos que os conectores exercem uma importante função na estruturação da argumentação e da contra-argumentação, pois além de servirem como elemento de ligação entre as partes do texto, indicam a direção argumentativa pretendida, desenvolvemos esta oficina com vistas à apresentação dos principais conectores argumentativos, apontando a sua função na estruturação do texto. Para tanto, criamos um quadro representativo, no qual mostramos os conectores mais comuns e a função deles na estruturação da sequência argumentativa. Vejamos:

**Quadro 1** – Quadro representativo das categorias dos conectores.

<b>Categoria</b>	<b>Conectores</b>	<b>Função</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Conectores argumentativos marcadores de argumento</b>	porque, já que, pois, com efeito, como	Justifica o ponto de vista	A lei da palmada é necessária, pois não se educa batendo.
<b>Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte</b>	mas, porém, entretanto, no entanto,	Refuta/nega o contra-argumento	Muitos pais acreditam que a palmada educa, mas isso não é verdade, pois a palmada não conscientiza as crianças sobre o que é certo ou errado, ela apenas amedronta os pequenos.
<b>Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos:</b>	Certamente, embora, apesar de que, ainda que	Introduz o contra-argumento, sinalizando que	Embora a palmada iniba a criança a cometer o erro, ela não deve ser praticada, pois além de causar medo e revolta, ela pode contribuir para o aumento da violência.
<b>Conectores argumentativos marcadores de conclusão</b>	portanto, então, em consequência	Conclusão	Portanto, os pais precisam exercitar mais o diálogo, alimentando, assim, o respeito e a cumplicidade na relação com seus filhos.

Fonte: Autoria própria.

Após a leitura do quadro, os alunos realizaram uma série de atividades escritas, utilizando os conectores e, na sequência, lançamos novas postagens no blog, incentivando os alunos a utilizarem os conectores na produção de seus comentários, a fim de articularem de forma mais clara e contundente os argumentos, contra-argumentos e conclusão.

Como reconhecemos que a existência de uma questão polêmica é fundamental para o desenvolvimento da argumentação, lançamos uma postagem no blog sobre um tema que divide a opinião pública: a legalização

do aborto. Apesar da temática ser bem conhecida, por fazer parte do contexto social dos alunos (em sala, foi feita uma enquete e dos 36 adolescentes entrevistados, 31 afirmaram conhecer, no mínimo, uma pessoa que recorreu ao aborto para interromper uma gravidez indesejada), realizamos um debate regrado entre as duas turmas envolvidas na pesquisa, para que os alunos pudessem alargar sua percepção sobre o assunto, por meio da pesquisa e da exposição a argumentos utilizados pelos defensores e opositores da legalização do aborto. Vejamos alguns comentários:

**Interagente A** 17 de novembro de 2014 15:42

eu sou contra ao aborto porque a criança não tem culpa pelos erro dos adultos .simplicmente ela e uma vitima.se voce não quer engravidar basta sirprevenir para que não tenha uma gravides indesejada.

Responder

**Interagente B** 17 de novembro de 2014 15:43

Eu também sou contra, pois essas crianças inocentes não devem pagar pelos erros dos seus futuros pais, além disso, eles tem direito de escolher o seu próprio futuro. Na minha opinião o aborto é um crime sim, pois si os pais não poderem sustentar o filho quando nascer, ha os orfanatos para cuidar e achar novos pais para essa criança. Eu não consigo imaginar uma mãe que tem coragem de 'matar' o próprio filho, e ainda paga os médicos para fazer esse crime.

Responder

**Interagente C** 17 de novembro de 2014 15:52

Eu tbm sou contra, toda criança deve ter o direito de vir ao mundo, de estudar, trabalhar e etc Assim eu penso ! Mas pra isso primeiramente devemos nos planejar bem antes, pra essa criança ter um conforto . Se a gravidez é indesejada quem tem que pagar pelo erro é a adolescente e não a criança .

Responder Excluir

**Interagente D** 25 de novembro de 2014 18:03

O aborto mesmo sendo em casos de estupro nunca foi preciso, porque está tirando a vida de um ser que não pode nem se defender de alguém "estupido e trocha", varias mulheres que queriam cuidar de uma criança mesmo não sendo dela e não podem!  
Muitas pessoas acham que só porque o corpo é da mulher, ela tem o direito de fazer o que quiser com ele, mas onde está os direitos,Caso você leia a constituição brasileira, ela assegura o direito a vida, o primeiro e mais importante direito. Sem o direito de viver não há o que se falar dos outros direitos, como o direito de expressão, ir e vir, de associação, de crença, etc.  
Nem eu e nem você temos direito de tirar uma vida de um ser, principalmente quando ele está em defeso.

Responder

**Figura 2** – Comentários dos alunos sobre a legalização do aborto.

Fonte: blog da turma.

O recorte dos comentários anteriores revela-nos avanços significativos na escrita dos alunos em três níveis: genéricos, textuais e gramaticais. No que se refere às questões relativas ao gênero, percebemos que todos os comentários surgem como resposta à postagem ou a outro comentário e que a maioria dos interagentes defende seu ponto de vista, por meio de argumentos e contra-argumentos. Embora o aspecto gramatical da escrita dos alunos não seja o foco de nosso trabalho, sempre buscamos refletir,

a partir dos comentários produzidos, sobre os desvios gramaticais mais recorrentes, a fim de evitá-los: o uso do **mais** ao invés de **mas** foi um deles.

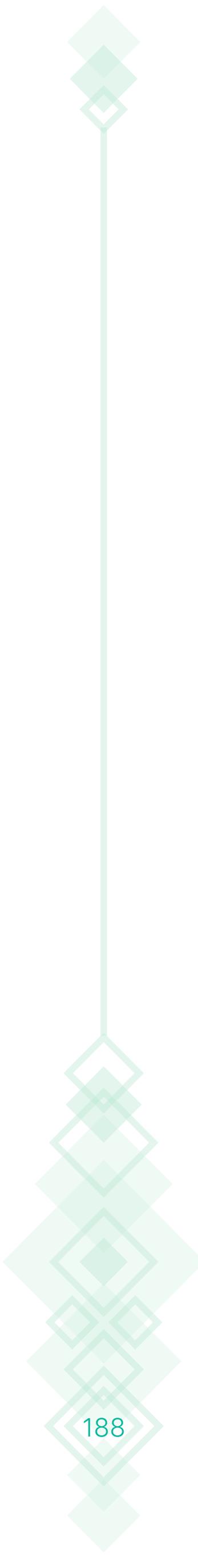
Quanto aos aspectos textuais, apontamos avanços tanto na estruturação da argumentação quanto no uso dos conectores, visto que ao analisarmos os comentários anteriores, percebemos que nenhum conector foi utilizado de maneira inadequada. Além disso, boa parte dos alunos conseguiu introduzir a CA sem enfraquecer o ponto de vista defendido, pelo contrário, a CA é usada com o objetivo de levar o leitor a aderir à tese inicial, visto que os interagentes apontam os argumentos contrários que podem ser levantados pelo público-leitor, refutando-os.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto anteriormente, ficou evidente que o objetivo central de nosso trabalho foi alcançado com êxito, uma vez os alunos, ao longo da pesquisa, foram envolvidos em atividades frequentes de leitura e, sobretudo, de escrita, através das quais eles, gradativamente, ampliaram a sua capacidade argumentativa. Além disso, percebemos que houve avanços significativos no que se refere aos aspectos linguísticos e genéricos, pois os alunos, a cada nova produção do gênero em estudo, revelavam ter maior consciência do propósito comunicativo do gênero, de seus traços formais, assim como de questões de cunho ortográfico, sendo importante destacar que o alcance de nosso objetivo se deve, sobretudo, às condições das quais dispusemos para o desenvolvimento da pesquisa, tais como:

- número reduzido de alunos por sala (17 alunos na turma A e 19 na turma B);
- sala de informática equipada com 25 computadores conectados à internet, sendo possível, pois, o uso da máquina individualmente;
- presença constante de uma técnica de informática, sempre disponível quando solicitada;
- envolvimento e participação dos alunos;
- professora pesquisadora com formação adequada para o uso da tecnologia;
- apoio da equipe pedagógica.

Quando apontamos os fatores acima como responsáveis diretos pelo sucesso de nossa proposta de intervenção, tais como a ampliação do letramento digital e da competência argumentativa, o uso adequado dos conectores argumentativos e o envolvimento dos alunos na atividade de produção textual proposta, reforçamos a ideia de que, ao inserir a tecnologia em sala de aula, o professor, além de possuir um bom letramento digital, precisa



dispor das condições necessárias para que possa, de fato, desenvolver um trabalho produtivo. Posto isso, resta-lhe, então, escolher o recurso tecnológico, definir o objetivo da ação pedagógica e planejar a sua execução.

Diante dos resultados alcançados, acreditamos que a tecnologia, quando utilizada de maneira adequada no espaço escolar, pode ser uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, pois os ganhos que ela traz são vários: os alunos se tornam protagonistas no processo educativo, as atividades de produção textual assumem o caráter social que lhe é devido; há maior envolvimento e participação dos alunos; a escrita dos alunos ganha leitores diversos e alcança patamares inimagináveis; desperta-se a curiosidade e incentiva-se a colaboração entre os alunos; contribui-se para a ampliação do letramento digital e, sobretudo, ressignifica-se as formas de ensinar, de aprender e de interagir, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e participativos.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Linguistique textuelle**: Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

\_\_\_\_\_. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra. Blogs: mapeando um objeto. In: **BLOGS.COM**: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2008. p. 27-53.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Agência e Escrita**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel (Org.). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa, terceiro e quarto ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DOLZ, J; NOVERRAZ, N.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

DUCROT, Oswald. Analyse de texts et linguistique de l'énonciation. In: DUCROT, O. **Les mots du discours**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980. p. 7-56.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA DA UNIVERSIDADE DO MINHO. 7., 2005, Braga. **Anais...** Braga, Portugal: Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005.

GOMES, Maria João; LOPES, António Marcelino. Blogues escolares: quando, como e porquê? **Conferência weblogs na educação - 3 testemunhos**, v 3. p. 117-133, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

MONTEIRO, Daniela Arns Silveira. **O gênero comentário**: análise sócio-retórica de exemplares publicados nos jornais diário catarinense e folha de s. Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação, a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

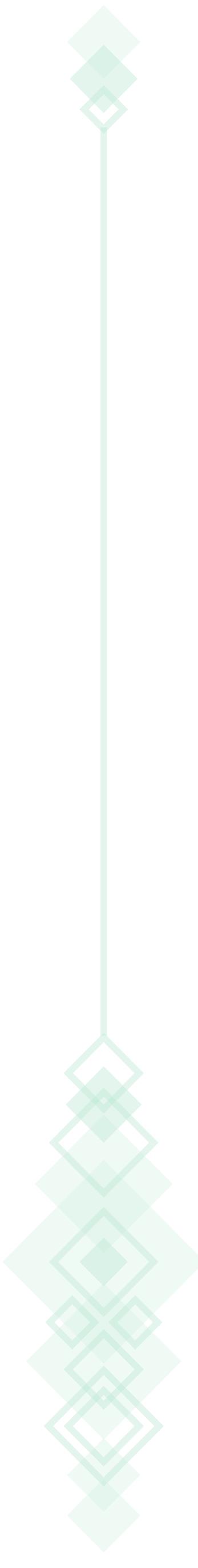
PINHEIRO, Petrilson Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 226-239, set./dez. 2011.

PIRES, Carolina L. Um olhar sobre comentários na internet a partir da teoria de gêneros textuais. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Ângela (Org.). **Gêneros textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, PUCMG, 2003.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SWALES, John M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



# MAFALDA NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM (SAA): UMA PROPOSTA DE TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DAS TIRAS CÔMICAS E DE OUTROS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS

*Valdirene Aparecida da Silva Marchioli<sup>1</sup>*

*Maria Isabel Borges<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Objetivou-se elaborar uma proposta de intervenção por meio de gêneros quadrinísticos, tendo como gênero-âncora a tira cômica [da Mafalda (QUINO, 1993)], para uma Sala de Apoio de Aprendizagem (SAA) de Língua Portuguesa. A proposta de intervenção foi desenvolvida em uma escola pública paranaense, na periferia de Cambé. Seguem-se algumas referências teóricas: Ramos (2007, 2009, 2011, 2014) e Vergueiro (2014), para caracterização dos gêneros quadrinísticos; Costa Val (1991), Franchi (2002) e Antunes (2003), na discussão sobre gênero discursivo, texto e produção textual. A proposta foi composta de vinte encontros, agrupados em quatro etapas, durante as quais houve: problematização, elaboração da proposta, desenvolvimento e reflexões. Os alunos apresentaram progresso na compreensão e organização do texto, bem como na construção de sentidos.

**Palavras-chave:** Quadrinhos. Tira cômica. Sala de apoio à aprendizagem. Produção de textos.

---

1 Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino do Paraná há mais de 25 anos. Contato: valdeva@ig.com.br

2 Docente lotada no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do grupo de pesquisa “Quadrinhos e Análise Linguística”. Desenvolve trabalhos relacionados com quadrinhos, gramática e pesquisa-ação. Contato: belborges1@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo, neste trabalho, é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma turma de Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) de Língua Portuguesa, no ano de 2016. A proposta de intervenção surgiu das experiências da professora-pesquisadora com a Sala de Apoio de Língua Portuguesa (SAA), programa criado em 2004 pela Secretaria Estadual da Educação (SEED), no Paraná, pela Resolução Secretarial de n. 208/04 e pela Instrução Conjunta n. 04/04 e 007/2011 (PARANÁ, 2011), com o objetivo de atender alunos do Ensino Fundamental II com defasagens nos conteúdos das séries iniciais em Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com a essa Instrução, a turma deve ser composta por até vinte alunos. O aluno frequenta a sala regular em turno e, no contraturno, a SAA até superar as defasagens e ser considerado apto para frequentar apenas a turma regular. O mesmo aluno pode ser reinserido no programa, caso haja necessidade. Os alunos são encaminhados para a SAA pelo professor regente da turma regular mediante uma avaliação diagnóstica que contemple os conteúdos essenciais das séries iniciais do Ensino Fundamental I, elaborada e aplicada por ele nos primeiros dias de aula. Cada aluno que participará do programa deve ter uma ficha de encaminhamento preenchida pelo professor regente, na qual aponta as principais defasagens.

No início do programa, no ano de 2004, os professores receberam material de apoio, composto por um manual do aluno e um caderno de orientações para o professor. Em função da ausência de reformulação do material, as transformações das urgências e o surgimento de outras demandas a serem resolvidas na SAA não são contempladas. Mesmo que não tenha sido elaborado como um apoio, a maioria dos professores (por falta de orientação e/ou direcionamento claro) o utiliza como principal ferramenta para as aulas da SAA.

Diante desse cenário, o objetivo principal da pesquisa foi elaborar uma proposta de intervenção por meio de gêneros quadrinísticos, tendo como gênero-âncora a tira cômica (da Mafalda), para uma SAA de Língua Portuguesa. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- a) apontar alguns aspectos teórico-práticos ligados à escrita;
- b) definir e caracterizar a tira cômica como gênero discursivo pertencente ao hipergênero *histórias em quadrinhos*;
- c) apresentar a personagem Mafalda como a protagonista de uma tira cômica produzida por Quino (1993), tanto sob a ótica da linguagem dos quadrinhos quanto em relação às condições de produção desse gênero;
- d) elaborar atividades relacionadas à produção escrita, tendo como ponto de partida as tiras cômicas da Mafalda;

e) comparar os textos produzidos (pelo mesmo aluno), avaliando os possíveis avanços.

As tiras nas quais Mafalda é protagonista foram escolhidas, porque os temas nelas abordados podem ser ressignificados diante dos acontecimentos atuais, o que auxilia na compreensão pelo aluno, além de ter relação com textos pertencentes a outros gêneros, como notícias, artigos, reportagens, cartas do leitor, charges. Os alunos se identificam com a personagem, visto que se trata de uma criança como eles, que procura compreender o mundo ao seu redor. Além desta introdução, neste trabalho, são apresentados, respectivamente, alguns aspectos teóricos utilizados, uma síntese da proposta de intervenção e alguns resultados obtidos a partir das atividades realizadas pelos alunos e a conclusão.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS

### 2.1 A linguagem dos quadrinhos

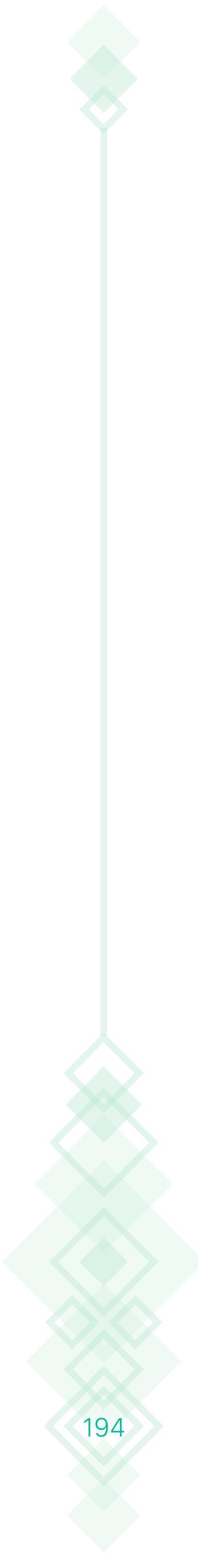
Os estudos sobre quadrinhos sofreram, até 1990, certo preconceito, não eram considerados apropriados para serem abordados e circularem na escola. Segundo Vergueiro (2006), não eram dignos de atenção na visão dos intelectuais. Ramos (2007, 2009, 2011) supõe que os estudos com os gêneros quadrinísticos começaram a se difundir a partir de então, após o surgimento em questões de vestibulares das tiras cômicas do jornal e após a inclusão dessa prática de linguagem nos PCNs (BRASIL, 1998).

Vergueiro (2014) afirma ser indispensável que se ensine ao aluno a linguagem específica dos quadrinhos, a fim de que ele possa construir os diversos sentidos por eles contemplados. As histórias em quadrinhos “constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal”, ocupando cada um deles um papel especial, “reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude” (VERGUEIRO, 2014, p. 31).

A imagem visual ou icônica é o elemento básico desse gênero, a sequência de quadros apresenta um sentido (geralmente narrativa) ao interlocutor, sendo sua unidade menor a vinheta ou quadrinho.

À linguagem icônica estão ligadas questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais. A compreensão de cada um desses elementos também permitirá a melhor utilização das histórias em quadrinhos no ensino e possibilitará até mesmo a elaboração de HQs que utilizem com mais potencial da linguagem típica do meio (VERGUEIRO, 2014, p. 34).

Os diversos gêneros vinculados ao hipergênero *histórias em quadrinhos* são textos que combinam a linguagem verbal e a linguagem não verbal.



Segundo os estudos de Ramos (2007, 2009, 2011), são vários os gêneros que utilizam a linguagem das histórias em quadrinhos, tais como: a charge, o cartum, os diferentes gêneros autônomos das histórias em quadrinhos (o mangá, a novela gráfica, a história de aventura, a história de humor etc.) e das tiras (cômicas, seriadas, cômicas seriadas, livres).

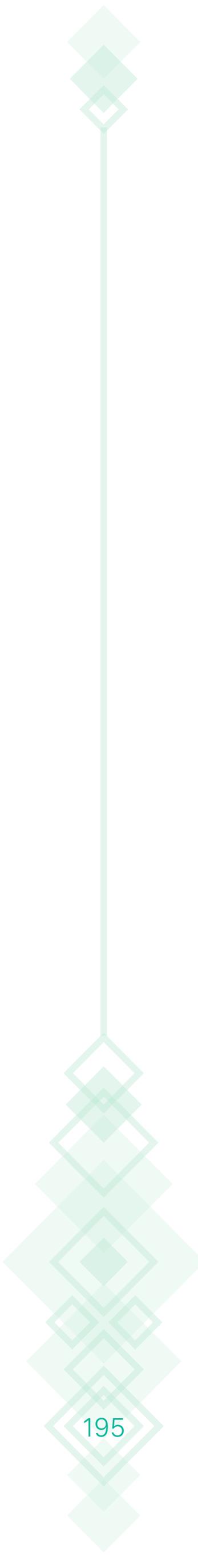
Além do caráter híbrido do texto em quadrinhos, a narratividade é a principal semelhança entre os gêneros quadrinísticos citados, ao lado da presença dos diálogos na forma de balões. Declara que "Quadrinhos são quadrinhos. E, como tal, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar elementos narrativos" (RAMOS, 2007, p. 6). Segundo ele, "predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo; a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero" (RAMOS, 2009, p. 19). Por fim, a sequência narrativa nos quadrinhos pode ocorrer em apenas uma vinheta ou mais (RAMOS, 2007, 2009).

Outra característica é o fato de que os quadrinhos podem apresentar personagens fixos ou não, podendo, inclusive, representarem personalidades reais, como os políticos, por exemplo. As personagens fixas aparecem em vários quadrinhos, possuem características que o constroem e as fazem ser identificadas. As personagens podem ser desenhadas de maneira realista, estilizada ou caricata, no entanto predominam as desenhadas.

Nas charges, normalmente as personagens são figuras políticas da atualidade, o presidente ou o governador, por exemplo, que são apresentadas de forma caricata. Romualdo (2000, p. 18) afirma que "as charges são textos coerentes e coesos, pois formam um todo de sentido que é transmitido pelas relações entre os diversos elementos gráficos que compõem as figuras de um quadrinho". Ainda acrescenta que, nesses textos, há informatividade por meio de imagens, "os chargistas colocam neles suas opiniões, suas críticas a personagens e dados políticos" (ROMUALDO, 2000, p. 18), fatos mais polêmicos que afetam, de alguma forma, a população. O autor adverte, no entanto, que não é possível decodificar e compreender a mensagem icônica (termos do autor) das charges se o leitor não conhecer o contexto histórico, social ou econômico que ela encerra, porque "a charge possui relações intertextuais com outros textos" (ROMUALDO, 2000, p. 26). Nesse sentido, é preciso recuperá-las para que o sentido seja construído.

O cartum é muito confundido com a charge. Diferenciam-se, em especial, pela temporalidade e pelo fato tratado: a última com o fato da atualidade, enquanto o primeiro com a universalidade temática (RAMOS, 2009). Assim, o cartum não possui personagens fixas e pode ser compreendido em qualquer época, pois não está ligado a um fato específico.

Ao lado da narratividade e dos tipos de personagens utilizadas, Ramos (2007, 2009, 2011), a partir das ideias de Maingueneau, define a história



em quadrinhos como um “grande rótulo” (“guarda-chuva”): “quadrinhos seriam um grande rótulo, que abarcaria diferentes gêneros, entre eles as tiras (que também comporiam diferentes gêneros)” (RAMOS, 2011, p. 87). Sob esse rótulo, incluem-se a charge, o cartum, o mangá, a novela gráfica, a história de aventura, a história de humor, a tira cômica, a tira seriada, a tira cômica seriada etc. Acrescenta que “o rótulo, o formato, e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam informações genéricas ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão” (RAMOS, 2007, p. 120). É o caso da charge: o fato de estar no jornal, perto do editorial e do artigo de opinião, dá ao leitor pistas de que se trata de um gênero com viés argumentativo, uma crítica a algum acontecimento político, como posto anteriormente por Romualdo (2000). Esse argumenta que, sem o contexto e a intertextualidade com outros textos e fatos, não é possível construir o sentido da charge.

Ramos (2007, 2009), com base nos estudos de Acevedo (1990) e Cagnin (1975), apresenta o balão como elemento essencial do quadrinho, recurso utilizado para indicar a fala ou o pensamento da personagem; é formado por dois elementos: “o continente (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem)” (RAMOS, 2009, p. 36). Há vários tipos de balões, no entanto os mais comuns são pensamento, fala-comum, balão-cochicho, fala-dupla, grito e uníssono.

A forma de apresentação da letra também tem significado na linguagem dos quadrinhos. As letras representam a oralidade, ou seja, como foi emitida a fala pela personagem: fala baixa, grito, expressão destacada. O tamanho menor pode indicar fala sussurrada, maior ou em negrito indica grito ou estado emocional. O tipo e o formato da letra utilizados, associados às expressões faciais e posições do corpo, tornam-se recursos importantes na produção de sentido.

Além dos fatores comentados, outro recurso bastante importante é o uso da onomatopeia. Ramos (2007, 2009) define onomatopeias como sons que podem ser representados por uma palavra que sintetiza a ação e que podem ser apresentadas dentro ou fora dos balões. O aspecto visual da letra utilizada nessas onomatopeias “pode indicar expressividades diferentes. Sua cor, tamanho, formato e até prolongamento adquirem valores expressivos distintos dentro do contexto em que é produzida” (RAMOS, 2009, p. 81).

Todas as características aqui discutidas, além dos demais recursos associados, garantem o sentido do quadrinho, comprovando que as histórias em quadrinhos “gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (RAMOS, 2009, p. 17). Assim, toda a narrativa é conduzida por meio das personagens, em seus rostos e pelos movimentos dos seres desenhados. O tempo é demonstrado pelos recursos usados para dar movimento ao corpo da personagem no quadrinho ou pela posição do corpo nas figuras. O espaço é observado na paisagem dos quadrinhos. As cenas são recontadas e apresentadas

em cada quadrinho ou vinheta. As personagens ocupam o ponto principal nessas histórias, pois suas expressões e seus movimentos nas imagens possibilitam toda a trama e a construção de sentido do texto. É importante ressaltar que, durante a intervenção, os alunos conheceram cada um desses recursos e seus efeitos nos gêneros quadrinísticos.

## 2.2 O gênero-âncora: a tira cômica

A tira cômica foi o gênero-âncora utilizado na proposta de intervenção. Os estudos de Ramos (2007, 2009, 2011, 2014) revelam que a principal característica da tira cômica é o tema relacionado ao humor; “trata-se de um texto curto, construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final” (RAMOS, 2009, p. 24). Na mudança da penúltima para a última vinheta, a quebra da expectativa ocorre e, conseqüentemente, o final inesperado, do qual se espera o efeito de humor. A quebra de expectativa e a crítica encontram-se presentes nesse final. Tudo isso dependerá da personagem, do contexto no qual está inserida, dentre outros fatores. A escolha dos recursos gráficos e linguísticos utilizados também muito influenciará no efeito de humor e na compreensão da tira.

Após vários estudos comparativos, o autor apresenta algumas características das tiras cômicas. Segundo ele, o formato é, tendencialmente, fixo e padronizado, em sua maioria horizontal, com duas ou três vinhetas. Porém, nas revistas em quadrinhos, podem ocorrer na vertical ou em dois andares. Como constituem narrativas curtas, as tiras usam poucos quadrinhos (ou poucas vinhetas), podendo ficar entre uma e quatro vinhetas ou romper com esse padrão. Ramos (2014) propõe uma revisão do formato padronizado das tiras: espaço ocupado em duas linhas horizontais ou mais, número de vinhetas maior que quatro, heterogênea disposição e moldura das vinhetas, entre outras. Apesar de apresentar formatos diferentes, conclui que a estrutura básica do gênero se manteve: “o desfecho inesperado, fonte de humor” (RAMOS, 2014, p. 92).

Quanto às personagens das tiras cômicas, como nos demais gêneros pertencentes ao hipergênero *histórias em quadrinhos*, podem ser fixas ou não. As tiras da Mafalda e de *A Turma Mônica*, por exemplo, apresentam personagens fixas e desenhadas. As sequências narrativas são predominantes, com o uso frequente de diálogos entre as personagens; o tema abordado nas tiras é sobre humor; para que esse humor seja alcançado, há, na maioria delas, um final inesperado, com quebra de expectativa; geralmente a narrativa apresentada é completa ou pode apresentar continuação do tema em outras tiras (a tira seriada). Na estrutura, a tira cômica pode apresentar balões dos diferentes tipos: fala comum, grito, sussurro, pensamento etc. Além disso, pode fazer uso de sinais gráficos, onomatopéias, trocadilhos, duplos sentidos e outros recursos que podem contribuir para melhor compreensão, como o tipo e o formato das letras.

O final inesperado presente na tira gera o humor, assemelhando-se com uma piada. Vale lembrar que, na tira cômica, o humor constrói-se com a combinação dos elementos visuais e verbais. De acordo com as pesquisas de Lins (2002), o humor é objeto de estudo de diversas ciências, porém, no campo da linguística, “poucos estudos são conhecidos sobre análise de mecanismos que geram o humor” (LINS, 2002, p. 18). Seus estudos constataram que o humor nas tiras de Mafalda de Quino (1993) se apresenta nas rupturas provocadas nas interações,

pela mudança de alinhamento das personagens que, ao interagirem entre si, rompem com a rotina prescrita pelos enquadres que as estruturas de expectativas que temos sobre as coisas do mundo nos levam a elaborar (LINS, 2002, p. 117).

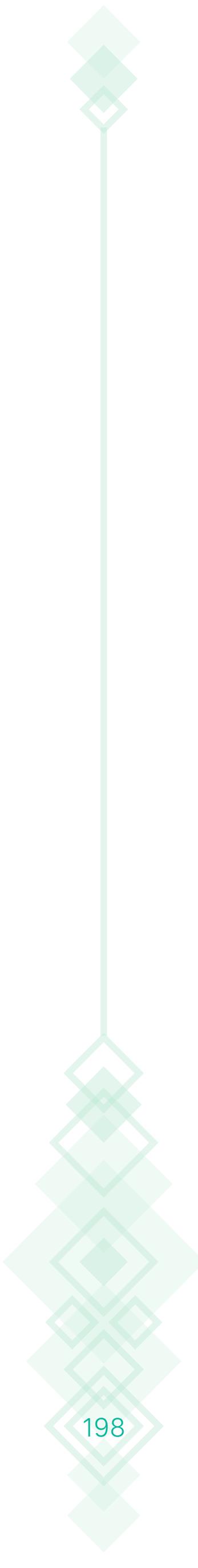
Essa mudança de alinhamento é percebida ora por elementos verbais, ora por não verbais.

### 2.3 As tiras da Mafalda

Joaquín Salvador Lavado (Quino) nasceu na Argentina. Segundo Gottlieb (1996, p. 19), “desenhou de tudo, de anúncios a cartuns, para jornais e revistas até 1962, quando criou Mafalda”. Mafalda é uma personagem criada por ele em 1963. O cartunista desenhou a última tira dessa personagem em 1973, sendo dez anos de muito sucesso. Os seus desenhos e criações, segundo Gottlieb (1996), satirizam e ironizam a política, a sociedade, o casamento, a família, ricos, pobres, instituições e personalidades. Garota de classe média, como ele também foi, quando criticado pelo fato de a personagem ser aburguesada, afirmou que não se pode escrever aquilo que não se conhece.

Apesar do sucesso de Mafalda, parou de desenhá-la, segundo entrevistas dadas a jornais e revistas, porque teve medo. Com a chegada dos últimos militares, a perseguição aos que se manifestavam contra o governo ficou muito comum e violenta. Afirmou que estava muito cansado e que parou no momento certo. Embora nunca tivesse tido problemas com as publicações de Mafalda, era censurado em outros quadrinhos de humor. Assim, embora nunca tenha sido censurado, ele mesmo se autocensurava.

A personagem Mafalda é uma garotinha de mais ou menos seis anos, com pensamentos e com a criticidade muito além de sua idade, vive em uma família comum da classe média, na qual o pai trabalha e a mãe cuida da casa e dos filhos; foi criada por Quino na época da Guerra Fria e da ditadura militar na Argentina. Além de Mafalda, outras personagens fazem parte de sua turma e protagonizam as histórias de Quino. São eles: Manolito, Miguelito, Susanita, Guille, Liberdade, Burocracia, os pais de Mafalda e Filipe. Monolito, filho de um comerciante, vê o mundo sob a ótica do comércio. Miguelito, filho único, às vezes, um tanto egoísta e, outras, com um coração enorme, tem dificuldade de compreender o que Mafalda pensa.



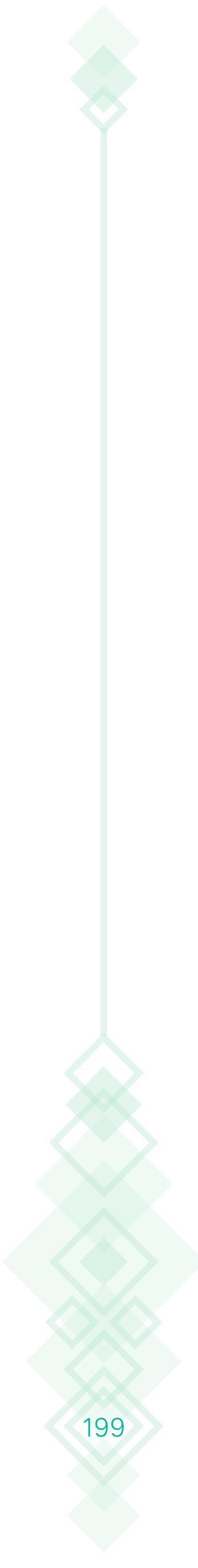
Susanita, uma menina cujo único objetivo na vida é encontrar um marido rico e de boa aparência. Guille "Gui", o irmão caçula de Mafalda, esperto demais para sua idade. Liberdade, uma menina bem pequena que gosta das coisas simples da vida e seus pais são jovens idealistas. Burocracia, a tartaruguinha dada a Mafalda e a Guille pelo pai, foi assim batizada por Mafalda, por ser tão vagarosa como tudo o que o cidadão precisa. Os pais de Mafalda, o pai trabalha numa companhia de seguros, adora cultivar plantas em seu apartamento e entra em crise quando repara sua idade, a mãe é uma típica dona de casa e que não completou os estudos (por isso é vista como medíocre por Mafalda). Filipe, um garoto sonhador, que odeia a escola e que trava intensas batalhas com sua consciência e seu senso nato de responsabilidade. O mundo, representado por um globo, também aparece muito nas tiras de Mafalda, havendo uma relação de amizade, personificando-o e mostrando-o como precisa de cuidados.

Lins (2002) afirma que a personagem Mafalda possui um tom crítico, reflexivo e questionador a respeito do mundo, da sociedade e da ação das pessoas. Apesar do contexto histórico e social determinado, as tiras dialogam com questionamentos da realidade atual, ultrapassando a época de produção. Ela fala sobre a Guerra do Vietnã, o descaso dos homens em relação aos outros e a mecanização do próprio homem. O discurso se constrói nas tiras a partir de questionamentos dos atos e comportamentos dos outros. A pequena garota, uma criança, contesta acontecimentos e atos considerados comuns aos seus pais, aos seus colegas e até mesmo aos meios midiáticos e autoridades, como sistema de governo, submissão da mulher, estrutura familiar, destruição do meio ambiente, falta de liberdade de expressão, conformismo perante a desigualdade e ditadura, falta de reflexão sobre o mundo e atitudes políticas, dentre outros.

## 2.4 O trabalho com a produção textual

Para Costa Val (1991), a forma como um texto é produzido merece destaque por parte de quem se preocupa com a escrita na escola. Por isso, procurou, em sua obra, relacionar teoria e prática, analisando produções de textos. O contexto sociocultural no qual está o discurso precisa ser levado em consideração como condicionador para a produção de um texto: "uma ocorrência linguística para ser texto precisa ser percebida pelo recebedor como um todo significativo" (COSTA VAL, 1991, p. 4). Um texto precisa ser coerente, ter sentido, ter dito algo real e consistente. Não basta ao aluno escrever um texto coeso, se esse nada diz. Para isso, o trabalho deve começar fornecendo aos alunos ferramentas para a produção de um texto coerente.

Para que, um texto possa ser considerado texto, deve apresentar relação sociocomunicativa, semântica e formal. E, para ser bem compreendido, dever ser avaliado sob três aspectos: "pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;



o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; e o formal, que diz respeito à sua coesão" (COSTA VAL, 1991, p. 5). Dessa forma, um texto precisa apresentar um conjunto de características para torná-lo texto e não apenas um amontoado de frases: a textualidade.

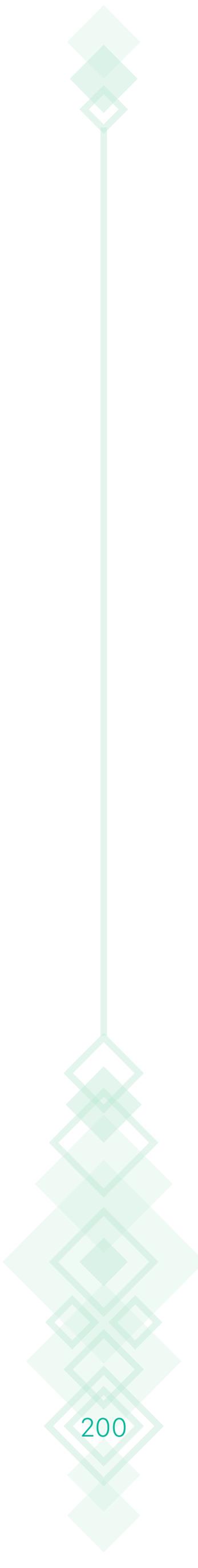
Há fatores que precisam ser levados em conta em cada um dos três aspectos já citados, para que a textualidade seja estabelecida. Os fatores pragmáticos são, de acordo com a autora:

- **a intencionalidade** — a capacidade do produtor de elaborar o texto de maneira coesa, coerente, de forma a atingir seus objetivos em dada situação de produção;
- **a aceitabilidade** — é a expectativa do interlocutor de que o conjunto de ocorrências com que se depara seja um texto que possui coerência, coesão, seja relevante e traga informatividade;
- **a situacionalidade** — refere-se à adequação do texto à situação sociocomunicativa;
- **a informatividade** — o grau de informação que garante ou não o interesse do receptor;
- **a intertextualidade** — a capacidade de relacionar o texto com outros textos já produzidos; assim, a utilização de um texto depende do conhecimento de outros textos que já circulam socialmente.

O aspecto semântico-conceitual é garantido pela coerência, o sentido do texto, "envolve não só fatores lógicos e semânticos, mas também cognitivos na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores" (COSTA VAL, 1991, p. 5). Um texto é considerado coerente, quando partilhar informações também conhecidas pelo receptor. O aspecto formal diz respeito à sua coesão, que é a manifestação linguística da coerência, construindo-se por meio de mecanismos gramaticais e lexicais. Porém, isso não garante a coerência.

Costa Val (1991) procurou evidenciar todas essas considerações, analisando cem redações de vestibulares. Verificou que a preocupação maior dos vestibulandos era com a estrutura formal, assim as deficiências da textualidade situaram-se na estrutura lógico-semântico-cognitiva, com bom nível de coesão.

[...] as redações analisadas, em sua maioria certinhas e arrumadinhas, mas desinteressantes e inconsistentes são frutos inevitáveis das condições de produção a que foram submetidos seus autores, não só na hora do vestibular, mas provavelmente na maioria das vezes em que escreveram na escola. (COSTA VAL, 1991, p. 127)



Apesar de grandes avanços observados após os novos estudos e documentos reformulados, há muito ainda que se aprimorar, por exemplo, no que se refere às estratégias de ensino. Novos encaminhamentos e objetivos para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas foram estabelecidos, mostrando a importância de não se valorizar apenas a forma, mas também o sentido. No entanto, alguns professores não conseguem trazer essa forma de trabalho para a sala de aula.

Bastos e Mattos (1992) apresentam amostras de alguns aspectos problemáticos quanto ao emprego da língua escrita pelos alunos ao elaborarem seus textos escolares. Propõem aos professores uma série de atividades enfocando cada aspecto analisado. Deve-se realizar "em classe, um trabalho particularizado, nascido do texto de cada aluno, só generalizado quando os problemas forem recorrentes" (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 2). No entanto, postulam que o trabalho terá sucesso, se o professor elaborar atividades para seus alunos, considerando os propostos por elas apenas como exemplo e guia. Tais exercícios levam em conta os problemas mais comuns, observados nos textos dos alunos, como concordância verbal e nominal, pontuação, emprego de tempos verbais, regência e subordinação.

As autoras advertem que "produzir textos torna-se mais complicado quando a metodologia usada para solicitá-los facilita o surgimento de textos incoerentes e inverossímeis" (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 3). Por isso, orientam atenção especial à metodologia utilizada nas propostas, podendo ser responsável por inadequações no texto: "os alunos não estão acostumados a uma reflexão linguística no ato de produzir seus textos". Por isso, julgam "que se deva retornar aos textos escritos e reestudá-los nos pontos falhos", fazer com que os alunos reflitam "sobre as falhas, não se voltando à gramática pura, mas sim ao funcionamento da língua na produção de textos" (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 4-5). É importante "levar os alunos a ler textos, em particular os escritos por eles mesmos, comentá-los e reescrevê-los é que faz com que sua competência escrita apareça e possa ser apreciada pelos professores" (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 5).

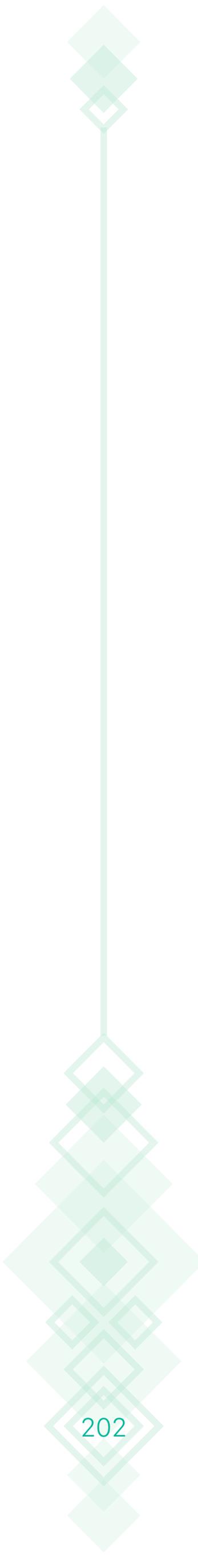
Além da reescrita de seu próprio texto, as autoras indicam exercícios que se baseiam em trechos de romances, artigos de jornal e outros gêneros, sempre norteados pela dificuldade em questão, sendo que a ordem do trabalho deve ser a mesma na qual os problemas vão surgindo na produção escrita dos alunos. Advertem que os problemas tratados podem não ser os mesmos que aparecem nas produções dos alunos. O professor cria exercícios para atender a essas questões, seguindo o direcionamento apresentado na obra. O docente deve propor os exercícios sobre a questão e depois voltar ao texto do aluno para que esse possa fazer as adequações necessárias. De acordo com as autoras, a volta ao texto pode compreender:

- reescritura individual: cada um reescreve o seu próprio texto;
- trabalho em pares; um aluno trabalha com o texto do outro, reescrevendo-o e discutindo essa possível reescritura com seu par;
- reescritura em conjunto: a partir de um texto escolhido, exposto no quadro-negro, são discutidos e trabalhados os pontos problemáticos (BASTOS; MATTOS, 1992, p. 6).

Nas atividades propostas pelas estudosas, os alunos eram convidados a ler as histórias em quadrinhos e produzi-las, utilizando apenas a linguagem verbal, como o uso do travessão e as demais pontuações necessárias. Além disso, tinham que elaborar a fala do narrador para contextualizar a história, pois, antes, isso era conseguido apenas com o auxílio das imagens. A observação das imagens foi essencial para a construção de um texto verbal coeso e coerente.

A proposta de intervenção aqui apresentada aproxima-se do trabalho desenvolvido por Franchi (2002). Buscando uma proposta para levar o aluno a produzir textos e reformulá-los, de forma prazerosa e eficaz, a autora descobriu a importância de começar o trabalho conquistando os alunos, ainda mais quando se trata de uma clientela heterogênea e diferenciada. Apresentou as consequências desastrosas de uma atitude segregacional do sistema educacional, uma vez que a turma com a qual tinha trabalhado era composta por 17 alunos desvalorizados e estigmatizados por suas origens e sua língua, uma turma que já havia passado por seis professores, sem progresso algum. A forma que ela encontrou de motivá-los à escrita foi respeitando o seu dialeto e partindo dele, mas mostrando que há variações dialetais e qual é a importância de se conhecer, saber usar e dominar, inclusive, a norma culta. Para alcançar o objetivo de fazer seus alunos escreverem, ela sempre iniciava as atividades com um diálogo, buscando um fato interessante acontecido em casa ou na escola. Desse fato, "extraía o conteúdo de uma pequena comunicação por escrito" (FRANCHI, 2002, p. 56).

Havia muitos problemas nos textos de seus alunos, dentre eles: o uso excessivo de sentenças coordenadas com a conjunção *e*, algumas vezes substituída por *aí* ou *então*; a substituição completa da anáfora, na condição de elemento de coesão textual, por repetições; pouca fluência linguística; as orações possuíam apenas o verbo e seus argumentos, quando não se dava a elipse de um desses; a maioria das orações era de complexidade mínima; as crianças não faziam uso de clíticos nem os substituíam por pronomes do caso reto; falta de concordância verbal; falta de flexão dos elementos determinados dos sintagmas nominais; substituição de letras, mantendo-se a mesma forma fonética; grafia não correspondente à representação fonética; divergências relacionadas à variação dialetal na linguagem; separação silábica equivocada; e total afastamento entre grafia e representação fonética. A maioria dos equívocos era ocasionada pela variação dialetal. Assim, ela considera ser importante proporcionar às crianças uma forma de compreenderem a variação e compararem com a norma-padrão, iniciando pela fala e, depois, pela escrita.



Com métodos simples, como leituras diversas, produções a partir de gravuras ou mesmo reproduções de pequenas histórias que contava, ela conquistou a confiança dos alunos e os motivou a escrever. Na proposta de intervenção descrita neste trabalho, buscou-se, a exemplo dela, proporcionar aos alunos da SAA atividades com as quais eles se identificassem e fossem aprimorando seus conhecimentos e superando suas defasagens de forma significativa e prazerosa também.

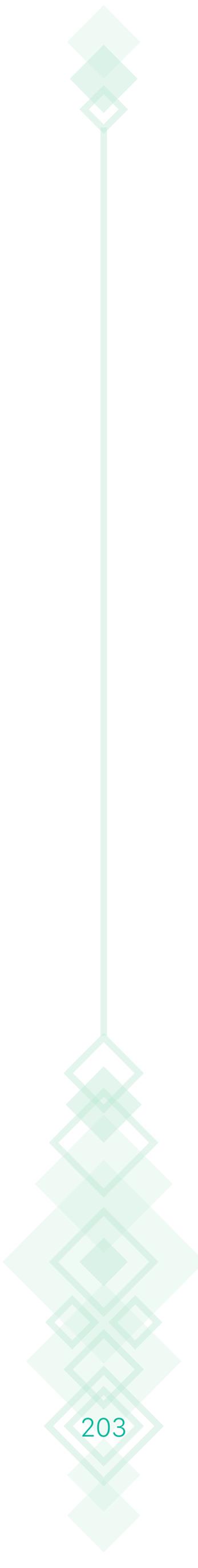
Sobre a produção textual, Antunes (2003, p. 70) ressalta a importância de ter o que dizer, não tendo conhecimento linguístico que supra; “para se escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto sobre o qual se vai discorrer”. E a melhor forma de se conseguir isso é pela leitura e análise de inúmeros textos do mesmo gênero. Com isso, a gramática não existe em função de si mesma, e sim para compreender e, então, produzir textos orais e escritos. Por isso, o professor de português deverá ter o cuidado de trazer para a sala textos nos quais explore a gramática funcional, contextualizada, em função da produção e compreensão textual.

A autora (2003, p. 111) ainda afirma que as aulas de português deveriam ser aulas de “falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa dentro de uma distribuição e complexidade gradativas”. Com o intuito de desenvolver essa competência de escrever, o professor precisa criar oportunidades para que seus alunos produzam pequenas narrativas. Tais narrativas podem ser elaboradas ou recriadas, tendo como ponto de partida outras que leram ou ouviram. Além disso, destaca a importância de se produzir um texto por etapas: planejar, escrever a primeira versão e revisar para construir a versão final ou definitiva. Tudo isso se direciona para que o objetivo principal do ensino da Língua Portuguesa: a “ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 122-123).

### 3 A PROPOSTA

O problema norteador da pesquisa foi: como elaborar uma proposta de intervenção por meio de gêneros quadrinísticos, tendo como gênero-âncora a tira cômica (da Mafalda), para uma SAA de Língua Portuguesa? Na tentativa de resolvê-lo ou amenizá-lo, optou-se pela pesquisa-ação, cujo fundamento é a intervenção, pois se pretende transformar uma realidade. Segundo Thiollent (1992, p. 14), a pesquisa-ação

é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.



Dessa forma, trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa, uma vez que espera mostrar como é possível atender à necessidade de um grupo de alunos com uma proposta que venha ao encontro de suas necessidades reais. O autor ressalta que, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores têm papel ativo na resolução do problema e tanto eles quanto os investigados participam ativamente, com o objetivo de resolver o problema observado.

Buscou-se mostrar que a elaboração de materiais pelo professor a partir da realidade de seus alunos é possível, desde que tenha uma proposta de trabalho organizada e bem estruturada, com critérios e etapas de desenvolvimento bem definidos, apoiados em teorias e pesquisas que apresentaram bons resultados. Não se tratou de apresentar nada pronto, mas de orientações de como proceder para atender às necessidades educacionais detectadas. A pesquisa visou contribuir com o trabalho dos professores de português, sobretudo aqueles atuantes na SAA (a conhecida aula de reforço), esse programa e incentivá-los à elaboração de novas propostas, a partir da realidade que cada um enfrenta.

Diagnosticadas as principais defasagens de aprendizagem dos alunos de sextos e sétimos anos por meio de uma ficha de encaminhamento, preenchida a partir de uma avaliação do professor da turma regular, foi elaborada uma proposta com a tira cômica como gênero-âncora, sendo escolhidas aquelas da personagem Mafalda (QUINO, 1993, 2010). Com tal material, procurou-se desenvolver estratégias para a produção e reescrita de textos escritos (o foco da pesquisa), estabelecendo conexões com as práticas de leitura e análise linguística. A elaboração do material em questão inclui um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos (complementar à ficha), a construção, proposição, execução de estratégias que atenderam às necessidades diagnosticadas, a coleta dos resultados obtidos e avaliação. A partir da avaliação, algumas observações e diretrizes foram propostas para que outros professores possam desenvolver seus próprios materiais, de acordo com as necessidades de seus alunos.

A professora-pesquisadora utilizou as tiras como motivação para a leitura e produção de texto e, a partir dos textos elaborados, pôde traçar estratégias para superação das dificuldades mais recorrentes. Optou-se pelas tiras por serem textos mais curtos e atrativos, por combinarem a linguagem verbal e não verbal. Além disso, como posto, os alunos apreciam muito os quadrinhos, possibilitando que se sintam motivados a escrever. Segundo Kato (1990), o aluno é atraído pelo texto em quadrinhos, porque conhecimentos prévios a respeito da linguagem são acionados durante a leitura, em especial, na interação verbal entre as personagens. Nesse sentido, os quadrinhos deveriam ser mais explorados na iniciação à escrita, tornando-se apropriados para o trabalho com alunos que possuem lacunas nessa modalidade da língua e podendo ajudar o aluno a segmentar adequadamente o discurso. As tiras da Mafalda permitem, além disso, o diálogo com textos de diversas áreas e temas.

Almejando organizar o trabalho, as atividades foram divididas por eixos, em quatro momentos, os quais foram nomeados Aspectos. No Aspecto 1 — *Diagnóstico* — o diagnóstico das defasagens de aprendizagem serviu de base e foi composto de duas atividades principais, duas produções de texto a partir das tiras da personagem Mafalda, sendo a primeira com predomínio de texto verbal<sup>3</sup> (QUINO, 1993, p. 30) e a segunda com predomínio de texto não verbal<sup>4</sup> (QUINO, 1993, p. 2).

No Aspecto 2 — *Apresentação dos principais gêneros pertencentes ao hipergênero "histórias em quadrinhos" e comparação dos aspectos semelhantes e diferentes* — foram apresentados os principais gêneros pertencentes ao hipergênero "história em quadrinhos" e comparados entre si, além do trabalho mais aprofundado com o gênero *tira cômica* da personagem Mafalda. Nessa etapa, foram realizadas leituras e análises de charges, cartuns, tiras, aventuras em quadrinhos de vários personagens e um capítulo de novela gráfica.

No Aspecto 3 — *Trabalhando com a tira cômica da Mafalda* —, foram explorados os elementos e recursos das tiras cômicas: balões, vinhetas, onomatopeias, personagens fixos, expressões faciais, sinais gráficos, dentre outros. Sempre que possível, esses elementos e recursos foram analisados nas tiras da Mafalda. Para que os alunos tivessem acesso a outras personagens e estilos de tiras cômicas, algumas atividades foram realizadas a partir das tiras da *Turma da Mônica*, tendo em vista a familiaridade deles com essas. Nessa etapa, estão inclusas as diversas atividades para tentar superar e/ou amenizar as defasagens observadas nas atividades do Aspecto 1 e na ficha de encaminhamento do aluno, tais como: problemas de organização textual, acentuação, ortografia e construção do sentido.

No Aspecto 4 — *Avaliação Final* — com as atividades de avaliação, novos encaminhamentos foram propostos. A avaliação final, no Aspecto 4, deu-se por meio da produção de três textos: a reescrita dos dois primeiros e outro a partir de uma "nova" tira cômica da personagem Mafalda, a fim de identificar as dificuldades que persistiram e traçar encaminhamentos necessários. Durante todo o processo, houve registro em um diário de sala que, segundo Zabalza (2004), trata-se de

---

3 Optou-se, neste trabalho, pela descrição das tiras cômicas, sem a reprodução do texto híbrido. São quatro vinhetas, distribuídas na linha vertical, com a presença da linguagem verbal em todas elas. Inicialmente, Mafalda, de forma alegre, apresentou à sua amiga Susanita um boneco, um presente dado pela mãe daquela garotinha. Susanita destacou, com certo desprezo, que se tratava de um negrinho. Na segunda vinheta, Mafalda questionou se Susanita estava sendo preconceituosa. Nesse momento, esta tocou o bonequinho apenas com o dedo indicador. Na terceira, com o dedo em ênfase (levantado), Susanita negou o preconceito e alegou a igualdade entre todas as pessoas, afastando-se da Mafalda em outra direção. Questionada pela Mafalda aonde iria, Susanita (quarta vinheta) respondeu que estava indo lavar o dedo.

4 Trata-se de uma vinheta com quatro vinhetas distribuídas na linha vertical. Mafalda estava brincando no chão, perto de uma estante com livros. Seu pai se aproximou do móvel e retirou um livro grosso. Na segunda vinheta, o pai estava consultando tal livro, que é um dicionário (palavra escrita na capa do livro). Em seguida, o pai recolocou o dicionário na estante (terceira vinheta). Até o momento, apenas a palavra mencionada é utilizada como linguagem verbal. Na última vinheta, Mafalda, indignada, disse ao pai que da forma como agira a leitura do livro não chegaria ao final.

um instrumento fundamental da metodologia da pesquisa-ação, pois permite ao professor registrar cada acontecimento e, depois, refletir sobre ele, a fim de rever estratégias.

## 4 ALGUNS RESULTADOS

A turma começou no dia 23 de março de 2016 com dezenove alunos com defasagens em comum e outras mais particulares. A faixa etária variou entre dez e doze anos, a maioria com autoestima bem baixa e sérias dificuldades na escrita e compreensão. As principais defasagens percebidas/ detectadas e elencadas para o trabalho, bem como o número de alunos que as apresentaram, estão representadas no quadro a seguir.

**Quadro 1** – Principais defasagens observadas por aluno.

PROBLEMAS RECORRENTES OBSERVADOS	NÚMERO DE ALUNOS
1. Quanto à estruturação do texto (aspectos normativos: paragrafação e pontuação)	19
2. Na construção dos sentidos do texto, pela falta de compreensão dos recursos imagéticos	19
3. Ocasionalmente pelo desconhecimento do léxico ou vocabulário relacionado ao contexto	17
4. Relacionados ao desconhecimento de regras ortográficas e uso de letras maiúsculas e minúsculas	18
5. Referentes à acentuação gráfica	17

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção.

Esses foram os aspectos mais recorrentes nas produções diagnósticas realizadas. Determinaram-se, assim, os problemas que seriam trabalhados inicialmente, tendo em vista que outros poderiam surgir no decorrer dos encontros. Os problemas foram trabalhados concomitantemente, porém foi dada mais atenção aos três primeiros problemas, tendo em vista que os demais poderiam ser abordados em atividades durante todo o processo.

Foram necessários vinte encontros no total para finalizar a proposta. Os encontros eram compostos por duas aulas, duas vezes por semana, em período matutino. A implementação teve início no dia 23 de março e término em 08 de junho de 2016. Quanto à frequência, percebeu-se alto índice de assiduidade dos alunos e envolvimento nas atividades. Os alunos tiveram mais facilidade em superar as defasagens, sendo a maioria deles dispensada da SAA após a implementação. Alunos não assíduos e não envolvidos nas atividades não conseguiram superar as defasagens, não sendo liberados ao final da intervenção, ficando mais tempo no programa. Assim, dos dezenove alunos que iniciaram, doze foram dispensados ao final da implementação e sete permaneceram.

A partir das duas produções escritas iniciais, foram agrupados os problemas a serem trabalhados durante os demais encontros. Nas atividades intermediárias antes da Mafalda (Aspecto 2), estão aquelas relacionadas aos gêneros quadrinísticos *charge*, *cartum*, *novela gráfica*, *histórias em quadrinhos*, *tira livre* e *mangá*, tanto de leitura como de compreensão dos recursos e de sua importância para a construção dos sentidos. No Aspecto 3, organizou-se ao redor das atividades com a tira cômica, principalmente, da personagem Mafalda, incluindo contextualização, exploração dos recursos e construção dos sentidos.

Depois de todo o trabalho de exploração, procederam-se as duas atividades de produção final: a primeira retomando as duas primeiras tiras, para que o aluno construísse novos textos e observasse aspectos fortes e vulneráveis; a segunda com uma nova tira, para que comprovasse e comparasse avanços conquistados e quais problemas deveriam ser melhor trabalhados. Procedeu-se, então, a comparação das produções iniciais e finais com o objetivo de observar os progressos.

O novo quadro, construído a partir das análises das produções finais, mostra os avanços alcançados ao sinal do projeto.

**Quadro 2** – Resultados observados após análise das produções finais.

PROBLEMAS RECORRENTES OBSERVADOS	NÚMERO DE ALUNOS
1. Quanto à estruturação do texto (aspectos normativos: paragrafação e pontuação)	5
2. Na construção dos sentidos do texto, pela falta de compreensão dos recursos imagéticos	4
3. Ocasionalmente pelo desconhecimento do léxico ou vocabulário relacionado ao contexto.	3
4. Relacionados ao desconhecimento de regras ortográficas e uso de letras maiúsculas e minúsculas	8
5. Referentes à acentuação gráfica	11

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção.

Apesar de ser possível uma visão das transformações positivas obtidas pela maioria dos alunos a partir dos resultados apresentados em análise de atividades propostas, a comparação entre os textos das produções iniciais, propostas 1 e 2, com os textos das produções finais comprova e ilustra esses avanços com maior precisão. Dos dezenove alunos envolvidos na prática, quinze apresentaram progresso significativo em todos os problemas elencados. Apenas a evolução foi mais lenta e baixa no quesito acentuação e nos equívocos ortográficos. Esses persistem quando não há regras claras para o uso, quando requer conhecimento da origem da palavra, como no caso de *x* e *ch*, *s* e *z*, *ss* e *ç*, dentre outros, além de palavras homônimas e parônimas, como *mais/mas*, *porque/por que*, *hora/ora*.

Os avanços mais significativos foram observados em três dos problemas elencados: na construção dos sentidos do texto, na apresentação visual (paragrafação e pontuação) e no conhecimento lexical (ampliação ou adequação vocabular). Apresenta-se, a seguir, um texto inicial e um final do mesmo aluno, na íntegra, a fim de serem comparados e ser possível observar as transformações. O texto é de um aluno que foi dispensado da SAA ao final da intervenção. Embora todos tenham apresentado grandes avanços, ainda ocorrem certos equívocos aceitáveis para um aluno de sexto ano. Trata-se de confusões quanto ao uso de alguns sinais de pontuação, como a vírgula e das reticências, além de equívocos.

**Quadro 3** – Comparando textos produzidos na fase diagnóstica e na final.

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
<p>Título: As pausas para o dicionário</p> <p>Um dia Mafalda estava brincando com os seus brinquedos, e o seu pai estava apenas lendo um livro muito grosso!</p> <p>Quando Mafalda brincava calmamente, o seu pai levantou da cadeira da mesa e foi direto para o balcão que ficava atrás da Mafalda pegou o dicionário procurou procurou e achou a palavra. E voltou para a mesa, a Mafalda só olhando.</p> <p>Então Mafalda se sentindo encomodada.</p> <p>E disse:</p> <p>Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão Grosso!</p>	<p>Título: O livro grosso (entre aspas)</p> <p>Uma tarde de chuva, o pai de Mafalda estava fazendo o seu trabalho, e precisava de ajuda do dicionário, e na sala estava Mafalda brincando.</p> <p>Então o pai de Mafalda vai pegar o dicionário, ele procura, procura, e acha, devolve o dicionário na estante e volta ao trabalho. Mas Mafalda fala:</p> <p>— Desse jeito você nunca vai terminar de ler um livro tão grosso.</p> <p>Mafalda achava mesmo que seu pai estava lendo o dicionário.</p>

Fonte: Dados coletados na proposta de intervenção.

Percebeu-se, na produção inicial, problemas na organização do texto, como a não paragrafação e falta de pontuação, além da não compreensão total do sentido do texto. Na produção final, observou-se um texto bem organizado em parágrafos, com uso de pontuação adequada, como dois-pontos e travessão, incluindo os sentidos construídos pela forma de detalhar e, inclusive, escrever sua conclusão no final. Outro ponto positivo é a mudança do título, mostrando compreensão quanto ao tema e à atitude da personagem fixa. Uma fragilidade que pode ser observada é

a repetição dos substantivos próprios, não utilizando termos anafóricos (*ela, a garota*) para substituí-los, o que não compromete a coerência do texto, e sim, a coesão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta conseguiu atender à heterogeneidade dos alunos que frequentaram o programa, uma vez que foi elaborada a partir de avaliações diagnósticas que permitiram observar as defasagens recorrentes e agrupá-las. Desenvolveram-se estratégias para a produção e reescrita de textos escritos (o foco da pesquisa), buscando-se conexões com as práticas de leitura e análise linguística. Ademais, foi possível comprovar que o professor, a partir das dificuldades observadas em sua turma, pode elaborar e ir aperfeiçoando seu material de trabalho, de modo a atender o grupo de alunos que possui.

Foi possível observar que outros fatores podem atrapalhar o processo de evolução dos alunos, como faltas, falta de empenho e/ou motivação, falta de apoio da família e problemas que fogem à alçada do pedagógico, como defasagens recorrentes de problemas neurológicos. No entanto, mesmo esses alunos, com dificuldade no registro escrito, mostraram progresso significativo na compreensão dos textos. Acredita-se que uma rede de apoio se faz necessária para auxiliar a escola nesses casos.

Outra observação muito importante foi a respeito da oralidade. Durante as discussões de sala, os alunos tiveram uma participação notável. Observou-se como os conhecimentos relacionados ao contexto sócio-histórico da personagem Mafalda, ao vocabulário, aos recursos visuais dos quadrinhos foram indispensáveis para a construção dos conhecimentos. Alunos com extrema dificuldade na escrita mostraram-se mais seguros e confiantes em relação ao que aprenderam, fazendo afirmações admiráveis. Com a participação ativa nas discussões e na realização das atividades propostas, foram progredindo e apresentando avanços a cada dia mais. Dessa forma, tudo foi fluindo e os resultados aparecendo.

A proposta inicialmente planejada foi sendo, aos poucos, (re)construída. Contudo, somente ao comparar os textos produzidos, foi possível verificar o grande avanço que os alunos tiveram. Embora existam fragilidades, os avanços foram claramente perceptíveis. Por fim, o olhar da professora-pesquisadora também se expandiu; conseguiu avaliar o processo e perceber em quais pontos precisa trabalhar mais, como a ortografia e a acentuação. Em contrapartida, mesmo percebendo essas fragilidades, conseguiu-se mostrar que a língua vai muito além do "certo" e do "errado" e que o mais difícil foi alcançado pela maioria dos sujeitos: a compreensão por meio de uma leitura consciente de recursos antes ignorados por eles e, conseqüentemente, uma compreensão bem maior do que se imaginava alcançar.

## REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1990.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BASTOS, Lúcia Kopschitz; MATTOS, Maria Augusta. **A produção escrita e a gramática**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo, Martins Fontes: 1991.

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola**. E as crianças eram difíceis... 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOTTLIEB, Liana. **Mafalda vai à escola: a comunicação dialógica de Buber e Moreno na Educação, nas tiras de Quino**. São Paulo: Iglu; Núcleo de Comunicação e Educação, 1996.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

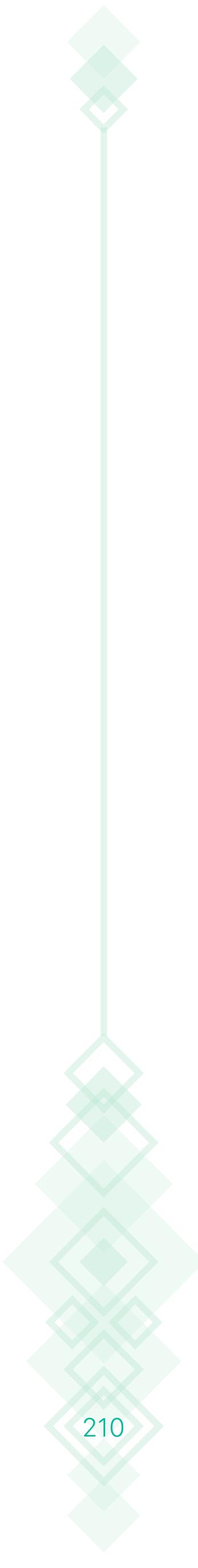
LINS, Maria da Penha P. **O humor nas tiras de quadrinhos: uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda**. Vitória: Grafer, 2002.

MARCHIOLI, Valdirene Aparecida da Silva. **Mafalda na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA): uma proposta de trabalho de produção textual a partir das tiras cômicas e de outros gêneros quadrinísticos**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000211043>>. Acesso em: 31 maio 2017.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica: Paraná, 2008.

QUINO. **Toda Mafalda**. Tradução de Andréa Stahel, Mônica Stahel, Pedro Luis do Carmo, Maria Thereza de Vasconcelos, Antônio de Pádua Danesi, Luís Carlos Borges e Luis Lorenzo Rivera. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **10 anos com Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



RAMOS, Paulo. **Tiras cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. São Paulo, 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filologia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 31 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Faces do Humor**: uma aproximação entre tiras e piadas. Campinas, São Paulo: Zarabatana, 2011.

\_\_\_\_\_. Pontos de fuga: registros do processo de alargamento do formato das tiras. Nona Arte, **Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos**. São Paulo, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/96>>. Acesso em: 11 set. 2014.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia, um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# DESAFIOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL: DIDATIZANDO O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Glaucia Maria de SALES (UFPB)<sup>1</sup>  
glaucia-sales@hotmail.com*

*Carla Alecsandra de Melo BONIFÁCIO (UFPB)<sup>2</sup>  
carla.bonifacio@hotmail.com*

**RESUMO:** Este trabalho objetiva discutir os resultados obtidos através de um projeto de produção escrita a partir do gênero discursivo tirinha, aplicado em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Santa Rita – PB. Nesta pesquisa, consideramos os pressupostos teóricos acerca dos gêneros discursivos em Bakhtin (2011), em Fiorin (2006) e em Marcuschi (2008), as pesquisas sobre o ensino de leitura e produção escrita a partir de gêneros realizadas por Koch e Elias (2012, 2013), as orientações dos PCN (1998) e a sequência didática de Lopes-Rossi (2011). Este trabalho é de natureza aplicada, possui uma abordagem qualitativa, configura-se como uma pesquisa-ação e os instrumentos de pesquisa foram as atividades propostas relacionadas à escrita das tirinhas. A análise dos resultados indica que a aplicação da sequência didática no projeto proporcionou avanços expressivos na produção textual dos alunos.

**Palavras-chave:** Gênero Discursivo. Tirinha. Produção Textual.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a promoção das habilidades da leitura, a compreensão textual e a produção escrita de gêneros discursivos estão entre os principais desafios da educação básica. Tais competências são condições

---

1 Possui Mestrado em Letras (Profletras/UFPB), Especialização em Língua Portuguesa (UFPB), Especialização em Ciências da Linguagem com Ênfase em Língua Portuguesa (UFPB) e Licenciatura Plena em Letras - Habilitação Português e Inglês (UFPB). É Professora efetiva da rede pública e Tutora em EaD do curso de Letras da UFPB Virtual.

2 Graduada em Direito (UNIPÊ) e em Letras (UFPB), com Especialização em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana e possui Mestrado e Doutorado em Linguística. É professora adjunta III da UFPB, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, atua como professora do curso de Letras-Inglês da UFPB virtual e Análise do discurso no curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. É a atual Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa a Distância da UFPB.

básicas para obtermos leitores proficientes e que estejam aptos para exercer a cidadania de maneira plena na sociedade contemporânea.

A docência em Língua Portuguesa centrada nas habilidades de leitura e escrita a partir de gêneros discursivos são orientações difundidas por alguns pesquisadores<sup>3</sup>; sendo apreciadas, também, pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>4</sup> (BRASIL, 2008). Embora ainda a passos lentos, essas orientações *vêm sendo aplicadas* por profissionais de educação que almejam propostas pedagógicas mais atualizadas e que proporcionem resultados mais enérgicos na aprendizagem.

O presente trabalho, que é resultado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UFPB –, surge a partir de inquietações pessoais da professora pesquisadora, em relação às deficiências na leitura da turma com a qual trabalhamos. Os participantes da pesquisa são vinte alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Santa Rita, região metropolitana de João Pessoa, no estado da Paraíba.

Desse modo, o objetivo geral do nosso trabalho é discutir os resultados obtidos através de um projeto de produção escrita a partir do gênero discursivo tirinha com o citado grupo discente. Dentre os objetivos específicos, temos: diagnosticar as deficiências da produção escrita do gênero tirinha; realizar uma proposta de intervenção através de um projeto de produção escrita do gênero tirinha, utilizando uma sequência didática; apresentar a estrutura composicional do gênero (composição, conteúdo temático e estilo), bem como os aspectos discursivos e a sua função social; incentivar os alunos ao hábito da escrita; e, por fim, divulgar as produções escritas dos alunos através de uma revista de tirinhas para a comunidade escolar.

Nossa pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos, pelas pesquisas relacionadas aos gêneros de Fiorin (2006) e de Marcuschi (2008), pelas pesquisas sobre o ensino de leitura e produção escrita a partir de gêneros de Koch e Elias (2012, 2013) e utilizamos como modelo a sequência didática proposta pela autora Lopes-Rossi<sup>5</sup> (2011).

Acerca dos procedimentos metodológicos que adotamos para as nossas observações sobre as produções escritas dos alunos, que compõem o *corpus* da nossa pesquisa, fizemos uma análise comparativa entre as

---

3 Marcuschi (2008), Fiorin (2006), Koch e Elias (2012, 2013), Dionísio, Machado e Bezerra (2010), Lopes-Rossi (2011), entre outros estudiosos.

4 Direcionamentos elaborados pelo Governo Federal, em 1998, que norteiam a educação pública no Brasil. Iremos nos referir, a partir desse momento, apenas como PCN.

5 Doutora em Linguística e professora da Universidade de Taubaté, onde leciona nos cursos de Letras, Especialização em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos e Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (Mestrado). Atua em projetos de pesquisa sobre gêneros discursivos no ensino de leitura e produção escrita; desenvolvimento de habilidades de leitura e ensino de língua portuguesa.

tirinhas realizadas no diagnóstico e as que foram produzidas ao final do projeto, atentando para três critérios: características do gênero; domínio dos mecanismos linguísticos e harmonia entre linguagem verbal e não verbal. Nosso trabalho é de natureza aplicada, possui uma abordagem qualitativa, configura-se como uma pesquisa-ação e os instrumentos de pesquisa foram as atividades propostas relacionadas à escrita das tirinhas.

Inicialmente, uma atividade de diagnóstico foi aplicada com a turma do 5º ano, com a finalidade de ratificar as deficiências na produção escrita. Após o diagnóstico, iniciamos o projeto, aplicando uma sequência didática e, por fim, fizemos uma análise comparativa entre as tirinhas produzidas no diagnóstico e as que foram produzidas após a aplicação da sequência didática.

Nosso trabalho se justifica pela crença de que a realização de projetos de intervenção pedagógica pode auxiliar outros professores e os demais profissionais da educação, através da partilha de experiências reais em sala de aula que sinalizam resultados positivos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ademais, percebemos que as orientações nos livros didáticos voltadas, especialmente, para a produção escrita do gênero tirinha são ainda escassas, o que também serviu como motivação para o desenvolvimento de um projeto de produção textual do gênero em questão.

É válido ressaltar que este trabalho foi submetido à apreciação do Comitê e Ética em Pesquisa (CEP) – da Universidade Federal da Paraíba, garantindo, desse modo, o sigilo e o anonimato dos autores dos textos. Os alunos, sujeitos da pesquisa, e seus respectivos pais e/ou responsáveis foram comunicados sobre os propósitos da pesquisa desenvolvida. A direção da escola foi informada acerca do trabalho de pesquisa e formalizou o consentimento por meio de uma Carta de Anuência, que foi assinada pela Diretora. Posteriormente, os pais e/ou responsáveis assinaram os termos de consentimento (Termo de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e receberam uma cópia de cada um dos documentos assinados.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Antes de apresentarmos como se sucedeu o projeto de produção escrita do gênero tirinha, discutiremos algumas concepções teóricas, que alicerçaram o presente trabalho. Inicialmente, acerca dos gêneros discursivos por Bakhtin (2011), Brait (2014), Fiorin (2006), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2012, 2013); sobre o ensino de língua na perspectiva dos gêneros de acordo com os PCN (2008) e também sobre a sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011), cujo modelo serviu de base para o desenvolvimento do nosso projeto de produção escrita.

## 2.1 Os gêneros discursivos

Inicialmente, o estudo dos gêneros era restrito à classificação categórica das esferas poética, retórica e literária da linguagem. Foi a partir de Mikhail Bakhtin (1895), um importante teórico russo e estudioso da linguagem humana, que o estudo dos gêneros discursivos foi sistematizado.

De acordo com a concepção linguística do século XIX, a função comunicativa da linguagem estava em segundo plano com relação à função da formação do pensamento individual humano, isso implica em dizer que a necessidade da comunicação entre os indivíduos se encontrava inferiorizada e a interação comunicativa não era considerada. (BAKHTIN, 2011). Entendia-se que não era necessária a participação de outros indivíduos na comunicação discursiva, bastando o falante e o seu enunciado e, assim, o ouvinte era considerado como um mero ouvinte de compreensão passiva.

Nessa conjuntura, a necessidade de diferentes parâmetros para analisar a linguagem proveniente das interações humanas era latente. Brait (2014) ratifica que os estudos que Bakhtin “desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência” (BRAIT, 2014, p. 152). Bakhtin, esclarecendo como se dá a interação discursiva e preconizando a perspectiva dialógica da linguagem, afirma que:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa participação responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Desse modo, Bakhtin<sup>6</sup> afirma que o princípio maior do funcionamento da linguagem é a interação entre os interlocutores, surgindo, assim, uma fértil relação discursiva. Este estudioso traz relevantes contribuições para os estudos da linguagem, estruturando o campo dos gêneros do discurso, isto é, a maneira pela qual os indivíduos expressam suas ideologias e propósitos comunicativos, seja de forma escrita ou oral. Esses enunciados obedecem a uma forma padrão relativamente estável em relação à forma e à função, de acordo com determinadas esferas discursivas.

É importante ressaltar que os gêneros estão em constante mudança e adaptação aos mais variados contextos comunicativos, é por essa razão que Bakhtin (2011) afirma que os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis. Fiorin (2006), ao realizar leitura da obra de Bakhtin, reitera que “só se age na interação, só se diz no agir e o agir

6 Em sua obra *Estética da Criação Verbal* (2011), Bakhtin utiliza a denominação gêneros do discurso e gêneros discursivos.

motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (FIORIN, 2006, p. 61).

As pesquisas em torno dos gêneros discursivos não são algo novo, como muitos podem considerar. De acordo com Marcuschi<sup>7</sup> (2008), os gêneros já são temas de estudos há, pelo menos, dois séculos, desde a época de Platão.

Além de cooperar com a organização e o equilíbrio das ações comunicativas do dia a dia, os gêneros discursivos estão inseridos nas propostas didáticas contemporâneas. Segundo os PCN, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino ” (BRASIL, 1998).

Trilhando na perspectiva bakhtiniana, Koch e Elias (2013) reiteram que os gêneros se caracterizam de acordo com sua composição, conteúdo temático e o estilo. A composição dos gêneros será constituída pela forma de organização e distribuição das informações expostas no *corpus* do texto, bem como as características não verbais, como as imagens e os esboços gráficos. O conteúdo temático é o assunto/tema sobre o qual o texto irá tratar e o estilo se refere à forma de organização do conteúdo temático ao longo do texto.

Veremos, a seguir, sobre as orientações para o ensino de língua portuguesa fundamentadas nos gêneros discursivos.

## 2.2 O ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos

É importante que as orientações para o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros, fundamentadas na teoria dos gêneros de Bakhtin (2011) e difundidas pelos PCN (1998) extrapolem os meios acadêmicos e cheguem a todas as práticas docentes para que os padrões ultrapassados de ensino sejam inovados. Logo, o ensino de língua deve possuir uma abordagem mais discursiva, contextualizada e significativa, para que o aluno veja sentido, e isso só será possível através de exemplos legítimos e palpáveis da língua(gem) em funcionamento.

Partindo do consenso de que não há como dissociar os gêneros das esferas sociais, ou seja, a sociedade está imersa em textos e os indivíduos estão em constante interação com o seu semelhante de diferentes formas, como já mencionamos, faz-se premente que os gêneros discursivos sejam integrados ao âmbito escolar.

---

7 Para Marcuschi (2008), as expressões “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gêneros do discurso” podem ser utilizadas sem distinção, exceto nos casos em que se pretende focar em algum fenômeno específico. Entretanto, nesta obra, o autor utiliza o termo gênero textual. Neste trabalho, usamos o termo gênero discursivo.

Trilhando na perspectiva dos PCN, é válido salientar que:

[...] a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos esses que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típica da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais (BRASIL, 1998, p. 25-26).

Embora os PCN façam referência ao uso dos gêneros em aulas de língua portuguesa, demonstrando certo avanço nas perspectivas de ensino, Marcuschi (2008) considera as orientações insuficientes, principalmente no que diz respeito à seleção de gêneros, diante da pluralidade de gêneros existente.

O ensino de língua materna, a partir de gêneros discursivos que circulam na sociedade, possibilitará uma aprendizagem significativa, pois os alunos estarão envolvidos em contextos reais e concretos, contribuindo, dessa maneira, com o desenvolvimento de competências e habilidades textuais e comunicativas, em diferentes esferas sociais. Acompanhem, agora, o esquema proposto pela sequência didática de Lopes-Rossi.

### 2.3 Sequência didática de Lopes-Rossi

Embora as pesquisas linguísticas voltadas para o ensino de língua e os PCN conduzam para o uso dos gêneros discursivos, havia a necessidade de uma didatização de projetos pedagógicos com aplicações práticas e detalhadas, tornando-os mais acessíveis para que os professores compreendessem de que forma eles poderiam trazer os gêneros para suas aulas de língua portuguesa.

Desse modo, os alunos estariam envolvidos com exemplos reais da língua em uso, compreenderiam como esses gêneros circulam nos espaços sociais, assimilariam quais os propósitos comunicativos de cada gênero e, diante de uma necessidade, esse aluno estaria capacitado para fazer o uso com propriedade, atingindo, assim, os seus propósitos discursivos.

Nesse contexto, Lopes-Rossi (2011) vem contribuindo com a divulgação de orientações e projetos pedagógicos de leitura e produção textual de gêneros discursivos que podem trazer avanços para a comunidade escolar. No ensino-aprendizagem através de sequências didáticas, os procedimentos metodológicos são organizados em módulos e o objetivo fundamental é que o professor elabore uma série de atividades coordenadas e interligadas entre si a partir de gêneros discursivos, como esquematizamos no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Sequência didática.

Módulos Didáticos	Sequências Didáticas
1. Leitura objetivando a apropriação das características básicas do gênero.	Ações: Leitura e discussões de vários exemplos do gênero selecionado objetivando o conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais).
2. Produção escrita do gênero.	Ações: Planejamento da produção, coleta de informações, produção da primeira versão, revisão do texto, produção da segunda versão, revisão do texto e produção final.
3. Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero.	Ações: Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula, de acordo com as características de circulação do gênero.

Fonte: Lopes-Rossi (2011, p. 72).

É importante mencionar que o trabalho docente com gêneros discursivos através de sequências didáticas é, preliminarmente, abordado pelos autores Schneuwly e Dolz (2004). Para este trabalho, entretanto, optamos por nos alicerçar na sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011) visto que, na etapa final do trabalho, há a divulgação da produção textual dos alunos para além da sala de aula, de acordo com a forma típica de circulação de cada gênero discursivo.

Embora tenhamos utilizado o modelo da sequência didática sugerido pela autora, é importante frisar que os procedimentos que efetuamos não foram exatamente iguais aos que essa pesquisadora apresenta em sua obra, alguns momentos foram adaptados de acordo com a realidade da nossa sala de aula.

Acompanhemos, a seguir, como se sucedeu a intervenção pedagógica através do projeto de produção escrita do gênero tirinha realizado com a turma do 5º ano.

### **3 Intervenção Pedagógica: Projeto de Produção Escrita do Gênero Tirinha**

De acordo com Lopes-Rossi (2011), os projetos de leitura de gêneros discursivos não implicam necessariamente em produção escrita. Esta, entretanto, pressupõe sempre práticas de leitura, para que os aprendizes compreendam bem as características básicas dos gêneros que eles irão produzir. Para a autora, “um projeto pedagógico de produção escrita

deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72).

Acerca da escolha do gênero tirinha, pensamos que o 5º ano do ensino fundamental é a fase em que os alunos estão começando a ter um contato maior com gêneros, assim, a leitura de textos mais curtos e a mescla de elementos verbais e não verbais tendem a atrair a atenção dos alunos.

Em sua obra intitulada “Tirinha”, Nicolau (2007) diz que a tirinha foi sendo propagada por diversos países e hoje se tornou um gênero conhecido e apreciado por muitas pessoas no mundo inteiro, trazendo conteúdos críticos, humorísticos, satíricos, políticos, sociais, metafísicos, culturais. Assim:

A tira é uma excelente forma de expressão para o autor colocar suas vivências, experiências e problemas da vida cotidiana. Com economia de espaço e tempo, o humorista gráfico consegue captar a atenção do leitor muitas vezes a partir de uma proposta mordaz, irônica e com pluralidade de sentido. (MAGALHÃES, 1996 apud NICOLAU, 2007, p. 24).

Para facilitar a execução, o projeto de produção escrita do gênero tirinha foi dividido em seis momentos, como podemos verificar no quadro a seguir.

**Quadro 2** – Momentos do projeto de produção escrita.

Etapas do Projeto de Produção Escrita	
<b>Primeiro Momento</b>	Aplicação da atividade de diagnóstico. Leitura de várias tirinhas e estudo da estrutura composicional do gênero.
<b>Segundo Momento</b>	Orientações para a produção textual e escrita da primeira versão da tirinha.
<b>Terceiro Momento</b>	Revisão colaborativa da primeira versão das tirinhas e devidas correções.
<b>Quarto Momento</b>	Escrita da segunda versão da tirinha produzida pelos alunos.
<b>Quinto Momento</b>	Revisão colaborativa da segunda versão das tirinhas e correções.
<b>Sexto Momento</b>	Reescrita final das tirinhas após todas as correções e preparação para a confecção da revista.

Fonte: Autoria própria.

Como é possível observar, no primeiro momento, aplicamos uma atividade de diagnóstico para fazermos um nivelamento das dificuldades dos alunos em produzir o gênero; logo após, fizemos a leitura coletiva e individual de diversas tirinhas e do estudo sobre a estruturação do gênero. Em seguida, damos continuidade às demais etapas do projeto que foram dedicadas à produção, à correção colaborativa e à organização da revista de tirinhas. Acompanhemos, a seguir, a análise da atividade de diagnóstico.

### 3.1 Atividade de diagnóstico da produção escrita

Com vistas à ratificação das deficiências relacionadas à escrita do gênero tirinha, quando este era abordado no livro didático, uma atividade de diagnóstico foi aplicada com os alunos, como já mencionamos. Os alunos receberam folhas em branco recortadas com dois, três e quatro quadrinhos para que escolhessem e criassem as suas tirinhas, com tema livre. Vale lembrar que a atividade de diagnóstico foi realizada antes da aplicação da sequência didática que realizamos com a turma supracitada.

Após a produção, as tirinhas foram recolhidas e iniciamos a análise. Nesse diagnóstico, verificamos uma grande deficiência na produção dos textos. Dentre os problemas detectados, podemos citar: a maioria das histórias estava sem desfecho, havia histórias sem coerência, outras carentes de uma sequência lógica, alguns alunos não escreveram os diálogos dentro dos balões de falas, além dos problemas de coesão ocasionados pelos desvios da norma padrão.

Por uma questão de espaço físico, selecionamos apenas duas produções escritas do diagnóstico para observação. Acompanhemos a primeira delas.



**Figura 1** – Diagnóstico da produção escrita do aluno A.

Fonte: Autoria própria.

No diagnóstico do aluno A, verificamos que o mesmo finalizou a tirinha e que a história possui sentido, embora o texto apresente vários desvios da norma padrão. A história se inicia com dois colegas dialogando sobre a escola. A menina diz que a escola é linda e o garoto diz que é uma pena não poder dizer o mesmo dela. No segundo quadrinho, eles discutem, mas, no terceiro, fazem as pazes. Notamos, ainda, que o diálogo não foi inserido em

balões de fala; o aluno os desenhou de caneta, após a observação e correção da professora. Seguimos com a observação do segundo diagnóstico.



**Figura 2** – Diagnóstico da produção escrita do aluno B.

Fonte: Autoria própria.

No diagnóstico do aluno B, podemos notar que o aluno concluiu a tirinha. Todavia, os desvios da norma padrão da língua comprometeram a progressão do diálogo. No primeiro quadrinho, o menino pergunta ao amigo se ele quer coco e o amigo responde que sim. No segundo quadrinho, o menino sugere que, escondidos, peguem o coco na casa do fazendeiro. O amigo, preocupado se seriam descobertos, aceita o chamado e ambos não percebem o alerta do Sol. No terceiro e último quadrinho, os garotos, ao roubarem o coco, são surpreendidos pelo fazendeiro que aponta uma arma. O sol, contrariado, responde que tentou alertá-los, mas foi ignorado. A sequência da narrativa foi relativamente organizada, porém, o entendimento global da tirinha fica comprometido pela falta de pontuação (vírgulas, ponto final, interrogação, exclamação), ortografia ("jentio", "fais iço", "i agora") e pelos desvios da norma padrão da língua ("mais", no lugar de "mas" – conjunção adversativa), o que deixou a história desorganizada e de difícil compreensão.

Notamos que as dificuldades relacionadas à produção escrita foram bastante perceptíveis, como os problemas de coerência, de harmonização entre linguagem verbal e não verbal e do desconhecimento da estrutura composicional do gênero. Os problemas revelados no diagnóstico demandaram uma didatização do gênero tirinha nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos. Vamos, agora, à análise comparativa entre as tirinhas produzidas após a sequência didática do projeto.

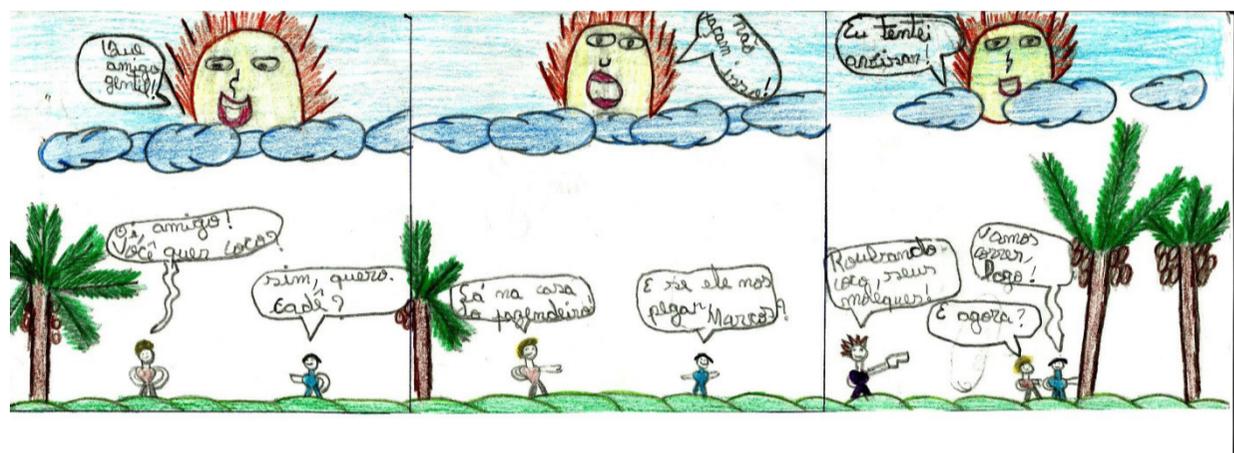
### 3.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES

Após a realização de todas as etapas do projeto, onde os alunos puderam sintetizar narrativas, produzir sentido através da língua e de recursos imagéticos, utilizar a criatividade e a imaginação, praticar a revisão colaborativa e a reescrita, as tirinhas foram recolhidas para serem analisadas qualitativamente, além de verificarmos se houve avanços quando comparadas ao diagnóstico inicial.

Na análise do nosso *corpus*, levamos em consideração três critérios já mencionados, alguns deles apontados por Lopes-Rossi (2011):

- a) Características do gênero: se o aluno considerou a composição, o conteúdo temático e estilo do gênero tirinha;
- b) Domínio dos mecanismos linguísticos: se as produções apresentam coesão, coerência e adequação vocabular;
- c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: se houve correspondência entre os aspectos verbais e não verbais.

Acompanhemos, agora, a primeira tirinha que foi analisada.



**Figura 3** – Tirinha produzida pelo aluno B.

Fonte: Autoria própria.

Verificando a produção do aluno B após a sequência didática, podemos observar que o mesmo foi capaz de produzir uma tirinha com coerência, seguindo as características do gênero em questão. Ele conseguiu elaborar uma pequena narrativa com uma sequência lógica de acontecimentos e inserir certa dose de humor no desfecho. O humor pode ser observado no último quadrinho, quando o fazendeiro aparece de repente e o plano de roubar os cocos falha; tal comicidade é confirmada quando o Sol diz que tentou alertá-los sobre tal atitude errônea.

Na perspectiva dos estudiosos Koch e Travaglia, "para haver coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos." (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 22) e isso é possível perceber no texto do aluno-participante.

O aluno B levou em consideração as características composicionais do gênero ao produzir a tirinha, como podemos observar o entrelaçamento entre o verbal e o não verbal. A mescla entre os aspectos verbais e não verbais possui um papel essencial nesse gênero, pois o sentido é apreendido não apenas pelo que está escrito no texto, mas também pelas imagens; o que é evidenciado pela expressão facial de alerta do Sol, no segundo quadrinho. Com relação aos critérios estabelecidos para a análise da produção escrita, podemos verificar:

- a) Características do gênero: o aluno levou em consideração a composição, o conteúdo temático e estilo do gênero tirinha ao produzi-la.
- b) Domínio dos mecanismos linguísticos: a tirinha apresenta coesão, coerência e adequação vocabular.
- c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: o aluno ordenou com harmonia os elementos verbais e não verbais.

Dando sequência à análise das produções, acompanhemos agora a próxima tirinha.



**Figura 4** –Tirinha produzida pelo aluno C.

Fonte: Autoria própria.

Percebemos que o aluno C atendeu aos aspectos composicionais do gênero e também produziu uma tirinha de forma satisfatória, pois o texto é compreensível e coerente. Para os estudiosos Koch e Travaglia:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 21).

Em relação à composição, o texto escrito está distribuído em balões de fala. Vemos também que o aluno fez o uso de elementos verbais e não verbais, como podemos observar o diálogo entre os dois personagens principais (característica verbal) e o rosto vermelho para exprimir o sentimento de raiva de um dos garotos no terceiro quadrinho (característica não verbal). Em relação ao conteúdo temático, notamos que o aluno elaborou uma tirinha que fala sobre o comportamento humano e apresenta cunho humorístico, retratado pela fala do garoto no terceiro quadrinho ao afirmar que apesar de não ser "fera" no *surf*, é "fera" com as "gatinhas". Em relação ao estilo, a tirinha apresenta uma leitura breve, pois o texto é curto e manifesta uma linguagem predominantemente informal, que é comprovada pelo uso de gírias e expressões comuns da oralidade como "fera", "gatinhas" e "toma".

Segundo os critérios determinados para a análise da produção escrita, temos:

a) Características do gênero: o aluno considerou as características do gênero tirinha, ou seja, fidelizou a composição, o conteúdo temático e o estilo do texto.

b) Domínio dos mecanismos linguísticos: o aluno, ao criar a tirinha, dominou os mecanismos linguísticos para favorecer a coesão, a coerência e a adequação vocabular.

c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: o aluno ordenou com harmonia os elementos verbais e não verbais.

Prossigamos com a análise da terceira e última tirinha.



**Figura 5** – Tirinha produzida pelo aluno D.

Fonte: Autoria própria.

Vemos que o aluno D também foi capaz de elaborar uma tirinha de acordo com as características próprias do gênero e estabeleceu uma história coerente. Embora a narrativa apresente apenas uma personagem fazendo uma prece, a coerência foi estabelecida pelo contexto do último quadrinho. Para Koch e Travaglia:

A relação que tem que ser estabelecida pode ser não só semântica (entre conteúdos), mas também pragmática, entre atos de fala, ou seja, entre as ações que realizamos ao falar (por exemplo: jurar, ordenar, asseverar, pedir [no caso da tirinha], ameaçar, prometer, avisar, advertir, etc.) (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p. 25).

Observamos que, como composição do gênero, o aluno fez o uso dos balões de fala e seu texto apresenta linguagem verbal e não verbal. Em relação ao conteúdo temático, vemos que a tirinha aborda, com humor, fatos do cotidiano e do comportamento das pessoas. O humor é verificado pelo fato coincidente da fruta cair na cabeça da menina, ilustrado pela onomatopeia "ploft!", assim que ela termina a sua prece, pedindo que Deus a acorde. O aluno D, anteriormente, havia representado o som da queda da maçã pela onomatopeia "bom", porém, na revisão colaborativa, os demais participantes se envolveram na discussão e sugeriram diversos sons, mas

o escolhido foi o “ploft”, por julgarem o mais adequado à situação. Em relação ao estilo, o texto é breve e apresenta linguagem informal.

Seguindo os critérios de análise da produção escrita, vemos:

a) Características do gênero: a tirinha do aluno apresenta as características próprias desse gênero no que diz respeito à composição, ao conteúdo temático e ao estilo.

b) Domínio dos mecanismos linguísticos: o aluno foi capaz de elaborar uma tirinha com coesão, coerência e adequação vocabular, demonstrando que teve o domínio desses mecanismos linguísticos.

c) Harmonia entre linguagem verbal e não verbal: o aluno conseguiu harmonizar os elementos verbais e não verbais de maneira coerente.

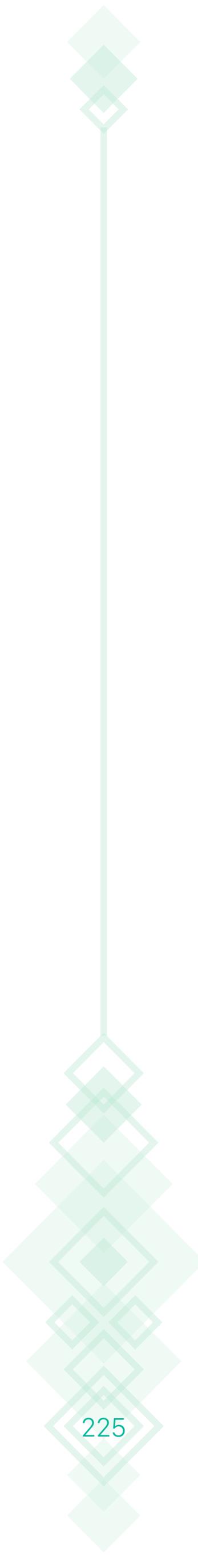
Após a finalização do projeto, efetuamos a última revisão dos textos para verificar se os mesmos poderiam ser impressos e divulgados. Em seguida, levamos as tirinhas para a gráfica para serem impressas em formato de uma revista. Organizamos uma exposição em um mural na sala de aula e a divulgação foi aberta ao público, como pais e familiares dos alunos, turmas e professores das demais séries da escola, com a direção, com as escolas circunvizinhas e com toda a comunidade escolar.

Dessa forma, os alunos aproveitaram a oportunidade para falar sobre o gênero tirinha, para responder aos questionamentos do público, para compartilhar sobre a experiência do projeto e sobre o processo de criação da revista de tirinhas; buscando incitar outros alunos a produzirem os gêneros que aprendem na escola e instigar outros professores ao ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das análises das tirinhas elaboradas pelos alunos, pudemos verificar que o projeto de produção escrita trouxe avanços positivos, uma vez que, após a intervenção pedagógica com a aplicação da sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011), os alunos assimilaram a concepção do gênero tirinha.

Partindo do diagnóstico realizado antes da intervenção pedagógica, constatamos que os alunos não conseguiram produzir as tirinhas de maneira satisfatória, não atendiam aos limites estruturais desse gênero, além dos variados problemas de convenções da escrita, consciência fonológica e silábica, pontuação e acentuação. Posteriormente ao projeto, os discentes do 5º ano conseguiram produzi-las atendendo os critérios da norma padrão da língua e da estrutura composicional desse gênero.



Com relação às dificuldades enfrentadas na realização do projeto, apontamos os problemas de frequência, uma vez que alguns alunos perderam a atividade de diagnóstico ou faltaram outros momentos do projeto. Tal fato estendeu o planejamento de execução, pois mais aulas foram necessárias para que os alunos faltosos pudessem finalizar as produções escritas. Outro entrave que tivemos foram os problemas relacionados à pontuação, à ortografia e aos desvios da norma padrão da língua, que foram recorrentes.

Ressaltamos que os entraves relacionados à norma padrão da língua foram sanados em aulas paralelas, assim como atividades de reescrita foram realizadas durante a revisão colaborativa, para que a escrita dos alunos fosse adequada ao gênero.

Por meio da análise das produções textuais, podemos depreender que os propósitos do projeto de produção escrita foram alcançados, reafirmando o que sugere Lopes-Rossi, o ensino de língua através de uma sequência didática pode auxiliar o professor a desenvolver as habilidades de leitura e produção textual de diferentes gêneros, e ratificando, também, as afirmações de Bakhtin (2011): quanto maior o domínio acerca dos gêneros, mais os empregamos de maneira autônoma.

É preciso que a prática pedagógica do professor contemporâneo seja reconstituída, de modo que o docente assuma uma postura empreendedora, acompanhe os alunos em todas as etapas da sequência didática, envolva-os na aprendizagem da língua através de gêneros discursivos que circulam na sociedade, proponha estratégias para sanar as dificuldades; fazendo com que o aluno assuma uma postura mais autônoma perante o seu aprendizado, favorecendo as habilidades de leitura, compreensão e produção textual.

Sabemos que ainda temos muito a percorrer nos meandros da educação básica, mas presumimos que o uso de sequências didáticas como uma proposta de intervenção pedagógica é um caminho para promover uma aprendizagem significativa através de exemplos reais e concretos da língua. Dessa maneira, os alunos disfrutarão de conhecimentos e habilidades para fazer o uso e produzir diferentes gêneros com propriedade e é na escola que se consolidará a apropriação dos saberes necessários para o exercício pleno da cidadania.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin Conceitos-Chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FIORIN, Jose Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência Textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

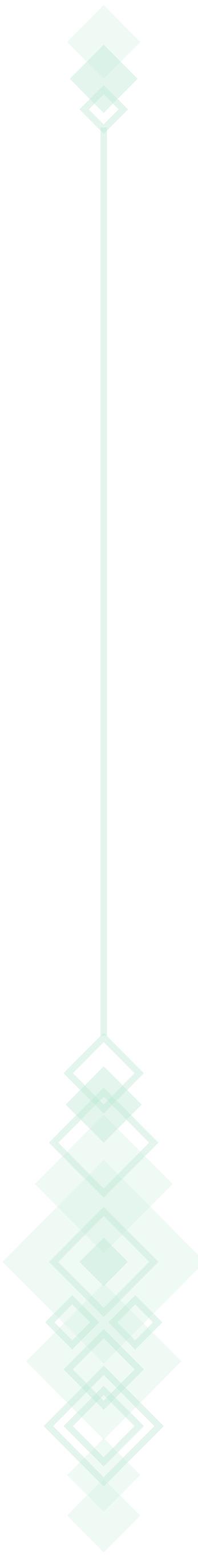
\_\_\_\_\_. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.). **Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos**. Taubaté, SP: Cabral, 2011.

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

NICOLAU, Marcos. **Tirinha: a síntese criativa de um gênero jornalístico**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.



# WIKISPACES: UM CONVITE A PRÁTICAS COLETIVAS DE REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM

*Renata Cristina das Dores Alves<sup>1</sup>*

*Thais Fernandes Sampaio<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo discute a inserção das tecnologias de comunicação e informação (TDIC) nas aulas de Língua Portuguesa, como ambiente facilitador para o trabalho de análise linguística, em torno do fenômeno da concordância verbal. A organização da proposta pedagógica fundamenta-se na discussão sobre análise linguística e nas discussões sobre ensino reflexivo da língua. Além disso, o texto aborda a aprendizagem colaborativa como vertente para a construção coletiva do conhecimento em ambiente virtual, mais especificamente no *Wikispaces*. A pesquisa adota a metodologia da pesquisa-ação, pois desenvolve uma proposta de intervenção para alunos do nono ano do ensino fundamental. Os resultados revelam a efetivação de uma aprendizagem mais significativa e relevante pelo uso da tecnologia para promover reflexões sobre o sistema linguístico.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Aprendizagem Colaborativa. Ensino de Gramática. Concordância verbal.

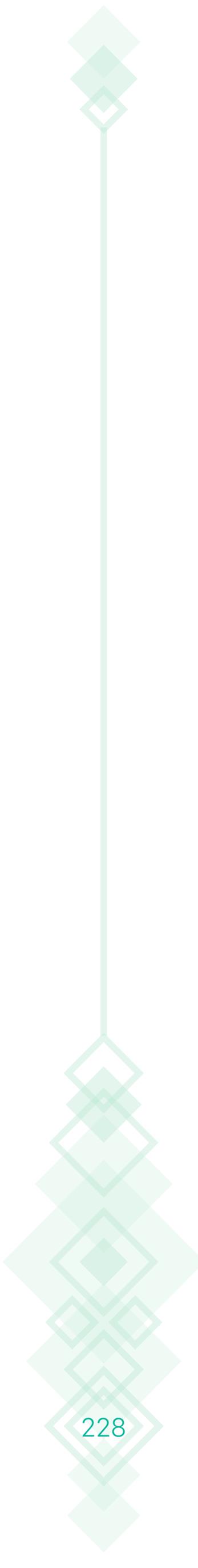
## 1 INTRODUÇÃO

As relações humanas e as instituições pelas quais nossa sociedade se organiza têm passado, na contemporaneidade, por profundas mudanças. Essas mutações transformam, também, a relação com o saber e com a organização educacional vigente. Se até há algum tempo os espaços para ensinar e aprender eram, como afirma Michel Serres (1996 apud KENSKI, 2005), bem definidos, restringindo-se às escolas, *campi* e bibliotecas, hoje, esses espaços foram ampliados. Essa mudança deve-se, especialmente, ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação que promoveram o acesso ao saber nos espaços mais diversos.

---

1 Mestra em Letras ProfLetras/UFJF. Contato: renataalves75@hotmail.com

2 Professora Adjunta/UFJF/PPG-Linguística/ProfLetras. Contato: thais.fernandes@uff.edu.br



De fato, as instâncias de acesso ao saber renovaram-se e a relação com este também. Hoje, não se justifica a passividade frente ao conhecimento. Hoje, não podemos nos contentar com a assimilação de informações. A tarefa que a contemporaneidade nos impõe é o uso e a transformação dos conhecimentos adquiridos. Com isso, o modelo de ensino no qual o professor é o transmissor de conhecimentos é preterido não só pelas novas teorias pedagógicas, mas, principalmente, pelos próprios alunos, que não vislumbram nessa postura uma forma significativa de aprendizagem. Hoje, mais do que nunca, os jovens estão ávidos pelo saber, mas não um saber imposto/transmitido. Seu anseio é por um saber coconstruído, uma construção na qual eles sejam, também, protagonistas (COSTA; VIEIRA, 2006).

No contexto dessa nova relação com o conhecimento, emerge a necessidade de ressignificação dos caminhos pelos quais as situações de aprendizagem se realizam. O trabalho com a língua, então, pode se reconfigurar em outros espaços, além da sala de aula, e com outras ferramentas, que não sejam a lousa, o caderno e o livro didático. O ambiente digital traz inúmeras possibilidades de reconfiguração desse trabalho.

A intervenção descrita neste artigo utilizou uma ferramenta tecnológica, especificamente a plataforma *Wikispaces*, para ambientar atividades de análise linguística. Como será visto, a proposta não se limitou a transpor para o espaço digital práticas tradicionais de estudo da língua. Objetivou promover uma reflexão sobre a língua, contrapondo os estudos sobre concordância verbal baseados na tradição gramatical e os usos efetivos realizados por falantes de português no Brasil. Buscou-se, ainda, a criação de um espaço no qual os discentes fossem os responsáveis pela construção e/ou ampliação de seus conhecimentos. Nesse sentido, todo o trabalho foi pensado de modo a favorecer a aprendizagem colaborativa.

Pode-se dizer que a essência da aprendizagem colaborativa encontra-se na interação, uma vez que esta se constitui como a mola propulsora para que a aprendizagem não seja relacionada com a memorização e a repetição de conteúdos, e sim com a construção de conhecimentos, conferindo significância ao que é aprendido. (CLEMENTINO, 2008; BRAGA, 2007 apud SOEIRA, SCHNEIDER, 2012, p. 4).

Nesse processo coletivo de construção do conhecimento, uma rica interação entre os envolvidos é fundamental, e, para estabelecê-la, o papel do professor deve ser o de mediador. A tarefa imposta por um processo de aprendizagem pautado na colaboração, na análise da língua em uso em um ambiente digital exige, entre outras coisas, a cuidadosa observação da realidade na qual o trabalho será desenvolvido, o planejamento das ações que contribuirão para efetivação da aprendizagem, a elaboração de estratégias de motivação que fomentem realmente o trabalho em equipe e a sensibilidade no que diz respeito ao limite das intervenções que o professor deve fazer para garantir a sequência do trabalho (e também em relação ao momento em que tais intervenções devem

ocorrer). Assim, o papel do docente é de suma importância, pois não se resume a dividir a turma em grupos e propor um conjunto de tarefas. É preciso “criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor” (TORRES; IRALA, 2007, p. 65).

A sequência de atividades organizada para análise da concordância verbal no *Wikispaces* foi desenvolvida com uma turma de nono ano do ensino fundamental, de uma escola pública, como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras, no ano de 2015, na Universidade Federal de Juiz de Fora (ALVES, 2015). O produto final da pesquisa é um Caderno Pedagógico que integra a primeira coleção de Cadernos Pedagógicos do ProfLetras/UFJF (2015), e pode ser acessado no repositório institucional da Biblioteca Central da UFJF <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/590>>.

Para apresentação do trabalho desenvolvido, bem como para a discussão dos seus resultados, este artigo está dividido em quatro seções, além desta introdução. Na seção seguinte serão apresentados e brevemente discutidos alguns dos pressupostos teóricos que fundamentaram o trabalho realizado, especialmente no que diz respeito ao tratamento da gramática em sala de aula sob os moldes da análise linguística, à noção de aprendizagem colaborativa e às possibilidades de inserção da tecnologia em situação de ensino-aprendizagem da língua materna. Ainda nessa seção, a orientação metodológica da pesquisa é explicitada. A seção posterior descreve a proposta de intervenção realizada em uma turma de nono ano do ensino fundamental para o estudo da concordância verbal. A quarta seção traz os resultados obtidos. Finalmente, a última seção é dedicada às considerações finais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO REALIZADA**

A proposta de reflexão sobre a língua, que norteou esta pesquisa, está fundamentada na compreensão de que o uso da linguagem é uma ação interativa e de que a língua, por sua vez, “é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras” (ANTUNES, 2014, p. 23). Nessa perspectiva, a língua é construída no convívio entre pessoas e não pode ser estudada a partir de frases isoladas, sem finalidade comunicativa, afastada dos usos reais. Ela precisa ser tomada como objeto de estudo em “um sistema amplo de atuações sociais” (ANTUNES, 2014, p. 48). Para isso, em detrimento de uma metodologia de estudo descontextualizado da gramática tradicional/normativa, prefere-se adotar uma abordagem de gramática contextualizada, entendida como “a gramática a

serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Além disso, uma língua que é fruto da interação “não é um sistema uno, invariado, mas, necessariamente, abriga um conjunto de variantes” (NEVES, 2013, p. 20). Com isso, o trabalho sobre a questão da concordância verbal em uma turma de nono ano do ensino fundamental, por exemplo, parte do pressuposto de que não existe, para o falante, uma maneira correta de se manifestar em oposição a um modo incorreto. É preciso criar condições para que os alunos verifiquem a coocorrência de usos heterogêneos de um sistema linguístico rico e em constante mutação.

Diferentemente do que se pode pensar, tais usos heterogêneos verificados na língua não constituem um conjunto caótico e singular feito por cada falante do português brasileiro. As possibilidades de uso são organizadas em normas que parametrizam o comportamento linguístico dos usuários. Estudos da Sociolinguística já mostraram que a variação linguística é “estruturada, organizada e condicionada por diferentes fatores” (BAGNO, 2007, p. 40). Como fundamento para essa reflexão, entende-se **norma** como o “conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala” (FARACO, 2008, p. 35). Usa-se aqui, portanto, a acepção de norma como “uso corrente” e não como “preceito estabelecido”<sup>3</sup>.

Embora seja evidente o fenômeno da variação no sistema linguístico, a sociedade elege uma das variedades como a de maior prestígio e, por isso, como aquela que deve ser tomada como padrão para a língua materna. Tradicionalmente, a escola também adota essa variedade como a única forma de manifestação linguística. Os alunos, por sua vez, não se reconhecem, nesse ambiente educacional, como bons usuários de sua língua, pois o trabalho pautado exclusivamente na variedade padrão, desconsidera (ou pior, rotula como incorreto) o uso real que os discentes fazem da língua.

A proposta ora apresentada defende que fenômenos gramaticais, como a concordância verbal, sejam abordados a partir do uso real da língua numa perspectiva de ensino organizado nos moldes da *análise linguística*. A perspectiva aqui assumida vai ao encontro da visão defendida por Mendonça (2006, p. 205), segundo a qual,

o termo *análise linguística*<sup>4</sup> surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

---

3 Para discussão a respeito da duplicidade de noções da palavra norma, ver Bagno (2003, p. 39-70).

4 Grifo da autora.

Acredita-se que promover reflexões sobre o sistema linguístico e sobre o uso, por um lado, oferece ao aluno mais chances de usar sua variedade de forma consciente, entendendo os princípios que a organizam. Por outro lado, o trabalho com textos diversos, sejam eles de circulação dentro da escola ou fora dela, possibilita o conhecimento das normas que caracterizam outras variedades linguísticas, inclusive aquela que goza de maior prestígio social.

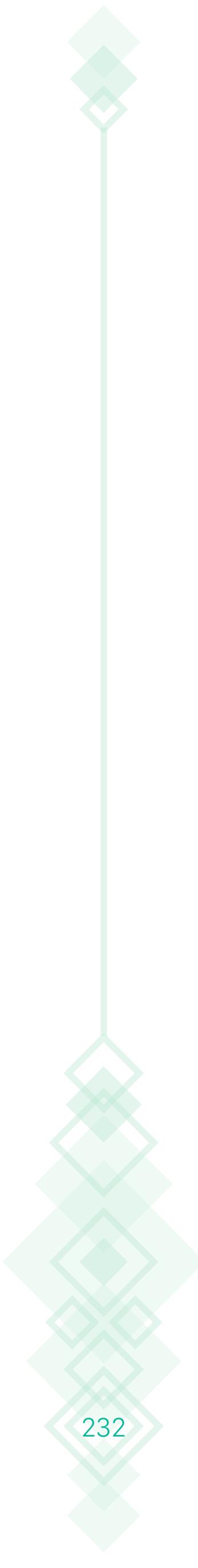
Nessa perspectiva de trabalho com a língua materna na instituição escolar, entende-se que defender o desenvolvimento de práticas de análise linguística é defender também o protagonismo do aluno. Isso porque o trabalho de análise linguística só faz sentido se o aluno for agente da análise, da reflexão, da elaboração de hipóteses, da identificação de regularidades, da proposição de generalizações, da construção de conhecimentos. Acredita-se, então, que isso pode ser facilitado pela utilização de ferramentas que, por sua própria natureza, retiram o aluno da posição passiva em que ele está habituado a ficar e exigem dele o desempenho de um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Com isso, justifica-se plenamente o uso de tecnologias digitais, já que essas

ferramentas proporcionam o espaço necessário à construção de aprendizagens colaborativas, pois permitem que os diversos participantes interajam, troquem opiniões, compartilhem e estabeleçam os consensos pertinentes ao processo (SOEIRA; SCHNEIDER, 2012, p. 3).

Nesse sentido, a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem não encontra respaldo apenas no fato de que tais instrumentos atualizam, de certa forma, o trabalho pedagógico, tornando-o mais adequado à contemporaneidade. Sua relevância vai além disso, pois são ferramentas que permitem a interação e a integração dos indivíduos para um objetivo comum. No caso específico da proposta ora apresentada, a ideia é que a ferramenta ajude a promover reflexões coletivas acerca da concordância verbal no Português do Brasil, considerando a norma e, especialmente, o uso.

Como já mencionado, a proposta que desenvolvemos elegeu a ferramenta *Wiki*. O ambiente *Wiki* se caracteriza por apresentar “a possibilidade de qualquer visitante (cadastrado ou não), a qualquer momento, alterar qualquer informação publicada” (D’ANDRÉA, 2009). Na proposta de trabalho que será apresentada na próxima seção, as atividades sobre concordância foram organizadas no *Wikispaces*<sup>5</sup>, no qual é possível criar páginas totalmente personalizadas, com a inserção de arquivos e imagens, além, é claro, de textos escritos. Todos os membros, previamente convidados, podem receber autorização para editar a página e todos os usuários podem comentar o conteúdo. É um espaço,

5 O Wikispaces é uma plataforma digital para a hospedagem gratuita de wikis que são espaços para a edição coletiva de documentos. Disponível em: <<https://www.wikispaces.com/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.



portanto, que favorece o processo de construção coletiva de suas páginas. Nas atividades propostas, os discentes usaram o ambiente para registrar os resultados de suas observações quanto ao uso da língua, de modo que o resultado obtido foi um hipertexto, com links, fotos, vídeos e arquivos de naturezas diversas.

Assim, no trabalho sobre a concordância, os textos produzidos pelos alunos tiveram o objetivo de explicar, a partir da observação realizada, como ocorre a concordância verbal no uso da língua. Esses textos foram, em primeira instância, o resultado da escrita coletiva nos grupos menores. Em seguida, tais produções foram postadas no *Wikispaces* para que fossem lidas, observadas e discutidas por toda a turma, tendo em vista seu aperfeiçoamento. De fato, o *Wiki* é um ambiente que potencializa a escrita colaborativa, pois, como afirmam Vie e Winter (2008, p. 7, tradução nossa),

em sua configuração mais comum, atualmente, *wikis* são muito adequados para a criação de textos multivocais; a pura simplicidade da composição, edição, e publicação de textos multiautorais tornam *wikis* recursos atraentes para promover a colaboração<sup>6</sup>.

Como já sinalizado, a abordagem proposta considera diferentes possibilidades de usos da linguagem e explora textos nas modalidades oral e escrita, com o intuito de identificar as regras de concordância que licenciam os usos analisados. Tal atitude de reflexão e análise não dispensa a sistematização formal dos conhecimentos (**formal** e não **tradicional**). Elaborado para uma turma de nono ano, entende-se que o trabalho deve partir da explicitação de conhecimentos epilinguísticos do grupo para o planejamento de uma proposta que busca a sistematização de um conhecimento metalinguístico. No caso específico da concordância, acredita-se ser parte importante desse processo, inclusive, o confronto do conhecimento construído pelos alunos sobre a concordância com aquilo que é prescrito pela gramática normativa.

O uso das TDIC, nesse caso do *Wikispaces* especificamente, torna viável o acompanhamento da construção dessa reflexão linguística, uma vez que, nesse espaço, são registrados os resultados das análises, pesquisas e discussões feitas durante o processo.

A sequência de atividades proposta é composta por seis etapas que serão apresentadas na próxima seção. Antes, contudo, abordaremos, na subseção a seguir, as orientações metodológicas do trabalho realizado.

---

6 No original: “in their most common configuration today, wikis are well suited to creating multivocal texts; the sheer simplicity of composing, editing, and publishing multiply-authored texts makes wikis appealing resources for fostering collaboration” (VIE; WINTER, 2008, p. 7).

## 2.1 Novos rumos para o papel do professor: a pesquisa-ação

Em sua atividade docente, por vezes, o professor não é o produtor dos conhecimentos que são ministrados em suas aulas. Nessa condição, ele delega essa autoria aos manuais de ensino ou livros didáticos com os quais trabalha, tornando-se, assim, o reprodutor das informações desses materiais. Em um breve percurso histórico a respeito do papel do professor, Geraldí (2013) observa que, na antiguidade, o ofício do professor se caracterizava pelo fato de ser um produtor de conhecimentos; já no início do mercantilismo, o papel do professor tornou-se o de transmissor de conhecimentos existentes; com o advento do capitalismo, ocorre a produção de material didático posto à disposição do ensino. Dessa maneira, a identidade do professor resume-se, por vezes, a de um controlador de tarefas. Para caracterizar essa situação, Geraldí (2013, p. 94, grifo do autor) afirma:

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é **controlar** o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas no 'manual do professor', marcar o dia da verificação da aprendizagem', entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc.

A mera reprodução de informações subtrai do professor a tarefa de ser o agente de construção de sua tarefa docente e, conseqüentemente, de sua profissionalidade. O resgate de uma postura ativa no que diz respeito à condução do fazer pedagógico passa pela transformação do professor repetidor em professor pesquisador. A mudança de perfil do profissional é construída com sólida fundamentação teórica, por um lado, e uma constante investigação e reflexão sobre a prática, por outro. Assim sendo, a natureza da pesquisa realizada precisava de uma metodologia que aliasse a fundamentação teórica e o processo de intervenção a ser realizado com os discentes. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação constituiu-se como o processo metodológico mais adequado, pois tem, conforme Morin (2004), a mudança como finalidade.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2011, p. 20) como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Tal paradigma de metodologia de pesquisa permite a ligação entre a teoria e a prática, tornando-se adequado em situações nas quais o pesquisador é um indivíduo inserido no contexto pesquisado e, neste caso

especificamente, também é objeto da pesquisa. A pesquisa-ação, segundo Engel (2000), possibilita a realização de uma intervenção na prática de maneira inovadora durante o processo de pesquisa e não somente como recomendação após a conclusão dos estudos. Dessa forma, há real possibilidade de diminuir a distância existente entre o saber produzido na academia e o cotidiano escolar.

A relação estabelecida entre teoria e prática direcionada ao fazer docente, remete, ainda, a uma reconfiguração do perfil do professor. O profissional que é capaz de utilizar o saber teórico em prol do planejamento de sua prática pedagógica deixa de ser aquele mero reproduzidor do livro didático. Ele assume a direção de sua práxis, buscando, conforme afirma Morin (2004), informações com a intenção de melhor desempenhar seu papel em situações de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar que os discentes aprendam mais e cooperem entre si na aquisição de conhecimentos. Tal reconfiguração do fazer docente, também, era um dos propósitos da pesquisa desenvolvida.

### **3 REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM COM O AUXÍLIO DO WIKISPACES**

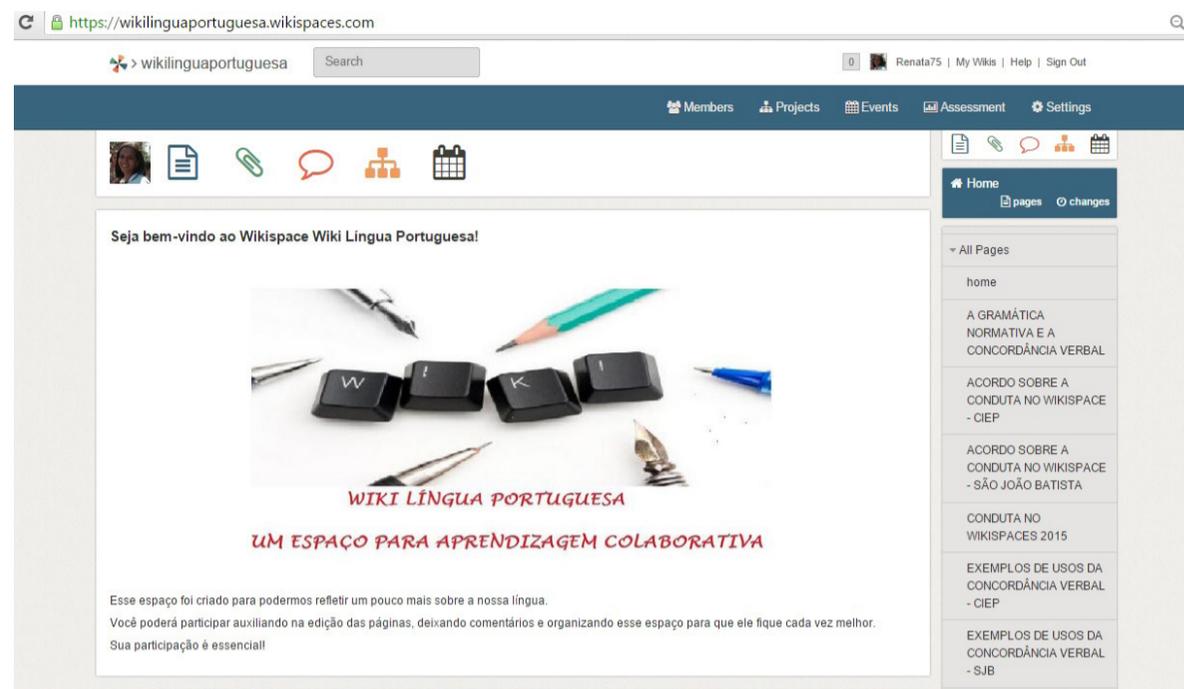
A sequência de atividades planejada para o trabalho com a concordância verbal foi organizada em seis etapas. Participaram da realização das atividades quinze alunos matriculados em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Comendador Levy Gasparian, estado do Rio de Janeiro. Durante a aplicação das atividades, a turma foi dividida em três grupos, que se mantiveram os mesmos, ao longo de toda a sequência. No primeiro encontro realizado para explicar a proposta para os alunos, apresentou-se a plataforma digital na qual as tarefas seriam realizadas e destacou-se a importância da participação e da cooperação dos discentes para a efetivação da proposta. Na oportunidade, os alunos mostraram-se interessados e receptivos a uma experiência inédita de aprendizagem para o grupo: utilizar a tecnologia digital para o desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem da língua materna.

A unidade escolar dispunha de um laboratório com dez computadores e acesso à internet, ambiente no qual ocorreram várias atividades da sequência. Além disso, outras tarefas foram feitas na sala de aula da turma e as tarefas de pesquisa foram realizadas em casa. As subseções, a seguir, destinam-se à descrição das etapas realizadas na sequência.

#### **3.1 A criação do espaço (1ª etapa)**

A primeira etapa do trabalho consistiu na criação da página *Wikilinguaportuguesa*, como um espaço de acesso restrito aos membros

do grupo (ao menos nas etapas referentes à sua organização). Devido a tal restrição, os alunos precisavam tornar-se membros do *Wikispaces* para poderem acessar o ambiente.



**Figura 1** – Imagem da página inicial *Wiki Língua Portuguesa*.

Fonte: site *wikispaces*.

A página apresentada foi criada no site *Wikispaces* <[www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)>, o qual permite o cadastro de professores com a finalidade de criação e organização de um espaço virtual destinado à aprendizagem de forma gratuita. Após o cadastro, o professor passa a ser o organizador do seu ambiente tendo a possibilidade de editar as páginas de acordo com sua área de interesse. Como já dito, o professor deve convidar seus alunos para se tornarem membros desse espaço que, de acordo com o critério adotado pelo professor, pode ser público ou privado (sendo privado, apenas os membros cadastrados conseguem visualizar a página). As postagens podem ser comentadas por todos os membros. A edição, a princípio, é restrita ao organizador. Contudo, a qualquer momento, o professor pode mudar o *status* de seus alunos, estendendo a eles a permissão para edição.

A criação da página *Wikilinguaportuguesa* foi feita pela professora pesquisadora e apresentada aos alunos. De acordo com os critérios da plataforma mencionados, os alunos tornaram-se membros. No decorrer da realização das atividades, os *status* dos alunos foram alterados de modo que eles pudessem, além de visualizar e deixar comentários, editar as páginas.

## 3.2 Introdução do tema e apresentação do ambiente virtual (2ª etapa)

A segunda etapa, já realizada no *Wikispaces*, consistiu na apresentação de vídeos de diferentes falantes de português brasileiro, em situações variadas de uso linguístico, para a observação do uso da concordância verbal em seus enunciados. O objetivo aqui era, por um lado, despertar a curiosidade dos alunos acerca do assunto que seria trabalhado, e, por outro, verificar as expectativas que os discentes apresentavam quanto ao uso da concordância verbal por falantes que ocupam diferentes posições na sociedade.

REFLETINDO SOBRE A CONCORDÂNCIA 2015

LINKS

Agora que você deu sua opinião, confira os vídeos na íntegra e fique atento aos comentários feitos por essas pessoas.

1. Trecho do programa de televisão.

2. Depoimento da brasileira.

3. Desabafo de um catador de papelão.

Todos os brasileiros falam uma mesma língua. Muitas vezes essa língua se manifesta de diferentes formas. Tais diferenças dependem de quem está falando e em que situação.

Nessa aula veremos alguns vídeos, prestando atenção na fala dos seus protagonistas.

Os vídeos abordam diferentes assuntos.

Um deles mostra um programa de televisão. O outro, o depoimento de uma brasileira. E o terceiro exibe a fala de um catador de papelão.

Os enunciados a seguir foram produzidos por uma dessas pessoas. Quem você acha que produziu cada uma dessas falas?

1. "Esse é o país que investe em educação. É o país que não tem preconceito. É um país que o povo diz que a lei funciona."
2. "A gente fizemos dois, cé não tá entendendo..."
3. "Quantos milhões e milhões as pessoas não gastaram pra ver o Brasil ganhar o hexa?"

- Apresentadora de televisão:
- Brasileira:
- Catador de papelão:

**Figura 2** – Primeira atividade para reflexão sobre a concordância verbal.

Fonte: Youtube<sup>7</sup>.

Essa atividade foi o ponto de partida para uma discussão geral acerca do preconceito social que envolve a variação da concordância no Português do Brasil. Isso porque se entende que uma abordagem da concordância exige a consideração de aspectos linguísticos e sociais, exige a análise de textos, exige a consideração da língua de verdade. Essa é uma questão que ultrapassa naturalmente a discussão em termos do estritamente linguístico porque percebemos, em momentos de contato social, a construção de juízos valorativos sobre indivíduos, baseados no modo como tais indivíduos realizam a concordância nos textos (orais e escritos) que produzem. A ausência de marcas explícitas de concordância pode provocar reações de menosprezo, que não se restringem ao enunciado constituído, mas se estendem à capacidade intelectual do falante.

7 Vídeos disponíveis em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=GWX0Md11PGI>>;  
<<https://www.youtube.com/watch?v=RbClZintmnc>>;  
<<https://www.youtube.com/watch?v=aYVmp1-VJFM>>.

Diferentemente de outros fatos linguísticos, concordar ou não concordar não constitui opção legitimada pelo registro [...] O fenômeno da (não-) concordância é o caso prototípico de variação que identifica, discrimina, (des) valoriza o usuário da língua em termos sociais.

Trata-se, portanto, de um traço estigmatizante na avaliação dos usuários da língua portuguesa, aquele que, da forma mais perversa, codifica a desigualdade das relações socioculturais de um povo. (VIEIRA, 2013, p. 92).

Esse tipo de preconceito precisa ser discutido e combatido. Junto ao preconceito linguístico manifestado, temos uma forma de preconceito social e, porque não dizer, econômico. O domínio do português padrão, em suas modalidades oral e escrita, é sinônimo de *status*, conhecimento, poder. Como reconhece Scherre (2005, p. 88): "É imperioso repetir que as línguas além de excelentes sistemas de comunicação e de identificação, podem ser também perversos instrumentos de exercício de poder".

Para promover a curiosidade pelo fenômeno da concordância e suscitar, já de início, a discussão sobre o preconceito linguístico, foram apresentados, aos alunos, três enunciados, em dois deles a concordância verbal era realizada segundo o padrão estabelecido pela gramática normativa, no terceiro não. Os alunos teriam que relacionar tais sentenças a três falantes da língua: uma apresentadora de televisão, um catador de papelão e uma mulher de aparência simples entrevistada na rua. Foi solicitado aos alunos, organizados em grupos, a discussão e a manifestação do consenso a que chegaram sobre qual dos falantes teria dito cada um dos enunciados. Essas hipóteses foram registradas no espaço destinado aos comentários, na página do *Wikispaces*. Os grupos manifestaram respostas distintas, mas nenhum deles afirmou que a apresentadora de televisão pudesse construir um enunciado no qual houvesse ausência de marcas formais de concordância. Após o levantamento de hipóteses, os alunos assistiram aos vídeos. A reação, como não poderia deixar de ser, foi de surpresa ao constatarem que o enunciado no qual não havia marcas de concordância verbal fora construído pela apresentadora. Essa surpresa da turma foi o gatilho para iniciar uma produtiva discussão sobre a questão linguística da concordância verbal e sobre seus desdobramentos sociais.

### 3.3 Observação e análise do uso (3ª etapa)

Nesta etapa da sequência de atividades, foi solicitado aos grupos que pesquisassem em diferentes contextos de comunicação (textos orais ou escritos de diversas naturezas: programas de televisão e rádio, placas, histórias em quadrinhos, músicas, textos jornalísticos etc.) exemplos de uso da concordância. Os alunos fizeram o levantamento e o registro dos exemplos coletados, bem como do contexto de produção de tais enunciados, no ambiente digital - *Wikispaces*. A partir da análise desses exemplos, os alunos foram estimulados a construir hipóteses acerca da realização da concordância no Português, em diferentes contextos de uso.

Essa etapa da proposta teve a intenção de mostrar que é possível (e necessário) mudar a abordagem de tópicos que durante muito tempo foram tratados pela escola como indiscutíveis, numa perspectiva normativa, de prescrever o "certo" e proscriver o "errado". Existe uma vasta pesquisa realizada sobre concordância no Português e esse tipo de atividade possibilita a aproximação entre os estudos linguísticos (produzidos pela Academia) e as possibilidades de análises linguísticas (produzidas nas salas de aula de ensino fundamental e médio).

De fato, as pesquisas realizadas comprovam que a ocorrência ou não de marcas explícitas de concordância envolve fatores linguísticos de diferentes níveis de complexidade. Acredita-se que alguns desses fatores podem ser analisados e discutidos nas aulas de Português. Uma pesquisa realizada por Vieira (2013), por exemplo, concluiu que a ausência de marca de número em verbos de 3ª pessoa do plural é motivada, principalmente, por fatores de ordem estrutural (como saliência fônica, paralelismo e posição do sujeito). A observação de dados de uso, com a adequada mediação do professor, pode permitir que os alunos percebam, por exemplo, que a ausência de marcas formais no sintagma nominal sujeito tende a promover a ocorrência de sintagmas verbais no singular (*Os menino fala muito*) ou que também é mais frequente o cancelamento da marca de número do verbo em casos de sujeito posposto (*Chegou os livros*).

Tendo que registrar no *Wiki* os resultados da pesquisa e da análise, os alunos foram estimulados a realmente observar os dados, construir e discutir hipóteses e elaborar algumas generalizações acerca do que foi observado.

### 3.4 A consideração das regras prescritas pela Gramática Tradicional (4ª etapa)

Depois de observado o uso e construídas algumas generalizações acerca do funcionamento da concordância no Português, os grupos deveriam, então, pesquisar, em livros didáticos, gramáticas tradicionais e sites, regras gerais da concordância verbal. Nessa fase do trabalho, os exemplos de uso coletados foram analisados à luz dessas fontes tradicionais. Pretendeu-se, com essa atividade, verificar se os exemplos reais de uso da língua são previstos e, consistentemente, explicados pela gramática tradicional. Assim, este foi o momento para discutir o possível afastamento entre as regras prescritas e os usos observados. Essa foi a oportunidade para que o professor promovesse uma reflexão acerca do papel do ensino da língua padrão (e sobre o próprio conceito de **língua padrão**).

O objetivo foi criar condições para que os alunos identificassem a existência de parâmetros de realização do fenômeno em diferentes variedades linguísticas, e para que discutissem, inclusive, a importância de se conhecer os usos que caracterizam a variedade prestigiada da língua.

Por isso, é de suma relevância propiciar aos educandos a oportunidade de refletir sobre a língua em contextos reais de manifestação e sobre os valores sociais associados aos diferentes usos.

Os resultados dessa fase da pesquisa também foram registrados pelos grupos no *Wikispaces*. Cabe ressaltar, nesse ponto, uma vantagem da ferramenta *Wiki*, qual seja a de permitir que os alunos inserissem suas contribuições em um mesmo espaço, trabalhando conjuntamente na construção do texto do grupo, e pudessem interferir, inclusive, no texto feito por outros grupos. Há ainda a vantagem de que o professor pode acompanhar todas as etapas do processo, avaliando o percurso do grupo na construção do texto.

### 3.5 Jogo de tabuleiro: reflexões sobre a norma e o uso (5ª etapa)

A sequência de atividades, até então, promoveu pesquisas, registros e discussões sobre o fenômeno da concordância verbal sob as luzes ora do uso dos falantes, ora da perspectiva da gramática normativa. Contudo, foi necessário organizar uma atividade para que os alunos pudessem refletir acerca dos conhecimentos construídos. A oferta de exercícios estruturais estaria na contramão da concepção adotada e do trabalho realizado nas etapas anteriores. A opção por uma atividade lúdica foi o caminho mais adequado, porque propiciou, de forma conjunta, a reflexão linguística, o exercício de aprender com colaboração e o espaço para o protagonismo dos discentes. Estudos sobre o uso do lúdico em situações de aprendizagem validam a adoção dessa metodologia de aprendizagem, uma vez que

[...] jogar favorece a aquisição do conhecimento, pois o sujeito aprende sobre si próprio (como age e pensa), sobre o próprio jogo (o que o caracteriza, como vencer), sobre as relações sociais relativas ao jogar (tais como competir e cooperar) e, também sobre conteúdos (semelhantes a certos temas trabalhados no contexto escolar). Manter o espírito lúdico é essencial para o jogador entregar-se ao desafio da "caminhada" que o jogo propõe. Como consequência do jogar, há uma construção gradativa da competência para questionar e analisar as informações existentes. Assim, quem joga pode efetivamente desenvolver-se. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 23-24).

O jogo *Refletindo sobre a Língua Portuguesa*, criado no âmbito desta pesquisa, é composto por um tabuleiro com uma trilha a ser percorrida pelos participantes durante a partida. O percurso oferece aos jogadores, que ocuparem determinados espaços, situações de benefício ou prejuízo. Para percorrer a trilha, os participantes devem responder às questões contidas em quatro grupos de cartas. A escolha da carta é feita através do acionamento de uma seta da roleta, localizada no tabuleiro, essa roleta apresenta as cores de cada grupo de cartas. Além disso, peças coloridas

que representam os participantes acompanham o tabuleiro. As cartas do jogo<sup>8</sup> são organizadas em quatro grupos:

- i. **Refletindo sobre a Língua Portuguesa** – questões de múltipla escolha relativas a pré-requisitos para a compreensão do assunto;
- ii. **Usando a norma culta** – questões de múltipla escolha relativas a regras básicas prescritas pela Gramática Normativa em relação ao uso da concordância;
- iii. **Refletindo sobre a concordância** – questões de múltipla escolha relativas a situações de uso cotidiano da língua, no que diz respeito ao fenômeno da concordância.
- iv. **Cartas-desafio** – organizadas sob a forma de perguntas abertas, com o objetivo de provocar a reflexão e a discussão sobre a ausência de marcas explícitas de concordância em situações específicas de produção.



**Figura 3** – Foto do tabuleiro do jogo Refletindo sobre a Língua Portuguesa: reflexões sobre a norma e o uso.

Fonte: Caderno ProfLetras.

Durante a realização dessa atividade, os alunos mantiveram-se divididos

8 Essas cartas, assim como o tabuleiro do jogo, estão disponíveis para download a partir do Caderno Pedagógico interativo (ALVES, 2015), disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/590>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

nos grupos de trabalho e todos os integrantes puderam participar da leitura e da análise das situações que lhes foram apresentadas.

### 3.6 A que conclusão chegamos (6ª etapa)

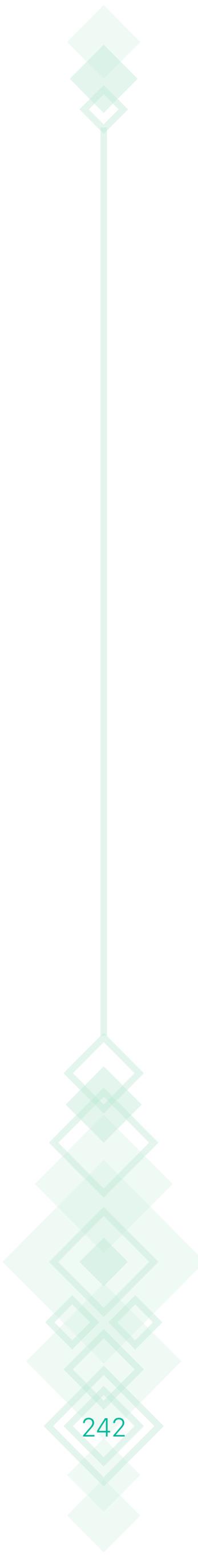
Como etapa final, propôs-se que os alunos assistissem ao vídeo da série *A língua que a gente fala*, exibido no Jornal Hoje, em março de 2015, que aborda o fenômeno da concordância. A exibição do vídeo possibilitou, naquele momento, a retomada de algumas questões discutidas durante a aplicação das atividades e a percepção de que o fenômeno realmente manifesta-se na oposição entre o uso real e o considerado correto pela gramática tradicional.

Após a exibição e discussão do assunto, os alunos, em grupo, foram estimulados a escreverem uma carta para o jornal, apresentando suas opiniões acerca do uso da concordância no português do Brasil. A opção pela escrita da carta e não pelo comentário na versão virtual do jornal, deve-se ao fato de que o espaço para a escrita desses textos foi encerrado pelo jornal, visto que a série foi exibida na televisão no mês de março e para os alunos em momento posterior. Além disso, os alunos foram convidados a manifestarem suas opiniões individuais sobre o trabalho desenvolvido, utilizando o recurso de comentários no *Wikispaces*.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A avaliação da aplicação da sequência de atividades supracitada junto aos alunos de nono ano do ensino fundamental será feita aqui com foco em três aspectos: (i) o uso de uma ferramenta tecnológica, (ii) a promoção de práticas de reflexão linguística e (iii) a colaboração entre os participantes. Assim, propõe-se uma análise qualitativa dos resultados, realizada a partir da observação e dos registros feitos pela professora pesquisadora durante a aplicação da sequência de atividades na turma.

Considerando, então, o primeiro aspecto entende-se que a plataforma *Wikispaces* configurou-se, na proposta, como lócus de construção de conhecimento. Os alunos puderam utilizar o espaço para registrar o resultado de suas pesquisas, ter acesso a atividades, vídeos e links que auxiliaram a ampliação e a construção de conhecimentos acerca do funcionamento da concordância verbal no português do Brasil. Além disso, tornou-se um espaço para o desenvolvimento da escrita colaborativa, permitindo que aprendessem não só sobre o assunto em questão, mas também que aprimorassem habilidades relacionadas à produção textual, tendo em vista a criação de textos coletivos. É inegável que problemas relacionados à infraestrutura do laboratório no qual as atividades ocorreram (por exemplo, falta de caixas de som em cada computador e algumas máquinas sem condição de uso) podem ter sido um



obstáculo, contudo não constituíram um impedimento para a realização das atividades. Tais fatos apontam que, apesar da limitação de algumas escolas, o uso da tecnologia é viável como ferramenta de favorecimento de situações de aprendizagem.

Além do uso da tecnologia ter sido considerado positivo no processo, outro aspecto relevante à pesquisa foi o tratamento dispensado aos fatos linguísticos. A escola privilegia, na maioria das vezes, a abordagem tradicional normativa da gramática no trabalho com a língua materna. No entanto, tal abordagem não parece assegurar os resultados desejados, o que é comprovado por nossa experiência em sala de aula e pelos resultados de exames, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que detectam, segundo Barbosa e Marine (2013), as fragilidades do ensino no Brasil, pois demonstra que grande parte dos jovens egressos da Educação Básica são leitores pouco competentes e, muitas vezes, incapazes de produzir bons textos. Tais dados provocam indagações sobre a eficiência das práticas relacionadas ao ensino de língua materna, especialmente àquelas que dizem respeito ao estudo dos fatos linguísticos. Uma abordagem que ceda lugar ao uso e à reflexão acerca dos fenômenos da língua portuguesa caracteriza-se como a alternativa defendida pela documentação oficial (PCN, 1998) e pelo meio acadêmico (ANTUNES, 2014; GERALDI, 2013). Durante a aplicação das atividades, verificou-se que a análise da concordância verbal a partir do uso foi eficiente, uma vez que os alunos puderam perceber que o fato estudado dizia respeito também à variedade por muitos utilizada e que tal maneira de organização dos enunciados não era um "erro", mas um traço de sua comunidade linguística. Por outro lado, houve oportunidade também de os discentes estabelecerem uma contraposição, em relação ao fenômeno estudado, com a variedade de maior prestígio social. Nesse sentido, a tarefa de estudar a gramática e, na verdade, ampliar os conhecimentos que já possuíam tornou-se uma tarefa de construção de conhecimento de maneira reflexiva, crítica e contextualizada.

Ademais, a experiência pedagógica permitiu evidenciar o valor do trabalho de construção coletiva do conhecimento através da promoção de situações favoráveis à aprendizagem colaborativa. As práticas educativas geralmente são pautadas na realização de tarefas individuais e, quando existem tarefas em grupo, na maioria das vezes, se limitam à execução individual de partes específicas de um trabalho. O efetivo trabalho em equipe exige negociação, diálogo, comprometimento, troca, respeito às ideias alheias, atitudes que foram desenvolvidas ao longo da execução das atividades. Tais atitudes permitem que o saber seja construído entre os pares, com a participação essencial do professor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um desafio constante. Quem resolve enfrentar o desafio, descobre rapidamente que não há receitas infalíveis ou soluções definitivas. Abordaram-se, neste artigo, duas questões que parecem realmente desafiadoras para a prática docente do profissional de Português: o uso didático-pedagógico de tecnologias digitais e algumas estratégias alternativas a um ensino de gramática descontextualizado, baseado em classificações inconsistentes. Apresentou-se uma proposta de trabalho que deve ser vista como sugestão geral, como alternativa para superar, ainda que parcialmente, dificuldades cotidianas do professor que quer trabalhar com novas tecnologias, mas não sabe como; para o professor que quer desenvolver práticas de análise linguística, mas não sabe como.

O conjunto de atividades aqui descrito caracteriza-se por um compromisso com as práticas de reflexão e análise linguística, substituindo o mero (e inútil) julgamento do que seria certo ou errado na manifestação da língua. O intuito é fazer com que, através dessas práticas, o aluno, além de ter contato com os princípios da concordância que caracterizam a variedade padrão da língua, possa compreender que as outras variedades também têm sua norma e, principalmente, entender que a aplicação de uma ou outra variedade pode ser uma escolha do falante de acordo com o contexto de produção no qual se insere.

Ademais, ao apresentar uma proposta de utilização do *Wikispaces*, pretendeu-se contribuir para ampliar o repertório docente no que diz respeito à escolha de metodologias e ferramentas que se mostrem mais adequadas à realidade e às expectativas dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. C. D. **Refletindo sobre a Concordância Verbal:** uma proposta de intervenção com o auxílio do Wikispaces. 2015. Caderno Pedagógico. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta.** Parábola: São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, J. B.; MARINE, T. C. Mediação de leitura, coesão e coerência textual: uma relação possível? In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Org.). **Leitura e mediação:** reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/6gPV61>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico de B. Wikis e o hipertexto colaborativo. **Hipertextus**, n. 2, jan. 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/5dt9C2>>. Acesso em: 27 set. 2014.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <[http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Comunidades de aprendizagem, em direção a uma nova sociabilidade na educação.** Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/SLa6qK>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropedagogia renovada. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOEIRA, Elaine dos Reis; SCHNEIDER, Henrique Nou. A mediação cognitiva como condição para a aprendizagem colaborativa. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., Recife, 2012. **Anais...** Recife, 2012. Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/915dXI>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. 2014. (Coleção Agrinho, 61). Disponível em: <[http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIE, S.; WINTER, J. de. Disrupting intellectual property: collaboration and resistance in Wikis. In: CUMMINGS, R. E.; BARTON, M. (Ed.). **Wiki writing**: collaborative learning in the college classroom. Michigan, USA: The University of Michigan Press and the University of Michigan Library. 2008.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. A não concordância em dialetos populares: uma regra variável. **Revista Graphos**, v. 1, n. 2, 1997. Disponível em: <<http://goo.gl/ZviUfF>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

# PRÁTICAS DISCURSIVAS E A DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS

*Luana Brasil Bruno RAMOS (UESC)<sup>1</sup>  
luanabrasilbrunoramos@hotmail.com*

*Isaias Francisco de CARVALHO (UESC)<sup>2</sup>  
isaiasfcarvalho@gmail.com*

**RESUMO:** A oralidade integra as práticas discursivas sociais, o que implica a relevância do ensino da modalidade oral formal nas aulas de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e seus usos em favor do empoderamento das(os) discentes nas diversas esferas de atuação na sociedade em contextos sociais formais e/ou profissionais. A pesquisa foi ancorada nos PCN/LP, à luz das atualizações feitas por estudiosas(os) da Linguística Textual, como subsídio à produção de material didático, no aperfeiçoamento de estratégias de trabalho que envolva a produção oral formal. Trata-se de um estudo educacional de cunho qualitativo-bibliográfico, com base nas proposições de Marcuschi (2004, 2005, 2008), Koch (1996, 1998) e Antunes (2003), além de estudos dos principais representantes da escola de Genebra, Shneuwly e Dolz (2004), entre outros.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental II. Ensino de Português. Gêneros textuais orais.

## 1 INTRODUÇÃO

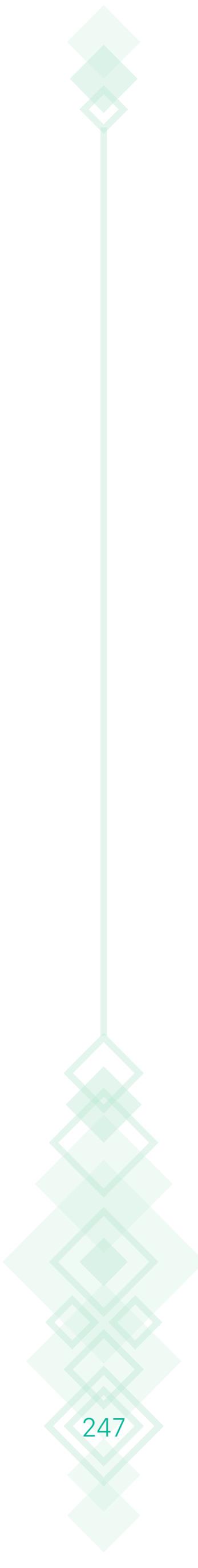
A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. [...] um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.

*Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa  
(BRASIL, 1998)*

---

1 Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UESC. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

2 Professor de Literaturas Anglófonas e de Língua Inglesa vinculado aos Programas de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras e de Mestrado em Letras: Linguagens e Representações do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Ilhéus, Bahia, Brasil). Doutor em Literatura e Cultura (UFBA).



Os estudos atuais acerca do trato da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa (LP) vêm ganhando representatividade nas discussões da Linguística Textual (LT) que, embasada em dados empíricos e à luz dos estudos da Linguística Funcional, tem promovido o debate em torno do texto – seja oral, seja escrito – como objeto de ensino. Nessa conjuntura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN/LP), 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (EF), consubstanciaram as discussões empreendidas pelos estudos linguísticos e primaram por um documento que vislumbra o ensino de textos orais deslocando o foco da escrita para outros aspectos também relevantes nas práticas discursivas das(os) alunas(os). Por muito tempo, a oralidade foi concebida como habilidade aprendida no convívio social e, portanto, desprovida de qualquer necessidade de se tornar um objeto de ensino. As correções habituais no que concerne ao monitoramento da oralidade foram costumeiramente relacionadas aos desvios da norma padrão recorrentes na fala. Vale salientar que essas correções ainda acontecem tanto nas salas de aulas quanto em outras circunstâncias que envolvem o uso da fala em situações públicas. Fazer uso da oralidade em ocasiões que demandam algumas exigências e cuidados com sua organização pode levar a tormentos diários, principalmente no ambiente escolar. O medo recorrente de ser ridicularizada(o) em algumas circunstâncias pode provocar um dano irreparável, visto que muitas pessoas podem evitar, por toda a vida, determinadas atividades discursivas orais que demandam monitoramento na organização. Devido ao medo e à falta de formação para o uso conciso dos gêneros orais da esfera pública, é muito comum ouvir as pessoas afirmarem que não gostam de “falar em público” e acreditarem que tal habilidade é inata.

Partindo de tais pressupostos, torna-se válida a defesa dos gêneros orais, em geral, e dos gêneros orais formais, em especial, como objetos de ensino nas aulas de LP. Nesse sentido, o presente estudo objetivou analisar e descrever o perfil do ensino dos gêneros orais formais propostos pelos PCN/LP, à luz das atualizações recentes feitas por estudos da LT, com vistas a subsidiar a produção de material didático por docentes no aperfeiçoamento de estratégias de trabalho que envolva a produção oral formal.

Com a mudança de foco da unidade de ensino, na qual o texto passou ao status de objeto nas aulas de LP, entraram em cena as noções de texto enquanto atividade discursiva que extrapola os aspectos formais envolvidos em sua construção. Dessa forma, a concepção de gênero foi ampliada, com a percepção das peculiaridades que envolvem a produção textual nas práticas discursivas. É nesse contexto que toma forma o debate em torno da necessidade de trazer para o cenário da sala de aula o texto oral veiculado em situações de fala monitorada, pois, no cotidiano, usamos a oralidade não somente de modo descontraído, mas também de maneira formal para atender a demanda das esferas sociais.

A proposta da LT postula que o ensino de língua deve se voltar para as atividades de leitura e produção de textos, levando a(o) aluna(o) a refletir

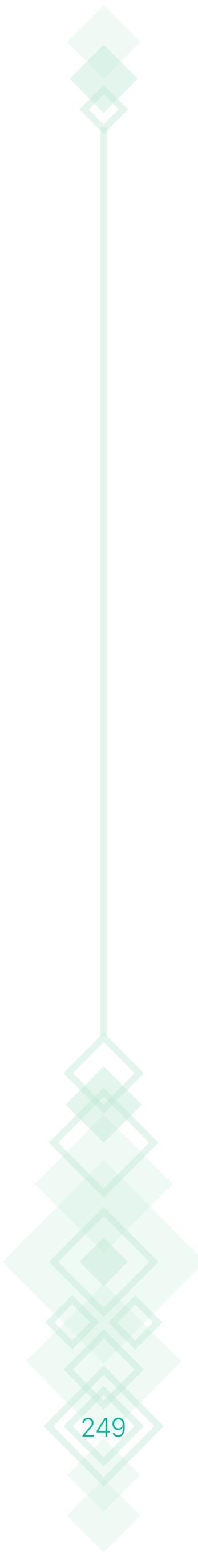
sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal. O objetivo dessa vertente é que discentes se utilizem dos recursos oferecidos pela língua na construção de enunciados significativos, adequando-os à situação comunicativa.

De cunho bibliográfico, este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que culminou no trabalho de conclusão de curso *Didatização dos gêneros orais no ensino de português* (RAMOS, 2016) – no Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, o qual, aliado aos estudos da LT, elegeu como lócus a escola, especificadamente a sala de aula, lugar privilegiado para produzir pesquisa educacional. Este estudo, assim como a pesquisa que o gerou, foi construído a partir do paradigma interpretativista sugerido pela Escola de Frankfurt, com a proposta de entender os motivos pelos quais o ensino dos gêneros orais não se efetiva de forma a garantir as proposições apresentadas nos PCN/LP, referência para construção de uma escola voltada para as demandas sociais que emanam das relações estabelecidas entre a pessoa e a sociedade, respeitando a dinâmica da interação verbal. Nesse sentido, consideramos que cabe principalmente à (ao) docente o papel de alinhar a sua prática pedagógica aos pressupostos dos estudos da LT e dos documentos oficiais, de forma a desenvolver na realidade da sala de aula um trabalho diferenciado que respeite e valorize a cultura da(o) aluna(o) sem deixar de apresentar as diversas formas de uso da língua. O trabalho com os gêneros orais formais, na perspectiva central deste estudo, deve ser conduzido desde as séries iniciais, a fim de formar a(o) discente para fazer uso da língua em situações de fala monitorada.

A partir de tais considerações, dados e análises de Marcuschi (2004, 2005, 2008), Koch (1996, 1998), Antunes (2003), Bernard Schneuwly (2004), Orlandi (1996) e Bakhtin (1997), entre outras(os), postula-se que a formação adequada da(o) docente – somada ao conhecimento de documentos oficiais que demandam o ensino dos textos orais, os PCN/LP e à organização de um ensino sistematizado que priorize o trabalho com o oral numa perspectiva de letramento – pode contribuir para o ensino efetivo desses textos orais formais.

## 2 ORALIDADE, TEXTO E GÊNEROS ORAIS

A consolidação dos estudos da LT está atrelada às concepções de Bakhtin (1997) quanto à noção de gêneros discursivos e forma, hoje, o pilar das abordagens realizadas pelos documentos oficiais. Na história da educação, nunca se demandou tanto da(o) docente de LP ter conhecimento teórico para embasar sua prática pedagógica. De fato, a tradição oral remonta aos primórdios da humanidade. Em sua primeira expressão oral, a criança chora comunicando ao mundo sua chegada. A mãe atenta ouve e, na medida do possível, procura entender cada expressão, gesto ou choro numa tentativa de satisfazer os anseios da criança. No convívio



social e na imersão da cultura, a criança sente a crescente necessidade de comunicar-se com o mundo e, dessa forma, utiliza-se da linguagem, seja gestual, seja oral, a fim de inserir-se na sociedade. Inicialmente, a comunicação com o mundo se dá pela expressão gestual e, sobretudo, pela oralidade. Por ser dinâmica e inerente às relações sociais que se estabelecem entre as pessoas, na realidade cotidiana, a oralidade parece, num primeiro momento, desprovida de qualquer necessidade de se tornar objeto de estudo e tampouco de ensino nas aulas de LP. Por ser uma habilidade intrínseca à pessoa, recebe pouca ou nenhuma atenção durante a fase escolar. De acordo com Marcuschi:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2004, p. 25).

Nessa perspectiva, a oralidade é vista como prática social da língua que possui peculiaridades marcantes. A linguagem utilizada nas mais variadas práticas da atividade humana é convertida em enunciados/textos (que podem ser orais ou escritos). De acordo com Mikhail Bakhtin (1997), todo enunciado é individual, mas a demanda da interação verbal o elabora formando tipos relativamente estáveis que são nomeados gêneros do discurso. Esses gêneros apresentam-se a partir da fusão de três elementos essenciais:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no **todo** do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**. (BAKHTIN, 1997, p. 279; grifos do autor).

Os gêneros do discurso são aprendidos com a língua materna no processo de interação verbal e refletem o caráter social da língua, visto que emanam da construção coletiva. A língua é viva e, por isso, os enunciados se atualizam de acordo com o contexto em que aparecem, para atender às necessidades das(os) falantes. Segundo Bakhtin (1997, p. 279),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Para o autor, ao cumprir sua função na interação social, os enunciados apresentam características que atendem às necessidades de seus interlocutores, daí a grande variedade de textos existentes no cotidiano das(os) falantes que fazem uso desses enunciados de acordo com suas necessidades de comunicação. Diante da heterogeneidade de textos,

há uma necessidade de caracterizá-los observando marcas comuns que os identifiquem. A partir dessa caracterização, surge o conceito de gêneros textuais.

Os estudos dos gêneros textuais que se sucederam na LT estão intimamente ligados às concepções de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos. Daí as expressões serem usadas por muitas(os) autoras(es) como sinônimas. A tradição da LT utiliza com mais veemência a nomenclatura gêneros textuais. Por nosso estudo se pautar pelas abordagens da LT, adotamos a terminologia apontada. No que se refere aos gêneros textuais, Marcuschi apresenta-os como fenômenos históricos e que estão ligados à vida social dos falantes. Para o autor,

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum **gênero**, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum **texto**. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum **gênero textual**. Essa posição, defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. (MARCUSCHI, 2005, p. 22. grifos do autor).

Vistos dessa forma, os gêneros textuais são inscritos em sua natureza social, a serviço da comunicação, obedecendo à demanda da interação, o que implica sua diversidade em nossa realidade. Bakhtin (1997), tendo em vista a heterogeneidade, classificou os gêneros do discurso em "primários" e "secundários". Os primários são resultados de situações da comunicação verbal espontânea e rotineira, típicos da linguagem oral. Já os secundários são formas mais elaboradas de linguagem, normalmente o texto escrito. Os gêneros do discurso primário e secundário não se sobrepõem – se interpenetram, o que corresponde ao contínuo entre língua oral e língua escrita.

Ao se referir às indagações de Bakhtin a respeito da classificação dos gêneros, Bernard Schneuwly (2004, p. 35) afirma que "[...] os gêneros primários são os instrumentos de criação dos secundários", daí deriva a afirmativa de que oralidade e escrita correspondem a um contínuo. De acordo com o mesmo autor, não se justifica a supremacia da escrita sobre a oralidade, uma vez que as duas modalidades têm por objetivo a comunicação, uma vez que todo e qualquer discurso é produzido através de textos, sejam orais, sejam escritos.

No que se relaciona aos estudos atuais, podemos notar uma atenção à oralidade no domínio de um ensino sistematizado de práticas de uso do oral de forma orientada, a partir das discussões em torno das práticas de uso da língua que se iniciaram na década de 60 com os estudos da Linguística e seus desdobramentos. Essa nova tendência no trato dos fenômenos da língua buscava analisar a linguagem em seus usos reais,

valorizando a interação e a funcionalidade da língua. Nas palavras de Irlandé Antunes (2003, p. 41 grifos da autora), “[...] uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto **sistema-em-função**, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização”. Dessa forma, o aspecto social da língua é colocado em evidência.

Por essa perspectiva, ao tratarmos de textos, não podemos observá-los apenas em seu aspecto formal. De acordo com Marcuschi (2008, p. 76, grifos do autor), o texto é: “[...] **uma unidade comunicativa** (um evento) e de uma **unidade de sentido** realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema”. Essa perspectiva corrobora a proposta da LT atual que procede ao trabalho com a língua para além do ensino de regras para formar sentenças bem redigidas (como era a preocupação inicial dos estudos). Propõe-se na fase atual o deslocamento do foco para as relações dinâmicas de produção, recepção e uso dos textos. Ainda a respeito da importância do estudo do texto, pontua Bakhtin (1997, p. 328):

O texto (oral ou escrito) como dado primário de todas essas disciplinas, e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens), o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.

O autor aponta para o texto como um objeto de estudo das ciências humanas. Propõe-se a refletir sobre o texto verbal que não deve ser compreendido apenas sob a ótica da análise da sentença, pois não dá conta de todos os aspectos que envolvem a comunicação verbal, mas como enunciado. A realidade da existência humana está pautada na linguagem e no texto, em suas acepções amplas, que constroem os sentidos nas relações sociais que compreendem o(a) autor(a) e leitor(a).

Comumente, no contexto escolar, prioriza-se o ensino da escrita. Quando se fala em texto, a primeira ideia que supomos são palavras escritas na superfície de um papel ou de algum suporte eletrônico. Geralmente, nas aulas de LP, os trabalhos estão voltados para desenvolver a leitura e a produção escrita. Nessa direção, as principais avaliações externas desenvolvidas pelos governos Estadual e Federal para medir a evolução das aprendizagens nas escolas públicas envolvem a leitura. A consequência dessa realidade é a negligência com o ensino da oralidade de forma monitorada, passando-se à supervalorização dos processos de ensino-aprendizagem pelo viés da escrita.

Florian Coulmas (2014) descreve a evolução da escrita na sociedade e o motivo pelo qual deixou de ser habilidade especializada obtendo o status de comunicação de massa. Segundo o autor, fazendo referência às ideias de Saussure e Bloomfield, presentes na Linguística do século XX, que tendeu a focalizar a língua independentemente de ela possuir ou não uma forma escrita, explica a importância da escrita para a sociedade:

Como foi que emergiu a tirania da escrita e por que ela é tão arraigada? [...] Além das razões evolutivas subjacentes à nossa inclinação a confiar na visão a importância à qual [a escrita] não tem direito' decorre do fato de que o conhecimento da língua escrita nunca foi, e ainda não é, distribuído igualmente na sociedade. Ao contrário as habilidades letradas são indicativas do **status** e do prestígio social e são correlatas de outras variáveis sociais. (COULMAS; 2014, p. 24. grifos do autor).

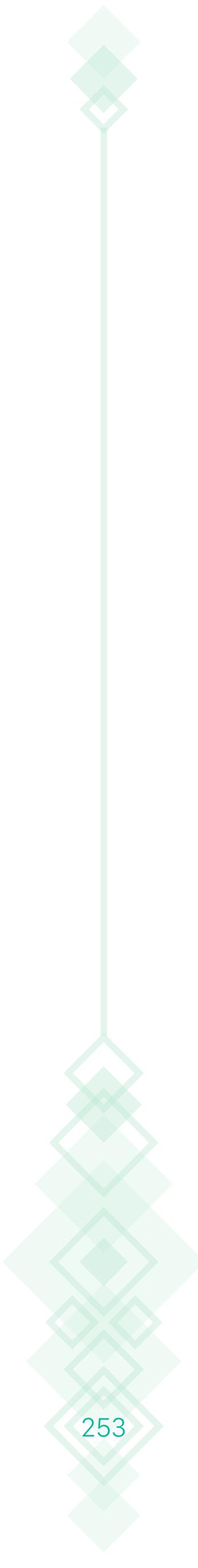
Nesse sentido, a escrita é relacionada a uma realidade social que goza de prestígio de autoridade. Para o autor, mesmo que a língua tenha sido primeiramente falada por pessoas que não liam e escreviam, atualmente a maioria das pessoas leem e escrevem. Essa realidade culminou com a difusão do letramento da escrita, tornando-a uma forma de comunicação indispensável na sociedade atual, além de ser um indicativo de prestígio social. Para Coulmas (2014, p. 134), "A língua escrita é um atributo de poder, escrever é potencialmente um meio de empoderamento". Ao adquirir tal status, a escrita se tornou um "bem público" na modernidade, necessário para a construção do Estado-nação. Segundo o mesmo autor:

A era industrial, contudo, trouxe exigências de regulação, conformidade e padronização mais estritas, transformando a língua escrita num **bem público**, isto é, num meio de comunicação que passou a ser reconhecido como um pré-requisito para o sucesso nos empreendimentos coletivos, sobretudo os empreendimentos no Estado-nação. (COULMAS; 2014, p. 24. grifos do autor).

Nesse sentido, a escola tornou-se o principal veículo difusor do ensino da escrita, até mesmo por ser agência de reprodução social e cultural. A escola mantém o controle da transmissão da língua escrita e, desde então, a história mostra que a ela foi fadada a missão de estabelecer uma língua comum a todas(os), uma língua dita nacional. Daí, podemos verificar os aspectos políticos envolvidos na imposição da escrita dentro do universo escolar.

Em decorrência da sobreposição da escrita a oralidade em aulas de LP, e também de outras áreas de conhecimento, houve um descaso histórico com o ensino da oralidade em situações formais de uso da língua, passando a escrita a ser a principal expressão da linguagem de maneira formal. Essa percepção de ensino presente na maioria das escolas brasileiras na atualidade fundamenta-se também no pensamento de que a criança já adquire a habilidade da fala em seu convívio social sendo, portanto, a oralidade desprovida de atenção no ensino, de modo geral.

A língua sofre atualizações e, por ser predominantemente social, está vinculada à (ao) falante de forma a atender suas necessidades de comunicação. Sendo contemporânea ao ato da fala acata a demanda das relações sociais que se estabelecem entre as(os) falantes. Nessa direção, é preciso levar em conta que o uso da linguagem em uma situação oral que envolve discussão entre amigas(os) é completamente diferente do uso da oralidade numa situação em que se apresenta um estudo científico na



Universidade. A escolha do léxico, as organizações frasais, a escolha da sintaxe, o tom da voz e até mesmo a postura corporal serão distintas em uma situação com relação à outra.

Uma vez que o texto escrito oferece uma infinidade de gêneros e formas, a oralidade também apresenta peculiaridades tão merecedoras de atenção quanto o texto escrito. Luiz Carlos Travaglia, corroborando Marcuschi (2005), apresenta a delimitação do que torna um texto pertencente ao gênero oral: “[...] é importante para considerar o gênero como oral tanto que ele tenha como suporte a voz humana, quanto tenha sido produzido por dada comunidade para ter uma realização oral” (TRAVAGLIA, 2013, p. 4-5). Nesse sentido, a simples oralização de um texto escrito não o torna um texto pertencente ao gênero oral, este que inclui produções – escritas ou não – que são, em seu nascedouro, pensadas para serem preponderantemente oralizadas, como é o caso da peça teatral e do seminário.

Dentro do exposto quadro teórico, é inegável o lugar que deve ser dado ao texto no ensino de LP. De acordo com os PCN/LP, “Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998, p. 23). Nesse sentido, postula-se que o ensino de LP precisa criar condições para que a(o) aluna(o) desenvolva sua competência discursiva. O documento defende que o domínio dessa língua é condição para a plena participação cidadã. Entendemos que essa participação cidadã reflete o uso proficiente da língua, dessa forma, o ensino deve valorizar também o uso de textos orais formais em sala de aula.

Assim, defendemos o ensino de gêneros orais formais, por serem indispensáveis em algumas esferas de comunicação. Sabemos que para se apropriar deles a(o) aluna(o) precisa desenvolver, além da capacidade de comunicação, o manejo com as regras da escrita formal, adequando-a aos variados usos que a língua propõe. Ou seja, fazendo uso da palavra em seminários, em explanações de conteúdos e em debates, entre outros usos, dentro e fora do ambiente escolar, estabelecendo comunicação em esferas sociais diversificadas.

Nessa perspectiva, os PCN/LP, no bojo de suas discussões, presumem textos do gênero oral como “textos orais” (BRASIL, 1998, p. 24), numa tentativa de sistematização do ensino do oral monitorado, tendo em vista a inserção da(o) aluna(o) nas diversas práticas de comunicação em diferentes domínios sociais. Pelo exposto, torna-se relevante uma reflexão acerca do lugar do texto oral nas práticas discursivas da sala de aula. O que se propõe é uma formação que seja relevante para a(o) discente, dando o tratamento íntegro ao ensino de gêneros orais. Ou seja, o ensino do oral para além das atividades de discussões espontâneas ou exposições sobre pontos de vista a respeito de determinados assuntos.

A ideia de se referir à realização de gêneros orais apenas observando os aspectos informais da fala (vista como lugar da espontaneidade, da falta de planejamento e do não uso de normas da língua padrão) deve

dar lugar a uma nova ótica no ensino de língua que possa perceber fala e escrita num contínuo, conforme Marcuschi (2004). Outro fator que deve ser levado em conta é o fato de que ambas as modalidades (fala/escrita) apresentam características próprias. Koch (1998, p. 63) apresenta algumas características da fala que devem ser consideradas, a saber:

1. é relativamente não-planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional; [...]
2. o texto falado apresenta-se 'em se fazendo', isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a 'por a nu' o processo de sua construção. [...]
3. o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas relevantes;
4. o texto falado apresenta, pois, uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua;
5. a escrita é o resultado de um processo, portanto estático, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmico.

A autora ainda afirma que a fala, por visar à interação, muitas vezes tende a sofrer pressões de ordem pragmática que conduzem a(o) falante a "sacrificar" as exigências sintáticas em prol das necessidades interacionais da comunicação. Nessa perspectiva, o texto oral possui um modo de fazer próprio e com regras definidas pela situação de interação. Por ser uma construção que ocorre no seio da interação verbal, podem ocorrer situações que demandem da(o) falante um maior rigor em sua construção, daí a necessidade de promover, na formação básica, um ensino que auxilie a(o) aluna(o) na organização do uso dessa oralidade em situações comunicativas específicas.

Ainda a respeito do oral, Dolz e Schneuwly (2004, p. 160) caracterizam-no a partir dos meios linguísticos (funcionamento da fala: produção de sons) e prosódicos (entonação/accentuação/ritmo), apresentando-o como uma produção corporal, pois engloba também, em sua produção, "*meios não-linguísticos da comunicação oral*" (meios paralinguísticos: qualidade de voz, melodia etc.; meios cinésicos: atitudes corporais, gestos, etc.; posição dos locutores: ocupação de lugares, contato físico e etc.; aspecto exterior: roupas, penteados e etc.; e disposição dos lugares: disposição das cadeiras, decoração e etc.). Nessa perspectiva, a comunicação oral transcende o plano verbal e vocal, passando também pelo plano gestual. Por conseguinte, os autores atestam que ter conhecimento de tais elementos é essencial para um trabalho com o gênero oral.

Por outro lado, é importante salientar que a visão dicotômica entre fala e escrita que circula no ambiente escolar tem proporcionado um ensino de LP que não contempla as reais necessidades das(os) alunas(os). Portanto, não é difícil encontrar estudantes que chegam às Universidades com problemas com a produção dos gêneros orais formais. Marcuschi (2004, p. 17) aborda a problematização em torno da atitude equivocada de dicotomizar essas duas modalidades da língua:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostos para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Nesse ponto, percebemos oralidade e escrita como duas modalidades da língua que, cumprindo a sua função primordial dentro da comunicação, são capazes de produzir textos com características próprias e que, embora tenham funções específicas, não podem se sobrepor uma à outra. Nessa direção, as aulas de LP devem contemplar o ensino da oralidade para além das conversas informais, exposição de opiniões e atividades de oralização de textos escritos, como geralmente ocorre. Deve-se atentar para o uso efetivo da oralidade em situações que demandam o manejo em articular os mecanismos da língua em situações formais que envolvem a oralidade.

### 3 O GÊNERO ORAL FORMAL E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Nas relações sociais através da linguagem, a pessoa estabelece relações discursivas. Essas relações dialógicas que se sucedem no cotidiano de forma ampla e diversificada ocorrem independentemente da(o) falante ter ou não o conhecimento de um determinado código linguístico, como é o caso da língua escrita. Como lembra Castilho (2000), a conversação faz parte das práticas cotidianas de qualquer cidadão.

Quando a(o) aluna(o) adentra a escola, traz consigo as marcas culturais de sua vida em sociedade. Já domina o código linguístico necessário para se inserir nas demandas sociais primárias, aquelas necessárias para a sua sobrevivência. No decorrer do tempo, com o aprimoramento dessas relações, a criança sente a necessidade de dominar cada vez mais os códigos linguísticos para garantir a circulação em determinados espaços sociais. Para Koch (1996, p. 19),

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer que compartilhe determinadas de suas opiniões.

A necessidade de comunicação amplia-se no decorrer da vida da(o) falante. Koch (1996), nesse mesmo texto, apresenta o “ato de argumentar” como um “ato linguístico fundamental”, dotado de posicionamento pessoal que subjaz a todo discurso. Para ela, a argumentatividade se faz presente nos diversos textos, em maior ou menor grau. No trato oral, a argumentação deve receber um tratamento específico, visto que os fatores situacionais influenciam no andamento da atividade discursiva e o

falante por vezes faz uso de improvisos para reorganizar sua mensagem e concluir seu objetivo maior no ato de comunicação.

A linguagem é social. Portanto, a produção do discurso levará em conta os fatores situacionais do processo comunicativo, de forma que se pode afirmar que o discurso é também social. Nessa direção, a noção de discurso adotada está acordada com Orlandi (1996, p. 157), quando afirma:

O uso que estou fazendo do conceito de discurso é o da linguagem em interação, ou seja, aquele em que se considera a linguagem em relação às suas condições de produção, ou, dito de outra forma, é aquele em que se considera que a relação estabelecida pelos interlocutores, assim como o contexto, são constitutivos da significação de que se diz.

O contato com a produção de discurso ocorre desde o balbuciar das primeiras palavras e, para que a(o) falante execute com satisfação um ato de comunicação que envolve o oral formal, é necessário que tenha à disposição vários recursos que vão desde a propriedade de argumentação, passando pelo âmbito gramatical, a escolha lexical e até mesmo aspectos relacionados ao estilo. Tais recursos serão aplicados na construção do ato de fala em maior grau (no caso da produção dos gêneros orais formais) ou em menor grau (no caso dos atos de comunicação corriqueiros).

Na construção do oral monitorado, a(o) falante precisa dispor de conhecimento da norma padrão. É na escola que a(o) discente entra em contato com a norma padrão de uso da língua e, na maioria das vezes, o ensino da norma culta ocorre de forma desvinculada ao uso efetivo da competência comunicativa. Conseqüentemente ocorre um déficit na construção de estratégias para o manejo da oralidade em situações específicas de uso. Como resultado, a(o) aluna(o) não consegue alinhar o aprendizado da norma padrão à aplicabilidade na vida cotidiana. Por isso, o aprendizado nas aulas de LP é por vezes precário, passando os estudos gramaticais a ser algo distante e muitas vezes inacessível.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB-9394/96), em sua função primeira, a escola deve formar a(o) educanda(o) para a cidadania, ou seja, formá-la(o) para a vida social exercendo seus direitos civis e deveres para com a nação. Comumente, é na escola que também ocorrem as primeiras frustrações com o aprendizado dos diversos usos da linguagem, principalmente os que condizem com a norma padrão e seu uso em situações formais de realização dos gêneros orais. Por conseguinte, é também no ambiente escolar que a(o) discente percebe que não possuir manejo com os vários usos da linguagem pode conduzi-la(o) ao erro, à não aceitação e até mesmo a situações que envolvem vexame.

Aliada a essa realidade, a recorrente estigmatização de determinadas expressões frequentes nos atos de fala das(os) alunas(os) causam uma deficiência na formação básica da(o) estudante, visto que o receio de rejeição de sua forma de expressão e o medo de ser ridicularizada(o) por

não ter total domínio da norma padrão em atividades públicas podem levá-la(o) ao desinteresse e até mesmo a se abster do famoso “falar em público”. Inicialmente, a(o) estudante tenderá a evitar atividades simples em sala de aula, como expor sua posição em determinadas discussões, passando por problemas em apresentações mais técnicas, como é o caso dos debates e seminários.

Quando a(o) aluna(o) apresenta esse comportamento, é preciso que a(o) docente tenha sensibilidade para reconduzi-la(o) à participação nas atividades que demandam o uso do oral monitorado. Cabe orientá-la(o) na formulação de estratégias para ampliar progressivamente a sua competência comunicativa e, dessa forma, participar de maneira proficiente de variados eventos da comunicação, sabendo argumentar e empregar o estilo que se adapte à situação da interação. Isso implica a postura da(o) docente em adotar uma visão de língua observando o seu uso em situações reais de interação, não apenas como um sistema fechado que não sofre mudanças, ignorando o fator social. A língua vista como algo palpável e suscetível a adaptações e que pode e deve ser manipulada pelas(os) usuárias(os). Tal postura é bem definida por Marcuschi, quando afirma que:

Com isso, toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno **heterogêneo** (com múltiplas formas de manifestação), **variável** (dinâmico, suscetível a mudanças), **histórico e social** (fruto de práticas sociais históricas), **indeterminado** sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como **texto e discurso**. (MARCUSCHI, 2004, p. 43. grifos do autor).

Nesse ponto reside uma das discussões principais deste trabalho: debater sobre a língua como um fator social e a necessidade de sistematização do ensino dos gêneros orais formais que são denominados por Dolz e Schneuwly (2004, p. 175) como os “gêneros da comunicação pública formal”: “Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrição imposta do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las.”

Nesse sentido, a produção oral exige preparação, pois implica modos de gestão mediados e essencialmente individuais que abandonam o improviso e cedem lugar, quando necessário, a uma adaptação por conta da circunstância da comunicação. É fato que os gêneros orais formais são definidos e regulados por circunstâncias que se encontram dentro e também fora do âmbito da situação imediata de produção verbal, daí a necessidade de torná-los “objeto de ensino autônomo”, pois apontam aspectos da língua dignos de um trabalho isolado. Para Dolz e Schneuwly:

São objetos construídos e delimitados pelo ponto de vista que os cria: extraídos da matéria de que são parte integrante (a variedade infinita das práticas de linguagem), ancoradas num quadro teórico (o interacionismo social), fundados em análises empíricas rigorosas de textos orais e, finalmente, acabados em função das escolhas e das prioridades associadas ao ensino-aprendizagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 176-177).

Propõe-se uma mudança de foco daquilo que comumente constitui o objeto de estudo das aulas de língua, que é a valorização da norma padrão presente nas regras gramaticais e, portanto, a valorização do código escrito em detrimento da oralidade e da leitura. De fato, a(o) docente, ao ficar detido num ensino de transmissão de regras, tende a valorizar o texto escrito em que essas regras aparecem de forma mais palpável com relação ao texto oral, que apresenta marcas próprias. É preciso não somente perceber tal lacuna no ensino de língua, mas repensar a abrangência dos gêneros orais na vida cotidiana das(os) falantes. Também é importante considerar o valor da oralidade para as práticas comunicativas, bem como o uso das regras apreendidas da norma padrão na produção de gêneros orais. De acordo com Antunes (2003), a escola deve ter como foco principal chegar aos "usos sociais da língua", na forma em que ela acontece no cotidiano das pessoas.

Em determinadas esferas sociais, é necessário fazer uso da oralidade, não só de maneira coloquial e descontraída, mas de acordo com a formalidade exigida pela situação e baseada nas regras da escrita. Por isso, a fala nem sempre é informal. O que diferencia o nível de formalidade que podemos dispor não é a modalidade escolhida para a construção dos discursos, mas o contexto em que o discurso está inserido. Segundo Koch (1998, p. 61-62):

O que se verifica, na verdade, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), exigindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Não se pode facilmente negar o contínuo que se estabelece entre o oral e a escrita. Ao tornar a modalidade oral monitorada como objeto de ensino, deve-se atentar para o fato de que alguns aspectos não podem deixar de serem adotados dentro da produção dos gêneros orais formais, como é o caso da argumentação/retórica e da aplicação da norma padrão. Por sua natureza, os gêneros orais formais se aproximam do rigor da escrita e necessitam de maior atenção no ensino. Nesse sentido, é necessário ter o cuidado de não descambar no recorrente problema do ensino de LP que é o ensino da gramática de forma desconexa e sem aplicabilidade na vida cotidiana da(o) aluna(o). Portanto, trata-se de direcionar o ensino dos gêneros orais formais de forma a promovê-los como objetos autônomos ao lado da escrita e da leitura. Torná-los alvos de um ensino sistematizado

coerente com as necessidades das(os) alunas(os) em situações reais de uso, como sugerem as discussões traçadas por esta pesquisa.

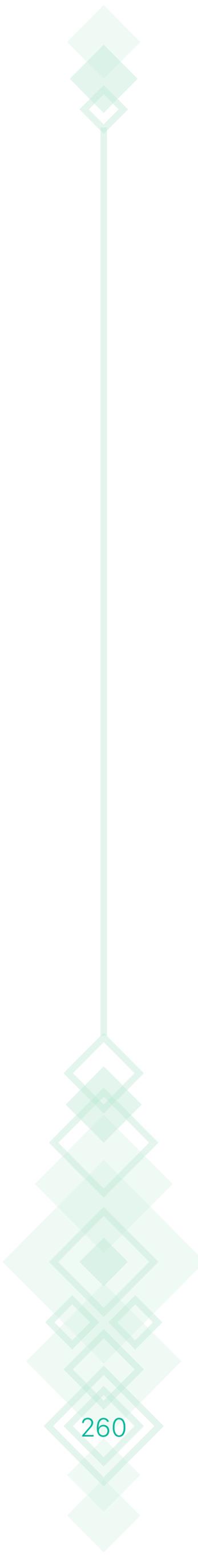
#### **4 DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS ORAIS FORMAIS: DESAFIOS PARA A(O) DOCENTE DE PORTUGUÊS**

As relações que se estabelecem no convívio social estão intimamente ligadas ao uso da língua na produção oral, de acordo com as instâncias do contexto situacional e as circunstâncias do processo de comunicação. Segundo Cegalla (2005, p. 240), a palavra conversação diz respeito ao ato de conversar; uso da linguagem em situações de interação social; conversa. Ou seja, a atividade conversacional define-se como aquela “[...] na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano.” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 17). Corroborando com as autoras, Castilho (2000, p. 29) assinala que “[...] a conversação fica sujeita ao princípio da cooperação”. Cada falante, observando os aspectos relacionados aos propósitos da comunicação em processo de colaboração, constrói os sentidos, nos quais se instaura o discurso.

A depender do propósito da interação, as pessoas tendem a usar um maior ou menor grau de formalidade. Mesmo as formas de expressão informal, aprendidas sem o processo de escolarização, obedecem aos princípios da conversação. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 20), um evento comunicativo constitui-se dos seguintes aspectos significativos: a) situação discursiva: formal, informal; b) evento da fala: casual, espontâneo, profissional, institucional; c) tema do evento: casual, prévio; d) objetivo do evento: nenhum, prévio; e) grau de preparo necessário para efetivação do evento: nenhum, pouco, muito; f) participantes: idade, sexo, posição social, formação, profissão, crenças etc.; g) relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes; h) canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet.

No ato da comunicação, podem-se encontrar marcas comuns que colaboram para a construção de sentido daquilo que está sendo dito. Em parte, tais aspectos podem ser impostos pelo próprio propósito da interação, sob pena de não ser bem entendida a mensagem a ser veiculada. A necessidade de adaptar o processo conversacional às regras de estilo e composição presentes em determinados gêneros discursivos põe em evidência a fragilidade de um ensino que não elenca o gênero trabalhado e suas implicações na vida cotidiana.

Os gêneros discursivos orais que devem se tornar objeto de ensino nas aulas de LP são aqueles que carecem de organização prévia para seu efetivo emprego nas esferas sociais. Dessa forma, o ensino do oral não deve ser reduzido à mera exposição de opiniões sobre determinado



assunto tratado na aula, conversas entre grupos para a confecção de atividades de questionários ou até mesmo leitura em voz alta de textos, atividades comuns dentro do ensino da modalidade oral, tampouco ao oral utilizado de forma corriqueira nos atos conversacionais que ocorrem no cotidiano da(o) aluna(o). Trata-se de um ensino que se volte para os gêneros orais formais, no que Dolz e Schneuwly (2004, p. 174-176) denominam os “gêneros da comunicação pública”:

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, ‘pré-codificados’ por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação.

O processo conversacional tem caráter social. Na produção dos gêneros orais formais não se pode deixar de lado aspectos inerentes ao ato de fala que comumente se observa nas realizações orais espontâneas, como é o caso da improvisação, que também pode ocorrer dentro da produção de um gênero oral formal. Mesmo sendo este de natureza monitorada, pode se ajustar às necessidades do ato de comunicação, ou seja, à situação imediata na qual se produz o gênero. Para fazer uso de forma satisfatória dos gêneros orais formais, as(os) discentes necessitam ter conhecimento das definições e aspectos essenciais que fazem parte da formulação desses gêneros. Com o devido suporte, oferecido pela formação na educação básica, ao se deparar com a necessidade de improvisação na produção dos gêneros orais formais, a(o) aluna(o) não apresentará múltiplas dificuldades, como as que se podem observar no ambiente educacional atualmente.

Outra questão importante que se coloca é a necessidade de operacionalizar o conhecimento dos aspectos que envolvem esses gêneros e as esferas de circulação, por meio de situações-problema que desafiem a(o) aluna(o) na realização prática desses gêneros em circunstâncias reais de uso. Essa postura também inclui o conhecimento e uso dos marcadores conversacionais, que também desempenham uma função interacional na fala, conforme são apresentados por Fávero, Andrade e Aquino (2012), a saber: os marcadores prosódicos (tom de voz, ritmo, velocidade etc); os marcadores linguísticos ou paralinguísticos (riso, olhar e gesticulação); e os marcadores verbais (palavras, sintagmas, expressões e orações).

Os marcadores conversacionais são elementos importantes no encadeamento do texto e podem garantir o desenvolvimento contínuo do discurso, assegurando a construção de sentidos no processo de produções dos gêneros orais. Daí a importância de observá-los no ensino. No tocante aos gêneros orais formais que mais ocorrem no espaço escolar, estão: a exposição, o seminário, o debate e a palestra. Esses gêneros presumem

um maior contato com os gêneros textuais escritos, principalmente no que tange à norma padrão de uso da língua.

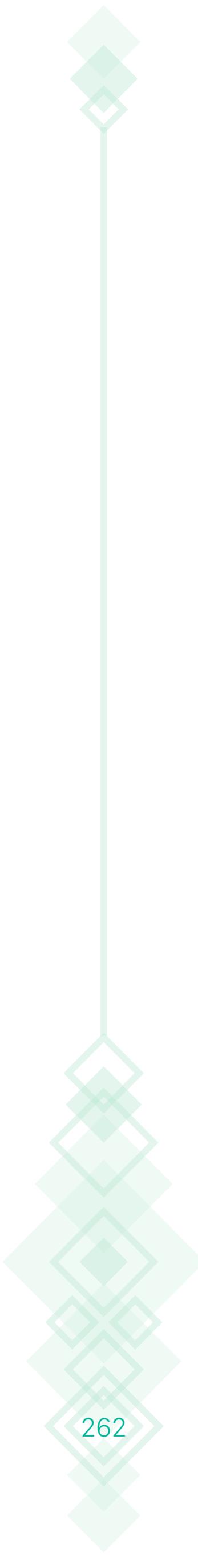
Atualmente, existe certo consenso na área de ensino de LP sobre a necessidade de se trabalhar com a diversidade textual, o que inclui os gêneros textuais orais e escritos. Tendo em vista o caráter conversacional e o conhecimento sobre os gêneros mais apropriados para o trabalho sistematizado dos gêneros orais, as principais questões que se levantam são: Como trabalhar com esses gêneros? Quais objetivos podem ser traçados para alcançar a formação básica desejada?

Quando falamos em ensino sistematizado dos gêneros orais formais, destacamos a real intenção por trás da defesa de um ensino que contemple a modalidade oral mencionada. Trata-se de oferecer as(os) alunas(os) instrumentos de aprendizagem que contribuam com a formação de estratégias na produção de gêneros da modalidade oral formal sem apresentar problemas relacionados ao estilo, produção e circulação nas esferas sociais.

Para o trabalho eficiente com os gêneros da modalidade oral, sobretudo os gêneros orais formais, partimos das seguintes premissas: primeiramente, a(o) docente precisa romper com o arcaico pensamento de que é por meio da escrita que se alcança a excelência na expressão oral. Nesse sentido, a modalidade oral e a modalidade escrita passam pelo mesmo tratamento no ensino, ao lado da essencial leitura. Outro fator importante é que, a partir de aportes relacionados aos estudos atuais sobre o ensino de LP e dos documentos oficiais, a(o) docente é convidada(o) a promover uma reflexão sobre o ensino que tem proporcionado e os resultados que são obtidos. Deve perguntar-se: Os resultados são satisfatórios? Têm proporcionado à(ao) aluna(o) formação adequada para a participação social?

A partir de tais reflexões, procede-se à fase de (re)organização dos objetivos a serem alcançados no seu programa de ensino. Nesse período, ao fazer o planejamento que possibilitará à(ao) aprendiz ter contato com os aspectos textuais e linguísticos, a(o) docente apresenta a modalidade oral com a mesma atenção que se dedica aos aspectos formais da língua que comumente são representados pela gramática tradicional (GT).

Através da leitura, escuta e produção textual, a(o) docente deve orientar o ensino para o desenvolvimento da autonomia comunicativa na(o) aluna(o). Segundo Antunes (2003, p. 36, grifos da autora), "Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, [...] que fica passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como 'passar' ou 'aplicar' as noções que lhe ensinaram". Nessa perspectiva, é recomendável que docentes possuam o perfil de pesquisadoras(es) reflexivas(os) que proponham estratégias para aprimorar sua prática, produzindo conhecimento e fazendo da sala de aula um laboratório para novas aprendizagens. Os PCN/LP, dotados de uma visão que parte de pressupostos



teóricos já apontados a respeito dos gêneros textuais como objeto de ensino, viabilizam uma postura diferenciada sobre a linguagem oral.

Os documentos referenciais devem ser um dos principais suportes para as(os) docentes no aperfeiçoamento de práticas educativas que torna realizável uma educação que qualifique para as demandas sociais. Por isso, defendemos que cabe à(ao) docente propor um ensino que foque os gêneros orais públicos, o que permite um maior desenvolvimento das capacidades comunicativas da(o) aluna(o). No ambiente escolar, a(o) docente também deve buscar apoio de colegas que atuam em outras áreas do conhecimento, promovendo ações multidisciplinares. Todas as disciplinas escolares produzem gêneros textuais diversificados. É preciso buscar saber quais gêneros as(os) docentes solicitam com frequência, além de apresentar os gêneros que estão sendo trabalhados na disciplina de LP, numa perspectiva de interação, de modo que uma disciplina intensifique as situações de produção textual que estão sendo desenvolvidas por outra disciplina.

O interessante é que, independente da área de atuação do conhecimento, professoras(es) se sintam igualmente responsabilizados pelo ensino da produção textual dentro da escola. Despertar docentes para essa realidade demanda um trabalho que vai para além da sala de aula e descamba na formação continuada, nas atividades de AC, na troca de informações, na perspectiva de um ensino interdisciplinar, numa nova postura para enfrentar as dificuldades decorrentes do dia a dia escolar. Em se tratando de condições de ensino, outros fatores podem ser elencados quanto às dificuldades enfrentadas pelas(os) docentes para desenvolver o ensino sistematizado de produção dos gêneros orais e escritos, tais como: turmas com número excessivo de discentes, falta de materiais didáticos e suporte de mídias, carga horária de trabalho exaustiva e a famigerada avaliação quantitativa, entre outros fatores. Tais questões vão além das possibilidades de resolução apenas pelo viés da(o) docente. No entanto, quando a dificuldade extrapola a sala de aula, pelo menos a luta por melhores condições deve ser traçada. Já não parece dar mais para simplesmente justificar o não fazer por conta dessas situações adversas para o trabalho.

As sugestões de textos que devem ser trabalhados e as formas de fazer o trabalho não passam de sugestões que podem e devem ser adaptadas a cada situação de ensino-aprendizagem. É preciso levar em consideração as particularidades desse processo. Deve-se adequar o ensino de LP às reais necessidades das(os) alunas(os). A(o) docente, por sua vez, pode pautar sua prática nas pesquisas atuais sobre o ensino dos gêneros textuais, sobretudo os orais, que já apontam para uma nova forma de promover o ensino e dão pistas de como repensar o que tem sido feito e também como iniciar um novo trabalho.

Nesse contexto, as políticas educacionais já assumem o discurso de concepções teóricas que versam sobre o caráter interacional e funcional

subjacente às práticas de linguagem. Entre as políticas públicas para o EF II, temos as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), as *Orientações Curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos* (BAHIA, 2013) e os PCN/LP, que, entre outras indicações, apresentam formas de agrupar os gêneros orais visando à progressão curricular.

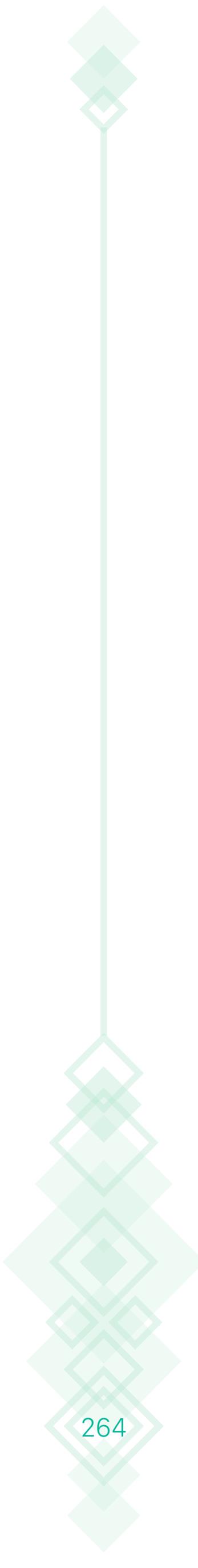
## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, adotamos a noção de língua observada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico. Fundamentados nos estudos da LT, entendemos que o texto deve ser o ponto de partida no contexto do ensino de LP, à medida que, para chegar a sua compreensão, fazemos uso de todas as noções linguísticas apreendidas no percurso da formação básica: os saberes gramaticais, as noções de ortografia, o acervo lexical e nossa experiência social. Por isso, defendemos o ensino a partir dos gêneros, sejam orais, sejam-escritos. Compreendemos também que não há mais espaço para práticas que considerem apenas um aspecto da língua ou que presumam sua total desconexão com os usos sociais.

Partimos do pressuposto de que a escola deve garantir o acesso a saberes que possam promover o ingresso das(os) alunas(os) à plena participação social. Prezamos por um ensino que considere os gêneros orais também como objetos de ensino ao lado da produção escrita e da leitura. Sabemos que fazer uso da fala pública demanda planejamento e, por conseguinte, ter propriedade de certas noções linguísticas. Os gêneros textuais orais acontecem nem sempre de forma espontânea, e o ensino tem a responsabilidade de contemplar essa realidade.

Mesmo cientes dessa condição, constatamos que o ensino ainda tende a priorizar a produção escrita, corroborando para ocorrer um déficit na educação básica quanto à orientação para o ensino sistematizado dos gêneros orais. Por outro lado, oferecer ensino de qualidade para a produção de gêneros orais formais requer condições favoráveis. A(o) docente deverá adequar seu planejamento de forma que minimize os problemas que afetam diretamente a prática pedagógica e que estão aquém de sua competência. Contudo, não se pode deixar a luta política em relação a melhores condições de trabalho. Alcançar uma sociedade com igualdade de condições para todas(os) passa pela educação e não podemos, em nossas funções docentes, deixar de exercer o papel de educar. Referendamos que é por meio do acesso a saberes eleitos pela história da sociedade que as(os) discentes poderão adentrar as diversas esferas sociais e gradualmente transformar sua realidade.

Entendemos que o uso proficiente de gêneros orais formais ocorre quando as(os) alunas(os) são expostas(os) por várias vezes a esses gêneros por meio de um trabalho sistêmico basilar iniciado desde os primeiros

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

anos do Ensino Fundamental. Em outras palavras, só acontece com a prática, assim como ocorre no desenvolvimento de outras habilidades. Nesse sentido, o currículo, a programação pedagógica, a relação benéfica entre família, escola e gestão, o desenvolvimento de atividades de usos, adequadas à estrutura cognitiva da(o) aluna(o) e a reflexão sobre o próprio desenvolvimento (tanto na relação professor(a)/prática e aluna(o)/aprendizagem), podem se constituir no ponto de partida para alcançar a excelência em educação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAHIA. Secretária de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de 9 anos**. Salvador: SEC, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap. 3, p. 277-287.

\_\_\_\_\_. O problema do texto. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap. 4, p. 327-358.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. A conversação. In: \_\_\_\_\_. **A língua falada no ensino de português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. cap. 1, p. 27-51.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. 240 p.

COULMAS, Florian. **Escrita e Sociedade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. A organização da fala e da escrita. In: \_\_\_\_\_. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 1, p. 17-32.

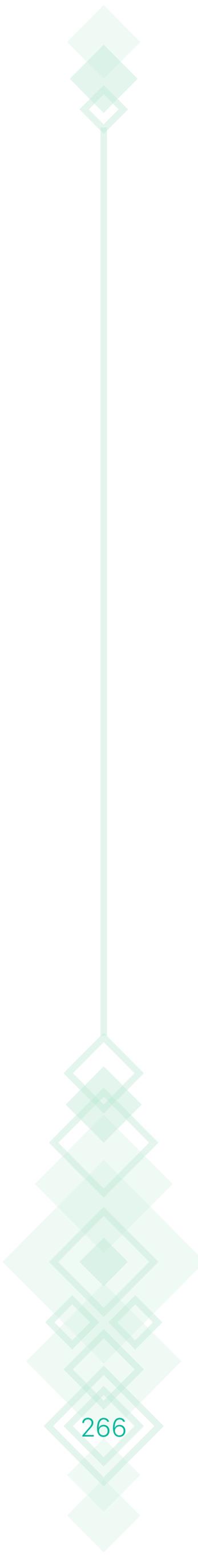
\_\_\_\_\_. Coesão e coerência no texto falado. In: \_\_\_\_\_. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 2, p. 33-57.

KOCH, Ingedore G. Discurso e argumentação. In: \_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. cap. 1, p. 19-30.

\_\_\_\_\_. A natureza da fala. In: \_\_\_\_\_. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 59-64.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 1, p. 15-43.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. cap. 1, p. 19-36.



\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

ORLANDI, Eni. P. Tipologia do discurso e regras conversacionais. In: \_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento.** 4. ed. São Paulo: pontes, 1996. cap. 9, p. 149-175.

RAMOS, Luana Brasil Bruno. **Didatização dos gêneros orais no ensino de português.** 133 f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. **Gêneros orais:** conceituação e caracterização. Uberlândia: EDUFU, v. 3, n. 1, 2013.

# A PRÁXIS DA LINGUAGEM NO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ricardo Francisco FRANCO  
(SEE-SP/ UFMS)<sup>1</sup>  
rfilosofia30@gmail.com*

*Solange de Carvalho FORTILLI  
(UFMS)<sup>2</sup>  
fortilli@yahoo.com.br*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar resultados de trabalho voltado ao ensino do gênero anúncio publicitário. Nas aulas de Português no 8º ano B, do ensino fundamental de uma escola do interior do estado de São Paulo, constatamos que o material utilizado na sala de aula, desenvolvido e fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Caderno do Aluno, trazia situações de aprendizagem com pouca relação com os conhecimentos prévios do aluno e com sua realidade e, por isso, acabavam por não contribuir como deveriam à aprendizagem no que diz respeito ao gênero supracitado. Em observação prévia, constatamos o insucesso na aprendizagem dos alunos, perguntando-nos se uma das motivações seria o material empregado nas aulas. Assim, o objetivo do trabalho foi melhorar a recepção e posteriormente a produção do gênero, o que se fez via Sequência Didática (SD), desenvolvida por meio de uma situação real de produção discursiva motivada dentro da esfera escolar. Desse modo, aplicamos a SD e comparamos a produção inicial e a produção final e os ganhos obtidos durante as aulas. Averiguamos, ao analisar a produção inicial, que os alunos traziam um determinado modelo do gênero anúncio publicitário e tivemos que proporcionar outros elementos textuais e discursivos desconhecidos dos jovens. Tivemos como ponto de partida a concepção discursiva de Bakhtin (1997), o conceito de SD desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013),

---

1 Coordenador Pedagógico da Escola Estadual Prof. Cícero Usberti – Valentim Gentil, SP. Tem Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância – PIGEAD – Universidade Federal Fluminense. Especialista em Filosofia – Unesp. Especialista em Docência do Ensino Superior – FALC.

2 Tem mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. É professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde atua no Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, com os temas gramática, variação linguística e ensino. Compõe também o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, no mesmo campus, desenvolvendo pesquisas na área de mudança linguística e sociofuncionalismo.

além do conhecimento sobre anúncio publicitário de Carvalho (2014). Ao final da SD, apuramos ganhos significativos em relação ao desenvolvimento do gênero, constatando que os alunos dominam a estrutura mínima do gênero trabalhado durante as aulas.

**Palavras-chave:** Anúncio Publicitário. Sequência Didática. Gênero em contexto real.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao trabalharmos com a língua portuguesa no ensino fundamental e constataremos as questões que envolvem o aprendizado significativo dessa disciplina, observamos que poderíamos propor uma metodologia voltada ao aprendizado conjunto, mediado pela relação entre os indivíduos. Para entendermos esse processo de interação entre o "eu" e o "outro" como mecanismo para o ensino da língua, adentramos as aulas de Português de uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola do interior do estado de São Paulo. Durante as aulas, constatamos que o material utilizado, o Caderno do Aluno, desenvolvido desde 2009 para os cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5º a 8º ano do Fundamental e do Ensino Médio do estado de São Paulo<sup>3</sup>, trazia situações de aprendizagem que não se ligavam, de fato, à realidade do aluno e por isso acabavam por não contribuir para um aprendizado dotado de significado real. Em uma análise desse mesmo material, Miranda (2014) afirma que no Caderno do Aluno "há inúmeras falhas que o aproximam mais do conceito de cartilha do que do conceito de gênero discursivo/textual", o qual é adotado neste trabalho.

Devemos compreender que, na esfera escolar, assim como em qualquer outra esfera social, há relações dialógicas entre os membros participantes, relações de índices sociais de valor, ou seja, a realidade é constituída por meio do discurso, por isso há a necessidade da criação de uma atividade de ensino linguístico mais próximo à realidade dos alunos. Os jovens deveriam sentir que os textos produzidos por eles realmente se destinariam ao público leitor real e não apenas ao professor, como pode acontecer.

Destacamos que, para resolver ou minimizar a problemática ressaltada, optamos pela pesquisa-ação que, a nosso ver, é a maneira mais viável para resolver o que é proposto no decorrer deste artigo. Thiollent (2015, p. 20) nos orienta que a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa social, pois possui estreita associação com a resolução de um problema coletivo e envolve os pesquisadores e participantes de maneira cooperativa ou participativa.

Procuramos verificar se, por meio de uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013), havia possibilidade de melhor

aproveitamento por parte dos alunos no aprendizado do gênero textual anúncio publicitário, por se tratar de uma proposta que contemplava abordagem mais próxima da prática social da esfera escolar, ao fazer com que um gênero tivesse sentido real aos alunos. Vale aludir aqui as ideias de Bakhtin (1997, p.282), quando o autor diz que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

O fato que nos permitiu observar as dificuldades no aprendizado dos alunos quanto ao gênero mencionado foi a experiência em turmas anteriores. Ao aplicar as atividades do Caderno do Aluno, notamos que poderíamos colaborar com o aprendizado dos jovens ao desenvolver uma SD que contemplasse o gênero discursivo publicidade/propaganda com textos reais, isso é, propagandas e anúncios que realmente circulassem dentro do espaço escolar.

Em sua especificidade, os textos publicitários possuem o papel de influenciar o comportamento de leitores/consumidores. Como afirma Carvalho (2014), são uma espécie de produção onipresente na sociedade contemporânea. Isso justifica o trabalho com esse gênero discursivo em sala de aula, ou seja, o texto publicitário. Para a autora, o estudo do gênero é fundamental na escola, pois

Muitos estudiosos advogam o estudo da publicidade como meio de mostrar ao aluno dos ensino fundamental e médio a sua língua em ação na sociedade, revelando valores e atitudes culturais da época. Assim, ele terá condições de analisar o texto publicitário, rejeitando aqueles cujos argumentos fogem à verdade dos fatos ou falsificam os mesmos. Esse tipo de educação vem sendo implantado em alguns países, para que os consumidores se tornem adultos conscientes. (CARVALHO, 2014, p. 33).

Levando em conta a especificidade do gênero abordado, a SD contemplou o estudo de sua estrutura, que inclui elementos como slogan, o texto argumentativo, frases curtas com verbos no infinitivo, linguagem clara e imagem, pois o gênero é sincrético: une o texto verbal e o não verbal. Além disso, para que houvesse o interesse real dos alunos em desenvolver o gênero, propusemos a reflexão sobre uma problemática escolar: o uso de roupas inadequadas<sup>4</sup> na escola. A confecção da propaganda teve a finalidade de gerar a reflexão, ou seja, os outros estudantes deveriam pensar na questão e em sua resolução.

Quanto à estrutura, o presente texto traz uma breve explanação sobre os usos de gêneros textuais no ensino (seção 2), seguida de definições sobre propaganda e publicidade (seção 3). Na quarta seção, tratamos da pesquisa-ação em sala de aula e de como organizamos o trabalho

---

4 O conceito roupas inadequadas aplicadas ao contexto escolar desta pesquisa se refere a roupas curtas utilizadas por alguns alunos e alunas, o que é visto como inapropriadas pelo grupo gestor e por membros da própria comunidade escolar. A unidade adota padrão tradicional, exigindo bermudas ou calças jeans e a camiseta com emblema da escola como uniforme para o uso cotidiano.

em sala de aula. Na quinta, discutimos os dados gerados pela turma, os quais evidenciam os resultados do trabalho. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

## 2 O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Ao problematizar o uso linguístico como condição *sine qua non* para o exercício da cidadania, citamos Bakhtin (1997), o qual esclarece que todas as esferas da atividade humana se relacionam com a língua. Pela teoria bakhtiniana, os gêneros discursivos são realizados durante a comunicação em sociedade, sendo um processo histórico e cultural dos falantes no processo comunicativo, definido de acordo com a vida em seu cotidiano e contexto próprio.

Bakhtin começa a definição de gêneros do discurso da seguinte maneira:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Toda atividade humana se relaciona com a utilização da língua, que se realiza por meio dos enunciados. Bakhtin (1997, p. 280) garante que a utilização dos gêneros reflete as finalidades do uso da língua, os quais têm, em sua composição, recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. O autor afirma também que os gêneros do discurso são infinitos, porque a "atividade humana é inesgotável".

Para realizar este trabalho, preocupamo-nos em pensar a linguagem segundo Bakhtin (1997), que a vê pela concepção da interação, ou seja, entre sujeitos sócio-históricos situados numa determinada situação comunicativa. A orientação presente nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) é que sejam geradas condições para que nossos jovens tenham acesso ao conjunto de conhecimentos que os leve ao exercício da cidadania e sabemos que a linguagem é a ferramenta fundamental para que isso aconteça.

A escola é um lugar onde acontecem práticas discursivas, assim como todos os ambientes de nossa sociedade e, além disso, é o espaço de formação básica de crianças e jovens. Por isso, enfatizamos a relevância de fornecer instrumentos de acesso aos bens culturais a esse público, sendo que a linguagem é a base para obtenção desses valores por esses sujeitos em formação. Bakhtin (1997, p. 280), como dito, afirma que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua e a escola é considerada uma esfera da atividade humana, assim como esclarece Fiorin

As da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. (FIORIN, 2011, p. 174).

Dessa maneira, há a necessidade de usar o gênero como elemento desencadeador de sentido aos alunos, de modo a gerar práticas sociais da linguagem que contribuam com sua formação. Enfim, o gênero é a materialização da atividade linguística dos seres humanos em formas de textos orais ou escritos.

Neste artigo, não temos a pretensão de descrever todos os materiais de Língua Portuguesa utilizados na escola pública, nosso foco é o Caderno do Aluno da 8º Ano/7ª Série – Ensino Fundamental – Anos Finais – Volume 1. Segundo a Secretaria do Estado de São Paulo, o material foi “Desenvolvido em 2009 para os cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª ano do Fundamental e de Ensino Médio, ele traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo<sup>5</sup>”.

Em observação prévia, constatamos que, se o material foi desenvolvido em 2009, já há necessidade de atualização, pois ocorrem mudanças no decorrer do tempo, ou seja, nesse ínterim, gêneros podem desaparecer ou ser modificados. Marcuschi (2015, p. 21) lembra da “transmutação’ dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos”.

O material contém um conjunto de dez situações de aprendizagem nomeadas da seguinte maneira: Situação de Aprendizagem 1: produzindo um diálogo; Situação de Aprendizagem 2: criando uma “receita lúdica”; Situação de Aprendizagem 3: tudo depende da maneira como pedimos; Situação de Aprendizagem 4: produção de anúncios publicitários; Situação de Aprendizagem 5: sistematização; Situação de Aprendizagem 6: produzindo um texto prescritivo; Situação de Aprendizagem 7: criando uma campanha publicitária; Situação de Aprendizagem 8: os anúncios publicitários e suas intenções; Situação de Aprendizagem 9: analisando a linguagem verbal de anúncios publicitários e de textos prescritivos e injuntivos; Situação de Aprendizagem 10: sistematização dos conteúdos vistos nas situações anteriores.

### 3 O GÊNERO PROPAGANDA/PUBLICIDADE

Segundo Carvalho (2014), a atividade publicitária como conhecemos surgiu no século XX e alguns escritores de literatura faziam uso do seu talento nas mensagens, mas a linguagem publicitária se modificou e buscou novos campos, em atividades práticas como comprar, vender,

convencer. A autora afirma que “a publicidade é uma atividade, e não uma ciência investigativa, e, como tal, se apoia em outros saberes e atividades preexistentes” (CARVALHO, 2014, p. 13).

Esclarecemos o que significam os termos propaganda e publicidade. Segundo Carvalho

**Propaganda** é um termo abrangente, vem de propagar e inclui a propaganda política, a institucional, a ideológica e a comercial, sendo que esta última é considerada e nomeada como **publicidade** (institucional, de produtos ou de serviço). A propaganda político eleitoral é chamada por alguns de publicidade, pois os marqueteiros andam transformando os candidatos em produtos, com propagandas enganosas. (CARVALHO, 2014, p. 14, grifos da autora).

Notamos uma diferença entre as duas palavras também em Gonzales (2009, p. 28-29): a propaganda é constituída por atividades ideológicas com o fim de propagar ideias, princípios e teorias sem o objetivo comercial, mas a publicidade é conceituada como ato de tornar público e com pretensões comerciais, pois pode despertar o desejo da compra e levar a ação em si. Carvalho (2014) afirma que a publicidade passou a reger o comportamento social que se dirige ao grande público.

Além disso, a publicidade é etnocêntrica quanto ao sistema de valores, pois se centra no tipo de público a que se dirige, traduzindo aspirações, insatisfações, preferências e preconceitos da nova classe média que busca normas e padrões culturais. Funciona como se a sociedade de massas estivesse sem classes sociais, por exemplo, os outdoors à beira de estradas, trazem anúncios de carros luxuosos e estão direcionados aos motoristas das estradas como se todos tivessem poder aquisitivo para adquirir tais produtos (CARVALHO, 2014, p. 17-18).

De acordo com autora, as agências de publicidade são verdadeiros laboratórios manipuladores do comportamento humano, pois criam datas como: dia das mães, dos pais, dos avós, dos namorados, do amigo. Também criam situações despertando sentimentos, frustrações e insegurança, pois estabelecem falsas necessidades para, na sequência, fornecer as respostas, pois é muito difícil escapar de suas artimanhas, uma vez que produzem um homem e uma mulher ideal e um padrão de vida que escapa da possibilidade da maioria (CARVALHO, 2014, p. 18).

Para Gonzales (2009, p. 29), a publicidade é mais que a propaganda, pois é um conjunto de técnicas de ação coletiva com o objetivo de fazer conhecido um produto, um serviço, uma marca e, dessa forma, promover a atividade comercial. O autor nos explica que a publicidade engloba todas as formas de comunicação e por isso é uma técnica comercial de comunicação de massa.

Mas, por que é necessário o estudo da propaganda/publicidade? Se pensarmos que o gênero permeia todas as esferas sociais e que basta

ligarmos o aparelho de televisão, acessar uma página de rede social na internet para termos esses recursos na palma da mão, até com o auxílio do celular, chegaremos à conclusão de que devemos, pois, nos munir de ferramentas e estarmos preparados para nos deparar com o gênero em várias situações de nosso dia a dia.

Para Carvalho (2014), o anúncio não traz apenas informações sobre o produto, há traços persuasivos para fazer o indivíduo querer realizar o ato da compra, mesmo não precisando do objeto naquele momento. A autora nos explica que “a propaganda exerce nos indivíduos a ela expostos efeitos que vão desde a simples aquisição do produto anunciado à adesão e assimilação da ideologia social que o produz. À ação comercial se acrescenta uma ação ideológica e cultural” (CARVALHO, 2014, p.21).

É evidente o quão expostos estamos ao gênero propaganda/publicidade e a influência que os enunciados têm sobre nós. Como elemento persuasivo e também como marca linguística bastante significativa, podemos destacar os verbos no modo imperativo. Segundo Cunha e Cintra (2001, p. 477) “quando empregamos o imperativo, em geral, temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo”.

Para Matos e Sales

Este tipo de verbo imperativo não atribui uma ordem a si próprio, mas aos outros. Tendo suas formas negativa e positiva, na maioria dos casos acaba por aparecer sempre de maneira positiva, mas na realidade acaba ocasionando uma situação negativa. (MATOS; SALES, 2014, p. 07).

Há inúmeras propagandas que usam recursos verbais no imperativo para manipular o interlocutor. Dessa maneira devemos trazer para sala de aula textos desse gênero que realmente circulam na sociedade, ao contrário do material Caderno do Aluno, pois nosso aprendiz precisa ter o contato com esse material e aprender a lidar com ele.

O estudo de propaganda/ publicidade é muito rico, porque temos um gênero com linguagem cada vez mais plástica, que combina, em alguns casos, com imagens, sons, palavras, entre outros. Marcuschi (2015, p. 21) escreve que no “caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos”.

No estudo e na prática de produção do gênero proposto, houve a interação social, fundamentalmente, pelo uso da argumentatividade. Segundo Koch (1984), ao produzir um discurso, o ser humano se apropria da língua com o objetivo de interagir socialmente. O sujeito nesse sentido precisa argumentar e persuadir para transmitir uma mensagem dotada de significado e para que isso aconteça o discurso precisa ser bem estruturado e constituir um texto.

Pelo fato de o gênero publicidade/propaganda abranger uma esfera comunicativa muito ampla e ser de fácil acesso pelo seu público, basta ligarmos o aparelho de televisão que teremos acesso a ele, esse tem influência significativa no padrão de comportamento das pessoas em geral e dos alunos também. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a Escola deve assegurar a todos uma aprendizagem significativa e, nesse sentido, o gênero publicidade/propaganda é fundamental a uma prática de ensino expressiva quanto à linguagem. No nosso trabalho, em específico, não lidamos com a propaganda de um produto, mas de uma ideia.

## 4 A PESQUISA-AÇÃO E ASPECTOS PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM SALA DE AULA

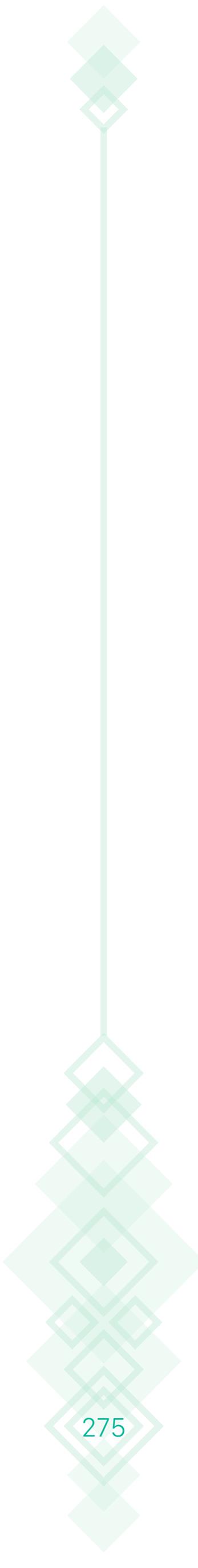
A sala de aula é local que pode ser caracterizado por ser uma fonte rica de acontecimentos que não devem ser desprezados e implicam questionamentos sobre determinados fenômenos. Muitas vezes, nossos alunos questionam o porquê devem aprender algo, perguntando o porquê de tais conteúdos em sala de aula. Isso nos fez ter um olhar crítico quanto ao material que trabalhamos. Começamos, então, a questionar a própria elaboração do Caderno do Aluno e o método de ensino utilizado. Cabe destacar que para resolver ou minimizar a problemática levantada, escolhemos a pesquisa-ação por ser a maneira mais viável para resolver a situação que nos propusemos.

Thiollent (2015) nos orienta com a seguinte definição de pesquisa-ação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2015, p. 20).

Podemos constatar que, por ter base empírica, natureza social e estar direcionada à resolução de um problema coletivo, a pesquisa-ação vem nos nortear quanto ao direcionamento e ao como proceder.

Outra característica importante da pesquisa-ação é ter natureza não trivial, ou seja, ela é direcionada a uma ação problemática que merece uma investigação a ser elaborada e conduzida, como orienta Thiollent (2015, p. 21). Na pesquisa-ação, devemos ter um papel ativo, um olhar de pesquisador e procurar equilibrar os problemas encontrados tornando a maneira de ensinar mais significativa ao aluno. O autor afirma que "a pesquisa-ação exige uma relação direta entre pesquisador e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo" (THIOLENT, 2015, p.22), ou seja, nossa relação de pesquisador (docente) com as pessoas pesquisadas (alunos) exige que tenhamos uma ligação direta com o problema a ser minimizado.



Assim, baseamo-nos nos seguintes autores: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) que esclarecem sobre a Sequência Didática e também em Geraldi (2010) e Lerner (2002), que tratam sobre a necessidade de usar textos que tenham significado ao aluno em sala de aula. O conjunto de atividades planejadas e organizadas para fins escolares que envolvem um gênero textual oral ou escrito é chamado de SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 82). A SD que desenvolvemos contou com sete etapas, que serão delineadas adiante. A turma de oitavo ano escolhida estudava no turno da tarde e tinha 29 alunos, aproximadamente. O grupo era formado por meninos e meninas, na faixa etária de 13 e 14 anos. Durante as atividades nem todos se encontravam. No dia da aplicação da primeira produção, por se tratar de início do ano letivo, conseguimos recolher vinte textos, que serão analisados em seção própria.

Seguindo as orientações teóricas descritas, nossa SD foi direcionada a estimular a leitura e a escrita, uma vez que selecionamos textos de real circulação social e não textos que fossem confeccionados apenas para a escola. Como visto, por se tratar de uma SD, composta de uma estrutura modular, tivemos que analisar no decorrer de cada unidade se o resultado esperado foi alcançado, para desenvolvermos o módulo seguinte. O planejamento foi necessário ao longo das atividades, mas nunca fechado, pois tivemos que fazer modificações aula a aula.

A SD foi iniciada pela apresentação do projeto e a produção de um primeiro texto do gênero. A primeira apresentação consistiu em um texto sobre propaganda/publicidade e a produção foi sobre um produto escolhido pelos alunos: um tênis. Optamos por começar com o anúncio de um produto e não de uma ideia/conceito por acharmos mais adequado.

Após o diálogo com os alunos, constatamos que eles sabiam o que era um anúncio publicitário, pois fizemos perguntas como: quais publicidades vocês conhecem? De quais mais gostam? Por quais se interessam mais? O objetivo foi verificar o que os alunos sabiam sobre o gênero que será estudado e na sequência pedir a primeira produção para constatar-mos o que os alunos dominavam sobre o gênero estudado.

No dia 16 de fevereiro de 2016, realizamos a primeira produção e conseguimos recolher vinte textos. Ao examinarmos os textos produzidos, ficou claro que a estrutura do gênero anúncio publicitário conhecido por eles era o divulgado em lojas, supermercados e afins, mas aos moldes de um panfleto ou tabloide.



**Figura 1** – Qual legenda

Fonte: Autoria própria.

Averiguamos formulações frequentes, como a indicação de porcentagem do desconto do produto em destaque. No texto acima, há "80%" cinco vezes, a título de exemplificação. Essa estrutura na qual se materializou a porcentagem de desconto do produto anunciado apareceu em 15 textos dos 20 recolhidos.

Podemos comprovar que a maioria dos textos materializou a expressão numérica do percentual de desconto, ou mesmo a ideia de desconto, estratégia usada no gênero que se encontra em lojas em geral. Essa evidência deixou nítido que o contato tido com o gênero anúncio para os alunos é proporcionado quando frequentam o comércio ou quando obtêm panfletos de lojas que geralmente são entregues em residências.

Na etapa dois, selecionamos várias propagandas veiculadas na internet pela facilidade de confeccionarmos uma aula no PowerPoint em forma de slides, visto que muitos desses anúncios são encontrados em revistas e jornais que circulam socialmente e em outros veículos de comunicação, como a televisão. Pelo fato de recorrermos à internet, alguns anúncios, nesse meio, haviam sido modificados e, visando ressaltar características do gênero trabalhado, como a ambiguidade, mantivemos como estavam. Para o trabalho com textos sociais reais utilizamos diversas propagandas, como o anúncio da rede de lojas Ricardo Eletro.



**Figura 2** - Ricardo Eletro

Fonte: Disponível em: <<https://redacaonocafe.wordpress.com/2012/02/05/funcao-conotativa-convencer-e-preciso/>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

A partir da leitura dessa propaganda, alguns alunos mencionaram que a atriz é a mesma que faz o comercial da empresa Crefisa na televisão, fomos pesquisar e descobrimos que é a atriz Luah Galvão. Isso mostra muito o contato dos alunos com a propaganda por meio do universo televisivo. Ao comentar a frase "Não tenha vergonha de pagar menos" pedimos para eles acharem o verbo, a maioria respondeu corretamente que era a palavra "tenha", mas orientamos que antes do vocábulo dito havia outro vocábulo, foi quando disseram é o "não". Aproveitamos e explicamos que se tratava de um advérbio de negação e orientamos para ler as palavras juntas, ou seja, "não tenha". Nesse contexto, perguntamos qual era o modo verbal. Os alunos ficaram hesitantes e, assim, optamos por revisar verbalmente o modo indicativo, explicando que indica certeza, enquanto o modo subjuntivo indica dúvida, dentre outras explanações. Então um aluno interrompeu e disse que era o modo imperativo, que indica ordem, reforçamos que estava correto e que o modo imperativo possui duas formas: a afirmativa e a negativa.

Em seguida, explicamos que o verbo na frase "Não tenha vergonha de pagar menos" está no modo imperativo negativo, os alunos questionaram sobre o imperativo afirmativo, então utilizamos o próximo anúncio para mostrar esse recurso linguístico. Durante as aulas expusemos vários anúncios, os quais foram debatidos juntos aos alunos. Esse processo de interação foi muito rico, bem como o da etapa três, que ocorreu no dia 08 de março de 2016 e foi sobre um texto a respeito da importância da publicidade, esse foi lido em duplas e debatido.

Na etapa quatro, realizada no dia 09 de março de 2016, utilizamos duas aulas para esse conteúdo e focalizamos recursos linguísticos do gênero discursivo anúncio publicitário como: frases curtas, verbos no modo indicativo e imperativo no slogan.

No dia 15 de março de 2016, na etapa cinco da SD, tratamos sobre o público alvo do anúncio publicitário. Para isso preparamos a aula com o objetivo de mostrar que todo texto possui um destinatário. Distribuímos as folhas e fomos explicando aos alunos sobre o primeiro assunto.

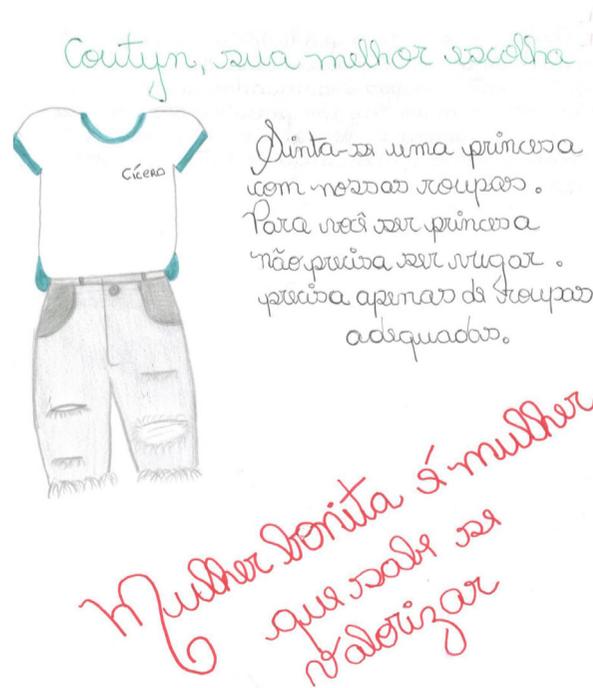
Trabalhamos a etapa seis de nossa SD no dia vinte e dois de março de 2016. Desenvolvemos o material para a aula sobre as imagens combinadas à linguagem verbal tendo como norte teórico a obra de Costa (2013), *Educação, imagem e mídias*.

A etapa sete aconteceu no dia vinte e três de março de 2016. Em duas aulas demos início à produção final, entregamos uma folha de papel sulfite A4 e nela os alunos puderam desenvolver o trabalho: um anúncio publicitário que mostrasse a importância de usar roupas adequadas na escola e vendesse um estilo de roupa condizente a isso. Oferecemos o material das aulas anteriores para que pudesse contribuir, uma vez que fomos trabalhando parte por parte do gênero e o objetivo foi formar um todo: o anúncio publicitário.

## 5 LINGUAGEM VERBAL, IMAGENS E CIRCULAÇÃO SOCIAL DO GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

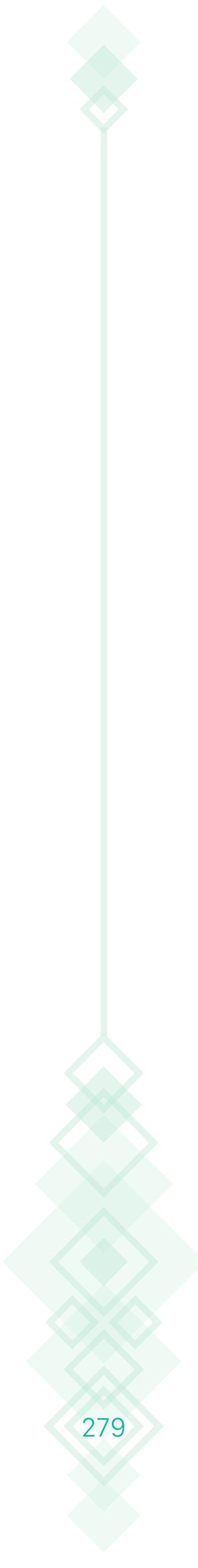
A fim de explorar ao máximo os aspectos da produção final dos alunos, dividimos a análise em três partes: na primeira contemplamos as questões referentes à linguagem verbal utilizada, na segunda, observamos como os alunos lidaram com as imagens nos seus anúncios. Em seguida, analisamos de que forma o uso social do gênero se efetivou por meio do nosso trabalho. Selecionamos algumas produções de maior relevância para este trabalho

### VALORIZE-SE



**Figura 3** - Texto 1: Coutyn (produção final).

Fonte: Autoria própria.



Nesse anúncio, os estudantes compreenderam a importância da argumentação na linguagem da propaganda. O ato de argumentar está ligado a persuadir e convencer, assim o texto deve portar ideias e motivos que levem o máximo de pessoas a concordar com o enunciador. Embora ligados, convencer e persuadir são mecanismos diferentes. O convencimento se dá no plano das ideias, quando o locutor gerencia uma informação, com demonstrações e provas, para mudar a opinião do outro. Já a persuasão se estabelece no plano das emoções, quando o interlocutor é levado a adotar determinado comportamento em função do que o locutor enuncia (ABREU, 1999).

Assim, os alunos se valeram de enunciados que pregam que a beleza pode estar ligada à adequação das vestimentas, o que transformaria a mulher em uma princesa, ideia ainda muito presente em nossa sociedade e com forte apelo emocional. A alegação de ser princesa pode ser vista como uma forma eficiente de convencer as meninas a evitarem a exposição física, pois tal imagem é sempre ligada à meiguice e à ternura, eliminando-se o fator sensualidade, que é o que a escola-alvo dessa pesquisa queria evitar naquele momento.

Linguisticamente, dentre os recursos usados pelos alunos, destacam-se o uso do próprio substantivo *princesa* como se fosse um adjetivo, ligado à beleza e à inocência, além do adjetivo *bonita* e do adjetivo *adequadas*. A combinação desses três elementos não é aleatória, pois ajuda a caracterizar o referente *mulher*, contrapondo-o àquilo que é inadequado para a escola, que é a vulgaridade, na visão dos produtores do anúncio. A palavra *vulgar* (grafada *vugar*) também aparece no discurso, estabelecendo a contraparte negativa, ou aquilo que a menina não deve trazer para o ambiente estudantil.

Outro fator a ser destacado são os verbos no imperativo, típicos do gênero estudado. Trata-se dos verbos *valorize* e *sinta*, ambos com a partícula reflexiva *se*. A compreensão dos traços do gênero pelos estudantes fica bem evidenciada por meio desse recurso linguístico, em que os autores remetem os comportamentos de valorizar e sentir ao receptor da mensagem. Ambos os verbos, ligados ao convencimento, são de cunho mais subjetivo, já que lidam com valores e sentimentos, como é comum em publicidades.

Do ponto de vista das imagens, característica imprescindível dos anúncios, os autores optaram por apresentar aquilo que seria a roupa ideal, ligada ao universo feminino. A figura que combina uma camiseta e uma bermuda é aquilo que representa a vestimenta básica para frequentar as aulas, o que se vê também pela referência à escola, o que ocorre pela palavra Cícero, presente no nome da Unidade e na parte de cima do desenho.

Desse último fator, depreendemos a compreensão de que o gênero tem um uso social, não se desligando da realidade. Os gêneros, conforme Bakhtin (1997), representam a língua efetivamente usada, dentro desse ou daquele campo da atividade humana. Assim, o anúncio produzido

trouxe a dimensão do uso real da língua, ao envolver os estudantes em algo que, naquele momento, era de fundamental importância na vida escolar. Em vez das propostas de ensino desvinculadas das situações discursivas, nosso trabalho propôs-se a contemplar o gênero em sua funcionalidade social mais plena, intento que parece ter sido cumprido na produção supramencionada



**Figura 4** – Texto 2: School Fashion! (Produção final).

Fonte: Autoria própria.

No texto 2, "School Fashion!", no âmbito da escolha lexical, o autor se dirige ao leitor por meio do pronome você. Fica nítido que o público alvo desse anúncio são as meninas da escola devido à escolha dos adjetivos "linda" e "adequada".

O texto argumentativo – "Já imaginou você ir para a escola linda e adequada a School Fashion te proporciona isso! Por isso corra até a loja mais próxima, e compre logo o seu" – mostra o trabalho dos autores no nível argumentativo, com a junção das ideias dadas por esses adjetivos, um paradigma difícil de ser equacionado quando o público alvo são os adolescentes. Para realizar essa tarefa, o escritor inicia a construção de seu argumento pelo mundo da imaginação ao escrever "já imaginou [...]".

No texto, há uma leitura possível que se aproxima da ambiguidade na junção do substantivo escola com o adjetivo *linda*: não sabemos quem é linda, o receptor ou a escola, já que se pode ter "Já imaginou você ir para a escola linda" o que poderia ter sido resolvido com a troca do adjetivo posposto ao verbo ir, sendo que a frase ficaria assim "Já imaginou você ir linda para a escola...". Contudo, não há, de fato, a ambiguidade, porque o

modificador "linda" é coordenado com o item, com mesma função sintática, "adequada". Como atrelar "adequada" à escola acarretaria um problema de seleção semântica, conseqüentemente, resta a ele—junto com o seu par coordenado – o núcleo pronominal (você).

Também para convencer o leitor a comprar o uniforme, o texto traz o verbo no imperativo afirmativo "compre", enfatizando a ação que o leitor deverá executar após ter tido contato com o anúncio, outro modo verbal utilizado no texto foi o indicativo "imaginou". Mais um aspecto da escolha lexical que não poderíamos deixar de trazer relaciona-se ao estrangeirismo que é muito comum no gênero anúncio publicitário, apesar de não termos trabalhado durante a SD, o autor cria o nome "School Fashion!", que em tradução livre é Escola de Moda, ou seja, o aluno acionou seus conhecimentos de língua inglesa e do próprio gênero desenvolvido para compor o anúncio solicitado em aula.

No plano da linguagem não verbal, averiguamos que o uniforme desenhado é bonito, está em um manequim e na camiseta está escrito o nome da unidade de ensino. Todavia, pela análise do desenho, pode-se pensar em uma certa influência de estilos de uniformes de outros países, os quais não se aproximam do perfil das escolas brasileiras e não ajuda a construir a realidade que a unidade de ensino estava tentando formular naquele momento. Notamos, assim, que a necessária compatibilidade entre os textos verbal e não-verbal poderia ter sido ainda mais ressaltada quando trabalhamos o uso da imagem na SD.

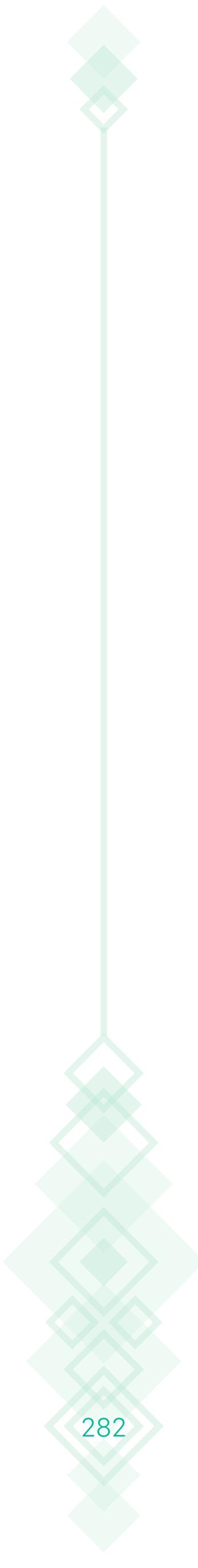
Após a confecção dos anúncios, esses e outros exemplares (não trazidos por questão de espaço) foram afixados na escola, a fim de que todas as turmas pudessem pensar sobre a problemática. Essa última etapa consolidou o uso real do gênero, objetivo primordial de nosso trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, pudemos constatar que o trabalho com gêneros em sala de aula é fundamental para se obter ganhos relacionados com a estrutura linguística e a compreensão dos sentidos veiculados por diferentes textos. Ao pedir a primeira produção do gênero anúncio publicitário, ficou nítido que os alunos traziam uma determinada estrutura, comumente encontrada em lojas e folhetos de propaganda.

Ao desenvolver a SD, proporcionamos aos aprendizes o contato com outra estrutura, que contemplou slogan, marca, texto argumentativo e recursos gramaticais inerentes ao gênero. Para chegar às produções finais, trabalhamos com a gramática ao selecionarmos o uso dos verbos nos modos indicativo e imperativo, além de outros aspectos.

Constatamos os ganhos obtidos pela observação da diferença entre a primeira produção e a última: o primeiro modelo textual era referente



a folhetos de lojas ou mesmo a propagandas com que tinham contato, porém, ao se deparar com outra estrutura, com mais elementos sobre o anúncio publicitário, houve a apropriação do modelo proposto, o que demonstra que é necessário ter contato e estudar a composição discursiva de um determinado gênero de maneira sistemática.

Segundo Bakhtin (1997, p. 282), "a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam". Averiguamos que os alunos realizaram as atividades trazendo por objetivo o desenvolvimento da propaganda, que o anúncio construído por eles teve um leitor real e não apenas ideal como de costume, ou seja, o texto cumpriu com sua função social.

O propósito desta pesquisa não foi esgotar o assunto sobre o ensino linguístico tendo por fundamentação o uso dos gêneros discursivos, uma vez que foram trabalhados na SD apenas alguns aspectos. Este trabalho traz um exemplo, uma maneira de lidar com os textos no que diz respeito à sua função social. Nosso trabalho corrobora tal ideia, ao aprimorar habilidades de leitura e escrita, finalidade básica do ensino de língua materna

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 8. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 282.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, N. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

CUNHA, C; CINTRA, L.F.L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita:apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 208p.

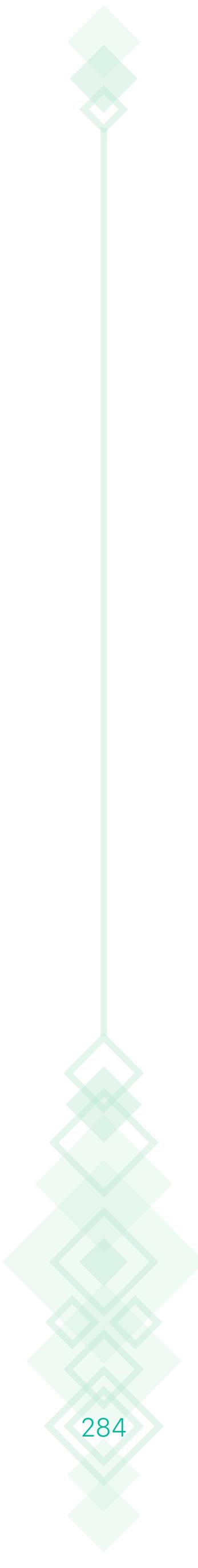
GONZALES, Lucilene. **Linguagem publicitária**: análise e produção. São Paulo: Arte&Ciência, 2009.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

LERNER, D. **Ler e aprender na escola**: o real o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

MATOS, E. R. S.; SALES, M. D. F. O discurso publicitário como importante aliado nas aulas de língua portuguesa: uma proposta de análise e reflexão sobre o uso do imperativo na propaganda. In: COLÓQUIO DE LETRAS DA FALE/CUMB, 1., 2014, Marajó. **Anais...** Marajó: Universidade Federal do Pará, 2014. Disponível em:<<http://www.coloquiodeletras.ufpa.br/images/11%20EDIENIFER%20ROCHA-%20%20ENVIAR.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

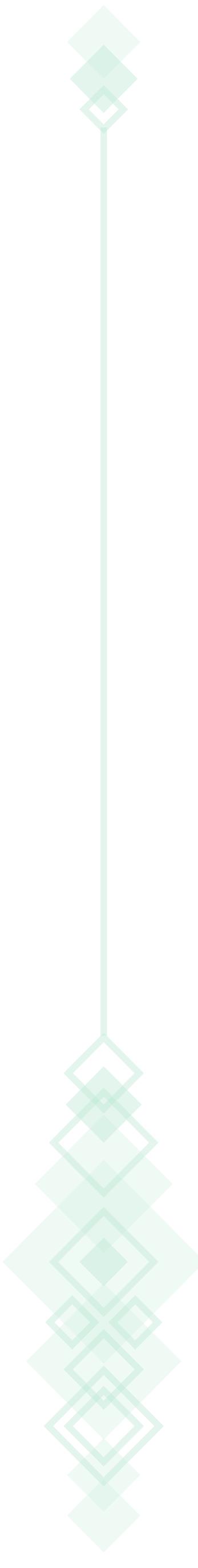


MIRANDA, Viviane Marques. **Análise de parte da Sequência Didática de língua portuguesa proposta no Caderno do aluno 7ª série/8º ano da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo à luz da teoria dos gêneros e dos PCNs**. 2014. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4672729.pdf?1391360361>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

SÃO PAULO FAZ ESCOLA. **Caderno do Aluno**. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1216>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: Língua portuguesa (Caderno do Aluno)**. São Paulo: Secretaria da educação do estado de São Paulo, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015.



# INFERÊNCIAS LÓGICAS E PRAGMÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Cláudia Tatiana Prates NUNES  
(Escola Municipal Geraldo Pereira de Sousa)  
ctatpn@yahoo.com.br*

*Maria Clara Maciel de Araújo RIBEIRO  
(Universidade Estadual de Montes Claros)  
mclaramaciel@hotmail.com*

**RESUMO:** Avaliações em Larga Escala atestam que a educação pública brasileira precisa fomentar meios de melhorar a competência leitora de alunos do Ensino Fundamental (EF). Diante disso, essa pesquisa objetivou desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção (PEI) capaz de contribuir para a consolidação da habilidade de produzir inferências de alunos do 6º ano do EF. Assim, por meio de reflexões ancoradas na Psicolinguística e na Linguística Textual, selecionamos inferências lógicas e pragmáticas para protagonizarem um PEI com 24h de duração. Metodologicamente, a pesquisa-ação aplicou com uma atividade de sondagem antes da intervenção e outra após, para coletar dados e medir os avanços. Os resultados indicaram cerca de 18% de melhoria na habilidade de produzir inferências, além de visível empoderamento dos sujeitos, que se tornaram mais interessados e participativos.

**Palavras-chave:** Leitura. Inferências. Ensino de Português. Ensino Fundamental.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, a leitura tem sido considerada um indicador de qualidade da educação básica. Quando se noticiam os baixos índices de leitura aferidos por avaliações sistêmicas nacionais ou internacionais, recomeça-se a discutir a eficiência da educação pública brasileira. Isso porque se, por um lado, bons índices de leitura não garantem uma educação global de qualidade, por outro, baixos índices costumam indicar

problemas globais, uma vez que a leitura é a matéria prima da compreensão em matemática, história ou geografia, por exemplo.

Assim, os baixos índices de compreensão leitora observados em diferentes graus em diferentes regiões brasileiras têm mobilizado professores de norte a sul do País, na busca por soluções mitigadoras capazes de tornar seus alunos mais autônomos em leitura. Diante disso, perguntamo-nos: de que maneira é possível levar estudantes do Ensino Fundamental (EF) a superarem problemas de compreensão leitora?

Autores como Cabral (1998) e Leffa (1999) adotam uma visão psicolinguística da leitura para apresentá-la como um processo que, embora seja contínuo e dinâmico, dá-se em etapas (decodificação, compreensão, interpretação e retenção), sobretudo em leitores iniciantes. Como textos são compostos por informações explícitas e implícitas, se o sujeito não lança mão de estratégias de leitura capazes de trazer conteúdos implícitos à superfície textual, logo, ele não efetiva a etapa da compreensão, estagnando-se na decodificação.

Isso indica que o emprego de estratégias inferenciais para subsidiar o leitor na identificação dos implícitos e na construção de sentidos se mostra como uma condição *sinequanon* para os processos de compreensão/interpretação, destacando-se como um importante expediente de ensino no EF. A partir disso, ponderamos que inferir é uma atividade cognitiva imprescindível à leitura, pois é por meio dela que o leitor gera uma nova informação a partir de indícios textuais (realizando inferências lógicas) e/ou de conhecimentos adquiridos anteriormente (realizando inferências pragmáticas), preenchendo lacunas e descortinando os implícitos do texto, possibilitando, enfim, a construção de sentidos e posicionamento crítico.

Mas, apesar dessa relevância, constatamos, juntos a Coscarelli (2002), que a atividade de inferir é, por vezes, considerada como uma dimensão não ensinável da leitura, isto é, muitos professores a tomam como natural ou já sabida pelos alunos, ou pelo menos, como uma atividade difusa sobre a qual não se pode ensinar de maneira explícita. Inferir torna-se, assim, competência adquirida naturalmente por alguns e tardiamente perseguida por outros, que acabam acumulando ano após ano problemas de compreensão leitora.

Partindo dessa visão e considerando a pergunta colocada anteriormente, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), desenvolveu um Projeto Educacional de Intervenção (PEI) em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Montes Claros (MG) com o objetivo de investigar em que medida o ensino de inferências lógicas e pragmáticas melhora a competência leitora de textos com cargas significativas de conteúdo implícito, refletindo, ainda, sobre a contribuição do projeto para o desenvolvimento ou consolidação da habilidade de produzir inferências.

Para tanto, aplicamos, em maio de 2016, um PEI com 24 horas de duração, antecedido e sucedido por atividades de sondagem, uma antes, outra após a intervenção, com vistas a mapear melhorias na competência leitora dos sujeitos.

Para fundamentar a compreensão dos resultados encontrados, apresentamos, a seguir, uma discussão teórica de base sociocognitiva e psicolinguística que aborda, inicialmente, aspectos do processamento da informação e etapas da leitura. Em seguida, definimos inferências e delineamos o recorte teórico que fundamenta a intervenção. Por fim, apresentamos os resultados da sondagem inicial e da sondagem final, discutindo as contribuições da realização do PEI, em específico, e do ensino de inferências no EF, de modo geral.

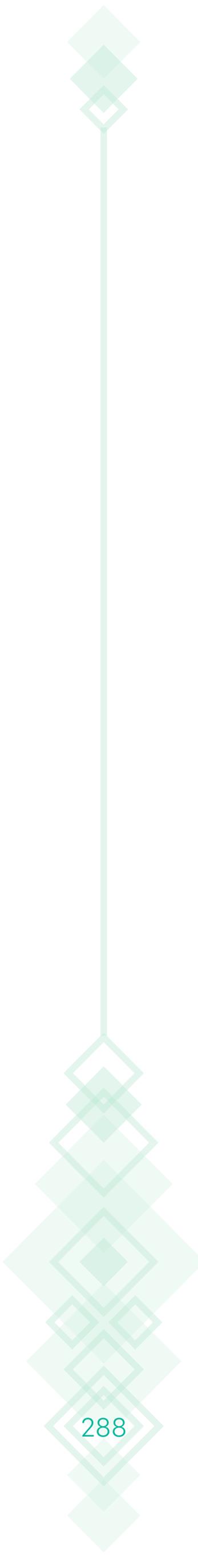
## **2 FUNDAMENTANDO O PROCESSO DE LEITURA E A PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS**

Diretrizes nacionais recomendam que o ensino de Língua Portuguesa seja centrado no texto e em enfoques de processos de leitura que oportunizem ao aluno ultrapassar o nível da decodificação, levando-o a reconhecer ideias explícitas e implícitas, estabelecer relações entre partes do texto e ativar conhecimentos prévios, realizando inferências e (re) construindo sentidos (BRASIL, 1998).

Atualmente, espera-se ainda que professores orientem seus alunos a monitorarem sua própria compreensão, para que, em caso de dificuldades, recorram a estratégias metacognitivas minimizadoras da incompreensão, diminuindo a velocidade do processamento leitor, relendo trechos de difícil compreensão, fazendo perguntas ou previsões sobre o texto, construindo a ideia principal ou buscando, em outras fontes, conhecimentos tidos como prévios, por exemplo.

Apesar de a leitura ser uma atividade altamente dinâmica e dependente do engajamento do leitor, práticas tradicionais ainda a consideram como um mero mecanismo de decodificação de sentidos dados e aparentes. Nessa perspectiva, o bom leitor é aquele que compreende o texto porque consegue decodificá-lo totalmente.

Exemplo disso é a prática de “tomar a leitura” de alunos do Ensino Fundamental II – ainda em voga em muitas escolas brasileiras – com o objetivo de verificar a fluência e a compreensão, seguida de questões chamadas indexadoras, referentes ao descritor 1 da matriz de referência da Prova Brasil, que intenciona aferir a capacidade dos sujeitos localizarem informações explícitas em um texto. Em síntese: o que deveria ser o ponto de partida para as atividades de compreensão/interpretação acaba se tornando, por vezes, o ponto de chegada.



Esse tratamento superficial acaba por prescindir do ensino formal da habilidade aferida pelo descritor 4 (D4), “inferir informações implícitas em um texto”, tomando-a como uma habilidade natural desenvolvida individualmente, em tempos diferentes, por cada sujeito. Não raramente, aqueles que se dispõem a abordá-la como “conteúdo escolar” costumam classificar tal processo de ensino como difuso e obscuro. Mas, sem as habilidades aferidas pelo D4 torna-se muito difícil ao aluno ascender a outros níveis de compreensão textual, como aqueles indicados pelo tópico IV da citada matriz, que diz respeito à percepção das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, incluindo a identificação de efeitos de ironia ou humor em textos variados (D16), por exemplo (BRASIL, 1998).

Para que se aborde, em atividades de leitura, o levantamento de conteúdos implícitos, o resgate de conhecimentos prévios e a produção de inferências textuais, é relevante que o professor se aproprie de discussões próprias à abordagem sociocognitiva e psicolinguística da leitura, como as que apresentaremos a seguir, referentes ao processamento da informação e de etapas da leitura, como veremos a seguir.

## 2.1 Aspectos do processamento da informação

Do ponto de vista da leitura, a memória possui pelo menos três níveis: o armazenamento sensorial, a memória a curto prazo e a memória a longo prazo. O primeiro nível, de pouco interesse para esta pesquisa, diz respeito à captação, pelo olho, do objeto a ser lido, enquanto o segundo, na leitura de um texto, por exemplo, é responsável pelo armazenamento do seu início enquanto prosseguimos para o seu final. O terceiro nível, por fim, fornece subsídios à compreensão do mundo referido ali (SMITH, 1989).

A memória a longo prazo caracteriza-se por reter informações que persistem em nossa mente, mesmo estando não acessível aparentemente. Com capacidade incomensurável, tal memória é como uma rede de conhecimentos, um sistema organizado, em que cada dado está relacionado de certa forma aos outros. Na compreensão textual, o leitor preenche lacunas deixadas pelo autor ativando conhecimentos armazenados na memória a longo prazo.

O armazenamento de informações na memória é feito em estruturas denominadas de esquemas. Essas estruturas cognitivas estão diretamente ligadas ao que foi proposto na pesquisa, pois elucidam como nosso conhecimento de mundo, tão necessário à realização de inferências, é organizado em nossa mente. Segundo Brown e Yule (1983, p. 250), “tanto esquemas quanto *frames*, *scripts* e cenários constituem meios de representar o conhecimento prévio que nós todos usamos e esperamos que os outros usem ao produzirmos e interpretarmos o discurso”.

Morato (2010, p. 98) esclarece que *frames* são compreendidos como conjuntos de

conhecimentos inter-relacionáveis que, incorporados por meio de práticas sociais nas quais emergem e por meio das quais se reconstróem, atuam na organização de nossas experiências e são reciprocamente por elas organizados.

Constituem-se, assim, como conhecimentos que seguem um padrão estabelecido pelo senso comum, habituais a uma dada cultura em determinada época. O *frame* "casamento", por exemplo, constitui uma estrutura de uma série de elementos que se unem, tais como: data, convite, igreja, celebração, padrinhos, convidados etc.

Esquemas, por sua vez, na concepção de Leffa (1996), significam estruturas cognitivas através das quais o mundo pode ser percebido. O próprio Leffa (1996, p. 35) define esquemas como

estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras.

Visto assim, tanto os esquemas quanto os *frames* são estruturas cognitivas que ordenam os conhecimentos adquiridos, formando o conhecimento do mundo. Assim, tanto os *frames* quanto os esquemas, ao serem acionados, possibilitam a realização de inferências, preenchendo lacunas nos textos, pois os "esquemas acionados pelo leitor orientam suas inferências" (LEFFA, 1996, p. 41). Ao estabelecer inferências, o leitor preenche essas lacunas do texto, utilizando estruturas cognitivas que gerenciam a informação armazenada na memória, normalmente, associando-a a outros armazenamentos.

Entre a integração da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e a informação explícita do texto alguns processos ocorrem. Kato (1999, p. 50) cita dois tipos básicos de processamento de informação: o descendente (*top-down*) e o ascendente (*bottom-up*).

No processamento descendente (*top-down*), a leitura é um processo não-linear, analítico e dedutivo em que o leitor utiliza informações não visuais, cuja direção vai do semântico para o formal, ou seja, da macroestrutura para a microestrutura, e da função para a forma (KATO, 1999, p. 50). No processamento ascendente (*bottom-up*), a leitura é linear e utiliza-se amplamente de informações visuais. Segundo Leffa (1996, p. 13), nesse tipo de processamento

a compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.

A partir desse ponto, o leitor torna-se capaz de acionar informações não-visuais (conhecimento de mundo, expectativas e objetivos), utilizando a dinâmica do processo descendente.

Na leitura escolar, os dois processos se mostram relevantes, pois há ocasiões em que se precisa mais de um modelo ou de outro, a depender do texto e dos objetivos da leitura. Contudo, leituras altamente dependentes do modelo ascendente tendem a possibilitar menos relações, predições e produção de inferências.

Assim, como vimos defendendo, é importante ao professor compreender os modos de processamento da informação, por parte dos alunos, assim como as etapas dos processos de leitura, como veremos a seguir, para que orientações e intervenções pontuais ou globais possam ser realizadas.

## 2.2 Etapas de leitura

Cabral (1986, p. 7) apresenta um modelo de ancoragem psicolinguística que compreende que o processo de leitura se realiza em pelo menos quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção, como antecipado anteriormente.

O autor considera que a primeira etapa da leitura, a decodificação, envolve reconhecimento dos símbolos escritos e inicia uma ligação com os significados. Nessa etapa, o leitor identifica o material linguístico (as informações visuais) e atribui a ele um significado, realizando uma leitura linear, a nosso ver, num processamento *bottom-up*. Quando o processo de leitura finda na decodificação e centra-se no disposto explicitamente no texto, acaba por não priorizar a ação dos processos cognitivos, bem como os conhecimentos prévios do leitor. Essa etapa, portanto, não permite, ou pouco permite, a realização de inferência, como define Marcuschi (2008).

Na etapa da compreensão, o leitor identifica a estrutura e a temática do texto, os tópicos principais, compreende e contextualiza o emprego de palavras desconhecidas, levantando hipóteses e fazendo inferências. Como sustentam Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 339), trata-se de um importante momento da leitura, "pois à medida que os textos se tornam mais complexos, a tarefa de localização e levantamento de dados torna-se mais necessária".

A próxima etapa do modelo é a interpretação, em que se espera que o leitor acione processos cognitivos para produzir ainda mais inferências e conexões extratextuais e, conseqüentemente, apresente um posicionamento crítico perante a leitura, para assim (re)formular suas hipóteses e conceitos frente ao mundo referido. A interpretação, para Borgatto, Bertin e Marchezi (2015, p. 339), "é o momento em que a interlocução texto-leitor instiga as inferências possíveis, e não únicas ou exclusivas". A interpretação, vista dessa forma, em âmbito escolar, requer do professor um olhar sensível e atento, uma vez que é preciso estar preparado para auxiliar os alunos em suas interpretações, considerando que para Eco (2012, p. 9) "um texto pode suscitar uma infinidade de leituras sem, contudo, permitir uma leitura qualquer. É impossível

dizer qual a melhor interpretação de um texto, mas é possível dizer quais [são] as interpretações erradas”.

Definida como o armazenamento na memória a longo prazo das informações mais importantes extraídas do texto, a retenção é, para Cabral (1998), a última etapa do modelo, podendo se realizar no nível da compreensão, com o armazenamento da temática e dos tópicos principais, e/ou em um nível mais elaborado, após a interpretação.

A retenção pode ainda ocorrer concomitantemente à etapa da compreensão ou à etapa da interpretação. Dentre as etapas de leitura citadas anteriormente, a produção de inferências ocorre em duas delas: a compreensão e a interpretação. A seguir, trataremos das inferências a partir do estudo das estratégias de leitura.

### 2.3 O estudo das inferências

O uso eficaz da estratégia de realizar inferências caracteriza o leitor como proficiente, ou seja, como aquele que consegue ir além do que é dito e que alia as pistas oferecidas pelo próprio texto aos seus conhecimentos prévios, no exercício de compreensão.

Para autores como Coscarelli (2002), Dell’Isola (2001) e Marcuschi (2008), a inferenciação é uma operação mental a partir da qual se constroem novas proposições a partir de proposições dadas pelo texto ou pelos conhecimentos do sujeito. Ela ocorre durante a leitura ou ao término dela: “o texto serve como estímulo para a geração de inferência” (DELL’ISOLA, 2001, p. 44).

O consenso entre os autores, contudo, só pode ser observado quanto à definição de inferência, pois se observa grande variação entre termos, tipos e critérios de classificação. Longe de apontar isso como uma falta, consideramos a diversidade um fator de riqueza, mas alertamos ao professor sobre a importância de se fazerem escolhas condizentes com a série e os objetivos do trabalho.

A partir dessas questões, selecionamos Dell’Isola e Marcuschi como autores com abordagens importantes para o nosso trabalho, apesar de não nos restringirmos, nesse trabalho, a eles, pois autores como Grice (1975); Keller; Bastos (2005); Machado (2006) e Levinson (2007) se mostraram fundamentais para a compreensão do processo, ainda que a classificação em três grupos apresentada por Marcurschi tenha importância fundamental neste trabalho.

Marcurschi (2008, p. 254) propõe uma classificação de inferências constituída por três grupos: o primeiro de base textual (lógicas, sintáticas e semânticas), o segundo de base contextual (pragmáticas e cognitivas) e o último sem base textual e/ou contextual (falseadoras e extrapoladoras).

Tais proposições, apesar de não serem exploradas contundentemente pelo autor em sua obra, trazem em si a possibilidade de pensar a partir de qual ponto ou base as inferências são formadas. Além disso, didaticamente, essa classificação auxilia a mediação do professor no desenvolvimento do processo inferencial do aluno, uma vez que, através dela, é possível elaborar questões inferenciais objetivando a produção de uma inferência específica, ou pode-se ainda avaliar as questões inferenciais dos diversos materiais didáticos e das Avaliações em Larga Escala, para se compreender os objetivos dessas atividades.

Dentre os vários tipos de inferências, justificamos que para o nosso trabalho de intervenção privilegiamos o ensino de inferências lógicas e pragmáticas, por serem inferências muito recorrentes nos gêneros humorísticos selecionados e também por representarem algum grau de dificuldade para os sujeitos da pesquisa.

Como mencionado, as inferências lógicas são de base textual, apóiam-se no que está dito no texto pelo autor, já as pragmáticas são realizadas com base contextual, apóiam-se nos esquemas do leitor, ou seja, baseiam-se nos conhecimentos prévios do leitor. A seguir, trataremos de cada uma em específico.

### 2.3.1 Inferências lógicas

Enquanto Marcuschi (2008) classifica as inferências lógicas como de base textual, Fiorin (2015, p. 32) as define como “aquelas determinadas por relações entre proposições”, pois decorrem, necessariamente, de “implicações entre as proposições”. Para compreender uma inferência dessa natureza, é necessário compreender os raciocínios envolvidos, cujos tipos principais são o indutivo e o dedutivo. Para Keller e Bastos (2005, p. 44):

A estrutura do raciocínio indutivo consiste em partir de uma série de casos individuais, suficientemente enumerados, para deles inferir como consequência uma lei ou norma geral, que possa ser aplicada a casos não enumerados pela série; ao passo que o raciocínio dedutivo parte de leis ou normas gerais para então descer aos casos particulares (KELLER; BASTOS, 2005, p. 44).

Para esses autores, as inferências que são geradas no raciocínio indutivo são chamadas de inferências lógicas indutivas e as que são geradas no raciocínio dedutivo, inferências lógicas dedutivas. As lógicas dedutivas partem de princípios gerais, evidentes por si, e são construídas a partir de antecedentes, enquanto as lógicas indutivas baseiam-se na probabilidade.

As inferências lógicas são baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições. As inferências lógicas dedutivas, por sua vez, realizam-se, segundo Marcuschi (2008, p.255), na “reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam

como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida". Observe o exemplo clássico de silogismo, em que dadas algumas proposições, outras seguem conseqüentemente: (i) Todo homem é mortal (ii) Pedro é homem (iii) Logo, Pedro é mortal.

Ao contrário das inferências realizadas no raciocínio anterior, as inferências lógicas indutivas realizam-se como "tomada de várias informações textuais para se chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas" (MARCUSCHI, 2008, p. 255). Assim, parte-se de casos específicos para se induzir uma espécie de lei geral. Por exemplo: (i) Todo animal é mortal; (ii) Todo vegetal é mortal; (iii) Logo, todo ser vivo é mortal.

Salientamos que essas classificações apresentadas, tanto das inferências lógicas quanto das pragmáticas, que trataremos a seguir, foram transpostas para os alunos na intervenção sem necessitarmos tratar explicitamente dessas classificações ou de aprofundamentos conceituais. Por fim, as inferências lógicas, portanto, fiam-se nas relações entre as sentenças do próprio texto, destacamos.

### 2.3.2 Inferências pragmáticas

#### Conversacionais

Segundo Dell'Isola (2001, p. 84), as inferências pragmáticas subdividem-se em inferências conversacionais, avaliativas, experienciais e cognitivo-culturais. Interessa-nos aqui os dois primeiros tipos de inferências pragmáticas, as conversacionais e as avaliativas, dado aos limites e escolhas da intervenção.

As inferências conversacionais (ou implicaturas) são inferências que ultrapassam o conteúdo semântico das sentenças enunciadas. São geradas para manter o que Grice (1975) chama de **Princípio da Cooperação**, que ocorrem quando as máximas básicas da conversação (qualidade, quantidade, relevância e modo) são quebradas. Segundo Levinson (2007, p.127),

essas máximas especificam o que os participantes têm de fazer para conversar de maneira maximamente eficiente, racional, cooperativa: eles devem falar com sinceridade [qualidade], de modo relevante e claro [relevância e modo] e, ao mesmo tempo, fornecer informação suficiente [quantidade] (complementação nossa).

Como as inferências pragmáticas surgem nessas situações de quebra de cooperação, segundo Grice (1975), a aplicação do princípio de cooperação e de suas máximas (que podem ser obedecidas, substituídas ou violadas) favorece a compreensão. Vale destacar que, para o autor, há dois tipos básicos de implicaturas: a convencional, que surge a partir do significado

convencional das palavras, e a conversacional, que se divide em dois tipos: implicatura conversacional particularizada, que depende do contexto imediato em que ocorre, ou seja, da situação; e implicatura conversacional generalizada, que depende tanto do contexto como do código.

As inferências que surgem da implicatura conversacional particularizada são caracterizadas por Oliveira e Basso (2014, p. 44) da seguinte maneira: a interpretação dessa implicatura "está fundamentalmente atrelada a conhecimentos compartilhados pelos interlocutores numa situação de conversa em particular", pois é dependente do contexto de ocorrência. No exemplo observado em uma das turmas do 6º ano, "(i) Gente, o sinal bateu! (ii) Opa! Vou ser o primeiro na fila, tal interpretação concatena-se ao contexto de fala. Para compreendermos (ii), necessitamos realizar uma inferência em que o sujeito entende que deva correr para ser o primeiro da fila da merenda, pois o sinal do recreio havia batido e já estavam liberados. Assim, temos uma implicatura particularizada porque ocorre em um contexto específico.

Diferente do que ocorre com a implicatura particularizada, a generalizada ocorre sem esse contexto imediato, como no exemplo: "(i) Você viu a professora Joelma? (ii) Ela estava na sala da diretora".

Nesse exemplo, a resposta dada à pergunta sobre a professora implica que esta estava na sala da diretora, porém não há fato compartilhado entre os interlocutores que justifique a presença dela naquela sala. Logo, percebe-se que a dependência da implicatura generalizada não se liga ao contexto imediato partilhado entre os interlocutores.

Assim, das infrações às máximas surgem as implicaturas ou inferências conversacionais, sendo as particularizadas predominantes, principalmente quando surgem da quebra da máxima da relevância (GRICE, 1975). Em nosso trabalho com alunos do 6º ano, demos preferência às implicaturas conversacionais particularizadas.

### **Avaliativas**

Quanto às inferências avaliativas, Dell'Isola (2001, p.76-77) afirma: "são aquelas que, baseadas nas crenças e valores dos sujeitos, respondem às questões do tipo: a personagem agiu certo ou errado? Fez bem ou mal? Qual seu estado emocional (estava alegre, triste, com medo...)?". Para a autora, as inferências avaliativas são geradas a partir de perguntas que requerem um posicionamento, comentário, apreciação, reflexão crítica ou emissão de juízo de valor sobre um determinado tópico. Como são inferências de base contextual, é necessário que o leitor acesse a sua memória a longo prazo, mobilize seu conhecimento prévio e acione esquemas mentais para formulá-las.

Observemos, por exemplo, a piada a seguir, adaptada de Tadeu (2010, p. 64): A) Mãe, como foi que eu nasci? Pergunta Zezinho; B) Foi a cegonha

que te trouxe, meu filho; A) E a minha irmã? B) Veio de avião; A) Poxa! Na nossa família não teve nenhum parto normal?”. O fato de o menino questionar à mãe se na família não houve parto normal leva o leitor a realizar uma inferência avaliativa, pois mobilizou conhecimento prévio sobre o “nascimento” e acionou um esquema mental em que o natural seja que o ser humano nasça através de parto normal – e que o menino sabe disso, diferente do que pensava a mãe. Houve, assim, uma emissão de juízo de valor, em que se valoriza o parto normal como um processo natural de nascimento, descartando possibilidades improváveis, como cegonha e avião.

Por fim, destacamos que focalizamos, na intervenção, inferências de base textual e pragmática, dando preferência às inferências lógicas, no primeiro grupo, e conversacionais e avaliativas, no segundo. Destacamos ainda que são poucas as referências ao ensino de processos inferenciais na literatura.

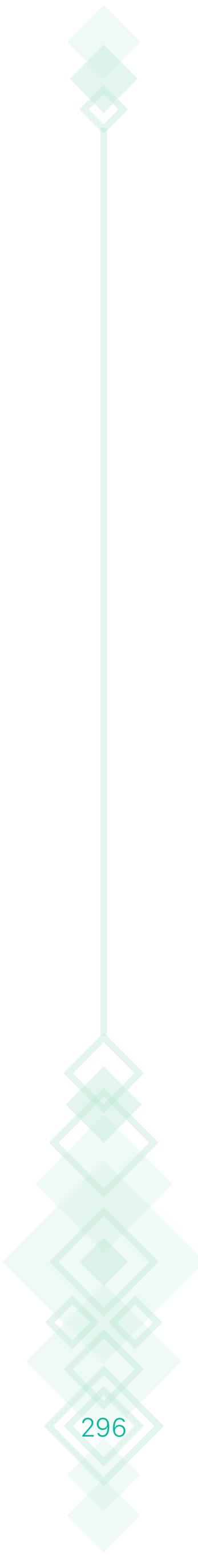
### **3 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS**

Neste estudo, utilizamo-nos de uma metodologia quanti-qualitativa e desenvolvemos uma intervenção educacional com vistas a superar um problema de ensino focalizado na classe selecionada, caracterizando este estudo como uma pesquisa-ação.

Partindo dessa caracterização, a pesquisa contou com o seguinte percurso metodológico: i) problematização da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no 6<sup>a</sup> ano do EF da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, em relação à habilidade de inferir informações implícitas no texto, constatada através dos resultados das avaliações externas e internas e da aplicação de atividade de sondagem inicial (coleta inicial de dados); ii) realização de pesquisa bibliográfica, por meio da construção de um referencial teórico capaz de compreender a natureza do problema de pesquisa a ser investigado; iii) elaboração de um PEI para a superação do problema de pesquisa; iv) desenvolvimento do PEI e mensuração quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos por meio dele e v) sondagem final, por meio da aplicação de atividade de leitura final aos sujeitos da pesquisa (coleta final de dados).

### **4 ANÁLISE DOS DADOS**

A seguir, descreveremos e analisaremos sucintamente a intervenção educacional realizada. Para tanto, apresentaremos, primeiramente, os resultados do processo de sondagem inicial dos níveis de leitura dos sujeitos que compõem a turma selecionada e, em seguida, sintetizaremos as experiências da intervenção, apresentando, por último, o processo de sondagem final, em que se mensura a contribuição da intervenção em relação à aprendizagem de processos inferenciais.



A partir dos resultados da sondagem inicial, pudemos confirmar as dificuldades dos alunos em relação à habilidade de inferir informações implícitas em um texto. Assim, foi possível elaborar uma sequência de atividades sistematizadas de leitura capaz de proporcionar o desenvolvimento cognitivo do aluno e alicerçar a habilidade de produzir inferências textuais.

Ressaltamos que tanto nas sondagens quanto nas atividades da intervenção houve uma predominância de textos da esfera do humor, construídos através de combinações linguísticas ou expressivas que, geralmente e não obrigatoriamente, levam ao riso. A escolha de tais gêneros foi guiada pelas preferências da faixa etária, assim como pela ocorrência significativa de operações inferenciais.

#### **4.1 A atividade de sondagem inicial**

A atividade de sondagem inicial, aplicada a 32 alunos, foi composta por cinco questões discursivas e uma de múltipla escolha. Essas questões foram elaboradas a partir de gêneros textuais diversificados (piada, tirinha, conversa informal, provérbio, romance, conto, verbete de dicionário, decreto e fábula). Nessa primeira sondagem, procuramos detectar se o aluno é capaz de produzir inferências seguindo pistas textuais e utilizando seu conhecimento prévio ou se, ao contrário, as produz sem considerar essas pistas ou se não acionam ou não possuem o conhecimento prévio necessário à produção das inferências. Refletimos ainda sobre que tipo de procedimento ou inferência realizam quando se limitam a copiar trechos do texto ou deixar questões em branco. Para autores como Marcuschi (2008), alunos que copiam em atividades de leitura estão ainda no nível da decodificação e, para fins deste trabalho, nessas ocorrências, consideramos, junto ao autor, não ter havido produção de inferência.

Para assumirmos este posicionamento, ancoramo-nos na teoria apresentada por Marcuschi (2008, p. 248-249), que além de afirmar que o “processo de compreensão é em grande parte um processo inferencial” defende que “ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original”. Na análise das respostas dos alunos consideramos os apontamentos de Eco (2012, p. 81), assim como de Koch (2014, p. 144), que indica que os problemas de compreensão podem ocorrer “se o ouvinte/leitor não estabelecer as inferências desejadas pelo falante/escritor, ou, ao contrário, se o leitor/ouvinte fizer inferências tentadas pelo falante/escritor”. Assim, ao depararmos com a diversidade de respostas, não nos limitamos apenas a quantificar acertos e erros, uma vez que o processo inferencial requer outro tipo de análise, em que se avaliam os contextos nos quais uma inferência foi gerada. E inspirando-nos em Eco (2012), consideramos nessa análise que não é possível dizer qual é a melhor inferência produzida em um texto, mas que é possível dizer quais são as inferências não aceitáveis.

Em termos de avaliação, para fins deste trabalho, criamos uma classificação para as inferências produzidas pelos alunos baseadas no conceito de Clark (1977 apud DELL'ISOLA, 2001, p. 67) de inferências autorizadas e as não autorizadas: "as primeiras ocorrem quando o leitor infere algo pretendido pelo autor. [...] As não autorizadas ocorrem quando o leitor infere algo não pretendido pelo autor". E acrescenta adiante que, além do autor, temos que considerar o texto, o contexto, o discurso implícito e explícito, ou seja "a terminologia autorizada/não autorizada deve ser adotada multidirecionalmente". O quadro a seguir apresenta o padrão de correção que usamos nas atividades de sondagem inicial e final.

<b>Padrão de análise das respostas inferenciais</b>	
<b>Inferências aceitáveis (IA)</b>	Inferências que são autorizadas ou justificadas pelo texto. Na produção dessas inferências, o leitor parte das pistas textuais, faz silogismos, ativa conhecimentos prévios e relaciona elementos extratextuais que condizem com a situação discursiva.
<b>Inferências não aceitáveis (INA)</b>	Inferências que não são autorizadas ou justificadas pelo texto. Na produção dessas inferências, o leitor não considera ou considera parcialmente as pistas textuais; não ativa ou ativa indevidamente os conhecimentos prévios; e não relaciona devidamente os elementos extratextuais que condizem com a situação comunicativa.
<b>Inferências não realizadas (INR)</b>	Respostas que apresentam cópias literais do texto, sem justificativa, ou respostas em branco.

**Quadro 1** – Padrão de correção das atividades da intervenção.

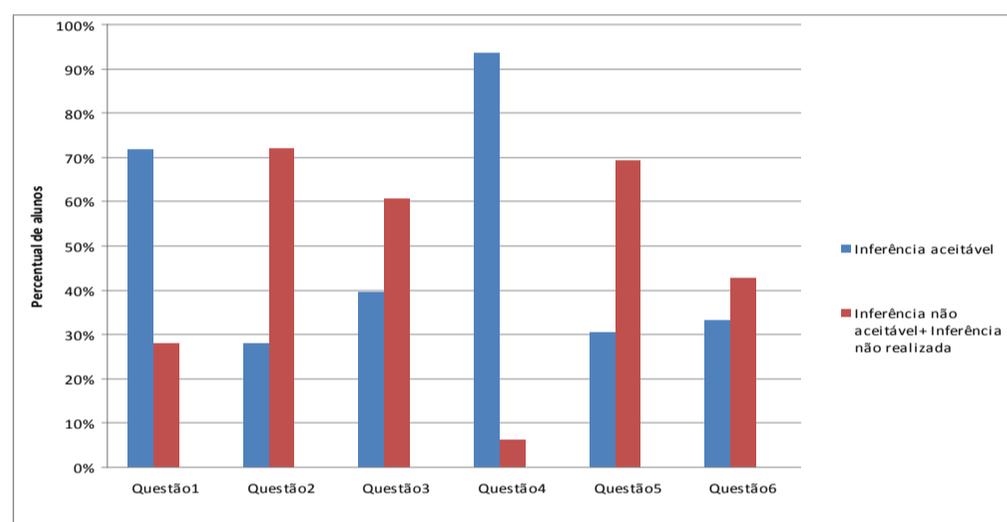
Fonte: Autoria própria.

Nas respostas apresentadas pelos alunos, quanto ao emprego das inferências selecionadas, tirando uma pequena parcela de alunos que apresentaram características de "copistas" em alguns itens, percebemos que a maioria foi capaz de realizar inferências, ainda que algumas tenham sido consideradas não aceitáveis.

Na elaboração das questões, utilizamos vários gêneros textuais e vários tipos de inferências de base textual (lógicas) e de base contextual (pragmáticas). Em relação a esses tipos de inferências, percebemos que os alunos têm mais facilidade em realizar inferências lógicas, uma vez que essas são realizadas a partir de informações explícitas no texto, que funcionam como premissas; já as pragmáticas, por dependerem do contexto e conhecimentos prévios, são mais difíceis de serem realizadas por leitores jovens.

Constatamos certa heterogeneidade da turma na produção de inferências: um mesmo aluno pode produzir uma inferência aceitável em um item e uma inferência não aceitável em outro ou até mesmo não produzir inferência alguma, o que comprova a complexidade que envolve o processo inferencial e o pleno curso do desenvolvimento dessa habilidade nos alunos. Tirando complicações biológicas, acreditamos que todos são capazes de inferir, mesmo que essas inferências não sejam válidas. Quando um sujeito dotado dessa habilidade não consegue realizar uma inferência solicitada ou esperada, há de se buscar a razão, que pode ser uma representação imprópria do texto, problemas no nível de decodificação, complexidade do enunciado, falta de conhecimento prévio etc. Nesse sentido, propor medidas para amenizar essa situação é fundamental.

O gráfico a seguir apresenta a média geral dos percentuais de IA, INA e INR nas questões da atividade de sondagem inicial:



**Gráfico 1** – Sondagem inicial: média geral de IA, INA e INR.

Fonte: Autoria própria.

Por meio desses percentuais constatamos que as questões 1 e 4, com maior índice de IA realizadas, apresentavam itens familiares aos alunos, tais como gênero textual e formato de pergunta. Isso demonstra o quanto a familiaridade com as características do texto e da questão contribuem significativamente na produção inferencial.

## 4.2 A intervenção educacional

A partir desses percentuais, a intervenção focou na diminuição das INA e INR e em alicerces capazes de prover segurança às IA. Assim, as atividades de leitura conduzidas em sala de aula foram elaboradas a partir, sobretudo, de gêneros textuais que favorecem a produção do humor, nossa principal motivação para os alunos se envolverem nas atividades de leitura propostas neste trabalho.

As atividades foram desenvolvidas em 26h/a e divididas em quatro módulos: **Conhecendo, Inferenciando, Praticando** e **Guardando na memória**.

No módulo I, **Conhecendo**, os alunos conheceram a proposta de trabalho e um pouco do fundamento conceitual do tema. Para tanto, inicialmente focalizamos a produção de inferências em momentos de vivência externos à escola, para mostrar que tal raciocínio compõe a nossa vida social, não sendo exclusivo à área da leitura. No módulo II, **Inferenciando**, os alunos tiveram contato com textos humorísticos, através dos quais realizaram, com auxílio da pesquisadora, inferências lógicas e pragmáticas em momentos de leitura compartilhada (coletivas e individuais) e descobertas conjuntas. No módulo III, **Praticando**, os alunos, de forma autônoma, aplicaram os conhecimentos construídos ao longo de todo o processo, realizando atividades e discussões diversas com maior manifestação de voz própria. No módulo IV, **Guardando na memória**, os alunos sintetizaram os conhecimentos adquiridos nas atividades. Para tanto, corrigimos a atividade de sondagem inicial, realizamos diversas outras atividades de leitura, estudamos um resumo do que havíamos aprendido durante a intervenção e respondemos a uma autoavaliação sobre os hábitos e dificuldades de leitura.

Na intervenção, o processo avaliativo girou em torno da observação do desenvolvimento da habilidade de inferir, ocorrendo principalmente por meio da constatação do interesse, participação e progresso dos alunos nas atividades realizadas em sala durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Ao avaliarmos o aluno, procuramos possibilitar a ele a reflexão sobre o que aprendeu e como pode aprender. A perspectiva de avaliação assumida nesse trabalho considerou que mais importante do que "atribuir nota" é o monitoramento do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, sobre a sua própria reflexão e autonomia.

### 4.3 A atividade de sondagem final

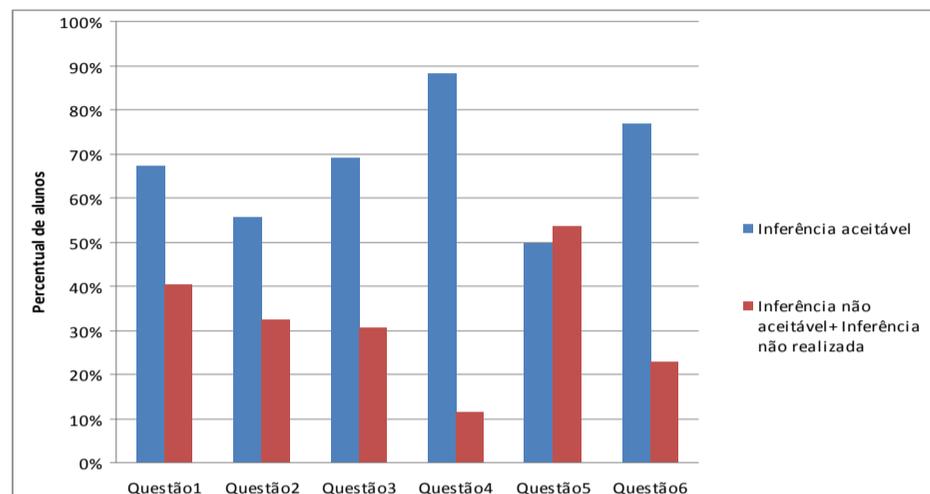
A atividade de sondagem final encerrou o período avaliativo da intervenção. Reafirmamos que ela não foi o nosso único instrumento avaliativo, uma vez que nas atividades de sala de aula e nas interações do dia a dia pudemos, também, ter um retrato fidedigno do processo de aprendizagem.

Conscientes de que 26 aulas é um curto período para aprofundar no estudo de inferências, um processo tão complexo da cognição humana, ainda assim constatamos que as atividades aplicadas na intervenção foram bastante significativas na aprendizagem dos alunos, principalmente, no sentido de assumirem "voz própria", ou seja, poderem manifestar suas conclusões com segurança, sem a preocupação de responder "do jeito que a professora quer", como costumam dizer.

Pudemos constatar esse empoderamento dos alunos na redução das respostas cópias e na diminuição, ainda que pequena, da realização de inferências não aceitáveis durante as atividades da intervenção e na sondagem final. Outro dado significativo constatado nas respostas dos alunos é o fato de muitos terem aprendido a concluir relacionando textos.

De forma mais ampla, o interesse e participação dos alunos nas atividades se mostraram substancialmente diferentes do que presenciamos no dia a dia da sala de aula, fato que proporcionou, a nosso ver, tanto o empoderamento quanto a melhora na produção de inferência de que falamos.

Assim, apresentaremos a seguir os resultados da sondagem final, cujos valores demonstram o crescimento da habilidade de produzir inferências após a intervenção.



**Gráfico 2** – Sondagem final: média dos percentuais de IA, INA e INR.

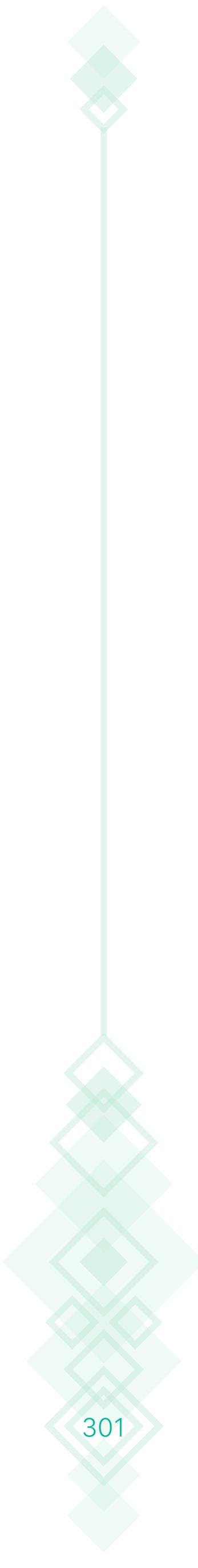
Fonte: elaboração própria.

Como dito anteriormente, não categorizamos acertos e erros dos alunos, uma vez que tivemos outro olhar para as respostas produzidas. No gráfico acima, apresentamos os percentuais gerais dos tipos de inferências definidos para a nossa análise.

Num primeiro momento, poderíamos nos dar por satisfeitos ao ver que os resultados das inferências aceitáveis, nesta sondagem final, estão acima dos 50%, mas ao compararmos esses resultados com os da sondagem inicial, constatamos que o avanço foi discreto, 18%, isso em termos quantitativos demonstrados através da análise das questões. Como a realização de inferências é um processo cognitivo e complexo, pois envolve muitos aspectos que já foram discutidos ao longo deste trabalho, acreditamos que essa habilidade precisa ser desenvolvida ao longo de toda a etapa de escolarização. Se em poucas aulas obtivemos como resultados quantitativos esse aumento na realização das inferências aceitáveis e resultados qualitativos perceptíveis no comportamento dos alunos, isso nos motiva a ter certeza do quanto o trabalho com as inferências pode ser significativo para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do Ensino Fundamental.

#### 4.4 Considerações sobre os resultados da intervenção

Durante a intervenção, tivemos o cuidado de elaborar e escolher minuciosamente nossas atividades. Essa elaboração fundamentou um processo



de amadurecimento profissional, pois durante o mestrado as visões do professor pesquisador vão sendo continuamente remodeladas. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer a nossa inicial dificuldade em elaborar questões voltadas para a produção de inferências. Para Menegassi (1990), isso pode refletir um problema na formação do professor, uma vez que elaboração de questões deveriam fazer parte das atividades de formação do Ensino Superior. Assim, acreditamos. Por outro lado, salientamos que a teoria abordada aqui foi o nosso principal suporte para amenizar essa dificuldade. Ainda para Menegassi (1999), quando o professor elabora suas perguntas, ele o faz a partir de sua leitura, daquilo que ele interpretou e as questões, na verdade, refletem a formação do professor enquanto leitor.

Quanto à aplicação da intervenção e o seu decorrer, embora, de início, os alunos tenham se mostrado indiferentes, foram gradualmente se envolvendo nas atividades, mostrando-se mais interessados e participativos. Citamos o caso de dois alunos que habitualmente são indisciplinados e não fazem as atividades em sala de aula, mas que, na intervenção, foram os que mais se destacaram, respondendo às questões inferenciais, principalmente as inferências lógicas, demonstrando interesse pelo raciocínio lógico, nas palavras deles "estamos iguais os detetives do CSY". Eles disseram, ao final, que todas as aulas deveriam ser da forma que tinham sido nos últimos dias.

Outro aluno, que comumente demonstra comportamento apático, pela primeira vez na aula de língua portuguesa pediu para responder oralmente a uma pergunta. Nesse questionamento, era necessária a produção de uma inferência pragmática e esse aluno a respondeu corretamente. Isso nos sinaliza que, quando as atividades são interessantes para os alunos, eles se sentem motivados a participar ativamente das aulas.

Na finalização da intervenção, questionamos aos alunos se as últimas aulas haviam contribuído na forma de ler um texto e eles disseram que através delas aprenderam a ler com mais atenção, a entender mais rápido as informações, observando aquilo que o autor deixa explícito e implícito e a fazer inferências. Esse avanço dos alunos, percebido pelos próprios, é a constatação mais importante desta pesquisa, pois é gratificante ver o aluno perceber em si uma melhora na aprendizagem. Isso faz com que eleve a sua autoestima e seja mais participativo em sala de aula. Independente dos resultados da sondagem final – que são a nosso ver significativos – o importante é perceber, como sustenta Cafiero (2005, p. 53), que "O mais importante não é o produto em si, mas como o processo foi vivenciado e até que ponto houve mudança de comportamento, desenvolvimento de habilidades".

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou ensinar inferências lógicas e pragmáticas a estudantes do ensino fundamental com vistas a melhorar as suas habilidades de leitura. A contribuição do projeto de intervenção relatado nesta pesquisa pôde ser constatada a partir das atividades aplicadas durante o processo e na atividade de sondagem final, em que os avanços na produção de inferências aceitáveis aumentaram 18%, em termos quantitativos. Em termos qualitativos, acreditamos que o maior progresso proporcionado pela intervenção tenha sido observado no comportamento dos alunos no dia a dia, uma vez que se tornaram mais participativos e, em relação ao texto, mais investigativos. Eles progrediram dentro do ritmo deles e muitos ficaram satisfeitos com o avanço, mas reconheceram a necessidade de ir além. Quanto a nós, professores, esse avanço sinaliza a necessidade de darmos continuidade ao trabalho com o processo inferencial e à prática de pesquisa em sala de aula.

Ao término deste trabalho, reiteramos o que sustentamos em momentos anteriores: o ato de ler é um processo complexo e a consolidação das habilidades de leitura requer muito trabalho do leitor, de forma que a mediação do professor se torna imprescindível, principalmente frente a leitores iniciantes. A atuação do professor, em processos de leitura, torna-se, portanto, determinante. E como se viu nesta pesquisa, os alunos se engajam e avançam quando esforços pedagógicos são realizados.

Acreditamos ainda que esforços em relação à leitura precisam ser persistentes e interdisciplinares (não apenas nas aulas de Língua Portuguesa), afinal, estratégias de leitura são essenciais a todas as disciplinas. Assim, considerar o ensino de estratégias de leitura na educação básica, principalmente no Ensino Fundamental, é uma atitude capaz de empoderar os sujeitos perante o texto, uma vez que o ensino de estratégias capacita o leitor a interagir com os demais, compreendendo as intenções explícitas e implícitas também nas práticas sociais, ratificando, assim, o caráter interacionista da linguagem.

## REFERÊNCIAS

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris: português, ensino fundamental 2**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

BROWN, G., YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983, p. 200-270.

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. Porto Alegre, **Letras de Hoje**, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In: CBLA - CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA., 6, Belo Horizonte, 2002. **Anais do CBLA 2002**, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. Disponível em: <<http://150.164.100.248/carlacoscarelli/publicacoes.html>>. Acesso em: 13 jan. de 2015.

DELL'ISOLA, R. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. Coleção estudos, n. 135. 1990. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012

FIORIN, J. L. **Os princípios da conversa 2014**. Disponível em: < [http; // revistalingua.com.br](http://revistalingua.com.br) >. Acesso em: 13 jun. de 2015.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. 1975. In: DASCAL, Marcelo (Org.). **Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da lingüística - biografia**. Trad. João Vanderley Geraldi. Campinas: Unicamp, 1982. IV v. (Coleção Fundamentos Metodológicos da Linguística). Disponível em: <<https://goo.gl/nHrIDu>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

KELLER, V; BASTOS, C. L. **Aprendendo lógica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KATO, M. **O aprendizado cia leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 25-60.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. e PEREIRA, Aracy E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 13-37.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. Trad. Luís Carlos Borges, Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MACHADO, M. A. R. **O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos**, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagens, Universidade de Campinas, São Paulo, 2005.

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

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. Maringá: **Revista UNIMAR**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MORATO, Edwiges Maria. A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Letras e cognição, n. 93, p. 41, p. 93-113, 2010.

OLIVEIRA, R. P; BASSO, R. M. **Arquitetura da conversação**: teoria das implicaturas. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TADEU, P. **1001 piadas para ler antes de morrer...de rir**. São Paulo: Matrix, 2010.

# APRIMORAMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS

Sílvia Souza SANTOS (UFS)<sup>1</sup>  
sill\_b612@hotmail.com

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos os resultados da pesquisa intitulada *Entre crônicas: desenvolvendo a compreensão leitora*, desenvolvida no 7º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Aracaju/SE, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, ProfLetras. Esse estudo tem como principais objetivos contribuir para a prática pedagógica docente, assim como aprimorar a compreensão leitora dos estudantes a partir da produção de inferências. Baseamo-nos nos conceitos de sequência básica, leitura sociointerativa, compreensão e produção de inferência e adotamos a abordagem qualitativa recorrendo-se à pesquisa-ação. Constatamos que os estudantes conseguiram comparar textos; dar uma opinião sobre as atitudes de um personagem no texto e justificá-la; integrar várias partes do texto; associar informações e chegar a conclusões.

**Palavras-chave:** Leitura. Inferências. Interação. Compreensão leitora.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta do trabalho de pesquisa, intitulado *Entre crônicas: desenvolvendo a compreensão leitora*, desenvolvido no 7º ano D do ensino fundamental em uma escola do município de Aracaju/ SE, durante dois anos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, ProfLetras, que visa à capacitação de professores de língua portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental e à melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Como um dos maiores desafios enfrentados diariamente por grande parte dos professores, especialmente os de língua portuguesa, é a resistência dos estudantes em relação à leitura, nosso foco de estudo é o aprimoramento da compreensão leitora a partir da produção de inferências. Nossa proposta, portanto, é ensinar aos estudantes a ler compreensivamente, de modo a fazer com que eles aprendam a aprender, isto é, com que possam

---

1 Professora das redes municipal e particular do município de Aracaju; Mestre em Letras pelo Mestrado Profissionalizante em Letras – Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: sill\_b612@hotmail.com

aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações (SOLÉ, 1998). Desse modo, o objetivo dessas intervenções é fazer com que os estudantes desenvolvam habilidades de compreensão que lhes permitam produzir respostas corretas em situações semelhantes de leitura.

Nessa perspectiva, o trabalho com as sequências didáticas (SD), importante mecanismo de intervenção pedagógica, permite aos estudantes se apropriarem e aprimorarem seus conhecimentos sobre os gêneros. Por esse motivo, elegemos essa metodologia de ensino da língua como ferramenta de trabalho. Para desenvolver esse estudo, orientamo-nos pela sequência básica para o estudo do texto literário, idealizada por Cosson (2006).

Propusemo-nos, ainda, utilizar a leitura e a análise de duas crônicas: *Brincadeira*, de Luís Fernando Veríssimo e, *A estranha passageira*, de Stanislaw Ponte Preta. O que motivou a escolha do gênero crônica foi o fato de ele possuir uma leveza na linguagem, que se aproxima do diálogo entre amigos sem deixar de nos levar à reflexão sobre temas existenciais como o amor, a vida, o tempo. Por serem leves e acessíveis, talvez elas comuniquem, mais do que poderia fazer um estudo intencional, graças as suas temáticas relacionadas ao cotidiano, à visão humana do homem na sua vida de todo o dia (CÂNDIDO, 1992). Além disso, a crônica também permite o contato com grades autores e circula no ambiente escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental, sendo, portanto, familiar entre os estudantes.

O nosso principal referencial teórico tem por base os estudos acerca de sequência básica (COSSON, 2006), de leitura em uma perspectiva sociointerativa (KLEIMAN, 2000a), de compreensão (SOLÉ, 1998); (KOCH; ELIAS, 2014); (MARCUSCHI, 2008) e de produção de inferência (DELL'ISOLA, 1988).

O presente artigo, quanto à estrutura, está organizado em três partes: I Teórica – apresentação da fundamentação teórica que orienta essa prática educativa; II Prática – apresentação das ações didáticas para a concretização da proposta. E, finalmente, a III Considerações Finais – fechamento do trabalho.

## 2. ESTUDOS NORTEADORES

Considerando-se a complexa natureza do trabalho com leitura e construção de sentidos a partir da produção de inferências, bem como sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, apresentamos os princípios norteadores que contribuíram para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, implementação e avaliação dos efeitos alcançados.

## 2.1 Leitura, compreensão e inferências

Constantemente, ouvimos falar da importância da leitura em nosso dia a dia e sobre a função da escola na formação de leitores. Ler não significa apenas decodificar, a decodificação é apenas o início do processo de leitura, ler é compreender. A leitura só se efetiva quando o leitor atribui sentido às palavras, estabelece relações entre o texto e os conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência.

Há diferentes modelos pelos quais a leitura tem sido explicada e o processo de leitura é visto a partir de diferentes enfoques. Há quem conceba a leitura como extração de significados. Nessa perspectiva, o texto tem mais importância que o leitor. Este tem apenas a função de extrair todos os sentidos possíveis do texto. Não há negociação entre o leitor e o texto, já que o significado está dentro do texto e cabe ao leitor somente extraí-lo (LEFFA, 1996). Dessa forma, a leitura é vista como um processo ascendente, em que as informações saem do texto para o leitor. Portanto, nesse contexto, o leitor é subordinado ao texto.

Essa concepção é restrita, uma vez que ignora a participação do sujeito na construção dos sentidos do texto, além de entender a leitura enquanto processo linear, como se ela fosse realizada sequencialmente letra por letra, palavra por palavra, frase por frase, supondo que tudo está no texto. Além disso, é ignorada a capacidade de o texto gerar diferentes leituras e, conseqüentemente, diferentes significados, a depender do leitor e de seu repertório sociocultural, entendido como o conhecimento adquirido ao longo da existência.

Outra concepção traz o leitor como fator determinante no processo de leitura, cabendo a ele atribuir significado ao texto. Dessa maneira, os sentidos não estão no texto, mas no leitor, na reação deste com as informações contidas no texto. Cabe a ele a construção dos significados a partir do seu conhecimento de mundo, o que implica que há a possibilidade de diferentes leituras para o mesmo texto. O processo de leitura passa a ser descendente, partindo do leitor para o texto. O texto não apresenta um sentido novo ao leitor, mas fá-lo-á buscar um sentido que já existe, dentro de sua memória (LEFFA, 1996). Assim, ler envolve o acionamento de conhecimentos (linguístico, textual, enciclopédico) previamente construídos pelo leitor.

Essa concepção sofre críticas por enfatizar, no processamento da leitura, mais os aspectos cognitivos, ou seja, preocupa-se mais com o que acontece na mente quando lemos, que afetivos e sociais. Assim sendo, essa perspectiva ignora os aspectos da injunção social da leitura.

Um diferente grupo de teorias (chamadas conciliatórias) coloca tanto o leitor quanto o texto em um mesmo patamar de importância, já que é do processo de interação entre eles que resulta a leitura. Para essa concepção sociointeracional, a leitura é vista não apenas como uma atividade

cognitiva, mas como uma atividade social, na qual os significados são construídos a partir da interação do indivíduo e as convenções impostas pela comunidade. Koch e Elias afirmam que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

Entender o texto enquanto **evento comunicativo** é vê-lo não mais como um produto pronto, mas como processo em permanente elaboração. Essa elaboração ocorre ao longo da história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008).

Assim, é preciso que o estudante-leitor, no ato da leitura, relacione as informações trazidas pelo texto aos conhecimentos armazenados em sua memória. É da interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2000b).

A mobilização desse conjunto de saberes, denominado por Solé (1998) como conhecimentos prévios, entendido como aquilo que já sabemos, que já faz parte da nossa bagagem experiencial, é um dos elementos fundamentais para a compreensão de textos. Posição semelhante é assumida pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa ao definirem a leitura como

[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto posições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação, sem as quais não há proficiência. O uso desses procedimentos possibilitará tomar decisões diante de dificuldades de compreensão. Marcuschi afirma que compreender bem um texto “[...] não é uma atividade natural nem uma herança genética, nem uma ação individual isolada do meio da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho” (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

Constatamos, frequentemente, que a compreensão não é natural, por meio dos resultados apresentados pelos estudantes ao se submeterem a avaliações internas e externas (como a Prova Brasil). Entretanto,



vivências, que, ao serem acionados pelas informações novas (trazidas pelo texto), em um dado contexto, possibilitam a construção das inferências (LEFFA, 1996). Como cada indivíduo armazena informações diferentes, surge daí a possibilidade de diferentes leituras realizadas por diferentes leitores, ou de diferentes leituras realizadas pelo mesmo leitor em tempos diferentes (KOCH; ELIAS, 2014).

A depender dos conhecimentos prévios de que o leitor disponha, poderá compreender o texto de diversas maneiras. Como compreender é inferir (MARCUSCHI, 2008), surge a importância de propormos atividades e situações que acionem os conhecimentos prévios dos estudantes para que eles possam inferir mais e, conseqüentemente, compreender mais.

As questões inferenciais favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos estudantes, uma vez que as respostas não estão centradas totalmente no texto, exigem uma constante interação entre conhecimentos prévios e estratégias que estão além da decifração das palavras. Por isso, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é um meio para desenvolver a compreensão e a habilidade de inferir.

### **3 METODOLOGIA: O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Para que os estudantes se apropriem dos gêneros textuais, é preciso estruturar o ensino por meio de gêneros e disponibilizar meios didáticos para que os professores se tornem capazes de operar com esses textos. Para atender a tal propósito, desenvolvemos uma sequência didática com as crônicas *Brincadeira* e *A estranha passageira*.

Como nosso foco é o aprimoramento da compreensão leitora a partir da produção de inferências, orientamo-nos pela sequência didática básica desenvolvida por Cosson (2006). A escolha por essa sequência básica foi motivada pelo fato de as crônicas serem curtas. Para a análise comparativa, acrescentamos a etapa da "expansão" proposta na sequência expandida.

A sequência básica é constituída por quatro passos, a saber.

**Quadro 1** – Sequência Básica

<b>Motivação</b>	Momento de aproximar o aluno à obra, objeto da leitura literária.
<b>Introdução</b>	Momento de apresentação da obra, visa permitir que o aluno receba a obra de forma positiva.
<b>Leitura</b>	Pode ser realizada individualmente, em grupo, em voz alta ou em silêncio. É necessário o acompanhamento para auxiliar os alunos em suas dificuldades.
<b>Interpretação</b>	O momento do encontro do leitor com a obra. Nele, a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Embora possua um caráter individual, por mais pessoal que esse momento possa parecer, ele continua sendo um ato social.
<b>Expansão (Sequência expandida)</b>	Essencialmente comparativo. É o momento de colocar duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação.

Fonte: Adaptação da sequência básica desenvolvida por Cosson (2006).

Partindo do pressuposto de que compreender é inferir (MARCUSCHI, 2008), não se pode negar a dificuldade em aferir um processo que é mental. Como há diferentes níveis de compreensão e o processo inferencial não pode ser diretamente observável, adotou-se uma postura metodológica que permitisse auxiliar os estudantes no processo de produção de inferências, a partir da seguinte sequência: aplicação de pré-teste, a opção por um procedimento; a escolha dos textos; análise comparativa entre crônicas.

A escolha metodológica da pesquisa está embasada na proposta de Engel (2000), denominada por ele de pesquisa-ação, por unir a pesquisa à ação ou à prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.

Essa metodologia tem como objetivo ajudar o professor a solucionar problemas de sala de aula, envolvendo-o na pesquisa, possibilitando a transformação dessas salas em objetos de pesquisa, já que ele deverá investigar a sua prática, a fim de sinalizar problemas relacionados à aprendizagem, refletir sobre eles, propor intervenções e, por fim, avaliar os resultados alcançados (ENGEL, 2000).

Graças a essa estrutura o pesquisador pode aprender mais, no decorrer do processo, a respeito tanto da prática quanto da própria investigação.

### 3.1 Perfil dos sujeitos envolvidos

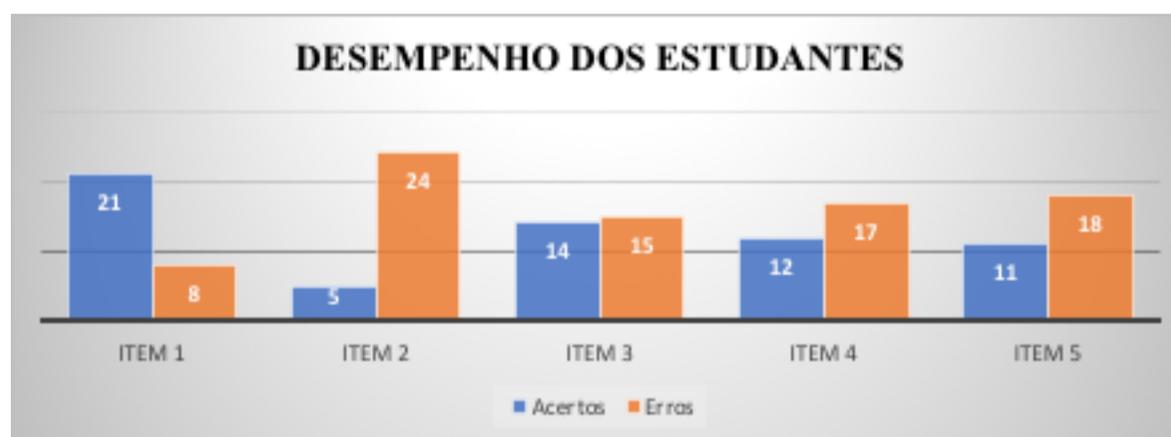
Submeteram-se às sequências didáticas 31 estudantes do 7º D (19 meninos e 12 meninas). A idade desses estudantes varia entre 13 e 17 anos. Os estudantes são provenientes de camadas populares. Eles apresentam dificuldade no processo de leitura, fato comprovado a partir da aplicação de teste diagnóstico realizado em 16/08/2016.

### 3.2 Pré-teste e resultado

A fim de verificarmos as habilidades de leitura e de compreensão exigidas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa que os estudantes já dominavam, no dia 16/08/2016, foi aplicado um teste diagnóstico. Esse teste foi composto por duas crônicas, *Confuso*, de Luiz Fernando Veríssimo e *Inferno Nacional*, de Stanislaw Ponte Preta, além de cinco questões. Duas delas referentes à primeira crônica e três relativas à segunda crônica.

O que motivou a escolha desses textos foi o fato de eles abordarem fatos cotidianos de forma humorística, assim como as crônicas que seriam trabalhadas, posteriormente, nas sequências didáticas. As questões utilizadas foram retiradas do site **Devolutivas Inep** e contemplam os níveis de proficiência que estão distribuídos da seguinte forma: Item 1 – Nível 3 – Proficiência 225 – inferir informação implícita em crônica; Item 2 – Nível 7 – Proficiência 325 – inferir a intenção comunicativa em crônica; Item 3 – Nível 5 – Proficiência 275 – inferir finalidade comunicativa relacionada à temática desenvolvida; Item 4 – Nível 6 – Proficiência 300 – inferir o conflito gerador do enredo com base em interpretação da sequência das ações e das características dos personagens em crônica de humor; Item 5 – Nível 4 – Proficiência 250 – analisar o desenvolvimento do enredo para identificar a estratégia estilística em crônica de humor. O resultado da aplicação do pré-teste encontra-se a seguir:

**Gráfico 1** – Desempenho dos Estudantes



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Após a aplicação, a análise do teste e a identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, propusemo-nos a analisar o gênero textual crônica a partir da sequência básica para o estudo do texto

literário desenvolvida por Cosson (2006). O gênero foi analisado em termos de estrutura, nível linguístico e propósitos comunicativos.

### 3.3 Ações didáticas

Ao identificarmos as dificuldades apresentadas pelos estudantes no teste diagnóstico, passamos a analisar o gênero textual crônica. As atividades desenvolvidas seguiram a sequência básica, idealizada por Cosson (2006). A partir desse modelo de sequência didática, elaboramos um plano de trabalho. As atividades foram distribuídas em oito aulas (de 50 minutos cada).

Preocupados com a resistência que os estudantes pudessem apresentar, caso a escolha do tema não lhes agradasse, foi realizada uma enquete sobre possíveis temas a fim de que eles escolhessem o que mais interessasse. Os temas foram: humor; mulher; cidades; costumes; relações amorosas; tempo, amizade e atitudes. A maioria optou por humor, seguido por relações amorosas.

A partir da escolha temática dos estudantes, selecionamos as crônicas *Brincadeira*, de Luís Fernando Veríssimo e *A estranha passageira*, de Stanislaw Ponte Preta. Em seguida, realizamos uma análise literária de ambas e construímos duas sequências didáticas.

A sequência para as duas crônicas, *Brincadeira* e *A estranha passageira*, seguirá as sugestões apresentadas por Cosson (2006). Entretanto, na crônica *A estranha passageira*, a fim de propiciarmos outras situações para a construção de inferências, previsões e levantamento de conhecimento prévio, escolhemos a técnica pausa protocolada previamente marcada no texto, sugerida por Marcuschi apud Dell'Isolla (1988).

Os estudantes não recebem o texto inteiro, apenas partes dele. Em cada pausa serão apresentadas perguntas previamente elaboradas para se alcançar os objetivos do trabalho, que é possibilitar a formação de um leitor proficiente. Essa metodologia possibilita fazer novas perguntas não previstas a partir da resposta dada e expectativa apresentada pelo estudante. Além disso, essa técnica permite ao pesquisador verificar se houve compreensão textual por parte do estudante e intervir de modo a ajudá-lo a construir as inferências necessárias à compreensão.

Ao receber as partes do texto, o estudante acompanha a leitura feita pelo professor ou por outro colega e responde oralmente às questões propostas.

Há três tipos de perguntas feitas, vejamos.

#### **1º Perguntas objetivas**

Em que as respostas podem ser recuperadas no próprio texto.

## 2º Perguntas inferenciais

Baseadas nos conhecimentos prévios, experiências, crenças dos estudantes.

## 3º Perguntas avaliativas

Envolvem avaliação e julgamentos pessoais de informações fornecidas pelo texto. Ao criticar e julgar, o estudante é levado a se posicionar emocional e afetivamente diante do texto, e avaliar os fatos que lhe forem apresentados.

Em ambas as sequências, as etapas de leitura e interpretação foram realizadas em grupo e gravadas para posterior registro a ser feito pela pesquisadora.

## 3.4 Aplicação das sequências

A análise da primeira crônica foi realizada a partir das etapas sugeridas pela sequência básica de Cosson (2006). As etapas de motivação e introdução foram realizadas em uma aula, no dia 17/08/2016. Organizamos os estudantes, preparamos o material para a exibição de um curta metragem *A fábula da corrupção*, de Lisandro Santos<sup>2</sup>. Após a exibição, discutimos, brevemente, sobre as personagens do vídeo, quem elas estavam representando, o jogo de interesse, as chantagens feitas etc.

Em seguida, apresentamos o título da crônica que eles iriam ler, *Brincadeira*, entregamos uma folha em branco para cada estudante e explicamos que eles deveriam escrever as primeiras impressões, hipóteses, sobre o título. O que ele sugeria, quais personagens eles imaginavam que estariam na história, que situação seria apresentada etc. O objetivo era que eles pudessem ativar o conhecimento prévio e elaborar hipóteses que seriam confirmadas ou negadas ao término da leitura do texto. Algumas questões guiaram esse primeiro registro, tais como:

1. O que o título *Brincadeira* lhe sugere?
2. Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica? Qual será o conflito – o problema ou a questão da crônica? Como poderia ser o desfecho – a conclusão de uma crônica cujo título é *Brincadeira*?
3. Que situações você acredita que essa crônica vai retratar?
4. Para você o que constitui uma brincadeira?
5. O que devemos fazer quando estamos brincando com outras pessoas?

---

2 Lisandro Santos é diretor e roteirista da Cartunaria (produtora de desenhos para entretenimento e publicidade). Link do vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=jcbAxcYkpck>>. Acesso em: 24 set.2016.

6. Brincadeiras são motivos de felicidade, tristeza, surpresa, espanto, decepção etc.?

Essas questões têm como objetivo levantar o conhecimento prévio dos estudantes e prepará-los cognitivamente para a leitura.

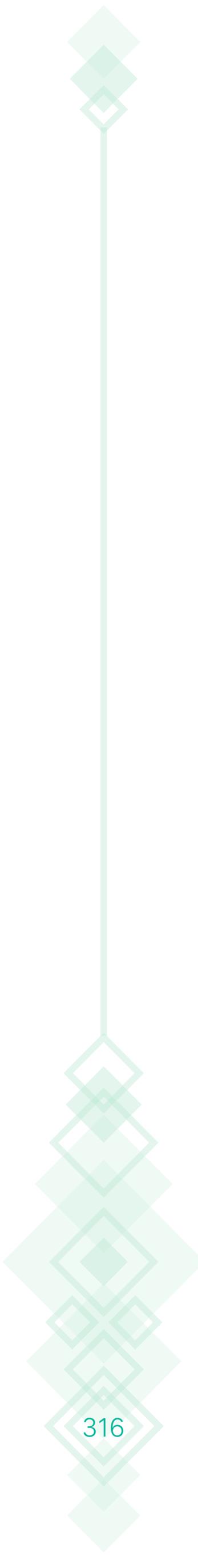
Após o término da escrita das primeiras impressões geradas a partir do título, apresentamos três livros de crônicas para que os estudantes folheassem e vissem como esses textos estão reunidos. Explicamos sobre o surgimento das crônicas no jornal, dissemos que somente as crônicas que persistem e resistem ao tempo são selecionadas e reunidas em uma coletânea. Perguntamos se alguém já havia ouvido falar sobre Luís Fernando Veríssimo, eles disseram que não. Em seguida, apresentamos algumas informações sobre o autor.

As etapas propostas para a leitura e a interpretação foram realizadas em duas aulas, no dia 18/08/2016. Entregamos folhas com a reprodução da crônica *Brincadeira* e solicitamos que os estudantes realizassem uma leitura silenciosa do texto. Ao término da leitura realizada por eles, apresentamos a exibição de um vídeo da crônica *Brincadeira* para que eles percebessem como a entonação, altura, tom, intensidade e ritmo podem auxiliar para uma melhor compreensão do texto.

Em seguida, fizemos algumas perguntas sobre o texto lido e eles responderam oralmente. O objetivo dessas intervenções era que eles atingissem uma compreensão global que lhes permitisse produzir respostas corretas em situações semelhantes. As perguntas que guiaram essa etapa da sequência foram distribuídas em objetivas, inferenciais e avaliativas. Como as respostas inferenciais demandam outras perguntas, além das previstas, a série de perguntas apresentadas<sup>3</sup> serve apenas de roteiro e são passíveis de comprovações.

Na etapa da motivação da segunda crônica, *A estranha passageira*, realizada no dia 19/08/2016, iniciamos a aula perguntando aos estudantes quais meios de transportes eles conheciam. Em seguida, propusemos que eles se dividissem em quatro grupos. Entregamos revistas, tesouras, colas e cartolinas para cada grupo a fim de que eles encontrassem imagens de meios de transportes aéreo, terrestre, aquaviário e dutoviário para montagem de painel. Na sequência, discutimos brevemente sobre a importância dos meios de transporte para a infraestrutura e a economia de um determinado local, já que eles são responsáveis pelo deslocamento de pessoas, animais, matéria-prima e mercadorias.

No dia 23/08/2016, foi realizada a etapa da introdução. Iniciamos a aula mostrando aos estudantes o livro *Garoto linha dura*, de Stanislaw Ponte Preta, no qual se encontra a crônica que eles iriam ler. Em seguida, explorei os elementos pré-textuais: capa; contracapa e título. Na sequência,



expliquei que Stanislaw é o pseudônimo que Sérgio Porto adotou para assinar suas crônicas no jornal. Após a apresentação de algumas informações sobre o autor, retomamos a discussão realizada na última aula sobre os meios de transportes e apresentamos o título da crônica *A estranha passageira*, que eles iriam ler na aula seguinte, para que registrassem as primeiras impressões causadas pelo título.

Os questionamentos a seguir serviram de orientação para o registro:

- O que o título lhe sugere?
- Por que será que a passageira é estranha?
- Quem é ela?
- Será passageira de trem? Ônibus? Navio? Avião?
- Como será o texto? Sério? Trágico? Engraçado? Triste? Misterioso? etc.
- Pelo título, dá para imaginar o assunto da crônica? Qual será o conflito – o problema ou a questão da crônica? Como poderia ser o desfecho – a conclusão de uma crônica cujo título é *A estranha Passageira*?

As etapas da leitura e da interpretação foram realizadas concomitantemente no dia 24/08/2016. Explicamos que eles receberiam um texto dividido em partes e que a leitura e a interpretação seriam realizadas simultaneamente. O texto *A estranha passageira* foi dividido em oito pausas. Explicamos ainda que, a cada pausa, previamente estabelecida, eles deveriam responder, oralmente, a questões propostas. A cada intervalo, seguiu-se um conjunto de perguntas. Estas foram distribuídas em objetivas, inferenciais e avaliativas. Distribuímos o texto e começamos a lê-lo.

A cada pausa eram apresentadas questões para que eles pudessem responder. Como as respostas inferenciais demandam outras perguntas, além das previstas, a série de perguntas apresentadas<sup>4</sup> serve apenas de roteiro e é passível de comprovações.

No dia 25/08/2016, foi realizada a etapa de expansão proposta pela sequência expandida (COSSON, 2006). Essa etapa foi acrescida à sequência básica por ser, essencialmente, comparativa. Foi o momento de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação, possibilitando aos estudantes registrarem o que compreenderam sobre as crônicas lidas.

Assim que a aula iniciou, explicamos que eles fariam uma análise comparativa entre as crônicas *Brincadeira* e *A estranha passageira*. Em seguida, entregamos folhas contendo as seguintes questões que guiaram a produção da análise:

- título e autor;
- assunto e cenário;
- situação do cotidiano retratada;
- produção dos diálogos e participação do narrador.

Junto à proposta de análise, entregamos os textos referentes às crônicas utilizadas nas sequências desenvolvidas. Essa análise comparativa serviu para verificarmos os resultados obtidos em relação à produção de inferências e à ampliação da compreensão leitora dos estudantes, após o desenvolvimento das etapas das sequências didáticas para a leitura do texto literário.

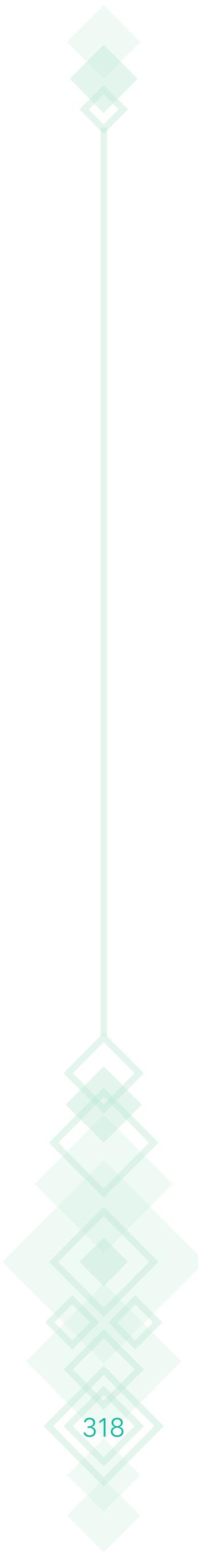
#### **4 RESULTADOS OBTIDOS**

Em ambas as sequências didáticas os estudantes criaram expectativas associadas ao conhecimento de mundo deles. Como o conhecimento de mundo partilhado é construído socialmente e devido os estudantes pertencerem a um grupo que compartilha conhecimentos afins, as inferências foram de certa forma semelhantes (DELL'ISOLLA,1988).

Em relação à participação, percebemos que os estudantes se sentiram mais seguros em responder às questões propostas na sequência da segunda crônica. Isso mostra que quanto maior o contato com atividades sistematizadas, que permitam ao estudante expressar o que pensam e sabem a respeito da leitura realizada, maior será a possibilidade de desenvolvimento da compreensão leitora.

No início, alguns não respondiam. Ao questioná-los sobre o porquê de não terem respondido, disseram que sabiam que responderiam "errado". Nesse momento, explicamos que o importante era escrever o que eles haviam entendido, que não haveria apenas uma "resposta" certa, uma vez que cada um possui um repertório de conhecimentos diversificados e, conseqüentemente, poderiam surgir diferentes "compreensões" a partir das leituras feitas.

Respostas como essas dos estudantes demonstram o peso e as conseqüências do ensino pautado na "uniformidade", em que se espera a mesma "resposta" de todos os estudantes e se desconsidera as diferentes possibilidades de compreender um mesmo texto (KOCH; ELIAS, 2014). A insegurança dos estudantes era não atender ao que a escola "espera". Esse comportamento resulta das respostas fechadas e únicas trazidas pelo livro didático, que acabam "tolhendo" a capacidade de compreensão desses estudantes.



Após termos explicado, e eles terem entendido que poderiam surgir diferentes respostas por sermos diferentes e pensarmos também diferente, os estudantes que não queriam participar da atividade iniciaram a análise proposta.

Embora a análise comparativa tenha sido organizada a partir de algumas questões norteadoras, a exemplo, título e autor, assunto e cenário e situação do cotidiano retratada, o foco da análise voltou-se para a produção de diálogos e participação do narrador. O foco dado a essas categorias se deve à estreita relação que existe entre elas, porque, a depender do tipo de narrador, haverá maior ou menor distância dos interlocutores (KOHAN, 2013). Esse fato influenciará diretamente na produção dos diálogos. A presença ou a ausência de diálogo confere mais ou menos dinamicidade à narrativa, além de possibilitar que o leitor conheça as personagens diretamente. Graças a essa função, o leitor é requisitado para a construção dos sentidos do texto, que ocorre a partir de sua percepção e vivência, a partir da produção de inferências.

Como forma de auxiliá-los, durante a atividade, propusemos que os estudantes refletissem sobre o jeito de ser, falar e se portar das personagens e se havia diferenças nas falas de uma ou de outra. Em relação à participação do narrador, solicitamos que observassem se um falava mais que o outro e o porquê desse fato.

Segue, a seguir, uma amostra das análises comparativas realizadas pelos estudantes do 7º ano D, em relação à produção dos diálogos e à participação do narrador.

Estudante 1:

Na crônica Brincadeira o homem que passa trote fala calmo com uma voz misteriosa e que fala poucas palavras e os outros sempre nervoso com medo de algo que possa acontecer, como se esconde algo. Já da outra história A estranha passageira tenta ser educado passando informações.

Porque da crônica Brincadeira ele só participa da história quando é para contar algo da uma explicação agora a da história A estranha passageira o narrador ta vivendo aquele momento. Ele mesmo está contando. A participação dele é maior. (Estudante WS)

Estudante 2:

Na crônica Brincadeira as personagens não são parecidos no jeito de ser, falar e se portar, há diferença é que alguns ficam agrecivos e outros quietos ameaçadores. E na crônica A estranha passageira as personagens não são parecidos porque outros explicam as coisas outros fingem não ouvir.

Na crônica Brincadeira o narrador não fala mais porque so fala pra explicar o que se passa na mente das personagens. Na outra o narrador fala mais e participa interagindo o personagem ajudando ela e comentando sobre as reações dela. (Estudante VG)

Os trechos transcritos demonstram que os estudantes conseguiram associar o modo de falar das personagens às situações vivenciadas e ao comportamento, ou seja, o tom de chantagem de quem passa o trote está relacionado à fala calma, misteriosa, enquanto as personagens que recebem a ligação, por temerem que seus “segredos” fossem descobertos, demonstram nervosismo, medo. Em relação ao narrador, percebemos que os estudantes relacionaram a presença dele a uma maior ou menor participação na história.

#### Estudante 3:

Na crônica Brincadeira as personagens não são parecidas por que o que ligou fais troti e o que atende e diferente fica assustado e nervoso o que ligou fica meaçado dizendo que sabia de tudo e o outro personagem ficava asustado então no final eles dois não tei nada de caumum. Na crônica A estranha passageira os personagens não são iguais por que a passageira é gorda e está nervosa e o homem estava ajuadado ela por que ela estava viajando pela primeira vez é isso que torna os dois personagens diferente.

O narrador da brincadeira falar menos por que não tinha muitas coisas pra falar e da passageira o narrador estava participando da história porisso falar mais do que outro narrador. (Estudante MF)

#### Estudante 4:

As personagens são diferentes porque na crônica Brincadeira retrata de uma pessoa que acha que está se divertindo e a outra está com medo, raiva e até respeito ao santagiador. Na crônica A estranha passageira, as personagens são diferentes porque a passageira tinha medo de viajar e não sabia o que servia várias coisas do avião. Já o outro personagem ele tinha uma expressão de vergonha e constrangimento.

Na Brincadeira o narrador fala menos porque os personagens estavam se alongando mais e nas falas eles já espessão emoção e o narrador só ajudava a trazer mais verdades entre as conversas. No outro texto o narrador fala mais porque os personagens se alongavam menos e o narrador ele queria trazer mais emoção pra história porque a conversa dos personagens eram poucas. (Estudante DE)

Nas transcrições anteriores, verificamos que os estudantes também associaram as diferenças de comportamento aos papéis assumidos pelas personagens na história. Ao se referirem à personagem que recebe o trote, enfatizam o fato de ela estar sentindo medo, raiva, estar assustada, nervosa; **já ao se referirem ao responsável por passar o trote**, destacam o fato de ele agir tranquilamente, como se estivesse se divertindo. Isso também acontece com as personagens da crônica *A estranha passageira*. As várias perguntas feitas pela senhora são justificadas pelo fato de ela nunca ter viajado de avião, portanto, **são aceitáveis e compreensíveis**.

Em relação à presença do narrador, os estudantes associaram o fato de falar menos ou mais à participação ou não do narrador na história. Outro

fato relevante é o de terem atribuído maior emoção ao fato de as personagens falarem diretamente ao leitor, sem interferências do narrador.

Estudante 5:

Os personagens não são parecidos porque na crônica brincadeira é um cara que passa trote para outras pessoas e na estranha passageira é uma senhora madama que incomoda todos ao seu redor inclusive o rapaz que senta ao seu lado algumas coisas são parecidas por que é crônica e fala do assunto do dia a dia. O narrador da estranha passageira fala mais que o da brincadeira porque ele vive a crônica ou seja participa da história. (Estudante SD)

Estudante 6:

Na crônica Brincadeira as personagens não são parecidas porque uma está se divertindo e as outras estão com medo, assustadas, etc. As pessoas quando recebem um telefonema ficavam assustadas, preocupadas, com medo, nervosas etc. O que se diverte é o que está passando o trote. Já os que estão com medo são os que estão recebendo o trote. Na outra crônica os personagens são diferentes porque um tem o nível social mais alto que o outro e o nível de escolaridade. Um fala formalmente e o outro informalmente. O rapaz mostra ter mais nível social por falar formalmente. Já a mulher parece ter menos nível social por falar informalmente.

Na crônica 'Brincadeira' o narrador é observador na crônica 'A estranha passageira' o narrador é personagem. Na crônica 'Brincadeira' o narrador aparece menos por ser observador. Já na crônica 'A estranha passageira' o narrador aparece mais por ser personagem. (Estudante BR)

Nos exemplos 5 e 6, o estudante SD evidenciou um traço em comum entre os textos, o fato de ambos falarem sobre assuntos do dia a dia, um dos traços que caracteriza o gênero textual crônica. Ele destaca também que o narrador da crônica *A estranha passageira*, por participar da história, conseqüentemente, fala mais que o narrador da crônica *Brincadeira*.

Já o estudante BR, embora, no início de sua análise, também relacione o comportamento das personagens às posições assumidas por elas na história, chantageador e chantageado, na crônica *A estranha passageira*, ele consegue associar as diferenças entre os modos de falar das personagens ao nível social e intelectual. Esse estudante infere que a personagem que fala formalmente possui um maior nível social e intelectual.

O estudante justifica que na crônica *Brincadeira* o narrador participa menos por ele ser observador, enquanto que, na crônica *A estranha passageira* a participação é maior, pois o narrador também participa da história.

Estudante 7:

Na crônica Brincadeira as personagens são parecidas porque ninguém sabe quem é, nem o nome de ninguém e são todos misteriosos. Na crônica *A estranha passageira* as personagens não são parecidas porque a passageira nunca

tinha andado de avião e era gorda etc. já o outro passageiro era acostumado a andar de avião.

O narrador da *Brincadeira* só fala para explicar o que estava acontecendo entre os personagens. No texto *A estranha passageira* o narrador fala mais porque ele é quem está contando a história. (Estudante SS)

Diferentemente das análises anteriores, nesta fala, a estudante destaca que as personagens da crônica *Brincadeira* são parecidas por não possuírem nome, serem misteriosas. Essa estudante conseguiu inferir uma informação implícita, uma vez que um dos traços responsáveis pelo mistério que constitui o enredo da crônica *Brincadeira* é a ausência dos nomes. Em relação à presença do narrador, ela também atribui a menor ou maior participação ao fato de ele participar ou não da história.

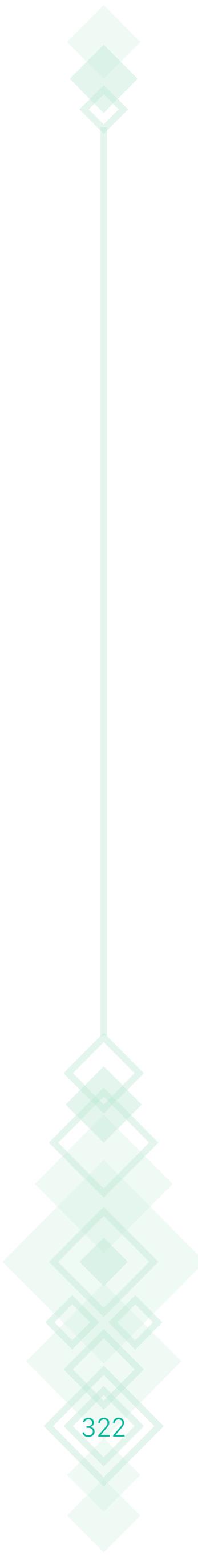
Embora a proposta de análise comparativa tenha sido a mesma para todos os estudantes e as inferências realizadas tenham sido semelhantes, pudemos verificar que eles conseguiram comparar textos; dar uma opinião sobre as atitudes de um personagem no texto e justificá-la; identificar a motivação/intenção de um personagem; integrar várias partes do texto; associar informações e chegar a conclusões.

Esse resultado nos mostra que é preciso, em nossas aulas de leitura e de compreensão, dar voz aos estudantes para que eles utilizem seus conhecimentos, experiências pessoais para formular hipóteses e reflitam sobre a forma e conteúdo dos textos a fim de justificarem seus próprios pontos de vista.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam que a escola precisa deixar de transmitir conhecimentos de maneira tradicional, limitando-se ao uso dos manuais escolares e tendo o conhecimento presente nesses manuais como verdades absolutas e inquestionáveis. O desenvolvimento do projeto comprova a necessidade de um trabalho, em nossas aulas de leitura e de compreensão, em que os estudantes participem ativamente na construção da compreensão textual e, para atingir tal propósito, a construção de inferências deve ser prioridade. Concordamos com Marcuschi (2008) ao afirmar que a compreensão, por ser uma atividade de produção de sentidos colaborativa e não apenas um simples ato de identificação de informações, requer a construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

Como a compreensão é fator determinante para a progressão na leitura, a escola precisa investir em atividades que proporcionem ao estudante-leitor ativar conhecimentos adquiridos, ou seja, procurar em sua memória informações relevantes para o assunto a partir de elementos tanto intratextuais (elementos formais fornecidos pelo texto) quanto extratextuais (que se encontram fora do texto). As sequências sugeridas trazem



diversas atividades que têm como foco o desenvolvimento do leitor proficiente. Esse leitor tanto atribui sentido ao que lê, ao produzir inferências, quanto desenvolve o letramento literário, entendido como uma prática social, devendo, portanto, ser desenvolvido na escola. Longe da pretensão de ser uma única metodologia de trabalho, nosso projeto objetiva ser mais uma proposta viável e adaptável pelo(s) docente(s) às condições de cada comunidade escolar.

Embora esteja presente na vida de todo indivíduo, a leitura é uma atividade complexa que envolve diversos níveis de conhecimento. No ato da leitura, o leitor precisa atribuir sentido às palavras, selecionar e relacionar diferentes informações a fim de construir os significados dos textos com os quais se depara diariamente.

No âmbito escolar não é diferente. As práticas na escola devem ter como objetivo capacitar os estudantes a lidar com as diversas situações de leitura. Logo, torna-se fundamental a mediação do professor e a intensa participação do estudante-leitor, uma vez que não há apenas uma leitura única, ou seja, a do professor.

Entretanto, para que isso ocorra, não basta exigir do estudante que ele leia e atribua sentidos sozinho, já que na leitura, o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura (LEFFA, 1996). Assim, é preciso criar situações e condições para que o estudante possa relacionar as informações trazidas pelo texto às informações armazenadas em sua memória, ou seja, construa inferências necessárias à compreensão textual.

A ajuda pedagógica é importante para que os estudantes possam interiorizar as estratégias que lhes permitirão uma leitura fluida, autônoma e eficaz (SOLÉ, 1998). Partir do que o estudante já sabe constitui uma estratégia cognitiva importante no desenvolvimento tanto de habilidades de leitura quanto de aprimoramento linguístico necessários às futuras produções do estudante.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CÂNDIDO, Antônio et al. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Formato, 1988.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000a.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

KOHAN, Silvia Adela. Como escrever diálogos: a arte de desenvolver o diálogo no romance e no conto. In: PERISSÉ, Gabriel (Trad.). **Cómo escribir diálogos**. 1. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2013. p. 9-18.

LEFFA, Vílson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: COLÓQUIO DE LEITURA DO CENTRO OESTE. 1., 1999. Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1999. p. 38-71.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

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

## APÊNDICE A

### SÍNTESE DE PERGUNTAS UTILIZADAS NA ETAPA DE INTERPRETAÇÃO<sup>5</sup>

TIPOS DE PERGUNTAS		
OBJETIVAS	INFERENCIAIS	AVALIATIVAS
<ul style="list-style-type: none"><li>• O que vocês veem ao final do texto?</li><li>• O que está escrito?</li><li>• Tem o nome do autor?</li><li>• No texto lido, há falas do narrador e falas dos personagens. Como é possível fazer a identificação de cada um?</li><li>• Em uma narrativa, o narrador pode apresentar a fala das personagens através do discurso direto ou do discurso indireto. No <i>discurso direto</i>, conhecemos a personagem através de suas próprias palavras. Já no <i>discurso indireto</i>, o narrador “conta” o que a personagem disse. A escolha entre um ou outro decorre da intenção do autor em dar mais ou menos concretude aos personagens. Qual o discurso que predomina na crônica <i>Brincadeira</i>?</li><li>• Na linha 22, há a presença de um tom de chantagem. Qual recurso linguístico utilizado para reforçar a ameaça?</li><li>• Podemos perceber, durante a leitura, a presença de alguém que conta a história. O narrador é observador ou personagem (foco narrativo)?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O autor do livro colocou esta informação que é uma fonte. Que quer dizer fonte?</li><li>• Então, por que será que trouxeram a referência de um livro logo depois de um texto?</li><li>• O texto inicia com: “Começou como uma brincadeira...”, o que isso quer dizer?</li><li>• No início do texto, o narrador conta que o protagonista (personagem principal) “Descobriu que tinha poder sobre as pessoas”. O que as pessoas temiam?</li><li>• Mais do que a própria verdade, o que de fato preocupava as pessoas?</li><li>• Pode-se dividir a narrativa em dois momentos. Até o momento em que o protagonista detém o “poder” sobre as pessoas, suas ações são consideradas, por ele, como brincadeira. Quando a “brincadeira” se torna séria?</li><li>• A expressão “Sei de tudo” é utilizada no texto, tanto pelo narrador quanto pela voz misteriosa. Em ambas as situações ela tem o mesmo sentido? Quais os sentidos que podem ser atribuídos a ela?</li><li>• Ironia é uma figura de linguagem que consiste em dizermos o contrário daquilo que pensamos. O autor foi irônico ao intitular a crônica de <i>Brincadeira</i>? Justifique.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para que algo seja considerado “brincadeira” é necessário que as pessoas se prejudiquem ou morram?</li><li>• A narrativa é iniciada com um telefonema. Como se chama o ato de ligar para alguém conhecido sem se identificar? O que vocês pensam a respeito dessa atitude?</li><li>• Impostor é aquele que quer passar pelo que não é. Você diria que o texto narra a história de um impostor? Por quê?</li></ul>

## TIPOS DE PERGUNTAS<sup>6</sup>

### INFERENCIAIS

- O desfecho (término) da narrativa é marcado por ironia. Observe a ironia presente nas frases finais do texto: “As pessoas que o conheciam não têm dúvidas sobre o motivo. Sabia demais”. Por que podemos afirmar que o desfecho foi irônico?
- Na crônica Brincadeira, a fala de um personagem alterna-se em relação direta com o discurso de outro personagem, essa alternância é que provoca o dinamismo na narrativa. Qual o(s) efeito(s) produzido(s) com a utilização do discurso direto?
- Qual a função dos comentários que o narrador vai introduzindo em meio às falas dos personagens?
- A trama joga com informações e poder, logo, os personagens não são apresentados pelos nomes. O que sugere a falta desses nomes?
- Vamos ler da linha 1 à linha 10. Então, o personagem descobriu que tinha poder sobre as pessoas. Por que ele acreditava ter poder sobre elas?
- Leiam da linha 11 à linha 26. O personagem continuou com os telefonemas. Como as pessoas reagiam à ligação?
- Na linha 12, o que a resposta de um dos personagens “Co- como” indica? Por que ele se sente dessa forma?
- Em quais trechos podemos identificar o nervosismo dos personagens?
- O que significa a expressão “...era de confiança?” (51ª linha). Por que as pessoas depositavam confiança no personagem?
- Por que as pessoas para as quais o personagem telefonava se sentiam ameaçadas?
- A linguagem empregada no texto se aproxima da oralidade, ou seja, está mais próxima da exposição oral. Em quais trechos podemos comprovar essa afirmação?
- Qual a finalidade de utilizar uma linguagem mais próxima da oralidade no texto?
- É possível localizar onde é iniciado o conflito no texto? E o desfecho?
- Assustado, o protagonista se esconde. Depois de encontrado numa casa de praia, é assassinado. Quem o teria matado?
- Que outro título você daria a história? Justifique.

## APÊNDICE B

### SÍNTESE DAS ETAPAS DE LEITURA E DE INTERPRETAÇÃO<sup>7</sup>

1ª Pausa

“- O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião. Estou com zero hora de voo – e riu nervosinha, coitada”.

OBJETIVAS	INFERENCIAIS	AVALIATIVAS
A mulher costumava viajar de avião? Como chegamos a essa conclusão?	Neste momento é possível saber de que ela é passageira?	Como você acredita que ela estava, acanhada? Tensa? Tranquila etc.?

2ª Pausa

“Depois pediu que eu me sentasse ao seu lado, pois me achava muito calmo e isto iria fazer-lhe bem. Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no aeroporto, para me distrair na viagem. Suspirei e fiz de educado respondendo que estava às suas ordens”.

INFERENCIAIS	OBJETIVAS	AVALIATIVAS
Já é possível identificar o narrador do texto? Homem ou mulher? Por que o narrador acredita ter perdido a oportunidade de ler seu romance?	Que palavra do texto indica essa afirmação (o narrador ser homem)?	Para você o que quer dizer “educado”? É uma expressão atual?

3ª Pausa

“Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente. Gorda como era, custou a se encaixar na poltrona e a arrumar todos aqueles pacotes. Depois não sabia como amarrar o cinto e eu tive que realizar essa operação em sua farta cintura”.

7 Etapas de leitura e de interpretação desenvolvidas com a crônica A estranha passageira.

## INFERENCIAIS

O uso da expressão “sobraçando um monte de embrulho” revela o comportamento da passageira. Pelo contexto é possível saber o que significa sobraçando?

A cintura da passageira é descrita como “farta cintura”. Qual a intenção do narrador ao descrevê-la dessa forma?

## AVALIATIVAS

O que você entende por “Madama”? A passageira é de fato uma “Madama”?

4ª Pausa

“Afiml estava ali pronta para viajar. Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embaraço ante as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula”.

## INFERENCIAIS

Por que a coisa estava ficando ridícula? De que forma a passageira fazia as perguntas?

5ª Pausa

“- Para que esse saquinho aqui? – foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo.

- É para a senhora usar em caso de necessidade – respondi baixinho.

Tenho certeza de que ninguém ouviu minha resposta, mas todos adivinharam qual foi, porque ela arregalou os olhos e exclamou:

- Uai... as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro? ”

## INFERENCIAIS

Em que tom de voz a mulher fez a pergunta sobre o saquinho?

Que parte do texto indica essa afirmação?

## AVALIATIVAS

Vocês acreditam que a passageira estava se fazendo de ingênua para aborrecer alguém? Ou ela era realmente muito ingênua? Justifique sua resposta.

6ª Pausa

“Alguns passageiros riram, outros – por fineza – fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem. Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse um açougue) e não parava de badalar. Olhava para trás, olhava para cima, mexia na poltrona e quase levou um tombo, quando puxou a alavanca e empurrou o encosto com força, caindo para trás e esparramando embrulhos para todos os lados”.

OBJETIVAS	INFERENCIAIS
<p>O modo como o narrador aparece na história revela que ele se envolve e participa das ações ou apenas é uma testemunha que não faz nenhuma intervenção, apenas relata os fatos?</p>	<p>O narrador disse que alguns passageiros “ por fineza” fingiram ignorar o equívoco da incômoda passageira. Esse termo é utilizado com que intenção?</p> <p>As palavras utilizadas tanto pelo narrador quanto pelos personagens revelam o temperamento, nível intelectual e social de ambos. Sabendo disso, qual o temperamento, nível intelectual e o papel social que ocupam? Justifique com trechos do texto.</p> <p>Qual a função dos comentários que o narrador vai introduzindo em meio às falas dos personagens?</p> <p>Se ao invés de reproduzir as falas dos personagens, o cronista optasse apenas por descrever o que a passageira e o passageiro (narrador) conversaram, teria o mesmo efeito que os diálogos? Por quê?</p> <p>De acordo com o dicionário, um dos significados para a palavra “azougue” é “pessoa esperta, irrequieta”. Na crônica, o narrador faz um jogo de palavras com os termos “azougue” e “açougue” devido aos sons semelhantes entre essas palavras. Qual a sua intenção ao caracterizar a senhora como “azougue”?</p>

### 7ª Pausa

“O comandante já esquentara os motores e a aeronave estava parada, esperando ordens para ganhar a pista de decolagem. Percebi que minha vizinha de banco apertava os olhos e lia qualquer coisa. Logo veio a pergunta:

- Quem é essa tal de emergência que tem uma porta só para ela?

Expliquei que emergência não era ninguém, a porta é que era de emergência, isto é, em caso de necessidade, saía-se por ela.

Madama sossegou e os outros passageiros já estavam conformados com o término do ‘show’. Mesmo os que mais se divertiam com ele resolveram abrir os jornais, revistas ou se acomodarem para tirar uma pestana durante a viagem”.

## OBJETIVAS

Em que a personagem pensou ao ver a porta de emergência?  
Qual a reação da passageira ao saber que “emergência” não era alguém, mas uma porta pela qual se saía em caso de necessidade?

## INFERENCIAIS

Qual o sentido da expressão “ganhar a pista de decolagem” para o narrador?

O termo “show” (outros passageiros já estavam conformados com o término do ‘show’) foi utilizado pelo narrador e revela o que ele pensa sobre a personagem. Com qual intenção esse termo foi utilizado?

Por que a passageira age dessa forma?

O que vocês imaginam que vai acontecer agora?

8ª Pausa

“Foi quando madama deu o último vexame. Olhou pela janela (ela pedira para ficar do lado da janela para ver a paisagem) e gritou:

- Puxa vida!!!

Todos olharam para ela, inclusive eu. Madama apontou para a janela e disse:

- Olha lá embaixo.

Eu olhei. E ela acrescentou:

- Como nós estamos voando alto, moço. Olha só... o pessoal lá embaixo até parece formiga.

Suspirei e lasquei:

- Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou voo”.

## INFERENCIAIS

Vexame é uma ação ou efeito de humilhação. Qual foi o último “vexame” da madama?



PROFLETRAS



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE



Editora da UFRN