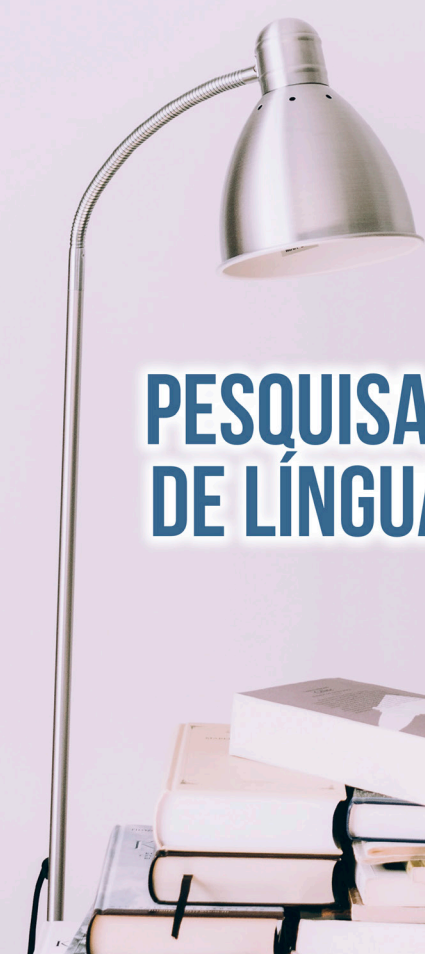


Maria Elias Soares
Mônica Magalhães Cavalcante
(Organizadoras)



PESQUISA E (EM) ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



**Imprensa
Universitária**
UFC



Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Milton Ribeiro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Reitor

Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Vice-Reitor

Prof. José Glauco Lobo Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Almir Bittencourt da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Jorge Herbert Soares de Lira



IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Diretor

Joaquim Melo de Albuquerque



Conselho Editorial

Presidente

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Prof^ª. Ângela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Maria Elias Soares
Mônica Magalhães Cavalcante
(Organizadoras)

PESQUISA E(EM) ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



Fortaleza
2021

Pesquisa e(em) ensino de língua portuguesa

© 2021 Copyright by Maria Elias Soares, Mônica Magalhães Cavalcante
(Organizadoras)

Todos os Direitos Reservados

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Moacir Ribeiro da Silva

REVISÃO DE TEXTO

Leonora Vale de Albuquerque

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3/801

DIAGRAMAÇÃO

Adilton Lima Ribeiro

CAPA

Valdiano Araujo Macedo

Catálogo na Fonte

Bibliotecária: Perpétua Socorro T. Guimarães CRB 3/801-98

Pesquisa e(em) ensino de língua portuguesa [livro digital] /
Organizado por Maria Elias Soares, Mônica Magalhães
Cavalcante. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.
10.160 Kb :PDF

309 p.: il.

Isbn: 978-65-88492-43-7

DOI: <doi>10.51996/9786588492437</doi>

1. Língua Portuguesa 2. Gramática 3. Produção Textual
4. Gênero I. Soares, Maria Elias II. Cavalcante, Mônica
Magalhães III. Título

CDD: 410

Editora Filiada à



**Associação Brasileira das
Editoras Universitárias**

SOBRE OS AUTORES

ANTÔNIO MARCOS RODRIGUES PEREIRA

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI), Mestre em Letras pelo ProfLetras/UFC. Atua no ensino da língua materna desde 1998, em vários níveis de ensino. Em 2002 ingressou no Ensino Superior, no curso de Letras da UECE, lecionando até 2007. Em 2010 ingressou na Rede Municipal de Ensino e, hoje, está à frente da Coordenação Pedagógica da Escola de Tempo Integral Diogo Vital de Siqueira. É, também, consultor em Comunicação Empresarial e Técnicas de Trabalho em Equipe.

AUREA ZAVAM

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da UFC, na graduação, trabalha com disciplinas relacionadas à Prática de Ensino. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, em interface com a Linguística de Texto, atuando principalmente com temas relacionados à análise de gêneros; leitura, escrita e análise linguística; formação de professores.

BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO

Professora Associada da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), atua na Graduação e nos Mestrados Acadêmico e Profissional em Letras. Doutora e Mestra em Linguística (UFC), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI) e Graduada em Letras/Português (UFPI). É líder do grupo de pesquisa “Estudos sobre os Gêneros Textuais”. Publicou em coautoria os livros “Linguística I”, “Iniciação aos estudos linguísticos”, ‘Perspectivas teóricas e aplicadas para os estudos da Linguagem” e “Trilha metodológica no ensi-

no de língua portuguesa: urdindo a leitura, a produção, a análise e a reflexão”; também foi uma das organizadoras das coletâneas “Linguagens, cultura e ensino” (Paco Editorial), “Literatura, contemporaneidade e ensino” e “Linguagem, contemporaneidade e ensino” (as duas últimas publicadas pela Editora Max Limonad).

DANIELE CRISTINA DE ALMEIDA

Mestra em Letras (ProfLetras/UFC) e Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAK). É professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

DARIANA RIBEIRO DE SOUSA

Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Teresina, desde 2010. Atuou na modalidade regular do Ensino Fundamental por sete anos e, atualmente, trabalha com Educação de Jovens e Adultos (modalidade EJA). Mestra pelo ProfLetras (UESPI), Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (UESPI) e graduada em Letras/Português (UESPI). Também tem graduação em Comunicação Social/Jornalismo (UFPI) e atua como revisora de textos.

EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN

Pós-doutorado pela Université Sorbonne Paris 3 e Université de Genève. Doutora e Mestra em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi professora visitante na Université de Bordeaux, Montaigne. Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Pesquisa na área de Linguística Aplicada, ensino e aprendizagem e formação de professores, numa perspectiva discursiva, com publicações e organização de livro nessa área. Foi coordenadora do Mestrado Profissional em Letras/UFC. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC/CNPq) e membro do grupo de pesquisa ALTER/USP/CNPq. Coordena o Curso Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras, na UFC e o Fórum de Linguística Aplicada Ensino e Aprendizagem de Línguas.

FRANCISCO CLEYTON DE OLIVEIRA PAES

Graduado em Letras – Português/Literaturas (2011). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Católica Dom Bosco e Mestre em Letras (2018), pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de Língua Portuguesa na rede pública de ensino do Estado do Ceará (SEDUC-CE), desde 2014. Também lecionou na rede pública de ensino do município de Maracanaú (2012-2014) e atuou como supervisor de projetos educacionais.

IVE MARIAN DE CARVALHO

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2008). Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), nesta mesma instituição. Atualmente, é professora da rede estadual de ensino, na escola de Ensino Fundamental e Médio Maria Thomásia.

JEANNIE FONTES TEIXEIRA

Graduada e Mestra em Letras (ProfLetras) pela Universidade Federal do Ceará; atua como tutora a distância do curso de Letras da mesma instituição. De 2011 a 2013 trabalhou no Programa Linguagem das Letras e dos Números (PLLN) – projeto de formação de professores africanos e, desde 2015, atua como orientadora de correção de redações escolares. Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado do Ceará. Na educação básica, promove atividades para desenvolvimento da competência leitora e multiletramentos, áreas nas quais aprofunda seus estudos, com destaque para a Linguística de Texto e o gênero infográfico.

LÍLIAN PAULA LEITÃO BARBOSA

Mestra em Letras pelo Programa Nacional de Mestrado em Letras (Profletras/UFC), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela instituição ATENEU e graduada em Letras - Português/Literatura, pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é professora da EEFM João Mattos - SEDUC/CE, onde ministra aulas de língua portuguesa, produção textual e literatura para o nível básico de ensino.

LUIZ CARLOS COSTA

Mestre em Letras (Proletras), pela Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-Ceará, com experiência no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

LUCIANO ARAÚJO CAVALCANTE FILHO

Mestre em Letras (Proletras) pela Universidade Federal do Ceará. Doutorando em Linguística na Universidade Federal do Ceará. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-Ceará, com experiência no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio.

MÁRCIA TEIXEIRA NOGUEIRA

Professora Titular da Universidade Federal do Ceará, onde desenvolve, como voluntária, atividades de ensino, pesquisa e orientação no Proletras e no programa de Pós-Graduação em Linguística. Tem Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara-SP), (1999). É líder do *Grupo de Estudos em Funcionalismo* (UFC/CNPq).

MARIA DAS GRAÇAS SOARES RODRIGUES

Professora de Língua Portuguesa, na área de Leitura e Produção de Texto, do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguística Teórica e Descritiva, na linha Estudos Linguísticos do Texto, assim como no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, na Universidade de Natal (RN). Foi a primeira coordenadora nacional do Mestrado Profissional em Rede Nacional. É líder do Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos. Dedicar-se à pesquisa em diferentes gêneros do discurso, no âmbito da leitura e produ-

ção textual, no discurso acadêmico, jurídico, político e midiático, analisando, sobretudo, o ponto de vista, a responsabilidade enunciativa, a mediatividade e a argumentação à luz da emoção.

MARIA DO SOCORRO SILVA DE ARAGÃO

Graduada em Letras anglo-germânicas pela Universidade Regional do Nordeste (1969), Mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1973) e Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1974). Pós-Doutorado na Université de Paris Sorbonne Nouvelle (1976-1977), na Universidad Complutense de Madrid (1976/1978) e na Central Connecticut State University (USA) (1989/1990). Atualmente, é Professor Visitante Titular da Universidade Federal do Ceará e Professor Voluntário Titular da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência nas áreas de Linguística e Literatura, com ênfase em Sociolinguística, Dialetoлогия e Geolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Dialetoлогия, Atlas Linguísticos, Falaes Regionais, Fonética e Fonologia, Língua Portuguesa e Literatura Regional.

MARIA ELIAS SOARES

Professora titular da Universidade Federal do Ceará, atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Profletras/UFC, tendo coordenado os dois programas, por dois mandatos. Foi membro da Comissão do MEC que colaborou com a implantação da Universidade de Cabo Verde e da Comissão de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), da qual foi vice-reitora. Foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) e da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), associações científicas, das quais também foi conselheira. É editora da Revista de Letras da UFC. Publicou livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados e em anais de congressos, no Brasil e no exterior, principalmente nas áreas de descrição e análise linguística, políticas linguísticas, teoria e análise do texto e do discurso, estudos da língua falada, aquisição e processamento da linguagem, letramento e ensino da leitura e da escrita.

MARIA JOSÉ LEITE LIMA

Mestra em Letras (ProfLetras/UFC), Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, Literatura e Linguística (Faculdade Santa Fé) e Especialista em Gestão Escolar (UFMA). É professora da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão.

MARLETE SOUSA MILHOME CARRÁ TRAJANO

Mestra em Letras (ProfLetras/UFC). Atua como professora de Língua Portuguesa na rede pública e privada de Fortaleza.

MAYARA DE SOUZA FERREIRA ALVES

Mestra em Letras (ProfLetras/UFC). Atua como professora de Língua Portuguesa na rede pública de Fortaleza.

MÔNICA MAGALHÃES CAVALCANTE

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1985). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1996) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Em 2003, fez pós-doutorado na Unicamp. Atualmente é Professor Associado III, da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Linguística do Texto, com ênfase em Referenciação, mas pesquisa também sobre intertextualidade, metadiscursividade, argumentação, heterogeneidades enunciativas, gêneros do discurso, articulação tópica e sequências textuais.

PATRÍCIA GOMES BEZERRA RIBEIRO

Mestra em Letras (ProfLetras) pela Universidade Federal do Ceará. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede pública e privada de Fortaleza. Tem experiência no ensino de produção textual e na correção de redações, inclusive de vestibulares.

POLLYANNE BICALHO RIBEIRO

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), em Direito pelo Centro Universitário FUMEC (2000), Mestra em Educação pela Universidade São Marcos (2004), Doutora em Linguística Aplicada pela PUC/MG (2008), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2017). Profes-

sora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, atua na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: gêneros discursivos, identidade do professor, memoriais, representações sociais, letramento, material didático.

RAQUEL NUNES NOCRATO

Graduações: Licenciatura em Letras, pela Universidade Federal do Ceará (2013); Bacharelado em Comunicação Social - pela Universidade Federal do Ceará (2004).

Mestra em Letras (ProfLetras), pela Universidade Federal do Ceará (2016). Bolsista CAPES do PDPI (Programa de Desenvolvimento de Professores de Inglês), University of Delaware, Estados Unidos (14/01 a 23/02/2018). Professora da área de Linguagens e Códigos (Português e Inglês) na educação básica (iniciativas pública e privada).

RONALDO MANGUEIRA LIMA

Doutor em Linguística (UnB) e Mestre em Linguística Aplicada (UnB). Professor do Departamento de Estudos da Língua Inglesa da Universidade Federal do Ceará (UFC), do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Seu principal interesse de pesquisa é a aquisição fonológica de línguas estrangeiras.

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Dermeval da Hora 15

APRESENTAÇÃO

Maria Elias Soares
Monica Magalhães Cavalcante 21

CAPÍTULO 1 – <doi>10.51996/9786588492437cap1</doi>

A ARTICULAÇÃO HIPOTÁTICA ADVERBIAL: UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO

Luciano Araújo Cavalcante Filho
Márcia Teixeira Nogueira 29

CAPÍTULO 2 – <doi>10.51996/9786588492437cap2</doi>

QUESTÕES DE GRAMÁTICA NO CONTEXTO DE TEXTOS LITERÁRIOS: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Luiz Carlos Costa
Márcia Teixeira Nogueira 49

CAPÍTULO 3 – <doi>10.51996/9786588492437cap3</doi>

A CONTRIBUIÇÃO DA FONOLOGIA PARA O ENSINO DA ESCRITA E LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ronaldo Mangueira Lima Júnior
Daniele Cristina de Almeida
Maria José Leite Lima 69

CAPÍTULO 4 – <doi>10.51996/9786588492437cap4</doi>

APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: USO DE ATIVIDADES REFLEXIVAS VOLTADAS PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marlete Sousa Milhorne Carrá Trajano
Maria do Socorro Silva de Aragão 84

**CAPÍTULO 5 – <doi>10.51996/9786588492437cap5</doi>
DESENVOLVENDO A COMPREENSÃO LEITORA NO 9º ANO
COM A UTILIZAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Maria Elias Soares

Raquel Nunes Nocrato

97

**CAPÍTULO 6 – <doi>10.51996/9786588492437cap6</doi>
POR UMA DIDÁTICA DE ENSINO DE LEITURA**

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Lílian Paula Leitão Barbosa

122

**CAPÍTULO 7 – <doi>10.51996/9786588492437cap7</doi>
SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO
PARA A AULA DE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Antônio Marcos Rodrigues Pereira

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

141

**CAPÍTULO 8 – <doi>10.51996/9786588492437cap8</doi>
ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO EM INFOGRÁFICOS:
CONTRIBUIÇÕES DA IMAGEM PARA A PROGRESSÃO
TEXTUAL**

Jeannie Fontes Teixeira

Mônica Magalhães Cavalcante

163

**CAPÍTULO 9 – <doi>10.51996/9786588492437cap9</doi>
UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A REFERENCIAÇÃO
ANAFÓRICA COM A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Patrícia Gomes Bezerra Ribeiro

Aurea Zavam

183

**CAPÍTULO 10 – <doi>10.51996/9786588492437cap10</doi>
O USO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NA
PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO**

Mayara de Souza Ferreira Alves

Aurea Zavam

204

**CAPÍTULO 11 – <doi>10.51996/9786588492437cap11</doi>
A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA PRAZEROSA:
EXPRESSANDO EMOÇÕES**

Maria das Graças Soares Rodrigues

235

**CAPÍTULO 12 – <doi>10.51996/9786588492437cap12</doi>
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA
EM QUADRINHOS (HQS) NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Ive Marian de Carvalho

Pollyanne Bicalho Ribeiro

248

**CAPÍTULO 13 – <doi>10.51996/9786588492437cap13</doi>
O GÊNERO RESENHA DE FILME NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Francisco Cleyton de Oliveira Paes

Pollyanne Bicalho Ribeiro

267

**CAPÍTULO 14 – <doi>10.51996/9786588492437cap14</doi>
MODALIZAÇÃO Apreciativa em Relatos de Memória
Produzidos por Alunos do Ensino Fundamental**

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Dariana Ribeiro de Sousa

290

PREFÁCIO

Dermeval da Hora

O ano de 2012 marca a aprovação do PROFLETRAS. Foi a partir da participação de um grupo de colegas, todos preocupados com os rumos da Educação Básica, que ele foi configurado, apresentado à CAPES e aprovado. Iniciativa de poucos, mas com a colaboração de muitos, com o compromisso de fazer algo até então inusitado na Área de Linguística e Literatura. **Expandiu-se pelo Brasil e hoje é uma realidade, formando professores que atuam na Educação Básica de norte a sul. As unidades de ensino se multiplicaram e, até o momento,** oito anos depois, mais de mil mestres já foram formados. Em sua maioria, os trabalhos defendidos *têm semelhança com as dissertações* dos cursos acadêmicos do ponto de vista da forma, mas a singularidade está na apresentação de resultados de uma investigação que objetiva contribuir para a mudança no sistema de ensino, com foco voltado para a Língua Portuguesa, contemplando aspectos os mais diversos.

A intervenção, fruto dos trabalhos concluídos e defendidos, representa a possibilidade de alterar algo que não tem funcionado de forma eficaz ao longo de décadas. Não é raro se ouvir falar de problemas relacionados à leitura e à escrita nos exames que objetivam testar o sistema educacional. É sempre apontada a baixa posição em que os alunos da Educação Básica se situam no ranqueamento. Dessa forma, o PROFLETRAS pode ser uma luz no sentido de inovar o ensino e trazer novas contribuições. As disciplinas ofertadas abordam conteúdos teóricos e propõem práticas inovadoras contribuindo, sobremaneira, para a mudança de uma realidade indesejável.

A diversidade de temas trabalhados nas unidades passa muitas áreas da Linguística, como se pode ver nesta

coletânea que conta com a participação de um grande número de orientadores e orientandos de diferentes unidades do PROFLETRAS da região nordeste brasileira.

O capítulo 1, da autoria de Luciano Araújo Cavalcante Filho e Márcia Teixeira Nogueira, versa sobre a articulação hipotática adverbial. Com base em pressupostos funcionalistas, os autores apresentam uma contribuição para o ensino das orações adverbiais, acentuando a relevância do seu papel semântico-discursivo na construção dos sentidos do texto. O objetivo principal do texto é investigar “as possíveis implicações da aplicação de um modelo didático que considere, tal como as teorias funcionalistas, o uso real da língua, buscando verificar se essa proposta é capaz de aprimorar o desenvolvimento linguístico dos alunos de uma turma do Ensino Fundamental, melhorando assim os resultados no que diz respeito à produção e à interpretação de textos”.

No capítulo 2, Luiz Carlos Costa e Márcia Teixeira Nogueira apresentam resultados de uma dissertação que objetivou fazer uma análise crítica e propositiva de questões de gramática em textos literários contidos em um livro didático de Língua Portuguesa destinado a alunos do 6º ao 9º ano, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Fortaleza – CE. A análise tem como base os pressupostos funcionalistas, concebendo a língua como instrumento de interação social.

Ronaldo Manguiera Lima, Daniele Cristina de Almeida e Maria José Leite Lima, no capítulo 3, tratam da contribuição da fonologia para o ensino da escrita e da leitura na Educação Básica. Os autores demonstram como o conhecimento de aspectos da fonologia aliado a uma perspectiva intervencionista pode resolver problemas relacionados à ortografia e à leitura.

No capítulo 4, Marlete Sousa Milhorne Carrá Trajano e Maria do Socorro Silva de Aragão também abordam questões relacionadas à ortografia. Dividindo o capítulo em três sessões,

apresentam uma reflexão, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobre o ensino da escrita com foco na ortografia. Na sequência, voltando-se para as consoantes sibilantes, destacam contribuições de dois estudiosos (MONTE, 2006; LUFT, 2012). Na última etapa propõem uma atividade reflexiva com base na noção de sequência didática, envolvendo as mesmas consoantes.

Maria Elias Soares e Raquel Nunes Nocrato, no capítulo 5, também utilizando a sequência didática, que contemplou oficinas visando ao desenvolvimento de oito habilidades de leitura, buscaram identificar as principais dificuldades de leitura de estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza-CE, a fim de intervir sobre os resultados obtidos. A comparação entre a observação inicial e o pós-teste comprovam os resultados positivos obtidos na maioria das habilidades trabalhadas.

No capítulo 6, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lílian Paula Leitão Barbosa discutem resultados de uma pesquisa realizada em uma turma do Ensino Fundamental com baixos índices de proficiência em leitura. A partir da pesquisa-ação implementada, foi possível refletir sobre os dados, preparar e realizar a intervenção. Segundo as autoras, “a pesquisa-ação pareceu a melhor opção porque se trata de uma “pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva (THIOLLENT, 2008); no nosso caso, ações capazes de desenvolver habilidades de leitura que possibilitassem ao aluno atuar de forma produtiva na realidade da sala de aula e fora dela”.

Ainda com foco na leitura e na sequência didática, Antônio Marcos Rodrigues Pereira e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, no capítulo 7, descrevem uma pesquisa em uma turma das séries finais do nível fundamental de ensino, a partir da observação de aulas de leitura em Língua Portuguesa. Para os autores, a escola da Educação Básica é onde o aluno começa a conhecer a sistematização da língua, e é quando o professor tem papel fundamental na formação do cidadão-leitor. O ca-

pítulo é encerrado com a proposta de uma sequência didática aplicada à leitura, com base no agir do professor, revisitando os planos das aulas observadas.

No capítulo 8, Jeannie Fontes Teixeira e Mônica Magalhães Cavalcante tratam das estratégias de referenciação em infográficos, gênero textual que, segundo as autoras, é pouco explorado na sala de aula, embora seja bastante aplicado nos veículos de comunicação. O modelo de análise utilizado resulta na interface entre a Linguística Textual e a Semiótica Social. Lançando mão da Gramática do Design Visual (GDV), as autoras fazem suas reflexões, caracterizando os objetos de discurso que compõem os sentidos dos textos verbo-imagéticos analisados.

Patrícia Gomes Bezerra Ribeiro e Áurea Zavam apresentam, no capítulo 9, uma proposta para trabalhar a referenciação anafórica a partir da produção escrita de alunos do Ensino Fundamental II. É proposta uma série de atividades focadas na competência comunicativa dos alunos e voltadas para o gênero artigo de opinião, cuja escolha se justifica pelo fato de ser a sequência argumentativa predominante nesse gênero. As autoras veem na série de atividades a possibilidade de se trabalhar um conteúdo de forma progressiva e continuada, tendo sempre em vista a abordagem da escrita como processo interativo e o desenvolvimento de competências para a utilização das anáforas, considerando a manutenção e a progressão temática.

No capítulo 10, Mayara de Souza Ferreira Alves e Áurea Zavam valem-se da produção de artigos de opinião, redigidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto de que é esse o momento em que o aluno entra em contato com gêneros textuais da tipologia argumentativa e que a base para o desenvolvimento satisfatório da escrita de textos argumentativos já está disponível nesse nível de ensino, especificamente nas séries finais.

Maria das Graças Soares Rodrigues, no capítulo 11, aborda a relação entre fonte enunciativa e emoção, visando a uma orientação argumentativa. Com esse objetivo, a autora co-

menta um texto produzido por um aluno do 6º. ano e mostra que “o livro didático de Língua Portuguesa é fonte que contém textos com unidades lexicais e enunciados marcados pela subjetividade, pela emoção, podendo, assim, viabilizar um trabalho que focalize o ponto de vista, a avaliação e a emoção, porém a atenção do professor deve ser bastante crítica em relação ao protocolo de atividade”.

Os autores do capítulo 12, Francisco Cleyton de Oliveira Paes e Pollyanne Bicalho Ribeiro, observando a dificuldade que os alunos enfrentam ao serem convidados a elaborar textos, particularmente, textos que exigem a tomada de posição, discutem a apropriação do gênero discursivo resenha de filme, por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, entendendo que a resenha crítica reúne várias estratégias para o desenvolvimento de habilidades como “a observação atenta do objeto a ser resenhado, a compreensão de ideias e o posicionamento a respeito do que é tematizado.”

No capítulo 13, Pollyanne Bicalho Ribeiro e Ive Marian de Carvalho dão ênfase ao ensino de Histórias em Quadrinhos (HQs), em detrimento de outros gêneros. Com isso, as autoras procuram desmistificar o ensino de gêneros canônicos a favor de gêneros de menor prestígio na esfera escolar. Para elas, “o ensino do gênero HQs se apresenta como um caminho possível, que pode ser revelador de aspectos linguísticos, sociais, ideológicos e, portanto, deve compor o acervo de escolhas metodológicas na sala de aula”.

No capítulo 14, Bárbara Olímpia Ramos de Melo e Dariana Ribeiro de Sousa partem do trabalho veiculado na dissertação de Dariana Ribeiro Sousa, que teve como objetivo analisar as habilidades de escrita de alunos de uma turma do 6º ano de uma escola municipal de Teresina-PI, com foco na infraestrutura geral e nos mecanismos enunciativos presentes em relatos de memória, segundo os pressupostos de Bronckart (2009), fazendo um recorte centrado na modalização aprecia-

tiva no mesmo gênero, tendo em vista que elas são aspectos constituintes essenciais aos relatos de memória.

Como foi mencionado no início deste prefácio, a leitura e a escrita são habilidades que não podem ser mascaradas quando a deficiência é real. E é com essa realidade que os autores desta coletânea trabalham, oferecendo subsídios para que os colegas que atuam na Educação Básica possam aproveitá-los na sua prática cotidiana.

A comunidade científica que atua no ensino poderá, com certeza, usufruir desse esforço conjunto que resultou nesta coletânea e que faz valer a ideia de que a multiplicação do saber resultará no sucesso daqueles que o buscam.

Dermeval da Hora

APRESENTAÇÃO

*Maria Elias Soares
Monica Magalhães Cavalcante
Organizadoras*

Este livro é um testemunho de que o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) vem contribuindo para a melhoria da capacitação de professores de língua portuguesa do ensino fundamental no Brasil. Composta de quatorze capítulos, a obra apresenta resultados das dissertações dos docentes de escola pública que concluíram o Mestrado na unidade do Profletras da Universidade Federal do Ceará e que, a despeito de muitos impedimentos político-administrativos e financeiros, tiveram êxito em seu percurso acadêmico.

Doze capítulos registram a coautoria relativa ao acompanhamento dos respectivos orientadores ao longo do Mestrado, acrescidos de dois capítulos de colegas do Profletras da UESPI e da UFRN. As temáticas, evidentemente, conforme prevê a Resolução nº 001/2014, do Conselho Gestor do Profletras, versam sobre a investigação de um problema atinente ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, que resulte numa pesquisa de natureza interpretativa e/ou interventiva.

Dedicado ao exame das funções que as unidades da língua em uso exercem na composição textual, um novo olhar sobre o texto é o que põe em semelhança os dois primeiros capítulos. Em *A articulação hipotática adverbial: uma proposta funcionalista para o ensino*, Luciano Cavalcante Filho e Márcia Nogueira demonstram quanto é relevante, para a interpretação textual, a compreensão dos sentidos das orações hipotáticas adverbiais, as chamadas *orações adverbiais*, e das proposições relacionais explícitas e inferidas que delas emergem. Assumindo o pressuposto funcionalista de que uma abordagem di-

dática dessas relações colabora para o desempenho linguístico dos alunos, aprimorando-lhes a competência textual, os autores apresentam importantes contribuições para a melhoria das habilidades de leitura e escrita. Já em *Questões de gramática no contexto de textos literários: uma análise do livro didático utilizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, Luiz Costa e Márcia Nogueira realizam uma reflexão crítica sobre a visão de gramática e de análise linguística implícita nas atividades gramaticais a partir de textos literários presentes no livro didático de língua portuguesa da EJA. Depois de proceder a um levantamento dos gêneros literários mais frequentemente escolhidos pelos livros didáticos em análise e dos tópicos gramaticais mais mencionados nessas obras, os autores reconhecem nas atividades uma concepção de língua como instrumento de interação social e propõem um tratamento funcionalista, em sala de aula, para a apropriada articulação entre recursos linguísticos e aspectos textuais no discurso literário.

Os próximos dois capítulos consagram ao ensino de ortografia uma atenção particular. O capítulo de Daniele Almeida, Maria José Lima e Ronaldo Lima Júnior, sob o título *A contribuição da Fonologia para o ensino da escrita e leitura na educação básica*, discute os resultados de duas pesquisas intervencionistas aplicadas ao ensino, respectivamente, da escrita e da leitura. O objetivo maior das duas pesquisas é levar os alunos a desenvolver a consciência fonológica, a fim de ajudá-los a superar desvios fonológicos que comprometam a aprendizagem. Para tanto, sugerem algumas atividades que, chamando a atenção dos alunos para o sistema grafofonológico da língua, permitam automatizarem-no na decodificação leitora. Na primeira pesquisa, os autores avaliam o efeito desse tipo de intervenção pedagógica no tratamento dos erros ortográficos relativos ao apagamento e à inserção do <r> em final de verbos. Na segunda, avaliam a influência da consciência fonológica e do conhecimento de relações grafofonêmicas na fluência da leitura.

O capítulo de Marlete Trajano e Socorro Aragão, intitulado *Aprendizagem de ortografia: uso de atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental*, enfoca uma problemática parecida, já que reflete sobre as inadequações ortográficas motivadas pela correspondência irregular de grafemas na representação de fonemas. As autoras sugerem aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental II uma sequência didática sobre a representação do fonema /z/ pelos grafemas 's', 'x' e 'z'.

Diversificar e alargar as experiências com a compreensão de textos é um propósito que subjaz a vários estudos deste livro. No capítulo intitulado *Desenvolvendo a compreensão leitora no 9o. ano com a utilização de sequência didática*, Maria Elias Soares e Raquel Nunes Nocrato apresentam o resultado de uma pesquisa envolvendo alunos de duas turmas de 9º ano de uma escola da rede pública estadual de Fortaleza-CE, com a realização de uma sequência didática em uma das turmas, contemplando oficinas para desenvolver oito habilidades de leitura. A observação da participação dos estudantes nas oficinas e a comparação do percentual de acertos entre os testes realizados permitiram constatar melhoria na compreensão dos estudantes na maioria das habilidades trabalhadas nas oficinas, o que evidencia a relevância do ensino de leitura por meio de atividades de construção da compreensão direcionadas para este fim.

Em *Por uma didática de ensino de leitura*, Lílían Barbosa e Eulália Leurquin destacam a importância do incentivo à leitura para a formação de leitores críticos, que exorbite os textos recortados para os livros didáticos adotados em sala de aula. A partir de uma pesquisa-ação, iniciada com o diagnóstico dos baixos índices de proficiência em leitura, as autoras descrevem os passos das sequências didáticas durante os quais refletiram sobre o agir professoral nas aulas de língua portuguesa. A proposta, ancorada no quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, e nas etapas da aula de leitura de Cicurel

(1991), trabalha o acionamento dos conhecimentos prévios, os elementos constitutivos do gênero e o uso dos novos conhecimentos coletivamente reconstruídos na sala de aula, com a mediação do professor. O capítulo seguinte, de Antônio Marcos Rodrigues Pereira, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, intitulado Sequência didática aplicada à leitura nas séries finais no Ensino Fundamental, apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na sala de aula do Ensino Fundamental de uma escola cearense, utilizando a Sequência Didática (SD) em situação de ensino de leitura como dispositivo didático para a geração de dados e também para o ensino da língua materna. Os autores partem do princípio de que a Educação Básica permite o contato do aluno com a sistematização da língua, num momento em que o professor se revela fundamental na formação do cidadão-leitor, por meio do ensino e da aprendizagem da leitura, habilidade fundamental ao desenvolvimento humano e profissional.

O capítulo de Jeannie Fontes e Mônica Cavalcante, fomentado pelas questões de análise da linguística textual, propõe uma abordagem de construções referenciais em um recurso verbo-imagético cada vez mais recorrente em exames de seleção e de proficiência em língua portuguesa: o infográfico. O trabalho, intitulado Estratégias de referenciação em infográficos: contribuições da imagem para a progressão textual, preocupa-se, então, com o modo como os sentidos são negociados no texto a partir dos elementos referidos de maneira multimodal. Após confirmar a recorrência desse recurso verbo-imagético nos exames PISA e ENEM, o estudo caracteriza duas situações possíveis a serem exploradas nas aulas de leitura: quando o infográfico constitui um dos elementos de composição de um texto e quando ele corresponde ao texto inteiro e pode ser tomado como um gênero. A pesquisa alcança seu objetivo maior quando interpreta as possibilidades de redes referenciais em que se integram sentidos indiciados por aspectos verbais e aspectos imagéticos dos infográficos.

Os processos referenciais, particularmente os anafóricos, são também focalizados por Patrícia Ribeiro e Áurea Zavam no capítulo Uma proposta para trabalhar a referência anafórica com a produção escrita no Ensino Fundamental II. As autoras argumentam a favor da utilização proveitosa de fazer os alunos atentarem para o papel da referência na compreensão da progressão temática nos textos. Por isso, sugerem um conjunto de atividades de reconhecimento e de interpretação de anafóricos na tessitura de artigos de opinião, gênero em que domina a sequência textual argumentativa – geralmente privilegiada nas avaliações diagnósticas e nos processos seletivos.

O capítulo intitulado O uso de estratégias argumentativas na produção textual do gênero artigo de opinião, de Mayara de Souza Ferreira Alves e Aurea Zavam, apresenta os resultados de uma pesquisa que propôs o estudo e a produção do gênero artigo de opinião por meio de uma sequência didática, conforme sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A pesquisa teve como objetivo principal “analisar a construção da argumentação na produção de textos do gênero artigo de opinião por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento da competência discursiva.” As autoras acreditam que, ao unirem o ensino da sequência argumentativa ao da estrutura composicional do gênero estudado,

contribuem para minimizar as principais dificuldades observadas nos textos dos alunos e também para favorecer o desenvolvimento da competência discursiva e da construção argumentativa em textos escritos por esses alunos, notadamente os de 9º ano, série para a qual a sequência didática foi desenvolvida.

O desafio da produção textual escrita também é preocupação de Maria das Graças Soares Rodrigues, no capítulo A produção textual escrita prazerosa: expressando emoções.

A autora ressalta que o ato de posicionar-se implica assumir uma posição e, muitas vezes, exige o uso de estratégias argumentativas, que podem ser construídas, tendo como ponto de partida a lógica formal, ou estruturadas a partir da subjetividade. Desse modo, segundo a autora, o objetivo deste capítulo será “mostrar um trabalho possível: a produção textual escrita com prazer, planejada a partir de situações de comunicação que tenham como propósito expressar a emoção, valorizando, assim, a subjetividade do aluno, seja decorrente de eventos pessoais ou coletivos.” Para tanto, a autora postula que as atividades de escrita que demandem um posicionamento do aluno diante de um tema subjetivo “poderão transformar a crise da falta de confiança na própria capacidade de escrever, em uma atividade prazerosa, superando o próprio medo da expressão escrita.”

No capítulo O gênero resenha de filme no ensino fundamental, Francisco Cleyton de Oliveira Paes e Pollyanne Bicalho Ribeiro expõem uma pesquisa que se deteve na apropriação do gênero discursivo resenha de filme, produzida por alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental, com a proposta de uma sequência didática, “visando analisar se os alunos desta turma desenvolveriam habilidades linguísticas como a capacidade de emitir uma opinião e de sustentá-la, assim como emitir um juízo de valor sobre o conteúdo resenhado, sendo capaz de recomendar ou não o consumo de tal produto cultural.” Os autores acreditam que a resenha crítica é um gênero profícuo para o desenvolvimento da competência comunicativa na prática formativa, uma vez que reúne várias estratégias para a sua realização, considerando suas propriedades de caráter opinativo e avaliativo, que exigem do autor a capacidade de resumir, sintetizar e comentar informações.

O capítulo de Ive Carvalho, orientado por Pollyanne Ribeiro, sob o título A transposição didática do gênero história em quadrinhos (HQ) nas aulas de língua portuguesa, sugere diferentes modos de explorar leitura e escrita de HQ em sala de aula, trabalhando com os alunos aspectos linguístico-dis-

cursivos que levem em conta as peculiaridades desse gênero, nem sempre prestigiado na escola. Como argumentam as autoras, as HQ

se constituem em um gênero rico de recursos verbais (onomatopeia, interjeições, variações linguísticas etc) e de recursos não verbais (imagens), são predominantemente marcadas pelo humor e, ainda, abrem espaço para a criatividade, para a ludicidade,

além de serem frequentemente selecionadas para compor questões de exames oficiais, como o ENEM e o SPAECE.

Já em Modalização apreciativa em relatos de memória produzidos por alunos do ensino fundamental, Bárbara Olímpia Ramos de Melo e Dariana Ribeiro de Sousa analisam as habilidades de escrita de alunos do 6º ano de uma escola municipal de Teresina/PI, com vistas a otimizar a aprendizagem da escrita do gênero relato de memória, baseadas no modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2009), e com fundamentação em Adam (2011), Bakhtin (2011), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Koch (2006), Labov (1997) e Marcuschi (2008), dentre outros autores. As autoras optaram pela pesquisa qualitativa, aplicada, exploratória/descritiva e de campo, para gerar um *corpus* de análise composto de trinta textos, a partir dos quais constataram “que os alunos constroem a modalização apreciativa usando poucas marcas de expressividade em seus textos.”

As pesquisas dedicadas ao ensino de produção de textos têm sido fecundas graças à sua relevância para o ensino de língua. Seguindo essa tendência, o professor de língua portuguesa deve estar atento a essas novas diretrizes e repensar sua prática, buscando estratégias de ensino adequadas ao que propõem as concepções de língua mais atuais. Concluimos

destacando que essas pequenas alternativas ao ensino tradicional, fundamentadas em pesquisas linguísticas, representam uma contribuição primorosa da rede pública aos professores de todo o país e incentivam futuras propostas de discentes e docentes do PROFLETRAS.

A ARTICULAÇÃO HIPOTÁTICA ADVERBIAL: UMA PROPOSTA FUNCIONALISTA PARA O ENSINO

Luciano Araújo Cavalcante Filho (UFC)
lucianoaraujo81@yahoo.com.br

Márcia Teixeira Nogueira (UFC)
marciatn@gmail.com

INTRODUÇÃO

Assumindo pressupostos funcionalistas para o estudo da linguagem, apresentamos uma contribuição à educação básica, especificamente para o ensino das chamadas *orações adverbiais*, chamando a atenção para o relevante papel semântico-discursivo dessas orações para a construção dos sentidos do texto. Optamos por tratar do papel das funções textual-discursivas identificadas em orações hipotáticas adverbiais, bem como das proposições relacionais explícitas e inferidas que emergem do uso dessas orações, já que esses dois aspectos encontram-se estreitamente relacionados às habilidades de leitura e escrita e à ampliação da competência discursiva dos alunos.

Nosso objetivo é investigar as possíveis implicações da aplicação de um modelo didático que considere, tal como as teorias funcionalistas, o uso real da língua, buscando verificar se essa proposta é capaz de aprimorar o desenvolvimento linguístico dos alunos de uma turma do Ensino Fundamental, melhorando, assim, os resultados no que diz respeito à produção e à interpretação de textos.

REPENSANDO O ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL

Segundo Barbosa (2007), um aspecto fundamental para o sucesso do ensino de gramática encontra-se na maneira como se inicia o estudo da língua materna na escola e na forma como o professor contextualiza seu trabalho nos primeiros contatos com a turma. Para o autor, é preciso que o docente tenha plena consciência dos três saberes linguísticos que são acionados durante a aprendizagem. O primeiro é o saber da norma vernácula de uso do falante, ou seja, aquilo que o falante adquiriu por meio do convívio social com a comunidade/região à qual pertence. O segundo é o saber descritivo/prescritivo partilhado pelo Ocidente, oriundo dos modelos greco-romanos de gramática. Já o terceiro saber linguístico corresponde ao conhecimento recebido pelo professor nos cursos de graduação em Letras. Ao docente cabe desenvolver um ensino de gramática que articule os três saberes linguísticos, devendo, portanto, perguntar a si mesmo o que dizem os falantes, o que diz a tradição gramatical e o que dizem as pesquisas linguísticas sobre uma determinada expressão. Assim, apresenta ao aluno a noção de que uma língua é um organismo vivo que se modifica por conta das pressões do uso, incapaz de ser “engessado” por regras fixas pregadas por manuais.

Para Neves (2002, p. 225), a prática pedagógica do trabalho com a língua deve, inicialmente, ser questionada por meio dos objetivos que pretendemos atingir em sala de aula. Para a autora, já que o desempenho linguístico do aluno é (ou deveria ser) um dos objetivos do ensino da língua materna, faz-se necessário reconhecer o papel da gramática para uma boa constituição textual, o que demonstra a interseção entre a prática de produção textual e o estudo das estruturas que compõem a língua, ou seja, a gramática. Porém, se de um lado a escola tem como dever a promoção dos conhecimentos necessários à inserção cultural do aluno na sociedade, por outro ela não deve ser a responsável por criar estigmas e preconceitos a partir desses conteúdos apresentados ao estudante. Em outras

palavras, devemos ensinar gramática de forma a promover as habilidades comunicativas do aluno, mostrando-lhe que a língua é uma relevante ferramenta para a realização das atividades humanas, ao invés de nos atermos ao ensino prescritivo, capaz de “afogar” o discente em meio a um mar de regras cuja utilidade ele não é capaz de enxergar.

Nogueira (2004, p. 1538) ressalta que, ao privilegiar o uso real da língua com o intuito de obter determinados efeitos de sentido em diferentes contextos comunicativos, o ensino de gramática encontrará novamente o seu lugar de destaque, o que torna indiscutível a relevância de uma base funcionalista para as aulas de língua portuguesa na educação básica. Nogueira (2014, p. 149) também constata que os livros didáticos ainda não conseguiram oportunizar um ensino no qual estejam integrados texto e gramática. O que podemos identificar nesses materiais didáticos é a presença massiva de uma diversidade de textos como meros pretextos para a análise gramatical, ou, como cita a autora, “nem se faz o ensino de leitura por meio da gramática, nem o ensino de gramática por meio da leitura”¹.

Podemos afirmar que a Academia não está indiferente às dificuldades encontradas pelos professores de Português. Muitas são as discussões e propostas de estudiosos de Linguística voltadas à sala de aula e capazes de auxiliar e orientar o professor no seu fazer pedagógico. O propósito deste trabalho é ofertar sua parcela de contribuição ao ensino. Porém, antes de tudo, lembramos que o verdadeiro agente do processo educativo encontra-se na figura do professor que, conforme afirma Antunes (2003, p. 174 e 175), “não pode deixar de ‘ser aluno’, isto é, que não sabe tudo, que não pode deixar de ser aprendiz. Eternamente aprendiz”. Cabe ao docente buscar novos meios e estratégias capazes de despertar o interesse pela língua, mostrando aos alunos que, ao refletir sobre a linguagem e seus usos, eles estarão exercendo a cidadania e transformando o mundo em um lugar melhor.

1 NOGUEIRA, 2014, p. 149.

AS ORAÇÕES ADVERBIAIS NAS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS E NO FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO

Neste tópico serão apresentadas, brevemente, duas abordagens distintas no tratamento das chamadas *orações adverbiais*. A primeira consiste na forma como as gramáticas tradicionais classificam essas orações como subordinadas numa dicotomia entre dois processos sintáticos, a coordenação e a subordinação de orações. Já a segunda, a de orientação funcionalista, concebe a articulação de orações hipotáticas adverbiais como um relevante processo, capaz de refletir a própria organização discursiva.

De acordo com gramáticas tradicionais que seguem a nomenclatura oficial (NGB), o processo de relação entre orações em um mesmo período se estabelece a partir da dicotomia entre *coordenação*, caso haja uma relação de independência entre as orações, e *subordinação*, quando há, portanto, dependência sintática entre elas, ou seja, uma oração representa uma função sintática (sujeito, objeto direto, adjunto adnominal, adjunto adverbial etc.) em relação à chamada “oração principal”. Considera-se, então, que a *coordenação* e a *subordinação* são processos sintáticos analisados dentro do chamado *período composto*²; por sua vez, nesse período, podem ocorrer três tipos básicos de orações: principal, subordinada e coordenada. Para as orações subordinadas, a GT estabelece uma tripla divisão, classificando-as em *substantivas*, *adjetivas* e *adverbiais*.

Ao analisarmos especificamente as chamadas *orações subordinadas adverbiais*, percebemos que, apesar da análise tradicional nomeá-las com base nas relações semânticas de TEMPO, CONCESSÃO, CONDIÇÃO etc, na prática, recorre-se não ao sentido, mas sim à lista de conectivos que devem ser memorizados pelos alunos para a classificação de cada tipo

2 Bechara (2001) critica essa nomenclatura utilizada pela tradição gramatical. Segundo o autor, quando houver uma relação de coordenação entre as orações, devemos classificá-las como *orações compostas*, *período composto* ou *grupos oracionais*. Já o conjunto formado por uma oração subordinada e sua principal deve ser denominado *oração complexa*.

oracional. Infelizmente, o ensino tradicional desperdiça muito tempo com a mera classificação de conectivos e orações. Muito mais importante é o estudo das relações semânticas que se estabelecem por meio dos elementos conectores responsáveis por marcar o encadeamento retórico entre as partes do texto, sejam orações, períodos ou parágrafos. Analisar o reconhecimento dessas relações e de sua função (lógica, argumentativa, discursiva) no texto constitui um saber da mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização textual (ANTUNES, 2003, p. 133).

Segundo Neves (2013, p. 226), é inerente à proposta de análise linguística funcionalista o questionamento da dicotomia rígida entre *coordenação* e *subordinação* apresentada pela Gramática Tradicional, já que essa nomenclatura encontra-se pautada em uma sintaxe superficial que desconsidera níveis intermediários de dependência e integração entre as estruturas oracionais da língua. As relações que se estabelecem entre orações e constituintes dessas orações apresentam-se como graduais, ou seja, ao longo de um *continuum* que vai da não dependência à total integração.

Com interesse na gramaticalização da relação entre orações, Hopper e Traugott (1993) redimensionam os conceitos de coordenação e subordinação propostos pela Gramática Tradicional, estabelecendo uma distinção entre o processo de subordinação propriamente dito, quando há total dependência e encaixamento entre as cláusulas; e de hipotaxe, que se caracteriza pela dependência à cláusula-núcleo, mas não pelo encaixamento nessa estrutura. Podemos afirmar que, em geral, são exemplos de hipotaxe, e não de encaixamento, as chamadas orações adverbiais, objeto deste estudo.

Já reconhecida a distinção entre subordinação (encaixamento) e hipotaxe, devemos destacar a relevância da articulação hipotática para a construção do discurso. Já em Halliday (1985), identificamos, no sistema lógico-semântico de expansão, a natureza de *realce* típica da hipotaxe adverbial, sobre a

qual descreve o autor: “Por realce compreende-se que uma cláusula realça o sentido de outra atribuindo-lhe uma referência dentre várias possíveis: referência a tempo, lugar, modo, causa ou condição.”³. Dessa forma, a combinação *realce + hipotaxe* origina o que tradicionalmente se classifica como *oração subordinada adverbial*.

Na análise da articulação de orações proposta por Matthiessen e Thompson (1988, p. 283), apesar de as cláusulas estarem enquadradas em uma relação de interdependência em algum nível, a afirmação de que uma é parte da outra se revela contraditória. Na verdade, essa relação não pode ser integralmente analisada no simples contexto da frase, mas sim do discurso, já que os graus de interdependência se estabelecem a partir das funções discursivas desempenhadas por essas orações. Dessa forma, especificamente no caso da hipotaxe, as noções de CAUSA, CONCESSÃO, TEMPO, CONDIÇÃO acabam por refletir as relações retóricas existentes na construção do texto.

Matthiessen e Thompson (1988, p. 276) afirmam que a organização do discurso é refletida pelo processo de articulação de orações. Assim, os autores propõem uma interpretação discursiva para a articulação de orações por acreditarem que esta representa um importante recurso do falante/escritor para a estruturação textual. Portanto, haveria um conjunto de relações em que estão envolvidas as cláusulas não encaixadas, e que se enquadram em dois tipos de relação retórica: a relação de listagem (ou lista), relacionada tipicamente à parataxe, e a relação núcleo-satélite. As cláusulas⁴ que se articulam por meio da hipotaxe adverbial de realce representam, em geral, satélites na relação retórica do tipo núcleo-satélite, já que se combinam para modificar, expandir o conteúdo informacional contido na cláusula-núcleo ou em outra porção do texto. Nesse caso,

3 “In enhancement one clause enhances the meaning of another by qualifying it in one of a number of possible ways: by reference to time, place, manner, cause or condition.” (HALLIDAY, 1985, p. 410).

4 Neste texto, consideramos os termos *oração* e *cláusula* como sinônimos.

conforme diz Decat (2001, p. 104), a oração adverbial realça o sentido da outra oração, com valores semânticos de TEMPO, MODO, LUGAR, CAUSA/MOTIVO, CONDIÇÃO etc.

O processo de articulação de orações é um importante instrumento para o arranjo discursivo, responsável pela manutenção de coerência e coesão textuais. Sendo assim, a cláusula adverbial representará mais do que uma mera função gramatical em um texto, já que ela é responsável por estruturar uma relevante função discursiva, no sentido de orientar o ouvinte/leitor para a mensagem a ser transmitida em um ato comunicativo, o que salienta o seu papel organizacional do discurso.

Com base em autores como Mann e Thompson (1983), Decat (2001) analisa, no português, alguns contextos linguísticos em que sentidos mais abstratos como os de CAUSA/MOTIVO, CONDIÇÃO e CONCESSÃO podem ser inferidos a partir da articulação de porções textuais por meio da conjunção *quando*. Além disso, levando em conta a noção de iconicidade (GIVÓN, 1979; HAIMAN, 1983; CHAFE, 1976, 1988; LAKOFF, 1984; LABOV e WALETZKY, 1967), Decat (2001) analisa o papel funcional-discursivo da hipotaxe adverbial em português, apontando para ela as seguintes funções textual-discursivas, como opções discursivas na construção do texto: Fundo, Adendo, Guia, Tópico e Ponte de transição. Nesta pesquisa, operacionalizamos tais conceitos numa abordagem de ensino da hipotaxe adverbial, embora não tenha sido uma preocupação nossa o ensino dessa terminologia tampouco a definição para tais funções.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

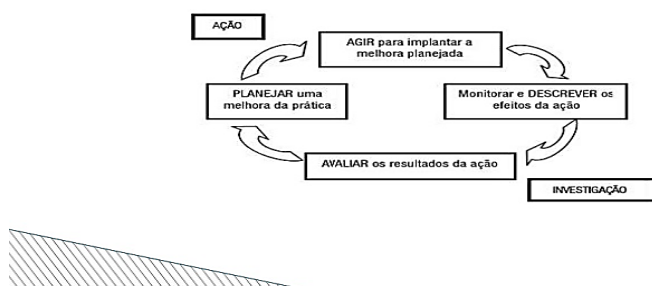
A respeito do modelo metodológico utilizado na execução do nosso trabalho, ou seja, a *pesquisa-ação*, Engel (2000) afirma que esse método corresponde a um tipo de pesquisa participante, de natureza engajada, opondo-se ao método de pesquisa de caráter mais tradicional, que é considerada como “independente”, “não reativa” e “objetiva”. Essa metodologia

surgiu da necessidade de superação do hiato existente entre teoria e prática. Uma de suas principais características é a intervenção na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Por essas características, acreditamos que a pesquisa-ação permite a superação de algumas dificuldades existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, isto é, entre a teoria e a prática, resultando na ampliação das capacidades dos professores de compreensão de suas práticas, favorecendo amplamente as mudanças.

De acordo com Tripp (2005, p. 446), sob a ótica dessa metodologia, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”, conforme diagrama a seguir:

Organograma 1 – Etapas da pesquisa-ação



CICLO PESQUISA-AÇÃO (LEWIN)

Fonte: TRIPP (2005), p. 446.

Inspirados nesse modelo metodológico, dividimos nosso estudo em três etapas distintas, que denominamos **sondagem**, **intervenção** e **avaliação**. No esquema a seguir, descrevemos as ações que foram executadas em cada uma das etapas.

Quadro 1 – Etapas para o desenvolvimento da pesquisa.

SONDAGEM	Coleta de dados, por meio da resolução de questões, com o objetivo de identificar as principais dificuldades dos estudantes, visando à elaboração de material para a execução do processo de intervenção.
INTERVENÇÃO	Aplicação de atividades elaboradas a partir dos resultados coletados na sondagem, com o objetivo de sanar as possíveis dificuldades dos alunos.
AValiação	Aplicação de questões, nos mesmos moldes da sondagem, para verificar a eficácia do modelo proposto, avaliando se houve ou não melhoria no nível de aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Autores

Para o desenvolvimento deste estudo, contamos com a participação de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, pertencente à rede estadual de ensino do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza (CE). Por conta da necessidade de recorte para o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho abordou as orações hipotáticas adverbiais iniciadas pela conjunção *quando*, pois ela é usada em contextos em que não apenas a relação de TEMPO, mas também as relações de CONDIÇÃO, CONCESSÃO, MOTIVO podem ser depreendidas. Inicialmente, avaliamos as habilidades referentes à leitura e à escrita do estudante no que diz respeito ao uso das cláusulas adverbiais iniciadas por essa conjunção por meio da elaboração e aplicação de atividades reflexivas e produtivas em sala. Dessa forma, pudemos analisar, em situações reais de interação verbal, “as relações adverbiais, ou de realce, que emergem da combinação de cláusulas e as funções textual-discursivas a que elas se prestam.” (DECAT, 2001, p. 104).

Levamos em consideração as proposições relacionais explícitas e inferidas, além das funções textual-discursivas que emergem em cada contexto de uso dessas orações como forma de valorizar o papel dessas estruturas oracionais para a geração de sentido em situações reais de interação verbal.

APLICAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir, descreveremos cada etapa de nosso trabalho, os dados coletados após a aplicação das atividades de sondagem, intervenção e avaliação. Por limitações do espaço destinado a este capítulo, essas atividades se encontram aqui brevemente exemplificadas, seguidas da interpretação que demos aos resultados relativos ao desempenho e à participação dos alunos.

Sondagem

Para a **sondagem**, elaboramos quatro questões com o objetivo de identificarmos as possíveis dificuldades dos alunos no uso das chamadas orações adverbiais, especificamente aquelas introduzidas pelo conectivo *quando*, e suas funções em textos. Buscamos, também, contemplar, nessa etapa, tanto habilidades de leitura (nas duas primeiras questões) quanto de escrita (nas duas últimas questões). Em todas as questões aplicadas, exploramos habilidades relacionadas a proposições relacionais que podem ser inferidas no contexto de uso da conjunção *quando*. Categorizamos, inicialmente, as respostas dos alunos em três tipos: *satisfatório*, *insatisfatório* e *em branco*. Como amostra da atividade aplicada, apresentamos, a seguir, uma das questões que compuseram o teste de sondagem.

Quadro 2 – Quarta questão (sondagem).

1. Veja o exemplo abaixo:

I – Eu estava dormindo.

II – Você chegou.

Quando eu estava dormindo, você chegou.

Eu estava dormindo quando você chegou.

a) Agora, faça o mesmo com as orações abaixo para que elas formem dois períodos compostos. Para isso, utilize o mesmo conectivo do exemplo.

I – Ela foi embora.

II – Eu decidi viver minha vida.

b) Há diferença de sentido ao mudarmos o conectivo da primeira para a segunda oração? Justifique.

c) Que valor(es) semântico(s) podemos inferir do uso do conectivo *quando*, além da noção de tempo?

O foco dessa questão estava na capacidade de identificar se houve alguma mudança de sentido na reescrita das orações e qual seria essa mudança. Das 25 respostas, 16 foram consideradas insatisfatórias e 9 estavam em branco. A resposta adequada a essa questão deveria levar em consideração que não ocorre alteração semântica nos exemplos oferecidos no modelo proposto pelo enunciado, o que não acontece com as orações da atividade de reescrita proposta ao aluno.

Com os resultados obtidos nas quatro questões destinadas à etapa de sondagem, reagrupados, posteriormente, em *satisfatório* e *insatisfatório* (aqui incluída a ausência de respostas), confeccionamos a tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Adequação e inadequação de respostas (sondagem)

Nível Questão	Satisfatório	Insatisfatório
Questão 1	20%	80%
Questão 2	28%	72%
Questão 3	4%	96%
Questão 4	0%	100%
Média	15%	85%

Fonte: Autores

De acordo com a tabela acima, podemos facilmente diagnosticar que, embora os alunos tenham apresentado dificuldades em todas as questões, foi nas duas últimas, as quais abordavam habilidades que envolvem a escrita, que o problema mais se revelou. Além disso, de acordo com os dados expostos, podemos constatar que, ao computarmos uma média de aproveitamento da turma, 85% dos alunos apresentaram alguma dificuldade em resolver as questões do teste, fato que nos levou a concluir que:

- a) os alunos tinham dificuldades em inferir e explicitar relações de sentido no contexto da articulação hipotática adverbial;

- b) havia sérias defasagens na turma quanto às habilidades de leitura e escrita, principalmente nesta última, no que diz respeito ao processo de articulação de cláusulas adverbiais;
- c) o ensino tradicional não tinha sido suficiente para desenvolver tais habilidades, visto que os estudantes já tinham sido expostos a esse modelo de ensino, mas não obtiveram, mesmo com isso, sucesso nas atividades de sondagem.

Intervenção

Na etapa de **intervenção**, foram desenvolvidas quatro atividades que buscassem aprimorar as habilidades de leitura e escrita, tanto por meio de exercícios de reflexão acerca das estruturas linguísticas, quanto de questões que envolvessem habilidades voltadas à produção textual. Cada atividade consistiu em uma sequência de questões feitas a partir de um texto, que colocava os alunos diante de situações reais de uso da língua. Esse material didático, de natureza produtiva e reflexiva, teve como objetivo conduzir os alunos à reflexão e ao uso de orações adverbiais como estruturas gramaticais extremamente relevantes para a construção textual, assim como ferramentas importantes tanto para a produção de textos quanto para a interpretação do sentido pretendido pelo autor.

Assim, com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos na **sondagem**, pudemos diagnosticar quais são os conhecimentos e as habilidades necessárias para melhorar o nível de aprendizagem da turma:

- a) inferência das diferentes proposições relacionais que emergem dos usos do conectivo *quando* além da noção básica de TEMPO;
- b) substituição do conectivo *quando* por outros que expressem outros valores semânticos além de TEMPO, tais como CONDIÇÃO, CAUSA ETC.;

- c) identificação da relação CAUSA/CONSEQUÊNCIA, e de que conteúdos oracionais apresentam a CAUSA e a CONSEQUÊNCIA;
- d) interpretação dos efeitos de sentido motivados pelo posicionamento das cláusulas adverbiais (funções textual-discursivas);

A seguir, apresentamos, a título de exemplificação, uma das atividades aplicadas na etapa de intervenção.



Figura 1 – Primeira questão da atividade 2 (intervenção).

Fonte: <http://kdimagens.com>, acesso em 12/10/2015

1. Leia o texto acima e responda:

- a) De acordo com o texto, o conectivo *quando* apresenta apenas o valor de tempo ou expressa outras relações de sentido?
- b) Assinale apenas a(s) alternativa(s) em que, mesmo com a substituição do conectivo *quando*, o texto continuaria com o mesmo sentido:
 - () Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram se precisam de algo!
 - () Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram no momento em que precisam de algo!
 - () Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram embora precisem de algo!
 - () Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram para que precisem de algo!
 - () Algumas pessoas veem vc como o Google: só te procuram porque precisam de algo!

Para responder ao item *A*, esperávamos que, no uso do conectivo *quando* na frase “*Algumas pessoas veem você como o Google: só te procuram quando precisam de algo*”, o aluno inferisse, além de TEMPO, outras relações de sentido. De um modo geral, na discussão da atividade pelos alunos, identificamos que

praticamente todos eles foram capazes de inferir relações de CONDIÇÃO e CAUSA/MOTIVO. Além disso, pudemos diagnosticar que alguns estudantes demonstraram a habilidade de substituição do conetivo *quando* por outros, como *se* ou *porque*, para explicitar os diferentes valores semânticos que podem ser inferidos no contexto de uso dessa conjunção.

O segundo item consistia em uma questão de múltipla escolha, na qual o aluno deveria assinalar com um X as alternativas em que a substituição do conectivo *quando* por outra conjunção preservava o sentido e a estruturação da frase original do texto que inicia a atividade. A maioria das respostas pode ser considerada adequada, deixando os alunos de assinalar apenas aquelas alternativas em que ocorria a fuga ao objetivo do autor, casos em que a reescrita atribuía os valores de OPOSIÇÃO, com o conectivo *embora*, e FINALIDADE, com a locução *para que*.

Enquanto discutíamos essa questão, uma aluna manifestou uma dúvida interessante. Ela nos perguntou o porquê de utilizarmos o conectivo *quando*, que normalmente expressa a ideia de TEMPO, no lugar de outras conjunções, como o vocábulo *se* para o valor de CONDIÇÃO. Tal interrogação nos foi bastante útil e oportuna para que pudéssemos explicitar a dinamicidade da língua, além de demonstrar a tentativa vã do ensino tradicional de gramática ao propor a memorização de uma lista de conectivos que expressam circunstâncias específicas.

Aproveitamos a dúvida da aluna para solicitarmos aos estudantes que abrissem os seus livros didáticos de língua portuguesa na unidade destinada ao ensino das orações subordinadas adverbiais. Pudemos demonstrar como o livro didático aborda a classificação das referidas orações utilizando, para isso, uma lista de conectivos. Ressaltamos, também, a presença da conjunção *quando*, que encabeça a listagem de conectivos com valor temporal, sem qualquer ressalva sobre o uso dessa conjunção quando o propósito é, na verdade, articular conteúdos

pelas relações de CAUSA, CONDIÇÃO ou CONCESSÃO. Os estudantes puderam também identificar que, na descrição de outros tipos de orações adverbiais em que essas relações estão presentes (respectivamente, *causal*, *condicional*, *concessiva*), o *quando* não aparecia como conectivo possível. Diante dessa observação, propomos um questionamento à turma: É melhor memorizar conectivos ou refletir sobre o sentido que eles expressam em cada contexto de uso? Com unanimidade, a turma respondeu que a reflexão é bem mais produtiva do que o ato decorar conjunções de maneira descontextualizada.

Ao optarmos pelo trabalho com a conjunção *quando*, pudemos também demonstrar o uso de velhas formas linguísticas para novas funções. Buscamos utilizar esse conectivo como uma espécie de lacuna a ser preenchida pelo aluno, já que o mesmo conectivo, tradicionalmente associado ao domínio conceitual de TEMPO, mais próximo de nossa experiência e, portanto, mais fácil de ser compreendido, é usado para expressarmos, metaforicamente, relações de outros domínios mais abstratos.

Avaliação

Última etapa de nossa pesquisa, a **avaliação** consistiu na aplicação de exercícios com o intuito de averiguar se o desempenho dos alunos melhorou em relação aos resultados coletados na sondagem. Com essa avaliação, pudemos analisar se as atividades de orientação funcionalista que foram aplicadas exerceram uma influência positiva na aprendizagem dos alunos no que se refere ao uso das orações adverbiais e suas funções. Para tanto, aplicamos uma atividade com o mesmo conteúdo, formato e quantidade de questões que a etapa de sondagem.

Como exemplo dessa etapa da pesquisa-ação, apresentamos a quarta e última questão da atividade de avaliação, que consistia na análise de duas frases. Vejamos a seguir.

Quadro 3 – Quarta questão (avaliação).

Leia o texto a seguir

“TUDO MUDA QUANDO VOCÊ MUDA!”

Agora, leia o mesmo texto reescrito de outra forma:

“VOCÊ MUDA QUANDO TUDO MUDA!”

- a) Há diferença de sentido entre os dois textos? Justifique.
- b) Que valor(es) semântico(s) podemos inferir do uso do conectivo *quando*, além da noção de tempo no segundo quadro?

Os dois enunciados, “*Quando você muda, tudo muda*” e “*Você muda quando tudo muda*”, apesar de bastante semelhantes, apresentam nuances distintas e bastante significativas, pois, na primeira disposição, para que ocorra uma mudança externa, é necessária uma mudança interna no indivíduo. Já na segunda, a mudança interna no indivíduo corresponde ao efeito de modificações externas a ele. Essa diferença de sentidos entre as duas frases dá-se por conta do deslocamento da conjunção *quando* do início de uma oração (*Quando você muda*) para o início da outra (*Quando tudo muda*). De acordo com sua interpretação, o aluno era orientado a responder dois itens. O primeiro buscava sondar a capacidade de identificação das diferentes leituras dos dois enunciados, motivada pela inversão do posicionamento do conectivo *quando* em relação às cláusulas apresentadas pela questão. No segundo item, por sua vez, era solicitada ao aluno a análise dos outros valores semânticos possíveis, além de TEMPO, que emergiam do uso da conjunção no contexto das duas frases, que seriam os sentidos de CONDIÇÃO, CAUSA/MOTIVO e PROPORÇÃO⁵.

Como exemplo das respostas consideradas satisfatórias produzidas pelos alunos para essa questão, apresentamos a figura a seguir.

a) Há diferença de sentido entre os dois textos? Justifique.

Sim, no primeiro tudo muda quando
você muda e o segundo você muda
porque tudo muda.

b) Que valor(es) semântico(s) podemos inferir do uso do conectivo *quando*,
além da noção de tempo no segundo quadro?

Condição

Figura 2 – Resposta satisfatória para a quarta questão (avaliação)

Na sondagem, em questão semelhante, nenhum aluno apresentou resposta considerada satisfatória. Nesta questão da etapa de avaliação, diagnosticamos que 13 alunos conseguiram responder adequadamente; 11 responderam de forma inadequada e apenas um aluno não conseguiu elaborar sua resposta. Cumpre observar, no entanto, que, tanto na sondagem quanto na avaliação, esse tipo de questão apresentou um maior grau de complexidade para os discentes. Provavelmente, a dificuldade se deve à semelhança formal das frases mesmo com o deslocamento da conjunção *quando*. Alguns alunos não conseguiram identificar diferenças entre os dois enunciados, tampouco perceberam o deslocamento do conectivo da primeira oração para o início da segunda. Um deles, por exemplo, concluiu que houve apenas uma alteração na ordem das orações, tal como ilustramos na figura a seguir.

a) Há diferença de sentido entre os dois textos? Justifique.

Não ~~há~~ só muda a ordem

Figura 3 – Resposta inadequada para a quarta questão (avaliação)

Embora ainda tenhamos identificado dificuldades, esses dados nos demonstraram que a turma, na referida questão, apresentou um aproveitamento total de 52% no processo avaliativo, muito distante do desempenho observado na etapa da **sondagem**. Expomos, na tabela a seguir, uma comparação entre os resultados gerais obtidos nas etapas da **sondagem** e da **avaliação**.

Tabela 2 – Adequação e inadequação de respostas (sondagem/avaliação)

Nível Questão	Satisfatório		Insatisfatório	
	Sondagem	Avaliação	Sondagem	Avaliação
Questão 1	20%	60%	80%	40%
Questão 2	28%	60%	72%	40%
Questão 3	4%	68%	96%	32%
Questão 4	0%	52%	100%	48%
Média	15%	60%	85%	40%

Fonte: Autores

Ao considerarmos a média de aproveitamento total da turma na avaliação e, quando a comparamos ao que foi obtido na **sondagem**, podemos afirmar que a metodologia por nós utilizada no ensino da hipotaxe adverbial foi exitosa. Houve uma melhoria de 45 pontos percentuais, o que nos demonstra a eficácia da proposta de ensino voltada à análise e reflexão sobre os recursos da língua a partir de uma perspectiva funcional. Essa ação foi capaz de melhorar o rendimento dos alunos da última série do Ensino Fundamental no que diz respeito às habilidades relativas à hipotaxe adverbial.

CONCLUSÃO

Na expectativa de contribuirmos com o trabalho dos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, buscamos desenvolver uma proposta de ensino que representasse uma maior integração dos aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos envolvidos no ato comunicativo. Nossa pesquisa apresenta uma alternativa pedagógica à educação básica no que diz respeito à aprendizagem de gramática, mais especificamente

ao conteúdo das chamadas *orações adverbiais* e ao importante papel semântico-discursivo dessas orações na construção dos sentidos do texto. No conjunto das atividades desenvolvidas, buscamos ressaltar que a interpretação de relações semânticas que não estão explicitadas por conectivos típicos de cada uma delas, bem como das funções textual-discursivas pode favorecer a compreensão da intenção discursiva do autor ao articular conteúdos na organização do texto.

A metodologia utilizada pela pesquisa-ação representa uma sequência lógica e sistemática de passos intencionados. Inspirados nesse modelo metodológico, optamos pela divisão do processo em três etapas distintas, as quais foram denominadas **sondagem**, **intervenção** e **avaliação**. Após a análise dos resultados, pudemos constatar que as atividades de orientação funcionalista exerceram uma influência positiva na aprendizagem dos alunos no que se refere ao uso das orações adverbiais e suas funções. A média de aproveitamento da turma, no processo avaliativo, foi de 60% de adequação, um aumento de 45 pontos percentuais em relação à **sondagem**.

Estamos, portanto, de acordo com Oliveira e Cezário (2007), quando afirmam que um ensino pautado na perspectiva do Funcionalismo linguístico apresenta, como objetivo maior, o desenvolvimento de competências necessárias a uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção textual. As reflexões e considerações aqui apresentadas constituem apenas uma sugestão, uma demonstração de como é possível associar os resultados da pesquisa linguística de orientação funcionalista aos objetivos atuais do ensino-aprendizagem de português para os níveis Fundamental e Médio.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-50.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DECAT, M. B. N. A Articulação Hipotática Adverbial do Português em Uso. In: DECAT, M. B. N. *Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 103-166.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Revista Educar*, Curitiba, Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold Publishers Ltd., 1985.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Gramaticalization*. Cambridge: University Press, 1993.

MANN, W.; THOMPSON, S. A. *Relational propositions in discourse*. California: University of Southern California, 1983.

MATTHIESSEN, C. & THOMPSON, S. A. The structure of discourse and “subordination”. In: MATTHIESSEN, C. & THOMPSON, S. *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 275-329, 1988.

NEVES, Maria H. M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

NOGUEIRA, Márcia T. A aula de análise linguística no contexto dos gêneros textuais. In: GELNE. *Anais da XX jornada*. João pessoa, 2004.

NOGUEIRA, Márcia T. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. In: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. P. C.; CAMPOS, S. F. *Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, M. R.; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 87-108, jan./jun, 2007.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

QUESTÕES DE GRAMÁTICA NO CONTEXTO DE TEXTOS LITERÁRIOS: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Luiz Carlos Costa (UFC)
lkkosta@yahoo.com.br

Márcia Teixeira Nogueira (UFC)
marciatn@gmail.com

INTRODUÇÃO

No ensino de Língua Portuguesa, o livro didático tem sido o principal (muitas vezes, o único) material de apoio pedagógico do professor e dos alunos da escola pública no Brasil. A importância desse material pode ser atestada pela grande quantidade de trabalhos (dissertações e teses) que se ocupam da análise de livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A grande maioria desses trabalhos analisa apenas livros do ensino regular possivelmente porque os livros de Português da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) só passaram a ser distribuídos pelo PNLD a partir de 2010.

Este capítulo traz resultados de uma dissertação de mestrado que teve o objetivo de proceder a uma análise crítica e propositiva de questões de gramática no contexto de textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* (volume único) destinado aos Anos

Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PNLD 2014/2015/2016) adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza – Ceará.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram: a) descobrir que tipo de abordagem de ensino predomina nas questões de gramática do livro de analisado, propondo para elas, abordagens mais adequadas ao tratamento dos aspectos linguísticos no contexto de textos literários; b) identificar que tipo de gênero literário é mais utilizado e quais tópicos gramaticais estão mais presentes nessas questões de gramática; c) verificar como as questões de gramática articulam os recursos linguísticos com os textos literários na composição das atividades de Língua Portuguesa no livro didático da EJA, sugerindo modos de condução dos alunos nas questões de análise linguística desses textos.

Esta análise do livro didático da EJA foi feita com base em pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico do qual destacamos a concepção da língua como instrumento de interação social. Com base nesse princípio, as aulas de Português não devem ser realizadas por meio de exercícios de repetição e memorização de regras gramaticais, normas e exceções, com análises de frases isoladas, descontextualizadas ou com uso de textos artificialmente adaptados para exemplificar determinados fenômenos gramaticais. De acordo com Nogueira (2010, p. 197-198):

[...] Parece haver consenso em torno da crítica à ênfase que a escola dá à memorização de regras, formas e categorias e à prática de análises de natureza estritamente taxonômica em frases descontextualizadas. É recorrente a recomendação de que as regularidades linguísticas devem ser investigadas no uso concreto da língua, em amostras reais de textos orais e escritos.

O ensino tradicional de língua materna através de atividades de identificação e classificação de estruturas gramaticais (nomenclatura) não contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e deve, portanto, ser substituído por atividades de análise de textos com a atenção voltada para as funções que as unidades da língua em uso desempenham na composição textual, na construção dos sentidos do texto. Ainda segundo Nogueira (2004, p. 1543), ao invés de apenas identificar e classificar palavras isoladas e retiradas do texto, os alunos devem ser encorajados a refletir sobre as funções que essas palavras desempenham no texto. Isso sugere que se façam atividades de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio evitando reduzir o ensino de gramática a atividades de metalinguagem de natureza meramente classificatória.

Os PCN (1998, p. 27) para o ensino de Língua Portuguesa no Fundamental II (6º ao 9º) atribuem o fracasso escolar às práticas pedagógicas do ensino tradicional as quais se baseiam em atividades de memorização de nomenclatura gramatical e análises de frases soltas, configurando, desse modo, um ensino de gramática descontextualizado. Para garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita, ampliando assim a competência discursiva dos alunos, o documento afirma ser necessária a adoção de texto como unidade básica do ensino, e não de palavras ou frases soltas.

Em síntese, os PCN recomendam que os conteúdos de Língua Portuguesa se articulem em torno de dois eixos básicos conforme esquema USO > REFLEXÃO > USO. Articuladas no eixo USO, estão as práticas de escuta/leitura de textos e de produção de textos orais e escritos. O eixo REFLEXÃO significa a *prática de análise linguística*, um trabalho analítico e reflexivo sobre a língua em uso através de atividades de manipulação do texto por reescritura, deslocamentos de termos e porções textuais, inversão da ordem das palavras para produzir determi-

nados efeitos de sentido, exploração de novos recursos linguísticos, de novas formas alternativas de dizer e produzir sentidos.

Retomando os mesmos princípios básicos de ensino de Língua Materna dos PCN, a *Proposta Curricular para a EJA* (2002, p.17) recomenda a prática da *análise linguística* definindo-a como uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos concernentes a uma série de conteúdos novos referentes à teoria do texto, assumindo-o como objeto de estudo juntamente com outros conteúdos tradicionais da gramática, mas numa perspectiva diferente. A diferença consiste em perceber os itens da língua como recursos expressivos na produção dos sentidos do texto.

A seguir, discutiremos as *abordagens no ensino de língua materna*, os conceitos de *gramática* e o conceito de *análise linguística* cotejando-o com o ensino tradicional de gramática. Depois apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa e os resultados da análise crítica (e propositiva) das questões de gramática do livro didático de Língua Portuguesa da EJA. Por fim, encerraremos este trabalho tecendo ainda algumas considerações sobre os resultados da análise do livro.

ENSINO DE GRAMÁTICA OU ANÁLISE LINGUÍSTICA?

Para desenvolver a competência discursiva dos alunos, os PCN (1998, p. 30) orientam que o ensino tradicional de *Gramática* seja substituído pela prática de escuta/leitura e produção de textos aliada à prática de *Análise linguística*. Dada a natureza polissêmica dos termos *gramática* e *análise linguística*, passaremos a definir em que sentido os utilizamos neste texto. Antes, porém, discutiremos brevemente as diferentes abordagens no ensino de Língua materna.

De acordo com Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 126) existem três tipos de ensino de línguas: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. O ensino **prescritivo** parte do princípio de que os alunos utilizam padrões linguísticos considera-

dos errados ou inaceitáveis e objetiva substituir esses padrões por outros considerados corretos ou aceitáveis.

O ensino **descritivo** tem por objetivo a descrição da estrutura e do funcionamento de uma língua. Esse tipo de ensino descreve todas as variedades linguísticas e não apenas a variedade culta ou o padrão linguístico socialmente valorizado.

Já o ensino **produtivo** procura ampliar as habilidades linguísticas dos alunos para que consigam utilizar sua língua materna de modo mais efetivo, conforme suas necessidades comunicativas nas diferentes situações de interação. Essa última abordagem, segundo os autores que propuseram essa classificação, é a que deve ocupar a maior parte do tempo dedicado às atividades de ensino de língua porque se mostra mais adequada a desenvolver a competência comunicativa dos educandos por meio da ampliação dos recursos linguísticos de que dispõem.

Travaglia (2001) também acredita que o ensino produtivo é o mais adequado para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, pois essa abordagem visa ao desenvolvimento de novas habilidades linguísticas. O autor afirma ainda que o ensino prescritivo tem sido hipervalorizado e mais praticado nas escolas do que os outros dois tipos. Isso tem causado prejuízos ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, mesmo porque o ensino prescritivo não tem conseguido sequer levar esses alunos a obter uma competência satisfatória no uso da variedade culta nem da modalidade escrita da língua.

O paradigma **funcionalista**, ao contrário do **formalista**, enfatiza as funções que as formas da língua cumprem na interação comunicativa. Nessa perspectiva, lembremos, a língua é considerada no contexto de uma atividade de interação verbal e, por isso mesmo, estamos de acordo com Antunes (2003), quando afirma que somente uma perspectiva funcional, interacionista, é capaz de fundamentar um ensino de língua relevante e produtivo.

Evidentemente, essa segunda tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, consequentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Ou seja, a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41, grifo do autor).

Conforme já dissemos anteriormente, o ensino de Língua Portuguesa reduzido a um ensino de gramática através de memorização de regras e nomenclaturas e de análises de frases descontextualizadas foi duramente criticado pelos PCN, os quais propuseram a adoção de práticas de leitura e produção textual articuladas à análise linguística para desenvolver a competência discursiva dos alunos. Ora, é justamente o desenvolvimento dessa competência comunicativa o que Antunes (2003) chama de ensino produtivo e relevante.

O sentido que adotamos neste trabalho para *gramática contextualizada* é aquele que Antunes (2014, p. 47) define como sendo “a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer”. Em outras palavras, o ensino de gramática contextualizada consiste em não isolar os itens gramaticais do texto, pois os fatos gramaticais só se explicam e se justificam nos contextos em que são usados. Opõe-se à *gramática contextualizada* o que Martelotta (2015, p. 45) chama de *Gramática Tradicional*, o modelo teórico de ensino de gramática que tem sido *tradicionalmente* adotado no ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A Gramática Tradicional, frequentemente desig-

nada como *gramática normativa*, costuma ser a principal referência para o *ensino prescritivo*. Travaglia (2001), concordando com Halliday, McIntosh e Stevens (1974), lembra que esse tipo de ensino não deve ocupar mais que uma pequena parte do tempo de ensino de língua materna. Nessa mesma linha de pensamento, Neves (2000, p. 52) defende a posição de que a escola deve oferecer aos alunos oportunidades de acesso às diferentes variedades e modalidades linguísticas, inclusive ao padrão valorizado da língua (gramática normativa), para que eles aprendam a ajustar sua linguagem às diferentes situações de interação comunicativa.

A definição de *análise linguística* dos PCN (1998) é a mesma de Geraldi (2011[1984]). Trata-se de uma prática de análise e reflexão sobre a língua que inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática, quanto as questões mais amplas, relativas ao propósito do texto, à coesão e à coerência, à adequação do texto aos objetivos pretendidos e à análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.) dentre outras.

A análise linguística é, portanto, um trabalho de reflexão sobre os recursos da língua com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos, em oposição ao ensino tradicional que pode desenvolver apenas as habilidades de identificação e classificação de palavras e frases. Ela se fundamenta numa concepção interacionista, funcional da linguagem, isto é, na ideia de que a função da língua é promover a interação entre as pessoas. Diferentemente do ensino tradicional de gramática, que analisa palavras e frases soltas, ela prioriza o trabalho com o texto, o que leva a ampliar o objeto de ensino para além dos aspectos gramaticais, incluindo, assim, os aspectos textuais e discursivos. Nesse sentido, o conceito de *análise linguística* inclui a ideia de *gramática contextualizada*.

A proposta de inclusão da análise linguística no trabalho pedagógico em sala de aula gerou muitas incertezas no tocante ao que fazer com os tradicionais programas de ensino de gramática e como operacionalizar essa nova orientação. Esse conflito acabou se refletindo nas atividades de Língua Portuguesa dos livros didáticos. Analisando coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, Bezerra e Reinaldo (2014) identificaram três tendências relacionadas ao estudo das unidades da língua:

- a) uma perspectiva conservadora, pautada pela gramática tradicional;
- b) uma perspectiva conciliadora, que mescla a gramática tradicional com tópicos da Linguística de Texto e dos estudos do sentido;
- c) uma perspectiva inovadora, que recorre a conceitos da *análise linguística*, mas sem uma abordagem sistematizada de temas, nem de atividades a eles correspondentes.

Pelo que foi exposto, podemos perceber que a análise linguística e o ensino tradicional de gramática são duas abordagens de ensino opostas tanto sob o ponto vista teórico quanto prático. Entretanto, é possível encontrarmos pontos comuns entre as duas abordagens como, por exemplo, o uso da terminologia da gramática tradicional que pode ser utilizada também na análise linguística. Na realidade, todos os conteúdos da gramática tradicional (fonética e fonologia, morfossintaxe, semântica) podem ser trabalhados na prática de análise linguística. A diferença é que, na análise linguística, os fenômenos gramaticais são trabalhados numa perspectiva de reflexão sobre a língua em uso com o objetivo de ampliar a competência comunicativa dos alunos.

METODOLOGIA

Neste trabalho, analisamos as questões de gramática propostas no contexto de textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* (volume único), destinado aos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PNLD EJA 2014/2015/2016), de autoria de Priscila Ramos de Azevedo Ferreira. Escolhemos esse livro porque ele foi aprovado pelo PNLD EJA 2014 e adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza - Ceará.

Nesse livro, identificamos para análise as questões de gramática referentes a textos literários com o objetivo de verificar como essas questões se articulam com os textos especificamente literários, os quais, em razão de seus aspectos formais e semânticos e por sua natureza ficcional, podem favorecer uma maior riqueza de recursos expressivos na produção de efeitos de sentido. Para atingir esse objetivo, elegemos as seguintes categorias de análise:

- a) tipos de abordagem de ensino de língua;
- b) tendências no estudo das unidades da língua;
- c) gêneros literários;
- d) tópicos gramaticais;
- e) articulação entre os tópicos gramaticais e os textos literários.

Para viabilizar a análise dos diferentes aspectos das questões do livro didático de modo a responder às questões formuladas no projeto, elaboramos a seguinte ficha de análise para cada questão.

Quadro 1 - Ficha de análise das questões do livro de Língua Portuguesa da EJA

FICHA DE ANÁLISE	
QUESTÃO: _____	PÁGINA: _____
Tipo de abordagem?	
A) Descritivo (exercícios identificação e classificação)	
B) Produtiva (exercícios estruturais)	
C) Prescritiva (exercícios de aplicação de regras de concordância, regência e colocação)	
Tendências no estudo das unidades da língua?	
A) Tradicional (gramática tradicional, texto como pretexto)	
B) Conciliadora (alguns conceitos da Linguística)	
C) Inovadora (sem sistematização gramatical, a partir dos textos)	
Gênero literário?	
A) Poema B) Letra de canção C) Cordel D) Crônica E) Conto F) Mito G) Romance (Fragmento)	
Escola literária?	
A) Quinhentismo B) Barroco C) Arcadismo D) Romantismo E) Realismo	
F) Naturalismo G) Parnasianismo H) Simbolismo I) Modernismo	
Tópico gramatical?	
A) Fonemas B) Estrutura e Formação de palavras C) Classes de palavras	
D) Termos da oração E) Regência F) Concordância G) Colocação	
H) Orações coordenadas e subordinadas I) Acentuação gráfica J) Ortografia	
K) Crase L) Versificação M) Sinonímia	
Articula os recursos linguísticos com os textos literários?	
A) Articula B) Articula parcialmente C) Não articula	

Esta análise foi realizada considerando-se as orientações para o ensino de Língua Portuguesa dos documentos e programas oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF - 2º Segmento, PNLD-EJA). Utilizamos a distinção proposta Halliday, McIntosh e Stevens (1974) entre os três tipos de abordagem de ensino de língua, a saber: descritivo, prescritivo e produtivo. Foram consideradas, ainda, as reflexões para o ensino de gramática feitas em Neves (2011, 2013), Antunes (2003, 2007, 2014), Nogueira (2004, 2010, 2014) e Travaglia (2001), bem como o sentido da prática de análise linguística com base em autores como Geraldi (2011) e Bezerra e Reinaldo (2014).

RESULTADOS DA ANÁLISE

Tipo de Abordagem

Quanto à classificação de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) sobre os tipos de abordagem de ensino de língua, a análise revelou que, nas questões de gramática no contexto dos textos literários, predomina a abordagem **descritiva**, pois essas questões apenas exercitam a metalinguagem tradicional, solicitando, em sua maioria, a identificação e a classificação de elementos linguísticos. Cada unidade do livro sob análise apresenta resumos de tópicos gramaticais em uma seção intitulada “Ampliando saberes” que fica algumas páginas à frente do texto principal proposto para atividades de leitura. No primeiro capítulo da Unidade Três, nas páginas 140 e 141, a seção de resumo gramatical trata de “Frase, oração, período/sujeito e predicado”. Depois de apresentar as definições dos tópicos gramaticais, o livro traz a seguinte proposta de atividade:

- a) Releia este trecho do texto. ‘[...]eu não tinha estudado, precisava pagar o aluguel [...]
- b) Leia e classifique as frases em nominais ou em orações.
 - 1) Olá!_____
 - 2) B.Silêncio!_____
 - 3) Mariza comprou um carro._____
 - 4) Você gosta de ler histórias em quadrinhos?_____
 - 5) Cuidado! [...]
3. Releia as frases da atividade anterior e classifique-as quanto ao tipo.

A questão dois solicita que o aluno “classifique as frases em nominais ou em orações”. Essas frases são inventadas para

esse tipo de exercício. Não fazem referência a nenhum texto, já que não há texto. Outras frases são retiradas do texto principal da unidade do livro e adaptadas para esse exercício de classificação, conforme os itens “c” e “d” da questão dois. A frase que consta no item “e” (*Cuidado!*) é inventada.

A questão três também é um exercício de classificação. Nesse caso, o aluno deve somente classificar as frases da questão dois em *interrogativa*, *exclamativa*, *declarativa* ou *imperativa*. Em síntese, não há texto nem contexto para as questões de gramática. Elas são relacionadas a esquemas gramaticais. Nesse caso, nem o sentido do texto nem as regras de gramática são explorados, pois a gramática não pode ser compreendida sem um contexto de uso, sem um texto. Sem o texto, o que resta a fazer é apenas exercitar a habilidade de identificar e classificar as unidades da língua.

Tendências no Estudo das Unidades da Língua

Conforme já foi dito, Bezerra e Reinaldo (2014) identificaram três tendências relacionadas ao estudo das unidades da língua: a) uma perspectiva conservadora, pautada pela gramática tradicional; b) uma perspectiva conciliadora, que apresenta questões da gramática tradicional com tópicos da Linguística de Texto e dos estudos do sentido; c) uma perspectiva inovadora, que propõe a *análise linguística*, mas sem uma abordagem sistematizada de temas, nem de atividades a eles correspondentes.

A tendência conservadora (tradicional) é a única identificada nas questões de gramática, propostas no contexto de textos literários da obra *Caminhar e Transformar*.

Os livros que seguem a tendência conservadora apresentam seções em forma de esquema ou resumo de gramáticas escolares onde se encontram as classes e funções sintáticas das palavras, classificação dos termos das orações e das orações no período sintático, regras de ortografia, acentuação gráfica, concordância e regência verbo-nominal. Geralmente as seções

vêm acompanhadas de exercícios totalmente desvinculados dos textos que compõem as unidades temáticas do livro.

Gêneros Literários

Os textos utilizados na obra *Caminhar e Transformar* pertencem a diferentes gêneros, sendo apenas os literários o foco de interesse deste estudo. Como gêneros literários, identificamos os seguintes gêneros no livro: duas crônicas, dois contos, quatro poemas líricos e dois poemas de cordel e um mito. O gênero mais utilizado no livro didático da EJA é o poema lírico e, conseqüentemente, a maioria das questões de gramática é referente a poemas líricos. Temos, então, 15 questões relacionadas a poemas líricos de um total de 40 questões identificadas para análise, o que representa o percentual de 37,5%. A tabela 1, a seguir, mostra os resultados relativos ao gênero literário dos textos utilizados no livro e a quantidade de questões por gênero.

Tabela 1 – Gêneros literários utilizados no livro Caminhar e Transformar

Gênero literário	Quantidade de questões	Porcentagem
Poemas líricos	15	37,5%
Poemas de Cordel	9	22,5%
Contos	8	20%
Crônicas	7	17,5%
Mito	1	2,5%
Total	40	100%

Os PCN (1998, p. 54) propõem que sejam utilizados aqueles “gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos”. Esses gêneros são classificados em quatro grupos: *literários* (conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático), *de imprensa* (notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira) *de divulgação científica* (verbete enciclopédico, relatório de experiências, artigo) e *publicidade* (propaganda). Podemos perceber pelos dados da tabela anterior que pelo menos três dos gêneros sugeridos pelos PCN (1998) estão presentes na obra analisada: o poema, o

conto e a crônica. Apesar do espaço cada vez mais reduzido da literatura em livros didáticos, no livro da EJA em análise, ainda há uma quantidade expressiva de textos literários. Embora a crônica seja um dos gêneros favoritos da leitura escolar, no caso do livro didático da EJA, prevaleceu o poema lírico.

Tópicos Gramaticais

Os tópicos gramaticais identificados na obra *Caminhar e Transformar* são, de um modo geral, os conteúdos relativos à Fonologia, à Morfologia, à Sintaxe e à Semântica. Neste estudo, buscamos investigar que tópicos gramaticais estão mais presentes nas questões de análise linguística no contexto de gêneros literários. A análise revelou que a maioria das questões trata do tema *classes de palavras*, tópico recorrente no ensino de Língua Portuguesa orientado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e as gramáticas tradicionais que a seguem.

Os resultados relativos à análise dos tópicos gramaticais contemplados na obra *Caminhar e Transformar* podem ser vistos na tabela a seguir.

Tabela 2 - Tópicos gramaticais abordados no contexto de textos literários do livro LP *Caminhar e Transformar*

Tópico gramatical/lexical	Quantidade de questões	Porcentagem
Classes de palavras	16	40%
Versificação ⁶	13	32%
Acentuação gráfica	4	10%
Estrutura e formação de palavras	3	7,5%
Ortografia	2	5%
Termos das orações	1	2,5%
Sinonímia	1	2,5%
Total	40	100%

6 A rigor, *versificação* e *sinonímia* não são tópicos gramaticais quando tomamos o termo *gramática* no sentido de regras de uso da língua. A versificação se refere à estrutura do gênero poema, e a sinonímia pertence ao domínio do léxico. Entretanto, esses tópicos são encontrados em gramáticas escolares e, do mesmo modo, esses dois temas aparecem no livro didático da EJA na seção que trata de tópicos gramaticais.

Além da predominância do tópico *Classes de Palavras* no livro didático em análise, identificamos que esse tópico é ensinado, exclusivamente, mediante atividades de identificação e classificação, práticas recorrentes do ensino tradicional de Gramática. Não há nenhuma atividade que pudesse ser identificada como a prática de *análise linguística* recomendada pelos PCN (1998), em que o estudo dos tópicos gramaticais está a serviço da compreensão de textos. Texto e gramática são apresentados no livro como instâncias separadas, completamente independentes. As seções dedicadas aos tópicos gramaticais no livro didático acabam por reforçar uma gramática descritiva ou normativa. A própria disposição dos tópicos gramaticais no livro didático analisado, isto é, afastados do texto principal, demonstra a opção por um ensino descontextualizado.

Articulação entre os Tópicos Gramaticais e os Textos Literários

Conforme já temos afirmado, o livro didático em análise segue uma tendência conservadora no ensino das unidades da língua. Por isso mesmo, a maioria das questões de análise linguística não articula os tópicos gramaticais com os textos literários (tampouco com os textos não literários, conforme também podemos observar). A maioria das questões utiliza frases soltas, inventadas sem nenhuma articulação com qualquer texto. Na verdade, não há texto como mote para a reflexão sobre os fenômenos linguísticos. Não há propostas de atividades de análise linguística articuladas com a leitura e a produção textual, tal como recomendam as orientações dos PCN.

Reconhecemos que algumas questões conseguem articular, apenas parcialmente, os fenômenos gramaticais com os textos literários. Por outro lado, é necessário que se determine a natureza dessa articulação. O que defendemos neste trabalho é que as questões de análise linguística devem articular os fenômenos gramaticais com os textos na produção de sentidos,

e não fazer qualquer tipo de “articulação”. Portanto, uma simples referência a um trecho retirado de um texto qualquer não representa o tipo de articulação que gostaríamos de identificar na obra sob análise.

Nesse livro da EJA, a maioria das questões não traz texto. Quando muito, traz fragmentos de algum texto. Talvez por isso não possa articular os tópicos gramaticais com o texto e também não seja capaz de propor uma reflexão sobre os usos linguísticos, explorando-os em vinculação com a produção de sentidos e efeitos. Dizemos que a obra articula *parcialmente* texto e gramática para indicar que a exploração dos recursos linguísticos presentes nas atividades propostas no livro analisado contribui muito pouco para a compreensão dos sentidos do texto.

A tabela a seguir mostra os resultados relativos à análise da obra *Caminhar e Transformar* quanto à articulação dos tópicos gramaticais com os textos literários presentes.

Tabela 3 - Articulação entre os tópicos gramaticais e os textos literários

Articulação	Quantidade de questões	Porcentagem
Articula parcialmente	9	22,5%
Não articula	31	75,50%
Total	40	100%

Como vemos, se destaca o percentual de 75,5%, a maioria das questões, sem qualquer articulação com os textos literários. Dito de outra forma, as questões propostas pelo livro didático não contribuem para a interpretação dos sentidos do texto. A maioria dessas questões é de identificação e classificação de palavras isoladas. Mesmo quando as palavras que deverão ser classificadas são retiradas de algum texto, essa classificação não tem nenhuma relação com os sentidos produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentindo a necessidade de contribuir com a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), empreendemos

um trabalho de análise crítica e propositiva das questões de gramática no contexto de textos literários do livro de Língua Portuguesa da coleção *Caminhar e Transformar* (volume único) destinado aos Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PNLD 2014/2015/2016) adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza - Ceará.

Esta análise foi realizada à luz das orientações dos documentos e programas oficiais para a Educação Básica brasileira, já que o propósito era verificar se as questões de gramática no contexto dos textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e adultos estão de acordo com tais orientações para essa modalidade de ensino. Ao final da análise, concluímos que a maioria dessas questões não segue as orientações desses documentos no tocante ao uso do texto como unidade de ensino.

A análise mostrou que a maioria das questões não articula os tópicos gramaticais com os textos literários na composição das atividades de Língua Portuguesa. O texto funciona como uma espécie de depósito de itens da língua cuja função é fornecer as frases que servirão de exemplos para ilustração e fixação da nomenclatura gramatical tradicional. Na obra *Caminhar e Transformar*, não identificamos, nem mesmo nas atividades destinadas à leitura e à produção escrita, tal como observa Nogueira (2014), algum avanço na articulação entre texto e gramática na forma de exercícios que possam ser identificados como atividades de análise linguística dos recursos expressivos da língua em correlação com os sentidos e propósitos do texto.

Esses resultados sugerem que o livro didático, embora traga uma variedade de gêneros em atendimento às orientações dos documentos oficiais da educação, precisa ser melhorado no que diz respeito a outras orientações desses mesmos documentos, a saber: abandonar o ensino tradicional de gramática, pautado na memorização de terminologia gramatical

e análises descontextualizadas das unidades da língua; assumir a concepção interacionista e funcional da linguagem; admitir o texto como unidade de ensino para que a análise dos fenômenos linguísticos seja feita a partir da reflexão sobre a língua em uso nas diversas situações reais de interação comunicativa; desenvolver a prática de análise linguística integrada nas atividades de leitura e produção de textos. Em relação aos textos literários, as questões de análise linguística devem conduzir os alunos à reflexão sobre a produção de sentidos e efeitos por meio dos recursos expressivos da língua.

Retomando Bezerra e Reinaldo (2014), os livros didáticos seguem três tendências no ensino das unidades da língua: a) conservadora; b) conciliadora; c) inovadora. Nas questões de gramática no contexto de textos literários, o livro de Língua Portuguesa da EJA que analisamos segue a tendência conservadora, tradicional. Por esse motivo, sugerimos que as atividades desse livro sejam complementadas com outras que estejam de acordo com uma abordagem produtiva e reflexiva, isto é, atividades nas quais a gramática esteja verdadeiramente articulada com o texto, e este não seja apenas pretexto para análises descontextualizadas.

Conforme as regras do PNLD, o livro didático só pode ser utilizado nas escolas públicas por um período de apenas três anos. Os livros de Língua Portuguesa da EJA só passaram a ser distribuídos a partir de 2010. Esses dois motivos nos levam a crer que pesquisas cujo objeto seja a análise de livros didáticos destinado à EJA são necessária para a análise de outras coleções.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a melhoria da qualidade do livro didático e também da qualidade de ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandê. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras do caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandê. *Gramática contextualizada: limpando 'pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v. 3). [livro eletrônico] 1,4 Mb; e-PUB.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução* / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256 p.: il.: v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Guia dos livros didáticos do PNLD EJA 2014* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

FERREIRA, P. R. A. *Caminhar e transformar: língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: Educação de jovens e adultos*. São Paulo:FTD, 2013.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. e-PUB.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVENS, P. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

MARTELOTTA, Mário E. Conceitos de gramática. In: CUNHA, M. A. F. Da; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M.E. (Orgs.). *Manual de linguística*. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 43-70.

NEVES, Maria H. M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEVEDO, J. C. (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NEVES, Maria H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Maria H. M. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NOGUEIRA, Márcia T. A aula de análise linguística no contexto dos gêneros textuais. In: JORNADA DO GELNE 20, 2004, João Pessoa-PB. João Pessoa-PB: UFPB, 2004. p. 1537-1544.

NOGUEIRA, Márcia T. O ensino de gramática como reflexão sobre o uso linguístico. In: MATTES, M.; THEOBALD, P. *Ensino e cultura contemporânea*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 197-212. 106 p.

NOGUEIRA, Márcia T. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua. In: NOGUEIRA, Márcia T. *Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal: EDUFRN, 2014, v. 2, p. 139-150.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DA FONOLOGIA PARA O ENSINO DA ESCRITA E LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ronaldo Manguiera Lima Júnior (UFC)
ronaldojr@letras.ufc.br

Daniele Cristina de Almeida (UFC)
daniele0302@gmail.com

Maria José Leite Lima (UFC)
mariartur@outlook.com

INTRODUÇÃO

A língua pode se manifestar tanto de forma oral como escrita; contudo, a língua falada constitui o instrumento linguístico de base, e, por isso, exerce grande influência da (aprendizagem da) língua escrita. A primazia da língua falada em relação à língua escrita se deve a alguns fatores, tais como: o homem passou sete mil anos sem escrever, a língua escrita surgiu a partir da língua falada, a aprendizagem da fala vem sempre antes da aprendizagem da escrita, e fala-se bem mais do que se escreve. Contudo, o fato de a língua falada ter função de destaque e relevância não pode atribuir um valor ínfimo à expressão escrita, uma vez que esta é crucial no registro e na unificação da língua, e também na comunicação (KNIES; GUIMARÃES, 1989).

A ortografia, por sua vez, constitui uma tentativa de unificação da língua escrita, de maneira que a comunicação se dê de forma mais fácil (MORAIS, 2007). Assim, para que os falantes de língua portuguesa (de qualquer região geográfica)

possam se comunicar de forma eficiente através da escrita, é preciso que esta seja regulamentada por regras que fixem o registro correto das palavras, independentemente da pronúncia, a qual é passível de variação.

Sendo assim, o principal motivo de problemas e erros de ortografia advém da influência da fonologia, isto é, da fala, na escrita. Cagliari (2001) destaca que os erros de transcrição fonética são os mais comuns nos textos escritos dos alunos. Devido à perda da relação entre uma letra e um som, o sistema de escrita do português deixa de ter um uso propriamente alfabético.

O ensino da ortografia, no entanto, constitui um grande desafio para os professores. É muito comum durante todo o ensino básico encontrar alunos com grandes dificuldades ortográficas. Infelizmente, a realidade é que muitos aprendizes não têm o rendimento esperado, ou seja, não conseguem se apropriar das regras ortográficas durante o percurso escolar, o que revela que o ensino de escrita necessita de reflexão e aprimoramento.

Do outro lado da escrita, está a leitura, e assim como o elemento mais básico da escrita é a ortografia, o mais básico da leitura é a decodificação dos grafemas. Saber decodificar, interpretar e usar signos linguísticos é uma habilidade vital para o exercício da cidadania. É exigência básica de uma sociedade letrada, cujas informações circulam de forma vertiginosa. Nesse contexto, a leitura e a escrita são fatores determinantes para inserção e interação social. Ler nunca foi tão necessário quanto nos dias atuais, e a escola tem papel primordial de garantir o aprendizado dessas habilidades.

Entretanto, não há como negar que a escola vem falhando com grande parcela da população. Dados como os fornecidos pelo INAF nos deixam em alerta, pois “o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 e em 2011 esse número passou para 73%, mas apenas um, em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”⁷.

7 Inaf 2011/2012 - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. 05/02/2012. Disponível em: <<http://>

Bortoni-Ricardo (2013, p. 33) afirma que muitas pesquisas revelam que “uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler”. Além da consciência fonológica, as habilidades de reconhecimento e manipulação dos fonemas e da relação grafofonêmica ajudam no desenvolvimento da leitura. Conforme destaca Blanco-Dutra (2012), atividades voltadas para desenvolver a consciência fonológica podem ser utilizadas para ajudar na superação de dificuldades advindas de uma alfabetização insuficiente e também na superação de desvios fonológicos e/ou quando há comprometimento na aprendizagem.

Nessa perspectiva, acreditamos que seja possível corrigir atrasos na aprendizagem da leitura de alunos que não conseguiram desenvolver essas habilidades no tempo devido, ou que tiveram comprometimento na alfabetização. Não se trata aqui de reproduzir a técnica de repetição e memorização de letras e sons, mas de empregar metodologias voltadas para a reflexão e apropriação consciente desses mecanismos linguísticos. É necessário proporcionar aos alunos o contato com atividades diversas e a possibilidade de agir sobre o sistema grafofonológico da língua, de forma a torná-lo um instrumento de automatização da descodificação leitora.

Sendo assim, este capítulo tem o propósito de demonstrar como o conhecimento fonológico pode ajudar professores a alunos no processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura, mais especificamente nas correções ortográficas na produção escrita e na descodificação na leitura. Para tal, serão descritas e discutidas duas pesquisas intervencionistas conduzidas com alunos de ensino fundamental, uma com escrita e outra com leitura.

A primeira pesquisa teve como objetivo avaliar o efeito da intervenção pedagógica de três atividades para o tratamento dos erros de escrita relacionados ao apagamento e inserção do

www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em: 20 set. 2015.

<r> em final de verbos. A segunda teve como objetivo investigar a influência da consciência fonológica e do conhecimento de relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras com distorção idade/série.

Uma vez que os resultados das intervenções foram positivos, cada uma das pesquisas teve como produto final uma proposta didática de atividades voltadas para a reflexão e o reconhecimento das relações grafofonológicas para subsidiar o trabalho em sala de aula. As propostas didáticas, voltadas para professores que trabalham com o ensino da escrita e da leitura no ensino fundamental, serão divulgadas nas seções a seguir.

ESTUDO DE ESCRITA

A pesquisa de escrita foi realizada em turmas de 8º ano de uma escola da rede pública estadual, uma em 2015 com 36 alunos (T1), e a outra em 2016 com 15 alunos (T2). Na T1 foram aplicadas, como pré-teste, duas atividades de produção textual semiespontânea. Foram contabilizados e analisados os erros ortográficos de motivação fonético-fonológica. Após a análise, ficou constatado que as incorreções ortográficas mais frequentes eram o apagamento e a inserção do <r> em final de verbos. Esses problemas de escrita ortográfica, portanto, constituíram o foco das intervenções pedagógicas investigadas neste estudo.

Na T2, o pré-teste foi aplicado com um método mais controlado, uma vez que o erro ortográfico a ser tratado já havia sido escolhido. A decisão de utilizar um método de mais controle veio do fato de alunos utilizarem quantidades diferentes de verbos no infinitivo em suas produções semiespontâneas, sendo que até mesmo uma estratégia de evitação pode ser utilizada em caso de dúvida de como se grafar uma palavra. Já em uma coleta controlada, força-se os alunos a produzirem a mesma quantidade de verbos no infinitivo.

Assim, foi aplicado um ditado de cinco frases de pessoas famosas e de cinco trechos de letras de canção. Nesse

teste, havia trinta e seis verbos no infinitivo distribuídos nas dez frases, permitindo observar com maior exatidão a escrita dessas palavras pelos alunos, sem a variação da quantidade de ocorrência de infinitivos na produção de cada aluno, típico de coletas (semi)espontâneas.

Após o pré-teste, foram realizadas, em cada turma, três intervenções pedagógicas periódicas para o tratamento dos erros ortográficos em foco. As atividades elaboradas para esse fim foram as mesmas para ambas as turmas, e foram aplicadas em turmas diferentes a fim de analisar se sua eficácia seria evidente tanto em uma coleta semiespontânea, como em uma controlada.

Tais atividades propunham, a partir da leitura dos textos, que os alunos percebessem o apagamento e inserção do <r> em alguns verbos e realizassem a correção de tais palavras refletindo sobre esses problemas ortográficos e as diferenças entre a língua escrita e a língua oral. Nas tarefas, foram utilizados textos variados (tirinhas, letras de canções, crítica de filme, citações, dentre outros) que serviram de base para o desenvolvimento das intervenções. As atividades completas podem ser visualizadas e baixadas no link <https://goo.gl/cRqnzR>.

Após as intervenções, os pré-testes foram repetidos em cada turma, isto é, redações semiespontâneas na T1 e ditado de frases e trechos de canções na T2, porém agora como pós-testes, a fim de avaliar o efeito das intervenções. Os dados obtidos serão reportados e discutidos na seção a seguir.

Após a verificação de que os problemas de escrita ortográfica mais recorrentes foram o apagamento e a inserção indevida (hipercorreção) do <r> em final de verbos, todas as ocorrências desses verbos foram identificadas nas redações da T1 e quantificadas, sendo que, das 488 ocorrências, houve 80% de acertos e 20% de erros, sendo 66 casos de apagamentos e 30 de inserções.

Após as três intervenções pedagógicas, os alunos fizeram novas redações, que foram novamente analisadas em rela-

ção à grafia de verbos. Desta vez, dos 576 verbos no infinitivo, houve 89% de acertos e apenas 11% de erros, sendo 52 casos de apagamentos e 13 de inserções, demonstrando uma redução expressiva de erros.

Foram realizados testes-t com os valores dos percentuais de acerto, apagamento e inserção dos alunos para verificar se o aumento de acertos e a diminuição de erros foram estatisticamente significativos. A média do percentual de acertos aumentou de 81 para 89 ($t(35) = 3.17$, $p = 0.00$), e as médias do percentual de apagamentos e inserções diminuíram de 15 para 10 ($t(35) = -2.41$, $p = 0.02$) e de 4 para 2 ($t(35) = -1.65$, $p = 0.11$), respectivamente. O aumento do percentual de acertos e a diminuição de apagamentos foram estatisticamente significativos. A diminuição de inserções não se revelou significativa por causa da baixa quantidade desse tipo de erro logo no teste diagnóstico.

Com esses resultados é possível dizer que o efeito das intervenções foi muito positivo com essa turma e com esse instrumento de avaliação. A quantidade de verbos no infinitivo foi maior no pós-teste, podendo até revelar que mais alunos arriscaram usar esses verbos, e a quantidade de acertos aumentou enquanto a de erros diminuiu.

Com relação à segunda turma (T2), foi aplicado um teste controlado, com ditado de frases e de versos de canção, totalizando 36 verbos no infinitivo. A intenção foi de verificar o efeito das intervenções nesse tipo de tarefa mais controlada, na qual o aluno não tem a chance de evitar palavras em que tenha dúvidas sobre a ortografia.

Dos 15 alunos participantes da T2, apenas 2 não apagaram nem inseriram o <r> em final de verbos. Assim, 13 alunos incorreram em algum tipo de erro de escrita desses verbos, sendo que 9 deles apenas apagaram o <r> final, 3 tiveram apagamento e inserção, e 1 cometeu apenas inserção. Vale ressaltar a heterogeneidade dos resultados, pois o aluno 1 cometeu 69,4% de erros; o aluno 3, 41,6%; o aluno 6, 33,3%; o aluno 10,

22,2%; os alunos 11 e 14 19,4%, e o restante dos estudantes atingiram porcentagens inferiores.

Após aplicação das mesmas três intervenções que foram aplicadas na T1, os alunos foram submetidos novamente ao mesmo teste para verificar se houve efeito das intervenções. A tabela a seguir apresenta os dados referentes ao pós-teste realizado na T2.

Tabela 1 – Dados do pós-teste na T2

Participante	Acertos	Apagamentos	Inserções	Total de erros	%	Diferença entre o pré-teste
Aluno1	4	26	6	32	88,8	+7
Aluno2	36	-	-	-	-	
Aluno3	27	9	-	9	25	-6
Aluno4	35	-	1	1	2,7	-5
Aluno5	36	-	-	-	-	-1
Aluno6	33	3	-	3	8,3	-9
Aluno7	30	6	-	6	16,6	+1
Aluno8	35	-	1	1	2,7	-1
Aluno9	32	2	2	4	11,1	+4
Aluno10	27	9	-	9	25	+1
Aluno11	33	2	1	3	8,3	-4
Aluno12	27	8	1	9	25	+4
Aluno13	30	5	1	6	16,6	+2
Aluno14	35	-	1	1	2,7	-6
Aluno15	26	7	3	10	27,7	+7
TOTAL	446	77	17	94	17,4	-6

A tabela informa que apenas dois alunos não cometeram erros de escrita dos verbos no infinitivo no pós-teste. Os demais, 13 alunos, incorreram em pelo menos algum tipo de erro, sendo que o aluno 1 foi quem mais errou na escrita de tais verbos, 88,8% deles foram escritos incorretamente, um aumento de 7 erros entre o pré-teste e o pós-teste. O aluno 15 também teve um aumento de 7 erros no pós-teste, e outros 5 alunos também apresentaram pelo menos mais 1 erro no pós-teste, indicando que, para esses alunos, as intervenções não tiveram o efeito desejado, pelo menos não imediatamente e por meio de um teste controlado. No entanto, 7 alunos se beneficiaram das intervenções, pois diminuíram a quantidade de erros no pós-teste, sendo que o resultado mais expressivo foi o

do aluno 6, que diminuiu seus erros de 12 para 3, seguido dos alunos 3 e 14, que apresentaram redução de 6 erros, e do aluno 11, que obteve 4 erros a menos no pós-teste. Em linha gerais, a turma como um todo apresentou uma redução de 6 erros no pós-teste, saindo de 18,5% de erros no pré-teste para 17,4% no pós-teste.

Esses resultados revelam que, apesar de positivo, o efeito das intervenções realizadas na T2 não foi tão expressivo quanto na T1. Isso pode ter sido por causa da indisciplina, infrequência, e falta de motivação por parte de alguns aprendizes, mais evidente na T2 do que na T1, e a própria deficiência na leitura e na escrita. Além disso, o número de intervenções realizadas pode ter sido insuficiente para alguns dos alunos.

ESTUDO DE LEITURA

A pesquisa de leitura foi conduzida em uma escola pública municipal de Fortaleza, com alunos que cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental e que se encontravam fora da faixa etária, cuja distorção fosse de pelo menos um ano. Consideramos dentro da faixa etária alunos que tivessem de 10 a 11 anos e 11 meses e, fora da faixa etária, alunos com idades a partir de 12 anos. A partir dos dados fornecidos pela direção, verificamos que, dos 96 alunos matriculados nessa série, 27 alunos, ou seja, 28%, encontravam-se fora da faixa etária. Suas idades iam de 12 a 17 anos e 5 meses.

Foram aplicados dois pré-testes para todos os 96 alunos, o Teste de Fluência e Precisão de Leitura (CARVALHO; PEREIRA, 2009) e o Instrumento de Consciência Fonológica – CONFIAS (MOOJEN, 2011). Contudo, o grupo de Controle (GC) e o Experimental (GE) foram compostos apenas por alunos com distorção idade-série. Os alunos dentro da faixa etária participaram apenas do pré-teste somente para gerar dados de comparação. As demais etapas da pesquisa (intervenção e pós-teste) foram conduzidas apenas com os alunos com distorção idade-série, foco deste estudo.

Para formação do Grupo de Estudo (GE), foram considerados os seguintes critérios de inclusão: apresentar distorção idade-série; ter apresentado baixo desempenho em pelo menos um dos pré-testes; e ter disponibilidade de permanecer na escola 30 minutos a mais nos dias da oficina. Após esses procedimentos e análises iniciais, 16 alunos puderam participar do estudo, sendo 8 alocados em cada grupo,

Para avaliar a precisão e a fluência de cada aluno, foi selecionado o gênero conto popular, pois, além de ser bastante comum, é de fácil acesso à faixa etária. Optamos pela narrativa por ser um tipo textual também bastante familiar aos alunos de 5º ano. O texto trabalhado, “O menino e o padre”, é composto por 206 palavras, excluindo-se o título, que era lido pela pesquisadora. Não houve pré-leitura, apenas orientação da pesquisadora, no sentido de os alunos lerem de forma tranquila e natural, porém o mais rápido que pudessem. A pesquisadora informou aos alunos que, caso houvesse palavras que eles não conseguissem ler, deveriam prosseguir a leitura a partir da palavra seguinte. O tempo de leitura bem como o número de palavras lidas incorretamente foram registrados. As palavras não lidas foram contabilizadas como incorretas. Para cada vocábulo, foi contabilizado apenas um erro, mesmo ocorrendo casos em que houve processos simultâneos na mesma palavra.

O instrumento avaliou dois componentes essenciais da leitura: a fluência, número de palavras lidas corretamente por minuto (pcpm); e a precisão, porcentagem de palavras corretamente lidas.

O segundo pré-teste foi de avaliação das habilidades em consciência fonológica, o CONFIAS,

organizado por um grupo constituído por psicopedagogas, fonoaudiólogas, linguistas e psicólogas, na busca de um teste fidedigno para a avaliação da consciência fonológica em crianças brasileiras (MOOJEN, 2011, p. 10).

O teste tem um total de 70 questões, gerando, portanto, uma nota máxima de 70 pontos, e o tempo médio de resolução do teste pelos alunos foi de 30 minutos.

Após os procedimentos de pré-testagem e divisão dos grupos controle e experimental, deu-se início às intervenções, por meio de 15 oficinas oferecidas aos alunos do GE. As oficinas contemplaram atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da percepção das correspondências entre grafemas e fonemas. Elas ocorreram duas vezes por semana, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2015, nos turnos matutino e vespertino, na própria escola dos alunos. Cada oficina teve duração média de 30 minutos, e cada uma teve como foco uma habilidade relacionada à consciência fonológica e/ou uma das relações grafofonêmicas, privilegiando-se aquelas em que os alunos demonstraram mais dificuldades no pré-teste.

Ao final da intervenção, foram aplicados, como pós-teste, os mesmos instrumentos utilizados como pré-testes. Essa fase teve como objetivo verificar o grau de mudança no desempenho dos alunos do GE na fluência e precisão leitoras bem como nas habilidades em consciência fonológica, a fim de verificar a eficácia das atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa.

O pré-teste, realizado com todos os alunos, além de fornecer parâmetros referentes aos desempenhos em cada teste, comprovou a necessidade de intervenção no processo de aprendizagem da leitura dos alunos com distorção idade-série, pois o grupo com distorção idade-série apresentou médias inferiores em todos os testes.

A média em precisão leitora dos alunos do grupo dentro da faixa etária foi de 96,3%, média muito aproximada daquela considerada adequada para um nível de independência leitora (97% a 100%), que indica que o aluno consegue ler um texto compatível com seu nível escolar sem assistência. Já no grupo dos alunos “fora da faixa etária”, essa média foi inferior, 92,8%, colocando-os dentro do nível “instrucional” (90% e 96%), no

qual o aluno consegue ler um texto de dificuldade compatível à série escolar, mas ainda precisa de assistência, pois alguns erros não chegam a ser percebidos. É importante ressaltar que, embora a média desse grupo seja 92,8%, nove alunos desse grupo ficaram abaixo da média de 92,8%, correspondendo a 36% do total deste grupo, ou seja, esses alunos ficaram no “nível de frustração”, que é o nível mais baixo em relação à precisão leitora. Neste, o aluno considera a leitura de um texto de sua série muito difícil, e, mesmo com assistência do professor ou de outro responsável, ele não consegue monitorar a maioria dos erros na decodificação das palavras e, geralmente, precisa de várias tentativas antes de compreender um elevado número de palavras.

Em relação à fluência leitora, os dados dos dois grupos divergiram ainda mais: enquanto o grupo dos alunos com distorção idade-série leu 70,4 palavras corretas por minuto (pcpm), o grupo dos alunos com idades regulares leu 87,4 pcpm, ou seja, 17 palavras a mais. Mesmo lendo o texto com maior fluência, este grupo ainda está distante do que alguns autores consideram um leitor proficiente. De acordo com Kleiman (2011, p. 13), “o leitor proficiente lê rapidamente – mais ou menos 200 palavras por minuto, se o assunto lhe for familiar ou fácil, e um número menor se lhe for desconhecido ou difícil”. Se considerarmos que o grupo de alunos sem distorção idade-série ainda está distante de alcançar a proficiência leitora, mais preocupantes são os dados revelados pelo grupo com distorção, pois 15 alunos (60%) não alcançaram a média de 70,4 pcpm.

O grupo de alunos com distorção idade-série também obteve médias inferiores no teste de habilidades fonológicas, tanto relacionado em nível da sílaba como em nível do fonema: 29,8 acertos no nível da sílaba, 17,2 em nível do fonema, somando um total de 47 acertos no teste de Consciência Fonológica, cujo total de pontos é 70. Já no grupo dos alunos sem distorção idade-série, as respectivas médias de acertos foram de 35,2 no nível da sílaba; 21,1 no nível do fonema, e 56,4 no

total. Nesse teste, também houve alunos cujos acertos foram inferiores à média do grupo com distorção idade-série, mais precisamente, 11 alunos (44%) fizeram menos de 47 pontos no teste. Assim, enquanto no grupo dos alunos fora da faixa etária a porcentagem de aproveitamento em consciência fonológica foi de 67,1%, no grupo dentro da faixa o aproveitamento foi de 80,5%, diferença de 13,4 pontos percentuais.

A fim de verificar se essas diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas, testes-t foram conduzidos, e seus resultados mostram que as médias do grupo fora da faixa são todas estatisticamente inferiores às do grupo dentro da faixa, como pode ser visto pelos resultados dos testes a seguir.

Tabela 2 – Testes-t dos resultados dos pré-testes entre os grupos dentro e fora da faixa etária

Precisão	Fluência	Sílaba	Fonema	CF geral
t(28) = 2.87 p = 0.007	t(38) = 2.67 p = 0.011	t(31) = 4.34 p = 0.000	t(49) = 3.57 p = 0.000	t(40) = 4.71 p = 0.000

Com base nesses resultados, 16 alunos com distorção idade-série foram subdivididos em dois grupos, o controle (GC), sem intervenções, e o experimental (GE), que recebeu as intervenções das 15 oficinas. Os alunos que compuseram o GE foram os que, entre os alunos com distorção idade-série, tiveram desempenho inferior nos pré-testes.

As atividades conduzidas nas oficinas geraram uma proposta didática disponível em <https://goo.gl/Vnzsud>. Após as oficinas, os mesmos instrumentos foram aplicados como pós-testes, a fim de avaliar a eficácia das intervenções.

Com relação à precisão leitora, a média do GE no pré-teste foi de 91%, que aponta a dificuldade que os alunos têm em relação à decodificação das palavras. O GC apresentou desempenho melhor, 96% de precisão; entretanto, ainda não alcançando um nível satisfatório de precisão leitora. A diferença nos pré-testes entre os dois grupos foi de 5 pontos percentuais na precisão leitora. No pós-teste, essa diferença diminuiu para 2 pontos percentuais, pois o GC obteve média de 96,5% e o GE de 94,5%.

Os dados demonstram, de forma geral, que a intervenção surtiu efeito positivo, pois, apesar do GE ainda se encontrar com média inferior, houve redução da diferença entre os desempenhos dos grupos.

Em relação à fluência leitora, o pós-teste também revelou diferenças entre os dois grupos. A diferença entre os grupos, no pré-teste, foi de 28,8 palavras corretas por minuto (pcpm), pois a média do GE foi de 61,8 pcpm e a do GC de 90,6. Após a intervenção houve uma redução dessa diferença para 26,2 pcpm, uma vez que o GE ficou com uma média de 75,5 pcpm e o GC de 102.

Essa diferença mostra o caráter positivo da intervenção. Destacamos que os alunos do GC obtiveram, no pré-teste, uma fluência superior à dos alunos do GE. Assim, se a evolução da fluência leitora dependesse apenas das atividades regulares em sala de aula, era esperado que a vantagem do GC fosse ampliada, uma vez que esses alunos eram bem mais fluentes, lendo mais palavras do que os alunos do GE. No entanto, isso não ocorreu, já que o aumento na média de pcpm do GE no pós-teste foi de 13,5, superior à do GC, cujo aumento foi de 11,2 pcpm.

Finalmente, com relação à Consciência Fonológica, a comparação dos dados é reveladora, pois a consciência fonêmica aumentou nos dois grupos, resultado que corrobora estudos que defendem a ideia de que essas habilidades aumentam com a escolaridade.

No pré-teste, o GE alcançou média geral de 45 acertos no teste de consciência fonológica, enquanto o GC, demonstrando mais domínio de habilidades de consciência fonológica, ficou com média geral de 53,8 acertos. Com isso, os grupos se distanciaram por uma diferença de 8,8 pontos. Essa diferença, após a intervenção, reduziu-se para 3,3 pontos, pois a média do GE no pós-teste foi de 53,7 e do GC foi de 57.

Os dados demonstram que, de forma geral, a consciência fonológica é um componente que se desenvolveu nos dois grupos, mas em uma proporção bem menor para o grupo

que não participou da intervenção. Semelhantemente às demais habilidades tratadas na pesquisa, o efeito das oficinas foi positivo para o desenvolvimento de habilidades fonológicas, reduzindo as diferenças entre os dois grupos de alunos.

CONCLUSÃO

Apesar de trazer à tona a triste realidade da dificuldade que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II ainda têm com a ortografia, o primeiro estudo, sobre escrita, mostrou que com poucas intervenções pontuais, contanto que elaboradas com foco, podem ter efeitos muito positivos. As três intervenções pontuais planejadas e aqui utilizadas conseguiram, por exemplo, diminuir a porcentagem de erros na escrita de verbos no infinitivo de 20% para 11% na T1.

Esse resultado mostra que muitas vezes um número alto de ocorrências de erros em produções dos alunos pode ser drasticamente diminuído com poucas intervenções do professor, principalmente se o professor conseguir identificar que vários erros pertencem ao mesmo processo (fonológico), no caso deste estudo, o apagamento (e inserção por hipercorreção) do <r> final de verbos.

É certo, contudo, que mais pesquisas intervencionistas no campo da ortografia precisam ser empreendidas, porque os problemas ortográficos existem em grande variedade e necessitam ser tratados na escola através de ações pedagógicas claras e direcionadas para cada problema. Portanto, é preciso por parte dos educadores e pesquisadores esforço e a dedicação na busca constante de novos rumos e alternativas para o ensino da ortografia.

Semelhantemente, concluímos com a segunda pesquisa, de leitura, que as atividades voltadas para a explicitação das relações grafofonêmicas e para o desenvolvimento da consciência fonológica contribuíram de forma significativa para melhorar o desempenho na precisão e fluência leitoras dos alunos que participaram da intervenção. Houve ampliação considerável tanto

em relação ao número de palavras lidas corretamente por minuto como em número de palavras lidas corretamente.

Sendo assim, este capítulo cumpriu o seu objetivo ao demonstrar que o conhecimento fonológico pode auxiliar tanto professores como alunos no processo de ensino e aprendizagem de escrita e leitura.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. O.; PEREIRA, M. *Teste de Avaliação da fluência e precisão da leitura « O Rei »* [Internet]. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2009. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5469/1/19%20-%20O%20Rei%20-%20Um%20Teste%20para%20Avaliacao%20da%20Fluencia%20e%20Precisao%20da%20Leitura%20no%201o%20e%202o%20ciclos%20do%20Ensino%20Basico.pdf?ln=pt-pt>>. Acesso em: 26 out. 2015.

BLANCO-DUTRA, A. P. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 43-55.

BORTONI-RICARDO, E. M. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

KNIES, C. B.; GUIMARÃES, A. M. M. *Elementos de fonologia e ortografia do português*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1989.

MOOJEN, S. *Consciência Fonológica (CONFINS): instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-19.

APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: USO DE ATIVIDADES REFLEXIVAS VOLTADAS PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marlete Sousa Milhome Carrá Trajano (UFC)
sousamilhome@yahoo.com.br

Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC/UFPB)
socorro.aragao@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Uma das grandes inquietações do ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II é o desenvolvimento da ortografia padrão. Professores das variadas áreas do conhecimento questionam o fato de os alunos estarem nas séries avançadas desse nível, mas ainda apresentarem problemas primários de escrita. Isso nos faz crer que o trabalho com a escrita na escola tem que avançar muito, pois, mesmo com o surgimento das pesquisas linguísticas atuais que valorizam um estudo contextualizado, consideram a riqueza da variação linguística e a língua como um meio de interação social, o ambiente escolar, em sua grande maioria, ainda ensina a Língua Portuguesa de maneira tradicional, sem que haja o incentivo da reflexão sobre a língua que estimule o aluno a desenvolver sua capacidade linguística com mais eficiência.

Este trabalho está dividido basicamente em três partes: no primeiro momento, há uma breve reflexão sobre o ensino de escrita no Brasil focado na ortografia, considerando as orienta-

ções dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e de Morais (2010). Em seguida, faremos uma abordagem teórica sobre as sibilantes, destacando as contribuições de Monte (2006) e Luft (2012). Por fim, proporemos uma atividade reflexiva baseada na noção de sequência didática desenvolvida por Scheneuwly e Dolz (2004) envolvendo a ortografia de palavras com as sibilantes.

Partindo dessa perspectiva, esta proposta visa oferecer ao professor, subsídios que contribuam para a prática do ensino de língua portuguesa, centrado na aprendizagem do aluno, colaborando para a melhoria das séries finais do Ensino Fundamental II.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ORTOGRAFIA

O Brasil é um país enorme que apresenta uma nítida variação da língua oral, marcada pelas suas regiões, grupos sociais e faixas etárias. Isso induz a necessidade de haver um sistema de escrita que seja unificado, para que um brasileiro de qualquer região, grupo social ou época de nascimento, seja compreendido, em termos de escrita, pelos outros brasileiros. Morais (2010) afirma que:

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, p. 27).

Começemos nossa análise com a apropriação literal do termo ortografia, retirado do dicionário Aurélio Júnior (2011): “**Or.to.gra.fi.a** *subst. fem. Linguagem* **1.** Parte da gramática que ensina a escrever, de maneira correta, as palavras. **2.** Maneira de representar as palavras por meio da escrita; grafia.”

Outra definição cabível em nossa análise é dada nas primeiras décadas do século XX que define ortografia como (GRAVE, J. e NETTO, C. Apud Morais, 2005, p. 7).

ORTHOGRAPHIA ou *ortografia*, 100 s.f. (de *orthógrapho*). Arte e modo de escrever correctamente as palavras de uma língua: *saber orthographia*. Qualquer maneira de escrever palavras. Êrro de *orthographia*, êrro commettido no modo de escrever palavras com as letras fundamentaes da língua mãe.

Orthographia etymológica, o modo de escrever palavras com as letras fundamentais da língua mãe.

Orthographia sónica, o modo de escrever as palavras com as lettras que correspondem aos sons...

(*Lello Universal – Novo dicionário Encyclopédico Luso-Brasileiro, Pôrto, Pôrto e Irmão Editores, s.d*)

Em ambas as definições é notável que a ortografia seja definida como a maneira de escrever corretamente as palavras de uma língua. Escrever corretamente, neste caso, significa dizer que a grafia das palavras deve obedecer aos padrões sócio-históricos preestabelecidos. Mas como levar nossos alunos a “escreverem corretamente”?

Antes de tudo, definamos esse “escrever corretamente” como a escrita que seguirá as normas ortográficas da Língua Portuguesa tirando nossos alunos de um estado marginal da língua, pois em seu “dia a dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela.” (MORAIS, 2010).

As produções escritas de nossos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental demonstram claramente problemas

primários de grafia de palavras, ou seja, eles apresentam “erros” semelhantes aos alunos em fase de alfabetização que deveriam não existir mais, pois esses alunos já possuem uma experiência de escrita, se considerarmos um percurso escolar regular. Porém, precisamos ter em mente que tais preocupações devem ser, se não sanadas, pelo menos amenizadas nesses anos finais do Ensino Fundamental, para que o alunato não ascenda ao Ensino Médio com mais um fator que dificulte a sua competência linguística.

Esse problema é muito fácil de constatar, bastando, para isso, que ouçamos os discursos de professores das outras áreas do conhecimento que, diariamente se queixam da escrita de seus alunos quando submetidos a questões subjetivas de suas disciplinas. E acreditamos que a solução, ou pelo menos, a busca da solução está nas mãos do professor de Português, pois sua especialidade lhe obriga a encontrar maneiras de fazer o aluno exercitar e melhorar a sua ortografia.

Concordamos com Moraes (2010, p. 74) quando afirma que

[...] a ortografia é tratada entre nós mais como tema de verificação que de ensino sistemático, a maioria das escolas do país funciona sem planejar o que espera conseguir na promoção da competência ortográfica de seus alunos a cada ano. E como não tem metas não antevê aonde quer chegar, não planifica sua ação... pode não conseguir progressos significativos no rendimento que seus alunos expressam ao escrever.

A comunidade escolar e o professor de Português avalliam a ortografia dos alunos, mas não definem onde querem chegar, o que querem trabalhar para a melhora desses alunos, ou por falta de tempo, ou por falta de conhecimento, ou por falta de vontade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Ortografia

A abordagem que o principal documento que norteia o Ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dá à ortografia, propõe um estudo mais contextualizado do tema e critica a maneira como ele ainda é trabalhado em sala de aula com a utilização de cópias, ditados e preenchimento de lacunas. Acreditamos que relações morfológicas, posições ocupadas pela letra e história das palavras, entre outros fatores, quando não abordados de maneira eficiente prejudica bastante o entendimento do nosso sistema ortográfico, porém concordamos com a posição dos PCN em abrir a discussão sobre a interferência da oralidade nos problemas ortográficos que os alunos apresentam. Vários estudos comprovam isso.

É nítida e perfeitamente justificável a interferência da oralidade na escrita, uma vez que a oralidade é intrínseca ao desenvolvimento do ser humano. Uma pessoa pode nunca aprender o sistema escrito de sua língua, mas será perfeitamente capaz de se comunicar oralmente e se fazer entender em diversas situações, exceto se for portador de alguma patologia que comprometa seu aparelho fonador.

Daí nasce a importância de se ter um conhecimento fonológico na abordagem da ortografia, considerando, aqui, os estudos sobre a consciência fonológica. Mas como a fonologia quase não aparece nas aulas de língua portuguesa e, quando aparece, limita-se, ainda, a contagem de letras e fonemas como se a oralidade não interferisse na escrita ou fossem dissociadas. O próprio documento em questão não acentua o estudo da fonologia atrelado ao estudo da ortografia, talvez porque a ortografia é um tema que, ao nosso ver, sofre preconceito, mediante todos os estudos feitos sobre linguística.

De acordo com os PCN (1998):

[...] é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico

da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Embora precária, consideramos pertinente essa abordagem, pois o desenvolvimento da língua materna é imprescindível para o exercício da cidadania e cabe à escola fazer com que os alunos se apropriem dela.

A SIBILANTE SONORA /Z/

De acordo com Monte (2006), a sibilante sonora /z/ não existia no Latim, mas devido a um processo de abrandamento e palatização, algumas consoantes surdas se sonorizaram, fazendo surgir as consoantes sonoras constrictivas /z/ e /v/.

No português medieval, a palatização originou os fonemas africados sibilantes /ts/ e /dz/:

1. /ts/ - *cidade* < *ciuitatem*, *cem* < *centum*, *preço* < *pretium*, *praça* < *platea*, *faço* < *facio* (hoje /s/) – o *ce/ci*, pronunciados no latim clássico como oclusivas velares, tem seu ponto de articulação alterado, aproximando-se da zona palatal no latim imperial.
2. /dz/ - *prezar* (*pretiare*) (hoje /z/) – o *i/e* não tônicos seguidos de vogal do latim clássico passam a ser pronunciados *yod* no latim imperial e palatalizam a consoante anterior. (TESSIER, 1982, p. 12).

Com o passar do tempo, as fricativas /ts/ e /dz/ perdem a oclusiva e se transformam em fricativas sibilantes /s/ e /z/, que se padronizam no século XVI. Podemos afirmar que o processo dessa evolução é responsável pelo fato de haver mais de uma grafia para o mesmo fonema. Sobre o /z/ intervocálico, Caetano de Lima afirma que:

Ha muita dificuldade em averiguar, quando se deve escrever S, ou Z entre duas Vogaes, pois que a pronuncia he a mesma. A regra mais certa, que póde haver nesta materia, he escrever com S as palavras, que se derivarem do Latim, e tiverem S na ditta lingua, como entre outras as seguintes. [...] Não sendo as palavras derivadas do Latim, se escreverão com Z, principalmente nas terminaçoens AZA, EZA, IZA, OZA, UZA, AZO, EZO, IZO, OZO, UZO, por serem muy proprias da lingua Portugueza; e em outras occasiões, como se vê da lista seguinte. [...] Quando digo que não sendo as palavras derivadas do Latim, se escreverão com Z, fallo das que não são derivadas immediatamente, como he *Thesouro* de *Thesaurus*, ou que não tem S no Latim, como succede em *Agudeza* de *Acutus*, em *Catorze* de *Quatuordecim*, e outras semelhantes. (LIMA, 1736, p. 102-104).

Sobre o fonema /z/ e sobre o som [z], Masip (2014) afirma que os fonemas /z/ e /s/ são produzidos igualmente (fricativo, alveolar), porém, o fonema /z/ provoca vibração nas cordas vocais, o que o torna sonoro. O som [z] realiza-se diante de vogais ([zõ:na]), abrindo sílaba ([ká:za]), entre vogais ([eza:me]) e diante de uma consoante sonora ([méz:mo], [véz:gu], [dez:de]). Mesmo em palavras separadas o [z] se realiza entre vogais, exemplo: esses amigos [ésez amí:gu:s]. Para o autor, as grafias que realizam o fonema /z/ geram dúvidas na hora da escrita.

Optamos, em nossa pesquisa, por abordar a representação do fonema /z/ pelos grafemas ‘s’, ‘x’ e ‘z’. A natureza da relação entre essas letras e esse fonema e as inadequações relacionadas a essa correspondência se dá pelo fato de o fonema /z/ ser representado por três grafemas. Nossa escolha foi mo-

tivada pela dificuldade que os alunos apresentam quando têm que redigir determinadas palavras que muitas vezes fazem parte de seus cotidianos como, por exemplo, as palavras ‘besouro’, ‘buzina’ e ‘exame’, que têm o mesmo som [z], mas são escritos com grafemas diferentes.

Entendemos que compreender fonética e fonologia é de suma importância para o ensino da variação padrão, pois ameniza o preconceito sobre os diversos falares, além de promover um ensino de ortografia mais reflexivo.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ORTOGRAFIA

As práticas de ensino de ortografia parecem não evoluir, mesmo com todo o avanço de estudos linguísticos sobre a escrita. Professores ainda recorrem a atividades sistemáticas e antigas que revelam uma preocupação com a escrita correta das palavras, sem haver uma reflexão consistente sobre o sistema da língua. Sobre isso, Morais (2010) afirma que:

Penso que nos últimos anos o ensino de ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspectos do ensino de língua portuguesa [...]

Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada ano do ensino fundamental. Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. (MORAIS, 2010, p. 61).

Atividades como ditado, treino ortográfico, cópias e memorização de regras são alvo de muitas críticas, pois na maioria das vezes são atividades realizadas sem nenhuma reflexão sobre a língua.

Sequência didática (SD)

Nosso trabalho se pauta no ensino de escrita enfatizando uma de suas facetas que é a ortografia do português padrão. Porém, nossa ideia é contribuir para uma abordagem mais reflexiva e eficaz do seu ensino. Baseados na suposição de que o ensino tradicional e sistemático da linguagem tende ao fracasso na modernidade, procuramos propor atividades em módulos, que intitulamos de Sequência Didática, julgando promover a eficácia do ensino de aspetos ortográficos.

Buscamos o termo sequência didática inspirados em Scheneuwly e Dolz (2004) que a definem com “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. Os autores tomam o estudo de gêneros textuais como escopo da SD. E apresentam o seguinte esquema a ser seguido:

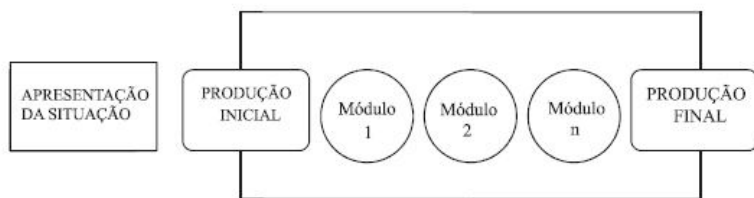


Figura 1 - Esquema da Sequência Didática

Fonte: SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 83.

Na apresentação da situação, eles propõem que os alunos conheçam o problema que irão resolver na produção do texto oral ou escrito. Nesta etapa, o aluno deve saber que gênero abordar, a quem se dirigir, qual a forma da produção e quem participará dessa produção, além de ter que preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos. A primeira produção é para que o aluno exponha o que já conhece do gênero. A partir daí se dá o desenvolvimento dos módulos para que, ao fim, os alunos façam a produção final, em que os alunos porão em prática as noções e instrumentos estudados nos módulos.

Em nossa adaptação, essa apresentação situacional se refere à apresentação de textos que apresentam inadequações ortográficas, tomando a variação padrão como foco, e questionamentos sobre a importância social de se apropriar dela. A produção inicial, um ditado de palavras, ocorre no final da apresentação inicial. Os módulos trazem abordagem reflexiva sobre os aspectos ortográficos estudados e, ao fim de cada módulo, há atividades reflexivas sobre o tema da aula. A produção também é um ditado com as mesmas palavras do ditado inicial, a fim de observarmos se aconteceu algum avanço na ortografia dos alunos.

Nossa intenção não é nos deter nesse assunto, pois nossa proposta apenas toma emprestada a expressão Sequência Didática (SD) proposta pelos autores para a montagem de nossas aulas de cunho reflexivo sobre as noções ortográficas.

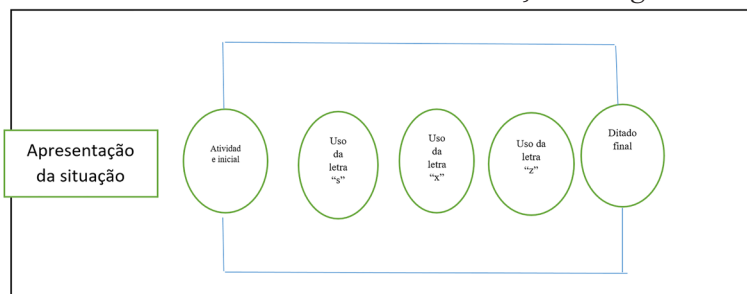


Figura 2 – SD adaptada

Fonte: elaborada pelo autor

Apresentação da situação e atividade inicial (Ditado inicial)

Seguindo a orientação de Schneuwly & Dolz (2004), a SD deve começar com a apresentação da situação inicial. Visto que os alunos possivelmente apresentarão em seus textos escritos, problemas com ortografia. O professor deverá selecionar as inadequações mais recorrentes na turma. Selecionamos para orientar nossas atividades, a utilização dos grafemas “s”, “z” e “x” quando representam o fonema /z/.

Desenvolvimento dos módulos

Os alunos deverão realizar atividades variadas sobre os temas propostos no módulo. Dentre as atividades, a leitura de textos motivadores e atividades lúdicas em forma de Trabalho Dirigido (TD) após cada orientação recebida nos módulos. A ideia é que cada um dos alunos reflita sobre as inadequações abordadas e desenvolvam competências para lidar com elas.

A seguir apresenta-se um quadro síntese dos três módulos propostos.

Quadro 1 – Quadro síntese dos módulos da sequência didática proposta

MÓDULO/TEMA DO MÓDULO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Módulo 1/Us o da letra “s” representando o fonema /z/	Utilizar mecanismos para aprimorar a escolha da letra adequada à palavra.	Leitura de um texto motivador, observando palavras que contenham a letra “s” representando o fonema /z/ Consulta em dicionário das palavras solicitadas Reflexão sobre os variados fonemas que a letra “s” representa Articulação entre palavras primitivas e derivadas Pesquisa sobre a origem de palavras sinônimas Atividade reflexiva sobre o tema abordado
Módulo 2/Us o da letra “x” representando o fonema /z/	Utilizar mecanismos para aprimorar a escolha da letra adequada à palavra	Leitura de um texto motivador, observando palavras que contenham a letra “x” representando o fonema /z/ Reflexão sobre os variados fonemas que a letra “x” representa Comparação de significados supostos com significados reais Reflexão sobre a regra ortográfica Articulação entre palavras primitivas e derivadas Atividade reflexiva sobre o tema abordado
Módulo 3/Us o da letra “z” representando o fonema /z/	Utilizar mecanismos para aprimorar a escolha da letra adequada à palavra.	Leitura de um texto motivador, observando palavras que contenham a letra “z” representando o fonema /z/ Comparação de significados supostos com significados reais Reflexão sobre a regra ortográfica Articulação entre palavras primitivas e derivadas Atividade reflexiva sobre o tema abordado

A SD deverá ser encerrada com um ditado final, um texto reflexivo sobre a temática abordada e esclarecimentos sobre acordo ortográfico vigente no Brasil, para que o professor se certifique da eficácia da atividade realizada.

Nossa proposta fundamenta-se no pressuposto de que a ortografia tem uma natureza arbitrária e é necessária para uma unificação na forma como escrevemos a fim de facilitar a comunicação (MORAIS, 2005). Acreditamos, pois, que o estudo da ortografia nas aulas destinadas a Língua Portuguesa na Educação Básica deva ser mais intensificado, pois um grande contingente de alunos chega ao Ensino Médio com problemas ortográficos primários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o trabalho com ortografia é fundamental para o desenvolvimento da competência linguística nos alunos. Entretanto, para um ensino mais produtivo da ortografia, os professores devem reconhecer sua importância, obter um aparato teórico e, além disso, aplicar a teoria à prática. Por essa razão, apontamos atividades reflexivas de ortografia com a correspondência dos grafemas ‘s’, ‘x’ e ‘z’ na representação do fonema /z/, que acreditamos poder servir de suporte a professores que desejem aprimorar os trabalhos com ortografias em suas salas de aula.

Focamos na aprendizagem da ortografia porque julgamos importante a apropriação da variedade padrão da língua portuguesa, uma vez que essa variedade está ligada aos registros de bens de cultura e nossos alunos têm o direito de terem acesso a esses bens. Ao apresentar contribuições teóricas de Moraes (2009), Monte (2006), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros, concluímos que nosso julgamento não se perde no vazio, pois é dado à escrita o “privilegio” de representar o grupo social de prestígio. Sendo assim, cabe à escola apresentar essa variedade para que os alunos se apropriem dela, sem desconsiderar as outras variações para que não haja o incentivo

ao preconceito e o aumento do abismo social que há entre os grupos mais abastados e os grupos menos favorecidos economicamente. Não é essa a função da escola.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Margarida dos; FERREIRA, Marina Baird. *Dicionário escolar da língua portuguesa*: Aurélio Júnior. São Paulo: Positivo Editora, 2011.

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

LIMA, Caetano de. *Orthographia da lingua portugueza*. Lisboa Ocidental: Antonio Isodoro da Fonseca, 1736.

LUFT, Celso Pedro. *Grande manual de ortografia*. São Paulo: Globo, 2012.

MASIP, Vicente. *Fonologia, fonética e ortografia portuguesas*. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MONTE, Vanessa M. Os fonemas sibilantes e a variedade de sua representação em documentos setecentistas USP. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ileel/sumario.html>>.

MORAIS, Artur G. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. *Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DESENVOLVENDO A COMPREENSÃO LEITORA NO 9º ANO COM A UTILIZAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Maria Elias Soares (UFC)
melias@ufc.br

Raquel Nunes Nocrato (Profletras UFC)
raquelnunesnocrato@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na sociedade letrada em que vivemos, a proficiência em leitura é condição fundamental para a inserção do indivíduo e para a prática efetiva da cidadania (ROJO, 2004; BRANDÃO, 1997). O fracasso escolar reflete diversos outros fracassos que ocorrem no interior das salas de aula, especialmente o fracasso em formar leitores autônomos.

Ao ler, o leitor deve ser capaz de estabelecer uma relação de comunicação com o mundo. É papel da escola trabalhar no sentido de desenvolver e aprimorar a competência comunicativa de seus estudantes do que decorre a importância do estudo da leitura em sala de aula, não apenas nas séries iniciais, mas ao longo de toda a vida escolar, uma vez que a compreensão leitora do indivíduo pode e deve ser aprimorada, ano após ano, a fim de formar um cidadão livre e crítico. O sucesso em leitura pode promover não apenas um bom desempenho escolar, mas também um bom desempenho na vida. Dessa forma, ao final do último ciclo do ensino fundamental, espera-se que o estudante tenha a habilidade de utilizar a língua materna

em diferentes situações de escrita e de fala, além de se colocar criticamente diante de temas diversos em pauta na sociedade em que vive.

A presente pesquisa foi motivada por uma inquietação decorrente do baixo desempenho em leitura, apresentado pelos estudantes de 9º ano da escola, no ano de 2015, atestado pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), realizado em novembro desse mesmo ano. Este sistema de avaliação é desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, encomendado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e tem por objetivo “promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado” (CAED, 2009).

O SPAECE avalia anualmente o desempenho, em Língua Portuguesa e em Matemática, dos estudantes cearenses de 5º e 9º anos do ensino fundamental, e do 2º ano do ensino médio. Analisando o resultado geral do exame de 2015, observamos que a escola pública estadual onde foi realizada esta pesquisa, obteve média de 234,6 pontos, ficando abaixo da média estadual, que foi de 242,4 pontos. Dessa forma, ao analisar os padrões de desempenho dos estudantes nos anos de 2014 e 2015, observamos que houve uma involução, já que a proficiência média de 2014 foi de 241,4, o que demonstra uma perda de quase 7 pontos entre as duas edições.

Na contramão da média estadual relativa à proficiência leitora dos estudantes de 9º ano – que aumentou de 241,1, em 2014, para 242,4, em 2015 – a média das turmas de 9º ano da escola pesquisada caiu de 241,4, em 2014, para 234,6, em 2015. A dificuldade dos estudantes de 9º ano das turmas de 2015, que ficou patente no resultado do SPAECE, voltou a apresentar-se nas turmas de 9º ano, de 2016. Ao observar o cotidiano de sala de aula nas aulas de língua portuguesa, constatou-se inicialmente a necessidade de uma intervenção que

fornecesse aos estudantes a oportunidade de compreender a leitura muito além da decodificação.

Delimitamos como objetivos específicos: i) a identificação das principais dificuldades de leitura de estudantes de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza, mediante a aplicação de teste de habilidades de leitura, baseado na Matriz de Referência do SPAECE; ii) a posterior aplicação de oficinas de leitura para suprir as dificuldades mais recorrentes identificadas pela pesquisa.

No intuito de alcançar tais objetivos, foi adotada uma abordagem psicolinguística, a qual atribui fundamental importância aos conhecimentos prévios de mundo e de língua que o estudante já detém, elementos que não podem ser ignorados no cotidiano escolar. Assim, Smith (1989) defende que a compreensão é um processo cognitivo que depende das hipóteses que o leitor constrói durante a leitura, utilizando seus conhecimentos prévios.

A pesquisa foi realizada em dois momentos distintos. No primeiro, foi aplicado um pré-teste, baseado nos descritores da Matriz de Referência do SPAECE, em duas turmas de 9º ano de uma escola da rede pública de Fortaleza. Este teste teve por finalidade identificar, de forma pontual, as principais dificuldades de leitura dos estudantes. Após a análise do resultado do pré-teste, foram formados o grupo experimental, que participaria das oficinas, e o grupo controle que também forneceria subsídios para a elaboração da intervenção.

A intervenção baseou-se na aplicação de uma Sequência Didática (SD), organizada no formato de oito oficinas, cujos temas foram escolhidos de acordo com os oito descritores em cujas questões fosse apresentado um maior número de acertos. Assim, a leitura foi trabalhada conforme as dificuldades dos estudantes.

Este trabalho foi dividido em quatro seções. Na primeira, destacamos a importância de considerar a leitura como objeto de ensino fundamental para a construção do conheci-

mento, nas aulas de língua materna e de todas as disciplinas, ao longo da escolaridade básica. A segunda seção traz o quadro teórico que serviu de base para analisar a experiência didática de leitura realizada com estudantes de duas turmas de 9º ano da escola pesquisada. Na terceira, apresentados o delineamento metodológico que norteou a pesquisa, os testes de compreensão leitora realizados, o cenário escolar e seus participantes, os grupos experimental e controle, além da proposta de SD constituída por oito oficinas. Na quarta seção, desenvolvemos a análise dos dados obtidos mediante a comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste, além da comparação dos resultados dos dois grupos experimental e controle. Realizamos também observações sobre as oficinas aplicadas e sobre a indisciplina no cotidiano escolar, que acaba interferindo na pesquisa, uma vez que esta foi realizada nos horários destinados às aulas regulares de língua portuguesa. Encerramos o capítulo com a discussão dos resultados obtidos por intermédio da pesquisa.

Nas considerações finais, ratificamos as concepções teóricas sobre as quais repousam esta pesquisa. Reiteramos também observações sobre o contexto escolar, os participantes da pesquisa, a metodologia utilizada e a discussão dos dados obtidos. Refizemos o percurso das oficinas de leitura aplicadas e tecemos considerações sobre a pesquisa de modo geral. Sugere-mos também a possibilidade de estender a intervenção para as turmas de 1º ano do ensino médio – a partir da divulgação dos resultados do SPAECE do ano anterior, quando esses estudantes cursavam o 9º ano.

Observamos, ao longo da realização da pesquisa que deu origem a este trabalho, que um dos maiores desafios do ensino de leitura é propor aos estudantes atividades em que eles se reconheçam como leitores, sendo capazes de compartilhar as impressões geradas pela leitura e de modificar sua realidade e sua forma de ver o mundo. Esperamos, por intermédio deste trabalho, contribuir nesse sentido.

LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO

A leitura é, indiscutivelmente, peça fundamental para o sucesso escolar, em todas as séries do ensino fundamental. O professor tem a missão de esclarecer – começando pela escola em que leciona – o equívoco de que o ensino de leitura deve se limitar às séries iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental e às aulas de língua portuguesa. Desenvolver a habilidade da leitura é papel de todos os professores, em todas as séries e níveis de ensino: do momento da leitura compartilhada na aula de língua portuguesa até a leitura do livro texto de Geografia, passando por situações problema na aula de Matemática e compreensão de fenômenos na aula de Ciências. Porém, não é o que acontece de fato na sala de aula, conforme preconiza Rojo (2002):

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual. (ROJO, 2002, p. 4).

Contudo, a leitura deve ser tratada como objeto de ensino, como ocorre com qualquer outra disciplina, enfatizando

que é peça chave no processo de Ensino e Aprendizagem, uma vez que é por intermédio dela que o estudante se apropria de todo e qualquer conhecimento. A leitura ensinada na escola não pode ter um fim em si mesma. Antes, deve instrumentalizar os estudantes no sentido de questionarem aquilo que leem e ouvem, buscando sempre novas interpretações para textos que lhes chegam, muitas vezes, com uma interpretação pronta e cristalizada.

Sob esse ponto de vista, a língua portuguesa passa de fim para meio. As aulas de língua materna não são mais momentos em que os alunos aprendem os conteúdos apenas porque precisam. Eles aprendem e têm interesse em aprender exatamente porque fica patente em suas vidas que o conhecimento da língua e de suas regras – antes, aparentemente inúteis e até mesmo detestadas – servem para alguma coisa, sua utilidade e significados se manifestam em seu cotidiano.

Conforme defende Foucambert (1994), o acesso à escrita é a única forma de alcançar a democracia e o poder individual e de compreender por que as coisas são como são. Foucambert (1997) afirma ainda que o aprendizado da leitura só é garantido quando seu aprendiz compreende o poder de transformação que a linguagem detém. Este poder é capaz de retirar do leitor uma atitude de obediência, resignação e impotência, uma vez que a escrita e a leitura podem fazê-lo perceber o mundo por intermédio de outras perspectivas, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre suas experiências cotidianas. A impossibilidade de ler é uma ferramenta de exclusão social. Numa sociedade letrada como a nossa, a incapacidade de significar o que se apresenta em textos diversos atrapalha o desenvolvimento da plena cidadania.

Tendo em vista esse objetivo, a prática de leitura em sala de aula deve englobar diversas modalidades, objetivos e textos, admitindo várias leituras, fugindo da interpretação única, uma vez que o significado deve ser construído pelo leitor a partir do que está escrito e do que não está. O leitor autônomo tem a capacidade de levar o conhecimento adquirido nas aulas

para fora da escola, utilizando sua proficiência leitora nas demandas da vida cotidiana, de forma independente e capaz de resolver eventuais problemas que surjam ao longo da leitura.

Entre as habilidades de leitura requeridas pelo SPAECE, estão: I) inferir o sentido de palavra ou expressão (D3); II) Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos (D12); III) Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (D14). Assim, o ensino de procedimentos que auxiliam o estudante quando encontram dificuldades no texto deve ser adotado nas aulas de leitura, uma vez que o automonitoramento contribui para a formação de leitores competentes, de forma a reverter o quadro que será traçado a seguir.

Foi observada também a divisão dos estudantes nos níveis estipulados pelo exame: “adequado”, “intermediário”, “crítico” e “muito crítico”. De todos os estudantes da escola pesquisada que participaram do SPAECE 2015, 21,2% estão no nível muito crítico de leitura, 43,6% no nível crítico, 27,9% no nível intermediário e apenas 7,3% encontram-se no nível adequado. Esses resultados foram fator decisivo para a intervenção em leitura apresentada nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A LEITURA

Diversos autores (GOODMAN, 1976; HYMES, 1972; HALLIDAY, 1970; BEAUGRANDE, 1981; ROSENBLAT, 1978) ocuparam-se em descrever a leitura e explicar como ela ocorre, desde o *input* visual até a compreensão do que é lido. Entre os muitos conceitos de leitura, assumimos para os fins deste trabalho, a leitura como processo cognitivo – uma vez que a compreensão do texto realiza-se na mente do leitor, em que o texto não é considerado autônomo e o leitor tem papel ativo na construção dos significados, mediante a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, a fim de processar e examinar o texto.

Esta acepção de leitura está diretamente ligada aos estudos de Goodman (1984) e Smith (1989), para os quais o leitor utiliza seus conhecimentos prévios sobre o assunto lido e sobre a própria língua, – apoiado em pistas linguísticas (escolha lexical, traços fônicos, estruturas morfo-sintáticas, pontuação e outras notações, *layout*, fatores semântico-pragmáticos) fornecidas pelo autor do texto, com a finalidade de construir o(s) significado(s) do texto.

Para o desenvolvimento a contento dos processos implicados na leitura, é necessário que o leitor lance mão (consciente ou inconscientemente) de estratégias de leitura. Tais estratégias podem ser classificadas em cognitivas e metacognitivas. Conforme Kato (1987), as estratégias metacognitivas seriam as operações realizadas conscientemente pelo leitor, tendo ele objetivos preestabelecidos ao realizar tais operações. O leitor que utiliza estratégias metacognitivas em sua leitura propõe-se a autoavaliar sua compreensão e determinar um objetivo para a leitura. Dessa forma, ele saberá dizer quando não compreende um texto ou ainda para que está lendo o texto. Quando o leitor não entende o texto, ele pode realizar diversas atividades no sentido de reverter essa situação, tais como voltar e reler o trecho não entendido, procurar o significado de palavras-chave recorrentes no texto, fazer o resumo do que leu ou procurar exemplificar os conceitos lidos. Esses comportamentos, porém, só são realizados quando o leitor está ciente de suas falhas de compreensão. Já as estratégias cognitivas da leitura funcionariam de forma inconsciente, uma vez que o leitor ainda não alcançou o nível consciente de tratamento do texto lido.

Parte importante da pesquisa em linguagem e processamento de leitura tem-se dedicado ao estudo das estratégias de leitura, as quais podem ser ensinadas e realizadas conscientemente pelo leitor a fim de atingir seus objetivos de leitura. Estas são consideradas metacognitivas, conforme Smith (1989), por realizarem uma cognição sobre a cognição, ou seja,

são os pensamentos que desenvolvemos sobre nossos próprios pensamentos. Assim, as estratégias metacognitivas têm dupla função: de planejar e de avaliar a leitura, antes e à medida que ela ocorre. Quando o leitor utiliza estratégias metacognitivas, há uma melhoria em sua intuição, de forma que, ao treinar o uso dessas estratégias, o leitor torna-se cada vez mais eficaz no sentido de perceber ambiguidades nos textos lidos.

Há diversas categorizações das estratégias de leitura, como: ativação dos conhecimentos prévios, seleção de foco no texto e de procedimentos de leitura, identificação de marcas organizacionais do texto, antecipação de conteúdos, formulação e confirmação (ou não) de hipóteses, automonitoramento da compreensão, leitura rápida em busca de informações gerais (*skimming*), leitura geral em busca de informações específicas (*scanning*), autocorreção para alterar os procedimentos de leitura. O uso de estratégias metacognitivas visa desautomatizar o processo, fazendo com que o estudante tenha consciência do processo de leitura, desenvolvendo, assim, sua habilidade de analisar dos textos.

É também oportuno ressaltar as funções da leitura na educação escolar, conforme Solé (1998): “a leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.” (SOLÉ, 1998, p. 21). Dessa forma, a leitura também tem o caráter de porta de acesso ao conhecimento, uma vez que é por intermédio dela que o estudante se apropria de todo e qualquer conhecimento, escolar ou não.

O estudante muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema [...] Porque de fato ele não entende mesmo é o português que lê. Não foi treinado para ler números, relações quantitativas, problemas

de matemática [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. (CAGLIARI, 1996, p. 148, 149).

Cabe também ressaltar que o desenvolvimento da competência leitora está intimamente ligado aos objetivos de leitura dos estudantes, além das leituras de mundo que o estudante estará apto a realizar. Palincsar e Brown (1984) defendem que os objetivos determinam a maneira como o leitor se situa diante da leitura, controlando-a tendo em vista seu objetivo que é a compreensão do texto. Assim, conforme as autoras, para que o leitor possa obter sucesso em compreender o que está lendo, deve inicialmente saber para que está lendo, uma vez que leitores proficientes não leem textos diferentes da mesma forma.

É importante frisar que o principal objetivo de ensinar os estudantes a estabelecer os objetivos de sua leitura é de que, com o tempo, eles sejam capazes de orientar sua própria leitura, traçando objetivos de leitura que lhes sejam interessantes e adequados. Convém asseverar que a ênfase no ensino de objetivos de leitura tem estreita relação com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a fim de que possam continuar com o bom trabalho, mesmo fora da escola e sem o auxílio do professor.

Se o leitor controla sua leitura, de forma a remediar situações em que não compreende o que foi lido, pode ser considerado um leitor independente, realizando o objetivo do ensino de leitura na escola, qual seja formar leitores capazes de compreender sozinhos aquilo que leem, formulando suas próprias interpretações e apreendendo as intenções do autor. Para a consecução desta meta, Solé (1998) julga fundamental a utilização das estratégias de antecipação, inferenciação e verificação, às quais acrescentamos a estratégia da seleção, discutida por Kleiman (1989).

A leitura sempre foi de extrema importância no processo ensino e aprendizagem, e, com a publicação dos Parâ-

metros Curriculares Nacionais, passou a ter ainda mais destaque na educação escolar. Nesse sentido, os PCN afirmam que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes.” (BRASIL, 1998, p. 40). Dessa forma, por meio do desenvolvimento de sua competência leitora, o estudante poderá se tornar proficiente nas demais disciplinas.

De acordo com os PCN, é papel da escola proporcionar a educação continuada aos estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, mediante planejamento sistemático. A partir desse momento, o estudo do texto através dos gêneros textuais entrou definitivamente para a agenda escolar.

O documento oficial preconiza que os estudantes têm de conhecer os diversos gêneros que circulam em nossa sociedade a fim de que aprendam a analisar, a compreender e a produzir textos nas diversas situações cotidianas. Tendo em vista o que foi exposto, acreditamos que o professor deve promover aulas de leitura em que sejam possíveis a discussão sobre as funções sociais dos gêneros estudados, além de atentar para sua composição, estilo e usos, de forma que os estudantes possam se apropriar de suas características discursivas e linguísticas.

Assim, o trabalho com gêneros diversos na aula de leitura é fundamental para mostrar aos estudantes o caráter tangível e prático do estudo da língua, o que acaba por aproximá-los dos conteúdos estudados, conferindo mais significado às atividades que realizam em sala.

A despeito de a educação brasileira ter documentos que detalham – seguindo sofisticada base teórica – o trabalho a ser realizado com leitura ao longo da educação básica, a realidade da sala de aula, avaliada através de diversos testes e avaliações de larga escala, não reflete o que é sugerido nos PCN, trazendo resultados nada animadores, conforme observamos em seção anterior. Entretanto, a partir da adoção de procedimentos na aula de leitura sugeridos pelos PCN acreditamos que seja possível modificar esse quadro.

METODOLOGIA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA

A pesquisa descritiva aqui apresentada tem caráter qualitativo, uma vez que buscamos compreender alguns fenômenos relacionados à compreensão leitora e apresentar uma proposta de intervenção sobre a problemática pesquisada. Dessa forma, além de pesquisadora, nos colocamos também na perspectiva de professora, interagindo com o objeto de estudo. Para a realização da intervenção, houve o planejamento de oficinas de leitura, de acordo com o resultado do pré-teste e a avaliação de cada oficina.

A coleta de dados – obtidos mediante a aplicação de pré e pós-testes, além das oficinas que compõem o *corpus* desta pesquisa – foi realizada em uma escola da rede pública estadual, localizada no Grande Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará, durante dois meses. Embora esteja inserida em uma área de grande risco social, conforme a observação do histórico de atendimentos fornecido pelo núcleo gestor, foi possível concluir que a maioria dos estudantes é muito respeitosa e tem um bom convívio com a diretora, os coordenadores, professores e funcionários.

Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa – identificar e agir sobre as principais dificuldades de leitura dos estudantes – foram escolhidas as duas turmas que apresentaram pior desempenho escolar global no primeiro bimestre, flutuando entre regular e insatisfatório, aferido pelas médias em cada disciplina e pelo conselho de classe, realizado pelos professores. Para definir qual das duas turmas iria compor o grupo experimental e qual o grupo controle. Para isso, foi aplicado nas duas turmas de 9º ano do turno da tarde da escola um pré-teste de leitura, contendo 23 itens elaborados de acordo com os descritores apresentados na Matriz de Referência do SPAECE.

O desempenho das turmas foi medido computando-se a quantidade de erros de cada estudante em cada descritor. Como as turmas apresentavam quantidade diferente de alunos, foi calculado o percentual de erros por descritor de cada turma,

a fim de equipará-las para realizar a comparação. Analisando e comparando os resultados do teste das duas turmas participantes, observamos que, dos 23 descritores avaliados, uma das turmas obteve o pior desempenho em 19 descritores, ao passo que a outra turma obteve o pior desempenho em 6 descritores, definindo assim grupo controle e grupo experimental.

Os critérios utilizados para definir os participantes do grupo experimental foram: a participação tanto no pré-teste como no pós-teste, além de pelo menos 80% de presença nas oficinas da sequência didática. Assim, dos 41 estudantes matriculados na turma, 26 participaram do pré-teste. Dos 26 que participaram do pré-teste, 23 participaram também do pós-teste. Porém, desses, somente 16 obtiveram mais de 80% de frequência nas oficinas, de forma a atender a todos os critérios estabelecidos para participação no grupo experimental.

Ao analisar o perfil etário das cinco turmas de 9º ano da escola, observamos que os estudantes estão agrupados de acordo com a faixa etária, com algumas exceções, o que explica a composição do grupo experimental, com a prevalência de estudantes repetentes.

ANÁLISE DOS DADOS

Concluídas todas as etapas da pesquisa, procedemos à análise dos dados, os quais foram obtidos mediante a aplicação das avaliações de leitura – intituladas pré-teste e pós-teste – além da aplicação de oito oficinas de leitura, conforme os objetivos da pesquisa.

A primeira oficina baseou-se no descritor de número 3 da matriz de referência do SPAECE – *inferir o sentido de palavra ou expressão*, tendo sido ministrada na biblioteca da escola. O objetivo principal da oficina foi mostrar aos estudantes a possibilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão dentro de um texto sem necessariamente ter de recorrer a fontes externas, apenas estudando com atenção o contexto no qual a palavra ou expressão problemática estavam inseridas. Foi utili-

zada, como texto-base, a letra da canção “Cálice”, originalmente escrita e interpretada por Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil. A música é forte aliada para melhorar a compreensão leitora dos estudantes, pois, com ela, eles aprendem a ler as entrelinhas, a fazer inferências, a presumir, enfim, têm a oportunidade de trilhar os caminhos que os levam à leitura autônoma.

Após a leitura inicial, os estudantes assistiram a um videoclipe contendo a versão original da canção, interpretada por Chico Buarque e Gilberto Gil. Logo que a canção terminou, surgiram os primeiros questionamentos e comentários. Iniciou-se então uma rica discussão sobre o período em que a música foi escrita, a ditadura militar. Em seguida, procedemos à leitura da canção, verso por verso, a fim de compreendê-la, especialmente porque a canção foi construída a partir de linguagem figurada, de forma que os estudantes precisavam realizar interpretações para construir o sentido do texto.

Esta atividade buscou aproximar os estudantes da palavra e do texto de forma agradável, já que a aula de leitura tradicional causa, muitas vezes, grande rejeição por parte dos estudantes. Utilizando a música, mesmo quando o estilo musical escolhido não lhes é familiar, é certo que vão se lembrar daquela aula e, espera-se que também do que aprenderam.

A segunda oficina baseou-se no descritor de número 9 da matriz de referência do SPAECE: *reconhecer gênero discursivo*. Para a realização desta aula, a professora preparou uma apresentação de slides na qual mostrava uma definição de gêneros, domínios discursivos e diversos exemplos de diferentes gêneros. Os estudantes foram instruídos a procurar características comuns nos diversos textos, a fim de facilitar sua identificação. Após a explanação sobre gêneros – durante a qual os estudantes puderam tirar dúvidas – foram convidados a participar de um teste. Foram apresentados slides contendo 24 textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos. A imagem, acompanhada por uma numeração, ficava disponível na tela por um minuto.

Encerrado esse tempo, os estudantes deveriam anotar o número apresentado e o gênero do texto lido. Após esse momento, os textos foram passados novamente com as respostas corretas. Ao longo da correção, foram novamente mostradas características dos gêneros. Mediante as diversas opiniões fornecidas e do debate, foi realizada uma construção coletiva do conhecimento.

A terceira oficina que compõe esta sequência didática explorou o *reconhecimento dos elementos da narrativa e do conflito gerador*, conforme o descritor de número 11 do SPAECE. Foi elaborado um trabalho dirigido, o qual foi distribuído entre todos os alunos. A primeira parte continha um resumo sobre os elementos da narrativa, tipos de personagens, foco narrativo e estrutura da narrativa. É importante ressaltar que a maioria dos estudantes leu as informações e escutou a explicação como se jamais tivessem ouvido falar desse assunto. Detivemo-nos especialmente no tópico do conflito gerador, sendo esta a principal dúvida apresentada pelos estudantes. Neste primeiro momento, toda a atividade foi realizada oralmente.

O primeiro texto lido, utilizado como modelo, foi *Tragédia Brasileira*, de Manuel Bandeira. Ao término da leitura, os estudantes construíram interpretações da história, contando os acontecimentos com suas próprias palavras. Em seguida, foram apontados no texto os elementos da narrativa. Após apresentar o modelo de como os estudantes deveriam proceder ao analisar um texto narrativo, iniciou-se a avaliação da oficina, a fim de descobrir o que os estudantes haviam compreendido do que foi apresentado e explicado. Para isso, os alunos leram, de forma individual e silenciosa, os textos *A beleza total* e *A incapacidade de ser verdadeiro*, ambos de Carlos Drummond de Andrade; *Piada de sogra*, disponível na Internet e uma história em quadrinhos do *Menino Maluquinho*, de Ziraldo. Para cada texto lido, havia uma ou mais atividades de identificação dos elementos da narrativa, especialmente no que dizia respeito à localização do conflito gerador da narrativa.

A quarta oficina teve por base o descritor de número 13 do SPAECE: *reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema*. Ao planejar a realização desta oficina, surgiu a preocupação sobre como poderíamos motivar os estudantes a ler diversos textos na mesma aula, uma vez que é bastante comum ouvir reclamações dos estudantes durante as aulas de leitura porque não gostam de ler, porque os textos não são interessantes, porque não conseguem compreender o que leem.

A fim de provocar interesse nos estudantes, a oficina foi realizada em dois momentos. O primeiro momento aconteceu no ginásio poliesportivo da escola, por meio de um circuito. Os estudantes formaram duplas e escolhiam um envelope que continha um texto. A dupla deveria ler o texto, percorrer o circuito para chegar ao outro lado do ginásio e localizar outro texto que tratava do mesmo tema, porém de forma diferente. No final do texto que haviam recebido, encontrava-se uma dica sobre a forma como o par de textos deveria ser relacionado.

Ao longo do circuito, os estudantes deveriam estar sempre de mãos dadas, porém um dos integrantes da dupla deveria bater uma bola de basquete no chão sem deixá-la cair. No caminho até o outro lado do ginásio, deveriam também acertar a bola na cesta, a fim de melhorar seu tempo, já que a cesta realizada valia 10 segundos a menos no tempo total da dupla. No final da participação de todas as duplas, venceu a que realizou as atividades (circuito e correlação dos textos) em menor tempo. Caso os estudantes trouxessem o par de textos que não pertenciam ao mesmo tema, deveriam refazer todo o circuito.

Os estudantes ficaram muito empolgados em participar da atividade e leram os textos sem reclamações e com muito interesse. Apenas uma dupla não conseguiu identificar o texto que apresentava o mesmo tema que o primeiro que lhe foi entregue, por isso precisou refazer o circuito. Após todos os textos terem sido entregues, foram divulgados os tempos das duplas e realizada a premiação da dupla vencedora. Apenas

uma estudante não participou da atividade porque disse não ter condições físicas de correr pelo ginásio. Por isso, foi escolhida como ajudante e auxiliou na organização do circuito e foi responsável por marcar os tempos e anotá-los.

A quinta oficina que compõe esta sequência didática baseou-se no descritor de número 17 da matriz de referência do SPAECE: *reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.* Esta oficina foi um grande desafio para a professora, pois tratava de relações construídas no texto por meio de conjunções, advérbios etc., e, em sondagem anterior da turma acerca do assunto, os estudantes afirmaram não lembrar nada sobre conjunções e advérbios. Entretanto, não julgamos conveniente explicar na aula as dez classes gramaticais, uma vez que a descrição gramatical não participa do escopo desta pesquisa, e demandaria, pelo menos, duas semanas de aulas.

Assim, ao invés de apresentar classes gramaticais, o intuito da oficina foi mostrar aos estudantes o sentido que as conjunções e advérbios acrescentavam ao texto. Para isso, utilizamos o texto *Uma lembrança para guardar com carinho*, de Sempé-Gosciny. Os estudantes receberam uma atividade impressa que constava de duas partes: uma atividade de compreensão compartilhada e uma atividade de avaliação da oficina.

Iniciando a primeira parte, foi feita uma leitura do texto e os estudantes conversaram sobre a história contada. A seguir, foi apresentado um quadro que continha advérbios e conjunções, bem como exemplos de sua utilização, explicando o sentido que acrescentavam ao texto. Em seguida, os estudantes analisaram minuciosamente o texto em busca de palavras que alteravam o sentido das relações dentro do texto. Ao localizá-las, deveriam copiar no caderno e explicar a ideia que cada uma acrescenta ao texto. Neste momento, começaram a surgir dúvidas e hipóteses sobre as relações estabelecidas no texto, oportunidade em que a professora interveio de modo a integrar a participação e as ideias dos estudantes com algumas

explicações. Dessa forma, a compreensão e a construção dos sentidos foram compartilhadas, sendo discutidos e negociados os sentidos das palavras destacadas.

A sexta oficina baseou-se no descritor de número 18 da matriz de referência do SPAECE: *reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas*. Inicialmente foram apresentados diversos exemplos de palavras que não eram elementos coesivos, mas que relacionavam partes do texto. Após a explicação e exemplificação, foi proposto um jogo aos estudantes. Chamava-se “batata quente” e é bem conhecido entre os alunos. No jogo tradicional, é passado um objeto ao som de uma música. Quando a música parava, a pessoa que estivesse segurando o objeto deveria pagar uma prenda.

Tendo em vista o propósito da oficina, o jogo sofreu uma modificação: quem ficasse com o objeto deveria responder a uma questão, em que deveria explicar que tipo de relação determinada palavra estabelecia dentro do texto.

Para o primeiro momento, os estudantes fizeram um círculo com as cadeiras, a fim de facilitar a passagem do objeto. Quando o estudante errava a resposta, não era revelada a resposta correta e a pergunta voltava ao jogo. Durante a brincadeira, havia 21 perguntas, cada uma referindo-se a um texto. Assim, todos os alunos tiveram a oportunidade de responder e alguns responderam duas vezes. No segundo momento da oficina, como forma de avaliar o aprendizado, os estudantes deveriam responder a todas as questões utilizadas no jogo.

A sétima oficina foi baseada no descritor de número 22 da matriz de referência do SPAECE: *reconhecer efeitos de humor e ironia*. Inicialmente os estudantes assistiram à apresentação “Diferenças entre humor e ironia”, a fim de que pudessem compreender de que forma esses elementos operam a construção de sentidos no texto. Durante a apresentação, os estudantes tiveram a oportunidade de desfazer ideias preconcebidas de que humor e ironia passavam necessariamente por situações engraçadas, que provocavam risos.

Ao apresentar o primeiro exemplo de texto, uma tirinha de Garfield, um estudante comentou que “não tinha visto graça nenhuma” na tirinha. Entretanto, após a explicação sobre quebra de expectativa do leitor – ligada diretamente ao humor – e situações em que se diz algo, querendo dizer exatamente o contrário (ironia), os estudantes conseguiram compreender os conceitos estudados. Além da definição, foram lidos textos e realizado um debate sobre cada texto, de modo que os estudantes puderam compreender a forma como o humor e a ironia são utilizados nos textos, além de localizar seus indícios.

Em seguida, uma atividade foi projetada na parede da sala, para que, em três minutos, os estudantes lessem cada texto e respondessem a respectiva questão. Encerrado o tempo, era passado o próximo slide contendo a próxima questão. Ao todo foram apresentadas seis questões. Quando se encerrou o tempo para a resolução da última questão, iniciou-se a correção, durante a qual foi passado para os alunos o gabarito de cada item e explicado o percurso a ser realizado a fim de chegar à resposta correta. Após a correção, cada aluno disse quantas questões havia acertado. Dessa forma, o resultado da avaliação da oficina foi satisfatório, já que apenas poucos estudantes afirmaram ter errado mais da metade das questões.

A oitava e última oficina que compôs a sequência didática apresentada neste trabalho foi baseada no descritor de número 21 da matriz de referência do SPAECE: *reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos*.

Durante o planejamento desta oficina, uma das ideias que surgiram foi a de realizar uma revisão de sintaxe e morfologia, antes de iniciar a oficina propriamente dita, uma vez que este descritor trata de recursos morfossintáticos utilizados para promover diferentes efeitos de sentido no texto. Contudo, seriam necessárias muitas aulas para contemplar todo este conteúdo, que é dividido ao longo de várias séries do ensino fundamental. Optamos, então, por mostrar aos estudantes mediante a leitura de vários textos a forma como esses recursos modificam o sentido do texto.

Neste primeiro momento, foram utilizados textos de gêneros diversos em que havia palavras destacadas, as quais acrescentavam sentidos diferentes aos textos. A professora ia explicando esses sentidos, à medida que o texto ia sendo lido. Para realizar a leitura em voz alta, foi solicitada a participação de voluntários. Porém, apenas uma estudante se prontificou a ler. Muitos estudantes da turma têm dificuldades em oralizar texto, o que pode explicar a vergonha que alegam ter de ler em público.

No segundo momento, em que foi realizada a avaliação da oficina, a professora solicitou que os estudantes tentassem fazer o mesmo, sem ajuda. Os alunos receberam uma atividade fotocopiada, que consistia em ler alguns textos curtos, nos quais havia palavras destacadas. Após cada texto, havia questões que indagavam que efeito de sentido as palavras marcadas acrescentavam ao texto. As questões eram todas de múltipla escolha, de forma que os estudantes deveriam marcar a opção que lhes parecesse correta.

A intenção era que, neste momento, os estudantes tentassem fazer sozinhos, uma vez que já tinham observado os modelos e a forma de responder às questões. Contudo, muitos estudantes pediram orientações, alguns deles para mais de uma questão. Quando os alunos concluíram as questões propostas, a professora realizou a correção, explicando as respostas. A indisciplina e a falta de interesse na atividade foram os principais desafios enfrentados ao longo da aplicação desta oficina, considerando que as atividades exigiam o conhecimento de conteúdos que deveriam ter aprendido ao longo das séries anteriores. Constata-se que a defasagem de conteúdos e a distorção ida-de-série influem de forma negativa no aprendizado dos alunos.

Ao longo das oficinas que compuseram a SD, a professora regente da turma, procurou desenvolver os mesmos processos didáticos. Antes de propor atividades ligadas a determinado descritor, a docente realizou o processo de modelagem, em que era feita a leitura em voz alta acompanhada de explicações sobre os processos que iam sendo realizados, à medida que o texto era lido. Conforme Solé (1998):

A aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída (SOLE, 1998, p. 64).

Após a realização das oito oficinas planejadas, foi realizado o pós-teste nos grupos controle e experimental. Esta avaliação contou com a mesma quantidade de questões e duração do pré-teste. No que diz respeito aos testes aplicados, os dados da pesquisa indicam uma melhoria significativa do grupo experimental quando comparado a si mesmo, por intermédio de pré e pós-testes.

Os estudantes do grupo experimental – a grande maioria com histórico de mais de uma reprovação – saíram de uma situação em que obtiveram desempenho totalmente inadequado no primeiro teste e alcançaram melhores resultados no segundo teste. Nos descritores 3 (inferir o sentido de palavra ou expressão), 13 (reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema) e 18 (reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas), o grupo experimental conseguiu alcançar o nível adequado, apresentando 40% de erros ou menos.

Outra conclusão relevante foi obtida mediante o cruzamento dos resultados dos testes do grupo experimental com a descrição das oficinas realizadas. Os três descritores em que os estudantes alcançaram desempenho satisfatório no pós-teste (D3, D13 e D18) estão relacionados às oficinas 1, 4 e 6. Daí concluímos que aulas inovadoras e dinâmicas, facilitam e aperfeiçoam o aprendizado.

CONCLUSÃO

Longe de esgotar a discussão sobre o ensino de leitura, este trabalho propõe um caminho possível no sentido de encorajar professores da educação básica a descobrirem, nas dificuldades de leitura de seus alunos, os indícios para intervir posi-

tivamente na superação destas dificuldades. Sugerimos, neste trabalho, que um dos possíveis caminhos para tal é a realização de aulas “diferentes”, oficinas criativas que possam estimular o aprendizado e a participação da turma de forma não tradicional.

Esta pesquisa esteve inserida no contexto do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), cujo objetivo primeiro é fomentar pesquisas que desenvolvam metodologias inovadoras que favoreçam o aprendizado e a proficiência em letramentos compatíveis com as séries finais do ensino fundamental. Esta integração da pesquisa, desenvolvida na academia, com as necessidades reais da educação básica seja, talvez, o grande diferencial do curso. Constatamos que a pesquisa avança muito quando é acompanhada de propostas de intervenção, que visam transformar a realidade da sala de aula, de professores e, especialmente, estudantes, os quais são a razão de ser do sistema educacional.

Ao trazer o debate sobre o ensino de leitura e realizar atividades no sentido de desenvolver habilidades de leitura, buscamos mostrar compromisso com o tipo de ensino defendido pelos documentos oficiais, uma vez que ler e escrever com autonomia e criticidade configuram-se o foco do ensino fundamental, segundo os PCN. Para isso, nossa primeira tarefa foi apresentar a evolução das teorias sobre o processamento da leitura, seguida da análise do ensino de leitura sob diferentes vieses. Partimos do trabalho de Kato (1987), Leffa (1996) e Smith (1989), a fim de delimitar conceitos, assumindo a leitura como um processo que conta com a participação de um leitor ativo o qual é orientado por seus objetivos de leitura, acionando seus conhecimentos prévios, formulando hipóteses, confirmando-as ou não, a fim de construir significados.

Buscamos interpretar os resultados obtidos mediante a comparação do pré-teste com o pós-teste dos estudantes do grupo experimental, além da comparação do pós-teste dos estudantes do grupo experimental e do grupo controle. O grupo experimental, que participou das oficinas de leitura, apresentou

melhoria no desempenho quando comparamos os resultados dos testes. Este resultado, no entanto, ficou aquém do esperado, o que pode ser atribuído à dificuldade de se trabalhar com estudantes desmotivados e com defasagem na aprendizagem.

Outro fator que interferiu na pesquisa foi a indisciplina em sala de aula. Mesmo com um planejamento bem realizado, o professor, muitas vezes, não consegue ministrar uma boa aula porque não consegue a atenção dos estudantes. São gritos, risadas, celulares, lanche e vários outros elementos que distraem os alunos. No caso da turma que compôs o grupo experimental, já havia um déficit importante de aprendizado, resultado de reprovações e abandono, que se somam à falta de disciplina e interesse nas atividades apresentadas. Ao longo das oficinas realizadas, mesmo durante as aulas mais dinâmicas, ainda houve estudantes totalmente alheios ao que estava sendo realizado e estudantes que procuravam atrapalhar a aula. A relação entre indisciplina e dificuldades de leitura também é um tema que deve ser investigado, para que o professor possa agir de forma mais eficaz em sala de aula.

A despeito das dificuldades, constatamos, após a análise dos dados, que a realização de aulas inovadoras é recompensada com aprendizado. Observamos que quanto mais inovadora foi a atividade realizada em determinadas oficinas, melhor o desempenho dos estudantes nas questões do pós-teste relacionadas a essas oficinas. A criação e aplicação de atividades que interessem aos estudantes motiva a turma a participar, a tentar responder, a querer aprender e acertar.

Assinala-se, ainda, a necessidade de pesquisas posteriores, no sentido de ampliar as reflexões aqui registradas, esperando ter contribuído com o estudo sobre dificuldades de leitura e ensino de leitura focado em habilidades. Como contribuição prática, espera-se que esta pesquisa forneça elementos úteis para motivar professores da educação básica que enfrentam diariamente dificuldades semelhantes.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *Introduction to text linguistics*. London: New York, Longman, 1981.

BRANDÃO, Helena. *Aprender a ensinar com textos didáticos e para-didáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O Programa. [2009?]. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/o-programa/>. Acesso em: 15 out. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1996.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Avaliação educacional: SPAECE*. 2008. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5170:spaece&catid=88:avaliacao-educacional&Itemid=193>. Acesso em: 15 out. 2016.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, Kenneth. S. What we know about reading. In: P. D. Alien and D. J. Watson (Eds.). *Findings of research in miscue analysis: Classroom Implications*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education, National Council of Teachers of English, 1976.

GOODMAN, Kenneth. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, 1984.

HALLIDAY, Michael A. K. Language structure and language function. In: LYONS, John (Ed.). *New horizons in linguistics*. Middlessex, England: Penguin Books, 1970.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972.

KATO, Mary. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*. Campinas: Fontes, 1989.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, v. 1, n. 2, 1984. p. 117-175.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROSENBLAT, Louise M. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1978.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SEMPÉ, Goscinnny. *As aventuras do pequeno Nicolau*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

CAPÍTULO 6

<doi>10.51996/9786588492437cap6</doi>

POR UMA DIDÁTICA DE ENSINO DE LEITURA

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
eulaliaufc@gmail.com

Lílian Paula Leitão Barbosa (UFC/SEDUC-CE)
prof_lilian@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A leitura possui um lugar de destaque nas práticas sociais, pois é uma das atividades basilares da interação humana. Com base nisso, acreditamos que ampliar o repertório do estudante, estando atento à autoria e aos posicionamentos tomados, é também atuar positivamente em sua formação enquanto leitor crítico, enquanto cidadão. De uma maneira mais pontual, também é possível dizer que a leitura tem um papel importante na construção dos saberes, na organização do pensamento do leitor. Partimos do princípio de que essa dupla função precisa ser resgatada pela escola, uma vez que a leitura, assim entendida, é uma importante atividade linguageira e não um mero exercício escolar.

Essa conclusão é conhecida pelos professores, mas ainda pouco refletida por eles. Temos a convicção de que é preciso avançar a partir dela e que esse avanço só será produtivo se houver intervenções na sala de aula, de maneira que o professor possa mudar sua própria realidade. Nossa posição está fundamentada em estudos realizados, abordando tal problemática; em pesquisas que mostram que o impasse maior ainda é a didática do ensino de leitura que permita motivar o aluno a ler, desenvolvendo a cultura da leitura e a descoberta da importância

dessa atividade no cotidiano. Conclusões de pesquisas nessa direção mostram que, na sala de aula de língua materna da Educação de Jovens e Adultos (PEIXOTO, 2010, LEURQUIN e PEIXOTO, 2016) ou do ensino dito regular (LEURQUIN, 2001, BARBOSA, 2017); ou mesmo na sala de aula de língua estrangeira (GONDIM, 2017), o professor segue o material didático e quando é solicitado a elaborar seu próprio material de leitura apresenta dificuldades. O desdobramento disso tem seus alcances nos resultados dos alunos em exames em larga escala, como por exemplo no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e Prova Brasil, aplicados aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na turma investigada, por exemplo, constatamos baixos índices de proficiência em leitura dos alunos, oficializados nos resultados de tais exames. Por essa razão, uma das motivações a realizar tal pesquisa foi melhorar o índice de proficiência da turma e desenvolver estratégias para formar os alunos leitores críticos, capazes de exercer suas funções sociais. A fim de atuar de forma produtiva na realidade da sala de aula e com o intuito de melhorar a realidade dos alunos, quanto à leitura, foi desenvolvida uma pesquisa-ação. A opção por esse tipo de pesquisa nos possibilitou, após o diagnóstico da turma quanto às dificuldades de leitura, refletir sobre os dados, preparar e realizar uma intervenção. Trata-se, portanto, de uma “pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva (THIOLLENT, 2008).

O percurso da investigação teve início com uma análise do contexto da leitura da escola pesquisada. O passo seguinte consistiu em selecionar uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Na pesquisa, ressaltamos o agir professoral da professora-pesquisadora, na aula de leitura, bem como o contexto social dos alunos. É importante dizer que refletimos sobre o próprio processo do trabalho docente: antes da pesquisa, a ação interventiva e a reação da professora-pesquisadora em vistas a um melhor agir. Seguindo esse tripé, realizamos duas sequências didáticas (DOLZ, 2010) cujo foco foi a atividade de leitura.

As atividades foram elaboradas de acordo com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Ancoramo-nos na concepção de leitura sociopsicolinguística, conforme descreve Braggio (1992), e nas etapas da aula de leitura de Cicurel (1991) e Leurquin (2015). É, portanto, essa experiência que passamos a descrever e analisar.

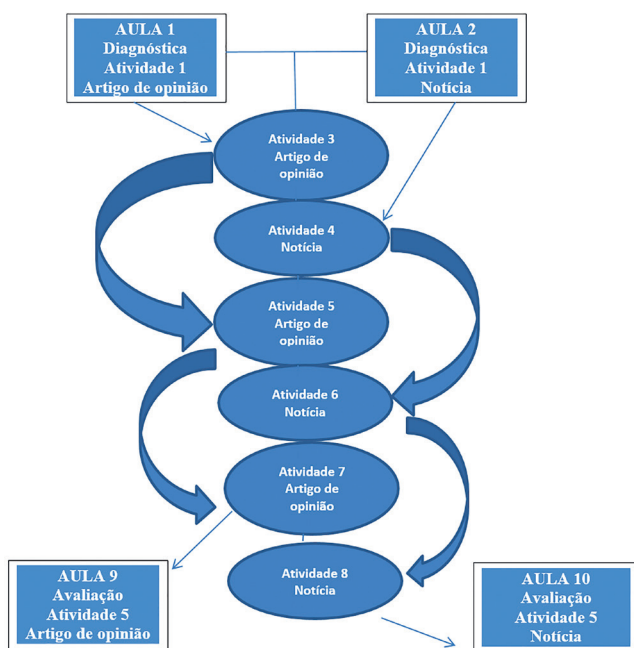
A PESQUISA-AÇÃO E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FORMAS DE INTERVENÇÃO PARA A DIDÁTICA DO ENSINO DA LEITURA

A pesquisa-ação foi constituída de duas sequências didáticas, compostas por cinco aulas cada uma, totalizando, portanto, dez aulas. Elas foram ministradas intercaladamente, uma tendo como texto base um artigo de opinião e a outra, uma notícia. A estratégia de trabalhar com dois gêneros textuais completamente diferentes tinha como objetivo perceber o nível de dificuldade de compreensão de textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, quanto à infraestrutura, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos de cada gênero estudado. O passo seguinte foi a seleção do dispositivo metodológico para a intervenção da professora-pesquisadora, de maneira mais produtiva.

A opção pela sequência didática aconteceu por algumas razões: ela exige um planejamento que se inicia com uma atividade de leitura, sem nenhuma orientação do professor. As conclusões da atividade de leitura dão origem à definição do objeto de pesquisa. primeiras atividades em vistas à intervenção da professora-pesquisadora. Nesse momento, veio à tona a tomada de consciência do status da pesquisadora. Ela percebeu que precisava assumir o duplo papel na mediação, porque era uma professora-pesquisadora da sua própria vivência, do seu próprio agir professoral e isso exigia dela uma postura muito mais crítica.

O modelo de intervenção decorreu do resultado de reflexões desenvolvidas sobre os *saberes a ensinar* e os *saberes*

para o ensino (VANHULLE, 2010) em jogo na sala de aula de leitura. Os primeiros saberes estão relacionados aos conhecimentos da língua e os segundos saberes dizem respeito aos conhecimentos didáticos. Portanto, foi com base nas primeiras conclusões que foram construídas atividades de leitura. Para cada aula, foi elaborada uma atividade e para cada atividade, uma análise. Como já explicamos, intercalamos as duas sequências didáticas, começando pela sequência do gênero artigo de opinião, e terminando pela sequência do gênero notícia, conforme ilustração que segue.



Pesquisa-ação (Sequências didáticas intercaladas)

Fonte: Produção da própria pesquisadora

A opção pelos gêneros jornalísticos deu-se com base na programação definida pela escola. Portanto, como os alunos do 9º ano estavam estudando o gênero jornalístico, optamos por nos alinhar ao planejamento escolar. Nesta pesquisa, o gênero jornalístico é compreendido como

Um conjunto de parâmetros textuais selecionados em função de uma situação de interação e de expectativa dos agentes do fazer jornalístico, estruturado por um ou mais propósitos comunicativos que resultam em unidades textuais autônomas, relativamente estáveis, identificáveis no todo do processo social de transmissão de informação por meio de uma mídis/, suporte. (COSTA, p. 47).

Com o artigo de opinião, pretendíamos trabalhar o gênero escolar dissertação, pois este possibilita ao professor ensinar estratégias de argumentação e de defesa de um determinado ponto de vista, tarefa que observamos na produção textual inicial. A notícia foi selecionada porque se trata de um texto predominantemente de sequência narrativa. O texto divulga um acontecimento de interesse público, publicado em meios jornalísticos, como jornais e revistas. Foram totalizadas dez atividades, sendo cinco para cada gênero textual. Nas seções seguintes, mostramos o texto e as questões trabalhadas nas atividades. Devido ao espaço, escolhemos mostrar aqui somente a atividade inicial, a primeira atividade da sequência didática, e a atividade da avaliação, que corresponde à última atividade da sequência didática, do gênero, o artigo de opinião. No item que segue, apresentamos a análise dessas atividades.

O ESPAÇO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA NA DIDÁTICA DO ENSINO DA LEITURA

A sequência didática pode ser um objeto de ensino (em uma situação de formação de professores); um dispositivo didático para o ensino de língua portuguesa e também um dispositivo para geração dos dados de uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem. É assumindo os dois últimos papéis que ela é tratada neste artigo. Este dispositivo em sua origem foi utilizado para o ensino e aprendizagem da escrita. Atualmente, pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesqui-

sas em Linguística Aplicada (BARBOSA, 2016; AMORIM, 2018; BANDEIRA, 2018; BASTOS, 2019; LOPES, 2019) vêm apresentando-a como dispositivo para a geração de dados no contexto de leitura, a exemplo da pesquisa em questão. A primeira aula de leitura aconteceu a partir de um artigo de opinião. O quadro a seguir mostra, resumidamente, os procedimentos realizados nessa atividade:

Quadro 1 – Resumo dos conteúdos da aula 1

Quadro resumo da atividade 1	
Na Primeira Etapa da Leitura	• Acionamento dos conhecimentos prévios: quem é o autor; levantamento de hipóteses sobre o assunto e o gênero textual.
Na Segunda Etapa da Leitura	• Contexto de produção: onde e quando o texto foi publicado; os atores sociais envolvidos; intencionalidade e destinatário do texto. • Infraestrutura do texto: sequência textual; coesão por meio das conjunções; coesões remissivas e de retomada. • Mecanismos enunciativos do texto: vozes do texto.
Na Terceira Etapa da leitura	• Expressão oral.

Fonte: Produção da própria pesquisadora.

A primeira etapa da aula tinha o objetivo de acionar os conhecimentos previamente adquiridos do leitor sobre o conteúdo temático trazido no texto. A segunda etapa tinha o objetivo de fazer o leitor compreender o movimento dos elementos linguístico-discursivos no texto. É quando ele observa a infraestrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A última etapa tinha o objetivo de fazer com que os alunos socializassem a sua compreensão textual na turma. Nesse momento, o professor assume o papel de mediador da reconstrução dos sentidos do texto, através das respostas dos alunos.

Na sequência, podemos observar a análise das respostas dadas pelos alunos em cada questão da atividade de leitura proposta. A fim de tornarmos nosso trabalho mais didático, segue o texto lido e o quadro ilustrativo com as perguntas elaboradas para a atividade 1:

Texto 1

TEXTO DA ATIVIDADE 1 – AULA 1

Perdemos feio

Por Cristovam Buarque

Ao dizer que o Brasil está “perdendo feio” a guerra contra a dengue, o ministro Marcelo Castro prestou um serviço, embora incompleto, porque essa não é nossa única derrota feia.

Perdemos a guerra contra a violência: o clima de guerra já se apossou tanto da sociedade que nos acostumamos a fugir das ruas, trancafiarmo-nos em nossas casas, condomínios fechados, carros e shoppings. A tal ponto que já não nos perguntamos como viver em paz, apenas como conseguir segurança prendendo menores e liberando porte de armas aos cidadãos.

Perdemos a guerra das cidades, transformadas em “monstrópoles”. Perdemos a guerra da educação. Com mais de 50 milhões de brasileiros adultos sem o ensino fundamental, ainda que um governo sério decida fazer a revolução na educação de base, as crianças já nascidas chegarão à idade adulta despreparadas para enfrentar o desafio da era do conhecimento; não serão capazes de levar o Brasil ao desenvolvimento de que precisamos.

Perdemos feio a guerra contra a desigualdade social. Mesmo depois de 15 anos de Bolsa Escola/Família, continuamos campeões de desigualdade, e os resultados na luta contra a fome estão regredindo por causa da inflação.

Perdemos feio a guerra do desenvolvimento científico e tecnológico, da inovação e da competitividade. Em muitos setores, estamos atrás até mesmo de países pequenos e sem tradição de desenvolvidos. E nossa educação, nossas empresas, nossas universidades não estão preparadas para enfrentar este desafio.

Perdemos a guerra da saúde. Não a tratamos como uma questão sistêmica que cuide da água potável, do saneamento, do trânsito, da saúde primária e de hospitais eficientes servindo ao interesse do doente, e não de empresários, sindicatos ou políticos.

Perdemos momentaneamente a guerra contra a inflação, e há sério risco de não sermos capazes de vencer esta guerra por não quisermos tomar as decisões necessárias. Perdemos feio a guerra contra a dívida pública, além de perdermos também a guerra do endividamento das famílias e empresas.

Perdemos a guerra das cidades, transformadas em “monstrópoles”; violentas, feias, com trânsito atravancado, ruas inundadas e casas sem água. Perdemos também a batalha do transporte público.

Perdemos feio a batalha da gestão pública, com um Estado ineficiente, dependente dos vícios dos partidos por aparelhamento, dos empresários por subsídios e desonerações fiscais; entregue à voracidade corporativa dos sindicatos, desprezando-se eficiência e mérito.

Perdemos a guerra contra a corrupção. Apesar da Lava Jato, a prática continua generalizada e o crime, impune. Perdemos feio a guerra da credibilidade da política e dos políticos, e nada será feito se esta guerra não for vencida.

Estamos próximos de perder a batalha da democracia: com um debate centrado no impeachment de uma presidente com mandato ou na conformação a um governo eleito com notória incompetência para vencer as guerras e conduzir o Brasil para o futuro.

Felizmente, ainda não perdemos a guerra da esperança.

*Cristovam Buarque é professor emérito da UnB e senador pelo PDT-DF.
Texto publicado na edição impressa de 12 de fevereiro de 2016*

Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaop/artigos/perdemosfeio44ph0xl26r8hy5jbxf3ne3wj>

Quadro 2 – Atividade da aula 1

Aula 1 - Atividade 1 – Artigo de opinião – Texto: Perdemos feio – Autor: Cristovam Buarque

PRIMEIRA ETAPA DA AULA DE LEITURA

(Acionamento de conhecimentos prévios)

- O autor do texto que vamos ler é Cristovam Buarque, professor emérito da UNB e senador pelo PDT-DF. Você já ouviu falar dele? Se sim, o que você sabe sobre ele?
- O título do texto é “Perdemos feio”. Por Cristovam Buarque ser político e professor universitário, por qual motivo ele poderia ter dado esse título ao seu texto? Qual ou quais assuntos você acha que ele abordará no texto?
- O gênero do texto que vamos ler é artigo de opinião. Esse gênero já foi trabalhado em sala de aula, portanto, sem pesquisar, elenque cinco características desse gênero textual, fazendo referência ao suporte, à situação comunicativa, às características linguísticas e à sequência textual utilizada.

SEGUNDA ETAPA DA AULA DE LEITURA

Uma entrada pelo contexto de produção

- Com a leitura do texto, confirmamos que se trata de um artigo de opinião. Os artigos de opinião, geralmente, têm como suporte os meios de comunicação em massa, como revistas e jornais escritos ou televisionados. No caso desse artigo, onde e quando foi publicado?
- Como podemos relacionar a data de publicação do artigo, o assunto do texto e o momento político e social do Brasil?
- Todos nós lemos e escrevemos com alguma intenção. Qual a intenção de Cristovam Buarque ao escrever esse texto? A qual público-alvo ele destinou suas palavras?

Uma entrada pelo nível organizacional do texto

- Levando em consideração que o texto é um artigo de opinião, qual a sequência textual predominante que podemos encontrar nele?
- “Ao dizer que o Brasil está ‘perdendo feio’ a guerra contra a dengue, o ministro Marcelo Castro prestou um serviço, embora incompleto, porque essa não é a única derrota feia”. Cristovam Buarque, ao usar a expressão em destaque no seu texto, faz-nos inferir que: concorda completamente com o ministro Marcelo Castro; concorda em parte e faz um acréscimo à opinião de Marcelo Castro; discorda completamente com o ministro Marcelo Castro; ou discorda em parte com o ministro Marcelo Castro?
- Enumere, de acordo com que aparecem no texto, as guerras perdidas pelos brasileiros. Todas essas “guerras e batalhas” estão relacionadas à qual situação no Brasil?
- Os pronomes demonstrativos “essa” e “esta”, muitas vezes, são utilizados para dar coesão ao texto e retomar certas estruturas para se evitar repetições desnecessárias. Em uma gramática mais tradicional, aprendemos que o “essa” é utilizado para anáforas, e o “esta”, para catáforas, porém, na prática, o autor do texto escolhe o uso de acordo com o efeito de sentido que ele quer dar ao texto. Sobre esse assunto, responda ao que se pede: a. No primeiro parágrafo do texto, Cristovam Buarque usa o pronome demonstrativo “essa” para retomar qual expressão?; b. No antepenúltimo parágrafo do texto, o autor utiliza o pronome “esta” para retomar qual expressão?; c. Agora, levante hipóteses, por que, no primeiro parágrafo, ele usou “essa” e, no antepenúltimo parágrafo, ele usou “esta”, já que os dois pronomes foram utilizados anaforicamente?

continuação

Uma entrada pelo nível enunciativo do texto	• Quem primeiro utilizou a expressão “perdendo feio” foi o ministro Marcelo Castro ou o próprio Cristovam Buarque? Como você chegou a essa conclusão? • Por qual motivo, provavelmente, Cristovam Buarque, ao usar a primeira pessoa do plural em seu texto, ele se inclui nos problemas do Brasil?
Uma entrada pelo nível semântico do texto	• Releia o oitavo parágrafo do texto e responda o que se pede: a. Qual o neologismo usado pelo autor nesse parágrafo?; b. Esse neologismo foi usado em substituição à qual palavra?; c. Esse neologismo é considerado uma palavra derivada, pois surge a partir de uma palavra primitiva. Qual palavra primitiva deu origem a ele?; d. Por qual motivo o autor escolheu esse neologismo para fazer parte do seu texto? Relacione essa palavra ao conteúdo temático do texto.
TERCEIRA ETAPA DA LEITURA • Agora, oralmente, demonstre a sua opinião a respeito dos problemas relatados no artigo de opinião lido. Será que não perdemos mesmo a guerra contra a esperança? Por quê? <i>“A leitura traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a escrita precisão”</i> (Francis Bacon)	

Fonte: Produção da própria pesquisadora

Ressaltamos a importância da primeira e da terceira etapas da leitura, motivo pelo qual elas devem estar presentes em todas as atividades. A primeira é responsável pelo acionamento dos conhecimentos prévios; e a terceira, pela assimilação e acomodação de novos conhecimentos. É a partir dessas etapas que os alunos terão a oportunidade de ampliar seu repertório cultural e de adicionar aos antigos conhecimentos os novos.

A leitura feita alcançou o âmbito da compreensão global. Na entrada pelo contexto de produção, os alunos não apresentaram nenhuma dificuldade. Todavia, foram observadas dificuldades de diversas ordens no nível organizacional do texto, no nível semântico e no nível enunciativo. Chamamos a atenção para o fato de que os alunos não reconheceram o significado de algumas palavras que não pertenciam ao seu repertório cultural. Na entrada pelo nível enunciativo, eles não reconheceram nem diferenciaram as vozes presentes no texto; e, na entrada pelo nível organizacional do texto, a dificuldade maior aconteceu na identificação das sequências textuais, e até mesmo do uso da conjunção “embora”, dos pronomes demonstrativos “essa” e “esta”.

Como constatamos que, na primeira atividade diagnóstica (atividade 1), o índice maior de dificuldades de compreensão ocorreu na entrada pelo nível organizacional do texto, o foco do nosso trabalho, a partir da atividade 2 do artigo de opinião, passou a ser essa entrada do texto. Todavia, também registramos dificuldades de compreensão no nível enunciativo e no nível semântico do texto. Mas não podemos contemplar todos os problemas observados e analisados, então escolhemos a conexão e a coesão nominal, que pertencem aos mecanismos de textualização do quadro teórico ISD, como objeto de nossas análises. Das questões relacionadas a essas duas categorias, elaboramos o seguinte quadro resumitivo dos “erros” e “acertos” dos alunos para que, no final de cada sequência, pudéssemos, por meio de gráficos, observar o desenvolvimento do aluno relacionado à sua proficiência em leitura.

Quadro 3 – Resumo dos resultados da aula 1

Atividade 1 – Nível organizacional do texto			
	Acertos	Erros	Em branco
Perguntas relacionadas à sequência textual	14%	60%	26%
Coesão por meio das conjunções	35%	40%	25%
Coesão por retomada	20%	5%	75%

Fonte: Produção da própria pesquisadora

A partir desses resultados diagnosticados, iniciamos a elaboração das atividades subsequentes num processo de intervenção de maneira produtiva na aprendizagem e na ampliação da competência comunicativa dos discentes. Infelizmente, por uma questão de espaço, como já explicado anteriormente, não poderemos, neste artigo, descrever e analisar todas as cinco atividades dessa sequência didática. Passamos, então, para a última atividade da sequência do artigo de opinião, a chamada atividade avaliativa. Nosso objetivo é mostrar a evolução da compreensão leitora dos alunos relacionada às categorias nas quais nos propusemos a intervir.

RESULTADOS DA INTERVENÇÃO NA DIDÁTICA DO ENSINO DA LEITURA

A atividade avaliativa fechou a nossa sequência didática voltada para o trabalho com o texto artigo de opinião. Ela foi pensada com o intuito de avaliar a sequência didática e de atribuir as últimas considerações ao nosso estudo. Como nas demais atividades, trabalhamos as três etapas da leitura. Porém, o nosso foco neste artigo continuou sendo a segunda etapa da leitura, na entrada pelo nível organizacional do texto, pelo motivo já explicado. Essa atividade, por seu caráter avaliativo, foi bastante objetiva e específica. Repetimos algumas questões das atividades anteriores, como já estávamos fazendo ao longo dessa sequência para que pudéssemos chegar as nossas últimas conclusões. A seguir, temos o quadro resumitivo do que foi trabalhado nessa atividade 5 do artigo de opinião.

Resumo dos conteúdos da aula 9

Quadro resumitivo da atividade 5 do artigo de opinião	
Na Primeira Etapa	• Acionamento dos conhecimentos prévios: levantamento de hipóteses sobre o gênero e o assunto do texto; contexto social no qual o texto foi escrito por meio de palavras chave.

Na Segunda Etapa	Nível organizacional do texto: coesão de retomada; coesão por meio das conjunções; coesão por retomada; coesão entre parágrafos; e diferença entre fato, opinião e informação.
Na Terceira Etapa	Expressão oral

Fonte: Produção da própria pesquisadora

Passamos a analisar, dessa maneira, as questões de 4 a 12, referentes à segunda etapa da leitura, mais especificamente, à entrada pelo nível organizacional do texto. A seguir, temos o texto lido e o quadro ilustrativo das questões elaboradas para cada uma das etapas da leitura da aula 9, referente à atividade 5 do artigo de opinião.

Texto 9

TEXTO 9 – ATIVIDADE 5 – ARTIGO DE OPINIÃO – AULA 9
Reflexões sobre três eixos centrais da vida contemporânea Por Enéias Roncarati Gostaríamos de fazer, aqui e agora, uma breve reflexão envolvendo três eixos centrais da vida humana contemporânea, no que diz respeito à sua dimensão específica do trabalho profissional: produtividade, dinheiro e tempo. A ideia, caro(a) leitor(a), é que você invista seu tempo na leitura deste pequeno artigo, como forma de poder ter algum nível de retorno do tempo investido na leitura do mesmo (reparou que escrevemos ‘investir’ o tempo e não gastá-lo?) O investimento, qualquer que seja ele, preconiza o retorno do que investimos – já o gasto...). O trabalho é a dimensão da vida humana onde ainda se investe a maior quantidade do nosso tempo disponível (ou, ao menos, deveria ser assim). Na medida em que envelhecemos, acumulamos conhecimento, nossa vivência profissional aumenta e tendemos a executar mais rápido e melhor todas as atividades rotineiras ligadas ao nosso trabalho; neste contexto, por exemplo, os economistas afirmam, em sua linguagem própria, que a nossa curva de experiência progride de forma a nos tornarmos mais produtivos. Só que as taxas de produtividade profissional também dependem de como investimos nosso tempo, se em cursos de capacitação e qualificação inclusos no Treinamento & Desenvolvimento corporativos, ou ainda, na decisão de se fazer uma Pós-Graduação, por exemplo, ou não. É claro que se vislumbra o retorno do tempo investido nos cursos acima referidos, retorno este objetivamente mensurável: o incremento da produtividade costuma gerar aumento de salário, promoções, etc. Aqui entra a questão financeira, como força motriz da decisão de se ‘roubar’ tempo do convívio familiar, por exemplo, para uma dedicação mais intensa ao curso que se está fazendo. O tempo investido, portanto, costuma ser bem remunerado pelos retornos acima indicados. Mas e quando o curso em questão não se dispõe somente a aumentar conhecimentos de natureza técnica, de forma a aumentar taxas de produtividade no trabalho, mas intenciona alcançar mais do que isto? Neste caso, teremos um retorno maior, que ultrapassa o aspecto objetivo quantitativamente mensurável e se propõe a buscar outros patamares, que por serem subjetivos não são facilmente quantificáveis, mas que não são menos relevantes. Exemplo? Veja o agradecimento, colocado em seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), do aluno Douglas Murilo Zechinatti, formado pelo curso MBA em Desenvolvimento Humano de Gestores (DHG): “À FGV, por disponibilizar um curso onde todo o aprendizado adquirido não é somente utilizado no ambiente empresarial, mas na vida”.

Fonte: <http://www.odiaronline.com.br/noticia/52947/REFLEXOES-SOBRE-TRES-EIXOS-CENTRAIS-DA-VIDA-CONTEMPORANEA>

Atividade da aula 9

Aula 9 – Atividade 5 – Artigo de opinião – Texto: “Reflexões sobre três eixos centrais da vida contemporânea” – Autor: Enéias Roncarati – www.odiarionline.com.br

PRIMEIRA ETAPA DA LEITURA

(Acionamento de conhecimentos prévios)

- Pelo título e pelas informações lidas sobre o autor e o local de publicação do texto, dá para se ter uma ideia de à qual gênero pertence o texto. Que gênero poderá ser esse?
- Tendo em vista a apresentação do autor do texto e o seu conhecimento de mundo, quais poderiam ser esses três eixos centrais da vida contemporânea citados no título do texto? Levante hipóteses.
- De qual tipo de reflexão você acha que o texto vai tratar?

SEGUNDA ETAPA DA LEITURA

(Uma entrada pelo nível organizacional do texto)

- Agora, tendo lido o texto completo e depois de ter construído o mapa conceitual, responda: Qual a reflexão pretendida pelo autor?
- Segundo o autor, quais são os três eixos centrais da vida humana contemporânea? Esses três eixos estão realmente ligados ao contexto profissional do indivíduo? Por quê?
- Qual a palavra responsável pela coesão entre o primeiro e o segundo parágrafo? Como o autor está ajudando o autor a dar progressão às ideias dele? Qual a relação que essa palavra tem com a opinião dele?
- No texto, há palavras grifadas e enumeradas. Identifique os referentes dessas palavras em destaque.
- Releia: “Na medida em que envelhecemos, acumulamos conhecimento, nossa vivência profissional aumenta e tendemos a executar mais rápido e melhor todas as atividades rotineiras ligadas ao nosso trabalho”.
 - a. Na oração destacada, temos uma conjunção que expressa que tipo de relação semântica: tempo, proporção ou condição?
 - b. Como a escolha dessa conjunção está ajudando o autor a fortalecer o seu argumento?
- Releia: “Só que as taxas de produtividade profissional também dependem de como investimos nosso tempo”.
 - a. A conjunção grifada poderia ser substituída por muitas outras sem que houvesse mudança de sentido. Cite algumas que poderiam substituí-la.
 - b. Qual a relação semântica expressa por essa conjunção?
 - c. A conjunção “só que” está relacionada à ideia contida no período anterior. Explique essa relação de sentido.
- No primeiro período do quarto parágrafo, podemos observar uma relação de causa e consequência. Identifique-a.
- Retire do texto um trecho que expresse: um fato, uma opinião, uma informação.
- Depois de toda essa análise organizacional do texto, escreva, em poucas palavras, a ideia defendida pelo autor do texto.

TERCEIRA ETAPA DA LEITURA

(Assimilação de novos conhecimentos)

- Oralmente, exponha sua opinião em debate em sala de aula sobre as seguintes questões: Você concorda ou discorda com a opinião do autor? Por quê? Será que é importante investirmos no nosso futuro? Como você acha que está investindo no seu futuro?

“O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.” (Mário Quintana)

Fonte: Produção da própria pesquisadora

Ao considerar os resultados das cinco atividades, observamos uma melhoria progressiva no nível da compreensão leitora do gênero estudado. Nessa última atividade de avaliação da sequência didática, voltada para o texto artigo de opinião, ficou evidente a significativa compreensão leitora. Mas precisamos registrar a impossibilidade de intervir em todos os problemas detectados. A expectativa é que, depois desse estudo mais aprofundado sobre o nível organizacional do texto, os alunos adquiram uma maior maturidade na forma de ler um artigo de opinião ou até mesmo qualquer outro gênero textual, pois foram trabalhadas aqui categorias que estão presentes em todos os textos, seja de qual gênero for.

Observamos também que há alunos com dificuldades em compreender o movimento das conjunções no texto, mas já são capazes de reconhecer o sentido delas e verificar outras formas de escrever o texto sem alterar esse sentido. Apesar dos avanços, os estudantes também ainda apresentaram muitas dúvidas em diferenciar um fato, uma informação e uma opinião. Isso, certamente, prejudica a leitura crítica do texto deixando os leitores em formação vulneráveis a manipulações. A seguir, então, o quadro resumitivo dos resultados dessa atividade 5 do artigo de opinião.

Resumo dos resultados da aula 9

Atividade 5 do artigo de opinião – Nível organizacional do texto			
	Acertos	Erros	Em branco
Coesão por meio das conjunções	100%	0%	0%
Coesão por retomada	85%	15%	0%
Coesão entre parágrafos	5%	10%	85%
Diferença entre fato, opinião e informação	65%	35%	0%

Fonte: Produção da própria pesquisadora

Para visualizar os dados com mais nitidez, colocamos os quadros resumitivos da primeira e da última atividade um abaixo do outro e elaboramos um gráfico.

Quadro resumo da atividade 1 do artigo de opinião

Atividade 1 – Nível organizacional do texto			
	Acertos	Erros	Em branco
Perguntas relacionadas à sequência textual	14%	60%	26%
Coesão por meio das conjunções	35%	40%	25%
Coesão por retomada	20%	5%	75%

Fonte: Produção da própria pesquisadora

Quadro resumo da análise da atividade 5 do artigo de opinião

Atividade 5 do artigo de opinião – Nível organizacional do texto			
	Acertos	Erros	Em branco
Coesão por meio das conjunções	100%	0%	0%
Coesão por retomada	85%	15%	0%
Coesão entre parágrafos	5%	10%	85%
Diferença entre fato, opinião e informação	65%	35%	0%

Fonte: Produção da própria pesquisadora

Como podemos observar nesses dois quadros resumitivos, principalmente no item “coesão por meio das conjunções” e no “coesão por retomada”, os resultados foram bastante significativos. Na atividade 1, somente 35% dos alunos acertaram a questão que exigia que o estudante conhecesse a coesão por meio das conjunções, já na atividade 5, houve 100% de acertos. Nas questões relacionadas à coesão por retomada, também obtivemos resultados bastante significativos: na atividade 1, tivemos apenas 20% de acertos, e, na atividade 5, 85%, o que revela um aumento considerável na aprendizagem dos alunos no que concerne a essas duas categorias.

A seguir, o gráfico comparativo entre essas duas atividades do artigo de opinião, no qual verificamos as categorias “coesão por meio das conjunções” e “coesão por meio de retomada”:

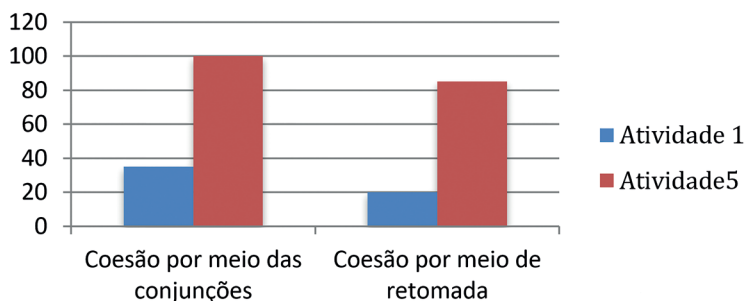


Gráfico 1 – Gráfico comparativo entre as atividades 1 e 5 da sequência didática do artigo de opinião

Fonte: Produção da própria pesquisadora.

Foi de nosso interesse analisar a coesão por meio das conjunções e a coesão por meio de retomada. Ao considerar os quadros e do gráfico, constatamos muito claramente resultado positivo da intervenção realizada com base em sequências didáticas, quanto a esses dois tipos de coesão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa alguns posicionamentos foram se delineando e decisões foram tomadas. Hoje, entendemos com maior clareza a importância de investir na pesquisa-ação. Ela permite que o professor se distancie do seu papel de professor para assumir o papel de professor-pesquisador e investigador do seu próprio agir. Isso exige uma postura diferenciada, crítica e não tão evidente, muito menos fácil, porque ele precisa avaliar o agir do aluno e se autoavaliar.

Enquanto uma pesquisa interventiva apresenta uma possibilidade positiva de contribuir para ampliar o nível de leitura. A pesquisa mostrou a viabilidade do quadro teórico escolhido, mas sobretudo mostrou a possibilidade de ampliar as competência leitora no aluno do ensino fundamental, tarefa tão cara para nós. Nossos objetivos anunciados no início do artigo foram alcançados. Mas temos consciência de que muitos outros autores poderiam se somar e contribuir para essa

reflexão, já que o ensino e a aprendizagem de leitura é um tema amplo, complexo, conflituoso e muito estudado.

O quadro epistemológico e teórico do ISD contribuiu para revelar posicionamentos e nos ajudou a nortear a nossa pesquisa em uma perspectiva social e empírica, já que entendemos o processo de ensino e aprendizagem da leitura como um fato socialmente situado no tempo e no espaço no qual os indivíduos, no caso os alunos, interagem e modificam o ambiente em que vivem. Arelado à visão de ser humano como um ser social em constante interação que interage por meio de seus discursos, trabalhamos com a ideia de sequência didática proposta por Dolz (2010) que nos garantiu um trabalho mais objetivo e com encaminhamentos melhor definidos, tendo o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

As etapas de uma aula de leitura proposta por Cicurel (1991) e revisitadas por Leurquin (2015) fundamentaram todas as atividades elaboradas na composição das duas sequências didáticas que formaram esta pesquisa-ação. A concepção de leitura por nós utilizada foi a interacionista para dar conta da relação autor e leitor via texto e a concepção e leitura que perpassa a concepção sociopsicolinguística de leitura, que contribui para a formação coletiva do leitor crítico, conforme descreve Braggio (1992).

Na quinta atividade do artigo de opinião que corresponde à última da sequência destinada ao ensino do texto de opinião, percebemos que tivemos, sempre, resultados ascendentes. Consideramos como bastante satisfatórios tais resultados, apesar de não termos conseguido intervir em todos os problemas detectados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lílian Paula Leitão. *Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura*: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico. Dissertação (Dissertação em Linguística).

Ceará: Programa de Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Ceará – UFC, 2016.

BARBOSA Lílian Paula Leitão, *Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico*. Dissertação, Programa Pós-Graduação Profissional em Letras, PROFLETRAS, UFC, Fortaleza, 2016.

BASTOS, Lidiane Teixeira. *A conexão e a coesão nominal em cartas pessoais produzidas por alunos de 9º ano*. Dissertação, Programa Pós-graduação Profissional em Letras, PROFLETRAS, UFC, Fortaleza, 2016.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CICUREL, Francine. *Lecture interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991.

COSTA, L. A. da. Gêneros jornalísticos. In: MARQUES MELO, J.; ASSIS, F. de (Orgs.). *Gêneros jornalísticos no Brasil*. São Paulo: Metodista, 2010.

LEURQUIN, Eulália Vera Lucia Fraga. *O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira*. Pernambuco: Revista Eutomia, 2015.

PEREIRA, Antônio Marcos Rodrigues. *A aula de leitura e o gênero resenha em turmas de 9.º ano do EF: análise de uma experiência didática e proposta de sequência didática aplicada à leitura*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) – Mestrado Profissional em Rede Nacional, Fortaleza. Orientadora: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin: 2015.

SCHENEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO DISPOSITIVO DIDÁTICO PARA A AULA DE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antônio Marcos Rodrigues Pereira (UFC)
profantmarcos@hotmail.com

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
eulaliaufc@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na sala de aula do Ensino Fundamental de uma escola cearense, cujo dispositivo didático para a geração de dados e também para o ensino da língua materna, foi a Sequência Didática (SD) em situação de ensino de leitura. A opção por utilizar esse dispositivo, neste contexto (de aula de leitura), reflete uma discussão em desenvolvimento, desde 2015, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), com resultados bastante significativos (BARBOSA, 2016; AMORIM, 2018; BANDEIRA, 2018; BASTOS, 2019; LOPES, 2019).

Partimos do princípio de que a Educação Básica permite o contato do aluno com a sistematização da língua. Nesse momento, o professor se revela fundamental na formação do cidadão-leitor, através do ensino e da aprendizagem da leitura, habilidade fundamental ao desenvolvimento humano e profissional. Para a análise dos dados, consideramos documentos legais regentes no Brasil, duas concepções de leitura e a con-

cepção de gênero textual. Utilizamos a pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados reúnem atividades de leitura realizadas nas SD, com foco no agir-professoral, e os planos das aulas observadas.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Nossa pesquisa pode ser compreendida em quatro momentos. No primeiro, focalizamos os documentos (Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96) bem como as decisões teóricas. Esta Lei foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e legisla, desde sobre as tendências mais abrangentes de uma escolaridade básica mais prolongada até a extensão da obrigatoriedade de oferta do Ensino Médio (EM) ao poder público, como direito previsto ao cidadão. Orientações desta Lei deram origem aos PCN que, por sua vez, dão pistas para definições sobre o ensino e aprendizagem em todo território nacional. De acordo com este documento, os objetivos do EF anos finais indicam que os alunos sejam capazes de

utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (PCN, 1997, p. 13).

Então, precisamos saber identificar os melhores textos para o ensino de língua portuguesa para que, assim sendo, possamos fazer uma reflexão acerca da língua que ensinamos. Dessa forma, o ensino deverá se organizar de modo que os alunos sejam capazes de

valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos. (PCN, 1997, p. 33).

Ainda no primeiro momento da pesquisa, desenvolvemos uma reflexão sobre os modelos e concepções de leitura interacionista e sociopsicolinguístico, em Braggio (1992). A nossa opção por esses modelos e concepções se deu por eles darem conta da interação leitor x autor, através do texto (modelo de leitura interacionista) e da interação entre os leitores professor x os alunos x o autor, via texto (modelo de leitura sociopsicolinguístico). Neste caso, considerando a importância do papel do professor como formador de leitores. Em ambos casos, identificamos como o leitor utiliza o saber ler em situações reais do convívio comunicativo social (“competência comunicativa”, de HYMES, 1972). Ressaltamos, em nossa pesquisa, o fato de que a criança, antes mesmo de entrar na escola, adquire sete funções da fala, conforme Halliday (1970) defende: instrumental (obtenção de coisas), regulatória (regulação do comportamento), interacional (contato entre o eu e o tu), pessoal (expressão da individualidade), heurística (investigação da realidade), imaginária (criação do próprio ambiente), e informacional (meio de comunicação, fala sobre ideias). Somado a este posicionamento, identificamos como relevante os padrões de textualidade apontados por Beaugrande (1981) e a contribuição de Halliday (1976) e de Goodman (1969), no aprofundamento sobre as funções da comunicação (o papel do leitor como agente sobre o texto e “reformulador” do saber lido pressupõe considerações acerca do conhecimento prévio, da interação texto-leitor propriamente dita e das características do texto). Consideramos ainda a coexistência do texto e do leitor durante o processo de leitura – esse modo de ver a leitura denomina-se transacional (ROSENBLAT, 1978). As transações realizadas neste modelo envolvem atividades de caráter pessoal, social, cultural e histórica, as quais correspondem às circunstâncias comunicativas nas quais estão inseridos texto e leitor. Nesta visão há, portanto, um acordo entre escritor e leitor a fim de que a leitura atinja elevado nível de compreensão. Tal acordo envolve, desde características pertinentes à textualidade até a competência comunicativa do leitor, acionando as informações devidas para a reconstrução da informação pretendida pelo escritor (BRAGGIO, 1992).

Esta perspectiva de ensino e aprendizagem da língua materna aqui desenhada requer um instrumento capaz de revelar o potencial funcional do texto. Para dar conta do nosso constructo, escolhemos o gênero textual como instrumento de ensino, sob duas perspectivas: primeiro, o gênero como instrumento (SCHNEUWLY, 2004) – o sujeito se apropria dele e ele se apropria do sujeito, revelando-se um ambiente de transformações de habilidades; segundo, o gênero como unidade de trabalho (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010) – através dele o sujeito desenvolve suas habilidades no meio cultural em que está inserido. Assim, um determinado gênero textual pode servir ao propósito didático, levando o aluno a se reconhecer nele e com ele interagir com os demais elementos de sua comunidade. O aluno se apropria do gênero, produzindo e reproduzindo a linguagem em várias situações concretas de comunicação – o que se espera em alunos de 9.º ano do EF, conforme citam as “Expectativas de Aprendizagem”⁸.

Uma atividade de leitura proposta pelo professor de língua portuguesa deve pretender levar o aluno a se apropriar do gênero textual em questão, objetivando o desenvolvimento das capacidades mobilizadas para a escrita e para a leitura desse gênero, além de perceber a interação dos gêneros dentro de sua diversidade. Sobre a constituição do gênero resenha, Machado (2004) afirma que “basicamente, no início de uma resenha, encontram-se informações acerca do contexto e do tema do objeto resenhado, seguido do objetivo da obra resenhada e da estrutura do texto.” (MACHADO, 2004, p. 110). É preciso estar atento para mostrar ao leitor a relação entre a apreciação e os pontos comentados. Para isso, marcadores operacionais como “embora”, “contudo”, “portanto”, entre outros, são utilizados a fim de promover a relação entre a parte ideológica da resenha e a parte concreta da obra. A fim de mostrar as partes da resenha de maneira complementar aos estudos

8 Instrumento pedagógico idealizado pela Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, de Fortaleza/CE, o qual objetiva auxiliar na construção do conhecimento em que professor e aluno ocupam papel de destaque”. (FONTE: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/258-expectativas-de-aprendizagem-6-ao-9-ano>. Acessado em: 29 jan. 2015).

de Machado, foi necessário também considerar os estudos de Motta-Roth (2001). Esta autora apresenta a estrutura básica do gênero em quatro partes complementares e consequentes. Segundo ela, uma resenha pode ser compreendida em apresentação, descrição, avaliação e recomendação. *In suma*: levar ao leitor subsídios para compor sua própria opinião e daí levá-lo a usufruir ou não da obra resenhada. Os três primeiros campos da estrutura apresentada por Motta-Roth coincidem com o apresentado por Machado. O distanciamento percebido entre as propostas está no campo recomendação. Acreditamos encontrar neste momento o propósito da escrita da resenha. A autora cita nesta etapa da resenha aquilo que quer ver refletido na ação do leitor: se vale a pena consumir a obra ou se ela requer aprimoramento para isso.

No segundo momento da pesquisa, direcionamos nossas reflexões para as questões metodológicas da pesquisa-ação (BARBIER, 2002)⁹. Construimos o cenário escolar e o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa: professor e alunos. Escolhemos uma abordagem de pesquisa coerente com os nossos propósitos: a reflexão sobre nossa prática, enquanto professor de língua portuguesa. É uma prática que exige fazer um exercício de autorreflexão. Ela se realiza através da confrontação do professor com sua prática, permitindo-lhe vivenciar um exercício complexo de tomada de consciência do seu agir em sala de aula. A complexidade garante a visão do “eu” e do coletivo, revela o diálogo antagônico das complementaridades, o binômio causa-resultado da existência e a composição metonímica do todo na parte e da parte no todo. Isso faz o pesquisador em pesquisa-ação entender que se fechar para a realidade não contribui para sua prática científica.

Nossa proposta consistiu em realizar uma SD, sob a perspectiva Schneuwly, Dolz (2004), com atividades escolares previamente organizadas, sistematicamente, sobre um gênero textual oral ou escrito. Sua finalidade é auxiliar os alunos a compreender um gênero textual, reproduzindo e produzindo

⁹ Não se pode deixar de destacar o caráter intervencionista não só na consciência da autorreflexão sobre o que pratica o professor, mas também sobre os processos e métodos de formação dos profissionais de ensino de LP, praticados nos bancos acadêmicos e nas formações continuadas das instituições de ensino superior e de extensão.

conhecimento através da leitura. Nossa SD foi constituída por etapas correlacionadas, desde a primeira leitura de um texto pelos alunos com o objetivo de avaliar a compreensão do texto e identificar os problemas; passando pelo desenvolvimento de módulos compostos por atividades de leitura orientadas para a ampliação das habilidades para a compreensão leitora até uma prática de leitura final, na qual os alunos avaliam e revisam sua primeira prática de leitura, reformulando-as conforme a leitura feita do texto-base, utilizando os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos através das atividades realizadas.

A pesquisa compreendeu uma autoavaliação do agir professoral, em busca de uma reflexão sobre a prática em sala de aula e da tentativa de propor o que pretendemos para uma aula de leitura. Para isto, realizamos uma entrevista e gravamos as aulas de leitura – registrando as dificuldades encontradas pelo aluno, de acordo com a intervenção do professor sobre pontos que ele percebeu como problemas inerentes a sua ação pedagógica. A análise de dados revelou dificuldades do professor, em sua prática de leitura, que foram associadas aos níveis de compreensão leitora; à elaboração e aplicação de uma SD de leitura. Isso permite acreditar que os níveis de dificuldade dos alunos apresentados não eram apenas de caráter cognitivo e metacognitivo.

O terceiro momento foi dedicado à geração de dados propriamente dita. Seguindo orientações de uma pesquisa-ação, desenvolvemos a pesquisa na escola onde o pesquisador trabalhava, em sua sala de aula. O passo seguinte foi apresentar o projeto para a administração da escola, para conseguir o aceite do núcleo gestor e dos professores¹⁰. O 9º ano era o melhor cenário, pois já era esperado que fossem desenvolvidas capacidades necessárias para se posicionar criticamente diante do que leem. A predisposição pelo trabalho com projetos apresentada pela coordenação da escola na Semana Pedagógica, em fevereiro de 2014, ressaltou as circunstâncias precisas ao desenvolvimento da pesquisa. Apesar da escassez de projetos

10 É interessante registrar a importância do envolvimento indireto dos demais professores da turma para a promoção da ação interdisciplinar, já que a leitura não é prática ou mérito único da disciplina de LP.

voltados à leitura (e talvez por isso), resolvemos realizar nossa intervenção pedagógica neste contexto do ensino da língua materna. Os Planos de aula se constituem documentos importantes para a análise do agir professoral, contribuindo com informações necessárias sobre a aula de leitura. Posteriormente, observamos que nem sempre eles corresponderam à realidade da sala de aula, mostrando um limite entre o dizer e o fazer do professor. Além das atividades de leitura de textos escritos, também realizamos duas atividades com textos orais (dois filmes). Esse dispositivo já tinha sido utilizado na sala de aula.

Devido à integração do professor com a turma, não se fez necessário um momento de apresentação e exploração do público. A pesquisa teve início imediato na fase de apresentação e explicação das etapas do processo. Aos 37 alunos foi apresentado o projeto de leitura – de caráter motivador – intitulado CINE TAÍS, em referência ao nome da escola. O projeto consistia numa sequência de estudos e leituras de resenhas dos filmes (de fontes diversas) para que os alunos pudessem elaborar novas resenhas críticas, as quais seriam apresentadas às demais turmas como fomento para a eleição do melhor filme. O projeto teria culminância numa amostra das resenhas elaboradas pelos alunos, seguida do pleito para a escolha do filme a ser exibido e a exibição do filme propriamente dita. Ao final dos 7 (sete) encontros com o professor, houve a execução do projeto motivador.

Como sabemos, a proposta da sequência didática, em sua origem, é para a atividade de processo de produção de texto. Em seguida apresentamos uma releitura da referida proposta, conforme o diagrama de SD:

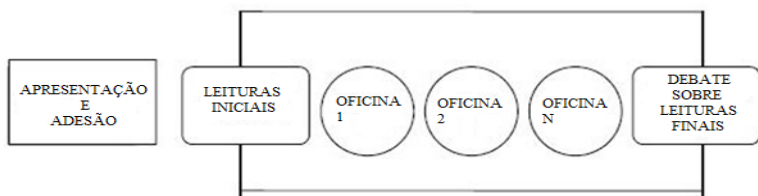


Figura 1 – Proposta de SD aplicada à leitura

Fonte: Produção do próprio autor

O quarto momento da pesquisa tem consonância com o seu objetivo. Reiteramos nosso objetivo voltado para o papel do professor durante as aulas de leitura; para isso, explanamos a seguir cada etapa do processo sequencial ilustrado acima.

A primeira etapa corresponde à apresentação e adesão ao projeto. O caminho mais prático para persuasão da turma acerca da importância de participar e de executar as tarefas foi acionar o interesse dos alunos. Para tanto, sugerimos:

Apresentação e adesão

1. Resgatar as lembranças sobre as experiências didáticas que envolviam as obras cinematográficas selecionadas para o Projeto. Com base neste posicionamento, instigamos os estudantes a comentar quão importante foi assistir a cada filme;
2. Lançar a proposta-piloto de uma ação, utilizando também e novamente alguns dos filmes já assistidos, voltada para o trabalho com leitura e escrita, objetivando uma interação com um evento de escala global dentro da escola, como Feira de Ciências ou Semana Cultural, através da apresentação das produções textuais;
3. Escrever, no quadro, a situação comunicativa na qual se inseririam os estudantes que adeririam ao Projeto;
4. Elaborar, juntamente aos alunos, o texto do Projeto, considerando “apresentação”, “justificativa”, “objetivos”, “envolvidos”, “etapas” e “culminância”, visando assim à apropriação coletiva da ideia. Neste momento, os alunos já estarão cientes de cada passo a ser dado durante a execução do Projeto, de seus objetos e da importância de sua participação. Dar-se-ia início, então, à aplicação da SD de leitura propriamente dita.

As Leituras iniciais

Motivada, a turma reafirmou seu compromisso com a aprendizagem e participou da atividade da leitura inicial do primeiro texto (um filme). Optamos por pluralizar a ação, conforme o número de textos e gêneros em questão: Sinopse, Resumo e Resenha. Para a abordagem de cada texto, porém, algumas estratégias de leitura foram percebidas: 1. Acionamento mental: exploração do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema através de questionamentos graduais sobre a obra; 2. Leitura silenciosa: sob a orientação do professor, o aluno procedeu com a leitura silenciosa a fim de reconhecer o nível de dificuldade do texto. Depois, numa nova leitura, o aluno pôde identificar passagens importantes e expressões desconhecidas; 3. Leitura de reconhecimento de gênero: foi importante o professor auxiliar o aluno no reconhecimento das características do gênero do texto lido. A organização estrutural, o suporte veiculador e a função social foram informações valiosas para o entendimento do gênero como instrumento de interação social através da linguagem; 4. Abordagem das informações do texto: por meio de perguntas, o professor orientou o aluno a localizar e/ou confrontar informações explícitas no texto. Essa atividade possibilitou a composição do esquema mental do texto no aluno, auxiliando o acionamento dos esquemas mentais temáticos. O aluno precisou estar atento às passagens ativadoras do conhecimento; 5. Interação com o texto: nesta etapa, o aluno foi levado a ativar seus conhecimentos prévios (linguístico e enciclopédico) acerca do tema através de questionamentos e levantamentos hipotéticos propostos pelo professor, promovendo assim a compreensão e interpretação textual; 6. Identificação das relações hierárquicas, a linearidade e a progressão das ideias no texto: indo um pouco mais além, o professor orientou o aluno a entender como algumas informações servem para que outras se mostrem principais no texto; 7. Identificação das relações lógicas através de marcadores; 8. Distinção de fato e opinião e identificação dos interlocutores,

assim como das vozes coexistentes no texto; 9. Identificação dos efeitos promovidos pelos elementos de pontuação; 10. Numa visão intrínseca a cada gênero em questão, algumas observações foram levadas em consideração pelo professor antes de proceder com as leituras.

O principal propósito, reiteramos, é que o aluno se aperceba do papel social do texto, sua função comunicativa. Na Sinopse, foi importante ressaltar a disposição das informações conforme seu objetivo: convencer o leitor de – no caso – assistir ao filme. O professor precisou evidenciar o suporte veiculador e o viés positivo da crítica. No Resumo, a preocupação do autor com o enredo veio em primeiro lugar. Este se empenhou em fazer um relato fiel das informações eleitas por ele mais importantes para o entendimento da obra como um todo.

Para concebermos caráter didático à ação, dividiremos em cinco momentos esta etapa:

Momento 1 – leitura dos textos-exemplo de Sinopse

Após publicar (o quadro branco ou através de cartaz previamente confeccionado) os nomes dos filmes utilizados no Projeto, o professor assegurou que a turma fosse dividida em equipes com um número máximo de cinco alunos. Cada grupo escolheu um dos filmes e recebeu cópias da Sinopse do filme escolhido. Após quinze minutos, os participantes leram em silêncio o texto recebido, discutiram sobre ele. A atividade foi mediada pelas seguintes questões: “Que expressões do texto não foram adequadamente compreendidas?” e “Que dificuldade de compreensão do texto é gerada devido à não compreensão das expressões?”. Em seguida foi questionado sobre a composição do gênero textual, onde ele é normalmente encontrado e qual seu propósito social. Neste ponto da aula, o aluno foi levado à caracterização do gênero antes mesmo de conhecer o conceito.

Momento 2 – leitura do texto-conceito de Sinopse

Para este momento, a turma estava organizada em forma de círculo. Receberam um texto com os conceitos que

deveriam estudar para o referido Projeto. Após a leitura silenciosa, o professor questionou a turma. O objetivo era acionar os esquemas mentais dos alunos importantes para a compreensão do texto (essas perguntas buscam promover a interação do aluno com informações explícitas e implícitas do texto). Ao final deste momento, o professor questionou sobre a relação entre o texto lido no Momento 1 e o lido no Momento 2. A expectativa era a de que os alunos fossem capazes de perceber que, neste momento, há os conceitos de gênero do texto o que não havia no Momento 1.

Momento 3 – leitura dos textos-exemplo de Resumo

A estratégia 1 se repetiu. Portanto, foram mantidos os grupos e a distribuição dos títulos no Momento 1.

Momento 4 – leitura do texto-conceito de Resumo

A mesma estratégia do Momento 2 aconteceu. Portanto, a turma estava organizada em círculo e houve a distribuição dos textos.

Momento 5 – confrontação entre Sinopse e Resumo

Foram feitas as leituras e os reconhecimentos de conceitos e características dos gêneros Sinopse e Resumo; o professor fez a distinção entre os gêneros, elencando – conforme a colaboração dos alunos – semelhanças e distinções entre eles. Os alunos perceberam que, apesar de ambos tratarem do mesmo objeto (o filme), o primeiro busca a promoção da obra e o convencimento do leitor para que assista ao filme, fundamentando-se no enredo (subtraindo-lhe o desfecho) e em informações técnicas de reconhecida expressividade para o espectador. Viram que o segundo tem por propósito a narração detalhada dos fatos (enredo completo), ignorando parcial ou totalmente a opinião do autor do texto sobre a obra.

Desta forma, podemos apresentar um resumo desta etapa no quadro seguinte:

Quadro 1 – Quadro estratégico para as leituras iniciais

LEITURAS INICIAIS		
MOMENTO	PROPÓSITO	ESTRATÉGIAS ENVOLVIDAS
1	Leitura dos textos-exemplo de Sinopse	- Leitura silenciosa - Identificação de expressões desconhecidas - Identificação dos efeitos promovidos pelos elementos de pontuação - Leitura de reconhecimento de gênero
2	Leitura do texto-conceito de Sinopse	- Leitura silenciosa - Abordagem das informações do texto - Interação com o texto - Distinção de fato e opinião e identificação dos interlocutores
3	Leitura dos textos-exemplo de Resumo	- Leitura silenciosa - Identificação de expressões desconhecidas - Identificação dos efeitos promovidos pelos elementos de pontuação - Leitura de reconhecimento de gênero
4	Leitura do texto-conceito de Resumo	- Leitura silenciosa - Abordagem das informações do texto - Interação com o texto - Distinção de fato e opinião e identificação dos interlocutores
5	Confrontação entre Sinopse e Resumo	- Identificação das relações hierárquicas, a linearidade e a progressão das ideias no texto - Identificação das relações lógicas através de marcadores

Fonte: Produção do próprio autor

Esta etapa do Projeto prioriza as leituras iniciais. Ou seja, o primeiro contato do aluno com algumas estratégias de leitura realizada com base nos gêneros correlatos ao gênero principal desta SD: a Resenha. A etapa seguinte da SD apresentará as Oficinas de Leitura, com base no gênero Resenha.

Oficinas de Leitura

Para dar início a esta etapa, o professor escolheu o filme objeto da resenha e todos os estudantes leram a resenha do filme selecionado. Para cada Oficina de Leitura havia uma estratégia específica. Seguindo as orientações dos documentos já estudados, entendemos que a leitura ajuda o aluno a: retomar as aprendizagens construídas a partir da leitura; ampliar sua visão de mundo; retomar sinteticamente as informações

contidas no texto; reconstruir a realidade através do conhecimento adquirido; sistematizar as informações principais, para que ele desenvolva as habilidades de compreender, distinguir, hierarquizar, questionar, descobrir, e outras; desenvolver a capacidade de organização da escrita e expressão através dela; refletir sobre a própria capacidade de evoluir intelectualmente; elaborar um mapa conceitual, ou seja, um mapa de conceitos e informações acerca dos mais variados temas. Portanto, as Oficinas de Leitura ficaram assim organizadas:

Oficina 1 – acionamento dos conhecimentos prévios e leitura silenciosa

Para esta oficina, inicialmente, o estudante não lida com o texto diretamente. O professor busca explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre a obra. Faz questionamentos graduais sobre a obra, a fim de acionar os esquemas mentais necessários à abordagem textual. Uma das maneiras de iniciar este questionamento envolve a análise do título da obra e sua relação com o enredo: “Quais informações podemos prever através da leitura o título da obra?”. Diante do texto, o primeiro contato com ele deve ser um momento de intimidade leitor-texto-leitor, quando, sob orientação do professor, o aluno silenciosamente procedeu com a leitura, objetivando reconhecer o nível de dificuldade do texto. Para isso, ele pôde identificar e destacar passagens importantes e expressões desconhecidas. O professor orientou os alunos a fazerem uma nova leitura, utilizando lápis ou pincéis marcadores de texto para destacar essas passagens e expressões.

Oficina 2 – distinção de fato e opinião e identificação dos interlocutores

Da mesma maneira, solicitamos que os estudantes identificassem as vozes coexistentes no texto. Foi feita uma leitura de reconhecimento de gênero e identificação das relações hierárquicas, a linearidade e a progressão das ideias no texto. Os alunos reconheceram a função social da leitura possi-

bilita-os perceber as ideologias que coexistem no texto, muitas previstas no gênero. O professor, aqui, orientou os alunos a distinguirem aquilo que é fato (inquestionável) daquilo que se apresenta como opinião (questionável), como exercício inicial no qual o professor auxilia o aluno a reconhecer as características do gênero do texto lido: sua organização estrutural, o suporte veiculador e a função social, informações valiosas para o entendimento do gênero como instrumento de interação social através da linguagem. É importante dizer que o gênero resenha se vale, além do resumo, do propósito crítico do resenhista ora em promoção, ora em detrimento do valor da obra. Essas características foram evidenciadas pelo professor para que os alunos pudessem reconhecê-las no texto lido. Além disso, o professor orientou o aluno a entender como algumas informações servem para que outras se mostrem principais no texto.

Oficina 3 – abordagem das informações do texto e interação com o texto

Perguntas direcionais foram feitas ao aluno a fim de orientá-lo a localizar e confrontar informações explícitas no texto, atentando para as passagens ativadoras do conhecimento. Essa atividade possibilitou a composição do esquema mental do texto no aluno, auxiliando o acionamento dos esquemas mentais temáticos. “Interagir” quer dizer “agir mutuamente”. O professor levou o aluno a ativar seus conhecimentos prévios (linguístico e enciclopédico) acerca do tema através de hipóteses propostas pelo professor.

Oficina 4 – identificação das relações lógicas através de marcadores e identificação dos efeitos promovidos pelos elementos de pontuação

Entendemos que o texto é um complexo de encadeamentos ideológicos organizados de forma lógica e progressiva. Portanto o professor, nesta atividade, buscou reconhecer essas relações através dos marcadores lógicos (preposições,

conjunções, pronomes etc.). A leitura oral do texto respeitou a pontuação gráfica adequada a fim de colaborar com a leitura e compreensão do texto. O professor levou os alunos a compreenderem o potencial semântico dos elementos gráficos de pontuação e suas contribuições para a significação do texto. Podemos, portanto, compreender o alinhamento das Oficinas de Leitura consoante o quadro seguinte:

Quadro 2 – Quadro Estratégico para as Oficinas de Leitura

OFICINAS DE LEITURA		
OFICINA	ESTRATÉGIAS	OBJETIVOS
1	● Acionamento mental ● Leitura silenciosa	● Explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre a obra ● Identificar/destacar passagens importantes e expressões desconhecidas ● Reconhecer o nível de dificuldade do texto
2	● Distinção de fato e opinião e identificação dos interlocutores, assim como das vozes coexistentes no texto ● Leitura de reconhecimento de gênero ● Identificação das relações hierárquicas, a linearidade e a progressão das ideias no texto	● Reconhecer a função social da leitura ● Distinguir aquilo que é fato (inquestionável) daquilo que se apresenta como opinião (questionável) ● Entender como algumas informações servem para que outras se mostrem principais no texto
3	● Abordagem das informações do texto ● Interação com o texto	● Localizar e/ou confrontar informações explícitas no texto ● Ativar os conhecimentos prévios do aluno
4	● Identificação das relações lógicas através de marcadores ● Identificação dos efeitos promovidos pelos elementos de pontuação	● Reconhecer as relações significativas no texto através dos marcadores lógicos ● Levar os alunos a compreenderem o potencial semântico dos elementos gráficos de pontuação e suas contribuições para a significação do texto

Fonte: Produção do próprio autor.

Uma vez elaboradas e explicitadas as etapas referentes ao ensino de leitura – observando estratégias de leitura realizadas e seus objetivos previsto no Projeto CINE TAÍS, trataremos da reformulação dos Planos de Aula. Um possível resultado envolveria carga horária total de 13 (treze) horas/aula, distribuídas em até quatro semanas., conforme observamos na sequência:

Quadro 3 – Planos de Aula Reformulados

PLANO DE AULA – 1ª ENCONTRO – 1h/a				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
· Apresentar o Projeto CINE TAÍS e elaborar conjuntamente o regulamento do Projeto; · Elaborar a Produção Inicial para a SD de escrita (etapas 4, 5 e 6).	· Apresentação da proposta do Projeto CINE TAÍS e adesão a ela.	· O professor iniciará a aula resgatando informações sobre filmes trabalhados com a turma durante o ano letivo (tempo estimado: 30min); · O professor proporrá a elaboração de um Projeto sobre Resenha crítica dos filmes escolhidos para este Projeto (tempo estimado: 90min).	· Quadro branco, apagador e pincéis.	· Elaboração da Produção Inicial para a SD de escrita (etapas 4, 5 e 6).
PLANO DE AULA – 2ª ENCONTRO – 2h/a				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
· Caracterizar o gênero Sinopse.	· Gênero Sinopse; · Leituras iniciais: momentos 1 e 2.	· Divisão de equipes (tempo estimado: 5min); · Escolha do filme com o qual cada equipe trabalhará (tempo estimado: 5min); · Distribuição de cópias das sinopses dos filmes escolhidos (tempo estimado: 5min); · Leitura silenciosa (tempo estimado: 15min); · Identificação de expressões desconhecidas (tempo estimado: 15min); · Identificação dos efeitos promovidos pelos elementos de pontuação (tempo estimado: 15min); · Leitura de reconhecimento de gênero (tempo estimado: 15min); · Reorganização da turma em círculo (tempo estimado: 5min); · Distribuição do texto-conceito de sinopse (tempo estimado: 5min); · Leitura silenciosa (tempo estimado: 5min); · Abordagem das informações do texto (tempo estimado: 10min); · Interação com o texto através de questionamentos direcionados (tempo estimado: 10min); · Distinção de fato e opinião e identificação dos interlocutores (tempo estimado: 10min).	· Quadro branco, apagador e pincéis; · Cópias dos textos selecionados.	· Discussão oral acerca da caracterização do gênero.

PLANO DE AULA – 3º ENCONTRO – 2h/a				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
· Caracterizar o gênero Resumo.	· Gênero Resumo; · Leituras iniciais: momentos 3 e 4.	· Divisão de equipes (tempo estimado: 5min); · Escolha do filme com o qual cada equipe trabalhará (tempo estimado: 5min); · Distribuição de cópias das sinopses dos filmes escolhidos (tempo estimado: 5min); · Leitura silenciosa (tempo estimado: 15min); · Identificação de expressões desconhecidas (tempo estimado: 15min); · Identificação dos efeitos promovidos pelos elementos de pontuação (tempo estimado: 15min); · Leitura de reconhecimento de gênero (tempo estimado: 15min); · Reorganização da turma em círculo (tempo estimado: 5min); · Distribuição do texto-conceito de sinopse (tempo estimado: 5min); · Leitura silenciosa (tempo estimado: 5min); · Abordagem das informações do texto (tempo estimado: 10min); · Interação com o texto através de questionamentos direcionados (tempo estimado: 10min); · Distinção de fato e opinião e identificação dos interlocutores (tempo estimado: 10min).	· Quadro branco, apagador e pincéis; · Cópias dos textos selecionados.	· Discussão oral acerca da caracterização do gênero.
PLANO DE AULA – 4º ENCONTRO – 1h/a				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
· Confrontar o gênero Sinopse e o gênero Resumo.	· Distinção entre Sinopse e Resumo; · Leituras iniciais: momento 5.	· Rememorização das discussões anteriores acerca dos gêneros Sinopse e Resumo (tempo estimado: 10min); · Identificação de relações hierárquicas, linearidade e progressão de ideias nos textos (tempo estimado: 25min); · Identificação das relações lógicas através de marcadores (tempo estimado: 25min).	· Quadro branco, apagador e pincéis.	· Discussão oral acerca da confrontação dos gêneros.

continuação

PLANO DE AULA – 5º ENCONTRO – 2h/a				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
· Explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre a obra; · Identificar/desacar passagens importantes e expressões desconhecidas; · Reconhecer o nível de dificuldade do texto.	· Gênero Resenha; · Oficina 1.	· Organização da turma em círculo (tempo estimado: 5min); · Acionamento mental através de questionamentos direcionados (tempo estimado: 20min); · Distribuição da Resenha (tempo estimado: 5min); · Leitura silenciosa (tempo estimado: 20min); · Leitura e análise dos potenciais significativos, para o texto, das expressões destacadas pelos alunos (tempo estimado: 70min).	· Quadro branco, apagador e pincéis; · Cópias dos textos selecionados.	· Debate oral acerca da primeira leitura do texto.
PLANO DE AULA – 6º ENCONTRO – 2h/a				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
· Reconhecer a função social da leitura; · Distinguir aquilo que é fato daquilo que se apresenta como opinião; · Entender como algumas informações servem para que outras se mostrem principais no texto.	· Gênero Resenha; · Oficina 2.	· Releitura coletiva da Resenha (tempo estimado: 20min); · Distinção de fato e opinião e identificação dos interlocutores (tempo estimado: 40min); · Leitura de reconhecimento de gênero (tempo estimado: 20min). · Identificação de relações hierárquicas, linearidade e progressão de ideias no texto (tempo estimado: 40min).	· Quadro branco, apagador e pincéis; · Cópias dos textos selecionados.	· Debate oral acerca da segunda leitura.
PLANO DE AULA – 7º ENCONTRO – 2h/a				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
· Localizar e/ou confrontar informações explícitas no texto; · Ativar os conhecimentos prévios (linguístico e enciclopédico) do aluno acerca do tema.	· Gênero Resenha; · Oficina 3.	· Releitura da Resenha (tempo estimado: 20min); · Abordagem das informações do texto (tempo estimado: 20min); · Interação com o texto através de questionamentos direcionados (tempo estimado: 20min).	· Quadro branco, apagador e pincéis; · Cópias dos textos selecionados.	· Debate oral acerca da terceira leitura.
PLANO DE AULA – 8º ENCONTRO – 1h/a				
OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	AValiação
· Reconhecer relações significativas no texto através dos marcadores lógicos; · Levar os alunos a compreenderem o potencial semântico dos elementos gráficos de pontuação e contribuições para a significação do texto.	· Gênero Resenha; · Oficina 4.	· Releitura da Resenha (tempo estimado: 20min); · Identificação das relações lógicas através de marcadores (tempo estimado: 20min); · Identificação dos efeitos promovidos pelos elementos de pontuação (tempo estimado: 20min).	· Quadro branco, apagador e pincéis; · Cópias dos textos selecionados.	· Debate oral acerca da quarta leitura.

Fonte: Produção do próprio autor

CONCLUSÃO

A pesquisa objetivou a análise de uma experiência no ensino de leitura e na proposição de uma SD para este contexto. Ela foi inovadora na medida em que propõe uma adaptação da SD utilizada em situação de ensino de produção de textos escritos para a realidade de ensino de leitura. Envolveu estratégias de leitura com foco na abordagem do ensino e aprendizagem com base em gêneros textuais, até então ainda pouco trabalhado. Traz para a discussão o fato de o próprio professor preparar seu material didático. Elegeu a resenha e seus correlatos, sinopse e resumo de filmes.

O que observamos na pesquisa revelou não um panorama de problemas, mas um contexto de possibilidades. Vimos que o professor de língua portuguesa – assim como todo e qualquer profissional em Educação – pode complementar e enriquecer sua *performance* e sua competência em sala de aula a partir da autorreflexão sobre o trabalho que realiza, sobre a aula que ministra.

A pesquisa nos instigou ainda a acreditar que o êxito concretizado nessa experiência pode ser conseguido em outras oportunidades, com alunos das demais anos do EF e com os demais gêneros textuais, os quais já são instrumentos de ensino previstos nos documentos oficiais. Decerto, não podemos atribuir o caráter de “solução” para a Educação ao ensino através de SD. Trata-se de um somatório de ações e estratégias pedagógicas com o mesmo objetivo. A utilização de SD acrescenta ao acervo existente novas estratégias de ensino iguais e comprovadamente eficientes.

Propomos um novo olhar para o ensino de leitura desde a formação do professor de língua portuguesa, capaz de refletir sobre o próprio agir e sobre o que planeja acontecer em sala de aula. Vimos que, motivados, os alunos dão respostas. Acreditamos na capacidade inerente ao ser humano de mudar com o próprio olhar voltado para aquilo que faz, buscando a excelência na qualidade do profissional que nele se constrói.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lillian Paula Leitão. *Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico*. Dissertação, Programa Pós-Graduação Profissional em Letras, PROFLETRAS, UFC, Fortaleza, 2016.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BASTOS, Lidiane Teixeira. *A conexão e a coesão nominal em cartas pessoais produzidas por alunos de 9º ano*. Dissertação, Programa Pós-Graduação Profissional em Letras, PROFLETRAS, UFC, Fortaleza, 2016.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *Introduction to text linguistics*. London: New York: Longman, 1981.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; e DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adapt. Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado – Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

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

GOODMAN, Nelson. *Languages of Art: an approach to a theory of symbols*. Hackett: Indianapolis/Cambridge, 1976.

HALLIDAY, Michael A. K. Language structure and language function. In: LYONS, John (Ed.). *New horizons in linguistics*. Middlessex, England: Penguin Books, 1970.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972.

JOLLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1994.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa*. Tese (Doutorado) – Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

LOPES. O ensino da leitura cordel na perspectiva Intaracionista sociodiscursiva, Dissertação, Programa Pós-Graduação Profissional em Letras. PROFLETRAS, UFC, Fortaleza, 2019.

MACHADO, Anna Rachel. *Resenha*. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2004.

MARTINS, Vanessa Lima. *A Sequência Didática da Resenha Acadêmica como Proposta para o Desenvolvimento das Capacidades de Linguagem na Formação de Professores de Língua Portuguesa*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Orientadora: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin: 2011.

MOTTA-ROTH, Desirée. *A construção social do gênero. Resenha acadêmica*. Campinas/SP: 2001.

PEREIRA, Antônio Marcos Rodrigues. *A aula de leitura e o gênero resenha em turmas de 9.º ano do EF: análise de uma experiência didática e proposta de sequência didática aplicada à leitura*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) – Mestrado Profissional em Rede Nacional, Fortaleza. Orientadora: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin: 2015.

ROSENBLAT, Louise M. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1978.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Org. e Trad. ROJO, Roxane;

RODRIGUES, Helena; CORDEIRO, Gláís Sales. Organizado e traduzido *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard, e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro – Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO EM INFOGRÁFICOS: CONTRIBUIÇÕES DA IMAGEM PARA A PROGRESSÃO TEXTUAL

Jeannie Fontes Teixeira (UFC)
jeanniefontes@gmail.com

Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)
monicamc02@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto da dissertação de Jeannie Fontes Teixeira, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Ceará, orientada por Mônica Magalhães Cavalcante, e submetida à avaliação em dezembro de 2016. Nosso intuito com essa pesquisa era lançar luzes sobre um gênero textual pouco explorado em sala de aula, a despeito de sua larga aplicação em veículos de comunicação e de sua presença quase garantida em exames de seleção e proficiência em língua portuguesa: o infográfico. São escassos os materiais científicos que abordam esse gênero e mais raros ainda materiais didáticos que ajudem o professor na tarefa de desenvolver em seus alunos as competências necessárias para lidar com esses textos. O trabalho, em vista disso, busca preencher uma lacuna técnica, mas também, em consonância com os objetivos do ProfLetras, contribuir para a melhoria do ensino de língua portuguesa em escolas públicas. Dado o caráter multimodal de nosso objeto, foi preciso adotarmos um modelo de análise que abarcasse o gênero escolhido e estabelecermos uma

interface necessária entre a Linguística Textual e a Semiótica Social, para fundamentar a análise. Contribuindo teoricamente para uma articulação dessa natureza, lançamos mão da Gramática do Design Visual (GDV), a fim de subsidiarmos nossas reflexões quanto ao aspecto visual de nosso objeto. Os estudos de referência constituem o fundamento de base desta reflexão, de modo que objetiva explicar como se caracterizam os objetos de discurso que compõem os sentidos dos textos verbo-imagéticos em análise.

O texto que segue divide-se em cinco seções. Na primeira, buscamos situar o recurso do infográfico no âmbito escolar; verificamos a participação do infográfico nos exames PISA e ENEM, para refletir sobre as práticas discursivas envolvidas. Seguimos para a segunda seção, em que buscamos caracterizar o infográfico recorrendo aos teóricos que o abordam. A terceira e a quarta seções tratam da construção dos objetos textuais no infográfico; é nesse ponto que abordamos as cadeias referenciais e procuramos integrar o verbal e o visual para a construção dessas cadeias. Por fim, tecemos algumas considerações acerca da importância de se trabalhar o infográfico em sala de aula e apontamos a necessidade de aprofundamento dos trabalhos com esse recurso verbo-imagético que, por vezes, compõe um gênero inteiro.

A INFOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA

O infográfico é um recurso textual multimodal que ganha expressão em avaliações de larga escala da educação básica, como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Este último, desde as primeiras edições, apontou que, entre as principais dificuldades dos alunos brasileiros, está a resolução de itens com textos descontínuos, isto é, aqueles que contam com a junção de parágrafos em prosa, listas, tabelas, gráficos, diagramas ou infográficos, e os itens que envolvem os aspectos de *integrar e interpretar* (BRASIL, 2006).

Após a divulgação do relatório “Brasil no Pisa 2015” do teste PISA, em dezembro de 2016, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) divulgou que o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros está muito abaixo da média esperada – estipulada pelos índices dos estudantes dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE –, 493 pontos. Os desempenhos na rede municipal são os mais baixos, pois os alunos estão em média 168 pontos abaixo do esperado, seguidos pelos alunos da rede estadual, 91 pontos abaixo.

Uma das nossas preocupações no âmbito da utilização do infográfico no contexto escolar, em face das dificuldades apresentadas pelas avaliações do PISA, é a escassez de materiais didáticos, tanto para o aluno quanto para o professor, que orientem o tratamento desse recurso em sala de aula. Outra delas é a complexa textualidade que os gêneros com infográfico podem representar ao aluno desta faixa de ensino. Isso revela dificuldade em selecionar textos adequados em complexidade para este nível da educação básica. Assim, optamos por investigar exemplos de infográficos e sua abordagem didática – em livros didáticos de Língua Portuguesa – aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático – e no exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Creemos que os textos estarão adequados em complexidade para o público a que se destinam. Nosso objetivo-base é, portanto, examinar e descrever as estratégias textuais requeridas pelo infográfico com vistas à orientação de metodologias de ensino que atendam às especificidades deste recurso verbo-imagético. Para tal, adotamos perspectivas teóricas multidisciplinares, as quais amparassem nossas reflexões.

Como teoria de base, elegemos a Linguística Textual, particularmente os estudos de referenciação, que entendem o texto e a referência como instâncias dinâmicas, que requerem processos de compreensão e produção textual ancorados em três princípios: a instabilidade do real, a negociação dos in-

terlocutores e a natureza sociocognitiva da referência. Nessa perspectiva, os estudos de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014); Cavalcante (2015); Cavalcante e Brito (2016), Custódio Filho (2011) e Oliveira-Nascimento (2014) vêm ampliar e fortalecer o campo investigativo da Linguística Textual no âmbito da modalidade imagética, sobretudo pela articulação entre a referência e a Gramática do Design Visual, associando aos processos referenciais as contribuições da imagem. Para estes pesquisadores, amparados em Mondada e Dubois (2005), a construção da referência se manifesta tanto pelo material linguístico como pelo não linguístico do texto.

Os pressupostos da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (1996), compõem a segunda base teórica para a nossa investigação, sobretudo para evidenciar as relações entre a modalidade imagética e a construção referencial no infográfico. Integram, ainda, nossa abordagem os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), tipologias e conceitos do âmbito jornalístico.

O QUE É UM INFOGRÁFICO?

Por tratar-se de um texto pouco explorado em contextos educacionais, o infográfico, embora reconhecido visualmente, é ainda desconhecido, em termos de nome e definição, de grande parte dos docentes e alunos da educação básica. A popularização deste texto na imprensa e em outras mídias não implica necessariamente a sua *metaidentificação*. Para o reconhecimento de um infográfico, Teixeira (2007) sugere uma equação:

Um infográfico pressupõe a relação indissolúvel entre texto (que vai além de uma simples legenda e título) e imagem, que deve ser mais que uma ilustração de valor estético. Podemos dizer, portanto, que este binômio imagem e texto, na infografia, exerce, por princípio, uma função explicativa e não apenas expositiva. (TEIXEIRA, 2007, p. 113).

Lucas (2011) apresenta um panorama da abordagem do termo infografia e de seus significados e conclui que, mesmo na esfera jornalística, o infográfico é um “objeto muito discutido, mas debilmente definido.” (p. 2). O autor aponta que esse texto, enquanto gênero discursivo, não é definido nos cursos de jornalismo e que isso é um fator limitante para seu ensino-aprendizagem na universidade. Entendemos que essa instabilidade reverbera na educação básica. Ribeiro (2016) constata a pouca abordagem de textos com gráficos e infográficos nas aulas de língua materna, bem como a pouca expressão destes textos nos livros adotados na educação básica a despeito da grande circulação social destes textos.

Assim como apontado por Lucas (2011) e Teixeira (2007), julgamos necessária a adoção de uma definição para infográficos, sobretudo em termos de sua caracterização. A partir deste conhecimento, formularemos modelos de referência que orientarão a elaboração de um esquema de leitura e compreensão textual, especialmente no contexto da educação básica, ou seja, delinearemos um modelo de “horizontes de expectativa” (TORODOV, 2004), um mecanismo que reconheça diferentes tipos de textos e os sentidos produzidos a partir da sua materialização. Vale dizer que essa delimitação do infográfico cumpre fornecer categorias para apoiar o trabalho com a língua em funcionamento, com critérios dinâmicos, e não engessar o texto a uma formalização reducionista.

Assim, adotaremos a definição de infografia apontada por Teixeira (2010), integrada à conceituação de Sojo (2002). Para este autor, o infográfico possui uma estrutura própria que consiste nos seguintes elementos: o título, o texto, o corpo, a fonte e o crédito. cremos que esse modelo pode orientar estratégias de abordagem do infográfico no âmbito escolar, pois, ao sugerir tipos de infográficos e detalhar suas particularidades, pode orientar estratégias para a compreensão desse recurso pelo aluno da educação básica e, sobretudo, orientar o professor sobre *o que não é infográfico*.

A partir do estudo de Paiva (2008), o qual elegemos para nortear nossa pesquisa no âmbito do gênero, pretendemos propor uma abordagem didática do infográfico como gênero ou em gêneros para alunos do Ensino Fundamental. O propósito é criar uma espécie de consciência metagenérica e proporcionar aos participantes sociais o reconhecimento do infográfico como resposta retórica e como reflexo das situações em que são usados (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Deste modo, com vistas a sua utilização como instrumento didático, compreendemos que a caracterização do infográfico, conforme já indicado nos PCN, é uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem, uma vez que permitirá o acesso a situações comunicativas não familiares. Além disso, no caso de nos depararmos com exemplos de protoinfográficos, nossa proposta facilitará a verificação de estratégias possíveis para a sua compreensão. Para Beaufort (1999), o conhecimento de gêneros pode atuar como uma “pinça” mental para os estudantes, capacitando-os a negociar com novas situações de escrita e dotando-os de ferramentas transferíveis para múltiplos contextos.

A CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DISCURSIVOS NO INFOGRÁFICO

O infográfico pode constituir um texto multissemiótico inteiro, ou inserir-se em um texto, é composto de semioses verbais e imagéticas; assim, é necessário o exame de como a imagem contribui para a construção dos objetos de discurso presentes nesses tipos de textualização. Os pressupostos da referência tratam da “representação” negociada dos objetos do mundo pela linguagem e compreendem a construção dos sentidos como atividade que se efetiva na interação. Dada a complexidade do infográfico, consideramos que a perspectiva da referência é bastante apropriada para a discussão aqui empreendida, tanto em razão de sua multimodalidade, como da sua dinamicidade, pois os princípios dessa abordagem estão ancorados na instabilidade do real, na negociação dos interlo-

cutores e na natureza sociocognitiva da referência. Não existem etiquetas prestabelecidas para a língua referir o mundo; os referentes, objetos de discurso, pelos quais os sujeitos compreendem o mundo, elaboram-se no curso das suas atividades, transformando-se a partir dos contextos (MONDADA; DUBOIS, 2014). Em outras palavras, a referência é construída a partir da relação do sujeito “entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado.” (MONDADA; DUBOIS, 2014, p. 23). Os referentes são, portanto, instáveis e, logo após serem apresentados no texto, estão sendo sempre recategorizados (CAVALCANTE, 2014a).

Para Bonomi (1994), após identificado o referente no texto, ele entra em relação com vários outros, formando uma espécie de rede, que o autor denomina de “espaço anafórico”. Entendemos que, neste espaço, o referente poderá se confirmar ou se modificar, como resultado da negociação efetivada na interação, e assim poderá se recategorizar além das expressões referenciais por meio de outras formas semióticas.

Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 32),

a recategorização é algo tão inerente ao processo referencial que acontece estando ou não explicitada nas expressões referenciais dentro de um mesmo texto e é perceptível por diversos indícios contextuais.

A partir desses indícios contextuais, os últimos estudos em referenciação apontam que a construção dos objetos de discurso não pode ser restrita a um conjunto de formas linguísticas.

Nos últimos anos, as pesquisas de Custódio Filho (2011), Oliveira-Nascimento (2014), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante e Brito (2015), Sales e Oliveira-Nascimento (no prelo) cooperaram para estabelecer as contribuições das diferentes modalidades na elaboração referencial, com foco na imagem. Desses estudos, inferimos que a referenciação deve ser considerada uma atividade discursiva na

qual o sujeito negocia tanto com o banco linguístico *como com o banco não linguístico* para realizar seu caminho de sentidos para o texto, seja por meio de inferências, pressuposições ou predições. Ambos os bancos englobam conhecimentos prévios e esquemas conceituais. As pesquisas remetem à imbricação entre o verbal e o não verbal na discussão sobre o conceito de texto (e seu redimensionamento), pois sua constituição multifacetada comporta a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos (CAVALCANTE e BRITO, 2015). Também para Kress (2003; 2010), o texto é um tecido constituído de vários fios semióticos, e cada um dos modos semióticos é significado de diferentes formas. Ao se olhar somente para **um** modo – usualmente o verbal é privilegiado –, perde-se algo, perde-se sentido.

Nessa direção, em trabalho recente, Cavalcante e Brito (2015) afirmam que as diversas formas de realização do referente, por diferentes evocações ou modalidades (para o conceito de texto multimodal que assumimos), ajudam a ancorá-los e estabilizá-los, quando recategorizados, colaborando para a construção da coerência textual.

AS CADEIAS REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO INFOGRÁFICO

Segundo Koch (2006), a ideação de um texto implica dois grandes movimentos, um de retroação e outro de prospecção. Esse movimento, inerente à ordem cognitivo-discursiva, ordena a tessitura do texto e o faz progredir. Concordamos com Koch e Elias (2016) quando afirmam que a progressão no texto envolve os movimentos de repetição (continuidade ou retroação) orientados à concretização coerente do projeto de dizer, assim como à orientação argumentativa pretendida. Para Koch (2004), embora esses procedimentos sejam vários e responsáveis pela progressão textual, é possível elencar suas características de modo a evidenciá-las.

A metafunção representacional da GDV explica as capacidades de representar a experiência, de como damos sentido a elas, e equivale à metafunção ideacional da LSF. O código das imagens representa o mundo de maneira concreta ou abstrata, constrói relações sociointeracionais e constitui relações de significado a partir do papel desempenhado por seus elementos internos. Acreditamos que estas relações de significado podem ser associadas às cadeias referenciais, uma vez que, dentre outros, a imagem pode representar os participantes em sua classe, estrutura e significado, de modo naturalístico ou simbólico.

Nesta metafunção, o significado representacional visual objetiva descrever o relacionamento entre os participantes apresentados na imagem em uma estrutura visual, que são identificados a partir de elementos definidos como vetores. Estes, por sua vez, são os equivalentes visuais dos verbos. Logo, nas imagens, eles são identificados pelas linhas visíveis ou insinuadas, formadas pelos corpos ou ferramentas em ação. As imagens, quanto a sua capacidade de representação da experiência, podem ser:

- a) *Representações narrativas*: são as que apresentam participantes visuais realizando ações sobre outros participantes em termos de feitos e acontecimentos dinâmicos, ou participantes envolvidos em acontecimentos nos mesmos termos. Nesse tipo de representação, predomina a atuação de participantes, humanos ou não; a presença de vetores indicando ação ou reação; a inserção dos participantes em um plano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço nas quais a narrativa se desenrola.
- b) *Representações conceituais*: são as que descrevem ou classificam os participantes na imagem em termos das suas características individuais, salientando sua identidade ou traços compartilhados com outros participantes, de modo que seja possível percebê-los como membros de um

grupo, de cujos participantes partilham as identidades. O foco desta metafunção são os atributos dos participantes. Na representação conceitual, é comum a disposição dos participantes em taxonomias, a apresentação dos participantes em relações de parte e todo, e a ausência de vetores. Há um menor detalhamento, ou mesmo apagamento, do plano de fundo, pois o propósito é evidenciar os participantes e seus atributos.

Oliveira-Nascimento (2014), Cavalcante (2015), Cavalcante e Brito (2015, 2016), Sales e Oliveira-Nascimento (no prelo) associaram aos estudos da referenciação os pressupostos da Gramática do Design Visual – GDV, com foco nos processos de elaboração referencial. Oliveira-Nascimento (2014) aponta que, tanto a introdução referencial quanto os acréscimos ao referente, podem ser feitos apenas pelo material imagético, sem menção referencial verbal, associando ao processo de introdução referencial as categorias da metafunção composicional da GDV (1996), sobretudo a categoria de dado e novo. O infográfico pode apresentar uma estrutura multidimensional na qual podem predominar processos narrativos ou conceituais, com outros tipos de processos encaixados, formando uma cadeia referencial complexa ou um “espaço anafórico” (BONOMI, 1994).

Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 11), “a (re)construção dos referentes é um processo determinante para a produção e compreensão dos sentidos”. Os autores defendem que o desenvolvimento da

competência textual-discursiva do aprendiz depende do domínio de estratégias textuais-discursivas, dentre as quais emerge como fundamental a utilização bem-sucedida dos processos referenciais. (p. 11).

Dentre as atividades propostas pelos autores e seus respectivos objetivos de aprendizagem, depreendemos algumas estratégias engatilhadas pelos processos referenciais.

Nossa análise foi organizada em torno das recorrências que encontramos nos 18 infográficos analisados, 15 deles oriundos dos livros didáticos do PNLD – 2017; e 3 oriundos dos itens liberados pelo exame PISA, disponíveis no site do Inep.

Em primeiro lugar, examinamos quais dos infográficos reuniam as características de *design* composicional elencadas por Teixeira e Sojo (2010; 2002) para serem considerados infográficos. Notamos que nem sempre é visível ou perceptível a autoria do infográfico, pois quase sempre está em fonte pequena ou pouco destacado no corpo da atividade na qual o infográfico está inserido ou então se confunde com as informações da fonte de onde o texto foi retirado. Pelo caráter das atividades que analisamos, não percebemos prejuízo para a compreensão do aluno, embora entendamos que esta informação é importante para que o aluno perceba todas as dimensões que o gênero possui, sendo a relação de autoria um importante elemento para construir os sentidos do texto. Dos infográficos analisados, dois não indicam autor, um deles mantém os outros elementos, como título, *lead*, corpo e fonte. Em nossa amostra, encontramos itens que se configuram como protoinfográficos, que são formas embrionárias da infografia caracterizadas pela ausência de algum de seus elementos essenciais e, desta forma, possuem sua compreensão dificultada, requerendo apoio nos enunciados das questões que a eles se referem.

O professor deve estar preparado para encontrar outros exemplos de protoinfográficos que possam surgir em materiais didáticos e munir o aluno de estratégias para que este possa fazer inferências e preencher os implícitos textuais a partir das relações anafóricas diretas (que são retomadas correferenciais) e indiretas (que são associações entre referentes distintos, portanto não correferenciais) efetivadas entre o gráfico e o enunciado da questão. Para tal, deve reconhecer que tipos de estratégias textuais os textos verbo-imagéticos podem mobilizar. Ao professor, saber identificar protoinfográficos é crucial para a formulação de atividades que objetivem tratar o infográfico em gêneros ou como gêneros.

Trataremos, a seguir, das regularidades que encontramos a partir da tipologia de infográficos proposta por Teixeira (2010): *enciclopédico independente*, *enciclopédico complementar*, *jornalístico independente ou reportagem infográfica* e *jornalístico complementar*. Nos livros didáticos analisados, é predominante a ocorrência de infografias do tipo enciclopédico independente, provavelmente porque esta tipologia compreende a abordagem de temas de caráter mais universal e generalista, como podemos perceber pelos indícios fornecidos pelos títulos: “Tribos musicais”, “País grisalho”, “Falta de asilos”, “Músculos tromba”, “Prédios altos”, dentre outros. Além disso, outra característica importante deste tipo de infográfico é que, por não estar vinculado a outro texto, pode ser lido e analisado em si mesmo, como qualquer gênero independente.

Dessa categoria, observamos 12 infográficos e atividades a eles direcionadas. Destas, apenas 4 infográficos tiveram suas características multimodais exploradas nos enunciados. Os demais, orientam apenas a retirada de informações verbais pontuais dos textos, como podemos observar no excerto a seguir.

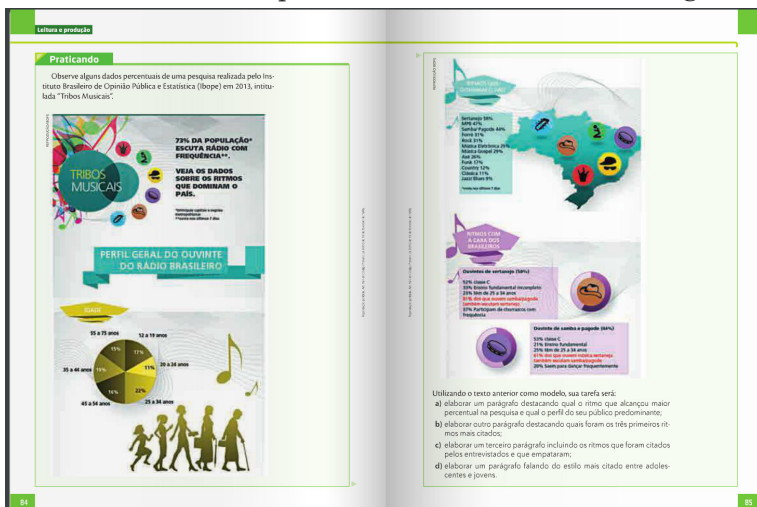


Figura 1 – Infográfico em livro didático

Fonte: <http://www.moderna.com.br/pnld2017/singularepluralleiturasproducaoeeestudosdelinguagem/>, acesso em 12/06/2017, adaptado.

O infográfico do excerto é “Tribos musicais”, e está inserido na unidade com vistas à produção textual. Destacamos que este é um dos poucos exemplos de atividade na qual pudemos verificar o infográfico como texto motivador de uma produção textual, estratégia adotada em exames em que redações são exigidas, como o Exame Nacional do Ensino Médio. Entretanto, diferentemente do Enem, o enunciado orienta à utilização de informações exclusivas do infográfico “Tribos musicais”, como comprovamos pelos enunciados pontuais:

Utilizando o texto anterior como modelo, sua tarefa será: (a) elaborar um parágrafo destacando qual o ritmo que alcançou maior percentual na pesquisa e qual o perfil do seu público predominante; (b) elaborar outro parágrafo destacando quais foram os três primeiros ritmos mais citados; (c) elaborar um terceiro parágrafo incluindo os ritmos que foram citados pelos entrevistados e que empataram; (d) elaborar um parágrafo falando do estilo mais citado entre adolescentes e jovens. (FIGUEREDO, BALTHASAR e GOULART, 2015).

Além de pré-organizar o texto do aluno – o que compromete a liberdade interpretativa e a oportunidade de o aluno dispor das informações que julga mais relevantes para a escrita do seu texto, analisando com atenção o infográfico –, o enunciado não orienta à reflexão sobre as imagens e seu significado e as relações com o texto verbal na construção dos sentidos do infográfico. O professor deve ser preparado para, ao se deparar com uma atividade como esta, ser capaz de reformulá-la, evidenciando elementos como os aspectos composicionais do gênero, as possibilidades de significados para as suas representações imagéticas, a fim de, com isso, proporcionar ao aluno a possibilidade de negociação dos referentes para o estabelecimento da coerência. Estas intervenções são de extrema impor-

tância para orientar o aluno a perceber e utilizar informações engatilhadas pelo texto não verbal.

A segunda categoria mais recorrente nos livros didáticos é a de infográficos enciclopédicos complementares, os quais diferem da categoria anterior, principalmente, por estarem vinculados a outro gênero, podendo servir ao propósito específico de elucidar pontos ou detalhes que poderiam ter uma apresentação confusa ou complicada no texto verbal. Da amostra analisada, todos os infográficos foram apresentados em vinculação com um gênero da esfera jornalística, como a reportagem, entretanto, estes infográficos não são classificados na tipologia jornalística complementar, pois não tratam de eventos singulares, mas sim de categorias gerais. Notamos que a noção de complementaridade foi explorada a partir de atividades que buscaram relacionar o infográfico ao gênero a ele vinculado, embora nenhuma delas tenha explorado os aspectos macrogenéricos do texto, tais como a esfera de atividade a que pertence o gênero, ou que tipo de audiência ele objetiva, observação que se aplica a todas as atividades realizadas. Para uma análise de gêneros na perspectiva que adotamos neste trabalho, devemos considerar os aspectos que indicam o projeto enunciativo, tais como a autoria e o contexto no qual o texto está inserido, pois eles transcendem a soma dos componentes cotextuais analisados por si sós.

Na noção de complementaridade, destacamos que os enunciados, em sua maioria, orientam a reflexão sobre o propósito comunicativo do infográfico e a relação de suas informações com o texto ao qual está vinculado, o que pode favorecer o estabelecimento de relações de colaboração de referentes. Entretanto, estes também são marcados pela pouca especificidade, especialmente no que diz respeito às contribuições da imagem na apresentação das informações. As poucas orientações dos enunciados podem e devem ser complementadas pelo professor, cujas estratégias didáticas devem contemplar as contribui-

ções da imagem no preenchimento dos implícitos textuais e a ativação das cadeias referenciais entre imagem e texto.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, buscamos apresentar os resultados de nossa pesquisa, a qual investigou a contribuição da modalidade imagética na construção referencial do infográfico com vistas ao seu tratamento didático em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Para esse intento, elegemos a referência (CAVALCANTE, 2014; CAVALCANTE; BRITO, 2015; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; KOCH; ELIAS, 2016) como pressuposto teórico para a investigação das relações de sentido que são motivadas neste texto em razão de sua multimodalidade. Em razão das especificidades da modalidade imagética do infográfico, julgamos necessário associar ao nosso estudo a perspectiva de análise de imagens promovida pela Gramática do Design Visual – GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), com o fito de analisar as relações de construção referencial e progressão temática engatilhadas pelas imagens nesse recurso.

Em razão dos poucos estudos que abordam o infográfico, dos quais, no âmbito da Linguística, destacamos Paiva (2011, 2008) e Dionísio (2013, 2006), fizemos uma discussão breve sobre gêneros, com o propósito de relacionar as estratégias de referência presentes no infográfico e, assim, desenvolver atividades que estimulem a consciência metagenérica em alunos do Ensino Fundamental. Para esse objetivo, agregamos, ao nosso estudo, a proposta tipológica de infográficos de Teixeira (2010), que, de modo geral, classifica-os como jornalístico e enciclopédico, em razão da sua independência ou vinculação a outro gênero. A autora, apoiada em Sojo (2002), evidencia as características prototípicas do infográfico – o título, o texto introdutório, o corpo, a indicação das fontes e a autoria – e propõe uma tipologia que compreende textos semelhantes em composição e *design*, mas que não são infográficos, uma vez

que não são compreensíveis em si mesmos, os protoinfográficos. A caracterização apontada por Teixeira (2010) evidenciou, em um dos exemplos que analisamos, fatores que prejudicam a compreensão daquele texto em determinado enunciado, uma vez que, pela sua configuração, há muitas lacunas para o estabelecimento da coerência textual.

Sobretudo nos livros didáticos de Língua Portuguesa integrantes do PNLD – 2017, principal material que fomentou nossas análises e cujo trabalho com o gênero, constatamos, difere daquele indicado pelos PCN, o tratamento dispensado ao infográfico pauta-se somente pelos elementos expressos na materialidade dos textos. Para esse tipo de abordagem, verificamos quais são os elementos mais importantes para a construção referencial e o estabelecimento da coerência: o título, o texto introdutório, ou *lead*, e o corpo do texto.

Ressaltamos que, para uma proposta de trabalho com o gênero na perspectiva sociorretórica, assumida neste trabalho, os elementos *fonte* e *autoria* são indispensáveis para a construção referencial, uma vez que a escolha de determinado gênero para organizar um dado texto discurso é direcionada para um efeito de sentido pretendido e não apenas pela sua materialidade textual. Esse efeito de sentido é negociado pelos interlocutores no momento da sua interação sociocognitiva, e, para sua apreensão em dimensão mais ampla, se faz necessário o contato com o gênero em meio a práticas discursivas reais.

Em relação à presença ou à ausência dos elementos prototípicos do infográfico, inferimos que o título e o corpo do texto são elementos indispensáveis para a construção dos referentes, para a articulação das modalidades imagética e verbal e, consequentemente, para o estabelecimento da coerência. Tal conhecimento pode orientar o professor a focalizar as estratégias de referenciação mais adequadas para cada infográfico, bem como a identificar e diferenciar infográficos e protoinfográficos para uso em atividades didáticas.

Nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, há ocorrência de infográficos enciclopédicos e jornalísticos, cujas estruturas podem ser predominantemente narrativas ou conceituais. Os infográficos enciclopédicos parecem demandar estruturas mais conceituais e os jornalísticos, estruturas mistas.

A partir destas generalizações, concluímos que, para depreender estratégias didáticas adequadas para o exame do infográfico, o professor deve ter um aporte teórico-metodológico acerca das suas especificidades, uma vez que o reconhecimento das estratégias de progressão temática é fundamental para estabelecer a coerência textual.

Assinalamos a necessidade de pesquisas posteriores, no sentido de ampliar as reflexões aqui registradas, como incluir na análise da modalidade imagética as outras metafunções apontadas pela GDV, uma vez que podem orientar outras perspectivas de negociação dos referentes do infográfico. É necessário ainda realizar estudos na área da referência em busca de outras regularidades que possam orientar a elaboração de uma metodologia que ampare o professor da educação básica no tratamento do gênero infográfico no ambiente escolar. São também importantes estudos que possam apontar caminhos para o tratamento didático do infográfico nos materiais disponibilizados ao Ensino Fundamental e permitam a elaboração de um suplemento didático que possa suprir a carência de atividades com infográficos.

Como contribuição prática, esperamos que a nossa pesquisa forneça elementos úteis para motivar professores da educação básica a abordar esse gênero em sala de aula, e, assim, manterem-se longe da dependência do livro didático ao serem munidos de algum material específico norteador da elaboração de propostas didáticas adequadas às realidades particulares de interação.

REFERÊNCIAS

- BAWARSHI, S. A.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra *et al.* São Paulo: Parábola, 2013.
- BEAUFORT, A. *Writing in the Real World: Making the Transition from School to Work*. New York: Teachers College Press, 1999.
- BLOOM, B. S. (Ed.). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay, 1956.
- BONOMI, Andrea. Descrizioni. In: BONOMI, Andrea. *Lo spirito della narrazioni*. Milão: Bompiani, 1994, p. 51-63.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTE, M. M. Traços imagéticos evocadores de referentes. In: Mesa-redonda. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 2015. 6, *Anais*. São Paulo, 2015, p. 62. Disponível em: <http://sil2015.com.br/ANAIS_14012015.pdf>, acesso em: 27 nov. 2016.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M.A. P. *Estratégias de referência em textos multissemiótico*. Comunicação da 4ª Conferência Internacional em Gramática e Texto, GRATO. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – CLUNL. Lisboa, 2015.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M.A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Orgs.). *Estudos do discurso: caminhos e tendências* [Internet]. São Paulo: Paulistana, 2016. Disponível em: <<http://cied.fflch.usp.br/sites/cied.fflch.usp.br/files/u31/Livro-CIED-2016-final.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referência e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações*: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Ceará, 2011.

DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Verbetes enciclopédicos*: gráfico e infográfico. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Org.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

FIGUEREDO, L. BALTHASAR, M. GOULART, S. *Singular e plural*: leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London, New York: Routledge, 2003. 2010.

LUCAS, R. J. L. “*Show, don’t tell*”. A infografia como forma gráfico-visual específica: da produção do conceito à produção de sentido. 2011. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco, CAC, Comunicação, 2011.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31. p. 131-176.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos referenciais. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. 1994. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA e SILVA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 17-52.

OLIVEIRA-NASCIMENTO, S. S. O. *A construção Multimodal dos Referentes em textos verbo-audiovisuais*. 2014. 149f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PAIVA, F. A. *O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do Ensino Médio*. 2008. 78 f. Monografia (Especialização em Leitura e Produção de textos) – Instituto de Educação Continuada, Pontifícia Universidade Católica, 2008.

PAIVA, F. A. Procedimentos de leitura do infográfico da revista superinteressante e suas implicações na produção de sentido. *Revista ReVeLe* [Internet], Minas Gerais, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/download/3936/3882>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SALES, T.Y.V; OLIVEIRA-NASCIMENTO, S.S. *A construção dos referentes em textos verbo-imagéticos: uma análise em charges*. Artigo no prelo.

SOJO, C. A. Periodismo Iconográfico. ¿Es la infografía un género periodístico?. *Revista Latina de Comunicación Social* [Internet], n. 51, 2002. Disponível em: <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002abreujunio5101.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

TEIXEIRA, T. *Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2010.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. Tradução Maria Clara Correa Castello. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA COM A PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Patrícia Gomes Bezerra Ribeiro (UFC)
patsaribeiro@yahoo.com.br

Aurea Zavam (UFC)
aurea.ufc@gmail.com

INTRODUÇÃO

As atividades de leitura e escrita são fundamentais nas demandas e exigências das práticas sociais. Ancorada nessa realidade, a sociedade delega à escola um importante papel na formação de leitores e produtores de textos competentes e autônomos. Assim, torna-se função da escola oferecer condições e criar oportunidades para que esses leitores empreguem a leitura e a escrita como forma de aquisição e construção de novos conhecimentos; como meios para a compreensão dos diversos textos que integram o universo discursivo; como ferramentas para expressarem o posicionamento crítico em relação a esses mesmos textos e também aos problemas de suas comunidades, bem como às suas propostas de ação para solucioná-los (ANTUNES, 2006; GERALDI, 2005; SOARES, 2008).

As discussões sobre o problema no âmbito escolar no que se refere à leitura e à escrita apontam para a necessidade do envolvimento de todos os professores com a aprendizagem e a avaliação da leitura e da escrita dos alunos, e não só os de língua portuguesa, como bem pontua a BNCC (BRASIL, 2018). Tal

necessidade decorre do fato de essas práticas estarem presentes em todas as disciplinas curriculares e serem fundamentais para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem propostos por essas diferentes áreas do conhecimento, ou seja, a leitura e a escrita são necessárias para o entendimento, a compreensão, a assimilação, a análise e a discussão dos conteúdos ensinados e para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas dos alunos em todas elas.

Entendemos que a escrita não se restringe às normas da língua nem ao pensamento e às intenções do escritor, mas corresponde, principalmente, a uma prática com foco na interação escritor-leitor. Nessa perspectiva, o autor assume papel relevante, considerando a sua inserção no sentido de ampliar a discussão, dimensionando a sua fala, introduzindo outras falas, outras vozes, ao tempo em que o leitor consegue extrair das entrelinhas conjuntos de ideias nem sempre imaginadas por aquele de quem partiu o texto, isto é, o seu autor.

Diante dessa realidade, assumimos, em nosso trabalho, o ponto de vista de que, de fato, durante o processo de produção de textos, o escritor vale-se de seus conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, às práticas intencionais. Esses conhecimentos advêm das diversas atividades que estão presentes em nosso cotidiano no decorrer de nossa vida, e isso nos faz perceber a relação inerente entre linguagem, mundo e práticas sociais, uma vez que esses conhecimentos são alterados dependendo da atualização de nossas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2009).

Lidando com a escrita na escola, surgiu o propósito de trabalhar com a referência anafórica. Durante a prática docente, na maioria das vezes, vemos ser atribuído muito valor aos aspectos estruturais dos exemplares de gêneros ensinados na escola. Além disso, é dada muita importância às questões ortográficas e gramaticais, e os aspectos da textualidade, como a referência e a progressão temática, não têm o devido espaço nas aulas de produção textual. Isso se verifica na pouca

ou na exígua expressão que esse conteúdo tem em material didático, para que possa ser trabalhado com os alunos.

Trabalhar com o processo de referenciação representa a possibilidade de o aluno voltar seu olhar para os elementos linguísticos que colaboram para a tessitura do texto e para a construção do discurso, e, ainda, compreender que um texto vai muito além do que está escrito. Dessa forma, vemos a possibilidade de o aluno se conscientizar a respeito dos mecanismos utilizados no momento da escrita com o propósito de compreendê-los e aplicá-los. Acreditamos que, consciente desses mecanismos, o aluno conseguirá desenvolver melhor sua competência comunicativa, importante para a sua formação e atuação cidadãs.

Fundamentadas em Mondada e Dubois (2005), refutamos a ideia de que, para cada coisa, existe uma palavra correspondente num *mundo etiquetado* e assumimos a posição segundo a qual o mundo é construído e representado pelos sujeitos do ato enunciativo. O processo de referenciação, igualmente, constrói-se no discurso de maneira progressiva até a identificação de algo: é nessa ação que dois indivíduos, ao interagir linguisticamente, chegam a saber do que estão falando e como estão formando seus referentes.

A construção e a reconstrução dos sentidos no texto, por meio dos referentes anafóricos, envolvem interação e intenção. As operações básicas para a construção dos referentes textuais na memória discursiva em processos de retomada permitem a construção de um modelo textual ou estratégias de referenciação textual. Como estratégia de progressão textual, a retomada anafórica é uma das mais utilizadas, pois permite a continuidade do texto a partir da retomada.

Com o objetivo de investir no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, propomos uma série de atividades, voltadas para o gênero artigo de opinião, tendo em vista o reconhecimento dos processos de referenciação, em especial os anafóricos, e a progressão temática. Nossa escolha

pelo artigo de opinião se deve ao fato de este gênero apresentar como sequência predominante a argumentativa que, reconhecidamente, revela importância no contexto social, além de ser a mais cobrada em avaliações diagnósticas e processos seletivos.

Ao sugerir uma série de atividades, pretendemos demonstrar a necessidade de se trabalhar um conteúdo de forma progressiva e continuada, tendo sempre em vista a abordagem da escrita como processo interativo, e o desenvolvimento de competências para a utilização das anáforas considerando a manutenção e a progressão temática.

Além disso, intentamos contribuir para o desenvolvimento de aulas que possibilitem ao professor trabalhar com seus alunos a utilização da referência anafórica, com o fito de possibilitar que a discussão a respeito da produção textual na escola seja mais produtiva na formação de produtores de texto competentes. A intenção é, pois, que o professor mantenha um olhar mais atento ao texto do aluno, investigando-o não só a partir de recursos léxicos e gramaticais, mas também a partir de aspectos sociocognitivos de natureza anafórica, os quais rendem relevantes reflexões que podem auxiliar no ensino da leitura e da produção textual.

A fim de alcançarmos mais clareza e objetividade em nossos propósitos, dividimos este trabalho em mais quatro partes. Na próxima, tecemos considerações que envolvem os fundamentos teóricos da escrita como processo. Na seguinte, trazemos à tona questões basilares de nosso estudo no que diz respeito à referência e mais especificamente aos processos anafóricos. Em seguida, apresentamos nossa proposta de atividades. E, por fim, trazemos nossas considerações finais, com reflexões acerca dos resultados pretendidos.

O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA ESCRITA COMO PROCESSO

Diante das demandas sociais, a escrita está presente em quase todas as atividades humanas, e o domínio da produção

de textos de diferentes gêneros é visto como possibilidade para a participação cidadã em esferas formais e informais. A prática de produção textual é indispensável para o ensino e a aprendizagem da língua materna, uma vez que é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso.” (GERALDI, 1993, p. 135).

No contexto escolar, não é difícil constatar que os alunos apresentam muita dificuldade em produzir textos escritos e, cada vez que são convidados a escrever, sentem-se desconfortáveis em organizar suas ideias e dar início a suas produções de texto de modo a atingir a intenção comunicativa a que se propõem. Na maioria das vezes, os alunos não são direcionados a produzir numa situação real de uso da língua e assim não sabem o que escrever, para quem escrever e como escrever, ou seja, qual o gênero que melhor imprime essas ideias. Essa situação confirma, como nos assegura Marcuschi (2008, p. 52), que “um dos problemas do ensino da língua é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo”.

Sem dúvida, boa parte dessa dificuldade está relacionada a não utilização das estratégias necessárias para elaborar um texto, bem como com a falta de conhecimento sobre superestrutura textual e fatores de textualidade como coesão e coerência, por exemplo. A ênfase na reprodução dos conteúdos gramaticais não tem resolvido o problema, pois, ao final de mais um ano, pouco progresso é observado.

Nesse sentido, defendemos que, para ensinar a elaborar textos na escola, é necessário propiciar muitos e variados momentos de escrita, proporcionando momentos de produção de textos tanto individuais quanto coletivos, em grupos. Além disso, sugerimos que os alunos, desde muito cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem por completo os princípios do nosso sistema de escrita. Essas recomendações advêm da constatação de que, em muitas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados.

Sabemos que o escritor, ao produzir um texto, vale-se de seus conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos advêm das diversas atividades que estão presentes em nosso cotidiano no decorrer de nossa vida, e isso nos faz perceber a relação inerente entre linguagem, mundo e práticas sociais, uma vez que esses conhecimentos são alterados dependendo da atualização de nossas práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2009).

Serafini (1994) afirma que a tarefa de redigir é vista como uma série de fases sucessivas que incluem atividade de leitura, de seleção e relacionamento dos dados disponíveis, de realização de esquemas e roteiros, de escrita e revisão. Nessa abordagem, o professor deve cuidar para que o processo de escrita não seja percebido pelos alunos como uma atividade fragmentada. A redação requer método múltiplo, já que envolve diferentes tipos de capacidades e habilidades. Se, no processo da produção de texto, o professor julgar necessário reforçar determinados padrões de texto, poderá recorrer à abordagem imitativa, ou seja, o professor deverá expor textos para servirem de modelo ao aluno.

Durante o ato de redigir, o redator deve saber conciliar a influência dos diferentes aspectos, seja de conteúdo, seja de estrutura e de estilo, no âmbito da palavra, da frase, do parágrafo e do texto. Ele pode operar com a estruturação sintática da frase ou com a organização dos parágrafos no texto para depois selecionar o vocabulário. O redator experiente é capaz de se dedicar primeiro à composição do texto e, mais tarde, pensar na transcrição, nas convenções de escrita, nos aspectos de forma ou de estilo.

Nesse contexto, sob a perspectiva do ensino da escrita, Vieira (2005, p. 100) afirma que

Deveríamos ensinar ao estudante que compor em linguagem escrita não é uma simples colocação de palavras no papel

ou na tela de um computador, mas requer o domínio integrado de um conjunto de habilidades. Deveríamos compartilhar as diferentes versões por que um texto passa até atingir sua forma final, não escondendo os problemas a solucionar em cada novo texto, nem passando a falsa ideia de que na prática de redigir exista uma sequência rígida e linear de procedimentos.

Assim, para aprender a escrever textos significativos que atendam aos propósitos da situação comunicativa, é importante propor atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir (SUID; LINCOLN, 1989 *apud* VIEIRA, 2005) a saber:

- a) gerar ideias: encontrar fatos, opiniões e materiais (fotografias, gráficos, mapas) necessários para construir o texto;
- b) organizar as ideias e planejar o texto;
- c) esboçar: produzir uma versão inicial do texto
- d) revisar ou editar: melhorar conteúdo, palavras e mecanismos textuais;
- e) editar e publicar o texto definitivo.

Cabe ao professor, portanto, desenvolver essas habilidades adequando-as às necessidades dos seus alunos. Nesse aspecto, é válido salientar que o trabalho com a escrita por componentes não dispensa a escrita de textos completos, passando por todo o círculo de ações inerentes ao ato de redigir.

No ensino da escrita como processo, a tarefa de redigir é vista como um processo de múltiplas possibilidades de escolhas que o escritor aprendiz pode fazer durante a construção de seu projeto de dizer. É justamente apoiadas nesse fundamento que traçamos as atividades apresentadas em seção

posterior. Antes, porém, é preciso dialogar um pouco sobre o conceito que será explorado em nossas atividades.

A REFERENCIAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

Para compreendermos como o uso adequado de elementos de referenciação contribui para a produção textual de sentido nas atividades discursivas, é necessário acompanharmos o percurso teórico-metodológico em torno dos estudos da referência.

Referência e Referenciação

No âmbito da Linguística Textual, hoje se considera que as entidades representadas nos textos não correspondem diretamente a objetos, mas constituem objetos de discurso. Trata-se de uma busca para compreender “como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão um sentido ao mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003 p. 20). A partir dessa perspectiva, fala-se em progressão referencial ou referenciação.

Para Mondada e Dubois (2003, p. 35), a referenciação é “uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas”. Podemos perceber, então, que a relação do sujeito com a linguagem não se dá de forma pronta e acabada, uma vez que, nas práticas discursivas, esse sujeito constrói e reconstrói essa linguagem. Daí se pode extrair a ideia de que a linguagem não é um mero processo de elaboração de informações, mas sim um processo que envolve, a todo momento, a construção e a reconstrução da realidade que está à volta dos sujeitos envolvidos nas práticas discursivas sociais.

Nesse sentido, os sujeitos deixam uma posição passiva, meramente referencialista de nomeação e correspondência, para dar lugar a uma posição que envolve um olhar para a participação dos próprios sujeitos em um contexto. Assim, entender a referenciação nessa perspectiva é, nos dizeres de Mondada e Dubois (2003, p. 20), “deslocar nossa atenção do

problema das entidades da língua, do mundo ou da cognição para a análise dos processos que a constituem”.

Nesse percurso teórico, que toma a referenciação em uma perspectiva sociocognitivista, pertinente se faz destacar as concepções de Cavalcante (2012, p. 113). Para essa autora

o processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentidos.

Observando esse novo paradigma dos estudos da referenciação, é possível constatar que as concepções abordadas focalizam aspectos que vão além dos meramente linguísticos, como o fato de a referenciação ser um processo dinâmico que envolve atividades colaborativas, intersubjetivas e compartilhadas.

Nesse sentido, a referência é a base da significação, e os referentes são objetos do discurso os quais são sancionados pela atividade discursiva. Mondada e Dubois (2003), ao discordarem da concepção especular da língua, baseiam-se na instabilidade constitutiva. Para as autoras,

no seio das atividades discursivas, a instabilidade se manifesta em todos os níveis da organização linguística, indo das construções sintáticas às configurações de objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003).

Daí se passou a falar em referenciação e não mais em referência, pois essa nova proposta teórica salienta o caráter teórico altamente dinâmico do processo de criação dos referentes em um texto por meio das cadeias referenciais (CAVALCANTE; BRITO; CUSTÓDIO FILHO, 2014).

A referenciação também tem muito a dizer sobre as relações entre referentes estabelecidas pelas anáforas, pois permite que essa categoria seja entendida numa concepção mais ampla, uma vez que o limite para as relações pode ultrapassar o cotexto (sem desconsiderá-lo, é óbvio) e seguir em direção à memória discursiva compartilhada entre os interlocutores. Numa estratégia como a anáfora indireta, por exemplo, a relação entre referentes pode se realizar em um plano essencialmente cognitivo-discursivo, possibilitando a evocação de um contexto relevante para a interpretação adequada do anafórico. É, pois, sobre esse tipo de estratégia discursiva, as anáforas, que passamos a falar a seguir.

As anáforas

As anáforas, um dos mecanismos referenciais, são responsáveis pelos processos de manutenção e progressão de referentes no texto ou discurso. Em nosso trabalho, optamos por utilizar a proposta de Cavalcante (2011), pelo fato de apresentar maior clareza na hierarquização de critérios de delimitação e por ser a mais completa no que diz respeito a contemplar as várias estratégias referenciais. Ao estabelecer os parâmetros para a classificação dos processos referenciais, a autora nos mostra uma figura em que nos apresenta todos os processos referenciais, conforme veremos a seguir:

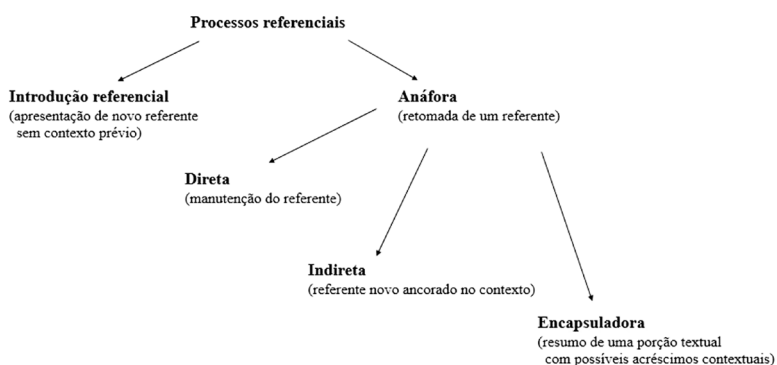


Figura 1 – Processos referenciais

Fonte: Cavalcante (2011 p. 127)

A figura nos mostra os processos referenciais. Passaremos, entretanto, a voltar o nosso olhar mais detidamente para as anáforas, que é o foco deste trabalho.

Para Cavalcante (2011), as anáforas foram divididas observando o parâmetro da referencialidade: aquelas que operam uma retomada, que pode ser total (correferencial) ou parcial, e aquelas que, embora não retomem especificamente um referente, fazem algum tipo de remissão ao co(n)texto.

Na literatura atual, conforme aponta Cavalcante (2011), a diferença entre as anáforas diretas e indiretas consiste na correferencialidade. As anáforas diretas possuem um antecedente formalmente expresso no texto, ao contrário das anáforas indiretas, que são acionadas por uma âncora no texto, mas não possuem o seu antecedente formalmente designado. Em casos de não correferencialidade, a progressão textual vincula-se a uma espécie de associação que os participantes da enunciação elaboram de modo inferencial.

Além das anáforas direta e indireta, Cavalcante reporta-se ao grupo de anáforas denominadas encapsuladoras, enquadrando-as como um caso especial de anáfora. Para a autora, esse processo “não retoma nenhum objeto de discurso pontualmente, mas se prende a conteúdos espalhados pelo contexto”. (CAVALCANTE, 2011, p. 71).

Dentro dos pressupostos da referenciação, as anáforas encapsuladoras poderiam parecer indiretas porque, quando se explicitam, aparecem no cotexto como uma expressão nova, mencionada pela primeira vez. Sua característica primordial é resumir porções contextuais, ou seja, o conteúdo de parte do cotexto somado a outros dados de conhecimentos partilhados. Segundo Cavalcante (2011), as anáforas encapsuladoras manifestam-se sempre por uma expressão nominal ou pronominal que cumpre as seguintes funções:

- a) resumitiva, porque parafraseia, numa expressão, uma porção do contexto, acrescida de inúmeras outras informações contextuais;
- b) coesiva, porque marca a articulação de ideias que vêm sendo desenvolvidas no texto e porque organiza tópicos textual-discursivos, colaborando para a continuidade e para a progressão temática;
- c) metadiscursiva, porque a seleção da expressão encapsuladora revela a atitude reflexiva do locutor ao voltar-se para o seu próprio dizer;
- d) argumentativa, porque contribui efetivamente para a persuasão elaborada pelo enunciador.

Pela forte relação estabelecida com a progressão do texto, as anáforas são tema muito recorrente nos estudos da Linguística Textual. Ao aplicar os processos anafóricos de forma a estimular o aluno a refletir sobre a importância dos processos de referência na produção de textos, esperamos que o aluno possa vislumbrar o encadeamento das relações diretas entre entidades explícitas e implícitas. Com isso, o aprendiz terá a dimensão do que é a articulação textual, na coesão/coerência, de que tanto se fala nas aulas de produção textual.

Além disso, explorar a evolução dos referentes no texto é essencial, pois a ativação e reativação de referentes ao longo do texto possibilita a retomada de um elemento, o que permite compreender como o tema progride. O emprego adequado de expressões referenciais anafóricas garante, portanto, a devida manutenção e progressão da referência no texto, assunto que passaremos a discutir na sessão a seguir.

A Continuidade e a Progressão

Ao produzir um texto, o autor seleciona, consciente ou inconscientemente, a quantidade e a qualidade das informações que oferecerá ao interlocutor, tendo sempre em vista a construção de sentidos, isto é, a coerência. Para haver coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos. Essa unidade é garantida, em grande parte, pela continuidade, que, por sua vez, contribui para fazer o texto avançar ao possibilitar o acréscimo de informações novas, fazendo o texto progredir. Como lembra Costa Val (2006, p.23), “são esses acréscimos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam”. Continuidade e progressão são, assim, mecanismos que asseguram a coerência de um texto.

A continuidade é o primeiro requisito de coerência. Ela se garante pela retomada de elementos e informações no decorrer do texto. Tais retomadas conferem unidade ao texto, pois um dos fatores que fazem com que se perceba um texto como um todo único é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes.

A progressão é obtida a partir da adesão de novos conceitos e informações aos elementos responsáveis pela continuidade. Para Koch (2002), progressão textual ou sequenciação diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir.

Continuidade e progressão imbricam-se na construção de sentidos e são, pois, indispensáveis para a coerência textual. Koch e Elias (2016) elencam diversas estratégias de progressão, as quais sintetizamos no quadro a seguir.

ESTRATÉGIAS DE PROGRESSÃO TEXTUAL E TEMÁTICA	COMENTÁRIO
1. Progressão / continuidade referencial	É garantida pela formação das cadeias referenciais (referenciação), que mantêm os referentes com estado de ativação durante o processamento do texto.
2. Progressão / continuidade temática	Consiste no emprego de termos de um mesmo campo lexical, que mantêm ativado o modelo de mundo a que eles pertencem; bem como, nos encadeamentos, o tipo de relacionamento que se estabelece entre segmentos textuais e a explicitação dessas relações por meio de elementos de ligação, que permitam ao interlocutor verificar que não se trata de um simples amontoado aleatório de frases, mas um contínuo textual dotado de sentido.
3. Progressão / continuidade tópica	É assegurado pelo uso de estratégias que possam garantir a manutenção dos tópicos em andamento, de modo a não prejudicar a construção da coerência. Esta engloba a progressão/continuidade temática que, por sua vez, repousa fortemente na progressão/continuidade referencial.

Fonte: Elaborado com base em Koch; Elias (2016).

Na seção seguinte, apresentamos atividades que focalizam a continuidade e a progressão textual, alcançadas pelo uso da referenciação anafórica.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Com base nos aspectos teóricos discutidos anteriormente, propomos atividades destinadas ao tratamento da referenciação anafórica em exemplares de gêneros distintos, sobretudo o artigo de opinião, foco do nosso trabalho. Explorar esses mecanismos no texto ou no discurso, ajuda os alunos a compreenderem como o tema progride.

Para a aplicação das atividades propostas, julgamos serem necessárias 20 horas/aula, aproximadamente um mês, considerando que, no ensino fundamental, a carga horária é de 5 horas/aula por semana.

Atividade 1- Conceito de anáfora – Quadrinhos



Fonte: <<https://goo.gl/JUBLX6>>

1) Após ler os quadrinhos que retratam um trecho da obra *Iracema*, do autor cearense José de Alencar, qual a intenção do guerreiro ao fincar o Guaiamum na areia? Qual o sinal dessa simbologia?

2) Identifique no 1º quadrinho e transcreva abaixo a expressão que introduz o personagem.

3) O pronome *ele* no último quadrinho se refere a qual personagem?

Dialogando com o professor:

Caro professor, ao realizar esta atividade, o aluno irá refletir sobre introdução referencial e sobre a anáfora direta. Perceberá, também, que as retomadas anafóricas podem ser realizadas por estruturas linguísticas, como os pronomes substantivos.

Atividade 2 – Anáfora Direta e Anáfora Indireta - Tirinha



Fonte: <<http://www.gel.org.br>>

- 1) A fala da Mônica no último quadrinho é a resposta esperada pelo Cebolinha? Por quê?
- 2) Com base no que você conhece sobre a Mônica, por que ela respondeu dessa forma?
- 3) No último quadrinho, que palavra foi usada para retomar o termo porta?

Atividade 3 – Anáfora Direta, Anáfora Indireta e Encapsulamento - Resenha

Após as críticas recebidas por *Batman vs Superman* e o sucesso de filmes como *Deadpool*, *Esquadrão Suicida* passou por um processo de remontagem, que contou até com a filmagem de novas cenas. Não dá para saber como seria a versão original, mas parece claro que esse novo corte podou muito a personalidade do longa e passou a cara de que estamos diante de uma colcha de retalhos.

Isso é muito claro na primeira meia hora da produção. As introduções são apressadas e aborrecidas, salvo em um caso ou outro.

David Ayer pouco ajudou. Ele parece decidido em fazer um longa sobre um time, mas foca toda sua atenção em apenas dois personagens. Dar mais importância e tempo em cena a Will Smith e Margot Robbie é algo óbvio, afinal são os mais conhecidos e talentosos do time, mas falta um melhor equilíbrio.

Fonte: <<https://goo.gl/MiuNSA>>.

1) A resenha define-se como um texto que faz uma avaliação sobre um objeto cultural, apontando os aspectos positivos e negativos. O objetivo da resenha é divulgar objetos de consumo cultural, recomendando-o ou não. Que avaliação faz o crítico de cinema acerca da nova produção dos filmes?

2) No primeiro parágrafo da resenha lida, há algumas palavras em destaque. Identifique os termos do texto aos quais se referem.

3) O segundo parágrafo do texto inicia com uma palavra que resume um conteúdo textual. Que palavra é essa? Explique o que ela resume.

4) No terceiro parágrafo, a expressão “Os mais conhecidos e talentosos” refere-se a quais termos? Como você descobriu?

Dialogando com o Professor:

Esta atividade, caro professor, possibilita um trabalho sobre anáfora direta, ou seja, a retomada explícita de um referente cotextual; abrange, ainda, a percepção da anáfora indireta.

ta, a qual é identificada e interpretada por meio de outros conteúdos fornecidos no contexto. A questão também envolve o encapsulamento, quando um termo promove o resumo textual. No texto acima, o pronome “isso” funciona como encapsulador.

Atividade 4 – Anáforas e Progressão Temática - Artigo de opinião

Crianças parecem ganhar de 10 a 0 dos adultos em termos de velocidade para aprender algo novo. Diga-lhes uma palavra nova uma única vez e ela entra permanentemente para o vocabulário infantil. Ensine às crianças uma língua estrangeira, e elas a falarão sem sotaque. Coloque-as ao piano, e elas aprenderão, com mais facilidade do que qualquer adulto, a dedilhar uma melodia. Ou não?

Para alguns estudiosos do aprendizado motor, é um engano considerar a capacidade infantil de aprendizado universalmente superior ao dos adultos. Em vez que ter um cérebro indiscriminadamente mais “lento” para o aprendizado, a desvantagem dos adultos pode estar em um efeito bem específico: interferência de tarefas.

Se tentarem aprender uma, e apenas uma, tarefa motora, como um dedilhado ao piano, adultos e crianças mostrarão a mesma velocidade de melhora – e os adultos, em geral, terão melhor desempenho. Se, no entanto, tentarem aprender cinco dedilhados diferentes ao mesmo tempo, ou apenas dois, as crianças aprenderão igualmente bem – mas os adultos terão dificuldade para se lembrar até do primeiro dedilhado. Isso é a interferência entre tarefas: a tentativa de um segundo aprendizado simultâneo perturba o primeiro, e o adulto acaba não aprendendo nenhum dos dedilhados, não porque seja intrinsecamente mais lento, e sim porque seu aprendizado é sujeito a interferências.

Faz sentido que o aprendizado das crianças seja imune a interferências entre tarefas. O mundo traz muito mais novidades para o cérebro de uma criança do que para o de um adulto, e essas são registradas por um cérebro infantil abundante em matéria-prima como um caderno de muitas páginas, capaz, portanto, de fazer anotações em várias frentes ao mesmo tempo. Finda a adolescência, a matéria-prima ainda está lá, mas o caderno de entrada, agora com uma página, somente anota uma novidade de cada vez.

Isso não quer dizer que o adulto não consegue mais aprender nem que tem mais dificuldade do que as crianças. Pode precisar ir aos poucos, mas o cérebro adulto também chega lá. Não aprendemos mais cinco músicas novas ao mesmo tempo, mas deem-nos algumas horas para estudarmos uma só, e o resultado pode ser um concerto que nenhuma criança tocará. Temos algo valioso em nosso cérebro que as crianças estão apenas adquirindo: a bagagem de vários anos de vida. E continuamos acumulando mais, talvez até tão bem quanto as crianças – desde que seja uma coisa de cada vez.

Suzana Herculano Houzel, neurocientista, é professora da UFRJ e autora de “Sexo, Drogas e Rock’n Roll & Chocolate, e de “o Cérebro Nosso de Cada Dia”.

Fonte: <<https://goo.gl/sojdqR>>

1) Qual o propósito principal da autora ao escrever esse texto? Justifique.

2) Por ser um texto de opinião, a autora defende o ponto de vista por meio de argumentos. Apresente dois deles usados pela autora.

3) Ao longo do texto, foram empregados vários termos ou expressões para fazerem retomadas às palavras já apresentadas no texto. Leia cada trecho a seguir e identifique esses termos.

a) Crianças parecem ganhar de 10 a 0 dos adultos em termos de velocidade para aprender algo novo. Diga-lhes uma palavra nova uma única vez e ela entra permanentemente para o vocabulário infantil.

b) Faz sentido que o aprendizado das crianças seja imune a interferências entre tarefas. O mundo traz muito mais novidades para o cérebro de uma criança do que para o de um adulto, e essas são registradas por um cérebro infantil

4) O último parágrafo do texto inicia com uma expressão referencial que resume um conteúdo textual e inclui outros conhecimentos sobre o que está sendo referido. Que expressão é essa?

5) Após a leitura e a análise do texto, identifique e transcreva as duas novas informações que foram acrescentadas ao 2º e ao 3º parágrafos.

6) Aponte um exemplo de continuidade:

a) entre o primeiro e o segundo parágrafos:

b) entre o segundo e o terceiro parágrafos:

c) entre o terceiro e o quarto parágrafos:

d) entre o quarto e o quinto parágrafos:

7) Agora aponte um exemplo de progressão:

a) entre o primeiro e o segundo parágrafos:

b) entre o segundo e o terceiro parágrafos:

c) entre o terceiro e o quarto parágrafos:

d) entre o quarto e o quinto parágrafos:

Dialogando com o professor:

Ao realizar esta atividade, caro professor, o aluno deve ser orientado a reconhecer um artigo de opinião, bem como traços da sua estrutura e da construção de ideias. O texto permite, também, a identificação de anáforas, direta e encapsuladora. Além disso, a atividade possibilita que o estudante perceba a progressão temática do texto em análise, de forma coesa. O aluno deve, ainda, perceber que o texto aborda o tema de maneira progressiva, aprofundando-o gradualmente. Inicialmente, a autora apresenta um pensamento do senso comum (sentido genérico). Posteriormente, apresenta um conceito, interferência entre tarefas, e o desenvolve com mais detalhes (sentido específico). No último parágrafo, a autora conclui o texto dizendo, de forma sintética, que os adultos podem aprender tão bem quanto as crianças, desde que seja uma coisa de cada vez, ou seja, retoma a comparação anunciada no início do texto.

Atividade 5 – Anáforas, Continuidade e Progressão Temática

- Produção de texto (Artigo de opinião)

Agora que você já percebeu a importância da continuidade e progressão na manutenção da coerência textual, dê sequência ao trecho abaixo, que foi retirado do texto “Uso do celular na sala de aula”, de Joaquim Mendes. Lembre-se de que, para haver coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto algum tipo de unidade ou relação entre seus elementos.

Deve-se ou não permitir? Esta é uma polêmica que vem se desenvolvendo há algum tempo entre autoridades, educadores, pais e alunos, quanto ao uso do telefone celular em sala de aula, mais exatamente durante as atividades escolares. Há os defensores justificando que o uso do aparelho pode inclusive ajudar o aluno em pesquisa, complementando o ensinamento do professor; em contrapartida, há os que condenam seu uso justificando com os problemas que têm trazido...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou atividades cujo propósito é contribuir, ainda que de forma introdutória, para o desenvolvimento de habilidades de escrita em alunos do Ensino Fundamental II. Para o alcance desse propósito, tivemos como objetivo propor algumas atividades que tratam da referenciação, sobretudo da anafórica, visando refletir em que medida o conhecimento dos mecanismos de referenciação pelos alunos, principalmente os relacionados ao processo anafórico, favorece o desenvolvimento da escrita proficiente. Tais atividades pretendem auxiliar o professor no trabalho com o uso eficiente de recursos de referenciação anafórica responsável pela manutenção e pela progressão da referência no texto.

Com a sugestão de atividades e algumas estratégias que visam a integração entre a teoria e a prática, tivemos o propósito de contribuir para o fortalecimento de um olhar crítico, capaz de tornar as práticas docentes mais reflexivas, indo além das possibilidades dos materiais didáticos disponíveis.

Não pretendemos, com este trabalho, esgotar as possibilidades de discussão e sugestão sobre atividades voltadas para o ensino da produção escrita à luz da referenciação anafórica. Bem sabemos que trabalhar com os mecanismos de referenciação requer muito mais que algumas aulas. A proposta aqui representa a possibilidade de voltar-se para os elementos linguísticos que colaboram para a tessitura do texto e para a construção do discurso. Enfatizamos a importância de estudos voltados ao ensino da produção textual e a necessidade de pesquisas a respeito da referenciação e dos processos referenciais em textos escolares, pois os conceitos abordados pela Linguística Textual, certamente, podem ajudar os professores e os alunos a tecerem, por meio dos referentes, os sentidos dos textos que irão produzir não só na escola, mas também na vida.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CAVALCANTE, M. M. Leitura, referência e coerência. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 183-195.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V. *Coerência, referência e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GERALDI, J. W.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- GERALDI, J. W. *Escrever e argumentar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referência*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- VIEIRA, I. L. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Demócrito Rocha: UECE, 2005.

O USO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Mayara de Souza Ferreira Alves (UFC)
mayaraferreirads@gmail.com

Aurea Zavam (UFC)
aurea.ufc@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os estudos da argumentação iniciam na vida escolar do aluno já no Ensino Fundamental, pois um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 7), que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”. Quando o aprendiz atinge o Ensino Médio, espera-se que seja um produtor proficiente de textos com teor argumentativo e que alcance a competência de “confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (BRASIL, 2000, p. 21). Entretanto, a realidade encontrada nem sempre corresponde ao que pretendem os documentos oficiais, não só os citados PCN como também a recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Em primeiro lugar, há o fato de muitos educandos chegarem ao Ensino Médio com dificuldades na produção de texto argumentativo (verbal ou oral). Para comprovar tal afirmação, recorreremos à pesquisa de Vieira (2013), que investigou produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo de

20 alunos matriculados no final da educação básica de uma escola pública do Piauí, de forma a identificar e analisar o padrão argumentativo, as estratégias argumentativas, assim como os recursos linguístico-discursivos utilizados pelos aprendizes na sustentação e na defesa do seu ponto de vista. A análise empreendida constatou que as produções textuais investigadas apresentavam limitações quanto à utilização de argumentos e de recursos argumentativos necessários à sustentação e defesa de um ponto de vista, não ultrapassando o padrão mínimo da argumentação na discussão de temas que envolvem questões de natureza controversa. Como consequência, os alunos apresentaram baixo desenvolvimento no posicionamento crítico diante de textos, revelado no comprometimento da pertinência dos argumentos utilizados, das posições ideológicas subjacentes e dos possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados.

O baixo rendimento dos alunos no Ensino Médio na produção de textos fundamentalmente argumentativos pode ser constatado também nos resultados das avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual é solicitado ao educando a produção de um texto essencialmente argumentativo. De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016, referentes ao ENEM 2015, 53 mil participantes obtiveram nota zero na prova de redação, além disso, o MEC constatou que o grupo mais numeroso de candidatos ficou com notas entre 501 e 600 pontos na prova de redação (quase 1,4 milhão de participantes se enquadram nesta faixa de pontos). Esse quantitativo pode demonstrar que a maioria dos candidatos apresenta um domínio mediano do texto dissertativo argumentativo.

Em outras palavras, muitos educandos terminam o ensino básico com dificuldades na produção de textos argumentativos e isso pode se estender ao longo da graduação, momento em que aumentam a quantidade de gêneros que necessitam da tomada de posição e da defesa de uma tese (como em resenhas, artigos, seminários, dissertações dentre outros).

Refletindo a respeito dessas questões, acreditamos que a base para um desenvolvimento satisfatório da escrita de textos argumentativos possa estar já no Ensino Fundamental, especificamente nas séries finais, visto ser o momento em que o aluno entra em contato com gêneros textuais da tipologia argumentativa.

Assim, apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa que propôs o estudo e a produção do gênero artigo de opinião por meio de uma sequência didática conforme sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A pesquisa teve como objetivo principal analisar a construção da argumentação na produção de textos do gênero artigo de opinião por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento da competência discursiva.

Acreditamos que, ao unirmos o ensino da sequência argumentativa ao da estrutura composicional de gênero pertencente a esta tipologia, contribuímos para minimizar as principais dificuldades observadas nos textos dos alunos do Ensino Fundamental e também para favorecer o desenvolvimento da competência discursiva e da construção argumentativa em textos escritos por alunos notadamente de 9º ano, série para a qual a sequência didática foi desenvolvida.

Neste texto, buscamos discutir, ainda que brevemente, concepções teóricas que deram fundamentação ao procedimento investigativo. Assim, após essa parte introdutória, na próxima seção, trazemos noções teóricas sobre argumentação e sobre os procedimentos textual-discursivos que garantem a tessitura argumentativa. Na seção posterior, buscamos conceituar o gênero artigo de opinião para melhor entendermos o trabalho desenvolvido. Na quarta seção, tecemos considerações sobre a sequência didática, procedimento metodológico que embasou a pesquisa. Na quinta seção, discorreremos sobre os participantes da pesquisa e os passos metodológicos percorridos. Dando prosseguimento ao nosso projeto de dizer, na sexta seção trazemos e discutimos os resultados da pesquisa. Por fim,

encerramos retomando os principais pontos apresentados e sinalizando para possíveis desdobramentos da pesquisa.

ARGUMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS ARGUMENTATIVOS

Entende-se que o ato de argumentar acontece quando se lançam ideias que causam alguma reação e/ou mudança de posição no interlocutor e levam o outro a crer que o posicionamento do locutor é o correto por apresentar argumentos que comprovem dada afirmação.

Assim, argumentar pressupõe intencionalidade e aceitabilidade, ou seja, de um lado, há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; e de outro lado, aquele que é alvo desse processo, o interlocutor, e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida, numa postura que em nada remete à ideia de passividade. Defender uma tese com argumentos é a tentativa de persuadir o interlocutor a concordar com a ideia central do texto, ação tão presente em artigos de opinião; e esses recursos, os argumentos, são peças chave na construção do texto argumentativo.

Para Cavalcante (2017), dentro da acepção de *argumentação* como estrutura composicional, nem todo texto é argumentativo, pois, para que o fosse, deveria privilegiar a estrutura constitutiva do raciocínio, aquela em que se constroem argumentos com o objetivo de provar para o interlocutor a tese ou opinião central. Quando se desenvolve um texto dentro da estrutura composicional da argumentação, conforme Cavalcante (2017), deve-se seguir um arcabouço de raciocínio com as seguintes fases, não obrigatoriamente nessa ordem:



Figura 1 – Estrutura composicional da argumentação

Adaptado de Cavalcante (2017, p. 2). Elaboração própria.

Da estrutura composicional da argumentação, deve-se entender que a tese inicial trata do ponto de vista do enunciador; os dados são os argumentos em defesa da tese; a garantia refere-se aos conhecimentos implícitos que apoiam e complementam os argumentos; as inferências, as ligações implícitas que permitem relacionar os dados à conclusão; e a conclusão, um novo ponto de vista central.

O desenvolvimento da competência argumentativa pode contar com a utilização de procedimentos que visam aprimorar a produção de um texto escrito tendo como sequência predominante a argumentação. A seguir, organizamos e comentamos alguns aspectos que devem ser considerados na produção de um texto argumentativo.

a) Apresentação da tese

Segundo Gonzaga (2017, p. 83), são partes essenciais na produção de um texto argumentativo: **escolha da tese, seleção e avaliação dos argumentos** que darão suporte à tese. A tese no contexto da argumentação trata-se do posicionamento de um indivíduo perante uma questão (ou situação controversa). Em primeiro lugar, o argumentador deve preocupar-se em determinar sua posição (tese, posicionamento) diante de uma problemática, visto que essa escolha guiará todo o percurso de produção do discurso argumentativo. Gonzaga (2017, p. 83) propõe que o argumentador se questione: “Qual o meu ponto de vista?”. Apesar de simples, o autor, no nosso caso o aluno, definirá claramente o seu posicionamento sobre um determinado assunto. Vale ressaltar que, sem a existência de um posicionamento claro, a argumentação torna-se confusa ou até mesmo ineficiente, além disso, ter um posicionamento bem definido em mente ajuda a planejar o projeto de dizer e evita a simples exposição de informações.

Assim, no gênero artigo de opinião, o aluno é solicitado sempre a escrever sobre assuntos, muitas vezes, polêmicos e o professor pode proporcionar o momento de o alunado refletir sobre o que pensa do tema proposto.

b) Escolha dos argumentos

Fiorin (2015, p. 116) afirma que argumentos “são razões contra determinada tese ou a favor dela, com vistas a persuadir o outro de que ela é justa ou injusta, moral ou imoral, benéfica ou maléfica”.

A apresentação da classificação dos argumentos que foi inspirada em Perelman e Olbrechts Tyteca (2002) e Fiorin (2015) é apenas uma forma simplificada, pois não abrange a complexidade teorizada pelos autores, todavia, acredita-se que o conhecimento e uso dessas técnicas são de grande importância na produção do texto cujo gênero recorre à argumentação.

Embora reconheçamos que Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts Tyteca tenham sido estudiosos que se dedicaram proficuamente sobre a argumentação e que a obra referência no assunto, *Tratado da argumentação: a nova Retórica*¹¹, é de autoria desses estudiosos, procuramos em Gonzaga (2017), professora, apontamentos dos usos dos argumentos em contexto escolar. Para a professora, após a reflexão e a tomada de posição, o aluno deve escolher as ideias a serem desenvolvidas ao longo do texto, pois as ideias “devem estar relacionadas ao tema, ser consistentes e livres de contradição” (GONZAGA, 2017, p. 177).

Considerando o grande número de argumentos, a autora elencou os mais recorrentes:

Quadro 1 – Argumentos mais recorrentes conforme Gonzaga (2017)

Argumentos de raciocínio lógico	Razão/consequência, analogia/comparação, causa/efeito, contraste, contra-argumentação, dedução e indução.
Argumentos de prova concreta	Dados, estatísticas, gráficos, exemplos, fatos reais, leis, percentuais retirados de pesquisas científicas ou de fontes confiáveis.
Argumento de autoridade	Citação de um especialista, de uma autoridade em determinada área.

Fonte: Elaborado pelas autoras conforme Gonzaga (2017).

¹¹ A primeira versão da obra foi traduzida para o português pela Editora Martins Fontes em 1996.

Portanto, além de escolha dos argumentos, é preciso haver uma boa articulação das ideias para que contribuam para a sustentação da tese do autor.

c) Articuladores textuais

Uma produção textual eficiente demanda que a articulação entre orações, períodos, parágrafos seja bem desenvolvida para que todas as partes contribuam para que o texto seja compreendido como unidade de sentido e para que seja estabelecida a orientação argumentativa. De acordo com Koch e Elias (2016, p. 123), os articuladores textuais assumem várias funções, dentre as quais podemos citar:

- I) situar ou ordenar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou tempo;
- II) estabelecer entre os enunciados relações do tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, disjunção etc.);
- III) sinalizar relações discursivo-argumentativas;
- IV) funcionar como organizadores textuais;
- V) introduzir comentários ora sobre o modo como o enunciado foi formulado (como aquilo que se diz é dito), ora sobre a enunciação (o ato de dizer).

Dentre as funções dos articuladores enumeradas pelas autoras, destacamos a função de sinalizar as relações discursivo-argumentativas por determinarem a orientação argumentativa do enunciado que introduzem. Essas relações, muitas vezes, são marcadas no texto por articuladores textuais, designados por Ducrot (1987) de **operadores argumentativos**. Esses operadores (também denominados de marcadores argumentativos) são elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões, por isso são responsáveis

pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar, o que a teoria de Ducrot propõe, que a argumentatividade está inserida na própria língua.

Trabalhamos, então, com os seguintes tipos de articuladores argumentativos:

- 1) os que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também ainda, nem, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso etc.
- 2) os que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão: até, até mesmo, inclusive.
- 3) os que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes: ao menos, pelo menos, no mínimo.
- 4) os que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de.
- 5) os que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores: logo, portanto, pois, em decorrência, por conseguinte, consequentemente etc.
- 6) os que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.
- 7) os que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou...ou, quer...quer, seja...seja.
- 8) os que corrigem ou redefinem um enunciado: ou seja, isto é, ou melhor.

Como vemos, os articuladores textuais têm importante papel no encadeamento de ideias e na coerência do texto, além de contribuir e determinar a orientação argumentativa. É interessante que o aluno possa conhecer os diferentes articuladores para que, objetivando êxito no seu projeto de dizer, possa saber utilizá-los na construção de textos argumentativos, como no artigo de opinião, sobre o qual passamos a falar.

O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

O artigo de opinião pertence ao domínio jornalístico, entretanto não é apenas um meio de comunicação social, mas é também de formação de opiniões. De acordo com Beltrão (1980, p. 4) o objetivo comunicativo do artigo de opinião é, por meio de uma tese, com apresentação de dados consistentes, convencer o interlocutor de um determinado ponto de vista, apresentado de forma a dialogar com os pontos de vista contrários ao defendido.

As maiores dificuldades para os alunos podem ser o fato de que, no texto de opinião escrito: a) o interlocutor está distante e pode até não ser uma pessoa física, mas sim um público imaginado; b) as questões envolvidas requerem abstração e raciocínio lógico. Por isso, o aluno, no lugar de enunciador de um texto de opinião, precisa empenhar-se para selecionar bons argumentos a favor de seu ponto de vista e organizá-los de maneira coerente. Além disso, deve prever argumentos contrários e contestá-los com convicção, porque isso torna mais forte e convincente a argumentação.

Os gêneros são usos da linguagem ligados a atividades sociais, as quais são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e estilo (MOTTA-ROTH, 2007, p. 10). Sabendo disso, buscamos encontrar a relativa estabilidade do gênero artigo de opinião para fins didáticos.

O gênero artigo de opinião não apresenta uma estrutura composicional única ou rígida. De modo geral, sabemos que o gênero artigo de opinião é um texto que apresenta o posiciona-

mento do autor diante de uma questão polêmica ou em discussão na sociedade. No entanto, para tornar mais didático para os alunos, buscamos referencial teórico que apresenta apontamentos da estrutura composicional do gênero em questão.

Tomamos como base as contribuições de Adam (1992) para refinar a descrição dos artigos de opinião analisando sua estrutura textual prototípica com o objetivo de facilitar os encaminhamentos didáticos presentes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o artigo de opinião pode ser estruturado, conforme a sequência argumentativa prototípica de Adam (1992) e as contribuições de Boff, Köche e Marinello (2009, p. 5) da seguinte forma: **situação-problema** (contextualização ou inserção da orientação argumentativa, propondo uma constatação de partida, por meio de afirmações gerais e/ou específicas), **discussão** (exposição dos argumentos e construção da opinião a respeito da questão examinada; os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos, bem como na correção do raciocínio que estabelece relações entre conceitos e fatos. Para evitar abstrações, geralmente faz uso da exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras) e **solução-avaliação** (evidência da resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado).

Adam (1992) apresenta na estrutura prototípica da sequência argumentativa três momentos, semelhantes aos propostos por Beltrão (1980) ao corpo do texto, no entanto, com nomeação diferente e com especificações mais detalhadas de cada estrutura. Vale destacar que, logo no início da proposta de Adam (1992), há um destaque para o fato de que o texto tratará de uma **situação-problema** em voga na sociedade e que o autor pode apresentar seu posicionamento, que será sustentado ao longo da **discussão** por meio de argumentos. Na segunda estrutura, a discussão, Boff, Köche e Marinello (2009,

p. 5) ressaltam a importância de utilizar argumentos concretos, evitando abstrações.

Com base, então, em Adam (1992) e Beltrão (1980), trabalhamos com a seguinte estrutura composicional do artigo de opinião:



Figura 2 – Organização da estrutura composicional do artigo de opinião

Fonte: Elaborado pelas autoras conforme Adam (1992) e Beltrão (1980).

Gostaríamos de destacar que há várias possibilidades de organizar a estrutura composicional do artigo de opinião. Apresentamos a organização anterior para fins didáticos, porém, deve-se ressaltar aos alunos a possibilidade de alternar ou até mesmo a não existir algum dos elementos.

O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A Sequência Didática (SD) tem sido um procedimento metodológico utilizado em muitas pesquisas, sobretudo no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam que uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto (oral ou escrito), per-

mitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. O objetivo da sequência não é ter fórmulas ou receitas, mas perceber as dificuldades do alunado ao desenvolver um texto oral ou escrito e, em seguida, desenvolver atividades que busquem resolver (ou minimizar) essas dificuldades.

A seguir, destacamos a representação de sequência didática.

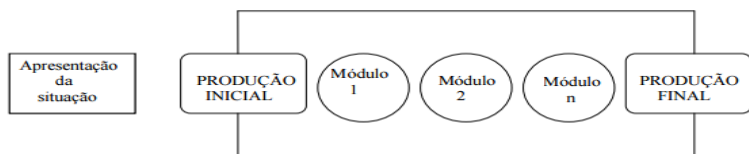


Figura 3 – Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), durante a *apresentação da situação*, os alunos são preparados para a produção inicial reconhecendo qual gênero deverão produzir (por exemplo, através da leitura de diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero), sabendo quem será o destinatário do seu texto, qual estrutura deverá tomar e, finalmente, qual o objetivo do texto. Os esclarecimentos, especialmente no Ensino Fundamental, ajudam o desempenho dos alunos e lhes trazem mais confiança ao se expressarem por meio de um texto verbal. Nessa etapa, o professor pode avaliar a capacidade dos alunos e ajustar as atividades a serem desenvolvidas no decorrer da sequência.

A segunda dimensão da sequência envolve a organização dos *módulos*. Esses módulos tratam, na verdade, de atividades de conteúdos necessários para o domínio e produção do gênero textual em estudo. Essa dimensão está relacionada aos conteúdos com os quais os alunos irão trabalhar no projeto e isso dependerá bastante do gênero a ser estudado. De acordo com os autores, caso produzam um artigo de opinião, os alunos deverão compreender bem a questão retratada e conhecer os argumentos contrários e a favor de um determinado tema. A

quantidade de módulos não é fixa, visto que cada gênero tem suas particularidades.

Na *produção final*, o aluno coloca em prática os conhecimentos construídos durante a realização dos módulos e elabora o texto final. Nessa etapa, tanto o professor quanto o aluno podem avaliar o procedimento da sequência.

A APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Dentro do universo da escola em que se realizou a pesquisa, os participantes faziam parte da turma 9º ano E, do período da tarde, composta de 27 alunos de ambos os sexos, com idades entre 13 a 19 anos.

Os alunos realizaram as atividades propostas dentro de uma sequência didática, em seis módulos, realizada em 6 (seis) encontros, de 2 (duas) horas-aula cada, perfazendo um total de 12h/a, durante o terceiro bimestre do ano letivo de 2017.

Desenvolvemos a SD conforme as quatro etapas propostas no modelo concebido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na terceira etapa, que compreende a aplicação dos módulos, trabalhamos com aspectos que ajudariam o aluno a desenvolver a argumentação em um artigo de opinião. O conteúdo dos módulos estava ancorado nas perspectivas teóricas adotadas sobre o gênero bem como nas dificuldades identificadas na produção inicial dos alunos. Assim nossa SD se desenvolveu conforme mostra a figura a seguir:



Figura 4 – Sequência didática aplicada para turma de 9º ano

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Logo no primeiro encontro com a turma, apresentamos a proposta de trabalho com o procedimento Sequência Didática para abordar o gênero artigo de opinião. Começamos com a inferência dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero textual artigo de opinião a partir de questionamentos, como: “O que é um artigo de opinião?”, “Qual a função de um artigo de opinião?”, “Onde encontramos?”, “É um texto oral ou escrito?”, “Quem produz um artigo de opinião?” entre outras. Nesse momento, houve bastante participação do alunado. Os alunos apontaram que o artigo de opinião é um texto que expressa o que a pessoa pensa, encontrado em revistas, páginas da web e jornais, e que é escrito por pessoas comuns.

A seguir, apresentamos questões polêmicas que envolvem a tomada de posicionamento com o objetivo de fazer os alunos perceberem que existem assuntos de interesse público que geram ampla discussão na sociedade. As perguntas foram realizadas oralmente, por meio da utilização de slides, gerando amplo debate em sala devido ao desejo de cada aluno apresentar sua opinião sobre determinado tema a todos os demais.

Após o término dos questionamentos polêmicos, partimos para perguntas gerais como: “O que é argumentar?”, “O que significa opinar?”, “Você já leu um artigo de opinião?”, “O que significa um artigo de opinião?” com o intuito de verificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito de palavras-chave importantes relacionados ao gênero em estudo e esclarecer a situação inicial. Em seguida, ocorreu a leitura de dois artigos de opinião sobre temas diferentes, um tratando o tema “A relação das crianças e adolescentes com a tecnologia” e o outro abordando o assunto “Criminalidade entre os jovens no Brasil”.

Durante a leitura foram realizadas intervenções e perguntas direcionadas para que o aluno percebesse as características marcantes do gênero textual artigo de opinião. Em seguida a discussão dos temas, foi proposta uma votação, de modo individual e particular, para a escolha do tema a ser desenvolvido durante a realização dos módulos e o tema escolhido foi “Criminalidade entre os jovens no Brasil”.

Após a escolha do tema, debatemos coletivamente acerca dos principais fatores ou problemas que levam os jovens a entrar no crime. Por fim, foi esclarecida a situação inicial da proposta, “Produzir um artigo de opinião que será publicado no Jornal O Povo sobre tema ‘Criminalidade entre os jovens no Brasil’ e então solicitada a escrita da produção inicial do artigo de opinião.

Os textos produzidos nessa etapa compõem a *produção inicial* dos estudantes. Observamos os alunos enquanto produziam seus textos, sondando a respeito do processo de planejamento de escrita (se havia). Poucos deles fizeram rascunho antes de escrever o texto que entregaram como produção inicial.

Nos módulos, realizamos atividades de leitura comparatizada com o objetivo de incentivar a leitura e de trabalhar estratégias para facilitá-la e desenvolvê-la, além de exercícios de compreensão e de produção de textos escritos, mediados pelo professor, acerca da tipologia argumentativa e, sobretudo, do gênero artigo de opinião. Promovemos debates sobre temas que fazem parte da realidade dos alunos, através dos textos, com o objetivo de desenvolver a capacidade argumentativa e a reflexão sobre a produção de textos orais e escritos. Também debatemos, em grupo, as principais dificuldades da turma diagnosticadas na produção inicial.

Em alguns módulos, os alunos realizaram atividades voltadas para o conhecimento de estratégias argumentativas para, em seguida, iniciar a revisão e a reescritura dos seus textos, de modo a observar tanto a estrutura do gênero quanto o seu conteúdo, orientados pelo professor. Com isso, chegamos à produção do texto final, aplicando os conhecimentos construídos e as dúvidas esclarecidas durante a aplicação da sequência didática.

Esses últimos textos, denominados de produção final, são analisados no capítulo a seguir em relação à apropriação do gênero estudado e de sua estrutura composicional, com o objetivo de avaliar se os alunos conseguiram desenvolvê-la satisfatoriamente e se a aplicação da sequência didática favore-

ceu a competência textual e argumentativa dos estudantes, de acordo com o que foi observado em suas produções iniciais, examinando seu desempenho em ambas as produções.

ANÁLISE DOS TEXTOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de tornarmos mais claros os resultados alcançados, apresentamos a análise considerando a estrutura composicional da argumentação.

Análise da Apropriação da Tese

Devido a importância da tese na argumentação, desenvolvemos atividades na sequência didática com o intuito de conscientizar os alunos sobre o valor do posicionamento diante de um assunto em discussão. Observamos a presença desse elemento nas produções iniciais e, em seguida, comparamos com as produções finais.

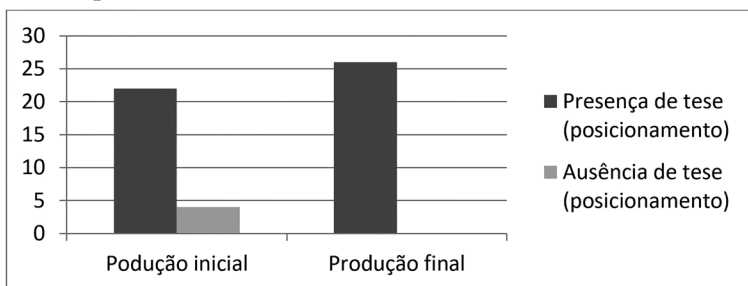


Gráfico 1 – Presença da tese nas produções textuais

Das 27 produções iniciais, 4 textos não apresentaram a tese de modo eficiente e claro para o desenvolvimento da argumentação, o que corresponde a 15,3% dos textos. Já nas produções finais, todos os 27 alunos, ou seja, 100% atenderam à apresentação da tese. Por questão de espaço, ilustramos cada aspecto analisado com somente uma produção inicial e final de um aluno. Vejamos então um exemplo em que o participante não realizou a tese em sua primeira produção (exemplo 1), no entanto, na produção final expôs sua tese (exemplo 2).

Exemplo 1:

Criminalidade entre os jovens no Brasil

A criminalidade entre os jovens brasileiros causa uma grande confusão, algumas pessoas apoiam, outras não, esse assunto ainda não foi resolvido, porque mesmo assim as pessoas ainda dão suas opiniões.

Algumas ou alguns apoiam a prisão desses jovens, porque eles já tem consciência do que estão fazendo, já sabem o que é certo e o que é errado, então eles cometem esses crimes, pessoas que batem em outras tipo (agressões) sabendo que não é legal tanto na vida social como na frente da justiça. Outros já são contra até achando que por serem menores não são capazes de pagar por que fizeram, e não ter a consciência do que estavam fazendo. Olhando por esse lado, os jovens são punidos, mais não são punições severas como muitos gostariam que eles tivessem **(Waleska, produção inicial)**.

Exemplo 2:

Criminalidade entre os jovens no Brasil

A criminalidade entre os jovens brasileiros vem aumentando cada vez mais, entre os crimes praticados não só pelos jovens mas por outras pessoas, jovens vem se perdendo por desapegos familiares, não dá atenção, se sentindo sozinhos.

A relação com a família pode levar o jovem a coisas ruins, pode acabar acontecendo do jovem entrar no crime, ao uso de drogas e não aver volta. Por conta da família não dá atenção várias consequências o jovem pode levar.

A cada dia que passa mais jovens deixam a inocência de lado para dá lugar ao universo sombrio do crime. Ao invés dos bonecos para brincar no quintal de casa meninos e meninas com 11,12, 13 anos de idade brincam com armas, canivetes, e facas. A droga ganhou espaço no meio de familiares que cada vez mais estruturado.

A educação escolar permite que o jovem conheça mais estruturas na sua vida dentro de regras, é lá onde aprende a

ser cidadão que vive coletivamente, consciente de que possui valores e costumes, garantem o seu exemplo para a sociedade **(Waleska, produção final)**.

Segundo Cavalcante (2017, p. 141), a tese que configura a opinião central do produtor pode não aparecer logo no início do texto, geralmente, os textos opinativos iniciam com declarações generalizantes, por isso a autora intitula como “tese inicial”, a qual consiste em um comentário geral que objetiva, às vezes, introduzir o tópico do texto, ou seja, o tema a ser tratado. Ainda de acordo com a autora, a tese inicial progride e se define e, aos poucos; o produtor chega a uma “conclusão” ou “nova tese”.

No exemplo 1, o texto da produção inicial da aluna Waleska foi transcrito por inteiro para evidenciar a ausência da tese. Analisando-o, podemos perceber que a participante não apresenta uma opinião clara sobre o assunto, pois, logo nos dois parágrafos iniciais, afirma que o País ainda não chegou a um consenso e mostra o que uma parcela da população pensa sobre o envolvimento dos jovens no crime e depois o que pensa o restante da população. Assim, no final, a aluno se limita a questionar as formas de punição para os adolescentes envolvidos no crime, mostrando que a sociedade ainda não chegou a uma definição adequada para o jovem infrator. Desse modo, não é possível identificar o posicionamento da participante sobre o tema.

O exemplo 2 trata da produção final da mesma aluna Waleska. Nesse texto, já percebemos que a autora inicia o texto com uma declaração generalizante, como afirma Cavalcante (2017) e, em seguida, apresenta a tese inicial, “jovens vem se perdendo por desapegos familiares, não dá atenção, se sentindo sozinhos”. Assim, a participante demonstra que a criminalidade entre os jovens ocorre em muitos casos devido à família ser ausente. Ainda assim a aluna consegue desenvolver o texto a partir dessa tese da questão familiar e chega à conclusão de que a educação seria a solução para resolver o problema. Percebemos, no texto final, a posição da participante sobre a questão da cri-

minalidade entre os jovens, o que não foi observado na produção inicial, demonstrando com isso o avanço na produção final.

Ressaltamos que, mesmo após a revisão, o texto final da participante ainda apresentou alguns desvios referentes a aspectos gramaticais e problemas de construção sintática nas orações. No entanto, esse não era o foco nesse momento.

Verificamos que, com a aplicação de um módulo destinado à apresentação da tese, esse elemento foi percebido pelos alunos e todos a apresentaram em seus textos e a desenvolveram de forma mais clara. Ressaltamos que, apesar de os alunos estarem concluindo o Ensino Fundamental, alguns ainda mostram dificuldade em escrever e organizar a posição diante de um tema na produção escrita. Destacamos que, de acordo com a vivência da sala de aula, os alunos são bastante participativos no momento da exposição oral, pois a maioria busca evidenciar a sua opinião durante as aulas quando estão diante de temas que geram alguma polêmica. No entanto, quando solicitados para a escrita, não têm a mesma facilidade e desenvolvem o posicionamento de modo mais vago. Na seção a seguir, observamos como os alunos sustentam o seu posicionamento com argumentos.

Análise da Apropriação dos Argumentos

Nesta seção, exibimos a segunda categoria de análise do nosso trabalho: o uso dos argumentos, observando seus tipos e sua relação de sustentação com a tese apresentada. Ressaltamos que o objetivo maior para analisar o uso dos argumentos se deve a relevância para a defesa do ponto de vista, assim os argumentos precisam ser consistentes e livres de contradição.

Gonzaga (2017, p. 177) acrescenta que “a diversidade e o arranjo dos argumentos em um texto contribuem para o convencimento do interlocutor”. A questão da diversidade relaciona-se a informatividade do texto, pois, quando constrói o texto utilizando conhecimento de várias áreas, o autor aumenta a informatividade do texto.

Vejam os tipos de argumentos que foram contemplados pelos alunos na produção inicial e final.

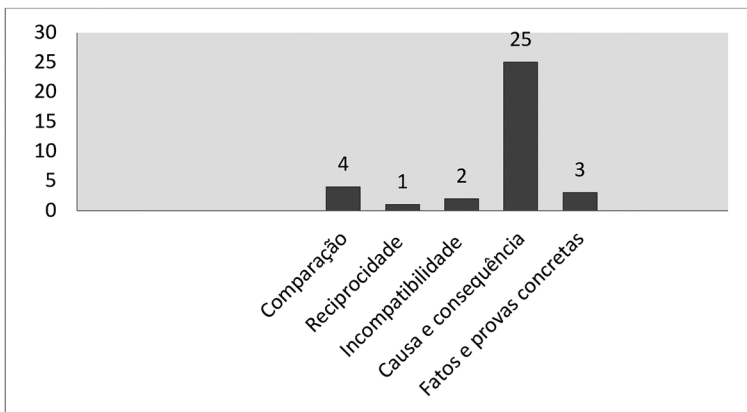


Gráfico 2 – Tipos de argumentos presentes na produção inicial

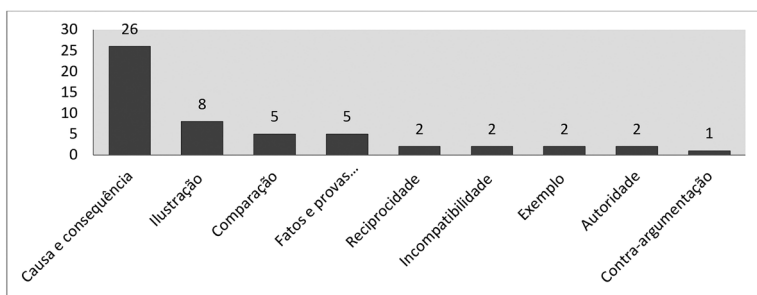


Gráfico 3 – Tipos de argumentos presentes na produção final

Observando os tipos de argumentos utilizados pelos alunos na produção inicial e final do artigo de opinião, podemos perceber que há uma diversidade maior dos argumentos nos textos finais. Enquanto nas produções iniciais apareceram somente 5 tipos de argumentos, nas produções finais tivemos um acréscimo de 4 tipos diferentes, totalizando uma diversidade de 9 tipos de argumentos. Constatamos, então, a importância do segundo módulo que abordou os diferentes tipos de argumentos para a defesa de um ponto de vista. Vale ressaltar ainda que o tipo de argumento mais utilizado foi por “Causa e consequência”; na produção final notamos praticamente 100% de ocorrência desse tipo de argumento nos textos dos alunos.

Conforme Fiorin (2005, p. 158), uma das grandes aquisições da humanidade foi o pensamento causal: X porque Y; a causa de X é Y. O autor ressalta que esse tipo de pensamento permitiu o desenvolvimento da ciência, do mundo natural e do mundo social, pois reconhecendo as motivações de problemas é possível determinar ou antecipar as possíveis consequências dos atos. Elencamos a seguir as principais causas apontadas pelos adolescentes como a motivação para entrada dos jovens no crime, em seguida, quantificamos as mais recorrentes:

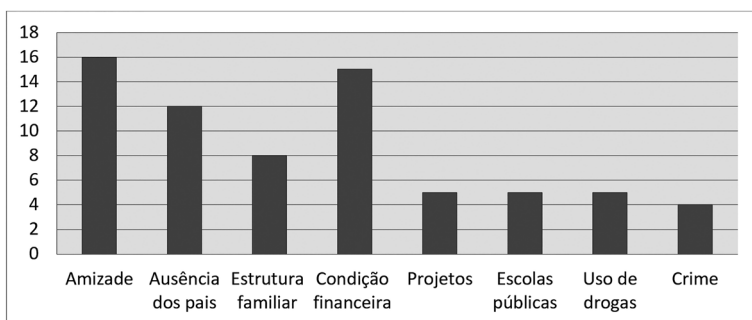


Gráfico 4 – Principais causas apontadas pelos alunos para a criminalidade entre jovens

As causas mais apontadas pelos alunos nos artigos de opinião foram:

- I) amizade – 23% das causas: a influência negativa das amizades que chamam o adolescente para entrar no crime ou para usar drogas.
- II) ausência dos pais – 17% das causas: muitos pais saem para trabalhar e deixam os filhos sozinhos; assim os filhos ficam sujeitos a receber qualquer influência negativa e os pais deixam de estimular o filho para o estudo.
- III) estrutura familiar – 11%: uma família desestruturada, com pais viciados ou pais separados, que brigam e não se preocupam com a educação dos filhos, desorienta os filhos.

IV) condição financeira – 21%: necessidade de obter dinheiro (comprar objetos de marcas e os pais não podem proporcionar e assim assaltam ou fazem tráfico para conseguir dinheiro) e até mesmo situação de pobreza levam à criminalidade.

Outras causas também foram destacadas pelos adolescentes, mas em menor recorrência, como, por exemplo, a ausência de projetos que possam engajar o jovem (7%) e a má qualidade do ensino público (7%), que faz o jovem se afastar da escola e buscar outros caminhos, como o crime, para poder crescer; entre outras.

Verificamos a seguir a qualidade dos argumentos para defesa da tese e persuasão desenvolvida nos textos. Para análise, transcrevemos o trecho que envolve a tese e a discussão em que aparece a utilização dos argumentos.

Exemplo 3:

[...]

Mas a realidade não é bem assim, a maioria dos jovens de hoje começam a se envolver no mundo do crime mais cedo do que anos atrás. Um dos principais problemas que levam os jovens a criminalidade é a má influência das pessoas, a condição financeira, a má educação que o jovem recebe, os pais ausentes na vida deles, a ilusão do que eles estão fazendo achar certo dentre outras (**Miguel, produção inicial**).

Exemplo 4:

[...]

Mas a realidade não é bem assim, a maioria dos jovens de hoje começam a se envolver no mundo do crime mais cedo do que anos atrás.

A adolescência é uma etapa do ser humano marcada por diversas mudanças físicas, psicológicas e comportamentais. Época de grandes descobertas, e rupturas. E por isso mesmo uma fase da vida que envolve riscos, medos, instabilidades etc. É nesse momento que o jovem entra no crime e um dos prin-

cipais problemas que levam os jovens a criminalidade é a má influência das pessoas, a condição financeira, a má educação que o jovem recebe, os pais ausentes na vida deles, a ilusão do que eles estão fazendo achar certo dentre outras **(Miguel, produção final)**.

Como podemos perceber no exemplo 3, a produção inicial do aluno Miguel, na discussão sobre o problema que envolve a inclusão dos jovens no crime, o participante procura sustentar que esse envolvimento começa cedo, mas ao utilizar argumentos para a defesa da opinião, enumera várias causas (má influência das pessoas, condição financeira, má educação, pais ausentes) que estão relacionadas ao problema em questão, no entanto, estão um pouco soltas com relação a sua tese, sendo citadas, mas não desenvolvidas.

Já no exemplo 4, que se refere à produção final do aluno Miguel, já percebemos um avanço na utilização dos argumentos. O aluno, ao defender a mesma tese de que os adolescentes entram cedo no crime, apela para a definição (tipo de argumento) da fase a qual estão vivendo (intitulada “adolescência”), que é vista como um momento de mudanças psicológicas, sociais e físicas, assim é justamente nesse período que os adolescentes se transformam e sofrem influência de amigos, se arriscam etc.

Entendemos que o aluno conseguiu progredir no arranjo dos argumentos, visto que os argumentos utilizados nas duas produções são os mesmos, mas o aluno Miguel insere outras informações sobre o momento em que problemas afetam a vida das pessoas (adolescência) o que contribuiu para o convencimento do interlocutor e confere força aos argumentos elencados. O participante reorganizou seu texto e acrescentou informações importantes, quando comparamos as duas versões do artigo de opinião. Constatamos, então, a importância da revisão e da reescrita do texto para o aluno, que mostrou um significativo avanço após a aplicação da SD.

Na seção a seguir apresentamos a análise do desenvolvimento da estrutura do artigo de opinião do alunado.

Análise da Estrutura Composicional do Artigo de Opinião e da Sequência Argumentativa

A estrutura estudada na sequência didática seguiu orientações de sequência textual argumentativa de Adam (1992) e a proposta de Beltrão (1980), como apresentada anteriormente.

Por meio de nossa análise, observamos que das 27 produções iniciais, somente 15 textos, ou seja, 55% apresentaram as macroestruturas da sequência argumentativa por completo – *situação-problema, discussão e solução-avaliação*. Na produção final do artigo de opinião, 25 alunos, 92%, exibiram em seus textos os elementos da sequência argumentativa estudada.

Constatamos que, mesmo sem apresentar a organização textual da sequência argumentativa, um pouco mais da metade dos alunos (55%) mostraram domínio dessa estrutura. Acreditamos que outros gêneros textuais que possuem o mesmo tipo de sequência como, por exemplo, a carta de reclamação, já trabalhada em série anterior, ajudaram os alunos a reconhecer quando devem produzir textos argumentativos.

Observamos que houve também uma porcentagem considerável de alunos que se apropriaram do domínio da sequência argumentativa em seus textos (92%), o que os ajudou para que pudessem desenvolver melhor a organização das ideias. A seguir apresentamos o gráfico comparativo das produções.

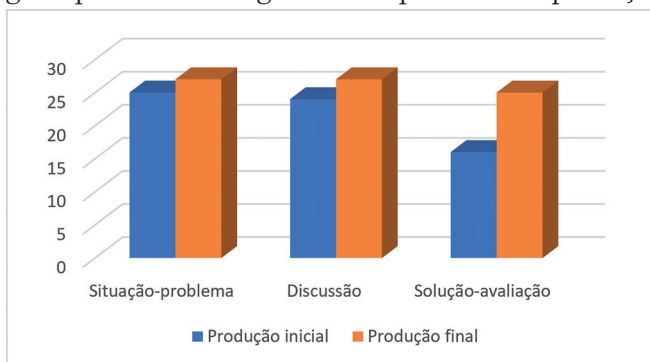
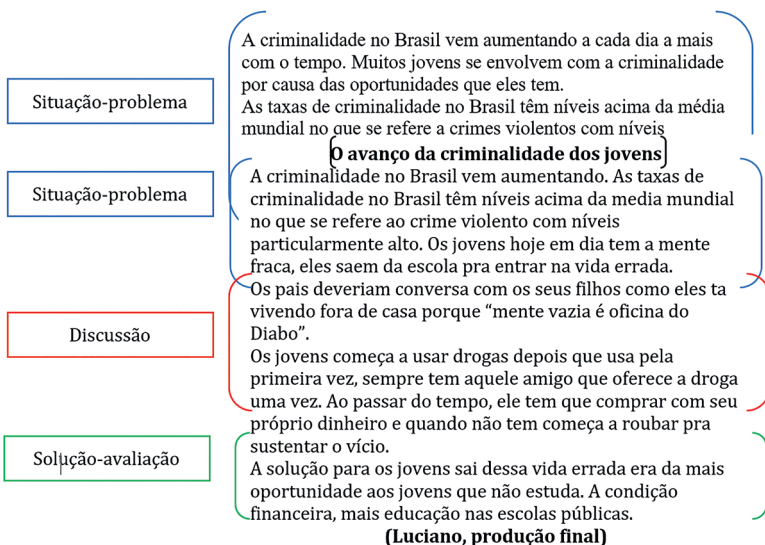


Gráfico 5 – Elementos da sequência argumentativa

- a) As macroestruturas *situação-problema* e *discussão* tiveram logo na produção inicial considerável ocorrência, em 25 artigos de opinião das 27 produções, um total de 92%. A *solução-avaliação* foi constante em 16 produções iniciais, total de 59% dos textos.
- b) Nas produções finais, por sua vez, 27 estudantes produziram a *situação-problema* e a *discussão*, ou seja, todos os estudantes e 25 alunos a *solução-avaliação*.

Exemplo 5:



Exemplo 6:

Podemos observar que a produção inicial do aluno Luciano não apresenta os elementos macroestruturais da sequência argumentativa, como a *discussão* do problema e a *solução-avaliação*, concentrando as ideias na contextualização e apresentação do tema em questão. Com essa organização textual do aluno, notamos que o texto fica vago, com ausência de

tese, de argumentos que evidenciam a defesa da tese e de uma avaliação do tema.

Porém, em sua produção final, o aluno Luciano acrescenta os problemas gerais do envolvimento dos jovens no crime, gerando a *discussão*, defende sua opinião com argumentos, e apresenta uma possível *solução* para o problema. Verificamos, desse modo, um avanço na organização estrutural do artigo de opinião do aluno.

Apesar de notarmos algumas dificuldades no uso das normas da escrita culta, principalmente no que se refere à acentuação das palavras e na concordância verbal, o participante organizou melhor seu texto e acrescentou informações importantes, quando comparamos as duas versões do artigo de opinião.

Ressaltamos ainda que o artigo de opinião está condizente com o nível escolar de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, visto ser a primeira vez que produziram esse gênero textual.

Com o avanço observado nos textos analisados nesta seção, podemos afirmar que o ensino por meio da sequência argumentativa e da estrutura composicional de gênero pertencente a esta tipologia contribuiu para minimizar as principais dificuldades observadas nos textos dos alunos do Ensino Fundamental.

Análise da Apropriação dos Articuladores

Vale esclarecer que o estudo dos articuladores argumentativos priorizados em sala durante a aplicação da sequência didática voltou-se para o emprego das conjunções, elementos linguísticos que permitem orientar os enunciados a determinadas conclusões. Consideramos ainda ocorrências em que o articulador “mas” foi registrado com a grafia “mais”, tendo o sentido de contrapor ideias.

A seguir, apresentamos o gráfico das ocorrências dos articuladores argumentativos, representados por conjunções, na produção inicial e final.

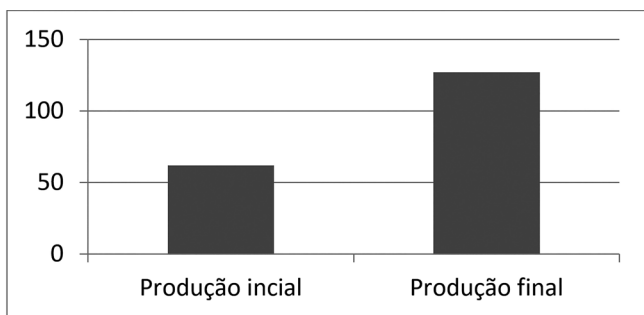


Gráfico 6 – Uso de articuladores argumentativos

De modo geral, é possível constatar que houve uma significativa elevação no emprego dos articuladores argumentativos da produção inicial (62 ocorrências) para a produção final (123 ocorrências). Entendemos que os alunos se sentiram mais preparados para utilizar os articuladores argumentativos.

Além do aumento no número de ocorrências, analisamos quais articuladores encontramos nos textos analisados e verificamos que os mais utilizados foram: **mas** (9 ocorrências na produção inicial e 16 na final), **também** (7 ocorrências na produção inicial e 8 na produção final), **e** (8 ocorrências na produção inicial e 15 na final), **ou** (7 ocorrências na produção inicial e 10 na final), e **até** (6 ocorrências na produção inicial e 7 na final). O articulador que apresenta maior ocorrência (mas) possui o sentido de contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias.

Percebemos também que houve o aparecimento de outros articuladores linguísticos (além disso, ou seja, porém, contudo, sendo assim, ao invés, enfim, ainda, por exemplo), o que demonstra que o alunado consegue já empregar diferentes mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, além de apresentar um repertório mais diversificado dos articuladores, como o **mas**, sendo substituído por **contudo** e **porém**; **porque** por **visto que**, **por isso**, **pois**. Logo em seguida, apresentamos um exemplo em que é possível perceber o

uso dos articuladores de modo mais eficiente e produtivo para o desenvolvimento da argumentação.

Exemplo 7

Os jovens estão cada vez mais envolvidos no mundo do crime, o número de jovens fora da escola cometendo infrações por aí só aumenta. Muitos tentam achar as causas para esse problema e soluções possíveis, **mas** nem sempre é feito algo de verdade. (Patrícia, produção inicial)

Exemplo 8

A criminalidade entre os jovens aqui no Brasil está aumentando cada vez mais. **E** a maioria desses jovens moram em favelas, **ou seja**, a causa dessa criminalidade cada vez maior é que esses crescem vendo no seu dia a dia. Eles são tão acostumados em ver isso todos os dias que para eles é normal. (Patrícia, produção final).

É possível perceber que, com a reescritura do texto, a aluna pôde desenvolver melhor sua argumentação e assim conseguimos notar qual é seu posicionamento diante do problema do envolvimento dos jovens no crime, pois, em sua primeira produção, apenas aponta para o aumento do número de casos que envolvem adolescentes. Já na segunda produção, observamos que o uso da conjunção **e** evidencia o argumento que se soma a favor (e a maioria dos jovens moram em favelas) e assim fortalece a constatação central do aumento de casos de jovens no crime. O aluno utiliza ainda **ou seja**, com o qual busca explicar melhor que o meio pode influenciar os jovens, os quais crescem vendo diversas situações de crimes e acreditam ser normal essa situação.

Entendemos, com os dados discutidos nesta seção, que o trabalho com o uso dos articuladores confirma que há avanços na argumentação dos alunos em suas produções textuais, evidenciado pelo emprego de recursos argumentativos que contribuem para um melhor desenvolvimento das ideias e da articulação entre os argumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo maior para esta pesquisa foi desenvolver a competência discursiva dos alunos por meio da produção do gênero textual artigo de opinião. Para tanto, verificamos as principais dificuldades encontradas na escrita do gênero e as estratégias argumentativas empregadas pelos discentes e propomos uma sequência didática fundamentada na escrita como processo com a implementação de estratégias argumentativas com o intuito de elevar a proficiência argumentativa dos alunos. Logo após a aplicação da sequência, observamos e comparamos o desempenho dos alunos nos textos escritos antes e após a aplicação da SD, buscando comprovar a sua eficiência como proposta para o ensino da produção de textos no Ensino Fundamental.

Com a aplicação da pesquisa, notamos que a sequência didática contribuiu de forma eficaz, para melhorar o desempenho da escrita e a apropriação do gênero. A análise dos dados comprovou que, após o desenvolvimento da sequência didática, os alunos avançaram nas produções textuais referentes aos elementos constitutivos do gênero artigo de opinião e à argumentação, conseguindo apresentar uma tese, defendê-la e persuadir seu interlocutor.

Proporcionamos, assim, um modelo de sequência didática que pode ser adaptada e desenvolvida de acordo com o diagnóstico da turma, e ainda transformada em possibilidade para abordar o ensino de outros gêneros textuais eminentemente argumentativos, e não só o gênero artigo de opinião, foco deste trabalho.

Com nossa experiência, destacamos que, apesar de não ser um procedimento novo, a sequência didática é uma estratégia valiosa que o docente pode utilizar em sala, pois permite perceber as dificuldades de leitura e escrita dos alunos e desenvolver atividades voltadas para os problemas identificados. Algumas vezes, o docente opta por seguir o que está pronto no material didático, e acontece que deixa de considerar as variáveis de cada turma. Não criticamos o uso do livro didático,

pois sabemos que, no decorrer do ano, são muitas as tarefas do professor, e que não resta tempo para pesquisas e até mesmo experimentar novas técnicas. Mas ressaltamos que a academia pode e deve ajudar nessa carência de tempo, proporcionando materiais e pesquisas voltados para a sala de aula.

Ressaltamos a importância da realização de outras pesquisas que possam contribuir para a melhoria do ensino da escrita, principalmente de textos argumentativos, tão exigidos na esfera social do indivíduo e, como sugestão de futuras pesquisas na área, indicamos um trabalho que possa abordar a circulação social do gênero, visto ser um aspecto importante para tratar, não explorado nesta investigação.

Esperamos ter contribuído com ensino da escrita e a apropriação do gênero artigo de opinião e esperamos ter motivado os docentes de língua portuguesa a desenvolverem projetos que utilizem a sequência didática como proposta de intervenção em sala, pois esse processo de fato ajuda a diminuir as dificuldades reais dos alunos e contribui para a apropriação de diversos gêneros, quer escritos ou orais.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BELTRÃO, L. *Jornalismo opinativo*. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *REVEL*, v. 7, n. 13, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. A argumentação persuasiva. In: GARCEZ, Lucília H. do C.; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 137-142.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

GONZAGA, Elen de Sousa. Seleção e avaliação de argumentos. In: GARCEZ, Lucília H. do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 173-183.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA* [online], 2007, v. 24, n.2, p.341-383. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PERELMAN, Chaïm; TYTECA, Lucie Olbrechts. O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, (1996) 2002.

VIEIRA, Sílvia Maria. *A construção do argumento no ensino médio: uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA PRAZEROSA: EXPRESSANDO EMOÇÕES

Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)
gracasrodrigues@gmail.com

INTRODUÇÃO

A produção textual escrita constitui um desafio para muitos alunos, não só do Ensino Fundamental, mas também de outros níveis do ensino. Nessa direção interessa-nos, particularmente, focalizar a produção textual escrita na escola, temática que há muito vem sendo objeto de reflexão de vários autores, entre outros, Koch e Elias (2009), Antunes (2009), Cabral (2010), Leitão e Damianovic (2011). Apesar da riqueza dos estudos, a reflexão deve continuar, porque a demanda permanece, em decorrência dos problemas, ainda, constituírem uma realidade.

Para tanto, evocamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 7) que estabelecem entre os vários objetivos

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Ora, o ato de posicionar-se implica assumir uma posição, muitas vezes, exige o uso de estratégias argumentativas,

que podem ser construídas, tendo como ponto de partida a lógica formal ou estruturadas a partir da subjetividade. É, pois, nosso objetivo, neste capítulo, mostrar um trabalho possível: a produção textual escrita com prazer, planejada a partir de situações de comunicação que tenham como propósito expressar a emoção, valorizando, assim, a subjetividade do aluno, seja decorrente de eventos pessoais ou coletivos.

Propiciar ao aluno, enquanto sujeito, condições para se posicionar, para avaliar um acontecimento ou uma situação na qual se encontra, certamente, é viabilizar a possibilidade de se expressar em uma perspectiva de valorização ou de desvalorização do objeto de avaliação, instaurando, assim, condições favoráveis à expressão da subjetividade, à expressão de pontos de vista. Segundo Micheli (2010, p. 175)

[...] as emoções não são desencadeadas, necessariamente, pelos próprios acontecimentos ou pelas próprias situações, mas pela avaliação desses acontecimentos ou situações.

Assim, podemos admitir, entre as várias hipóteses de leitura decorrentes dessa assertiva, que a avaliação de eventos exerce influência no sujeito, provocando-lhe o envolvimento em relação ao objeto de avaliação. Em outras palavras, avaliar acontecimentos ou situações desencadeia uma relação intersubjetiva, impulsiona a construção de pontos de vista, ou seja, a expressão da subjetividade, o posicionamento, a (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

Postulamos, nesse sentido, que as atividades de escrita que demandem um posicionamento do aluno face a um tema subjetivo poderão transformar a crise da falta de confiança na própria capacidade de escrever, em uma atividade prazerosa, superando o próprio medo da expressão escrita. Certamente, essa crise decorre da pouca experiência redacional do aluno.

Para cumprir nosso objetivo, o plano de texto deste capítulo contempla, além dessa introdução, a construção de um ponto de vista e sua relação com subjetividade da linguagem e a emoção. Abordaremos a relação fonte enunciativa e emoção, visando uma orientação argumentativa. Para tanto, comentaremos um texto produzido por aluno do 6º. ano e mostraremos que o livro didático de Língua Portuguesa é fonte que contém textos com unidades lexicais e enunciados marcados pela subjetividade, pela emoção, podendo, assim, viabilizar um trabalho que focalize o ponto de vista, a avaliação e a emoção, porém, a atenção do professor deve ser bastante crítica em relação ao protocolo de atividade. Por último, teceremos algumas considerações finais.

PONTO DE VISTA, AVALIAÇÃO E EMOÇÃO

Um ponto de vista (PDV) é uma avaliação que se faz para se emitir uma opinião acerca de determinado objeto, daí a recorrência de enunciados marcados no nível linguístico pela subjetividade.

Rabatel (2017, p. 43) define o PDV, em linguística, conforme segue:

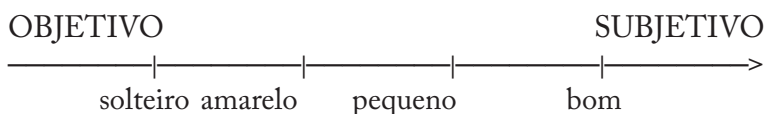
[...] defino como ponto de vista (PDV), em linguística, todo enunciado que predica informações sobre não importa que objeto do discurso, dando não apenas informações sobre o objeto (relativos à sua denotação), mas também, sobre a forma como o enunciadador observa o objeto, expressando, assim, um PDV. O objeto do PDV pode ser um indivíduo, um coletivo, um anônimo, e pode exprimir PDV singulares ou coletivos, originais ou estereotipados.

Das palavras do autor, podemos observar que um PDV pode decorrer do foco em um objeto concreto, mas também,

pode centrar-se em acontecimentos, ou ser sobre alguma pessoa, ou acerca de alguma situação. O enunciador terá ao seu dispor todo um conjunto de estratégias linguísticas para construir seu PDV, entre elas, os mecanismos de referência.

Face a definição que o autor atribui ao PDV, sentimo-nos impulsionadas a provocar situações de comunicação que poderão, certamente, viabilizar a construção de um PDV, isto é, de um posicionamento do aluno do Ensino Fundamental, face a um objeto do discurso. Isso favorece até mesmo alunos que apresentem dificuldades concernentes à produção textual escrita. Nessa direção, evocamos as classes gramaticais, entre elas, substantivos marcados por uma carga semântica subjetiva, como, por exemplo, “amor”, “ódio”; “desejo”. Igualmente, alinham-se nessa direção os adjetivos, advérbios e alguns verbos, como, por exemplo, “amar”, “gostar”, “adorar”. “detestar”, “odiar” etc.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 81) propõe uma escala para ilustrar que algumas unidades lexicais contêm uma carga semântica mais ou menos forte no que concerne à subjetividade, conforme podemos ver a seguir:



Ao observarmos a escala, partindo do polo da esquerda para a direita, podemos constatar que o grau de subjetividade das unidades lexicais vai aumentando. Não temos dúvidas quanto ao estado civil de alguém ser “solteiro”, no entanto, não podemos afirmar o mesmo acerca do lexema “bom”. Podemos imediatamente indagar: o que é “bom” para X também é para Y? O que é bom? Os valores poderão ser diferentes de enunciador para enunciador.

Essa autora explica que as línguas naturais dispõem de adjetivos afetivos que, ao serem enunciados, expressam ao mesmo tempo uma propriedade do objeto de avaliação e uma reação emocional do enunciador em relação a esse objeto. Esse

movimento cognitivo e discursivo é, por excelência, uma alternativa para construção linguística do ponto de vista.

O valor semântico veiculado na situação de comunicação está estreitamente ligado ao efeito emocional que o uso de lexemas subjetivos produz na cena interativa, permitindo “agir sobre si mesmo e sobre o outro em tempo real” (BOTTINEAU, 2013, p. 101).

Segundo Rossi (2013, p. 228) [...]

lexicógrafos e especialistas (psicólogos, psiquiatras etc.) concordam que é extremamente difícil definir sentimentos e emoções, bem como traçar uma fronteira nítida entre essas duas categorias.

Ora, não nos interessa discutir o conceito do que é “emoção” ou “emocional”, em diferentes perspectivas, mas criar condições de produção textual escrita, a partir da leitura de textos que apresentem enunciados marcados pela subjetividade e, na sequência, estabelecer protocolos que induzam a avaliação de algum objeto de discurso.

Além dos autores citados, muitos outros também postulam a emoção como argumento, como, por exemplo, Chatar-Moumni (2013, p. 4), ao dizer que

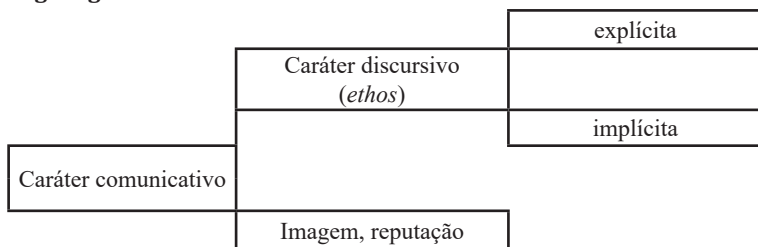
a psicologia moderna das emoções defende amplamente a ideia de que as emoções são reações desencadeadas por estímulos ou acontecimentos externos ou internos ao indivíduo. A linguística das emoções as concebe como entidades ativas no sentido em que elas agem sobre e participam da co-construção dos atos de fala.

Assim, os lexemas subjetivos concernentes à afetividade viabilizam a construção do ponto de vista, ou seja, a expressão linguístico-enunciativa e textual-discursiva da avaliação de um determinado objeto reúne um conjunto decisivo de estratégias relativas à cognição, ao discurso e à emoção.

FONTE ENUNCIATIVA E EMOÇÃO

Avaliar uma situação ou um acontecimento ou outro objeto de discurso pressupõe a existência de uma fonte enunciativa, afinal, de um ponto de vista ético, não podemos avaliar por outrem. Mas o que é de fato uma fonte enunciativa? Para responder a essa questão, ancoramo-nos em Plantin (2011, p. 37) que toma “o *ethos* como ‘característica’ para designar o conjunto de facetas que compõe as identidades de uma fonte enunciativa”, cuja síntese se pode observar no esquema a seguir:

Organograma



Fonte: Plantin (2011, p. 37). **Esquema:** Os componentes do caráter comunicativo

O papel de quem é fonte enunciativa na cena discursiva envolve todo esse aparato para construir uma avaliação, que poderá ser de forma explícita na superfície linguística do texto, seja de forma implícita, ou seja, subjacente ao texto. Esse “conjunto de facetas” ensejará a construção de imagens de si no discurso, revelando, assim, a posição do enunciador, seu ponto de vista, cuja orientação, naturalmente, é tentar influenciar outrem.

Dispomos, pois, de ferramentas para propormos, na seção a seguir, o que compreendemos ser uma situação de produção textual escrita prazerosa

EVIDENCIANDO A POSSIBILIDADE DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA PRAZEROSA

A elaboração textual passa, necessariamente, por um planejamento do professor. Viabilizar ao aluno a leitura de textos que materializem gêneros discursivos / textuais que lhe

serão solicitados é decisivo para o sucesso, para que ele goste de escrever.

Postulamos que, quanto maior a educação linguística do professor de línguas, melhor será seu saber-fazer no cotidiano da sala de aula. Nessa direção, o conjunto dos conhecimentos adquiridos na formação na graduação e em cursos de formação continuada *lato sensu* e *stricto sensu* associado a técnicas atrativas para promover a produção textual escrita, talvez seja uma possível solução. Outro componente indispensável ao professor é a tolerância linguística diante do texto do aluno. Não podemos esquecer que o aluno dá o melhor de si, ao produzir um texto, porém, muitas vezes, há uma distância entre esse melhor de si e o texto ideal que almejamos seja produzido por nossos alunos.

Pasquini (2013, p. XVII) remete a coletâneas de narrativas autobiográficas usada em pesquisas que consideram essas narrativas como reveladoras da experiência, do saber do professor. O autor propõe uma classificação dessas narrativas em três tipos, conforme a orientação que elas assumem: (1) postura narrativa, o pesquisador induz o professor em cursos de formação continuada a relatar sua prática; (2) postura analítica, o pesquisador considera que as narrativas servem de parâmetro para se coletar dados que permitirão teorizar sobre a formação de professores; (3) a postura pedagógica favorecerá a aprendizagem profissional a partir das narrativas.

Em analogia a essa classificação, propomos que o professor assuma as posturas 2 e 3 diante do texto do aluno, ou seja, que o texto seja analisado em uma perspectiva linguística e que se constitua como referência para o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita. Evidentemente, a configuração dessa proposta passa pela postura 1, que é a da solicitação da produção textual escrita. Reiteramos a relevância do protocolo para incitar a produção textual escrita à luz de um planejamento, sobretudo deixando claro para o aluno como ele será avaliado.

Para ilustrar, apresentamos o texto abaixo produzido por um aluno de 6^o12. ano, de uma escola pública, o qual será comentado na sequência.

Exemplo 01

Minha Escola

1. minha Escola E grande tem um patio grande asprofess
2. orra são muinto legais.
3. Na minha Escola os alunos não respeita as professoras
4. chama nomes com ela Sem Ela Escuta.
5. Aldecleide e uma! comdo a Professora de matematicache-
6. ga Ela zicachamano Ela de alejada e etc.
7. Minha Escola fica perto de casa e eu vuolmuinto
8. cedo. Para organiza, mar a lider a clase.
9. a lider e diana e a vice e Edivania
10. minha Escola tem nove clases, E trez Banheiros,-
11. uma cosima, uma sala Para os Professor, uma secre
12. taria, e uma diretoria.

O protocolo solicitava ao aluno que escrevesse sobre a escola. O resultado foi um texto que, se por um lado, apresenta rupturas em relação à norma culta, por outro lado, o interlocutor consegue entender perfeitamente a avaliação que o aluno faz da escola e dos atores que a frequentam, como, por exemplo, o enunciado [...] “os alunos não respeita as professoras chama nomes do come Sem Ela Escuta” [...].

A construção do ponto de vista do aluno acerca da escola se dá, inicialmente, em uma perspectiva positiva, conforme segue: “minha Escola E grande tem um patio grande as professorra são muinto legais”. Para tanto, ele faz uso da repetição de estrutura sintática no seguinte movimento linguístico: sintagma nominal + verbo + adjetivo

12 Este texto foi produzido no ano de 1990, quando coletei os dados para realizar a investigação que resultou na minha dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Pernambuco. Para apresentar uma proposta para superação das dificuldades, acompanhei a produção textual escrita no âmbito da Pedagogia Freinet, em escolas de Bordeaux, Gradignan e Cernon, sob a orientação do Prof. Dr. Pierre Clanché, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Bordeaux.

A dimensão argumentativa do enunciado se funda na emoção que vive o aluno, ao descrever a escola, avaliando-a, reiterando, assim, a afirmativa de Micheli (2010, p. 175) [...] “as emoções não são desencadeadas, necessariamente, pelos próprios acontecimentos ou pelas próprias situações, mas pela avaliação desses acontecimentos ou situações”.

O aluno também avalia pontos negativos: [...] “Na minha Escola os alunos não respeita as professoras chama nomes com ela Sem Ela Escuta”. Aldecleide e uma! comdoa Professora de matematica chega Ela zicachamano Ela de alejada e etc.” [...] O enunciador está na fonte da informação, uma vez que sua relação com o objeto da cena fica evidente através do sintagma nominal: [...] “Na minha Escola” [...] revelando, assim, engajamento discursivo, posicionamento, ponto de vista pleno de emoção.

Em analogia à classificação das narrativas postulada por Pasquini (2013), poderíamos associar esse texto e confirmar que professor poderia cumprir as três posturas: narrativa (induzir narrativas pessoais), analítica (o texto sendo visto como um dado que orientará a teorização acerca da produção textual dos alunos) e a pedagógica (configurada pela reelaboração textual). Enfim, se o aluno puder refazer seu texto, ele vai se sentir valorizado, irá refletir sobre o próprio texto, em decorrência, irá transformá-lo.

Recurso didático?

Ao aluno deve ser oferecido o acesso à leitura de textos com unidades lexicais e enunciados marcados pela emoção, assim, ele será estimulado a produzir textos que revelem avaliação, ponto de vista, posicionamento. Nessa direção, uma das fontes, além dos livros paradidáticos, é o próprio livro didático de Língua Portuguesa aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Observamos em algumas coleções adotadas, em escolas públicas de Natal-RN, que há textos com unidades lexicais e enunciados marcados pela emoção, contudo a interpretação do texto não focaliza esse fenômeno cognitivo, linguístico e discursivo, como poderia fazê-lo.

No livro do professor de uma coleção, os autores explicam que “a proposta da coleção concretiza os seguintes princípios: [...] do texto partem as atividades de interpretação, produção e de conhecimento linguístico (gramática e ortografia) propostas” [...]

Apesar dessa explicação, foi-nos possível identificar uma atividade na seção de interpretação, conforme segue:

Exemplo 02

“Durante seu passeio, o narrador viveu uma experiência importante em sua vida. Dos elementos a seguir, quais deles o narrador vivenciou de perto nessa experiência? **Copie-os** em seu caderno.

- | | |
|---------------------|------------------------|
| . medo | . solidariedade |
| . covardia | . diversidade cultural |
| . amizade | . beleza natural |
| . força da natureza | . egoísmo” |
| . aventura | |

Apesar da presença de lexemas que veiculem a noção de emoção, como, por exemplo, “medo”, “aventura”, “covardia”, “egoísmo”, entre outros, esse tipo de protocolo de atividade não condiz com uma prática que pretenda proporcionar ao aluno um trabalho que implique autonomia redacional, que viabilize uma escrita criativa, tendo em vista restringir-se a uma mera cópia. Assim, faz-se mister a educação linguística do professor de Língua Portuguesa, não só na sua formação inicial, ou seja, na graduação, mas também ao longo de sua atuação profissional, no âmbito dos cursos de formação continuada, condição *sine qua non* para o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas últimas palavras se destinam ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, sugerindo-lhe a realização de atividades de produção textual escrita que indu-

zam a expressão do ponto de vista, da avaliação e da emoção do aluno, conforme mostramos ao longo do capítulo. Para tanto, as situações de ensino e aprendizagem devem ser dinâmicas, desencadeadas a partir da leitura de textos autênticos, dos mais variados gêneros discursivos / textuais.

Assim, as condições de aprendizagem são garantidas, tornando a sala de aula um contexto confiável e agradável para produção do texto, cujo produto deve passar a ser objeto de análise do aluno e do professor, além de ser referência para educação linguística.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel (Dir.). *Faire texte: frontières textuelles et opérations de textualisation*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2015.

AMOSSY, Ruth. *La présentation de soi: ethos et identité verbale*. Paris: PUF, 2010.

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

BOTTINEAU, Didier. Oups! Les émotimots, les petits mots des émotions: des acteurs majeurs de la cognition verbale interactive. *Langue française*, n. 180, dez. 2013, p. 99-112.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CABRAL, Ana Lúcia. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHATAR-MOUMNI, Nizha. Constitution d'un corpus d' "expressions verbales". Esquisse d'une comparaison avec l'arabe marocain. *Langue française*, n. 180, dez. 2013, p. 81-98.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. 4. ed. Paris: Armand Colin, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KORICHI, Mériam. *Les passions*. Paris: Flammarion, 2000.

LANDRY, Carol; GARANT, Céline. (Dirs.). *Formation continue, recherche et partenariat: pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2013.

LEBRUN, Nathalie Lacelle; BOUTIN, Jean-François. *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes, 2011.

LELORD, François; ANDRÉ, Christophe. *La force des émotions: amour, colère, joie*. Paris: Odile Jacob, 2003.

MICHELI, Raphaël. *L'émotion argumentée: l'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Paris: Éditions du CERF, 2010.

PASQUINI, Raphaël. *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2013.

PLANTIN, Christian. *Les bonnes raisons des émotions: principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Bern: Peter Lang, 2011.

RABATEL, Alain. *Une histoire du point de vue*. Metz: PUM, 1977.

RABATEL, Alain. *Homo narrans: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Limoges: Lambert-Lucas, 2008. (Tomo I).

RAVAZZOLO, Elisa. L'expression des émotions dans la mise en scène médiatique. Analyse comparative à partir d'un corpus de débats télévisés interactifs en français et en italien. In: BAIDER, Fabienne; CISLARU, Georgeta (Eds.). *Cartographie des émotions: propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris: Presses Sorbonnes Nouvelle, 2013. p. 277-288.

RICOEUR, Paul. *O discurso da ação*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2014. (Coleção Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

RINN, Michael. *Émotions et discours: l'usage des passions dans la langue*. Rennes: PUR, 2008.

ROBICHAUD, David. La confiance face à la différence: émotion raisonnée ou déraison émotive? In: CALAND, Fabienne Claire; GAGNON, Katherine; HAREL, Simon. *La confiance altérée*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2013. p. 41-57.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. GOMES NETO, João; COSTA, Alessandra Castilho da; FABIANO-CAMPOS, Sulemi. Ateliê de escrita: a emoção como fonte motivadora. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 33-47.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Contribuições de algumas propostas tipológicas para o ensino e a aprendizagem da gramática da língua portuguesa. In: RODRIGUES, Maria das Graças Soares; PASSEGGI, Luis; SILVA NETO, João Gomes (Orgs.). *Linguística textual e ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2014, p. 13-30.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. A formação inicial do professor de língua portuguesa frente a exigências da sala de aula. In: RIOLFI, Cláudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). *Leitura e escrita: impasses na universidade*. São Paulo: Paulistana, 2013. p. 125-136.

ROJO, Roxane (Org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSSI, Micaela. L'amour et la peur dans les dictionnaires scolaires, dans les dictionnaires spontanés, dans les définitions d'enfants (6-10 ans): une étude comparée français-italien. In: BAIDER, Fabienne; CISLARU, Georgeta (Eds.). *Cartographie des émotions: propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2013. p. 225-240.

SEARLE, John. *Mente, cérebro e ciência*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2017. (Coleção Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

WITTGENSTEIN, Ludwig. *O livro azul*. Tradução Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, 2008. (Coleção Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQS) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ive Marian de Carvalho (UFC)
profvivicarvalho@outlook.com

Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)
pollyanne_br@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O trabalho surge a partir da constatação de que há pouco espaço para o ensino do gênero Histórias em Quadrinhos (HQ) em sala de aula. Embora seja um gênero profícuo para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos e, ainda, objeto de interesse por parte dos mesmos, as HQ, geralmente, não são contempladas nos planos de ensino ou, quando presentes, são abordadas de maneira incipiente, superficial, sem levar em conta as suas peculiaridades e o quão podem colaborar para a capacidade de produção e leitura na prática formativa.

Observamos, na rotina escolar, que há gêneros com mais prestígio, frequentemente tematizados nas aulas de Língua Portuguesa, como, por exemplo, os contos, as crônicas e os romances. Já as HQ não são, em geral, eleitas como objeto de ensino, muitos professores não percebem a sua potencialidade e, portanto, não as reconhecem como possível material didático.

Tal postura, no entanto, vai de encontro ao que preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando defendem que o professor deve levar os alunos a usarem a

linguagem de acordo com a situação de comunicação. Não se trata, pois, de perseguir a correção na fala, mas utilizar a língua de maneira satisfatória à demanda social, ou seja, o aluno deve ser capaz de adequar o registro às diferentes situações comunicativas, deve se ater para com quem se fala, com qual intenção e em quais condições se produz sentido. No seu cotidiano, o aluno se deparará com uma pluralidade de gêneros discursivos que, como sujeito, no exercício da atitude responsiva, dialogicamente, produzirá os efeitos. Reagimos ao(s) outro(s) através dos gêneros, nos colocamos socialmente através dos gêneros, identificamo-nos como membros através dos gêneros.

Dessa forma, a escola não pode se esquivar de seu papel de ensinar os mais variados gêneros pertencentes às mais variadas esferas sociais. Ora, por que, então, não se ensinar as HQ? As HQ se constituem em um gênero rico de recursos verbais (onomatopeia, interjeições, variações linguísticas etc) e de recursos não verbais (imagens), são predominantemente marcadas pelo humor e, ainda, abrem espaço para a criatividade, para a ludicidade. Não é à toa que são tão bem aceitas entre os estudantes e que muitos foram alfabetizados ou desenvolveram o prazer pela leitura através de um gibi.

Ademais, as HQ já foram contempladas diversas vezes nas provas oficiais, como o ENEM e o SPAECE. Acreditamos que, pouco a pouco, os professores estarão mais receptivos a trabalhar gêneros menos consagrados no âmbito escolar, como é o caso das HQ. A nossa proposta é justamente analisar uma prática bem-sucedida com o gênero em questão, demonstrar o quanto é plausível e significativo o ensino desse gênero e, ainda, como objetivo decorrente, colaborar para a mudança de representação sobre o que deve ser objeto do ensino de Língua Portuguesa.

Vale mencionar que não buscamos, neste trabalho, ressaltar o ensino de HQ em detrimento de outros gêneros, mas a necessidade de desmistificar o ensino de gêneros canônicos a favor de gêneros de menor prestígio na esfera escolar. O ensino do gênero HQ se apresenta como um caminho possível, que pode ser revelador de aspectos linguísticos, sociais, ideológicos

e, portanto, deve compor o acervo de escolhas metodológicas na sala de aula.

O ENSINO DO GÊNERO HQ

A arte de contar histórias através de desenhos e palavras, a partir de uma sequência linear, faz parte da cultura de vários povos, com origens que remetem desde as pinturas rupestres, os hieróglifos egípcios e os ideogramas orientais, pois lida com símbolos e representações de atividade humana. De acordo com Eisner (1989), as HQ são uma forma artística de expressão humana, chamado por ele de “arte sequencial”.

As HQ surgiram, no final do século XIX, nos Estados Unidos, em razão do fim da Segunda Guerra Mundial. Com a evolução da indústria tipográfica e o aparecimento de heróis fictícios nos conflitos bélicos, elas se popularizaram entre adolescentes e adultos. De acordo com Silva (2009), a criação da HQ americana *Yellow Kid* é considerada o marco inicial dos quadrinhos.

Rama e Vergueiro (2010) afirmam que, durante o período pós-guerra e o início da Guerra Fria, um psiquiatra alemão chamado Fredric Wertham, em seu livro intitulado *Seduction of the Innocent*, associou a leitura de HQ a problemas psicológicos de crianças e adolescentes, o que fomentou uma campanha por parte de educadores, pais e grupos religiosos para que as publicações fossem censuradas.

Assim, apesar de sua grande popularidade entre crianças e adolescentes, a leitura de HQ passou a ser estigmatizada nos Estados Unidos e em outros países, principalmente pela camada “cult” da sociedade, pois, de acordo com Rama e Vergueiro (2010), sua leitura afastava as crianças do “mundo dos livros” e causava prejuízos ao rendimento escolar, podendo gerar, inclusive, consequências mais graves, como o enfraquecimento do raciocínio lógico e a dificuldade para a apreensão de ideias abstratas.

Com o objetivo de restringir e censurar a comercialização de HQ e limitar o contato dos jovens com as histórias

de terror, sexo e vícios, foi criado, em 1954, um selo de censura denominado *Comic Code Authority* que obrigava os estabelecimentos comerciais a venderem somente publicações autorizadas pela *Comics Magazine Association of America* (CMAA). Nas HQs, acessíveis ao público, não poderiam haver imagens violentas, histórias de terror ou conteúdo sexual.

No Brasil, houve a publicação de um código para que as HQ pudessem ser publicadas, denominado “Código de Ética dos Quadrinhos”. Segundo Vergueiro (2010), as determinações giravam em torno da não exploração de temas de terror, a disseminação de assuntos educativos, a valorização de pais e professores, dentre outros.

Em 1971, *Stan Lee*, um dos mais elogiados e reconhecidos criadores de HQ, foi convidado pelo governo norte-americano a escrever uma história do famoso personagem Homem-Aranha que abordasse o uso de drogas entre adolescentes, obra que foi bem aceita pelo público; além disso, a *Marvel*, em 2001, adotou seu próprio sistema de classificação etária nas HQ, derrotando, definitivamente, a censura que perdurava desde a década de 1950 (VERGUEIRO, 2010).

Ainda no início deste século, as HQ eram vistas como leituras somente de lazer e, por isso, superficiais e sem conteúdo. Para sustentar este argumento, diziam que a leitura de HQ causava “preguiça mental” nos alunos e os afastava da chamada “boa leitura” (RAMOS, 2005). Diante de tal pensamento, o uso de HQ em sala de aula parecia algo distante e irrelevante.

Segundo Moya (1993), os estudos sobre o efeito das HQ em leitores foram de grande valia para desmistificar a má reputação desse gênero, provando que crianças aprendem muito mais rápido através de textos multimodais. Diante dessa constatação, as HQ começam a ganhar espaço, ainda que limitado, na esfera escolar.

Contudo, observa-se certa dificuldade por parte dos professores e de estudiosos em definir precisamente o que seriam as HQ, principalmente se levarmos em conta os vários gêneros que vinculam imagem a texto verbal, como a charge,

o *cartum*, as tirinhas, entre outros. Também é comum caracterizar as HQ como uma forma de literatura, devido às recentes adaptações de romances prestigiados para os quadrinhos, numa tentativa de incentivar a leitura de romances.

Porém, de acordo com Ramos (2005), chamar as HQ de literatura é apenas mais uma forma de tentar se rotular os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, como um gênero “socialmente aceito” ou “academicamente prestigiado”, na tentativa de justificar sua utilização em sala de aula. Nesse sentido, o autor afirma que “quadrinhos são quadrinhos”, pois possuem linguagem autônoma com mecanismos próprios para representar seus elementos narrativos, compõem-se de particularidades em sua constituição, que devem ser trabalhadas de maneira plena pelo professor.

Atualmente, uma mudança de posicionamento em relação às HQ pode ser percebida através da inserção desse gênero na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) e nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Nos PCN, as HQ estão inseridas nos gêneros discursivos “adequados para o trabalho com a linguagem escrita” (1998, p.128) e caracterizadas como dispositivos visuais gráficos que relatam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e bem-humorada. Salienta-se, também, a reconhecida importância da utilização das HQ no contexto escolar e sua implantação em diversos países.

Deste modo, chegamos ao cerne da questão aqui pretendida: de que forma o ensino do gênero HQ colaboraria para o aprimoramento da leitura e escrita dos alunos e de que forma auxiliariam em seu desenvolvimento escolar? As HQ podem auxiliar alunos que ainda não desenvolveram o gosto ou o hábito da leitura, principalmente dos gêneros tradicionalmente trabalhados na escola, a conceberem o ato de ler como algo prazeroso e, ainda, a produzirem textos, operando com a linguagem verbal e não verbal.

Na mesma razão, Kleiman (1987) afirma que, por seu caráter heterogêneo, as HQ atendem a necessidade de leitura de um público leitor também heterogêneo, desde que seja utilizada não apenas como suporte para questões gramaticais, mas principalmente para desenvolver o gosto pela leitura e como uma excelente forma de propiciar oportunidades de produção textual para o aluno.

De acordo com Vergueiro (2010), a presença das HQ nos contextos escolares é importante por diversos motivos, como, por exemplo: (I) o interesse dos estudantes pelo gênero; (II) o fato de palavras associadas a imagens facilitarem a aprendizagem; (III) o alto nível de informação nas HQ; (IV) o caráter “elíptico” da linguagem, o que obriga o leitor a pensar e a utilizar sua imaginação e podem ser utilizadas em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Inicialmente, a inserção das HQ no ensino aconteceu de forma bastante lenta, sendo utilizadas somente como ilustrações de livros didáticos. Com o tempo, observou-se a boa aceitação alcançada pelo gênero por parte dos alunos e os benefícios de sua utilização em sala de aula como apoio pedagógico às diversas disciplinas, não somente ao português ou às línguas estrangeiras como tradicionalmente se imaginava (VERGUEIRO, 2010).

Marcuschi, (2008) aduz que o ensino baseado em gêneros deve atentar-se para aspectos mais ligados à realidade do aluno ao invés de focar apenas em gêneros mais recorrentes na esfera escolar, ao menos como uma forma de iniciar os trabalhos. Assim sendo, as HQ surgem como uma excelente estratégia de ensino, por ser um gênero, constitutivamente lúdico, que atrai a atenção dos alunos e que possui ricos recursos multimodais. São obras providas de simbologia, que podem ser vistas tanto como objeto de lazer, de estudo ou de investigação (REZENDE, 2009).

Ainda segundo Marcuschi (2002), os gêneros não são estruturas fixas e estáticas, mas sujeitos a mudanças e influên-

cias externas. Novos gêneros surgem influenciados pelas novas tecnologias ou de acordo com as necessidades. Atualmente, as HQ evoluíram ao se aliarem às novas tecnologias, aumentando ainda mais seu público-alvo, haja vista as grandes adaptações cinematográficas de quadrinhos de super-heróis que levam milhares de crianças e jovens às salas de cinema, além de seriados televisivos e *sites* a respeito do tema que são bastante populares.

O professor, portanto, poderá explorar tanto as HQ impressas, como as presentes em plataformas e sites de entretenimento. Ele terá um riquíssimo acervo de recursos para abordar como, por exemplo, a interação entre a linguagem verbal e a não verbal, os vários tipos de fala e balões que podem ser utilizados dependendo da mensagem planejada (sussurros, gritos, entre outros) e as próprias estratégias de leitura que mudam de acordo com o estilo de HQ (os *mangás*, por exemplo, são lidos de trás para frente; as HQ tradicionais são lidas da esquerda para a direita).

A linguagem verbal se manifesta nas HQ por meio de diálogos, ideias e pensamentos, colocados no interior de balões que, dependendo do propósito comunicativo do personagem, podem receber diversos tipos de formato e classificação, além das legendas que, quando presentes, manifestam a fala dos narradores (CIRNE, 1977).

Como apresentado por Cagnin (2014), existem vários exemplos de balões apresentados nas HQ: balão cochicho ou balão sussurro, desenhado com linhas pontilhadas; balão-fala, que apresenta linha contínua; balão-pensamento, que se assemelha a uma nuvem; balão-grito, com o contorno tremido para expressar raiva, susto ou medo; balão-imagem, que não possui fala; balão uníssono, que apresenta a fala concomitante de diversos personagens e o balão-transmissão, que, por vezes, se assemelha ao balão-grito, mas refere-se à transmissão de um aparelho eletrônico (televisão, rádio, entre outros). Porém, nos dias atuais, com a evolução dos recursos tecnológicos, é praticamente impossível determinar um número exato de balões, pois os já existentes constantemente dão origem a outros tipos de balão.

As legendas, apresentadas geralmente em formato retangular, apresentam a voz onisciente do narrador e são utilizadas, segundo Cagnin (2014), para que o leitor compreenda as mudanças de tempo ou espaço das histórias, bem como a mudança de localização dos fatos e dos personagens.

O tamanho das letras utilizadas nas HQ também é um recurso importante no processo de leitura do gênero, pois modificando o tamanho da letra, o autor indica se a personagem está falando em um tom mais alto (letra maior, maiúscula) ou mais baixo (letra menor, minúscula); além disso, pode-se demonstrar se a fala é sussurrada (com as letras em pontilhado), gritada (geralmente em maiúscula), com medo (letras tremidas) ou em tom natural.

Ainda com relação à linguagem verbal nas HQ, outros elementos contribuem para a compreensão das histórias, como o título, que auxilia na antecipação do assunto; o subtítulo, que complementa e especifica o título; as interjeições, bastante presentes nas HQ, que conferem intensidade aos diálogos; as onomatopeias, que não são utilizadas da mesma forma em todos os países, e que, segundo Cirne (1975), exprimem um ruído mais do que sonoro, e sim visual e as metáforas visuais, produzidas pelos autores de HQ, para expressarem situações diversas, como, por exemplo, o desenho de uma lâmpada quando um personagem tem uma ideia ou estrelinhas quando leva um tombo.

Até mesmo as linhas que contornam cada quadrinho expressam informações importantes para a leitura. As linhas contínuas, por exemplo, apresentam uma ação em tempo real em que os personagens estão atuando. Linhas pontilhadas podem indicar que a ação ocorreu no passado ou apenas no pensamento de algum dos personagens. Atualmente, alguns autores optaram por não colocar linhas marcando os quadrinhos, o que exige do leitor maior atenção à leitura.

Buscamos, portanto, um ensino de HQ mais significativo, através de uma metodologia reflexiva que considere o

aluno como sujeito agente no processo de ensino-aprendizagem. Refletiremos sobre as motivações que geram os desvios de concepção do gênero, elaborando atividades de intervenção com foco na percepção dessas motivações. Acreditamos que, diferentemente da simples exposição ao gênero, a reflexão sobre suas características e implicações seja um caminho mais produtivo para a abordagem do gênero HQ na escola.

PROPOSTA DE ENSINO COM O GÊNERO HQ

A proposta de ensino, pautada no gênero HQ, foi realizada com alunos do 9º ano em uma escola pública da rede estadual, no município de Fortaleza, CE. As turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, por se encontrarem em um período de transição entre o ensino fundamental e o médio, são acompanhadas de perto tanto pelo núcleo gestor, quanto pelos professores. Diversos projetos são desenvolvidos para estas turmas com o intuito de prepará-las para o ingresso no ensino médio.

Na escola, há uma separação da disciplina de Língua Portuguesa, sendo o Português I, direcionado à leitura e produção de texto e o Português II, à gramática. Mesmo que algumas turmas possuam professores distintos para a mesma disciplina, há entre eles uma postura colaborativa, com trocas de ideias e sugestões.

Vale ressaltar que, de acordo com os requisitos do Profletras, a pesquisadora-mestranda, coautora deste trabalho, é também professora de leitura e produção de texto das três turmas de 9º ano de Ensino Fundamental da instituição de ensino em questão.

A turma eleita para a pesquisa é a única de 9º ano do período da tarde, constituída por cerca de 25 alunos, com idade entre 13 e 16 anos. É uma turma considerada tranquila e seu pequeno número de alunos, se comparado ao de outras turmas da mesma escola, se dá devido à evasão, bastante comum nas turmas vespertinas.

A escolha pela turma aconteceu pelo fato de a pesquisadora ser a professora de Língua Portuguesa I e ter um bom relacionamento com os alunos, que são leitores assíduos das HQ da biblioteca da escola e bastante receptivos a atividades com gêneros diferenciados. Além do mais, a pesquisadora ministra três aulas semanais na turma, sendo as três de leitura e produção textual, o que facilitou a aplicação das atividades.

A proposta se baseou na análise de uma sequência didática que envolveu a produção de HQ pelos alunos da turma, que foram comparadas a produções desenvolvidas anteriormente à aplicação das atividades propostas. Pretendeu-se observar, através dessa comparação, se tais atividades auxiliaram ou não na melhor compreensão do gênero HQ e se houve avanços na qualidade das produções textuais dos alunos, considerando, sobretudo, os aspectos multimodais.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Uma sequência didática deve ter, portanto, a finalidade de auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero textual, de forma que consiga escrever ou falar de acordo com a situação de comunicação em que se encontra. Devem servir, portanto, para possibilitar aos alunos o acesso a novas práticas de linguagem ou as que apresentem dificuldades em dominar.

Seguindo o esquema de sequência didática delineado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), iniciamos a proposta com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero; que tipos de HQ fazem parte de seu repertório sociocultural e quais as suas preferências em relação a estilos; com quais personagens se identificam e que autores conhecem. Essa etapa da sequência contou com duas horas/aula.

A apresentação da situação, segundo os autores, constituiu-se na elucidação do gênero que foi trabalhado e exposição do projeto que foi realizado na produção final. A produção inicial, ancorada no contexto de produção, ao contrário do que se

pensava, não deveria ser pensada como uma fase de fracasso do aluno. Mesmo que não conseguissem produzir um texto com todas as características do gênero trabalhado, todos os alunos são capazes de produzir um texto escrito, se bem orientados na apresentação da situação.

Após a apresentação da situação, os alunos produziram sua primeira produção, que foi a escrita de um texto narrativo simples, em prosa e em primeira pessoa, com o tema “o herói que eu quero ser”. O aluno teve que narrar uma situação de seu dia a dia em que foi capaz de solucionar de forma heroica um conflito que vivenciou ou continua vivenciando. A produção de um texto narrativo foi o conteúdo programático do bimestre. Este texto simples serviu de base para a confecção da primeira HQ, que foi feita com desenhos próprios ou através de ferramentas disponibilizadas pelo computador, ficando a escolha a critério de cada aluno, para privilegiar, dessa maneira, tanto os alunos que gostam de desenhar, quanto os que preferem a forma digital.

Ainda seguindo o esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), logo após a produção inicial, em que o professor pode identificar as dificuldades da turma no gênero trabalhado, foram desenvolvidos módulos constituídos de atividades que auxiliaram o aluno no domínio do gênero textual.

Nos módulos, foram trabalhados os problemas encontrados na primeira produção, munindo os alunos das estratégias necessárias para solucioná-los. Para isso, foi preciso que cada módulo propusesse atividades diversificadas, fazendo com que o aluno entrasse em contato com o gênero de diferentes modos, aumentando, assim, suas chances de sucesso. Ao trabalhar com módulos, os alunos constroem o conhecimento de forma progressiva, adquirindo um vocabulário próprio do gênero, que será compartilhado pelos colegas e pelo professor, fazendo com que ele se familiarize com o gênero textual trabalhado.

No presente projeto, o primeiro módulo foi a análise dos recursos multimodais das HQ, como estilo, tipos de linguagem e desenho, entre outros. Foram utilizados tipos diversos de HQ, como mangás, *comic books* e quadrinhos convencionais, onde os alunos analisaram suas características e as listaram em fichas. Tais fichas foram importantes para confrontação dos tipos de HQ.

O passo seguinte foi a descrição das linguagens que compõem o texto, utilizando a teoria de Kress e Van Leeuwen (2007) para a compreensão de gêneros multimodais e a aplicação de atividades que analisem suas características, fazendo com que os alunos compreendessem e utilizassem, na produção de suas HQ, os mecanismos e recursos verbais e não verbais que são característicos de sua composição. Os alunos observaram e confrontaram as HQ que contêm a presença da linguagem verbal e as que não apresentam, procurando identificar quais as diferenças entre cada uma e se a ausência da linguagem verbal prejudica o entendimento do texto.

Em seguida, a turma foi levada ao laboratório de informática, onde passou a entrar em contato com HQ também em versão digital. Os alunos foram preparados para revisar e refazer suas produções, utilizando-se dos conhecimentos disponibilizados nos módulos anteriores.

A revisão e a reelaboração dos trabalhos foram mediadas pelo professor, a fim de auxiliarem os alunos com possíveis dúvidas que poderiam surgir durante o processo de produção ou dando sugestões pertinentes ao trabalho de cada um.

A produção final se deu com o acabamento das HQ elaboradas e revisadas durante a produção inicial e os módulos.

O USO DAS HQ EM SALA DE AULA: PERCEPÇÕES

Diante das produções de HQ da turma eleita para a pesquisa, elegemos uma para a análise, a fim de demonstrarmos o quanto o trabalho com quadrinhos pode ser produtivo

na sala de aula e, ainda, expormos as impressões, as dificuldades encontradas para essa prática proposta.

Conforme já explicitado na seção anterior, os alunos tiveram acesso a vários gibis de texturas, cores, tamanhos formatos diferentes. A aula contou com a adesão de toda turma, a maior parte dos alunos se interessa em ler, manusear, confrontar as HQ apresentadas. Progressivamente, a professora-pesquisadora instanciou o contexto de produção, discorreu sobre os aspectos constitutivos do gênero, destacou os espaços de circulação e as peculiaridades de cada tipo de HQ.

Em seguida, ela expôs a temática “O herói que eu quero ser”, solicitando aos alunos que produzissem um texto narrativo, em forma de prosa, visando, após essa produção, propor a retextualização, transformando-o em HQ. Notamos que o gênero é mais familiar ao sexo masculino, os alunos se sentiram mais à vontade do que as alunas, tanto para o processo de interpretação, quanto para o de produção. Outro ponto que nos chamou a atenção diz respeito ao receio de não saberem desenhar e, portanto, inviabilizar a atividade. Por diversas vezes, a professora-pesquisadora salientou que não precisavam ser peritos em desenho, que o mais importante era mesmo a articulação das imagens com o texto construído.

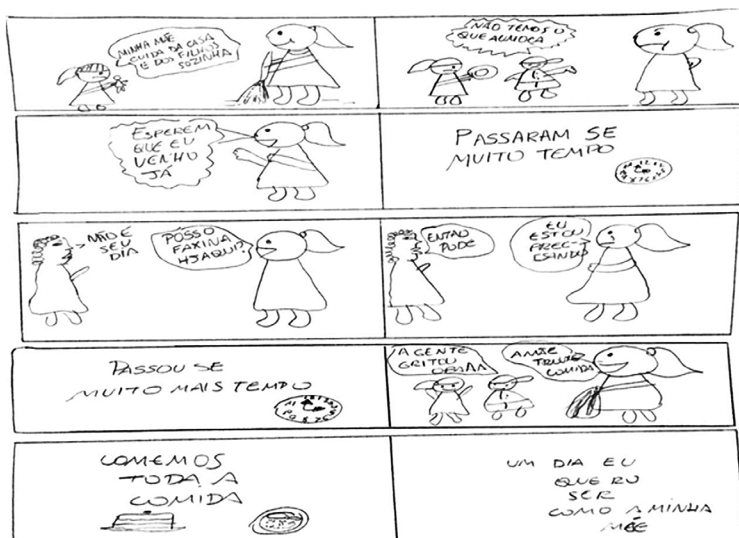
Vejamos então a produção inicial que ensejou a produção da primeira versão da HQ.

Tema: "O herói que eu quero ser"
 Namini a minha maior heroína e a
 minha mãe porque minha mãe cuida
 da casa sozinha e da dos filhos sozinha
 e da gente sozinha. Uma vez a gente
 teve em casa se te o que amoca eu
 ela saiu e disse que a gente se
 comportasse que ela voltava já.
 Aí, eu fui na casa da mãe e que
 era paterna dela sem se o dia do
 que eu fui pra trabalhar na
 gente olha porque teve precisando muito.
 A mãe deixou e ela trabalha o dia
 todo e chegar em casa muito tarde
 e muito cansada mas chegou com
 comida pra gente, a gente tudo com
 fome ficamos muito felizes e comemos todos
 junto um dia eu quero ser uma Heroína
 igual a minha mãe.

Observe que o texto inicial segue a temática proposta “O herói que quero ser”. A aluna apresentou argumentos a fim de construir a tese de que a heroína que ela queria ser é sua mãe. O texto é coerente, visto que a autora iniciou sua produção revelando a tese mãe-heroína e, em seguida, no desenvolvimento, trouxe exemplos que corroboraram a tese defendida. Na conclusão, após toda a exposição de argumentos por exemplificação, ela retomou a tese principal. A progressão textual, ainda que com alguns problemas, ocorreu, o texto em questão possui início, meio e fim.

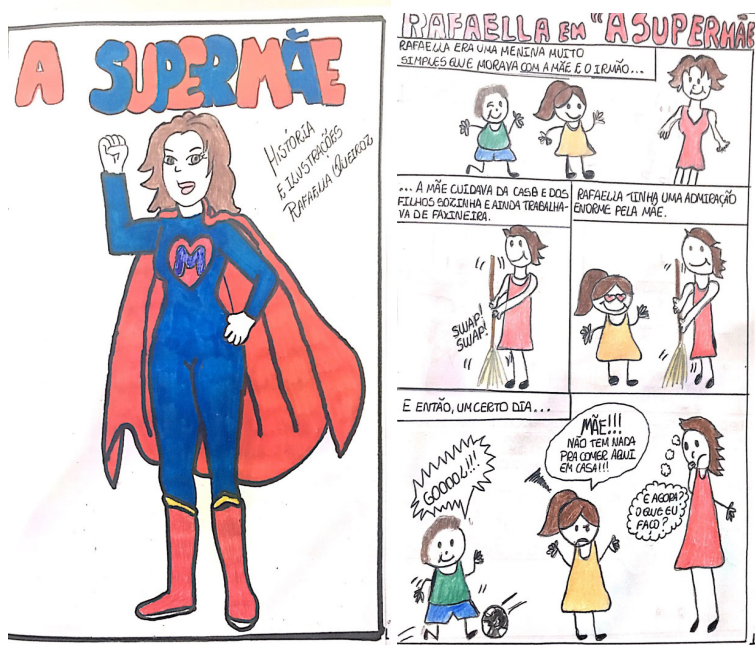
No entanto, vale ressaltar que há inadequações quanto ao uso do registro formal, o que é possível verificar, por exemplo, pela recorrência de marcas da oralidade (a gente, pra, tava, aí), pontuação, ortografia (aumoça), coesão. Tais aspectos foram destacados pela professora-pesquisadora para o processo de aprimoramento da escrita em sala de aula.

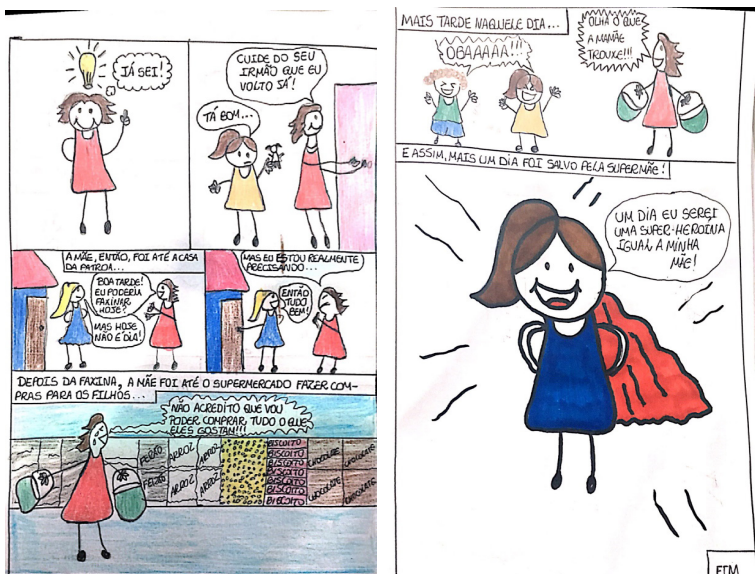
Após o trabalho com o texto narrativo e intervenções da professora-pesquisadora, os alunos partiram para a retextualização do texto outrora produzido. Segue, portanto, abaixo a produção desse segundo momento da sequência didática.



A aluna conseguiu, de maneira bastante satisfatória, re-textualizar a produção inicial em HQ. Operou com os balões para demonstrar os turnos de fala, trouxe imagens significativas para a história, alinhando-as ao texto verbal, uso adequado da variação linguística. Note como a imagem da mãe, ao pedir para trabalhar, apresenta em sua face tristeza e ao retornar para casa com a comida, já possui feições alegres. Os quadrinhos nos quais o relógio está presente também têm função importante na progressão textual, demonstrando o tempo da mãe dedicado a resolver o problema de comida de seus filhos.

Após essa segunda produção e discussão em sala, mediada pela professora-pesquisadora, a aluna produziu a versão final, considerando os apontamentos para uma melhor apropriação do gênero (fatores linguístico-discursivo, estéticos etc).





Após o desenvolvimento dos módulos planejados para a sequência didática, chegou-se à versão final da HQ exposta acima. Conforme se observa, há uma apreensão dos elementos constitutivos do referido gênero, e, por conseguinte, os recursos imagéticos são mobilizados para colaborar para um aperfeiçoamento do projeto do dizer. Se confrontarmos a primeira versão da HQ com a segunda, percebemos que a aluna variou os tipos de balões, utilizando-o de maneira adequada para a produção de sentido. Há balões de pensamento, balões-grito, balão trêmulo (que indica a emoção da mãe no supermercado ao poder comprar comida para os filhos) que colaboram para a expressão de sentimento, sensações na produção textual. Também é possível notar o uso de onomatopeias, tão peculiar ao gênero HQ, metáforas visuais, como o desenho da lâmpada acima da cabeça da mãe quando esta tem a ideia de ir fazer faxina e de legendas, indicando a fala de um narrador. As impressões das personagens estão bem trabalhadas, o que corrobora o entrecruzamento da linguagem verbal e não verbal. As fontes e as cores escolhidas também colaboram para o

propósito do gênero HQ. Há, ainda, um aperfeiçoamento da linguagem, como, por exemplo, pelo uso de reticências, exclamações, interrogações. Enfim, não há dúvidas que a interação, garantida pela professora-pesquisadora e os outros alunos, conferiram melhor acabamento à produção final, se comparada à produção inicial.

A culminância da sequência se deu em uma noite de autógrafos, na qual os alunos assinaram as produções das HQ. Acreditamos que, com essa ação, os alunos se sentiram ainda mais valorizados, como também entenderam o contexto de circulação do gênero em questão. A ideia foi que também se envolvessem no planejamento do evento, tendo em vista que participaram da elaboração de gêneros (convites, panfletos, cartazes) para a divulgação na comunidade escolar. Acreditamos que quanto mais situações reais de produção instanciadas no contexto escolar, o aluno terá mais chances de êxito no que tange ao processo de escrita. As HQ produzidas pelos alunos, após a noite de autógrafos, constituíram o acervo da biblioteca da instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática também cumpriu a função de dar vazão a problemas sociais enfrentados pelos alunos da rede pública. A atividade permitiu uma reflexão do que importa considerar para se identificar um herói, muitos, inclusive, apontaram os pais como seus heróis e, ainda que de maneira despropositada, denunciaram situações precárias de vida às quais se submetem que, obviamente, devemos nos atentar como cidadãos, para que ajudemos a fomentar (trans)formação.

De certa forma, as HQ nos ajudaram, como educadoras, a ler o mundo no qual o nosso aluno está inserido; vale, portanto, recorrer à fala de Paulo Freire (1981, p. 13) “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

A partir de nossa experiência, gostaríamos de encorajar os professores de Língua Portuguesa a trabalharem de maneira criativa, levando em consideração o interesse de seus alunos. Sabemos que não é fácil o nosso ofício, mas vê-los apropriando-se da fala para se expressar, para evidenciar formas de significar o mundo, é recompensador e gratificante.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SILVA, Carlos Eduardo Galon da. Histórias em quadrinhos desfiguram os clássicos? *Mundo jovem: um jornal de ideias*; Porto Alegre, ano 48, n. 409, p. 21. Ago. 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VILELA, Tulio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Angela & VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MOYA, A. *História das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. N. BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.

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

REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas*. Londrina: Eduel, 2009.

CIRNE, Moacy. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. 2. ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 1975.

CIRNE, Moacy. *Explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos: linguagem e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2014.

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

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2007.

O GÊNERO RESENHA DE FILME NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Cleyton de Oliveira Paes (UFC)
cleytonpaes@gmail.com

Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)
pollyanne.bicalho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, faz-se necessário ler e compreender vários gêneros discursivos difundidos nos meios sociais, como os gêneros *e-mail*, artigo de opinião, resenha, charge, cartum, resumo, entre outros. A escola, portanto, deve ser o lugar ideal para instanciar a emergência de gêneros discursivos e fomentar práticas pedagógicas que aperfeiçoem o entendimento do funcionamento da língua (gem). Defendemos, como Marcuschi (2005, p. 16), que não são as

regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso.

O ensino produtivo de Língua Portuguesa deve ter como ponto de partida e de chegada o uso. Isso não significa dizer que não devemos ensinar a norma, o sistema linguístico, mas sim ensiná-lo com o objetivo de levar o aluno a desenvolver suas habilidades comunicativas ao interagir em sociedade.

É possível que a condição de letramento do sujeito se aperfeiçoe, sobretudo quando ele é capaz de identificar o propósito comunicativo, o destinatário, o suporte (mídia impressa ou virtual, por exemplo), o espaço de circulação do gênero discursivo, o nível da linguagem adequado, enfim, o aprendiz deve compreender o jogo comunicativo em prol da produção de sentido.

Cada gênero a ser ensinado requer um percurso pedagógico distinto, pois não se trata apenas de compreender os seus aspectos formais, mas também o seu funcionamento. Devemos promover, em sala de aula, a reflexão sobre as práticas sociais nas quais os gêneros se inserem, sobre os discursos e sobre os temas que neles circulam.

Escolhemos, neste capítulo, expor sobre a pesquisa do gênero resenha crítica de filme. Acreditamos que a resenha crítica é um gênero profícuo para o desenvolvimento da competência comunicativa na prática formativa, uma vez que possui propriedades de caráter opinativo e avaliativo, além de exigir do autor as capacidades de resumir e ou de sintetizar informações e de comentar. A resenha crítica reúne várias estratégias para a sua realização, como, por exemplo, a observação atenta do objeto a ser resenhado, a compreensão de ideias e o posicionamento a respeito do que é tematizado.

Para a pesquisa, nos detivemos na apropriação do gênero discursivo resenha de filme produzida por alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, já que notamos a dificuldade que os alunos enfrentam ao serem convidados a elaborar textos, particularmente, textos que dependem de posicionamentos, de valorações. Propusemos uma sequência didática, visando analisar se os alunos desta turma desenvolveriam habilidades linguísticas como a capacidade de emitir uma opinião e de sustentá-la, assim como emitir um juízo de valor sobre o conteúdo resenhado, sendo capaz de recomendar ou não o consumo de tal produto cultural.

A produção do gênero resenha, de acordo com a BNCC do Ensino Fundamental, encontra-se dentro do campo jornalístico-midiático. Neste campo de atuação,

“os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.” (BRASIL, 2015, p. 134).

E, ainda segundo o documento, “trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados.” (BRASIL, 2015, p. 136).

Acreditamos, dessa forma, que, por meio do gênero resenha, os alunos aprendam a selecionar informações recorrendo a fontes confiáveis e a escrever:

[...] resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações. (BRASIL, 2015, p. 183).

Sabemos que, por intermédio da produção escrita, os sujeitos que interagem – autor e leitor –, são sujeitos ativos de uma comunicação real e situada. Inserir o aluno neste universo é constituir-lo de habilidades essenciais ao universo escrito. Entendemos, ainda, que, por intermédio da prática escrita, aos poucos, o aluno vai melhorando sua condição de letramento, possibilitando-o engendrar outros gêneros discursivos complexos da esfera escrita.

No que concerne à produção do gênero resenha de filme em sala de aula, buscamos compreender como o aluno se apropria do gênero em si, evitando criar formas ou estruturas fixas, em vez disso, procuramos levar o aluno à compreensão do funcionamento discursivo do gênero, considerando sua função social e seu uso no dia a dia. Apesar de o ensino desse gênero se encontrar na grade curricular do 9º ano e de ter espaço no

livro didático, apresentaremos aqui uma experiência de ensino bem-sucedida com o gênero resenha, enfatizando a viabilidade prática dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, em consonância com o que a BNCC apregoa.

O GÊNERO RESENHA DE FILME NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Primeiramente, precisamos delimitar algumas características do gênero resenha crítica, não na tentativa de rotulá-lo, mas de reconhecê-lo dentro de uma infinidade de gêneros discursivos. Em uma primeira análise, entende-se resenha como a descrição detalhada que compreende a apresentação das propriedades de uma obra – espécie de descrição física do objeto. Acrescentam-se a isso propriedades como: o relato das qualificações do autor - quando pertinente -; o resumo; a crítica em tom avaliativo; a apresentação do quadro de referências que o autor utilizou; assim como, o público a quem a obra se destina (MARCONI; LAKATOS, 2012; MEDEIROS, 2014).

Ainda nessa ideia de “conceituação”, de acordo com Sousa (2017, p. 14, grifo nosso), o gênero resenha

[...] se utiliza de argumentos, enquadrando-se na **descrição, avaliação e argumentação**, porque o sujeito produtor tem a missão de elucidar de forma ética e transparente as críticas na apreciação da obra, esclarecendo aos interlocutores a finalidade do texto-base, capaz de construir argumentos que **levem o leitor a conhecer, sinteticamente, a obra resenhada** [...].

Logicamente, de acordo com o excerto acima, podemos afirmar que o gênero resenha crítica contém uma organização geral: descrever, avaliar e argumentar. De acordo com Bezerra (2001), após analisar 30 resenhas produzidas por alunos de um curso de graduação em Teologia, há quatro proces-

tos textuais envolvidos de forma geral na produção do gênero resenha: a) introduzir a obra; b) sumarizar a obra; c) criticar a obra; d) concluir a análise da obra. Para cada um desses processos, haveria subprocessos. Dessa forma, podemos concluir que a ação de resenhar exige do produtor textual uma série de habilidades.

Em relação à composição do gênero resenha crítica, segundo Machado (1996), deve-se acrescentar à ideia de apresentar o “produto” resumido a “apreciação”, considerada como o julgamento pessoal do autor (da resenha) que se efetua sobre um determinado objeto, levando-se em conta um sistema de valores hierarquizados.

Além dessas marcas, a realização da apreciação caracterizar-se-ia ainda por apresentar elementos como os seguintes: unidades lexicais dotadas de conotações pejorativas ou valorativas; unidades de quantificação ou de comparação a outros objetos; verbos relativamente sinônimos que remetem ao campo das atitudes psicológicas ou de reações emocionais. (MACHADO, 1996, p. 143).

Na resenha, “a justificativa estaria sempre presente, estabelecendo-se, assim, uma relação entre os dados e o julgamento.” (MACHADO, 1996, p. 144). Em comparação a outros gêneros como o resumo “a avaliação poderia aparecer sem qualquer tipo de justificção.” (MACHADO, 1996, p. 144). O processo de escrita da crítica envolve uma articulação de ideias com marcas de julgamento, encaminhando o texto para um julgamento global.

Ainda de acordo com Machado (1996), a crítica cinematográfica conta com outro procedimento que seria a

[...] utilização de elementos lexicais dotados de conotações positivas ou negativas,

corresponde ao processo de atribuição de propriedades através da aspectualização, enquanto as avaliações relativas a objetos diferentes correspondem ao processo de tematização de uma das partes do todo e de sua aspectualização. (MACHADO, 1996, p. 144).

É possível perceber que há toda uma composição organizacional sobre o gênero resenha de filme ou crítica cinematográfica. São estas particularidades que a diferem de outros gêneros correlatos como o resumo crítico. Dessa forma, o resenhista mobiliza muitas habilidades para compor seu texto e construir uma crítica com força argumentativa. Já o último processo mobilizado pelo autor de uma resenha é a interpretação que se caracterizaria

[...] por poder ser marcada diretamente por verbos ou por nominalizações do tipo de “interpretar” ou “interpretação”, ou por poder apresentar-se indiretamente. Neste caso, o enunciador pode utilizar diferentes estratégias, tais como: atribuir ao diretor do filme determinadas intenções que, na verdade, são o resultado de sua interpretação; mostrar a interpretação em curso, pelo emprego de perguntas (retóricas ou não) que colocam em evidência a construção da interpretação; utilizar modalidades que marcam a incerteza possível sobre a significação produzida pela atividade do sujeito cognitivo. (MACHADO, 1996, p. 145).

Por conseguinte, para a construção da resenha é importante o processo de inferências e de deduções, ou seja, o autor resenhista precisa ser capaz de ler nas entrelinhas, criar suposições, articular ideias implícitas na obra, projetar espec-

tativas. Podemos concluir, então, que o processo de escrita de uma resenha mobiliza um conjunto de habilidades, o escritor precisa desenvolver uma série de competências linguísticas para a sua composição.

Consideramos ainda que, em nossa sociedade, a resenha é um instrumento de muita relevância social e acadêmica, pois permite ao sujeito compilar informações e emitir juízo de valor sobre o que leu/assistiu/apreciou, além de permitir a ampliação do seu repertório cultural. Vale ressaltar também que “Trabalhar com o gênero resenha é ensinar a argumentar, resumir, descrever e avaliar outros discursos em sala de aula.” (SOUSA, 2017, p. 16).

Levando em conta todas essas características do gênero resenha e de acordo com a BNCC do Ensino Fundamental, este gênero se encontra dentro do campo de atuação jornalístico midiático, isso quer dizer que se espera do aluno que este deva ser capaz de realizar pesquisa, de assumir um papel social diferente do que está habituado, de se interessar por assuntos da sua comunidade, da sua cidade e até mesmo do mundo. A ideia deste campo é que o aluno desenvolva pensamento crítico e autônomo e que possa participar de discussões e de debates de forma responsável, respeitosa e ética.

Já em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, para que o aluno seja capaz de reproduzir uma resenha, far-se-á necessária a leitura de muitas resenhas que circulam nas esferas sociais. Acreditamos que a capacidade de produção textual está diretamente relacionada com o nível de leitura do autor, pois,

Quando lemos, além de ampliarmos nossa visão das ações que nos circundam, abrimos novas possibilidades de criação/reprodução de estilos, ampliação do léxico, abertura para novas apreensões ou até mesmo refutação de paradigmas, o que nos torna na condição de seres no mundo, mais preparados para a construção do

nosso eu, refletindo nos nossos discursos nossa bagagem linguístico-cultural. (PORTELA, 2012, p. 177).

As capacidades de interpretar, de apreciar e de emitir juízo de valor no gênero resenha de filme começam desde a exibição da película até a produção textual propriamente dita. Esse processo envolve leituras diversas e escrita/reescrita de textos, a fim de produzir uma resenha na qual o resenhista orquestre de maneira satisfatória a sua voz frente às demais, imprimindo o seu estilo, a sua assinatura no texto.

O aluno deve ser visto como sujeito ativo de comunicação, o seu protagonismo deve ser almejado na prática formativa. O discente precisa entender que a competência linguística pode possibilitar agir sobre o mundo e transformá-lo. Esse reconhecimento é importante, porque

Como sujeitos, os alunos ratificam ou não a ação de escrever um texto como significativa no contexto das práticas sociais por eles vivenciadas e, a partir desse significado, essas práticas de produção textual recebem mais ou menos envolvimento dos sujeitos nessa ação. Ou seja, a depender do que essa prática significa em suas vidas, eles aderem mais ou menos às propostas de produção efetiva. (MAIOR, 2014, p. 248).

Desejamos que os alunos percebam que o domínio de gêneros discursivos diversos lhes proporcionará a inserção em novas práticas e em novas interações sociais, que o bom domínio do funcionamento da língua pode lhes garantir uma condição de vida melhor. A escola deve convidar o aluno a imprimir sua marca de subjetividade no mundo grafocêntrico, por meio de produções textuais que circulam socialmente e que impactam na vida de outros seres. Almejamos que o aluno

seja convidado a apresentar-se ao mundo como um ser crítico e autônomo, ele deve entender que

Produzir, por sua vez, é marcar sua subjetividade por meio da exposição/defesa de ideias, posições, interpretações, visões dos fatos, valoração etc., identificadas por indícios linguístico-discursivos e constituídas pela interação estabelecida com seu leitor/ouvinte em potencial (pretendido ou não). Por isso, produzir é antes de tudo coapresentar-se como ser no mundo. (MAIOR, 2014, p. 251).

Trata-se de inserir o aluno em situações comunicativas próximas das situações reais de comunicação, que faça sentido para ele como sujeito situado. Não à toa, escolhemos a resenha de filme, por entender que esta geração com acesso amplo à internet consome bastante conteúdo audiovisual. A formação como um cidadão ativo e consciente de seu papel social pode se iniciar na escola, por ser um ambiente ideal para a inserção do aluno nas práticas sociais, como reforça Rojo (2001, p. 65),

[...] a escola é justamente um lugar enunciativo privilegiado para colocar em circulação e em relação às formas discursivas (gêneros) secundárias e públicas que, por sua vez, põem, em relação diferenciada e complexa, as ditas “modalidades oral e escrita” dos discursos.

O ato de produzir um texto pressupõe um destinatário, um outro sujeito, visto que “quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.” (ANTUNES, 2003, p.46, grifo da autora). Em outras palavras, compreendemos que o outro é a principal condição de produ-

ção textual, produz o para interagir com o outro. Isso reforça o caráter dialógico do gênero do discurso.

Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade **sociocomunicativa entre as pessoas** e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. (ANTUNES, 2003, p. 48, grifo nosso).

Se por meio da produção textual (escrita e oral), interagimos, cumprimos um objetivo, uma função social, atuamos no mundo e o transformamos, deve a escola fomentar o multiletramento de forma irrestrita, exige-se uma mudança de paradigma, não há mais espaço para as aulas de redação descontextualizadas e sem sentido para os alunos.

As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 62-63).

Produzir uma resenha é deixar marcada a subjetividade do sujeito por meio da exposição do seu ponto de vista, dos arranjos que faz para defendê-lo, pelo tom avaliativo que se deixa entrever. Essa produção exige múltiplas capacidades, uma

delas é a de se antecipar ao interlocutor, prevendo sua reação, identificando quais informações são mais importantes para se construir o objeto do discurso. Podemos concluir que produzir é coapresentar-se como ser no mundo, como autor e sujeito de si mesmo (PORTELA, 2012; MAIOR, 2014). Dessa forma, é inevitável o desenvolvimento do aluno como sujeito ativo de seu aprendizado.

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA RESENHA DE FILME

A nossa proposta de ensino do gênero resenha de filme foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual situada no município de Fortaleza, a aplicação das atividades ocorreu durante o ano letivo de 2018.

Sobre a organização da disciplina de Língua Portuguesa, vale salientar que, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, a disciplina é dividida em duas: Português e Produção Textual. A que leva o nome de Português é dedicada ao ensino de análise linguística e de leitura, e, nessa série, possui seis horas-aula de 50 minutos; a outra apenas uma hora-aula por semana. O pesquisador, coautor deste trabalho, lecionou a disciplina de Português, 6 horas aulas por semana em cada uma.

A pesquisa foi aplicada nas duas turmas de 9º ano em que o pesquisador leciona, no entanto, apenas a turma do 9º B foi escolhida para a geração dos dados da pesquisa, porque a turma se mostrou menos faltosa e apresentou uma interação maior durante os módulos.

O nosso projeto se baseou na aplicação de uma Sequência Didática (SD) de produção textual escrita do gênero resenha de filme. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Este conjunto de atividades leva em

consideração a situação comunicativa e o contexto de produção do gênero.

O esquema proposto pelos autores é de que haja uma apresentação de situação inicial, momento em que o professor deve expor para a turma o que espera deles ao final do SD, para, em seguida, ser solicitado ao grupo a primeira produção, a partir daí o professor deve organizar um conjunto de atividades divididas em módulos, quantas forem necessárias, para, após a última, solicitar a produção final.

Vale acrescentar que além de seguirmos esse esquema proposto pelos autores, incluímos uma reescrita do texto inicial, com base em Barros (2014), mostrando, dessa forma, que valorizamos o aspecto processual, assim como proporcionamos aos alunos um procedimento de autoavaliação e, consequentemente, de autocorreção, como veremos na análise de uma produção.

Logo, o uso de uma SD proporciona, por meio do planejamento de atividades, a comprovação, por intermédio de um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero, de que é possível desenvolver competências linguísticas e, com isso, a produção textual do gênero resenha de filme (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Inicialmente com a turma, algumas informações foram coletadas por meio de um teste de sondagem com objetivo de conhecê-la melhor. Este teste teve como objetivo verificar se os alunos realmente já haviam tido contato com filmes e séries e quais eram seus preferidos, foi uma tentativa de entendermos melhor o perfil da turma e as suas preferências.

A aplicação do teste de sondagem não faz parte da metodologia da SD, porém decidimos aplicá-lo na nossa primeira aula. Neste momento, seguindo o esquema proposto pela metodologia da SD (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), solicitamos que os alunos se sentassem em círculos, conversamos sobre o gênero resenha e anotamos no quadro, como uma tempestade de ideias. Em seguida, apresentamos o objetivo da nossa SD, que era a produção escrita de uma resenha crítica de filme. Dissemos ainda que a primeira obra a

ser resenhada seria o filme *Mulher-Maravilha* (2017), dirigido por Patty Jenkins, lançado em junho de 2017. Expusemos os motivos que nos levaram a escolher o filme e, após isso, os estudantes responderam ao teste de sondagem.

Após a apresentação da situação inicial, em aulas posteriores, exibimos o filme e deixamos claro o que gostaríamos de receber deles. Na aula seguinte, pedimos que os alunos escrevessem uma resenha para o filme e que fizessem isso em uma folha de caderno. Com essa produção na mão, verificamos quais eram as principais dificuldades.

Nas aulas subsequentes, com o diagnóstico inicial da primeira produção, propusemos atividades que visassem sanar as principais inadequações em relação ao gênero. Porém, como já mencionamos, inserimos no meio dos módulos uma atividade de reescrita, pois acreditamos que quanto mais o aluno pratica a escrita mais ele a aperfeiçoa.

Na nossa primeira aula, estudamos os aspectos concernentes ao contexto do filme exibido, pois o aluno precisa conhecer os aspectos referentes ao contexto de produção da obra estudada, aproveitando para relacionar o filme às HQ e com o contexto histórico em que surgiu a personagem do filme. Como atividade, lemos as resenhas críticas de *Thor: Ragnarok* (ROMARIZ, 2017), da série do serviço de *streaming* Netflix, *Stranger Things 2* (BRIDI, 2017) e a do filme *Extraordinário* (CARUSO, 2017), estas duas últimas serviram como textos-base para as atividades – e mais quatro questões sobre as críticas, procurando relacioná-las e destacar os aspectos composicionais da resenha de filme.

Já na segunda aula, iniciamos com uma aula expositiva sobre a organização do gênero resenha crítica, por meio da identificação dos elementos constitutivos do gênero, para isso, utilizamos a resenha crítica de *Os defensores* (GURGEL, 2017) – série da Netflix, solicitamos aos alunos que fizessem leitura silenciosa, para em seguida, lermos em voz alta, só que dessa vez, procurando elementos constitutivos de uma resenha, como: a contextualização do assunto, a apresentação do objeto, o re-

sumo, e as palavras ou as expressões que denotassem elogios ou comentários negativos, após fazermos essa atividade coletivamente, passamos para uma individual, em que os alunos repetiriam esse processo, porém agora com outra resenha, a da série *O Justiciero* (GURGEL, 2017). Em seguida, os alunos passaram a responder algumas perguntas que estimularam a identificação de trechos descritivos e resumidores da obra e de trechos com comentários do autor da resenha.

Na terceira aula do nosso projeto, realizamos uma atividade de reescrita. Neste momento, devolvemos as resenhas escritas na produção inicial. Em nenhuma resenha fizemos marcações de caneta com o objetivo de destacar erros, em vez disso, elaboramos uma lista de verificação para que os próprios alunos se autoavaliassem. Antes de escreverem seu novo texto, entregamos uma folha padrão e relembramos o que haviam estudado nas aulas anteriores, solicitamos, então, que procurassem melhorar seus textos.

Enquanto os dois primeiros módulos trataram, respectivamente, do contexto de produção e de aspectos gerais do gênero resenha de filme, os dois últimos discorreram, nessa ordem, sobre estratégias argumentativas e organização e gerenciamento de vozes. Em relação ao módulo 4, procuramos enfatizar algumas estratégias argumentativas, como a comparação, a exemplificação e o uso de voz de autoridade em defesa do ponto de vista do resenhista. Para isso, dividimos a atividade em duas partes.

Na primeira parte, o exercício consistia em ler a resenha do conto *O gato preto* (GULIAS, 2017) e localizar os conectivos presentes no contexto, para, assim, depois, organizarmos um quadro com o valor semântico desses conectivos, no final, da atividade também procuramos identificar se os alunos saberiam diferenciar opinião de argumento.

No tocante à segunda parte do módulo 4, trouxemos duas críticas da série *O mecanismo* (AIMÉE, 2018; GOMES, 2018), recorremos a páginas na internet diferentes, elaboramos um quadro que levou os alunos a destacar: o ponto de vista, os

comentários positivos e negativos, os trechos com comparações a outras obras, os trechos com argumentos de autoridade e, enfim, os trechos com exemplificações.

Já o último módulo de atividades, exploramos o estilo do resenhista, como ele gerencia as vozes dentro do corpo do texto, usando como exemplo a crítica do Omelete, sobre o referido filme; destacando, também, como aquele resenhista insere discursos alheios em seu texto, realçando os verbos introdutórios de citação e as expressões marcadoras do discurso de terceiros.

Por fim, chegamos à produção final, como solicitado pelos alunos, exibimos uma película diferente, dessa vez a produção cinematográfica foi *Homem-Aranha: de volta ao lar* (2017), os alunos já estavam conscientes do que deveriam entregar após a reprodução do filme. Na aula seguinte, entregamos novamente uma lista de verificação com mais elementos que poderiam compor a resenha deles, deixamos claro que a ausência de alguns elementos não descaracteriza o gênero. Recebemos então a última produção prevista na nossa SD.

Vale ressaltar que a turma se envolveu bastante em todas as atividades, até porque todas as atividades foram mediadas pelo professor regente da turma e coautor deste capítulo. Essa interação dos alunos, assim como o auxílio dado pelo professor foram essenciais para que o trabalho obtivesse sucesso, sendo que colocamos como objetivo central desse projeto a apropriação do gênero resenha de filme. No tópico a seguir, analisamos uma produção e apresentamos alguns comentários e destaques no texto.

A RESENHA CRÍTICA NA SALA DE AULA: ALGUMAS IMPRESSÕES

Após a aplicação da nossa SD, escolhemos um aluno para analisarmos e compararmos a sua melhoria e, com isso, o aperfeiçoamento da sua condição de letramento. Essa escolha se deu entre os que participaram de todas as aulas e a nossa

escolha aqui procurou apresentar a maior evolução dentre as resenhas escritas.

Acentua-se que, em todas as aulas das nossas atividades, havia pelo menos a leitura de duas resenhas, com isso, acreditamos que o processo de apropriação do gênero foi ocorrendo naturalmente à medida que as atividades foram sendo aplicadas.

Para a análise da resenha, separamos os elementos constitutivos em dois grupos, sendo o primeiro chamado de elementos paratextuais e, o segundo, textuais. Por elementos paratextuais, entendemos que são os elementos que não estão no corpo do texto ou que podem ser destacados dele, como, por exemplo: título, identificação do objeto, ficha técnica e nota crítica. Já os elementos textuais seriam a apresentação do objeto, a contextualização da obra, o resumo, o ponto de vista, a apreciação, e a recomendação da obra.

Vejamos a primeira produção do aluno A1, optamos por não identificar o aluno:

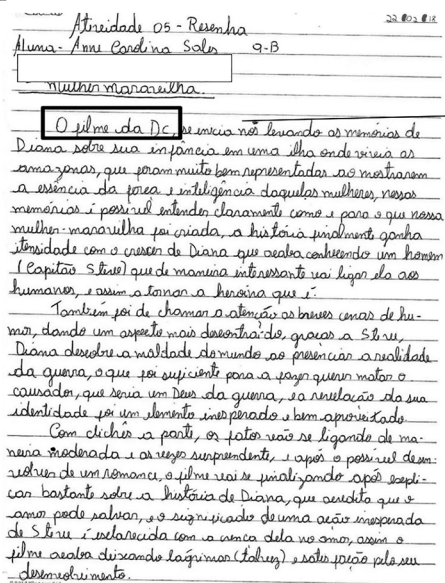


Figura 1 – Produção Inicial do aluno A1

Fonte: dados da pesquisa.

Repare que não há um título, apenas a tentativa de identificar o objeto resenhado, mesmo que não adequadamente, pois só sabemos que se trata de um filme ao lermos a primeira linha da resenha. O aluno tenta contextualizar o objeto na resenha, apresentando-o como um filme e relatando como se dá o início da história. Notamos que se trata praticamente de um resumo, mesmo com problemas, no entanto, não é comum em resumos haver a apreciação do objeto como o aluno traz em seu texto.

Queremos destacar os trechos em que já há uma apreciação, como em: “Diana que acaba de conhecer um homem (Capitão Steve) que de maneira *interessante* vai ligar ela aos humanos”, atente para o nosso grifo no vocábulo “interessante”, apresenta um juízo de valor sobre o fato de os personagens se conhecerem e o que possivelmente o homem irá proporcionar à heroína. Como essa caracterização, há outra como na primeira linha do segundo parágrafo.

Após essa primeira produção, como já mencionamos, aplicamos dois módulos, para então solicitarmos uma reescrita. Como podem ver na Figura 2, não intervimos no texto, em vez disso, optamos por conversar com a turma sobre as principais inadequações encontradas e o que os alunos deveriam fazer para evitá-las, além disso, entregamos uma lista de verificação para auxiliar nesse processo. Vejamos a reescrita da primeira produção.

ATIVIDADE DE REESCRITA

9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

"Primeira das amarguras na ação" Título

O filme da DC Mulheres da Mulher (Wonder Woman) que é dirigido pela Patty Jenkins conta a história de Diana, inspirada por Gal Gadot, inclusive sua atuação não decepciona.

fazendo uma excelente obra de super-heróis. Apresentação do objeto

Inicia-se o filme com a infância de Diana na ilha Themyscira onde viviam as pedregosas amarguras, através das memórias dela, nos vemos e podemos entender claramente como é para a que nessa história foi criada, a história realmente ganha importância com o nome de Diana que o filme conta de o Capitão Trésor que de maneira rápida vai logo ela com a história, e assim o filme a história que ela é.

Também é de se chamar a atenção ao que tem e se usado de humor, passando assim um clima mais descontraído, Diana na história da história devida a realidade humana, uma realidade da segunda guerra mundial, o que foi muito bom para a história, e o clichê de sempre, porém não tão despretensioso, sua missão é clara um dia da guerra, e sua realidade foi apresentada, porém não impedei tanto.

Com mais de 100 anos, a história não decepciona, o filme vai se mostrando enquanto a história vai se mostrando, Diana é uma obra que é uma obra de arte, e ela perduta para o resultado de uma obra de arte, porque de sua história, o filme faz uma história de uma história e assim por aí vai com a história.

- Nota: Excelente Dessa vez, o aluno inseriu sua nota.

O aluno apresenta um comentário positivo e reafirma.

Ponto de vista bem marcado.

Figura 2 – Reescrita da primeira produção

Fonte: dados da pesquisa.

Observe que nesta reescrita, o texto do aluno já possui mais características de uma resenha de filme, pois possui título – dessa vez, bem elaborado –, comentários positivos ao longo do texto, reafirmando seu ponto de vista de que o filme “não decepciona”, da mesma forma, o aluno foi capaz de inserir um comentário negativo ao afirmar que o filme segue “o clichê de sempre”, o sujeito constrói um texto coerente e mantém claro seu ponto de vista. No fim da resenha, insere uma nota para o filme, como a nota foi excelente, entendemos que há uma recomendação implícita para que outros espectadores possam apreciá-lo.

Na Figura 3, apresentamos a resenha final, o nosso objetivo, como já mencionado, era que o aluno se apropriasse do gênero resenha de filme, para manter o interesse da turma e um diálogo constante, seguimos as sugestões dos alunos e exibimos outro filme para a produção final, a obra exibida foi *Homem-Aranha: de volta ao lar* (2017).

ENSINO FUNDAMENTAL – 9º ANO
 ESCRITA FINAL RESENHA CRÍTICA – ALUNO: 01

O melhor dos filmes do Homem-Aranha

Homem-Aranha: De volta ao lar, dirigido por Jon Watts, tendo uma duração de 133 minutos, foi estreado no dia 6 de julho do ano de 2017 com classificação para maiores de 12 anos.

Ficha técnica.

Sendo considerado uma das melhores coisas do filme "Capitão América: Guerra Civil", o Peter Parker ganha seu filme solo no Marvel.

Relação com outras obras.

Nesse longa não há muita novidade na história, porém, diferente dos outros filmes do super-herói, esse conta de maneira mais interessante, dividida em boas cenas de humor e um estilo adolescente.

Peter Parker está de volta ao lar após o acontecimento no "Guerra Civil", com o objetivo de chamar a atenção de Tony Stark (Homem de Ferro), e passar por um bom super-herói, o vilão por sua vez é bem aproveitada tendo um bom motivo para os seus atos, porém o filme ao longo faz comparações com algumas repetições dos atos de Peter, mas é o suficiente.

Tom Holland merece destaque por sua atuação e assim no papel de Homem-Aranha, a bilheteria do filme também não é de se desprezarmos, com a história tendo um ótimo desenvolvimento, esse é o novo quicido Peter Parker de volta ao lar.

*Nota: 4

Figura 3 – Produção Final de A1

Fonte: dados da pesquisa.

Destacamos ao lado do texto duas novidades, a primeira a inserção de uma ficha técnica e a segunda a comparação com outras obras. Nesta última versão, fica evidente que o aluno se apropriou do gênero resenha de filme, entendemos que houve a consolidação dos conhecimentos e que, a partir daí, esse aluno é capaz de produzir outras resenhas. Percebemos, em relação a sua primeira produção, que o resumo ficou mais

enxuto que, no título, o autor da resenha já antecipa sua apreciação sobre a obra e, dessa forma, coloca seu ponto de vista e, ainda, sobra elogios para o vilão.

Notamos, neste último texto, que o aluno aproveita tudo que aprendeu em suas escritas anteriores e o mais importante não precisamos intervir em seu texto com marcações de caneta apontando erros, pelo contrário, compartilhamos com a turma o que esperávamos deles em cada produção e aplicamos exercícios que os ajudassem a pensar seu próprio texto. Portanto, podemos assegurar que houve um processo de autoavaliação, de reescrita e de autocorreção.

Com as resenhas em mãos, solicitamos que os alunos publicassem seus textos em suas redes sociais, que repassassem aos amigos para que o texto circulasse socialmente. Estas ações deram mais confiança aos alunos que se mostraram motivados e prontos para produzirem mais textos. Logo, podemos concluir que com o planejamento da SD, o acompanhamento do professor e o diálogo, obtivemos êxito em nossa prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das nossas aulas, notamos uma mudança de comportamento dos alunos em sala de aula, assim como a sua postura diante da produção textual. O que nos inspirou a realizar esse projeto foi a dificuldade que os alunos encontravam na produção textual. A sequência didática não só colaborou para a apreensão do gênero resenha crítica, como também fomentou um olhar diferente para os filmes e as séries a que os alunos assistiam.

O planejamento e o pensar pedagógico foram essenciais para que a nossa pesquisa obtivesse sucesso. Também foi primordial o envolvimento dos sujeitos, pois, aos poucos, entenderam como poderiam aprimorar seus textos, além de perceberem que não produziam textos só para o professor ler, mas para que outros pudessem interagir e opinar sobre as resenhas produzidas.

Há muitos desafios vivenciados por nós, docentes, a educação brasileira carece de um ensino significativo e transformador. Desejamos que a nossa experiência inspire professores de Língua Portuguesa a pensarem suas aulas utilizando metodologias diferentes, instigantes para os alunos. A resenha crítica se revelou como um gênero catalisador de mudanças em sala de aula. Através da apreensão do gênero, percebemos uma ressignificação sobre a linguagem em funcionamento. Práticas formativas que envolvem a situação de produção, recepção e circulação do gênero são escolhas acertadas para a inserção do sujeito nas esferas sociais.

REFERÊNCIAS

AIMÉE, T. Crítica: o mecanismo. *Woo! Magazine*. São Paulo, 30 mar. 2018. Disponível em: <<http://woomagazine.com.br/critica-o-mecanismo/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

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

BARROS, E. M. D. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014. p. 41-68.

BEZERRA, B. G. *A distribuição das informações em resenhas acadêmicas [manuscrito]*. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRIDI, N. Stranger Things - 2ª Temporada: Série amplia a escala, mas mantém foco nos personagens. *Omelete*. São Paulo, 27 out. 2017. Disponível em: <<https://omelete.com.br/series-tv/stranger-things/criticas/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CARUSO, O. Extraordinário: Um lindo filme que todos os pais devem mostrar aos filhos pequenos. *Críticos*. 07 dez. 2017. Disponível em: < <http://criticos.com.br/?p=10238&cat=1> >. Acesso em: 01 fev. 2018.

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

GOMES, F. de S. O Mecanismo: série inspirada na Lava Jato apresenta ficção cansativa, tramas paralelas desnecessárias, porém conta com atuações de destaque. *Omelete*, São Paulo, 26 mar. 2018. Disponível em: < <https://omelete.com.br/series-tv/o-mecanismo/criticas/?key=148584> >. Acesso em: 10 fev. 2018.

GULIAS, N. Resenha do conto O gato preto. *Blah Cultural*. São Paulo, 25 mar. 2017. Disponível em: < <https://www.blahcultural.com/resenha-o-gato-preto/> >. Acesso em: 05 fev. 2018.

GURGEL, F. Muito tiro, porrada e bomba. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 25 e 26 nov. 2017, p.7.

GURGEL, F. A união faz a força. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 26 e 27 ago. 2017, p. 7.

HOMEM-Aranha: de volta ao lar. Roteirista: Chris McKenna, Christopher Ford e outros. Direção: Jon Watts. Intérpretes: Tom Holland, Robert Downey Jr e outros. [S/l]: Sony Pictures, 2017. 1 DVD (133 min). color.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. *The ESP*, São Paulo, v. 17, n. 2, 1996, p. 133-149. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9686> >. Acesso em: 04 jul. 2017.

MAIOR, R. de C. S. Implicações do ensino da produção textual em sala de aula: os discursos envolventes e a escrita contemporânea. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Metodologias em/da linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Pontes, 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico*. 7. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MULHER-Maravilha. Roteirista: Allan Heinberg. Direção: Patty Jenkins. Intérpretes: Gal Gadot, Chris Pine e outros. [l.]: Warner Bros, 2017. 1 DVD (141 min). color.

PORTELA, G. L. Do (pre)texto ao texto: proposta para uma leitura/escrita mais eficaz. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Pontes, 2012.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 51-74, 2001.

ROMARIZ, T. Crítica de Thor Ragnarok: Uma aventura transgressora para o Universo Cinematográfico da Marvel. *Omelete*. São Paulo, 19 out. 2017. Disponível: <<https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/thor-ragnarok-critica>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SOUSA, I. V. Uma abordagem textual-discursiva do gênero resenha. *Afluentes*, UFMA/Campus III, v. 2, n. 5, p. 10-26, mai./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/afluentes/article/view/7673/4675>>. Acesso em: 30 maio 2018.

MODALIZAÇÃO APRECIATIVA EM RELATOS DE MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
barbaraolimpia@yahoo.com.br

Dariana Ribeiro de Sousa (UESPI)
darianasousa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o estudo das manifestações reais de uso da língua - os textos que circulam socialmente - ganhou força, o que levou os professores de língua a repensar o quê e como ensinar nas aulas de produção de texto, além de repensar os objetivos desse ensino. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem da língua, baseado em gêneros textuais, incluindo o conhecimento de suas características, funções e estratégias de circulação, foi a grande novidade nos manuais de ensino. Seguindo essa tendência, o professor de língua portuguesa deve estar atento a essas novas diretrizes e repensar sua prática, buscando estratégias de ensino adequadas ao que propõem as concepções de língua mais atuais.

Diante dessa realidade e das dificuldades relacionadas à prática de produção textual no cotidiano escolar (tanto as que se referem à parte metodológica usada pelo professor, quanto à prática da escrita por parte do aluno), desenvolvemos este estudo, que é fruto de uma pesquisa maior. O objetivo primeiro da dissertação foi analisar as habilidades de escrita de alunos

de uma turma do 6º ano de uma escola municipal de Teresina/PI, com foco na infraestrutura geral e nos mecanismos enunciativos presentes em relatos de memória, conforme a proposta de análise de texto de Bronckart (2009), que permite um conhecimento mais aprofundado dos gêneros, principalmente, quando o interesse é conhecer suas especificidades. No entanto, devido ao espaço que este artigo requer, fizemos um recorte da pesquisa e tratamos, aqui, somente da modalização apreciativa no mesmo gênero, tendo em vista que elas são aspectos constituintes essenciais aos relatos de memória.

A produção textual é objeto de muitas pesquisas devido aos fatores que a envolvem. Mas, como os alunos de uma turma do 6º ano de uma escola municipal de Teresina/PI realizam a modalização apreciativa em relatos de memória? Esse foi o problema que norteou esta pesquisa. Para tentarmos responder tal questionamento, nosso estudo baseou-se em Adam (2011), Bakhtin (2011), Bronckart (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Koch (2006), Labov (1997), Marcuschi (2008), dentre outros. A construção deste estudo teve como hipótese o uso de poucas marcas de expressividade por parte dos alunos ao realizarem apreciações acerca daquilo que está no conteúdo temático de seus textos. A fim de refutá-la ou confirmá-la, em primeiro lugar, identificamos as atividades de produção escrita desse gênero no livro didático utilizado pelos alunos e, posteriormente, verificamos como eles elaboraram as modalizações apreciativas no gênero em estudo.

Quanto à metodologia adotada, esta pesquisa caracterizou-se como quali-quantitativa, aplicada, exploratória/descritiva e de campo. O *corpus* de análise foi composto de 30 textos. A relevância social desta pesquisa relaciona-se ao fato de a escrita estar presente nos eventos de letramento dos quais participa o usuário de uma língua. Já sua relevância acadêmica está em poder colaborar com a construção do conhecimento na área dos estudos dos gêneros.

DESENVOLVIMENTO

Os documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa priorizam uma prática que tenha o texto como ponto de partida. Assim, é pertinente trazermos aqui uma noção de texto ampla, a exemplo da elaborada por Beaugrande (1997, p. 10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72). Para ele, o “texto é um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas”. Esse conceito implica uma concepção sociodiscursiva¹³, que, por ser adotada nos documentos oficiais mais recentes, é a mesma que orienta a produção dos manuais de ensino de língua e, por consequência, as atividades de produção textual presentes no livro didático.

A “dimensão sociointeracionista da linguagem” ou “interacionismo sociodiscursivo” (doravante ISD) nasceu com o objetivo de analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que todos os gêneros textuais são produto de uma atividade linguística coletiva e que, portanto, implica interação. Para alcançar esse ideal, o primeiro passo do ISD foi elaborar um modelo coerente de organização interna dos textos. Para tanto, Jean-Paul Bronckart e seus colegas pesquisadores de Genebra propuseram o esquema da arquitetura textual, considerado o modelo de análise textual do interacionismo sociodiscursivo.

Como o ISD dedica-se a analisar os gêneros textuais, é importante defini-los. Mikhail Bakhtin os conceitua como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (grifos do autor). Para ele, “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional [...] estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 262). O ponto de vista temático (ou conteúdo temático) está relacionado ao que é e/ou pode ser dito em determinado gênero; o estilo, à seleção das palavras, expressões, frases etc. e ao modo de organizar esses elementos dentro do texto; e a composição se refere às par-

¹³ A perspectiva teórica sociodiscursiva foca suas abordagens no ensino dos gêneros orais e escritos da língua materna especialmente no Ensino Fundamental. (MARCUSCHI, 2008).

tes que compõem o texto. O mesmo sentido segue a definição de Schneuwly e Dolz (2004). Para os autores, os gêneros se caracterizam por serem historicamente mutáveis e, por consequência, relativamente estáveis, ou seja, eles se alteram em consequência das mudanças sociais e temporais.

As aulas de língua portuguesa que levam em conta as contribuições teóricas mais recentes da Linguística certamente estão fundamentadas nos conceitos de gênero textual e partem do princípio de que o estudo da língua portuguesa não deve ser limitado por uma visão estritamente gramatical/normativa. A língua, enquanto atividade humana, deve ser concebida como um meio de interação entre os indivíduos na sociedade, o que desafia o professor a aproximar, cada vez mais, o aluno - e aquilo que ele estuda - às questões cotidianas. A ideia de trabalhar com os gêneros textuais surge dessa necessidade de aliar teoria e prática, de se atentar para o fato de que, em todas as situações de interação, usamo-los. É preciso, então, ressignificar o uso dos gêneros no ensino de língua e não se limitar à exploração dos gêneros escolares, muito comuns nos livros didáticos. Por isso, o professor deve estar atendo aos gêneros orais e escritos que circulam socialmente e priorizar o trabalho com eles em sala de aula.

O gênero textual que é nosso objeto de estudo é o relato de memórias, usados para registrar aquilo que foi vivenciado. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121), ele está a serviço da “documentação e memorização de ações humanas”. Os gêneros textuais que pertencem ao agrupamento *relatar* comumente apresentam itens como: uso de verbos no passado, descrições, referências ao tempo e ao espaço em que as ações aconteceram, uso da primeira pessoa, verossimilhança e marcas de expressividade.

Geralmente, os relatos partem da retomada de fatos significativos que venham à lembrança no momento da escrita. Produzir um relato de memória é, portanto, um exercício de escrita acerca da própria história, destacando fatos específicos

ou toda uma trajetória de vida, buscando aprofundar a reflexão e/ou expressar sentimentos e sensações sobre tais experiências.

O modelo de análise de texto do Interacionismo Socio-discursivo, proposto por Bronckart (2009), vem sendo utilizado em várias pesquisas acadêmicas na área de Linguística de maneira muito fecunda, pois é uma metodologia de análise baseada em critérios bem definidos e, por isso, supre bem a necessidade metodológica do pesquisador que deseja enfatizar, em suas análises, questões diretamente ligadas à estrutura textual.

Nesse modelo sugerido por Bronckart (2009, p. 119), “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos”, formando uma espécie de “folhado textual”. O primeiro deles é a infraestrutura geral do texto, composta pelo plano geral do texto, os tipos de discurso que esse texto combina e as sequências que aparecem nele. Do segundo nível, fazem parte os mecanismos de textualização, que abrangem conexão, coesão nominal e coesão verbal. Por fim, tem-se os mecanismos enunciativos, que incluem os posicionamentos enunciativos e as modalizações (que podem ser lógicas ou apreciativas). Nesse estudo, focamos apenas na modalização apreciativa.

A modalização lógica se refere “diretamente à verdade das proposições enunciadas” (BRONCKART, 2009, p. 330), ou seja, é responsável por indicar o nível de verossimilhança dos textos. Já a modalização apreciativa se refere à forma como os alunos realizam, de acordo com o léxico selecionado, apreciações acerca daquilo que está no conteúdo temático de seus textos, julgando (positiva ou negativamente) pessoas, ações, sentimentos, lugares, situações, comportamentos etc. As modalizações apreciativas são marcadas, conforme Bronckart (2009, p. 334), “preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais”. Por meio desses recursos, os alunos fazem um julgamento mais subjetivo acerca do conteúdo temático do texto.

Quanto à abordagem, esta foi uma pesquisa qualitativa-quantitativa. O caráter quantitativo justificou-se pela necessidade de expor algumas informações em números para classi-

ficá-las e, posteriormente, analisá-las. Quanto à natureza, esta pesquisa caracterizou-se como aplicada, tendo em vista que objetivou “gerar conhecimentos para aplicação prática”, dirigiu-se “à solução de problemas específicos” e envolveu “verdades e interesses locais”. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 35). Quanto aos objetivos, a pesquisa teve um cunho exploratório/descritivo, pois envolveu a obtenção de informações acerca do objeto pesquisado, além da análise e interpretação desses dados. Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi de campo, caracterizada pelo levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem.

A coleta de dados foi realizada no mês de abril/2017 em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Teresina/PI, composta por 30 alunos. Nosso *corpus* de análise, portanto, é constituído por 30 textos. Nosso instrumento de coleta de dados foi uma atividade de produção textual, do gênero relato de memória, proposta no livro didático de língua portuguesa adotado na escola no ano de aplicação da pesquisa. Tal proposta solicitava aos alunos que elaborassem um relato sobre seus “mestres inesquecíveis”.

Nossa hipótese quanto ao uso da modalização apreciativa foi, em parte, confirmada, pois 25 textos (ou 83% deles) possuíam poucas marcas de expressividade. Inicialmente, analisamos trechos com advérbios¹⁴ e, depois, exemplos com orações adverbiais¹⁵, ambos com função modalizadora. Vejamos, então, de que modo a modalização apreciativa foi usada por esses alunos:

Os exemplos a seguir são de trechos que contêm advérbios de intensidade (T5), (T6), (T7), (T8) e (T10); tempo (T7a) e (T9); negação (T8a) e (T22); modo (T18); afirmação (T21); lugar (T25) e dúvida (T28):¹⁶

14 A classificação dos advérbios usada aqui é a definida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (BRASIL, 1958).

15 A classificação das orações adverbiais usada aqui é a definida por Cunha e Cintra (2013).

16 Os fragmentos de textos foram reproduzidos conservando a forma original usada pelos alunos que participaram da pesquisa.

O conjunto de três asteriscos foi usado, em respeito aos padrões éticos que devem ser seguidos pelas pesquisas acadêmicas, para omitir nomes próprios, seja de professores, alunos ou escolas.

- Advérbios de intensidade

(T5) [...] eu corria **demais** corria **muito mesmo** com meus amigos [...] (grifos nossos)

(T6) [...] quando eu precisava ela estava para me ajudar eu gostava **muito mesmo** dela. (grifos nossos)

(T7) [...] a gente assistiu três apresentações foi **muito** bom gostei **de verdade**. [...] a professora e os outros meninos cantaram uma música **muito** bonita eu tinha ela no meu celular ela é **muito** bonita **mesmo**. (grifos nossos)

(T8) [...] Mas a Pior Prof^a Que eu tive até hoje se chama ^{***}, era ruim **mas bota rin nisso** [...] (grifos nossos)

(T10) — A minha Primeira Professora ela era **taõ legal** o nome dela era ^{***} era na escola: ^{***} a ^{***} era **taõ legal** ela levou Todos os alunos da minha turma para o circu era **taõ legal** Por que ela levava todos os aluno Para Parciar **muito legal**. (grifos nossos)

Em (T5), é interessante destacar que o aluno ressalta a ação de “correr” de duas formas: pela repetição do verbo e pelo uso de um conjunto de três intensificadores (“demais”, “muito” e “mesmo”), conferindo alto grau de expressividade ao seu texto.

Os advérbios “muito” e “mesmo” foram os intensificadores mais frequentes nos textos que foram analisados. No caso de (T6), eles intensificam a ação de “gostar” e revelam alta carga de subjetividade diante da informação compartilhada com o leitor.

Na primeira parte de (T7), o advérbio “muito” acompanha o adjetivo “bom” e se refere a um momento vivenciado em uma atividade extraescolar. Ao reforçar que gostou dessa atividade (através da expressão “de verdade”), a aluna manifesta convicção, ênfase quanto ao seu posicionamento com relação à experiência pela qual passou. Na segunda parte do mesmo trecho, a beleza da música é reiterada, explicitamente, pela repeti-

Os 30 textos seguem o código T1 a T30 e as letras que, eventualmente, acompanham-no foram utilizadas quando o mesmo texto é usado como exemplo por mais de uma vez. Por exemplo, (T10) indica que o texto 10 foi usado como exemplo pela primeira vez, (T10a) indica que o mesmo texto foi usado pela segunda vez, (T10b), pela terceira e assim por diante.

ção do item lexical “muito” e pelo acréscimo do intensificador “mesmo”, reforçando o caráter positivo do que se diz.

Temos, em (T8), uma marca de expressividade duplamente marcada. A expressão “mas bota ruim nisso” é típica da oralidade e, nesse caso, é algo positivo, pois seu uso está adequado. Além disso, a expressão ressalta a característica negativa que é atribuída à professora no início do trecho. Desse modo, podemos dizer que o trecho destacado em (T8) – apesar de não se um advérbio ou locução adverbial de intensidade – é uma expressão que confere ao texto elevado grau de expressividade.

O uso de um advérbio associado a um intensificador, como em (T10), revela bom nível de expressividade, pois descrever alguém como “tão legal” tem mais valor expressivo que usar somente “legal”, o que demonstra, ainda, maior grau de subjetividade da aluna. Mas a repetição excessiva dos pares intensificador/advérbio sugere que ela possui baixo repertório linguístico.

- Advérbios de tempo

(T7a) *Ela foi uma professora que eu **nunca** me esquecie muito boa.*
(grifo nosso)

(T9) [...] *ela **sempre** dava um beijo em cada aluno antes da saída.*
(grifo nosso)

Os dois advérbios de tempo usados em (T7a) e (T9) não expressam simplesmente o momento da ação, mas revelam a avaliação positiva que as alunas fazem de suas professoras. No primeiro caso, essa avaliação está mais explícita porque a aluna cita algumas características da professora e se refere à postura dela, razão pela qual possivelmente tenha se tornado marcante na memória da discente. Já no segundo caso, a avaliação feita é mais implícita, pois, apesar de a aluna citar uma atitude afetuosa rotineira da docente, não há um item lexical na superfície do texto que caracterize tal atitude como positiva ou negativa. Nesse caso, portanto, cabe ao leitor, diante da essência do enunciado, construir o sentido pretendido pela aluna (demonstrar o aspecto positivo da atitude da professora).

- Advérbios de negação

(T8a) [...] *ela brigou com migo sen eu ter feito nada màs **nen** liguei deixei Queto [...]* (grifo nosso)

(T22) [...] ***não** paro de pensar nela ela até agora foi a melhor professora desse mundo [...]* (grifo nosso)

O advérbio “nem” é usado de forma mais habitual em situações informais de oralidade. Todavia, em (T8a), seu uso, em conjunto como a expressão “deixei quieto”, é adequado e reforça a sensação de desdém, desprezo da aluna frente a prática da professora. Podemos dizer, então, que, nesse caso, o advérbio de negação não incide, semanticamente, sobre um constituinte da oração em particular (como normalmente pressupõem as gramáticas normativas) mas se aplica à sentença como um todo.

Algo semelhante ocorre em (T22). Nesse trecho, construímos o sentido do advérbio destacado de forma mais ampla somente após a leitura do restante da sentença, momento em que o aluno apresenta a razão que o leva a negar a possibilidade de “parar de pensar na professora” (o fato de ela ter sido, até a ocasião em que se deu a produção textual, “*a melhor professora desse mundo*”). Como essa avaliação é muito particular, a subjetividade do enunciado – típica da modalização apreciativa – fica clara pela seleção lexical feita pelo discente.

Constatamos, então, através das análises desses dois trechos, que os advérbios têm muito mais valor do que estabelecem as gramáticas normativas (que a circunstância expressa pelo advérbio refere-se ao verbo, ao adjetivo e ao próprio advérbio). Pelos exemplos encontrados nos relatos analisados, podemos verificar que essa classe de palavras pode alterar, significativamente, toda uma frase.

- Advérbio de modo

(T18) [...] *tem dia que ela ia **bem** tem dia que ela ia **mal** [...]* (grifos nossos)

Diferentemente do que ocorre em (T8a), aqui, os advérbios não funcionam como um modificador de toda a sen-

tença, assumindo, portanto, sua função sintática mais tradicional, a de enfatizar um constituinte da frase (o verbo “ir”). Ao selecionar esses advérbios de valores antonímicos, a aluna assume uma postura de neutralidade quanto ao desempenho da professora, objetivando, claramente, atenuar a carga valorativa de sua afirmação.

- Advérbio de afirmação

(T21) *O nome da Minha professora era ***; Ela era uma professora **realmente** muito boa. (grifo nosso)*

O termo grifado em (21) mostra o alto grau de adesão do aluno ao seu enunciado, não dando margens a dúvidas, sendo enfático quanto ao conteúdo da sentença. O advérbio destacado no trecho foi empregado para indicar a avaliação subjetiva do discente acerca da qualidade do trabalho da professora. Então, mesmo sendo um advérbio de afirmação, o item lexical “realmente” não foi usado aqui simplesmente para verificar ou constatar algo como verdadeiro ou falso, mas para ratificar a competência profissional da docente.

- Advérbio de lugar

(T25) *Eu tinha um professor [...] bem louco. Uma vez ele inventou que quem não tivesse acertado todas as questões do para casa iria ficar a aula inteira em pé **no canto da parede**, a sala quase inteira ficou em pé. [...] Mas além de tudo ele explicava muito bem e era uma boa pessoa e um bom professor. Um professor muito louco. (grifos nossos)*

Acreditamos que a circunstância de lugar expressa pelo adjunto adverbial destacado tenha sido um elemento importante para que a aluna selecionasse esse fato para relatar. Ela inicia o texto afirmando que tinha um professor “*bem louco*”, fala da punição adotada por ele, mas, no final, ressalta as qualidades positivas do profissional, afirmando que “*explicava muito bem*”, “*era uma boa pessoa e um bom professor*”. Com isso, podemos notar que a punição – caracterizada especialmente pelos

adjuntos adverbiais de lugar (“no canto da parede”) e modo (“em pé”) – causou surpresa, estranhamento na aluna. Porém, ao mesmo tempo, as lembranças que a aluna tem do professor não são inteiramente negativas.

- Advérbio de dúvida

(T28) [...] *sem contar as outras coisas que ela fez que demonstrava que ela não gosta de mim, por isso talvez ela se tornou uma das professoras mais inesquecíveis em minha vida.* (grifo nosso)

O modalizador destacado em (T28) avalia o conteúdo temático como algo hipotético, que depende de uma confirmação. Nesse caso, a aluna expressa baixa adesão ao conteúdo da sentença. A opção pelo advérbio “talvez” sugere que ela não estava absolutamente convicta do que escreveu. Ela arrisca uma avaliação a respeito do seu enunciado, mas evita ser taxativa.

Os exemplos a seguir são de trechos que contêm orações adverbiais que expressam tempo (T6a), consequência (T7b) e (T20), condição (T8b), finalidade (T9a), causa (T16) e (T28a) e concessão (T30). Orações adverbiais comparativas, conformativas e proporcionais não foram localizadas nos textos analisados.

- Oração adverbial temporal

(T6a) [...] *quando terminei o jardim fui para o *** foi lá que eu encontrei a minha melhor professora [...]* (grifos nossos)

A oração subordinada adverbial temporal, em (T6a), está desenvolvida, pois é introduzida por uma conjunção subordinativa (quando) e apresenta uma forma verbal no pretérito perfeito do modo indicativo (terminei). Ela é um exemplo de oração que deriva de uma experiência subjetiva do aluno, pois indica um importante momento de transição para ele, o de “encontrar sua melhor professora”.

- Orações adverbiais consecutivas

(T7b) [...] *ela ensinava tão bem que eu nunca fiquei de recuperação em nem uma matéria dela.* (grifos nossos)

(T20) [...] Ela gostava **tanto** de mim **que** me levou um dia na sua casa [...] quando terminou a aula o pai da minha irmã foi buscar agente no meio do caminho ele perguntou se eu tinha gostado de ficar lá e eu respondi:

— Gostei sim ela é muito legal e me tratou como se eu fosse filha dela. (grifos nossos)

Em (T7b), a conjunção consecutiva “que” precedida de “tão” revela alta carga de subjetividade do trecho já que é estabelecida uma relação direta entre a qualidade do trabalho realizado pela professora e o bom desempenho escolar individual da aluna.

A relação de causa/consequência também pode ser observada em (T20). Por esse trecho, a aluna acredita (conforme seu entendimento subjetivo) que a segunda atitude da professora teria decorrido da primeira. Além disso, deixa explícita, no decorrer do texto, a avaliação positiva que fez desse episódio ao afirmar que “tinha gostado” de ter ficado na casa da professora.

Oração adverbial condicional

(T8b) [...] Mas a Pior Prof^a Que eu tive até hoje se chama *** [...] chigava toto mundo eu fale Pra minha mãe disse Que nunca mas ia na aula de ciencias, minha mãe foi-la e disse Que **se ella minchigar outra vez** ela vai parar na delegacia e nunca mais chigou ninguem [...]. (grifos nossos)

Em (T8b), a aluna cita a condição para que ocorra ou não o fato expresso na oração principal. No caso, o xingamento à menina se impõe como algo necessário para que o conflito fosse resolvido na delegacia. Com a imposição dessa condição (e sua possível consequência), a aluna deixa implícito, pela seleção lexical, que a fala da mãe frente a essa situação conflituosa certamente tenha sido proferida de forma agressiva, mas a aluna avalia de forma positiva o conteúdo temático de seu texto, pois, a partir do que a mãe disse, a professora não proferiu mais xingamentos contra a turma, ou seja, o problema foi resolvido.

- Oração adverbial final

(T9a) [...] *ela adorava levar a gente para passear por fora da escola, **para nós ver lugares diferentes**. (grifos nossos).*

A oração adverbial final, em (T9a), indica a finalidade daquilo que se declara na oração principal. No caso, a objetivo da professora ao levar as crianças para espaços extraescolares era, segundo a visão particular da aluna, a possibilidade de “ver lugares diferentes”.

- Orações adverbiais causais

(T16) [...] *tem vezes que ela ficar com raiva mais e **porque** os menino faz raiva a ela mais ela e muito boua [...] (grifo nosso)*

(T28a) [...] *ela se tornou uma das minhas professoras inesquecível **porque** eu sentia que ela mim amava [...] ela me tratava muito bem eu fazia muitas cartinhas para ela **pois** pelo fato dela mim tratar bem eu gostava muito dela [...] (grifos nossos).*

Em (T16), percebemos claramente a ideia de causa diretamente ligada àquilo que determina um acontecimento. No caso, o aluno associa o sentimento de raiva da professora ao comportamento dos alunos. Essa associação só é possível por conta das experiências pessoais vivenciadas ou presenciadas por quem escreve.

Em (T28a), a aluna usa dois elementos coesivos que expressam causa (“porque” e “pois”) com a intenção de justificar o carinho que havia na relação entre ela e a professora. O trecho escrito pela aluna é, portanto, mais um exemplo de como as orações adverbiais podem ser usadas para realizar as modalizações apreciativas.

- Oração adverbial concessiva

(T30) Um dia ela passou mau quando estava dando aula ficamos todos assustado e não sabíamos o que fazer, foi levada para a diretoria e lá ficamos sabendo que ela desmaiou ela ficou de licença durante trinta dias.

*Ela falou que tinha um problema na coluna **mais** estava bem [...]*

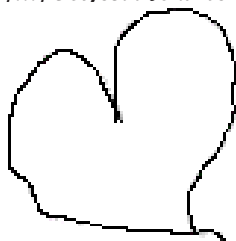
Em (T30), a aluna apresenta uma ideia de concessão apesar de não usar um conectivo tão característico desse tipo de oração. As orações subordinadas adverbiais concessivas indicam concessão às ações do verbo da oração principal, ou seja, admitem uma contradição ou um fato inesperado. Ao afirmar que a professora estava bem mesmo depois de tudo que relatou no parágrafo anterior ao que possui a oração concessiva (que professora passou mal, foi levada para a diretoria, desmaiou e ficou de licença), entendemos que houve um contraste, uma quebra de expectativa quanto ao estado de saúde dela. Dessa forma, o conectivo “*mais*” é o responsável por expressar essa ideia de concessão.

Apesar da afirmação de Bronckart (2009, p. 334) de que “**parece** que a modalização apreciativa é marcada, preferencialmente, por advérbios e orações adverbiais” (grifo nosso), acreditamos que outros elementos linguísticos possam contribuir para elevar o grau de expressividade dos textos como, por exemplo, os adjetivos, as frases exclamativas e as interjeições. Tais elementos foram encontrados nos seguintes trechos:

(T5a) [...] as aulas delas **Huum!!!** Era demais era divertida ela botava ate pra gente canta **era massa!** (grifos nossos)

(T11) [...] eu tinha uma professora que o nome dela e *** **minha baixinha eu amava ela! Era divina!** [...]

[...] **beijos. the amo**



(grifos nossos)

(T17) Se eu tenho uma professora inesquecível? à eu tinha, ela era bastante chata e ruim, o nome dela é ***. [...] a professora *** era super legal, dava bastante atenção pra gente,

*Ela sim é uma professora legal e educada, agora a *** MEU DEUS!. (grifo nosso).*

*(T23) [...] uma vez ele levou nós para o shopping e foi so us mais quetos e nós fumos ele comprou sovete e foi muito ótimo foi **top...** [...] uma vez nos fizemos um projeto de leitura na sala foi **muito top.** (grifos nossos).*

*(T24) [...] Ela contava muitas Historias que pareciam de verdade, Ela era **muito Boa!!!.** [...] (grifos nossos).*

(T26) Uma professora dissaborada

*Um dia uma professo **Ingrata, dissaborada, antipaca** que eu nunca na minha vida vou gosta dela disse assim: “~~coisa~~ pegue sua cadeira e se sente la no final”*

Em (T5a), além dos advérbios “demais” e “divertida”, que qualificam as aulas da professora, e do intensificador “até”, que destaca a ação dela de colocar os alunos para cantar, há, nesse trecho, uma interjeição e uma frase exclamativa, traços que revelam alto grau de subjetividade do aluno bem como alto grau de expressividade do seu texto.

O grau de expressividade das frases exclamativas destacadas em (T11) é alto tendo em vista a carga de subjetividade que a aluna deixa transparecer através das palavras que escolhe para demonstrar o sentimento que tinha pela professora “*amava*” e a caracterizar “*divina*”. Além das frases exclamativas, tal subjetividade também pode ser exemplificada pela expressão “*minha baixinha*”. Nesse caso, o uso do pronome possessivo associado ao adjetivo deixa transparecer o carinho da aluna pela profissional. Ademais, a aluna encerra o relato, em tom de despedida, escrevendo “*beijos. the amo*” e desenhando um coração. Isso pode ser indício de que o grau de envolvimento da aluna com o que escreve é tão grande a ponto de ela confundir os interlocutores e o gênero textual. Esse trecho nos faz crer que a aluna tenha tido tanta proximidade com a professora a ponto de parecer estar escrevendo diretamente para ela, tanto que, para isso, usa elementos estruturais típico da carta ou do bilhete: uma despedida direcionada ao interlocutor. Esse dado

comprova a afirmação de Schneuwly e Dolz (2004) de que os gêneros são relativamente estáveis. Em (T11), temos, ainda, um exemplo claro da mais recente concepção de língua, a interacional (dialógica), pois, para a aluna, o texto é visto como um possível lugar de interação entre ela e a professora, corroborando o pensamento de Koch (2006, p. 33), para quem a língua é uma “*atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos” (grifos da autora).

Em (T17), entendemos que “ã” foi usado com função interjetiva. O significado das interjeições está inevitavelmente vinculado à maneira como e ao contexto em que elas são ditas ou escritas. Desse modo, o sentido construído pela interjeição depende do contexto de enunciação. No caso, a aluna usa “ã” para manifestar seu sentimento frente à necessidade de falar de uma “*professora inesquecível*”, tanto que inicia seu texto com uma interrogação. O uso dessa pontuação é, inclusive, outro bom recurso de expressividade. Na segunda parte do mesmo trecho, temos uma frase exclamativa, que já é uma forma de ressaltar o que se diz, mas a aluna usa outros dois recursos modalizadores para expressar sua subjetividade: as letras maiúsculas (para escrever o nome da professora – omitido pelos asteriscos – e a interjeição que o acompanha) e a comparação que faz entre as profissionais das quais trata em seu relato (através do trecho “Ela sim”). Ao usar esses recursos, a aluna expressa, com muito mais precisão, o que diz, provando, assim que as modalizações apreciativas são constitutivas do mundo subjetivo.

A gíria “top”, em (T23), é uma produção léxica criativa e adequada ao contexto. O uso dela, acompanhada do intensificador “muito”, elevou mais ainda o grau de expressividade no trecho. Ao usar esse recurso, a aluna exemplifica a afirmação de Labov (1997, p. 3), que aponta como característica própria dos relatos pessoais a referência a “eventos que teve lugar na biografia do falante”, ou seja, a algo que tenha marcado a vivência dele.

Em (T24), além da frase exclamativa, que já é uma boa marca de expressividade, o aluno triplicou o ponto de exclama-

ção, reforçando, assim, a avaliação positiva que fez da professora e aproximando a escrita de toda a dinamicidade da oralidade.

Já em (T26), a aluna usa os adjetivos “*Ingrata*”, “*dissaforada*” e “*antípaca*” para fazer julgamentos, expressar opiniões ou sentimentos em relação à professora, posicionando-se frente ao que é enunciado.

Grande parte dos textos analisados (83%) não explora de forma significativa os recursos que podem funcionar como modalizadores apreciativos, possuindo, portanto, poucas marcas de expressividade. No entanto, sendo a expressão de um ponto de vista, não é possível haver um texto sem modalização. Ela pode sim ser mais explícita ou mais discreta, como vimos nos exemplos analisados.

CONCLUSÃO

No *corpus* analisado, a modalização apreciativa, que é responsável por revelar um julgamento subjetivo de alguns aspectos do conteúdo temático, apresentando-os como fatos positivos ou negativos na visão de quem os avalia, configurou uma dificuldade tendo em vista que somente cinco dos trinta textos analisados possuíam suficientes e adequadas marcas de expressividade (a exemplo de advérbios, adjetivos, frases exclamativas, interjeições etc.), ou seja, poucos alunos recorreram à modalização apreciativa de forma ampla, satisfatória, o que levou grande parte dos textos a apresentarem baixo grau de expressividade. Essa constatação indica que esses alunos têm, quanto a esse aspecto, um desempenho linguístico-textual abaixo do nível esperado para a série que cursam já que não conseguem atingir bons níveis de expressividade em seus textos, o que exige, portanto, uma intervenção do professor direcionada para este aspecto.

Este estudo, no entanto, não tem a pretensão de se encerrar aqui. Ele deve servir de base para discussões futuras com o intuito de aprofundar ou mesmo ampliar a pesquisa que realizamos, bem como apresentar possíveis propostas de intervenção para apontar alternativas às dificuldades evidenciadas nos textos produzidos pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. (1958). Disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.
- CUNHA, Celso de e CINTRA, Lindley. *Gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LABOV, William. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. In: *The Journal of Narrative and Life History*. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. Volume 7, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará – UFC
Av. da Universidade, 2932 – Fundos – Benfica
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
CEP: 60020-181 – Fortaleza – Ceará
imprensa@proplad.ufc.br

O leitor encontrará nesta obra capítulos que espelham as dissertações produzidas no âmbito do programa ProflLetras - um mestrado idealizado pela Capes para o aperfeiçoamento dos professores do Ensino Fundamental das escolas públicas. É, portanto, o resultado de uma conquista. É um posicionamento político em prol do ensino público e de qualidade. Como o diz a Apresentação, a singularidade desses trabalhos reside na aplicação da pesquisa acadêmica a propostas intervencionistas que possam colaborar para uma mudança no ensino de língua portuguesa. Pesquisa e ensino não são apenas resistência nesta coletânea, mas um apontar de caminhos, uma resposta ao que é possível.

Mônica Magalhães Cavalcante

