PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**Maria Elias Soares
Pollyanne Bicalho Ribeiro
Abniza Pontes de Barros Leal
Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá
Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos
Ive Marian de Carvalho**
(Organizadoras)

**Práticas de leitura
e produção oral e
escrita no Ensino
Fundamental**

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 DA UFC

Presidente

Prof. Paulo Elpídio de Menezes Neto

Conselheiros

Joaquim Melo de Albuquerque

Felipe Ferreira da Silva

Maria Pinheiro Pessoa de Andrade

José Edmar da Silva Ribeiro

Prof. Paulo Rogério Faustino Matos

Profª. Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Profª. Ana Fátima Carvalho Fernandes

Prof. Guilherme Diniz Irffi

Maria Elias Soares
Pollyanne Bicalho Ribeiro
Abniza Pontes de Barros Leal
Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá
Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos
Ive Marian de Carvalho
(Organizadoras)

Práticas de leitura e produção oral e escrita no Ensino Fundamental

Fortaleza
2021

Práticas de leitura e produção oral e escrita no Ensino Fundamental

Copyright © 2021 by Maria Elias Soares, Pollyane Bicalho Ribeiro, Abniza Pontes de Barros Leal, Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos, Ive Marian de Carvalho (Organizadoras)

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

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

Coordenação editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de texto

Antídio Oliveira

Normalização bibliográfica

Marilzete Melo Nascimento

Programação visual

Raoni Kachille

Capa

Valdiano Macedo

Ficha Catalográfica

Bibliotecária: Marilzete Melo Nascimento CRB 3/1135

P912 Práticas de leitura e produção oral e escrita no ensino fundamental [livro eletrônico] / Organizadoras Maria Elias Soares ... [et al.] - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.
12.080 kb : il. color. ; PDF

ISBN: 978-65-88492-92-5
DOI: 10.51996/9786588492925

1. Educação. 2. Leitura. 3. Produção textual. I. Soares, Maria Elias, org. II. Ribeiro, Pollyanne Bicalho, org. III. Leal, Abniza Pontes de Barros, org. IV. Sá, Jammara Oliveira Vasconcelos de, org. V. Santos, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos, org. VI. Carvalho, Ive Marian de, org.

CDD 370

**Agradecemos o apoio
dado pela Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior (CAPES)**

Sumário

Capítulo 1

As HQ e o ensino de Língua Portuguesa: o ser herói no contexto de vida dos alunos/DOI 10.51996/9786588492925cap.1 19
Ive Marian de Carvalho e Pollyanne Bicalho Ribeiro

Capítulo 2

A repetição em notícias escritas por alunos: algumas reflexões/DOI 10.51996/9786588492925cap.2 49
Darlene Paiva Lima e Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá

Capítulo 3

A biografia como deflagradora de mulheres significativas na vida de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: uma prática de letramento/DOI 10.51996/9786588492925cap.3 77
Juliana Freitas Aguiar e Pollyanne Bicalho Ribeiro

Capítulo 4

Mecanismos de textualização em textos injuntivos produzidos por alunos da Educação de Jovens e Adultos/DOI 10.51996/9786588492925cap.4..... 105
Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes e Abniza Pontes de Barros Leal

Capítulo 5

A manifestação da invocação em texto de propaganda produzido por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental/DOI 10.51996/9786588492925cap.5..... 133
Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos, Maria Elias Soares e Maria Margarete Fernandes de Sousa

Capítulo 6

O uso de operadores argumentativos para efeito de continuidade e progressão em gêneros argumentativos/DOI 10.51996/9786588492925cap.6..... 161
Alcilene Aguiar Pimenta e Abniza Pontes de Barros Leal

Capítulo 7

O uso de estratégias argumentativas para aprimoramento da escrita de artigo de opinião/DOI 10.51996/9786588492925cap.7 189
Evanilce Chagas Lopes Samico e Aurea Zavam

Capítulo 8

Produção de textos dissertativo-argumentativos:

uma proposta de atividades com ênfase no Enem/DOI

10.51996/9786588492925cap.8 215

Francisco Tarcísio da Rocha e Abniza Pontes de Barros Leal

Capítulo 9

O tratamento didático dos mecanismos enunciativos na

aula de língua portuguesa/DOI 10.51996/9786588492925cap.9 239

Aline Matos de Amorim e Francisca Rebeca de Lima Xavier

Capítulo 10

A articulação de orações: uma proposta de atividades

produtivas para o ensino das orações complexas /DOI

10.51996/9786588492925cap.10 269

Aline Matos de Amorim e Maria Katiane Liberato Furtado

Capítulo 11

A ampliação da competência comunicativa oral em sala de

aula/DOI 10.51996/9786588492925cap.11 299

Waldiana Feitosa de Lima Silva e Aurea Zavam

Capítulo 12

Pode *podcast* na escola?/DOI 10.51996/9786588492925cap.12..... 329

Jamille Adaça Gonçalves Martins Almeida, Renata Uchoa Bezerra e Roberta

Francisca Araújo da Silva

Capítulo 13

Gênero discursivo entrevista: ídolo ficcional *versus* ídolo

real/DOI 10.51996/9786588492925cap.13..... 353

Cristiane Ferreira de Souza e Pollyanne Bicalho Ribeiro

Capítulo 14

Letramento em perspectiva: o lugar da mulher nos contos

de fada/DOI 10.51996/9786588492925cap.14 379

Lorena Lopes Chaves e Pollyanne Bicalho Ribeiro

Capítulo 15

Gênero textual charge: um desafio didático/DOI

10.51996/9786588492925cap.15 401

Rosemeire Pedro da Silva, Késia Suyanne Pinheiro Lima e Patrícia Mônica

Bastos da Escóssia

PREFÁCIO

Aurea Zavam

Valdinar Custódio Filho

Em 2013, iniciaram, em mais de quarenta instituições de Ensino Superior brasileiras, as primeiras aulas do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Iniciativa do governo federal da época, o Profletras, a exemplo de outros cursos de mestrado profissional em rede voltados para as licenciaturas, tem como alunos apenas professores efetivos da rede pública, que devem realizar suas pesquisas a partir de práticas em sala de aula. Os objetivos são suficientemente claros: 1) profissionais da educação básica da rede pública de ensino devem ser bem formados, o que implica proporcionar qualidade científica ao conhecimento prático; e 2) a academia deve ter um papel mais ativo no retorno social de suas pesquisas sobre educação, ensino, aprendizagem, didática...

Desde então, os oito últimos anos (os primeiros, de vacas gordas; os últimos, de vacas magérrimas) presenciaram o crescimento do programa, revelando vários aspectos interessantes. Um deles é a consideração de que a produção científica sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura somente agora está, de fato, apresentando um quadro fiel do que ocorre nas escolas públicas brasileiras. Embora tenhamos uma tradição de pelo menos quarenta anos de reflexão acadêmica consistente sobre ensino de língua e literatura, em muitas delas há um certo comportamento “dedutivo” – parte-se de uma premissa (muitas delas extremamente relevantes) sobre como o ensino deve se organizar e são propostas, em diversos âmbitos, muitas sugestões. Ainda que esse movimento seja extremamente frutífero, o conhecimento empírico robusto sobre a sala de aula estava em falta. O Profletras vem preenchendo (acreditamos que com mestria) essa lacuna.

Outro aspecto decorrente do desenvolvimento do programa diz respeito ao papel singular dos agentes de pesquisa – orientadores e orientandos. Os professores orientadores, com o advento do Profletras, viram-se às voltas com reflexões epistemológicas e metodológicas desafiadoras. O delineamento de uma pesquisa de campo nos moldes do Profletras exige a construção de um aparato operacional diferente do normalmente usado nas pesquisas (quantitativas ou qualitativas) dos cursos de pós-graduação acadêmicos. Foi preciso se apropriar do arcabouço da pesquisa-ação, mas, além disso, foi necessário estabelecer as especificidades da pesquisa-ação com foco na sala de aula e, ainda mais especificamente, com foco nas aulas de língua portuguesa e literatura, as quais têm um direcionamento bastante particular na organização curricular escolar, em virtude do caráter instrumental e seminal de nossa área de conhecimento. Orientar pesquisas no Profletras é uma tarefa empolgante, exatamente porque possibilita a emergência de um novo fazer investigativo.

Contudo, o aspecto mais relevante do cenário que o Profletras está permitindo revelar reside na pouco divulgada e valorizada qualidade do corpo docente da educação pública brasileira. Embora haja, claro, muito a ser feito em relação à qualificação de professores e ainda que seja absolutamente necessário que a formação universitária se adapte para dar ainda mais subsídios a essa qualificação, o fato é que os professores mestrandos que chegam ao Profletras trazem consigo um compromisso genuíno, verdadeiramente cidadão, com a qualidade da escola pública. Trazem, também, um nível tal de experiência que possibilita às reflexões empreendidas no curso um salto de qualidade em relação ao que se diz sobre ensino e aprendizagem. É o fazer desses professores-alunos, aprimorado durante o curso, que torna viável acreditar que a conexão

entre conhecimento acadêmico e prática docente eficaz está atingindo um novo patamar.

Esta obra – que reúne 15 trabalhos produzidos nas unidades do Profletras da Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (Uece) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – configura um bom exemplar desse patamar que se está atingindo. Os capítulos se unem, de um lado, pela assunção de que o aprendizado em língua portuguesa resulta de um trabalho do aprendiz alicerçado por uma concepção de linguagem como ação voltada para o outro; e, de outro lado, pela descrição e análise de práticas pedagógicas calcadas nessa assunção. O trabalho pedagógico revelado nos textos contempla recortes diversos, amparados pela teorização linguística mais atualizada. Sem querer limitar as possibilidades de categorização dos textos, mas com o intuito de sugerir uma primeira chave de organização, consideramos que, na obra, há sete grandes temas: letramento crítico, análise de gêneros, sequência textual, oralidade, gêneros digitais, estratégias de textualização, análise gramatical.

No âmbito do letramento crítico, situam-se os capítulos “Letramento em perspectiva: o lugar da mulher nos contos de fadas”, de Lorena Lopes Chaves e Pollyanne Bicalho Ribeiro, e “A biografia como deflagradora de mulheres significativas na vida de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: uma prática de letramento”, de Juliana Freitas Aguiar e Pollyanne Bicalho Ribeiro. Ambos os trabalhos partem da premissa de que só faz sentido se estudar e analisar a linguagem se esta for percebida dentro de um contexto sócio-histórico que a determina e por ela é determinado. Esse contexto sócio-histórico deve ser discutido, a fim de que se perceba a construção de discursos, como os que tratam do lugar social da mulher; é esse lugar que é tematizado nas práticas didáticas, seja por meio dos contos de fadas (tema do primeiro capítulo mencionado), seja por

meio da biografia de mulheres significativas (tema do segundo capítulo mencionado).

Os capítulos mais ligados à análise de gêneros, inspirados na concepção bakhtiniana, investem em atividades de compreensão e produção textual mediadas pelos gêneros como forma de desenvolver a competência discursiva dos alunos em várias frentes. A análise dos aspectos constitutivos e do funcionamento das histórias em quadrinhos propiciam a discussão sobre a figura do herói, como se vê em “As HQ e o ensino de Língua Portuguesa: o ser herói no contexto de vida dos alunos”, de Ive Marian de Carvalho e Pollyanne Bicalho Ribeiro. A entrevista oral é tratada como elemento propulsor para a aprendizagem da língua materna em seu uso cotidiano, conforme propõe o trabalho “Gênero discursivo entrevista: ídolo ficcional *versus* ídolo real”, de Cristiane Ferreira de Souza e Pollyanne Bicalho Ribeiro. E os recursos linguísticos e imagéticos das charges, trabalhados em atividades de compreensão leitora voltadas para o desenvolvimento da criticidade, são o foco do capítulo “Gênero textual charge: um desafio didático”, de Rosemeire Silva, Késia Lima e Patrícia Escóssia.

Os capítulos sobre sequência textual focalizam, especificamente, a injunção. Embora haja, entre autores, divergências sobre o estatuto da injunção como sequência textual, não se trata, nesses capítulos, de problematizar essa questão. Independentemente de se considerar a sequência injuntiva (como faz Travaglia) ou o discurso procedural (como faz Adam), são destacados os textos produzidos pelos alunos. Em “A manifestação da invocação em texto de propaganda produzido por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental”, de Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos, Maria Elias Soares e Maria Margarete Fernandes de Sousa, aborda-se a manifestação da invocação em texto de propaganda e conclui-se que o uso efe-

tivo da língua oportuniza uma aprendizagem mais eficaz. Em “Mecanismos de textualização em textos injuntivos produzidos por alunos da Educação de Jovens e Adultos”, de Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes e Abniza Pontes de Barros Leal, é proposta uma reflexão sobre a importância fundamental de se considerar os anseios dos sujeitos aprendizes em relação à leitura e à escrita; as necessidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o elemento determinante para a escolha do trabalho com receitas e manuais de instrução.

O capítulo “A ampliação da competência comunicativa oral em sala de aula”, de Waldiana Feitosa de Lima Silva e Aurea Zavam, investe na valorização do ensino da modalidade oral para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas. Propõe desmistificar a exaltação particular à escrita, a partir de uma prática que envolva escuta, escrita e leitura mediadas pela oralidade, como práticas discursivas reais para o conhecimento da língua materna. Esta aprendizagem possibilita o empoderamento do aluno em suas necessidades sociointerativas, pois, a partir dos eventos comunicativos vivenciados no dia a dia da escola, é possível ampliar as estratégias discursivas para a consecução eficaz do projeto de dizer.

Focalizando um gênero do universo digital, Jamille Adaça Gonçalves Martins Almeida, Renata Uchoa Bezerra e Roberta Francisca Araújo da Silva, no capítulo “Pode *podcast* na escola?”, propõem, ancoradas em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma oficina com atividades voltadas para a apropriação desse gênero como forma de investir no letramento digital e de alcançar uma participação mais efetiva e produtiva dos alunos.

Os capítulos que, sob um ou outro enfoque, trazem à cena estratégias de textualização voltam as lentes investigativas

para o desenvolvimento de habilidades que respondem pela organização do texto, seja recorrendo a estratégias de argumentação, seja recorrendo a fatores de textualidade. Em “O uso de estratégias argumentativas para aprimoramento da escrita de artigo de opinião”, Evanilce Chagas Lopes Samico e Aurea Zavam, tomando o gênero como prática de agir na/sobre a sociedade, propõem atividades que incentivam o posicionamento dos alunos frente à temática da violência doméstica por meio do uso de mecanismos da argumentação que garantam êxito de um projeto de dizer próprio manifestado no gênero artigo de opinião. Em “Produção de textos dissertativo-argumentativos: uma proposta de atividades com ênfase no Enem”, de Francisco Tarcísio Rocha e Abniza Pontes de Barros Leal, demonstram-se os resultados positivos de uma intervenção voltada para a elaboração da tese e dos argumentos iniciais em textos que atendam ao formato da redação do Enem, contemplando a estruturação do parágrafo e as relações coesivas estabelecidas entre esses segmentos do texto. Já no capítulo “A repetição em notícias escritas por alunos: algumas reflexões”, Darlene Paiva Lima e Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá, a partir da identificação de dificuldades no uso de mecanismos referenciais como estratégia de progressão textual refletidas na repetição de termos, apresentam uma proposta que visa levar o aluno a intervir em seu próprio texto de modo a alcançar êxito no estabelecimento da coesão recorrendo a outras estratégias de referenciação. Por sua vez, Alcilene Aguiar Pimenta e Abniza Pontes de Barros Leal, em “O uso de operadores argumentativos para efeito de continuidade e progressão em gêneros argumentativos”, buscando relacionar a articulação argumentativa do texto, organizada a partir do uso de operadores argumentativos, aos efeitos de continuidade e de progressão textual na escrita de cartas de solicitação, propõem

uma sequência de atividades que enfatiza a construção do argumento e a articulação argumentativa.

Na esteira dos trabalhos dedicados à análise gramatical, em “O tratamento didático dos mecanismos enunciativos na aula de língua portuguesa”, Aline Matos de Amorim e Francisca Rebeca de Lima Xavier partem de dois estudos distintos: um voltado para o uso de mecanismos enunciativos em textos literários; e outro, para o uso de modalizações adverbiais em produções textuais. Ainda que um tenha sido realizado em aulas que focalizavam a leitura, e outro, a escrita, os objetivos visavam a um resultado comum: o desenvolvimento das capacidades de linguagem, que foi alcançado pelo reconhecimento das vozes e das modalizações na compreensão leitora e pela ampliação do repertório lexical e maior consciência linguística e discursiva na produção de textos, respectivamente. Em “O fenômeno junção: uma proposta de atividades produtivas para o ensino das orações”, Aline Matos de Amorim e Maria Katiane Liberato Furtado, ancoradas na defesa de um estudo da gramática não mais meramente classificatório e isolado, mas comunicativo, perceptivo e crítico, propõem atividades voltadas para o reconhecimento do fenômeno junção bem como para o uso adequado de juntores na construção de textos escritos coerentes.

Os trabalhos apresentados, se, por um lado, revelam um professor que investe em sua formação, em sua forma de ver e pensar o ensino da língua, por outro, evidenciam um aluno que se pretende como protagonista das ações mediadas pela linguagem, como leitor, produtor e crítico dos (seus) textos. É, portanto, para esse professor, comprometido com a construção dos saberes, com a autonomia dos alunos, e para esse aprendiz, envolvido com a capacidade de usar a língua nas mais diversas situações comunicativas, com o seu lugar no processo de transformação da sociedade, que essa obra foi gestada.

Acreditamos, todos nós que dela participamos, que um dos caminhos para refletir sobre a forma como o ensino de língua portuguesa pode ser levado para dentro da sala de aula e como os conteúdos podem ser trabalhados de forma a desenvolver criticidade e autonomia nos alunos é estar constantemente revendo nossas crenças, atualizando nossos conhecimentos, propondo novos (outros) caminhos.

Como ressaltamos no início, a aproximação que vem se estabelecendo entre conhecimento acadêmico e prática docente por meio das (inter)ações desenvolvidas no âmbito do Profletras cada vez mais se solidifica e gera frutos que reverberam no chão da sala de aula. A contribuição que os professores da educação básica vêm dando à geração desses frutos é inegavelmente significativa e fecunda. Ganhamos nós, professores, ganham os alunos e ganha a sociedade, pois estar inserido nessa sociedade que busca novos caminhos para o ensino representa participar, como agente ou beneficiário, de um movimento em que a escola possa continuar sendo, como dizia Darcy Ribeiro, a maior invenção do mundo.

PARTE 1

Práticas de Escrita

CAPÍTULO 1

As HQ e o ensino de Língua Portuguesa:

o ser herói no contexto de vida dos alunos

*Ive Marian de Carvalho
Pollyanne Bicalho Ribeiro*

DOI 10.51996/9786588492925cap.1

Introdução

Analisar o gênero do discurso como fenômeno histórico, observando os aspectos constitutivos e o seu funcionamento nas práticas sociais, coaduna com a tese, defendida pelo Círculo de Bakhtin, de que a palavra é viva, crivada de elementos ideológicos, dialogicamente constituída e constituidora de sujeitos sociais. Os gêneros, portanto, “são as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada da consciência e na compreensão da realidade” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198), a realidade do gênero e a realidade da vida, de acordo com essa premissa, estão organicamente imbricadas.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são atividades sociocomunicativas de ação e interação social, sem os quais a comunicação humana não seria possível. Assim, é possível afirmar que o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula é de grande importância para o desenvolvimento de saberes essenciais para as práticas sociais de linguagem.

Rojo (2005) afirma que o texto constitui a base do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, seja como material de leitura e produção textual quanto como objeto de ensino propriamente dito. Porém, a autora salienta que as escolas brasileiras tendem a formar, nos anos finais do Ensino Fundamental, leitores e produtores de texto com capacidades básicas de leitura e escrita. Tal fato resultou em uma nova maneira de se utilizar textos em sala de aula, na qual o foco é o texto em seu funcionamento e em seu contexto de leitura e produção, concepção esta reforçada em diversos trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante, PCN. Este documento, alinhado aos resultados recentes de diversas pesquisas sobre Linguística e Educação, contribuiu para que o

gênero aparecesse como foco central no ensino de Língua Portuguesa nos últimos anos.

O trabalho com o gênero discursivo em sala de aula possibilita aos alunos a conscientização acerca da utilização da linguagem como prática social, ao mesmo tempo em que estabelece relações com o contexto, seus papéis constitutivos e propósitos comunicativos. A sociedade atual, tal como nos esclarecem os PCN, exige a formação de um cidadão completo, capaz de agir de forma consciente e crítica por meio da leitura e da escrita. Nesse contexto, a visão tradicionalista de ensino, que percebe o texto somente como forma e estrutura linguística fixa, parece não se encaixar mais nas salas de aula da atualidade, haja vista que a língua, compreendida como processo social, não é, de forma alguma, homogênea ou estática.

Bronckart (1999, p. 103) chama a atenção para o fato de que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Sendo assim, pode-se afirmar que as práticas escolares não podem ou não devem se dissociar da particularidade humana, que possibilita a realização de objetivos particulares, fazendo uso da linguagem em contextos específicos (MARCUSCHI, 2003).

Partindo da concepção de que a escola é um ambiente social, cuja missão principal é tornar o aluno não somente um sujeito letrado, mas também capaz de formar um pensamento crítico a respeito de seu papel na sociedade, ela deve, então, abrir espaço para o trabalho com gêneros diversos, em vez de seguir a concepção tradicionalista em que se enaltecem uns em detrimento de outros, como se existissem gêneros mais importantes ou mais adequados para o ensino. Dessa forma, os textos ganham vida e se permite que o aluno tenha uma compreensão crítica daquilo que o cerca e seja capaz de se comunicar nas mais diversas esferas sociais que compõem sua vida.

Embora não seja possível negar a importância dos gêneros tradicionalmente trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, tais como a crônica, o conto e a redação do Enem,¹ devemos lembrar, em consonância com o que diz Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a escola é um lugar de interação social que propicia situações de produção e recepção de textos. Os alunos, em um mesmo ambiente, deparam-se com as mais diversas situações de comunicação; dessa forma, faz-se necessário que novos gêneros apareçam, satisfazendo, assim, as novas formas de comunicação, haja vista que o gênero surge a partir de uma determinada esfera social.

Nossa pesquisa, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Letras, Profletras, oferecido pela Universidade Federal do Ceará, surge a partir do entendimento de que há a necessidade de a escola se abrir para o trabalho com gêneros que ela tradicionalmente não contempla, alinhado à percepção de que há pouco espaço para o trabalho em sala de aula com as Histórias em Quadrinhos (HQ), gênero pelo qual a pesquisadora possui grande apreço, muito embora elas façam parte do cotidiano do aluno e se demonstrem profícuas para seu desenvolvimento linguístico-discursivo. Percebemos, durante a pesquisa, que, embora as HQ constem nos PNC e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), sua presença nos planos de ensino ainda é ínfima e, quando se faz presente, ainda é de maneira incipiente e superficial, geralmente relacionada a questões gramaticais ou momentos lúdicos de descontração, sem levar em conta as suas peculiaridades e o quanto podem colaborar para a capacidade de produção e leitura na prática formativa.

¹ Consideramos, aqui, em consonância com Prado e Morato (2016), a redação do Enem como gênero discursivo, haja vista que atende a um propósito social e tem estruturas relativamente estáveis.

Não estamos defendendo aqui que as HQ não possam também servir a esse propósito; porém, seria equivocado ou, no mínimo, reducionista, acreditar que elas se limitam a suporte ou a entretenimento, haja vista que se constituem em um gênero rico de recursos verbais (onomatopeias, interjeições, variações linguísticas) e de recursos não verbais (desenhos, linhas cinéticas, metáforas visuais, vinhetas, entre outros), são predominantemente marcadas pelo humor e, ainda, abrem espaço para a criatividade e para a ludicidade.

No presente artigo, faremos um breve panorama histórico da relação entre gênero HQ e ensino, abordaremos a sequência didática utilizada em nossa pesquisa para a produção de HQ em sala de aula e discutiremos os resultados a partir da produção de um dos alunos participantes da pesquisa. Não buscamos, aqui, ressaltar o ensino das HQ em detrimento de outros gêneros, mas sim desmistificar o ensino de gêneros canônicos como sendo superior ao de gêneros de menor prestígio na esfera escolar. O trabalho com as HQ em sala de aula pode ser revelador de aspectos linguísticos, sociais, ideológicos e, portanto, deve compor o acervo de escolhas metodológicas na sala de aula.

Gênero HQ e ensino de Língua Portuguesa

A arte de contar histórias por meio de desenhos e palavras utilizando uma sequência linear não é recente; faz parte da cultura de vários povos e possui origens que remetem às figuras rupestres, aos hieróglifos egípcios e aos ideogramas orientais. O termo “arte sequencial” foi primeiramente utilizado por Eisner (1989), para nomear qualquer forma de expressão em que haja um encadeamento de imagens que, de forma articulada, narra um episódio ou acontecimento.

As HQ, como meio de comunicação em massa, surgiram, segundo Vergueiro (2013), graças à evolução da indústria tipográfica, aliada ao surgimento de grandes cadeias jornalísticas. Muito embora a grande maioria das pessoas pense que elas surgiram nos Estados Unidos, há, segundo Lovetro (2011), registros anteriores ao surgimento das HQ na América.

A primeira HQ do mundo, segundo diversos estudiosos, data do ano de 1827, século XIX. “M. Vieux-Bois”, do professor suíço Rudolph Topffer, já apresentava diversos aspectos constitutivos do gênero, como a quadrinização, a fala direcionada aos personagens e algumas metáforas visuais (CARVALHO; RIBEIRO, 2018). Foi somente em 1895 que as HQ surgiram nos Estados Unidos, por meio da publicação, no jornal *World*, da tirinha “Yellow Kid”, criada por Richard F. Outcault. O personagem principal era um garoto de origem asiática, residente em um bairro periférico norte-americano, passando por situações que representavam, com humor crítico e ácido, a sociedade da época. O diferencial apresentado por Yellow Kid em relação a seus predecessores foi a utilização das falas dos personagens dentro das vinhetas, nos balões, e não de forma separada abaixo das imagens, como era de costume. As falas do personagem principal apareciam na bata amarela que ela vestia. Anos mais tarde, essa tirinha se transformaria em uma HQ de grande sucesso e seria considerada, por muitos, como a primeira HQ da história (LOVETRO, 2011).

Ao final da Segunda Guerra Mundial, segundo Vergueiro (2013), enquanto a popularidade dos quadrinhos ia aumentando e as vendas crescendo, alguns pais e professores começaram a se preocupar com a influência que as HQ poderiam exercer nas crianças e adolescentes. Foi neste cenário que o psiquiatra alemão Fredric Wertham iniciou uma campanha contrária aos quadrinhos, que, segundo ele, poderiam exercer uma má

influência nas crianças e jovens. Em seu livro *Seduction of the Innocent*, publicado em 1954, o psiquiatra afirma que as HQ deveriam ser responsabilizadas por diversas anomalias de comportamento entre os adolescentes e que sua leitura os deixaria preguiçosos e, posteriormente, os transformaria em adultos desajustados e problemáticos. O livro foi sucesso de vendas e mudou a forma como as HQ seriam vistas por muito tempo, deixando resquícios até os dias de hoje, justificando preconceitos descabidos e sem nenhuma base científica comprovada.

O redescobrimento dos quadrinhos, ou a chamada “Era de Prata”, segundo Vergueiro (2013), só aconteceu muitos anos mais tarde, no final do século XX, quando as pessoas começaram a perceber que muito do que se pensava sobre as HQ era fruto de falta de conhecimento e preconceitos descabidos. As HQ passaram, então, a ser analisadas e encaradas de uma forma menos negativa e sob uma ótica própria.

Assim, como afirma Lovetro (2011), a origem da linguagem das HQ acompanhou, de certa maneira, a história da humanidade. Apesar de ter suas raízes ainda nos primórdios da civilização, continua sendo atual, haja vista a importância da linguagem visual na comunicação moderna. Nesse contexto, não é possível afirmar, como ainda acreditam alguns, que as HQ constituem um gênero inferior ou uma arte menor. Seu papel fundamental nos estímulos à leitura e no desenvolvimento de formas de linguagem posteriores é historicamente comprovado (LOVETRO, 2011).

As HQ, até pouco tempo, eram malvistas por parte dos professores em sala de aula. Os alunos faziam suas leituras às escondidas e, caso fossem descobertos, eram rigorosamente repreendidos. Isto acontecia, principalmente, pelo fato de que se acreditava que sua leitura constante afastava os alunos das “boas leituras” e poderiam lhes acarretar “preguiça mental” (VERGUEIRO, 2009).

Contudo, atualmente, o uso de HQ é não apenas defendido, como incentivado por diversos pesquisadores, por constituir, de acordo com Vergueiro e Ramos (2009), uma forma de entretenimento e de construção de saberes capaz de atingir diversos públicos e faixas etárias, trazendo resultados bastante satisfatórios no que diz respeito ao gosto pela leitura e escrita.

Embora as HQ já tenham conquistado certo espaço e notoriedade nos contextos escolares, é perceptível que são poucas as atividades que contemplam as HQ em toda a sua complexidade, permitindo aos alunos analisar e reconhecer os diversos recursos visuais e verbais que as compõem e a análise crítico-reflexiva em relação aos sentidos propostos.

A aproximação das HQ com o ensino pode ser observada por seu reconhecimento em documentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por exemplo, já sinalizava, em 1996, quando foi oficializada, para a necessidade do trabalho com outras formas de linguagem e manifestações artísticas no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Embora seja ainda uma intervenção tímida, é possível afirmar que este fato abriu o espaço da sala de aula não somente para as HQ, bem como para outros tipos de manifestações artísticas. Porém, foi somente com a elaboração dos PCN, em 1998, que a utilização das HQ nas práticas de ensino foi, de fato, oficializada.

A boa aceitação do gênero entre os alunos e os resultados favoráveis de sua utilização em atividades de leitura e escrita começaram a ser percebidos, e, a partir de então, as HQ foram incluídas, a partir de 2006, na lista do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), pela primeira vez. O programa, criado pelo governo federal em 1997, tinha por objetivo ampliar o acesso à cultura e à informação, além de promover e estimular o interesse pela leitura.

No ano de 2009, há, no PNBE, uma consolidação da interpretação das HQ como gênero por parte do governo federal. Antes disso, elas apareciam somente como ferramentas lúdicas, mais atrativas do que o livro didático para suscitar nos alunos o gosto por outras formas de leitura.

A inserção das HQ nos livros didáticos não somente de Língua Portuguesa, como de diversas disciplinas, também contribuiu de forma positiva para a relação entre esse gênero e o ensino, principalmente no início dos anos 1990, quando seu status de material didático foi legitimado (CARVALHO; RIBEIRO, 2018).

O principal fator de sucesso da inserção das HQ no ensino se dá pelo fato de que é um gênero que faz parte, já há muito tempo, dos contextos extraescolares de crianças e jovens. Além disso, segundo Amarilha (2006), o trabalho com as HQ em sala de aula propicia não apenas momentos de ludicidade, mas também contribui para a formação crítica, linguística e textual dos alunos, podendo, inclusive, servir como ponte para o desenvolvimento do gosto pela leitura e produção de outros gêneros, como o conto, a crônica e o romance.

Contudo, Vergueiro (2010) salienta a importância de que o professor busque saber a maneira mais apropriada de se utilizar as HQ em sala de aula, de forma a despertar a criatividade para tratar de assuntos mais complexos de uma forma lúdica e descontraída e familiarizar os alunos com a linguagem própria do gênero. Atualmente, a utilização das HQ em sala de aula tem se mostrado bastante produtiva, mas o foco continua sendo somente seu eixo temático. Dessa maneira, o professor não utiliza as HQ em sala de aula como uma forma de linguagem, buscando demonstrar ao aluno sua estrutura e funcionamento, contexto de produção e formas de circulação (APARÍCIO; ANDRADE, 2016).

Vergueiro (2010) defende veementemente a necessidade de uma “alfabetização” no gênero, de forma a melhor compreendê-lo. É perceptível que muitos professores têm vontade de utilizar as HQ em sala de aula, porém ainda não sabem como fazê-lo e acabam restringindo esse uso ao livro didático, de forma descontextualizada, limitando, assim, seus benefícios exclusivamente para a promoção de um momento lúdico, para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura ou como suporte imagético de questões gramaticais e de interpretação textual.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros não são estruturas fixas e estáticas, pois estão sujeitos a mudanças e influências externas. Assim, novos gêneros surgem influenciados pelas novas tecnologias e por novas maneiras de se comunicar e interagir em sociedade, que exigem o desenvolvimento de habilidades diversas, principalmente em uma sociedade cada vez mais multimodal. Assim, faz-se necessário que os alunos também aprendam em sala de aula a produzir textos multimodais ou multissemióticos, como as HQ, que combinam aspectos linguísticos, imagéticos, sonoros, entre outros, tornando-se criadores de sentido e leitores críticos e reflexivos.

Para alcançar esse objetivo, as atividades de produção de HQ em sala de aula não devem estar centradas somente nos elementos temáticos do gênero, mas também na relação de todos os elementos que compõem as HQ, sejam eles verbais ou visuais, não esquecendo de ressaltar os diversos contextos comunicativos onde o gênero é utilizado, de forma a permitir que o aluno construa seu projeto de dizer, sendo capaz de selecionar as ferramentas necessárias para tal. Além disso, a multimodalidade das HQ estimula e facilita as práticas de leitura e produção do gênero, uma vez que o contato com esse gênero textual, conhecido e valorizado pelos alunos, possibilita uma maior intimidade com a leitura e a produção textual.

Portanto, para que o uso das HQ em sala de aula seja satisfatório e significativo, é necessário que os professores da educação básica busquem se alfabetizar em relação à linguagem específica das HQ, deixando de lado preconceitos retrógrados e sem fundamentação científica, percebendo os quadrinhos não como um inimigo, mas sim como um forte aliado em suas práticas pedagógicas, assumindo e valorizando, assim, a pluralidade cultural e a diversidade de linguagens, que são características da sociedade atual.

Apresentaremos, na seção seguinte, o contexto em que se deu nossa pesquisa, seus sujeitos, os materiais utilizados e os procedimentos. Além disso, abordaremos a sequência didática utilizada na metodologia, pensada nos moldes da sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para que os alunos se apropriem das características do gênero a fim de produzi-lo.

Produção de HQ em sala de aula: proposta de sequência didática

A proposta de ensino, pautada no gênero HQ, realizada durante nossa pesquisa de Mestrado, aconteceu em uma escola pública da cidade de Fortaleza, onde a pesquisadora trabalhava como professora. A turma escolhida foi o 9º ano B, por ter sido a mais receptiva e participativa durante as atividades. A turma, do turno da manhã, contava com 28 alunos frequentando regularmente às aulas, com idades entre 13 e 16 anos. Dos 28 alunos, 13 eram meninas, e 15, meninos. A grande maioria morava nas imediações da escola; apenas dois alunos moravam em um bairro mais distante.

As atividades propostas na sequência didática desenvolvida com os estudantes foram realizadas em sete encontros de três horas-aula cada, no decorrer do segundo e terceiro bimestres

do ano letivo de 2017. Nenhum aluno se recusou a participar das atividades propostas, mas, devido à falta de alguns alunos nas aulas em que realizávamos as atividades, finalizamos o trabalho com 12 alunos participantes de todas as etapas da SD, dentre eles, sete meninas e cinco meninos.

A sequência didática desenvolvida nesta pesquisa foi realizada em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, aplicação dos módulos e produção final, sendo finalizada com a circulação do gênero, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Fonte: elaborado pela autora. Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Seguindo o esquema de sequência didática delineado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), iniciamos a proposta, no primeiro encontro, que teve a duração de três horas-aula, 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. Explicamos, também, neste momento, a tarefa que iriam realizar, esclarecendo que o objetivo principal da sequência de atividades era auxiliar na compreensão dos aspectos constitu-

tivos do gênero, de maneira que conseguissem produzi-lo satisfatoriamente. Ressaltamos que o tema se relacionaria à figura dos super-heróis e que os alunos teriam de pensar em uma história cujo protagonista deveria ser o herói que gostariam de ser, relatando situações do cotidiano em que eles próprios, ou alguém que conhecessem, tenham conseguido superar um problema ou adversidade de forma heroica.

Conversamos, ainda, a respeito das características dos super-heróis dos quadrinhos e indagamos aos alunos quais super-heróis gostariam de ser e quais superpoderes queriam ter. Para nossa surpresa, nenhum herói famoso ou superpoder conhecido dos quadrinhos foi citado. Todos os alunos declararam que gostariam de ser como os pais, avós, tios ou irmãos, pessoas comuns que conseguiam driblar as adversidades do dia a dia mesmo sem ter nenhum superpoder. Para finalizar esse momento, solicitamos que pensassem a respeito do texto que escreveriam no encontro seguinte.

A apresentação da situação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constitui-se na elucidação do gênero que será trabalhado e exposição do projeto que será realizado na produção final. A produção inicial, ancorada no contexto de produção, ao contrário do que se pensa, não deve ser pensada como uma fase de fracasso do aluno. Mesmo que não consigam 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, no encontro seguinte, também com duração de três horas-aula, os alunos deram início à produção inicial, que teve início com a produção do texto motivador, um texto narrativo simples, em prosa e em primeira pessoa, com o tema “o herói que eu quero ser”. Os alunos tiveram que narrar uma situação de seu dia a dia em que foram capazes de solucionar, de forma heroica, um confli-

to que vivenciaram ou continuavam vivenciando. A produção de um texto narrativo foi conteúdo programático do bimestre. Esse texto simples serviu de base para a confecção da primeira HQ, que foi feita com desenhos próprios. Alguns alunos mostraram-se preocupados com a falta de habilidade no desenho; contudo, esclarecemos que o desenho não era tão importante, mas sim a história que deveriam construir.

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, deverão ser desenvolvidos módulos, constituídos de atividades que auxiliem 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 eles se familiarizem com o gênero textual trabalhado.

Em nossa pesquisa, no primeiro módulo, que teve a duração de três horas-aula, buscamos aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o gênero. Os alunos folhearam e leram diversos tipos de HQ (mangás, *comic books* e gibis), entrando em contato com o gênero de forma direta. Em seguida, analisamos as características observadas nas HQs, como estilo, tipos de linguagem, desenho, estratégias de leitura, entre outros, preenchendo fichas para que listassem as características observadas em cada tipo de HQ, finalizando com um debate oral acerca da percepção dos alunos sobre a atividade realizada.

No segundo módulo, que também contou com três horas-aula, foram trabalhados os mecanismos verbais e visuais característicos do gênero. Iniciamos com uma aula expositiva seguida de atividade acerca dos diversos tipos de balões e seu uso adequado na confecção de uma HQ. Em seguida, demonstramos e explanamos os outros recursos próprios da HQ como, por exemplo, as vinhetas, as linhas cinéticas, metáforas visuais, onomatopeias, legendas, dentre outros. Para finalizar esse momento, entregamos uma HQ em que alguns recursos visuais e todos os verbais haviam sido apagados, para que os alunos completassem da forma que achassem ideal. Ao final da atividade, apresentamos a tirinha completa e em cores para que comparassem com suas atividades e discutimos oralmente os resultados apresentados por cada um.

No terceiro e último módulo, desenvolvido em mais três horas-aula, a turma foi levada ao laboratório de informática, onde passou a entrar em contato com as HQ também em versão digital. Os alunos foram preparados para revisarem e refazerem suas produções, utilizando-se dos conhecimentos disponibilizados nos módulos anteriores.

A revisão e a reelaboração dos trabalhos foram mediadas pelo professor, a fim de auxiliar os alunos com possíveis dúvidas que surgiram durante o processo de produção ou dando sugestões pertinentes ao trabalho de cada um.

O sexto encontro, dedicado à produção final, deu-se com o acabamento das HQ elaboradas e revisadas durante a produção inicial e os módulos. Aconteceu na biblioteca, e aproveitamos o momento para informá-los que suas produções fariam parte do acervo da biblioteca e fizemos ajustes e combinados a respeito da noite de autógrafos.

O sétimo e último encontro com a turma foi destinado à realização do que chamamos de “noite de autógrafos”, muito embora este momento não tenha sido realizado à noite, mas sim durante o horário normal de aula, devido à periculosidade dos entornos da escola neste horário.

Propomos a “noite de autógrafos” como forma de circulação do gênero para além da sala de aula. De acordo com Costa-Hübes e Simioni (2014), a presença da circulação do gênero na sequência didática possibilita a efetivação real da linguagem e promove a interação por meio dos textos-enunciados produzidos pelos alunos, aproximando-se, assim, ainda mais essa proposta dos pressupostos bakhtinianos. Por reconhecermos o texto como prática discursiva, que se materializa a partir de um determinado gênero, propomos este momento para finalização da sequência didática.

Os alunos apresentaram suas produções aos colegas, familiares e membros da comunidade escolar e, em seguida, uma cópia das HQ produzidas pelos alunos foi enviada à biblioteca, para fazer parte do acervo. Todos se mostraram muito felizes e orgulhosos por estarem apresentando suas produções e relataram ser um momento muito especial de suas vidas.

Produção de HQ em sala de aula: resultados

Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que os alunos participavam das atividades com muito entusiasmo; o engajamento aumentava à medida que a sequência didática avançava. Embora alguns alunos tenham faltado a algumas aulas em que desenvolvemos as atividades, percebemos que a frequência como um todo durante a aplicação da SD foi bastante satisfatória, como é possível observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Frequência na aplicação da SD

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme dissemos anteriormente, 12 alunos participaram de todas as atividades da sequência didática. Assim, em nossa análise, contamos com 24 produções, duas de cada participante (inicial e final).

Comparando as produções iniciais e finais dos alunos participantes da pesquisa, constatamos um avanço bastante significativo quanto ao uso dos mecanismos verbais, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Produções iniciais e finais

Fonte: dados da pesquisa.

Como é possível observar a partir da análise do gráfico acima, somente os balões eram um mecanismo com o qual os alunos já estavam familiarizados; todos os outros, embora não fossem completamente desconhecidos, não eram utilizados de forma consciente e/ou adequada. As atividades realizadas nos módulos foram de fundamental importância para que a aprendizagem desses mecanismos fosse consolidada.

Em relação à apreensão e ao uso dos mecanismos visuais nas produções dos alunos, constatamos que, embora os alunos reconhecessem e fossem capazes de identificar esses recursos nas HQ, sentiam bastante dificuldade em aplicá-los em suas próprias produções. A evolução dos alunos acerca da utilização desses mecanismos pode ser mais bem observada no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Mecanismos utilizados nas produções

Fonte: dados da pesquisa.

Dessa forma, constatamos que o desenvolvimento de uma sequência didática como proposta de intervenção para o ensino do gênero HQ se mostrou bastante profícuo e efetivo, possibilitando ao aluno um maior controle de suas produções e

a oportunidade de focar separadamente nas etapas a serem trabalhadas, proporcionando ao professor a oportunidade de identificar as dificuldades dos alunos no decorrer do processo, sanando-as em cada estágio, em vez de somente ao final da atividade proposta. A circulação do gênero permitiu que as produções dos alunos fossem além das paredes da sala de aula, o que os motivou a participar de todos os estágios da atividade e permitiu que suas vozes fossem ouvidas por toda a comunidade escolar.

A ressignificação da palavra herói na produção das HQ

Como podemos constatar na seção anterior, as atividades realizadas durante o desenvolvimento da sequência didática permitiram que os alunos se familiarizassem com o gênero e se apropriassem de seus mecanismos visuais e verbais para, assim, serem capazes de produzir uma HQ.

Embora tenhamos ficado felizes com a boa receptividade dos alunos às atividades propostas e com os bons resultados alcançados, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de os alunos terem ressignificado a figura dos super-heróis em suas produções.

Quando lançamos o tema “O herói que eu quero ser” para a confecção das HQ, acreditávamos que os alunos iriam se espelhar em heróis famosos dos quadrinhos e dos filmes e que escolheriam superpoderes como a invisibilidade, a superforça ou a habilidade de voar. Com muita surpresa, identificamos que a grande maioria dos alunos participantes da pesquisa utilizou sua HQ para homenagear as pessoas que eles, de fato, consideram ser super-heróis dotados de superpoderes: seus familiares.

No decorrer da pesquisa, pudemos entrar em contato com a realidade difícil enfrentada por alguns daqueles alunos. Descobrimos problemas como abandono familiar, abusos físicos, sexuais, envolvimento com drogas. Ao contrário do que imaginamos, eles se sentiram muito à vontade de narrar acontecimentos de sua vida nas HQ; pareciam felizes por finalmente terem tido espaço para fazê-lo.

É importante frisar também que nenhum dos alunos utilizou, em suas produções, os tradicionais superpoderes dos heróis. Para os sujeitos participantes de nossa pesquisa, superpoder é, por exemplo, sustentar a família sozinha com dinheiro de faxina; superar o envolvimento com drogas e reconstruir a vida; superar problemas como a fome e o desemprego. Seus super-heróis são modelos a serem seguidos justamente por superarem as problemáticas da vida mesmo com a ausência de superpoderes.

Embora já fosse de nosso conhecimento que muitos daqueles alunos enfrentavam uma realidade difícil, foi muito surpreendente perceber que eles preferiram utilizar suas produções como uma forma de catarse, para desabafar os problemas que enfrentavam ao mesmo tempo em que homenageavam os parentes que, apesar de todas as adversidades, continuavam lutando por uma vida melhor para a família.

Para melhor demonstrar essa ressignificação da figura do super-herói, bem como o uso dos recursos verbais e visuais estudados no decorrer da SD, selecionamos, aqui, a produção de um dos alunos, uma das mais emocionantes, que apresentou um avanço significativo no uso dos mecanismos próprios do gênero.

Este foi o texto motivador escrito pelo aluno:

Pra mim o herói ki eu quero se é meu irmão. Si vocês olhar pra ele vai
 dizer que de herói ele não tem nada é só um preto pobre favelado. Mais
 ele é herói sim e vou dizer pq.
 Meu irmão comessou a anda com uma galera nada a ver, e que usavam
 droga.
 Poucos tempo depois ele também tava usando droga
 E aí comessou a rouba
 Roubava mercantil gente nas parada
 Dormia na rua ficando doído
 Chegou a usa craque
 Minha mãe endoidando pedindo filho volta pra casa
 E ele fez foi rouba a tv da sala pra vende
 Um dia ele foi preso o pior aconteceu
 foi pra cadeia ele apanhava muito de polícia outros preso
 fomos visitar ele e deu pena
 ele disse mãe se eu saí vivo desse inferno eu vou mudar de vida
 1 ano depois ele saiu e tentou arruma um emprego mais ninguém queria
 da
 Foi ser entregador de água
 Juntou seu pouco dinheiro e ajudava em casa
 Com algum tempo ele abriu o próprio negócio de venda de água e hoje até
 eu trabalho pra ele e a mãe tbm
 Hjele é casado tem duas filhas
 É preto como eu e provo que nem todo preto somos vagabundos
 Por isso ele é meu herói!!!

Fonte: dados da pesquisa.

Já no texto motivador, é possível perceber que o aluno segue o tema proposto de forma satisfatória. O texto é coerente, pois apresenta a tese na introdução, a de que o irmão é um herói, diversos argumentos para sustentar essa tese no desenvolvimento e um desfecho, no qual a tese é confirmada.

Os problemas de ortografia, pontuação e estruturação do texto foram discutidos com o aluno nos momentos destinados a esse fim no desenvolvimento da SD. Contudo, chamou-nos a atenção o carinho e admiração que o aluno nutria pelo irmão, que pode não ser um herói para muitas pessoas, mas para ele sim, haja vista que enfrentou problemas com drogas, chegou a ser preso e conseguiu dar a volta por cima e reconstruir a sua vida.

A seguir, apresentamos a produção inicial do aluno.

Fonte: dados da pesquisa.

A produção inicial do aluno já apresenta algumas das características próprias das HQ, tais como a quadrinização, muito embora utilize somente um tipo de vinheta, com o mesmo formato e tamanhos aproximados. A progressão textual acontece de forma satisfatória por meio da linguagem visual e verbal, embora careça de outros elementos que compõem uma HQ.

A produção final do aluno pode ser observada a seguir.

Fonte: dados da pesquisa.

Fonte: dados da pesquisa.

É possível observar, na produção final do aluno, que ele conseguiu se apropriar de forma significativa dos mecanismos verbais

e visuais das HQ. Nesta produção, ele utiliza balões nas falas dos personagens, legendas nas falas que são do narrador, diversas metáforas visuais, como a lâmpada acima da cabeça do herói, no último quadrinho, e linhas cinéticas, como as linhas que sinalizam o roubo da televisão e a fuga do irmão para fora da vinheta, reforçada pelo desenho da poeira abaixo das linhas.

Houve, também, a preocupação em dar um título e uma capa à história, que enalteceu ainda mais a figura heroica do irmão, bem como reforçou a representatividade do povo negro. Cabe aqui salientar que este aluno, ainda no início da aplicação das atividades, dizia não se enxergar nos quadrinhos, pois todos os heróis eram fortes, brancos e de olhos claros. Levamos, então, as HQ cujos protagonistas eram heróis negros, como *Pantera Negra* e *Luke Cage*, que suscitaram o interesse do aluno pelas atividades, pois afirmava que a história de *Luke Cage* se assemelhava à história de superação do irmão. O aluno, então, perguntou-nos se o herói de sua história poderia ser o irmão, ao que esclarecemos que poderia ser quem ele quisesse. No dia da “noite de autógrafos”, o irmão e a mãe estavam presentes, e foi um momento muito emocionante, quando pudemos perceber que o aluno se sentiu valorizado enquanto aluno e enquanto jovem negro, ao poder contar a história daquele que considerava ser seu verdadeiro herói.

Conclusão

Concluimos, por fim, que a sequência didática, além de proporcionar aos alunos um domínio maior acerca dos mecanismos verbais e visuais que compõem as HQ, também cumpriu a função de dar vazão a problemas sociais e realidades enfrentadas por eles. 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 e às quais, obviamente, devemos 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 uma 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, buscando ir além dos gêneros tradicionalmente trabalhados em sala de aula e levando em consideração o interesse de seus alunos, permitindo, também, por meio das atividades propostas, dar vez e voz a esses jovens que já são tão silenciados em diversas esferas. Sabemos que não é fácil o nosso ofício, mas vê-los apropriando-se da fala para se expressarem, para evidenciar formas de significar o mundo, é recompensador e gratificante.

Referências

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

APARÍCIO, A. S. M.; ANDRADE, M. F. R. A construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revisada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bnc-c-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jun. 2018.

Brasil. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

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

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE**. Sumário Executivo. Brasília, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CARVALHO, I. M. de; RIBEIRO, P. B. **As HQ chegam à escola**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOVRETO, J. A. **Histórias em quadrinhos**: um recurso de aprendizagem, v. 21, abr. 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. N.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

PRADO, D. de F.; MORATO, R. A. A redação do Enem como gênero textual discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 29, 2016.

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

VERGUEIRO, W. Desenvolvimento e tendências do mercado de quadrinhos no Brasil. *In*: VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. dos (org.). **A História em Quadrinhos no Brasil**: análise, evolução e mercado. São Paulo: Editora Laços, 2013.

VERGUEIRO, W. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. *In*: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.). **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. *In*: RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAPÍTULO 2

A repetição em notícias escritas por alunos: algumas reflexões

Darlene Paiva Lima

Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá

DOI 10.51996/9786588492925cap.2

Introdução

Diante da importância de o trabalho do docente de Língua Portuguesa ser voltado para os diferentes gêneros discursivos como as principais ferramentas para o ensino, é indispensável a proposição de atividades que estimulem essa prática no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos discentes.

Nesse processo, os textos que circulam através dos diferentes gêneros assumem papel de destaque nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP), e, na rotina de sala de aula, são muitos os desafios do professor de LP ensinar os alunos a escrever com proficiência.

Diante desse desafio, o presente artigo tem como objetivo analisar o uso da repetição em notícias escritas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Russas-CE.

É necessário esclarecer que este trabalho se constitui de um recorte de nossa dissertação de mestrado intitulada “O processo anafórico em notícias produzidas por alunos do 7º ano: refinando a escrita”, defendida em 30 de janeiro de 2020, no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (PROFLETRAS/UERN).

Uma das justificativas para a proposição deste capítulo está no fato de que, ao longo de nossa prática pedagógica e, também, nas atividades que constituíram nossa intervenção para o mestrado, constatamos o uso frequente e exagerado da repetição na produção escrita dos alunos. Situação essa que desencadeou a seguinte questão de pesquisa: como a repetição é empregada na elaboração de notícias escritas por alunos do 7º ano?

Norteadas pelos pressupostos que orientam a pesquisa-ação à luz das concepções de Thiollent (2011), a proposta interventiva desenvolvida em nossa pesquisa foi composta de cinco etapas. Iniciamos com a apresentação do gênero a ser traba-

lhado com os alunos e encerramos por meio da construção de um mural com as notícias produzidas na escola. É preciso destacar que, dada a necessidade do recorte para esse artigo, restringir-nos-emos à discussão dos casos de repetição nas produções dos alunos. Para ilustrarmos as principais constatações de nossa análise, selecionamos três produções textuais que serão analisadas na quarta seção deste trabalho.

Como aporte teórico para nosso artigo, assumimos os principais pressupostos da Linguística Textual sobre o tema, principalmente, no que tange aos estudos de Koch e Elias (2015), Koch (2018), Cavalcante (2008, 2011, 2012), Araújo (2002), entre outros autores. Cientes de que a repetição é um recurso linguístico de grande valia para que o escritor possa expressar nos textos suas ideias, seus pensamentos e suas emoções de forma compreensiva e contextualizada, percebemos que grande parte das dificuldades dos alunos são ocasionadas pelas oportunidades mínimas que os alunos têm de escrever, revisar e reescrever seus textos com o olhar voltado para novas possibilidades de retomar o que já foi dito.

Para dirimir essa dificuldade, a escola deve oportunizar aos alunos atividades para que possam ter contato com os diferentes textos, no intuito de analisar/selecionar objetos do discurso adequados ao andamento do texto, pois, como afirmam Cavalcante, Filho e Brito (2014), trata-se de um trabalho que exige construção e reconstrução dos objetos.

Dessa forma, temos convicção de que nem todas as dificuldades foram solucionadas por meio da nossa intervenção, pois reconhecemos tratar-se de uma prática pedagógica que exige continuidade. O mais importante é que podemos enxergar, no texto final dos alunos, uma mudança de postura no que se refere ao uso de ferramentas de referenciação na prevenção do emprego excessivo da repetição.

A importância do ensino com base nos gêneros discursivos

Podemos afirmar que, para a efetivação de uma aprendizagem significativa, o trabalho com os gêneros discursivos¹ é imprescindível. Para isso, os diferentes gêneros devem ser levados à sala de aula, pois é por meio deles que os alunos se apropriam dos mecanismos para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.

Diante dessa necessidade, o gênero é considerado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 75), como “[...] um megainstrumento que fornece um suporte para as atividades, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”, visto que os gêneros auxiliam na aprendizagem e no seu uso.

Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros do discurso, para Marcuschi (2002, p. 35), “[...] é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia a dia. Nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero”. Desse modo, toda ação comunicativa implica o uso de um ou de outro gênero, uma vez que os gêneros discursivos são produzidos sistematicamente em nossa vida cotidiana.

Por conseguinte, o professor desempenha um papel fundamental, que é o de apresentar aos discentes os mais diversos gêneros para serem vivenciados em sala de aula. Nesse sentido, Koch e Elias (2015, p. 74) esclarecem que cabe à escola “possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela [...]”, nas diversas situações de comunicação que o cercam.

¹ Assumimos o termo gênero discursivo ou gênero do discurso, conforme a natureza precursora de Bakhtin (2003).

Em vista disso, a escola precisa inserir o estudo dos diversos gêneros discursivos no seu currículo de forma contextualizada, como orientam os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), por meio de leituras e de situações efetivas de produção de textos “[...] pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 74).

Para Bueno (2011, p. 24), o ensino precisa levar o aluno “[...] a dominar as situações de comunicação e, portanto, os gêneros necessários para estas a fim de que realmente se torne um cidadão nessa sociedade letrada” e cada vez mais sinta-se integrado socialmente, tornando-se um sujeito ativo em qualquer comunicação que se estabelecer”.

Dessa forma, faz-se necessário desenvolver, em sala de aula, atividades voltadas para o reconhecimento da estrutura do gênero, função e finalidade, pois “[...] conhecer o funcionamento dos diversos gêneros discursivos contribui para a produção e compreensão dos textos” (MARCUSCHI, 2002, p. 32), visto que o conhecimento aprofundado do gênero auxilia no momento de produzir, atividade essa necessária para a participação efetiva do indivíduo no mundo.

Nesse cenário, o professor deve criar situações para que os alunos leiam e escrevam a partir de atividades de leitura e escrita que tenham como suporte um gênero discursivo. Sendo, nesse caso, de fundamental importância pensar nos gêneros como “[...] ferramentas semióticas (dotadas de significado) que fazem parte das nossas vidas e, portanto, podem ser utilizadas adaptativamente para várias finalidades” (ALVES FILHO, 2011, p. 21), cumprindo uma funcionalidade social.

Na concepção de Bakhtin (2003, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Diante dos pressupostos apresentados anteriormente, é inegável que os educadores, comprometidos com a formação de leitores e escritores competentes, devem partir do ensino dos gêneros discursivos, pois é o aprendizado da língua, por meio desses textos que circulam socialmente, que pode auxiliar os alunos a ler e a escrever com criticidade e proficiência, visando ao mais perfeito domínio do gênero.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 79), é só por meio do ensino de língua materna voltado para os gêneros que “o aluno poderá corresponder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado”. Após termos discutido acerca da importância do ensino de LP com base nos gêneros discursivos, passemos à seção seguinte.

A referenciação anafórica

A produção de textos, além de outras habilidades, requer que o escritor, ao longo do seu discurso, faça “[...] referência a algo, alguém, fatos, eventos e sentimentos” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 131) e mantenha adequadamente “[...] em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 131), para garantir, por intermédio dos mecanismos referenciais, uma unidade de sentido sobre o que se pretende escrever.

Dessa forma, os recursos textuais que podem auxiliar o escritor no momento de construção e reconstrução de um texto para que ele se torne coerente e coeso são os processos referenciais.

Cavalcante, Filho e Brito (2014, p. 27) apontam o processo de referenciação como uma proposta teórica que “[...] salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto”, servindo de base para novos referentes, o que Koch e Elias (2015) denominam de progressão referencial.

Em relação aos processos de referenciação atrelados à menção, Cavalcante (2011) salienta que o primeiro tipo se trata da introdução referencial, quando “[...] ‘um objeto’ até então não apresentado é introduzido no texto” (CAVALCANTE, 2012, p. 122), sem apresentar relação com os elementos do cotexto. O segundo processo são as estratégias anafóricas que correspondem à continuidade referencial (CAVALCANTE, 2012), caracterizadas como retomadas realizadas por novas expressões referenciais já apresentadas no texto, como ilustra o quadro que segue:

Quadro 1 – Processos referenciais anafóricos

Processos referenciais atrelados à menção			
Introdução Referencial	Anáfora (continuidade referencial)		
	Anáforas Diretas (correferenciais)	Anáforas indiretas (Não correferenciais)	
		AI (propriamente ditas)	Anáforas Encapsuladoras

Fonte: Cavalcante (2011, p. 86).

O quadro acima mostra mais de um tipo de anáfora, que, embora sejam diferentes, possuem como característica comum continuar uma referência (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2014), ou seja, manter a continuidade referencial a partir da retomada de novas expressões.

Cavalcante (2011) advoga que o grupo das anáforas é dividido em dois subgrupos: o das anáforas diretas e indiretas.

O primeiro retoma o mesmo referente, enquanto o segundo não faz essa retomada.

Neste artigo, restringir-nos-emos às anáforas diretas ou correferenciais que visam recuperar a mesma entidade mencionada previamente no texto. Para ilustrarmos melhor como as anáforas diretas ou correferenciais atuam no discurso, trouxemos o texto sobre Patativa do Assaré.

Exemplo 1 – Texto Patativa do Assaré

Patativa do Assaré *05/03/1909 *08/07/2002

Poeta e repentista cearense, nascido na localidade de Serra do Santana, próximo a Assaré, cego de um olho desde os 4 anos de idade, Antônio Gonçalves da Silva alfabetizou-se aos 12, quando frequentou a escola por alguns meses, começando logo em seguida a compor versos. Iniciou-se como cantador e violeiro aos 16 anos, e três anos depois, numa viagem ao Pará, recebeu o apelido de Patativa. Com o passar dos anos, ele foi se tornando conhecido na região, e em 1956 publicou seu primeiro livro, *Inspiração Nordestina*. [...]

Fonte: Cavalcante (2012, p. 123).

Ao observarmos o texto que fala sobre a vida de Patativa do Assaré, percebemos que o referente introduzido pela expressão “Patativa do Assaré” foi retomado no decorrer do texto pelas expressões referenciais “ele”, “seu”, “Poeta”, “repentista cearense”, “Antônio Gonçalves da Silva” e “Patativa”. Nesse caso, todas as formas de retomadas destacadas no texto foram usadas para recuperar o mesmo referente “Patativa do Assaré”, estabelecendo assim uma ocorrência de correferencialidade, pois o mesmo referente foi mantido em todo o discurso.

Há um subgrupo, em que as expressões referenciais não acontecem por meio de estratégias de correferencialidade, e sim pela “[...] menção de um novo referente relacionado a outro distinto e já citado anteriormente, ou relacionado a alguma outra pista formal do texto [...]” (CAVALCANTE, 2011, p. 61), denominadas anáforas indiretas. Cavalcante (2011) subdivide esse último tipo em anáforas indiretas (propriamente ditas) e anáforas encapsuladoras. Nas encapsuladoras, o objeto do discurso não é retomado de maneira rigorosa, mas parte do que é apresentado no contexto (CAVALCANTE, 2011).

É importante destacar que a sucinta diferenciação sobre a tipologia dos processos anafóricos feita aqui dá-se pelo fato de, em trabalho anterior, adequadamente identificado na introdução deste artigo, já termos apresentado uma discussão mais detida sobre esses processos. Sendo assim, na próxima subseção, trataremos sobre algumas considerações a respeito da repetição.

A repetição na elaboração textual

A repetição, como salientam Koch e Elias (2015), pode ser considerada um dos mecanismos organizadores da modalidade oral e escrita, que “[...] constitui muitas vezes, um recurso retórico, desempenhando funções didáticas, argumentativas, enfáticas etc” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 22), no uso da língua.

Nesse sentido, a repetição ou recorrência de termos trata-se de um importante fenômeno que exerce uma função discursiva e textual “[...] de que pode se valer o produtor” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 161), isto é, um recurso que o escritor pode usar para alcançar uma determinada finalidade que, na maioria dos casos, consiste em persuadir o leitor a fazê-lo concordar com alguns dos argumentos apresentados nos textos.

As autoras afirmam ainda que a repetição é uma das formas de progressão textual que os autores utilizam para produzir nos textos efeitos estilísticos e/ou argumentativos (KOCH; ELIAS, 2015, p. 161), observados em poemas, anúncios, propagandas, enfim, textos em geral que se destinam a convencer os interlocutores. Desse modo, consideramos haver uma relação entre a finalidade do gênero discursivo e o uso maior ou menor da repetição, pois o propósito comunicativo exigirá determinados discursos que atinjam o público ao qual se destina.

Em consonância com o que defende as autoras, Cavalcante (2012) considera a repetição do termo utilizado como um dos recursos de menção a serviço do escritor que deve ser vista como uma estratégia essencial para o estabelecimento da coesão textual.

Koch (2018, p. 126) esclarece que “[...] é impossível a existência de textos veiculados com base exclusivamente em informação nova, já que, para a ancoragem da informação desconhecida, faz-se necessária a informação cotextualmente ou contextualmente dada [...]”, pois as pistas textuais explícitas e implícitas servem para dar continuidade ao texto.

De acordo com Koch e Elias (2015, p. 138), para assegurar a continuidade de um texto é necessário “[...] estabelecer um equilíbrio entre duas exigências fundamentais: a repetição (retroação) e a progressão [...]”, pois, no processo de escrita, os referentes estão sendo constantemente retomados e acrescidos com novas informações, e cada informação fornecida no texto servirá de sustentação para outras que serão construídas no decorrer do discurso.

Na fase de aquisição da escrita, é bastante comum o uso de repetições lexicais literais, quando o aluno repete de forma idêntica o referente. Cavalcante (2011, p. 166) orienta que, nas

aulas de produção textual, por meio da observação, os professores possam refletir junto aos alunos sobre “[...] os variados modos de evitar repetição (que aliás, não são proibidas e podem construir um eficaz recurso argumentativo) e selecionar adequadamente os modos de recategorizar os referentes [...]” em trechos de textos dos próprios alunos ou em outros textos, que, em algumas vezes, se a repetição do item lexical não for bem empregada, pode tornar o texto cansativo e prejudicar a progressão, o que “[...] pode revelar dificuldade do aluno em manejar os recursos linguísticos ou, até mesmo, restrição vocabular” (ARAÚJO, 2002, p. 157).

Cavalcante (2008) lembra, também, que é comum usarmos as expressões referenciais para “[...] não abusar das repetições, que comprometem o estilo, ou para acrescentar novos significados e valores que ajudam a explicar nossos pontos de vista” (CAVALCANTE, 2008, p. 22) diante dos assuntos apresentados.

Diante disso, atividades em que os alunos identifiquem nos textos o referente e as expressões referenciais, compreendendo e discutindo a razão de tais escolhas, podem ser desenvolvidas em sala de aula como estratégia de construção coesiva. Ao possibilitar que a turma repense sobre a substituição de termos já selecionados por outros que causem um novo efeito de sentido no texto, isso oportunizará aos alunos o acréscimo de novas informações, opiniões e sentimentos para seu texto.

O professor, ao selecionar uma produção textual que contenha mais repetições, deve inicialmente listar com os alunos as repetições e construir, coletivamente, diferentes possibilidades para substituir uma palavra que está repetida no texto. É preciso que os alunos compreendam que nem todas as repetições precisam ser substituídas, pois “[...] em algumas situações, elas podem ser adequadas, para evitar ambiguidade

des que prejudiquem a compreensão” (CAVALCANTE, 2008, p. 23). Desse modo, o desenvolvimento de tais atividades possibilitará que os alunos consigam desenvolver habilidades que serão usadas em outros textos produzidos por eles.

Dando continuidade à organização retórica deste capítulo, descreveremos o processo metodológico assumido na pesquisa e, ainda na próxima seção, seguiremos com a análise das notícias produzidas pelos alunos.

A análise da repetição nas notícias escritas por alunos

Como já mencionamos em nossa introdução, esse artigo representa um recorte de nossa dissertação de mestrado defendida em 30 de janeiro de 2020 pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (PROFLETRAS/UERN).

A pesquisa que motivou este trabalho seguiu a abordagem qualitativa por apresentar em seu processo investigativo o pesquisador e o seu ambiente de trabalho como ferramentas essenciais na aquisição de dados descritivos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), uma vez que foram consideradas as análises das produções de notícias escritas pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada em um bairro periférico do município de Russas-CE.

Para análise qualitativa do processo, usamos a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica, por ser um tipo de pesquisa que parte da resolução de um problema coletivo, no qual “[...] os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLENT, 2011, p. 20).

Nesse cenário, ao observarmos os textos dos alunos nas aulas de produção textual, identificamos dificuldades na utilização dos mecanismos de referência anafórica. Na busca por atividades que nos auxiliassem a interagir, positivamente, com a situação, propusemos uma sequência didática (SD).

Esse recurso didático constitui-se de “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), no intuito de colaborar com uma escrita significativa acerca do gênero notícia. A sequência de atividades que propusemos foi desenvolvida em 16h/a no período de aproximadamente dois meses de pesquisa.

No que tange aos cuidados éticos para o desenvolvimento da pesquisa, um aspecto relevante foi o esclarecimento dos pais ou responsáveis sobre o objetivo e a proposta de trabalho que, na época, planejávamos desenvolver em sala de aula. Para possibilitar a ciência sobre o processo, realizamos uma reunião para apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para que a família compreendesse os benefícios da pesquisa e permitisse, por meio da assinatura do documento, a publicação dos dados pesquisados.

Vale ressaltar que levar o gênero discursivo notícia para a sala de aula colaborou para o desenvolvimento de oficinas de produção textual mais participativas e dinâmicas, uma vez que esse gênero faz parte do cotidiano dos alunos e tem como objetivo principal informar os leitores a respeito de fatos considerados atuais e relevantes para a vida social.

Com o objetivo de trabalhar as dificuldades apresentadas nas produções dos alunos, propusemos um conjunto de atividades organizadas em cinco etapas. É importante ressaltar que, dado o recorte deste capítulo, limitar-nos-emos às etapas de produção dos alunos.

A primeira etapa dedicou-se a compartilhar com os alunos a proposta de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa que tratava de recolher, através de uma exposição de notícias, as informações acerca do que os discentes já sabiam sobre o gênero e estudar a composição estrutural da notícia. Para tanto, organizamos um painel com diferentes notícias e, a partir delas, lançamos questionamentos sobre a identificação do gênero textual exposto no painel, a finalidade comunicativa dele, os veículos onde poderíamos encontrá-las e sobre como é o formato estrutural do gênero trabalhado.

Partindo das respostas dos alunos, compreendemos que a turma, em sua grande maioria, apresentava dificuldades em caracterizar a estrutura composicional do gênero, limitando-se à identificação da manchete. Diante disso, levamos, em um cartaz, para a sala de aula, a notícia: “Músico faz campanha e traz noiva cubana de volta pra casar no Ceará após fim de acordo do Mais Médicos”, visando explorar a estrutura composicional do gênero, a partir, principalmente, dos estudos de Alves Filho (2011).

Após o estudo estrutural da notícia, os alunos realizaram uma atividade com os textos que estavam expostos no painel. Em equipes, fizeram, inicialmente, uma leitura da notícia que iriam trabalhar e, posteriormente, uma atividade de colagem, identificando cada parte da notícia.

Na etapa seguinte, os alunos foram orientados a escreverem sua primeira notícia sobre uma atividade que aconteceu na escola entre os meses de janeiro a maio de 2019. Após a análise dessa primeira produção, percebemos dificuldades na utilização dos mecanismos de referência anafórica, o que colaborou para a identificação do emprego da repetição enfadonha de alguns itens lexicais, comprometendo a progressão textual.

Em posse desses dados, a terceira etapa foi desenvolvida com vistas ao estudo do conceito das anáforas e a identificação dos referentes textuais aos quais elas se referem. Para essa discussão, usamos a notícia: “Aos 16 anos de idade, Maísa Silva comandará talk show no SBT” a partir de questionamentos para refletirmos a importância das retomadas anafóricas para a compreensão do que se pretende escrever: qual a finalidade dessa notícia? No primeiro parágrafo, que palavras foram usadas para retomar o termo “Maísa Silva”? O pronome “ela” usado no decorrer do texto se refere a quem? O uso do termo “atriz” mudou o sentido do referente expressado anteriormente no texto? Apresentamos, em seguida, a notícia utilizada.

Figura 1

Aos 16 anos de idade, Maísa Silva comandará talk show no SBT!

O programa tem sua estreia prevista para março

Da Redação

Publicada em 06/02/2019 às 22:48

Carismática, Maísa estreou no SBT como apresentadora em Bom Dia & Cia e depois participou do Sábado Animado. Na teledramaturgia, **ela** trabalhou em Carrossel e Carinha de Anjo, sendo um dos nomes mais conhecidos da emissora. Já no

cinema, **a atriz** já atuou em Tudo Por Um Popstar e participará de Cinderela Pop, previsto para ser lançado no dia 28 de fevereiro.

Fonte: Disponível em: <https://www.estrelando.com.br/nota/2019/02/06/aos-16-anos-de-idade-maissa-silva-comandara-talk-show-no-sbt-234527.html>. Acesso: 7 fev. 2019.

No intuito de os alunos ampliarem essas questões, propusemos uma outra atividade, desta vez com a notícia “Cadela morta no Carrefour ganha homenagem nas redes sociais”.

Figura 2

Cadela morta no Carrefour ganha homenagens nas redes

LÍVIA MARRA, para Folhapress

05/12/2018

A **cadela** que morreu após ser resgatada ferida de uma unidade do Carrefour em Osasco, na Grande São Paulo, ganhou homenagens nas redes sociais. Com imagens e desenhos, internautas cobram investigação e punição para o caso.

O inquérito foi instaurado na última segunda-feira (3), e a polícia já analisa registros de câmeras de segurança.

Segundo denúncias, **o animal** foi espancado por um segurança no dia 28. **Ela** foi socorrida por uma equipe da Prefeitura de Osasco, sob informação de que teria sido vítima de atropelamento, mas não resistiu. As acusações sobre a agressão surgiram dias depois, e o caso provocou comoção.

Fonte: Disponível em: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/cadela-morta-no-carrefour-ganha-homenagens-nas-redes/ar-BBQwB-VJ>. Acesso em: 20 fev. 2019.

Com o objetivo de promover uma reflexão sobre as possibilidades de retomadas em um texto, levamos, para a sala de aula, a notícia adaptada “Cadela morta no Carrefour ganha homenagens nas redes”, conforme a técnica de “cloze”, que consiste em refletir sobre quais palavras podem preencher os espaços que ficaram vazios no decorrer do texto (DIAS, 2001). Logo, o uso do texto lacunado possibilitou ao aluno, a partir do contexto, pensar em outras expressões referenciais para retomar o referente “cadela”. Para a realização dessa atividade, inicialmente, fizemos uma leitura da notícia, apresentada na Figura 3.

Figura 3

Cadela morta no Carrefour ganha homenagens nas redes

LÍVIA MARRA, para Folhapress

05/12/2018

A **cadela** que morreu após ser resgatada ferida de uma unidade do Carrefour em Osasco, na Grande São Paulo, ganhou homenagens nas redes sociais. Com imagens e desenhos, internautas cobram investigação e punição para o caso.

O inquérito foi instaurado na última segunda-feira (3), e a polícia já analisa registros de câmeras de segurança.

Segundo denúncias, a **cadela** foi espancada por um segurança no dia 28. A **cadela** foi socorrida por uma equipe da Prefeitura de Osasco, sob informação de que teria sido vítima de atropelamento, mas a **cadela** não resistiu. As acusações sobre a agressão surgiram dias depois, e o caso provocou comoção.

Fonte: Disponível em: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/cadela-morta-no-carrefour-ganha-homenagens-nas-redes/ar-BBQwB-VJ>. Adaptado para fins didáticos. Acesso em: 20 fev. 2019.

Logo depois da leitura, apresentamos à turma as seguintes questões: qual referente introduz o primeiro parágrafo da notícia lida? O que aconteceu com esse referente no decorrer no texto? O que vocês acham dessa repetição? Será que haveria outras formas de se referir ao termo *cadela*? Quais?

Nessa atividade, os alunos perceberam as repetições do termo “*cadela*” e sugeriram outras formas de menção, como “a cachorrinha”, “o animal”, “o filhote”, “a bichinha” e o pronome “ela”. Diante das sugestões apresentadas, expusemos a notícia original na lousa (Figura 2) e discutimos sobre o fato de que as escolhas que fazemos para retomar o referente estão diretamente ligadas à progressão do texto.

Na quarta etapa, os alunos reescreveram suas notícias utilizando os mecanismos de referenciação, especialmente as aná-

foras diretas, com o objetivo de pôr em prática o que foi assimilado no projeto de intervenção.

Por fim, na última etapa, construímos um mural na escola com as notícias produzidas pela turma do 7º ano com a finalidade de os alunos se sentirem inseridos no processo da escrita.

A partir das reflexões provenientes das discussões em sala de aula acerca da repetição, apresentaremos, em seguida, uma análise comparativa das produções iniciais e finais dos alunos. Cabe salientar que, para ilustrar as principais constatações de nossa análise, selecionamos três produções textuais que serão apresentadas nesta seção. Vale ressaltar que mantivemos a escrita fiel, utilizada por cada participante. Para garantirmos o sigilo dos alunos, identificamos cada produção por meio de códigos. O A1 para o aluno 1, o código A2, para o aluno 2, e A3, para o aluno 3. Já os códigos PI e PF identificarão a produção inicial e final, respectivamente. Vejamos, a seguir, a produção inicial e a produção final do aluno 1.

Figura 4 – Produção textual A1PI

01	Aconteceu um refresco para Os alunos da ana Xavier Lopes
02	começou no dia 06 de janeiro de 2019, em aulas e aulas por
03	causa que as notas estavam muito baixas
04	
05	Os alunos que está com notas baixas precisava ir pra refresco
06	para poder recuperar a nota no 1º bimestre a prof. bernadete
07	decidiu fazer O refresco para Os alunos que tinha dificuldade na
08	materia
09	Após O refresco todas Os seus alunos ficaram e ficaram feliz
10	que sabia que ia recuperar a nota
11	Após O segundo refresco Os alunos que a prof. bernadete escolheu
12	não tinham por que eles pensaram que não era pra recuperar
13	a nota no 1º bimestre
14	f Os alunos que está no 1º bimestre recuperando a nota passando
15	Toda O seu tempo estudando passou de Ano e agora está nas
16	melhores salas do 7º ano 3ª
17	

Fonte: Texto inicial produzido pelo aluno 1.

Figura 5 – Produção textual A1PF

01	A escola da Xavier Lopes oferece um reforço para Os
02	alunos
03	
04	Acertou um reforço para Os alunos da da Xavi-
05	er, depois que começou no dia 06/01 de Janeiro de 2019
06	em Turma. Teve por causa que as notas estavam
07	muito baixas.
08	Os alunos que estavam com notas baixas prece-
09	deram ir para os aulas de reforço para poder de-
10	cupar a nota do 1º bimestre. A professora deu
11	uma prova para Os estudantes que tinham dificuldade
12	nas matérias.
13	Depois dessa aula, todas as notas da sala do
14	7 ano ficaram boas e eles ficaram felizes porque
15	não iam ficar de recuperação.
16	Depois do segundo reforço Os alunos que a
17	professora escolheu não vieram por que eles não
18	queriam que não era para recuperar a nota do
19	1º bimestre.
20	Os estudantes que estão no 1º bimestre rege-
21	ramos a nota passando todo o seu tempo estu-
22	dando para isso de agora em diante. Os alunos do 7º
23	ano não vão Os que estão apresentando boas notas
24	estão.
25	Todas as turmas agora estão evitando não
26	ficar e ninguém ficou de recuperação.
27	

Fonte: Texto final reescrito pelo aluno 1.

Detectamos que, na produção inicial do aluno 1, o objeto do discurso “reforço” (linha 1) é mantido no texto por meio dos termos “reforço” (linha 5), “o reforço” (linhas 7 e 9), e o “segundo reforço” (linha 11). Observamos, também, que o termo “os alunos” (linha 1) é retomado pela repetição de “os alunos” (linhas 5, 7, 11 e 14) e “os seus alunos (linha 9), estabelecendo-se assim, “[...] uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 136).

No texto inicial, observamos uma recorrência de termos que pensamos ser sobre o objeto referenciado. Diante da necessidade de esse referente reaparecer no texto, ele poderia ter sido substituído usando, além do recurso da repetição, outras formas de alusão como um pronome, uma elipse ou um outro item lexical, como descreve Cavalcante (2012). Para Araújo (2002), o uso desse tipo de repetição lexical, como a do aluno 1, demonstra que ele apresenta dificuldades quanto ao uso de outros recursos linguísticos.

Dessa forma, compreendemos que essa repetição evidencia o fato de que o autor tem dificuldades em retomar o referente, mesmo tratando-se de um termo que faz parte da sua vivência,

como o termo “alunos”, demonstrando, assim, falta de habilidade do aluno em utilizar estratégias referenciais que auxiliassem na progressão do texto.

Cavalcante (2011) explica que, nas aulas de produção textual, por meio de uma observação mais criteriosa, os professores podem oportunizar aos alunos variadas formas de recategorizar os referentes introduzidos nos textos e, assim, evitar algumas repetições. Nesse sentido, no projeto de intervenção que motivou este capítulo, investimos em atividades nas quais os alunos pudessem analisar diferentes textos, de outros autores e seus próprios textos, observando as expressões referenciais que retomavam o mesmo referente já introduzido no discurso, o que Cavalcante, Filho e Brito (2014) chamam de anáforas diretas ou correferenciais.

Ainda segundo Cavalcante, Filho e Brito, (2014, p. 63), é fundamental explorar a evolução dos referentes no texto, “[...] pois ajuda os alunos a compreenderem como o tema progride e como o ponto de vista do locutor vai, aos poucos, se firmando” dentro do discurso.

Evidenciamos que, após a intervenção realizada, os alunos apresentaram maiores possibilidades quanto à retomada dos objetos de discurso. Observamos que, na produção final, o autor utilizou expressões referenciais anafóricas para retomar o mesmo elemento de formas diferentes e estabelecer uma progressão da referência no texto (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2014), ou seja, conseguiu ampliar as possibilidades de menção ao objeto de discurso sem usar somente a repetição.

Logo, recorrendo às anáforas diretas e retomando a mesma entidade já exposta previamente no texto (CAVALCANTE, 2011), o aluno usou os termos com o mesmo valor semântico “as aulas de reforço” (linha 9) e “o “segundo reforço” (linha 16), “os estudantes” (linha 11 e 20), “os meninos” (linha 16), “os alu-

nos do 7º ano A” (linha 22 e 23) e “todos da turma” (linha 25), para recuperar e recategorizar o referente “reforço” e “alunos”, respectivamente.

Na sequência das análises, destacamos algumas considerações no tocante à produção inicial e final do aluno 2.

Figura 6 – Produção textual A2PI

01	
02	O intercal entre as escolas do município
03	No município de Ruacra, as professoras de educação
04	física, junto com as diretoras das escolas, elas se prepararam
05	para o intercal e iam jogar contra todos as escolas
06	do município.
07	Após o intercal ter começado as escolas foram se
08	classificando e ficando cada vez mais perto da final.
09	As escolas quando ganhavam se classificavam e as que
10	perdiam desclassificavam.
11	Chegando na semifinal as escolas Ana Xavier Lopes,
12	Manuêla, Unicum e Kaigu, iam se enfrentando.
13	A escola Ana Xavier Lopes ganhou de Manuêla e a escola
14	Unicum ganhou de Kaigu. Então a final se deu entre
15	as escolas Ana Xavier Lopes e Unicum.
16	A final se deu no dia 25 de março, na quarta-
17	feira de manhã.
18	O jogo tinha começado e a equipe foi ficando mais
19	meio a escola Unicum fez dois gols, mas depois a es-
20	cola Ana Xavier empatou e depois viraram o jogo e fiz-
21	eram mais sete gols e foram campeãs.
22	

Fonte: Texto inicial produzido pelo aluno 2.

Figura 7 – Produção textual A2PF

01	O intercal entre as escolas do município de Ruacra
02	
03	No município de Ruacra, as professoras de educação
04	física, junto com as diretoras das escolas, organizaram
05	realizaram o intercal entre as escolas com todos as
06	escolas do município.
07	Após as jogos escolares terem começado as escolas
08	foram se classificando e ficando cada vez mais
09	perto da final.
10	Chegando na semifinal as escolas Ana Xavier
11	Lopes, Manuêla, Unicum e Kaig, iam se enfrentando.
12	A escola Ana Xavier ganhou de Manuêla e a
13	Unicum ganhou de Kaig. Então a final se deu entre
14	as escolas Ana Xavier e Unicum.
15	A final da competição se deu no dia 25 de mar-
16	ço na quarta-feira de manhã.
17	O jogo tinha começado e a equipe foi ficando
18	mais a escola Unicum realizou seu primeiro
19	gol, depois a escola Ana Xavier empatou e a escola
20	Unicum fez mais dois gols e a escola Ana Xavier
21	empate e depois viraram o jogo e fizeram
22	sete gols e foram campeãs.
23	Então a vitória desta competição
24	

Fonte: Texto final reescrito pelo aluno 2.

Na produção inicial do aluno 2, percebemos que o mecanismo de referenciação mais recorrente foi o termo “escola”

(linha 8). Ele é retomado correferencialmente pelos termos “a(s) escola(s)” nas (linhas 9, 11, 13, 14, 15, 19 e 20). Nesse caso, atentamos para uma repetição acentuada do vocábulo “escola”, o que nos fez compreender a dificuldade que o aluno tem em utilizar outras expressões referenciais de mesmo valor semântico para substituir o referente mencionado.

A partir de nossa experiência docente, observamos alguns fatores que podem contribuir para as dificuldades apresentadas pelos discentes. Um deles explica-se pelo fato de ainda termos uma carga horária muito reduzida para o trabalho com a produção textual, o que nos leva a perceber a falta de um trabalho sistemático nessa disciplina. Outro aspecto que contribui para a naturalização dessa situação está no fato de que a grande maioria das aulas dedicadas à Língua Portuguesa limitam-se às atividades sugeridas pelo livro didático, recurso para aprendizagem que muitas vezes não atende às especificidades de uma determinada turma ou aluno, ocasionando, em muitos casos, uma lacuna sobre determinadas habilidades consideradas indispensáveis para a vida de cada discente.

Diante disso, Cavalcante (2011, p. 183) esclarece que é papel do professor “[...] não se limitar aos exercícios que constam no livro didático [...], pois ao se tratar do emprego dos processos referenciais existem diferentes atividades que podem auxiliar o docente a enriquecer essa prática”.

Partindo dessa orientação, observamos que, depois do nosso trabalho com a sequência didática, os alunos puderam, inicialmente, ter clareza da proposta de pesquisa e, em seguida, conheceram melhor as particularidades do gênero notícia, passando a identificar em diversos textos lidos as diferentes formas de manter o fio discursivo, como percebemos na produção final do aluno 2 ao usar, por exemplo, as expressões “o(s) time(s)” (linha 7 e 18) e “o(s) colégio(s)” (linhas 6 e 12).

Nesse processo de aprimoramento da escrita, Cavalcante, Filho e Brito (2014, p. 67) destacam que as recategorizações reconhecidas por meio das expressões anafóricas correferenciais são fundamentais para “[...] a construção do referente e para o agenciamento de diferentes pontos de vista” estabelecidos nos textos. Dando continuidade às análises, passemos aos textos do aluno 3.

Figura 8 – Produção textual A3PI

01	→ Escola Ana Xavier Lopes passa por reforma
02	
03	A reforma foi feita pela Secretaria de educação que
04	viu que a escola estava precisando da reforma. A ne-
05	forma foi iniciada em Janeiro e o professor que ajuda em
06	Junho. E por isso a da reforma as aulas começaram um
07	pouco mais tarde.
08	Na cantina fizeram poucas mudanças tiraram os bancos
09	e os alunos não fazem o novo refectório, por que a gente
10	valoriza mais a escola.
11	Botaram também um novo pinguinho para as crianças do
12	infantil e do 1º ao 5º ano. nele tem escanador, balança
13	caninha e tunel coberto.
14	Nas sala de aula pintaram as paredes e reformaram
15	as placas ajustaram os ventiladores botaram portas novas co-
16	locaram mais novas.
17	Quando terminarem a reforma na escola, a escola vai
18	ficar mais adequada para os alunos
19	

Fonte: Texto inicial produzido pelo aluno 3.

Figura 9 – Produção textual A3PF

01	→ Escola Ana Xavier Lopes passa por reforma
02	
03	A reforma foi feita pela secretaria de edu-
04	cação que viu que a escola estava precisando de
05	reforma. A obra foi iniciada em Janeiro de 2019
06	e está prevista para ser concluída no final de
07	Junho. Por causa das mudanças as aulas começaram um
08	pouco mais tarde.
09	Na cantina fizeram poucas mudanças tira-
10	ram os bancos e cadeiras para fazer um novo
11	refectório, para que os alunos valorizem a escola.
12	Colocaram também um novo pinguinho para
13	as crianças do infantil e do 1º ao 5º, nele tem
14	escanador, balança, caninha e tunel coberto.
15	Nas sala de aula pintaram as paredes
16	e colocaram cimento no chão, ajustaram os
17	ventiladores, botaram portas novas e mais novas
18	Quando terminarem a obra na escola, ela vai
19	ficar mais adequada para os alunos.
20	

Fonte: Texto final reescrito pelo aluno 3.

Ao observarmos o texto inicial do aluno 3, verificamos que a repetição literal do vocábulo “reforma” foi usada de forma excessiva, nas (linhas 4, 5, 6 e 17), demonstrando dificuldades em usar os mecanismos da repetição de maneira bem-sucedida.

Baseado nos estudos de Araújo (2002), esse tipo de repetição, embora seja um recurso referencial, algumas vezes é usada desnecessariamente, podendo tornar a leitura mais enfadonha e comprometer a progressão textual.

Uma outra dificuldade apresentada pelo autor das notícias analisadas é a restrição vocabular. Compreendemos que a falta de um vocabulário mais amplo impossibilitou o autor em usar outras expressões referenciais, como “a construção”, “a obra” ou “ela” para se referir ao termo “a reforma” e o uso do termo “escola” seguidamente (linha 17), demonstrando a pouca habilidade desse aluno em decidir por outras formas de se referir ao mesmo objeto do discurso.

Nesse caso, compreendemos que essas repetições demonstram que o aluno ainda apresenta dificuldades em substituir o referente por outras expressões referenciais com o mesmo valor semântico ou por um pronome, escolhendo essas que, segundo as autoras, vão “[...] não só permitir o avanço do texto, mas também contribuir significativamente para a construção do sentido” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 159).

Dentre as possibilidades de evitarmos esses problemas, Koch e Elias (2015) destacam também que o processo da referenciação tem um papel singular em uma atividade de produção; ele permite que o escritor observe e reflita sobre novos elementos que estarão a favor da coesão textual.

Ao analisarmos a produção final do aluno 3, percebemos que, após as ações didático-metodológicas em que os alunos tiveram a oportunidade de ler várias notícias e analisá-las, nota-

mos um grande avanço. Assim, na produção final, o aluno experimentou o uso de outras formas de progressão textual, como, quando utilizou a expressão “a obra” (linha 5) para retomar o termo “a reforma” e o pronome “ela” (linha 18), com a intenção de não repetir o vocábulo “escola”. Nesse caso, o discente usou as estratégias de correferencialidade exploradas nas aulas de produção e conseguiu melhorar a progressão referencial da notícia produzida. Apresentaremos, por fim, a conclusão sobre os principais resultados obtidos.

Conclusão

Esta pesquisa partiu das observações das produções textuais realizadas em uma sala de aula do 7º ano de uma escola municipal de Russas-CE. Nessa análise, percebemos que os alunos apresentaram dificuldades na utilização dos mecanismos de referenciação nos textos que produziram, demonstrando o uso excessivo de repetições lexicais, que comprometeu a progressão textual.

Compreendemos que a repetição é um recurso bastante eficaz para o estabelecimento da coesão textual, no entanto, em algumas situações, torna-se desnecessária, podendo ser substituída por outros mecanismos coesivos que podem agir a serviço do texto.

Para tanto, evidenciamos que a sequência de atividades acerca do gênero notícia, proposta na intervenção, colaborou para que os alunos pudessem analisar e refletir sobre novas possibilidades de evitar as repetições, principalmente no que diz respeito à substituição pelo uso de anáforas diretas, como observamos nas análises apresentadas. Foi possível perceber que cada etapa desenvolvida com os alunos permitiu uma maior maturidade para a turma, o que refletiu positivamente na versão final das notícias.

Vale ressaltar, também, que notamos ser de fundamental importância proporcionar à turma situações por meio das quais os alunos possam aprender novas palavras. Como exemplo de atividades voltadas para isso, podemos apontar o uso do dicionário ou outros recursos de pesquisa que devem ser incentivados em sala de aula e fora dela com a finalidade de ampliar o vocabulário dos alunos. Essas ações oportunizam o conhecimento de outras formas de retomar os referentes no texto, além da repetição.

De modo geral, acreditamos que o trabalho apresentado foi importante para os alunos desenvolverem estratégias de retomadas anafóricas em seus textos e, assim, encontrarem caminhos para construir adequadamente a tessitura textual, visto que, a nosso ver, o sentido só se constrói na interação.

Referências

ALVES FILHO, F. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, U. I. de. **Tessitura textual**: coesão e coerência como fatores de textualidade. 2. ed. São Paulo: Humanitas - FFLCH/USP, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. S/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portu->

gues.pdf. Acesso em: 5 jun. 2017.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M. A referência no ensino de Língua Portuguesa. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (org.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. v. 2.

CAVALCANTE, M. M. **Referênciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CAVALCANTE, M. M.; FILHO, V. C.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referênciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

DIAS, A. I. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, D. P. **O processo anafórico em notícias produzidas por alunos do 7º ano: refinando a escrita**. 2020. 161 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2004. p. 71-90.

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

CAPÍTULO 3

A biografia como deflagradora de mulheres significativas na vida de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: uma prática de letramento

*Juliana Freitas Aguiar
Pollyanne Bicalho Ribeiro*

DOI 10.51996/9786588492925cap.3

Introdução

A família funciona de acordo com a sociedade em que está inserida, adaptando-se a ela em vários aspectos: número de filhos, relações extraconjugais, novas uniões, entre outros. Ela se molda ao momento histórico, aos fatores políticos, sociais, econômicos e religiosos. Apesar das mudanças pelas quais passa essa instituição, ela ainda é apontada como um arranjo essencial para o ser humano garantir o seu crescimento e a sua proteção. Segundo Osório (1996), a família continua sendo considerada a viga mestra em qualquer realinhamento no processo evolutivo humano.

Ao passar do tempo, mesmo com a mudança estrutural das famílias, a mulher continuou sendo a maior responsável pela organização da vida de seus descendentes porque acumulou as responsabilidades de cuidadora e de provedora. Claramente, esse cenário social se apresenta no dia a dia do trabalho nas escolas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),¹ no Brasil, existem 11,6 milhões de famílias nas quais as mães são as responsáveis pela unidade domiciliar. Os dados são referentes à última pesquisa dos indicadores sociais do ano de 2015, realizada pelo Instituto. Verificou-se que houve uma alta em relação ao ano 2005, quando eram 10,5 milhões de famílias nesse arranjo. Observa-se, então, um crescimento considerável nos números obtidos pela pesquisa em dez anos.

A estatística envolve todo o país, portanto é uma análise ampla. Porém, essa composição familiar faz parte, principalmente, da vida das camadas menos favorecidas economicamente, pois grande parte dessas mulheres criam seus filhos sem a participação do genitor deles. Os dados da pesquisa indicam que as transformações sociais contemporâneas e os novos ar-

¹ <https://www.ibge.gov.br/>

ranjos familiares atingem a estrutura e os padrões de funcionamento familiar, a partir da inserção da mulher no âmbito profissional. O novo papel da mulher reverbera nas novas composições familiares e na educação dos filhos.

Segundo Osório (1996), essas modificações confirmam-se na definição de que a família é uma instituição que se caracteriza por suas diferentes configurações através dos tempos. Ela é um arranjo social que se modifica com a evolução histórica e apresenta formas e finalidades diversas numa mesma época ou lugar, conforme o grupo social ao qual pertença. As mudanças ocorridas ao longo do tempo na sociedade brasileira permitiram que as configurações de família se desenhasssem de formas diferenciadas, mas o costume de ser uma instituição milenar permanece e garante a organização social e a reprodução de costumes e de valores.

Frente a esse cenário nacional e com base na vivência diária com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, verificamos que a presença masculina como responsável pela vida escolar desses estudantes era praticamente nula, rara em alguns casos. É quase total a presença da figura feminina como apoio principal de suas atividades escolares, e de suas vidas como um todo. Entretanto, mesmo com a relevância que as mulheres têm na base familiar, elas apenas são lembradas na escola nas homenagens relacionadas ao dia das mães, nas reuniões promovidas pelas instituições e nas chamadas para conversar sobre o comportamento dos alunos.

O interesse por este estudo, então, partiu da observação, na escola pública, da mulher como sendo a principal responsável da família pela educação da grande parcela dos alunos e de sua importância na sociedade. A partir das interações com essas figuras femininas, objetivamos a ampliação do letramento dos alunos, estabelecendo uma sequência de atividades nas nossas aulas de Língua Portuguesa que dessem às mulheres escolhi-

das o destaque por suas atuações na vida dos discentes, a fim de permitir uma reflexão acerca da mulher na sociedade.

Assim, além de essa importância ser enaltecida, consideramos o gênero biografia apropriado para a produção escrita dos alunos sobre mulheres importantes em suas vidas, com a finalidade de evitar a artificialidade na escrita de textos, geralmente, atribuída às aulas de Língua Portuguesa. Escrever sobre alguém de sua convivência diária, então, oferece um grande significado a essa escrita, o que confere sentido aos estudos de letramento que abordamos aqui.

Nosso trabalho, então, objetivou a ampliação do letramento de alunos do 9º ano de uma escola pública de Fortaleza, culminando, após uma sequência de atividades, com a escrita do gênero biografia. Nosso objetivo foi refletir sobre o lugar da mulher nas práticas sociais e na resignificação da atuação dela na vida dos alunos.

Desenvolvemos nossa pesquisa sob a perspectiva dos estudos do letramento numa escola pública da cidade de Fortaleza, com 27 alunos participantes. No Brasil, os estudos de letramento datam da década de 1990, especialmente a partir dos estudos de Street (2014) e Soares (2019). A mediação das relações, por meio de textos escritos, das práticas sociais compreendem o letramento.

Letramento e ensino

Os estudos sobre letramento se expandiram a partir da década de 1990, no Brasil, e diversas pesquisas apontavam como indivíduos analfabetos se inseriam em ambientes com pessoas letradas. Os resultados mostraram que essas pessoas concebiam a escrita como um “poder” que os indivíduos economicamente mais favorecidos detinham para continuar com sua posição social.

Diante dessa problemática, verificou-se que a noção de alfabetização como um domínio mecanizado da língua não conseguiu abarcar a concepção de o indivíduo ser um usuário proficiente da língua escrita, ou seja, seria necessário que tanto a leitura quanto a escrita fossem verificadas numa amplitude social. As práticas discursivas, no processo de leitura e de escrita, são indispensáveis para o desenvolvimento dessas habilidades, pois são inseparáveis dos contextos sociais em que as pessoas estão envolvidas, e a escola não pode ser vista como uma instituição à parte da sociedade.

Infelizmente, essa problemática continua fazendo parte do ensino nas escolas em geral. A descontextualização da experiência de vida e das práticas sociais fora da escola podem contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem se torne desinteressante ao aluno de todas as instâncias de ensino. Hoje não basta apenas saber ler e escrever, é necessário que o aluno use esses recursos que foram concebidos na escola para atuar e fazer parte da sociedade em que vive. Portanto, é necessário que o letramento seja assumido como uma prática pedagógica constante na escola.

Kleiman (2008, p. 18) conceitua letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito de letramento envolvido nas práticas sociais, ao longo dos anos, tem grande amplitude. Para Soares (2019), letramento é

O estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz e telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher

um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento (SOARES, 2019, p. 44).

A concepção do letramento como plural estabelece o seu vínculo às práticas discursivas² advindas das variadas comunidades; assim, a leitura e a escrita não estão dispostas apenas no processo de escolarização, mas por toda a experiência de vida que o indivíduo tem. Nessa concepção, Maciel e Lúcio (2010, p. 489) compreendem que “[...] a participação nos eventos e práticas de letramento está muito mais ligada às nossas experiências sociais e culturais do que ao próprio conhecimento do saber escolarizado”.

O letramento torna possível o conhecimento adquirido por meio de situações concretas, reais, em torno de suas funções sociais. Tal reflexão leva em consideração as oportunidades infinitas de interação social às quais os indivíduos têm acesso fora da escola, no contexto social em que vivem e interagem. Soares (2019, p. 42) afirma que “Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem”. Ou seja, letramento é vida.

Street (2014), por seu turno, compreende *práticas de letramento* como a construção dos significados de letramento nos contextos sociais e culturais em que a leitura e a escrita desempenham um papel, ou seja, é uma visão ampla acerca do letramento. Assim, as esferas sociais em que os indivíduos circulam, como igreja, escola ou família, moldam as formas como essas práticas se dão. As práticas de letramento não são observáveis de maneira individualizada, ao contrário dos *eventos de letra-*

² Adotamos a definição de Matêncio (1994, p. 17) para práticas discursivas, que, segundo a autora, compõem as atividades discursivas na prática das ações sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de sociabilização.

mento, os quais podem ser observados, pois são as ocasiões em que se pode verificar a leitura e/ou a escrita ocorrendo efetivamente, por exemplo, a leitura do jornal da igreja, a escrita de um texto na escola ou um bilhete deixado na geladeira de casa.

Estamos observando, com mais frequência, o respeito, a aceitabilidade e a valorização dessa bagagem cultural e linguística que o aluno carrega consigo, porém, até pouco tempo, a aprendizagem puramente escolar, mais valorizada socialmente, desassociada, por muitas vezes, das práticas sociais era matriz frequente nas escolas.

Em uma sociedade grafocêntrica, o uso proveitoso da escrita e da leitura se faz essencial. Dessa forma, é fundamental desenvolver no aluno a capacidade de não apenas ler textos, mas interpretá-los, comentar aspectos implícitos desses textos, bem como produzir textos de variados gêneros, de acordo com o que é demandado para o seu uso. A finalidade do trabalho com o letramento é dar subsídios para que o aluno desenvolva suas capacidades de leitura e de escrita numa sociedade que necessita dessas habilidades.

Kleiman (2008, p. 20) enfatiza que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Tal fato se dá porque os estudos sobre letramento ganharam força nas pesquisas acadêmicas e tornaram-se essenciais tanto para a prática do ensino da escrita, da leitura e da oralidade, quanto para os estudos científicos, já que um compreende e completa o outro.

As pesquisas atuais compreendem que a escrita de textos na escola deve ter um interlocutor real para que as produções tenham sentido de existir e que sejam utilizados em contextos específicos, com objetivos específicos. Contudo, a escola, compreendida como uma agência formal de letramento, histori-

camente, vem reproduzindo um tipo de prática de letramento pautado no processo de aquisição da linguagem e nas atividades necessárias para a conclusão do ano escolar. Diferentemente dessa concepção, centrada no que é socialmente associado ao progresso e à mobilidade social, existem as outras agências de letramento dispostas no cotidiano dos alunos como a família, os amigos, a igreja, nas quais as participações são intensas e proveitosas também no sentido do aprendizado informal.

A fim de pautar essa interação, Street (2014) apresenta um modelo ideológico de letramento no qual compreende que a relação de interação social entre os indivíduos tem importância relevante para a participação destes num mundo em que as culturas e as sociedades são tão heterogêneas.

Contrário a esse modelo, Street (2014) apresenta o modelo autônomo de letramento, que é o sistema tradicional adotado nas escolas e desvinculado de contextos sociais. Esse modelo foca a escrita como sendo uma característica que determinadas pessoas dominam, e esse domínio as favorece, submetendo os grupos que não têm esse conhecimento. Nesse contexto, a oralidade não é valorizada no ambiente escolar, pois o reconhecimento do uso da lógica e da racionalidade, nesse modelo de letramento, está associado apenas à escrita.

O modelo autônomo de letramento faz da escola um ambiente artificial, que torna o aluno passivo diante dos conhecimentos que são apenas repassados, sem o incentivo a uma visão crítica dos assuntos abordados. Ele não constrói os saberes, apenas os recebe de maneira indiferente e sem ter a oportunidade de contextualizar os aspectos formais das matérias escolares, relacionando-os às suas interações sociais.

Dessa forma, Street (2014) acredita que o modelo autônomo de letramento não é o ideal e que o modelo ideológico de letramento, o qual vincula as práticas de letramento aos aspectos

culturais e sociais, contribui significativamente, sobretudo com a escrita, nas questões de ensino. Nesse contexto, este estudo buscou significar as interações do aluno na escola, a fim de diminuir a artificialidade a que a escrita, a leitura e até a oralidade estão sujeitas no ambiente escolar, efetivando seu sentido em situações específicas. Essa abordagem leva em consideração a interação entre os indivíduos e as estratégias de construção de sentido utilizadas no processo de comunicação.

Por outro lado, o modelo ideológico de letramento, que compreende a língua e a comunicação como um fenômeno social concretizada na interação verbal da situação comunicativa, suscita-nos a dialogicidade do discurso, conforme concebe Bakhtin, pois o letramento visto como dinâmico considera sempre o interlocutor e o propósito comunicativo do discurso que é estabelecido entre os pares interactantes.

A época histórica, os fatores econômicos, sociais e culturais têm influência direta nas práticas de letramento e de enunciação que oscilam, dependendo de todos os aspectos subjacentes ao processo. Então, podemos observar que o letramento presente na escola constitui apenas uma faceta das diversas manifestações de letramento presentes fora das instituições escolares, que a cada dia estão mais influenciadas pelas tecnologias midiáticas e pela multiculturalidade.³

Diante de tais implicações, acreditamos que envolver o aspecto social da escrita sobre mulheres significantes instancia nossa

³ As tecnologias midiáticas que envolvem as semioses e a multiculturalidade apontam para o conceito de Multiletramentos, que surgiu na década de 1990 com os estudos de pesquisadores norte-americanos do Grupo de Nova Londres. No Brasil, importante referência sobre o assunto é Roxane Rojo. Segundo a autora, na atualidade, a autoria e a recepção dos enunciados não é centrada mais apenas no aspecto linguístico, dependem da diversidade cultural e da multisssemiose presente nas diversas tecnologias (ROJO; MOURA, 2012).

pesquisa na escola com o objetivo da ampliação do letramento dos alunos. Por isso, pensamos que é necessário um aprofundamento na história social da mulher para entendermos melhor a construção de sua representação nos dias de hoje.

A mulher social e historicamente construída

A mulher vem sendo excluída dos registros históricos ao longo dos tempos. Simone de Beauvoir, em sua obra *O segundo sexo*, afirmou que a história é incompleta em seus registros porque desconsiderou metade da humanidade: as mulheres. Dessa forma, elas não teriam motivo para se orgulharem de si mesmas, pois os apontamentos dos grandes acontecimentos sempre foram masculinos. Tal inferioridade se deu porque a mulher era classificada como uma segunda categoria, determinada a viver submissa aos homens.

Osório (1996) destaca que, nas sociedades primitivas, a mulher participava da sociedade em trabalhos coletivos, os quais contribuíam para a manutenção do grupo. Quando essas atividades não garantiram mais a sobrevivência das pessoas, o homem precisou sair para caçar e alçar novos territórios. As mulheres não tinham essa disponibilidade por estarem sempre subjugadas a constantes gravidezes. A partir de então, os trabalhos se dividiram e organizaram as sociedades futuras na perspectiva subalterna da mulher.

Na Antiguidade, a mulher se ocupava com trabalhos domésticos e com a agricultura, enquanto os homens ocupam tarefas de prestígio. Essa cultura de falta de representatividade em tarefas consideradas importantes socialmente tornaram a mulher como um ser inferior em relação ao sexo oposto. Assim, como a história foi escrita por homens da elite ou a serviço dela, a exclusão das mulheres ocorreu continuamente, como esclarece Alambert (2004):

Foi assim que desde a Antiguidade até nossos dias, os primeiros elaboravam teorias, defendiam ideias e opiniões que muito influenciaram na formação de uma imagem de mulher para justificar o lugar da segunda categoria que ela sempre ocupou na sociedade. Eles foram políticos, filósofos, religiosos, pensadores de todos os tipos (ALAMBERT, 2004, p. 2).

A falta de poder de escolha e de fala, devido a uma cultura religiosa, deu à mulher o estereótipo de fragilidade e submissão. As questões religiosas, nas sociedades ocidentais, foram um dos grandes motivos para que essa exclusão social se perpetuasse durante tantos séculos. A vinculação da mulher ao pecado original de Eva era o principal argumento da Igreja Católica para coibir as expressões dos desejos femininos, justificando a sua vida devotada à obediência.

No Brasil, nos tempos coloniais, a liberdade da mulher era ceifada desde o seu nascimento. Sua vida pertencia aos homens a que estava vinculada durante a sua vida: primeiro, ao pai; se este faltasse, aos irmãos; depois, ao marido. A Igreja era a responsável maior pela opressão acerca da figura feminina. Assim, a vida das mulheres esteve sempre voltada para uma vida de submissão e religiosidade.

Durante os séculos XVII e XVIII, “repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda a sua vida. Para se batizar, para se casar e para ser enterrada” (ARAÚJO, 2012, p. 49). Dessa forma, verifica-se que a mulher estava sempre restrita ao cumprimento de rituais religiosos e aos afazeres domésticos e de manutenção da família, vivendo enclausurada como uma propriedade do poder masculino no decorrer de toda a sua existência. Pode-se destacar que a mulher sempre trabalhou em funções, em geral, pouco perceptíveis ainda hoje pela sociedade, como apresenta Perrot (2008):

[...] as mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. A sociedade jamais poderia ter vivido, ter se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível (PERROT, 2008, p. 109).

Em meio a tantas mudanças no aspecto global, no século XIX, o país passou por alterações no aspecto educacional, mesmo assim a mulher continuou a não participar de forma ativa dos contextos educativos. Após a instauração da República no Brasil, diante de todo o entusiasmo com o novo regime, verificou-se que o analfabetismo era pungente no país. Com discursos desenvolvimentistas, as escolas foram instaladas nos locais mais populosos. Tais ações tiveram como inspiração os países europeus, os quais estavam em processo de escolarização de suas meninas. Os modelos de poder, as figuras masculina e religiosa estavam no comando das novas instituições escolares. Segundo Louro (1997), além da leitura e da escrita, as crianças aprendiam as quatro operações básicas da matemática. Além disso, as meninas tinham aulas de bordado e de costura, e os meninos, de geometria.

Apenas a partir da República, as mulheres passaram a se destacar mais na política e nas relações sociais, porém com restrições. Kunzler (2008) destaca Anita Garibaldi, que chegou a lutar na Guerra dos Farrapos, e Cora Coralina, escritora, que, após ficar viúva, vendia livros nas ruas para sustentar a família. Tendo mais acesso ao meio social, esta promovia debates e foi uma das primeiras a bradar pelos direitos das mulheres na formação de um partido feminino.

Muitas lutas marcaram a conquista de alguns direitos. O voto feminino, incorporado na Constituição de 1934, e a participação feminina na II Guerra Mundial, como enfermeiras

e também nos campos de batalha, deram ainda mais impulso para o prosseguimento da luta das mulheres em busca de sua emancipação. Após a guerra e devido a muitos acontecimentos políticos, elas estiveram presentes nos momentos de luta “pela democracia, anistia, constituinte, eleições livres e democráticas, e contra a carestia, mas com todos estes movimentos e lutas, nenhuma mulher se elegeu para a Constituinte de 1946” (KUNZLER, 2008, p. 3).

A partir da década de 1970, após o Golpe de 64, que acabou com as organizações femininas, veio a ascensão dos movimentos feministas, e as lutas das mulheres começaram a ganhar um novo sentido. A década de 1970 tem uma importância decisiva na história do movimento feminista. Foi nesta época que a discussão da problemática feminina se colocou de forma efetiva e concreta no cenário mundial. Uma série de eventos contribuiu para introduzir neste debate as questões relativas à condição da mulher, seu papel social e sua posição no contexto internacional ou específico de cada região (TABAK, 1983, p. 35).

Os anos 1980 tornaram a discussão de gênero mais abrangente, por meio da conscientização dos direitos, com a implementação de políticas sociais voltadas ao gênero feminino, a fim de contemplar as necessidades particulares desse público, que não tinha essa perspectiva. A luta pela garantia de direitos continua. Apesar do crescimento da participação das mulheres na política e em outros setores, ela ainda é tímida em relação à grande porcentagem de mulheres no país. O Brasil é um dos países da América Latina com menos participação efetiva feminina nas esferas políticas. Por conta disso, foi instituída a Lei 9504/1997, que reserva 30% das vagas de concorrência de cargos públicos nos partidos a mulheres. Contudo, os esquemas de corrupção sobre essa exigência vigoraram, e a representatividade feminina não está sendo exercida de forma plena.

Durante muito tempo, a ocultação feminina foi justificada pela diferença biológica entre homens e mulheres. Esse argumento serviu e serve para justificar a desigualdade social existente entre os gêneros feminino e masculino. Louro (1997) sustenta:

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21).

Diante de séculos de opressão, um pequeno avanço ocorreu, no entanto está longe de existir a igualdade de gêneros em todos os setores sociais e políticos. É necessário ampliar as discussões sobre a representação da mulher nos espaços decisórios. A efetiva dominação masculina nesses ambientes contribuiu para que hoje as próprias mulheres não acreditem que elas possam participar de questões relevantes, não elegendo candidatas que estejam nessa luta pelos direitos das mulheres. Essa questão afeta de forma mais intensa as mulheres da periferia, que são o público que frequenta a escola pública com seus filhos.

Face ao exposto, os motivos pelos quais as mulheres foram apagadas das grandes narrativas históricas ficam claros: uma sociedade patriarcal, muito influenciada pelo eurocentrismo e pela heteronormatividade, alimentou as histórias protagonizadas apenas por homens. O conhecimento de toda essa caminhada de contexto histórico nos permite analisar o modo como a sociedade organiza as divisões de tarefas e funções por gênero ainda hoje. Acreditamos, então, que a escola seja o ambiente ideal de debate sobre a conscientização do respeito e da

equidade, ainda no caminho da igualdade de gêneros, e que há a necessidade de se discutir o protagonismo da mulher na vida social, especialmente em nosso trabalho, destacando-se a vida familiar dos alunos.

Todas as atividades da pesquisa aqui apresentada foram organizadas com a perspectiva de reflexão acerca do gênero feminino, saindo de um contexto geral para o particular, ou seja, a apresentação de mulheres conhecidas mundialmente e de suas lutas ou mesmo de uma mulher da comunidade foi feita para se conseguir chegar à reflexão aqui proposta, por meio do ensino discursivo do gênero biografia de uma mulher importante para os alunos.

Metodologia da pesquisa

O objetivo de ampliar o letramento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de atividades com variados gêneros numa cadeia que culminassem na escrita de uma biografia sobre uma mulher importante em suas vidas, fez-nos escolher como estratégia metodológica a pesquisa-ação.

Thiollent (2011) afirma que esse tipo de pesquisa tem aspecto social de base empírica e seus participantes se envolvem no trabalho de forma participativa ou cooperativa. A pesquisa-ação, segundo o autor, dessa forma, é um método de pesquisa que busca captar informações sobre uma problemática ou uma situação.

Por ser um tipo de pesquisa que busca a ampliação do conhecimento dos pesquisadores e das pessoas ou grupos envolvidos, esse método está sendo bastante usado nas pesquisas realizadas em sala de aula por professores-pesquisadores. Também a possibilidade de flexibilidade e de adaptação à dinâmica interna do grupo social e à situação investigada faz desse método o mais adequado ao nosso tipo de pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram 27 (vinte e sete) alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, turma A. Essa turma, além de ser assídua e participativa nas atividades sugeridas, também foi um público interessante para a pesquisa proposta porque as configurações familiares são bem diversificadas e, ainda assim, a mulher é a principal responsável pela educação de praticamente todos os adolescentes que participaram.

Os alunos tinham entre catorze e dezesseis anos e eram considerados participativos na escola, mas dispersos também. Uma parte do problema é por conta de a sala ser ao lado da rodovia, a BR 116. O barulho do tráfego intenso de carros dificulta a atenção às aulas, além de distrair os alunos, que ficam olhando o movimento da rua.

No início da primeira aula na qual as atividades foram iniciadas, explicamos o plano que seguiríamos, as atividades que seriam realizadas, destacando, ao final, que seria a escrita da biografia de uma mulher importante na vida dos alunos. Deixamos essa proposta clara desde o início para que eles seguissem as atividades já com essa culminância em mente.

Entendemos que o gênero biografia, selecionado para ser o produto final de nossa sequência de atividades, não costuma ser produzido na escola. Com isso, todos os textos apresentados pretenderam direcionar as produções textuais durante nosso percurso metodológico da pesquisa. Como afirmam Araújo e Zanotto (2009):

[...] ao pensarmos em gêneros escritos que atendem às necessidades enunciativas mais complexas, não seria apropriado afirmar que quanto mais alguém lê, produz e estuda os gêneros de texto praticados em suas esferas de comunicação, mais facilidade terá de reconhecê-los e de (re)produzi-los (ARAÚJO; ZANOTTO, 2009, p. 4).

Realizamos uma sequência de oito atividades em nossa pesquisa. A participação total foi de 27 (vinte e sete) alunos, porém analisamos as produções de dez que participaram de todas as atividades. Esclarecemos que essa seleção se deu para fins de síntese em nosso trabalho, e que todas as produções ganharam circulação junto com as dos alunos participantes da análise realizada.

A fim de substanciar a análise dos dados, levamos em consideração os PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa os quais compreendem que, na busca de uma educação que seja comprometida com a democratização social e cultural do aluno, confere à escola a responsabilidade dos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania: “cabe à escola promover a sua ampliação de forma que [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 21).

Nossa pesquisa pretendeu, então, analisar as atividades desenvolvidas pelos alunos na perspectiva dos estudos do letramento e nos dois documentos norteadores da educação do país citados. Buscamos, em todas as aulas planejadas, o uso social das práticas escolares letradas, desde a abordagem do tema de forma genérica, por meio do estudo de mulheres mundialmente conhecidas, até a escrita sobre a mulher importante na vida de cada aluno.

Dessa forma, compreendemos que nosso trabalho contribuiu para a compreensão por parte dos alunos de que a leitura e a escrita não são apenas um processo artificial de aprendizagem da língua e que a oralidade, também utilizada em nossa proposta de trabalho, pode ser realizada de forma planejada e funcional.

Apresentaremos seis depoimentos para ilustrar essa experiência na voz do próprio participante. Um deles é de um aluno

que não participou de todas as atividades, como mencionado anteriormente. Trouxemos esse depoimento para demonstrar que, mesmo não tendo participado de todas as atividades, o aluno alcançou os objetivos pretendidos.

Figura 1 – Depoimento de A1 sobre a pesquisa

ATRAVES DO DESEMPENHO DA PROFESSORA
E DA PESQUISA, PUDE PERCEBER QUE AS
MULHERES SEMPRE ESTÃO PRESENTES NA VIDA
DE TODOS, E COMO A CADA DIA ESSAS MULHERES
LUTAM POR CONQUISTAS E PELA IGUALDADE.
EU ADMIRO MUITO MINHA MÃE E MINHA AVÓ,
E SEMPRE TIVE UM GRANDE LAÇO DE CARINHO,
RESPEITO, AMIZADE E AMOR.
ESSES SENTIMENTOS SO AUMENTARAM DEPOIS
DA PESQUISA. PUDE PERCEBER QUE ~~(PERCEBIA)~~ TENHO UMA ~~(FORTE)~~ MULHER FORTE E UM ~~(PERCEBIDO)~~
EXEMPLO A SER SEGUIDO E COMO TINHA DITO
NA PESQUISA QUE ME SENTIA TRISTE POR NÃO
CONTAR AS GRANDES HISTÓRIAS DAS DUAS
MULHERES DA MINHA VIDA.
PERCEBI QUE SEMPRE VOU SER UM FÃ ~~(BETAS)~~
DELAS E VOU LEVAR ESSA HISTÓRIA DE LUTA E
SUPERACÃO, COM MUITO ORGULHO, E REGISTRAR E
ESPALHAR PARA AS PESSOAS O QUÃO ESSAS
MULHERES SÃO INCRÍVEIS. DEPOIS DA PESQUISA,
TUDO MUDOU PARA MELHOR, MAS OUVIR ESSAS
GRANDES HISTÓRIAS DE GRANDES MULHERES ME
INSPIRAM E FAZEM PARTE DA MINHA VIDA.

Fonte: aluno A1.

A1, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, foi participativo e interessado. O depoimento escrito por ele reforça isso quando explicita seus sentimentos em relação à mãe e à avó, as mulheres que ele quis homenagear na escrita da biografia. A resignificação dessas mulheres foi consolidada por A1 ao perceber que essas mulheres são exemplos de luta e de supe-

ração. A escrita e a participação efetiva e todas as atividades propostas configuraram a ampliação do letramento do aluno.

Figura 2 – Depoimento de A2 sobre a pesquisa

As produções elaboradas a respeito sobre "a mulher mais importante da minha vida" foi uma experiência que me trouxe, como novas surpresas, referente as mulheres que vivem e estão nas lutas e atitudes dentro das discussões do projeto.

A princípio meu objetivo inicial era trabalhar com as histórias de vida, tanto da minha mãe que era dona de uma loja, quando eu era pequena, como da minha tia, que sempre esteve ao meu lado desde de sempre. No entanto com o passar dos dias, fui desenvolvendo apenas para minha mãe (avó), pois a cada momento em que ela me contava mais sobre suas histórias e experiências, sobre sua família, sobre um fato de sua vida, eu me surpreendia, com fatos que a maioria das histórias que ela me contou eu não sabia e muito menos imaginava.

Com o projeto me ajudou a conhecer mais da minha mãe, da vida dela, de quem ela era e de quem ela é. Com esse projeto eu pude ver, chegar e me emocionar, foram tantas coisas que eu senti que trabalhava não com a minha mãe, eu estava sobre a história de outras mulheres, que quanto mais eu lia, mais eu sabia, mais eu me punha a ler histórias, e mais mulheres a ler eu estava cada uma delas.

Fonte: aluno A2.

A2 reconheceu a importância da pesquisa para a sua mudança de perspectiva em relação à sua mãe, ressaltando que conheceu vários aspectos dela que não conhecia, como suas histórias da infância e da adolescência. Fatos importantes, como a perda de dois filhos por aborto antes de A2 nascer, ajudaram-no a ressignificar essa mulher em sua vida.

Figura 3 – Depoimento de A3 sobre a pesquisa

A sequência de atividades proposta para nós aumentou minha perspectiva sobre minha avó e sobre o poder de influência que as mulheres têm e exerce no seu meio de convivência, mesmo sem perceber.

Também me incentivou e sempre estou ciente dos meus direitos, para também poder ajudar e incentivar outras mulheres.

Fonte: aluno A3.

A3 revela que o trabalho proporcionou a ela uma nova perspectiva acerca de sua avó, a mulher escolhida por ela, e como as mulheres, em geral, são importantes para a sociedade e para o meio particular que convive com elas. Além disso, a aluna se mostra um sujeito que pode participar ativamente da sociedade e incentivar outras mulheres. Assim sendo, verificamos que a A3 conseguiu alcançar os objetivos pretendidos.

Figura 4 – Depoimento de A4 sobre a pesquisa

AS ATIVIDADES QUE FIZEMOS FORAM MUITO BOAS. COM ELAS EU CONSEGUI PERCEBER COMO MINHA MÃE É IMPORTANTE, NÃO SÓ PRA MIM E PROS MES IRMÃOS. ELA SEMPRE LUTOU E CONSEGUIU CRIAR A GENTE COM SEU TRABALHO. PERCEBI QUE MUITA COISA QUE ACONTECE HOJE É REFLEXO DE TUDO DE SOFRIDO QUE ELA JÁ VIVEU. ALGUMAS COISAS QUE ELA ME CONTOU EU NÃO SABIA. PRA MIM FOI IMPORTANTE PORQUE EU PERCEBI QUE ELA É AINDA MAIS ESPECIAL DO QUE ANTES.

AGORA TEMOS O LIVRINHO COM A BIOGRAFIA DELA QUE SERÁ GUARDADO DE RECORDAÇÃO NA NOSSA CASA.

Fonte: aluno A4.

A4 explicita claramente seu contentamento com a participação na pesquisa. A aluna conseguiu perceber que a forma como as coisas ocorrem são um reflexo de tudo o que sua mãe já passou. Consideramos a importância do nosso trabalho porque, além da ampliação do letramento, proporcionou o estreitamento dos laços entre as mulheres e os alunos participantes. A4 deixa claro a resignificação da mulher em sua vida por conta das atividades realizadas.

Figura 5 – Depoimento de A6 sobre a pesquisa

A atividade representou muita coisa para mim. Eu vi como minha mãe é maravilhosa e quando fiz a pesquisa sobre ela para fazer as atividades, descobri coisas sobre minha mãe que ela não teve a oportunidade de ter me contado antes, como a perda de duas crianças.

A pesquisa abriu meus olhos e eu descobri várias coisas e problemas que minha mãe passou na infância e na adolescência.

Este trabalho mudou a minha perspectiva ao ver a mulher incrível que minha mãe é.

Fonte: aluno A6.

A6 também fez uma reflexão sobre sua participação nas atividades, desde o seu objetivo principal, que seria escrever sobre sua mãe (avó biológica) e sua tia, mas concluiu quealaria apenas sobre a primeira, porque suas histórias a emocionaram. Ao afirmar que o projeto contribuiu para o reconhecimento e a importância de sua mãe em sua vida, que todo o trabalho desenvolvido trouxe muitas emoções e que A6 admira as histórias das diferentes mulheres que ela conheceu durante as atividades, entendemos que alcançamos todos os nossos objetivos, pois A6 ampliou claramente seu letramento, reconheceu a importância da mulher na sociedade e ressignificou sua mãe como uma mulher importante em sua existência.

Figura 6 – Depoimento de A8 sobre a pesquisa

O trabalho da biografia sobre minha mãe foi uma ótima oportunidade de ter e poder conhecer histórias sobre essa mulher que sempre me amou, muitas vezes não nos interessamos em conhecer quem está sempre ao nosso lado e isso foi mais que um trabalho, foi uma lição.

O meu pensamento assim como minha atitude para com ela mudaram bastante, o carinho que sinto por ela aumentou, o sentimento se fortaleceu e penso que não só para mim como para ela foi uma experiência incrível e inesquecível.

As vezes aquelas brigas e afastamentos só necessitam de uma conversa calma e amorosa de mãe e filho.

Fonte: aluno A8.

Por seu turno, A8, mesmo não tendo participado de todas as atividades, conseguiu demonstrar a ampliação do seu letramento por meio de seus textos escritos, de sua apresentação oral, assim como demonstrou a apropriação do gênero biografia. Em seu depoimento, ele revela a ressignificação de sua mãe em sua vida ao afirmar que a relação dos dois ficou mais forte após o desenvolvimento das atividades, que permitiram um maior conhecimento dele acerca da mãe.

Conclusão

O cotidiano na escola pública nos faz perceber as implicações sociais às quais estamos intrinsecamente ligados em meio à realidade social do país. Nosso trabalho, além de seu objetivo principal, procurou integrar a vivência dos alunos ao estudo da linguística empregada nas aulas de Língua Portuguesa, em situações de verdadeira interlocução. As mulheres importantes, para os alunos, apontadas em nossa pesquisa, sem exceção, foram mulheres fortes de sua família: mães, tias ou avós, que, por meio de suas missões familiares, demonstram a importância de seu papel na sociedade.

Deixar registrada a vida dessas mulheres não apenas valorizou a sua existência, como aproximou o aluno – escritor de tantos textos, especialmente da biografia – de sua homenageada, por meio da escrita e da reflexão que sobre ela foram feitas. Conseguimos verificar isso porque as histórias contadas por elas trouxeram fatos que os escritores das biografias não conheciam. Também conseguimos verificar situações vividas que levaram os alunos a entender melhor essas mulheres e a refletir sobre tudo o que elas revelaram.

A experiência dos trabalhos vivenciados em sala de aula pelos alunos e a expectativa de escrever sobre alguém de sua convivência, enaltecendo a sua existência, configurou a escrita como uma forma de construção e de reflexão do mundo, das mulheres escolhidas e de si mesmos.

A valorização de textos escritos e da prática de leitura, sobretudo no espaço escolar, em detrimento dos textos orais, tradicionalmente, esteve presente nas aulas de Língua Portuguesa, porém a grande ocorrência desses textos nas práticas sociais de comunicação deixa claro que as duas práticas devem ser fomentadas com o objetivo de potencializar a percep-

ção dos alunos para a sua promoção da ação e da interação na sociedade. Por isso, consideramos importante que nosso trabalho conseguisse absorver a leitura, a escrita e a oralidade na sequência de atividades executada.

Diante da variação de gêneros utilizados nas atividades, o trabalho desenvolvido possibilitou a ampliação do uso da linguagem. Conforme pensamos nas atividades a serem realizadas, os gêneros mais adequados às situações comunicativas foram colocados para que os alunos construíssem, junto à sequência de atividades, um arcabouço que não apenas levasse à escrita final, a biografia, mas que levasse, sobretudo, a uma reflexão acerca da mulher especial.

Construir um trabalho planejado de forma que nos permitisse perceber de maneira clara o letramento sendo construído na sala de aula proporcionou um alcance além do que se esperava. As histórias compartilhadas, os momentos de interação e o trabalho com a leitura, com os textos orais e escritos nos permitiram experimentar o letramento, que é tão focalizado na academia, mas que ainda não está incluído na realidade de muitas salas de aula do país. Compartilhamos aqui a pertinência e a necessidade de se buscar o letramento nas propostas didáticas realizadas nas escolas.

Referências

ALAMBERT, Z. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 2004.

ARAÚJO, J.; ZANOTTO, N. Reflexões sobre o conceito de constelação de gêneros e suas implicações para o ensino de línguas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul, 2009.

ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa, Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

KUNZLER, M. L. Participação das mulheres na política representativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: Corpo, violência e poder, 8., 2008, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, ago. 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST29/Maria_Laci_Kunzler_29.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MACIEL, F. I. P.; LUCIO, I. S. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 476-493.

MATÊNCIO, M. de L. M. Escrita e leitura: natureza do processo. In: **Leitura, produção de textos e escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1994.

OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do levantamento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TABAK, F. **Autoritarismo e participação política da mulher**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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

CAPÍTULO 4

Mecanismos de textualização em textos injuntivos produzidos por alunos da Educação de Jovens e Adultos¹

*Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes
Abniza Pontes de Barros Leal*

DOI 10.51996/9786588492925cap.4

¹ Neste capítulo, apresentamos um recorte da dissertação desenvolvida no Profletras/UECE e defendida em 2020.

Introdução

No âmbito escolar, impulsionadas pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura e a escrita estão sendo cada vez mais cobradas como habilidades necessárias e complementares à ação social do aluno em situações comunicativas cotidianas. Contudo, a leitura e a escrita, comumente, continuam a ser abordadas como práticas independentes e não articuladas.

Reconhece-se que, a partir dessas práticas sociais, há um saber construído, uma vez que são atribuídos sentidos à participação ativa dos indivíduos em sociedade. O trabalho de investigação sobre esses saberes confere ao ato de ensinar um sentido diferenciado, que possibilita um olhar mais voltado para contribuições que o indivíduo já traz para o processo dessas aprendizagens, permitindo que o domínio da escrita seja integralizado por meio de práticas pedagógicas específicas, caracterizadas pelo uso efetivo da escrita nas práticas sociais.

Abordar a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) é compreender um universo que não se restringe ao âmbito escolar. O indivíduo que chega a essa modalidade de ensino não traz consigo apenas o acúmulo de déficits ao longo de um percurso escolar interrompido; ele traz uma bagagem social oriunda de uma história de vida que permaneceu em curso, a partir da qual também foram produzidos conhecimentos. Nesse sentido, o simples fato de não ter angariado os conhecimentos escolares na “idade certa” não o posiciona na condição de sujeito incapaz de elaborar e reelaborar conhecimentos ampliados pela leitura.

Nessa modalidade de ensino, são identificadas lacunas no processo de leitura e construção da escrita, que acabam muitas vezes criando uma espécie de abismo para esses apren-

dentos. Esse cenário nos fez perceber a importância de uma intervenção direta, de forma mais marcante, a partir de conteúdos relacionados ao contexto social desses sujeitos. E, a partir disso, vislumbramos a oportunidade de se estabelecer um elo de aproximação entre o conhecimento de mundo e as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita na escola, a fim de mitigar as inseguranças e a baixa autoestima desses alunos.

Portanto, a partir de uma abordagem sociointeracional dos processos de leitura e escrita, e amparados pela concepção de linguagem oriunda dos estudos de Bakhtin (1997), nosso objetivo é investigar os mecanismos de textualização em textos injuntivos produzidos por alunos da modalidade de ensino EJA e responder ao seguinte questionamento: em que aspectos o uso de textos presentes no cotidiano das práticas sociais do âmbito profissional de alunos da EJA, cuja sequência tipológica é de fácil reconhecimento, favorece a compreensão e influencia no planejamento da escrita?

Partindo disso, assumimos como norte metodológico: (i) descrever as ações que os alunos utilizam para reconhecer gêneros textuais, cuja proposta comunicativa se define pela injunção, especialmente das áreas profissionais nas quais expressiva parte do alunado atua ou pretende atuar; (ii) observar as estratégias de leitura em situações de uso social da língua, sobretudo no que se refere à intencionalidade do texto; e (iii) analisar as etapas de produção de textos injuntivos.

Para isso, partimos das respostas de um questionário de sondagem, na fase exploratória desta pesquisa, que apontaram os gêneros receita culinária e manual de instrução como textos dos quais eles mais gostariam de ter domínio de escrita. Tomamos, então, como suporte, esses gêneros textuais de cunho instrucional de ampla circulação no meio social e profis-

sional desses indivíduos, a fim de incentivar o aluno a ser protagonista do seu método de construção da escrita, por meio de uma organização textual que lhe permita contemplar diferentes aspectos dentro de um plano de texto, contribuindo, assim, para o fortalecimento da sua autonomia.

Para esse fim, conduzimos as ações interventivas e as análises dos mecanismos de textualização desses gêneros, em que o discurso procedural é predominante, a partir da abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999), considerando para a análise as seguintes categorias: conexão, coesão nominal e coesão verbal, que compõem o nível intermediário do folhado textual proposto por esse teórico. As ações interventivas seguiram os pressupostos da sequência didática (SD), proposta por Schneuwly e Dolz (2004), adaptada para fins da nossa análise, e foram divididas em oficinas com duração total de 28 h/a.

Nesse percurso, consideramos o papel do professor como um mediador capaz de potencializar as capacidades desses sujeitos (que, na maioria dos casos, passaram por rupturas no processo de aprendizagem de algumas práticas linguísticas e textuais) e de desenvolver atividades compatíveis a partir de diagnósticos prévios.

Propostas de ensino da língua no contexto da EJA

Recentemente, com a criação da BNCC, a referência à EJA aparece nas versões iniciais deste documento, porém é retirada da versão final. Especialistas responsáveis apontam essa supressão como forma de não rotular essa modalidade e classificá-la como parte integrante do ensino regular, direcionando suas particularidades aos aspectos próprios de currículo, o

que divide opiniões devido à importância e urgência de direcionamentos específicos para esse público.

No Ceará, de acordo com Pereira e Brito (2011), mesmo com todos os avanços legais, ainda falta consonância entre o que se prega e o que se faz efetivamente, no que se refere ao direito a uma educação de qualidade. Sobre isso, as autoras destacam a falta de investimentos na qualificação de professores, a ausência de uma adequação da proposta curricular à diversidade sociocultural desses sujeitos e uma perspectiva compensatória e assistencialista que marca essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, entendemos que predomina a visão reducionista de que o aluno da EJA não tem condição de alcançar lugares sociais mais privilegiados, o que retrata a falta de compromisso social perante o outro, característica de uma sociedade injusta e pouco sensível a este público.

Os sujeitos que chegam à modalidade EJA, em sua maioria, sentem-se desprivilegiados por não terem domínio de competências e habilidades em leitura e escrita e, por isso, relacionam o acesso a práticas de letramento no âmbito escolar a possíveis vantagens em seus ambientes profissionais. Dessa forma, a escola, enquanto lugar social mais legitimado para desenvolver essas habilidades, tem um papel fundamental nesse processo de aprendizagem.

Trabalhos como o de Mollica e Leal (2009) apontam para um preconceito muito marcado, no que diz respeito aos déficits de alunos da EJA em Língua Portuguesa, perpetuando valores equivocados que são disseminados por sucessões de quadros docentes nas instituições de ensino. As autoras destacam o quanto o imaginário coletivo é capaz de influenciar negativamente no desenvolvimento do trabalho exercido na EJA pelos professores, o que, inevitavelmente, atinge o desempenho dos alunos. As autoras defendem que não é uma questão de “dom”

ou “aptidão”, mas de buscar oferecer um trabalho direcionado às necessidades reais desses indivíduos.

Ainda nesse viés, Kleiman (2012) discute o significado de ensino da língua materna no contexto da EJA. Para tentar diminuir essa questão – tão presente em nossas salas de aula –, a autora propõe o trabalho com projetos de letramento, pautada no seguinte aspecto:

uma organização didática centrada nas práticas sociais de uso da língua escrita, que propicia a criação de situações que permitem a percepção de que tanto o uso da escrita quanto o exercício da oralidade estão implicados em situações de legitimação de grupos sociais marginalizados e que demonstram a imbricação entre usos da linguagem e mudança social (KLEIMAN, 2012, p. 23).

Esse posicionamento não se configura como algo inédito, que nunca foi trabalhado no contexto da EJA, mas, principalmente, como uma reflexão sobre a inserção de novos valores, delineados a partir dos objetivos que se pretende alcançar, projeto que, no cenário atual da educação, sobretudo na educação pública, parece validar, de alguma forma, o trabalho desenvolvido pelo professor, uma vez que lhe confere um respaldo para tomar decisões e dar relevância ao papel social de educador.

Nessa perspectiva, o Mestrado Profissional em Letras (Proletras) tenta, por meio de projetos de pesquisa-ação, investigar, na prática, ações que podem trazer melhorias para o desenvolvimento do trabalho proposto em sala de aula. Além disso, o curso propicia a redução da distância entre a academia e o chão da escola, onde efetivamente o professor valida os conhecimentos por meio da sua prática pedagógica diária.

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 13), o trabalho com projetos é fundado na concepção de uma escola

aberta, visto que se opõe ao formato engessado no qual o processo de aprendizagem e o conhecimento adquirido a partir dele é padronizado e distribuído de forma desigual. Essa prática educativa traz, na sua essência, a interação entre a vida real e o ambiente escolar, assim como a integração entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, considerando a impossibilidade de dissociá-los, contribuindo para a autonomia, liberdade e redimensionamento das escolhas do indivíduo.

Entretanto, ao tentar inserir uma proposta de trabalho a partir da construção e execução de projetos ou intervenções pedagógicas específicas, deparamo-nos com algumas barreiras, porquanto se trata de ações que requerem planejamentos bem direcionados, assim como a participação e a integração dos profissionais com formação em diferentes áreas do conhecimento. Apesar de esse tipo de trabalho traduzir uma necessidade dos discentes, muitos educadores ainda se fecham em seus conteúdos preestabelecidos na grade curricular vigente e se amparam em discursos que, muitas vezes, exteriorizam aspectos como desinteresse, acomodação e falta de comprometimento.

É importante ressaltar, devido a inúmeras interpretações equivocadas no ambiente escolar, que trabalhar com propostas de intervenção direcionadas à leitura e à escrita na EJA não é atribuir uma “nova roupagem” a conteúdos divididos previamente por bimestres, a fim de contemplar os duzentos dias letivos e concluir o livro didático (quando disponível) escolhido para dar suporte e que, na maioria das vezes, converte-se no único recurso utilizado nas aulas. Esse tipo de trabalho implica ter a possibilidade de ressignificar informações que, por vezes, distanciam-se da realidade dos discentes. O recorte temporal também nos convida a revisitar a forma como nós, professores, tivemos acesso ao conhecimento e que tipo de reflexão podemos fazer a respeito, visto que reproduzimos muito a forma como aprendemos, validando a prática do ensino fragmentado em conteúdos engessados.

Os tempos mudaram, e as demandas nos instigam a oferecer mais enquanto educadores, convocando-nos a sair do discurso para a prática e entender que é preciso mobilizar ações relevantes para que possamos alcançar os reais objetivos de uma educação democrática, dar espaço ao trabalho de leitura e produção textual por meio de situações comunicativas autênticas, nas quais haja uma identificação entre indivíduo e contexto social.

A escrita no contexto escolar

Sabemos que a habilidade da escrita é uma das mais antigas que a humanidade reconhece e, a partir dela, os povos atribuíram diversos usos particularizados, intencionalmente, para suprir suas necessidades. Ou seja, a escrita não se limita ao uso de símbolos e regras de um sistema linguístico preestabelecido, pois requer uma construção de sentido envolvida em um processo de intencionalidade do sujeito nas práticas sociais em que está inserido. Portanto, é imprescindível que existam motivações reais para a escrita, próximas das conveniências específicas de cada situação de comunicação, conforme observamos em Kleiman:

Na perspectiva social da escrita [...], uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Vale lembrar que esta perspectiva social da escrita é um processo que requer a mobilização de vários conhecimentos

– linguísticos, sociais e cognitivos – que se alinham entre si. A concepção de escrita tem essência sociocultural marcante e deveria estar consolidada, na escola, como prática social. Entretanto, no contexto escolar, ainda nos deparamos com práticas pedagógicas que se distanciam desses pressupostos, limitando o processo de escrita somente a aspectos tipológicos. Sobre isso, pontua Antunes:

escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece (ANTUNES, 2009, p. 209).

Observamos que, ainda hoje, os métodos utilizados para as práticas pedagógicas de escrita no âmbito escolar são voltados à produção de forma artificial para contemplar especificamente os objetivos de uma escrita sem uma função social, quando, na verdade, “o texto é feito aqui e agora para ser lido noutro tempo e espaço, por outros leitores que não compartilharam da situação comunicativa que gerou o texto” (VIEIRA, 2005, p. 56).

Além disso, outras dificuldades surgem no que se refere ao ensino da língua escrita, visto que se enfatiza esse ensino enquanto código descontextualizado, baseado em convenções da gramática normativa, o que reduz o ato de redigir a uma atividade mecânica de reprodução de paradigmas.

Como argumentamos acima, a complexidade da ação de escrever envolve uma série de conhecimentos que não podem ser descartados, como afirma Vieira (2005, p. 17): “a escrita de um texto atualiza diferentes conhecimentos e práticas, envolvendo aspectos cognitivos, comunicativos e linguísticos (estes vis-

tos em diferentes níveis – da organização das ideias no texto, à escolha de suas estruturas e palavras)”.

No contexto da EJA, além desses conhecimentos, devemos considerar que a motivação é fator primordial para que metas do trabalho com a escrita sejam alcançadas de forma exitosa. Para isso, a autonomia e a liberdade do professor na escolha de textos mais relacionados às práticas sociais do universo desses indivíduos são ações que assumem papel importante para o direcionamento das atividades de escrita a serem propostas. No âmbito da escrita, “o indivíduo é intrinsecamente motivado quando se percebe capaz de se envolver e de completar uma tarefa específica, assim como ter algum controle sobre ela” (VIEIRA, 2005, p. 73). No nosso entender, é preciso propor tarefas em que a escrita seja uma ferramenta de compreensão, por meio da qual os sujeitos possam buscar seus objetivos sociais.

Em síntese, a busca pela proficiência na língua escrita está atrelada a diferentes aspectos que não se limitam aos lexicais, sintáticos e semânticos. Quando propiciamos que o aluno compreenda a tarefa e consiga mobilizar aspectos cognitivos, interacionais e discursivos de forma a favorecer a sua aprendizagem, conferimos a ele uma autonomia que vai se consolidando à medida que as experiências alcançadas vão sendo exitosas em diferentes propostas de produção. Esse processo refina suas estratégias metacognitivas, por meio do reconhecimento de estruturas que o permitem selecionar habilidades necessárias para chegar ao objetivo pretendido.

Além disso, a escrita, em situações comunicativas autênticas, não pode se limitar a comandos desprovidos de contextualização, pois “não faz sentido praticar o ato de redigir para fins puramente escolares, sem propósitos comunicativos definidos e sem ter em mente uma audiência (destinatário, provável leitor do texto)” (VIEIRA, 2005, p. 81).

Para esta pesquisa, adotamos a concepção de que a escrita, conforme Koch e Elias (2009), é uma manifestação interacional (dialógica) da língua na qual são ativados conhecimentos e mobilizadas diferentes estratégias para atingir um objetivo. A linguagem, vista por esse ponto de vista como forma de interação, ampara-se no propósito de contribuir para o aluno desenvolver competência em práticas que envolvam leitura, escrita e oralidade. O trabalho com a língua em uma perspectiva sociointeracionista possibilita ao sujeito refletir acerca da sua escrita e das situações com as quais interage no cotidiano.

Ainda nessa perspectiva aqui defendida, Marcuschi (2010, p. 33) caracteriza a visão sociointeracionista e destaca, ainda, que, dentro dessa concepção, há uma preocupação com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Dessa forma, refletir sobre a escrita no contexto escolar e, em especial na EJA, é pensar também nos gêneros textuais com os quais os alunos têm contato.

Texto injuntivo

Segundo Antunes (2009), os programas de ensino de línguas que são comprometidos com o desenvolvimento comunicativo dos alunos têm como eixo o texto, materializado no âmbito das práticas sociais e discursivas, por meio de diferentes gêneros textuais que apresentam um caráter heterogêneo devido à possibilidade de trazer em sua composição diferentes sequências tipológicas. Sobre essas sequências, consideramos a seguinte explicação:

As sequências, por seu turno, são segmentos relativamente fixos que compõem os diferentes e vulneráveis gêneros da nossa sociedade. São tipos que perpassam os di-

ferentes gêneros. Como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos em razão de que não existem isoladamente na vida real das relações comunicativas, e ao mesmo tempo concretos, pois preveem estruturas linguísticas características. Mas os gêneros é que são os enunciados da vida real, carregados de condicionamentos pragmáticos, contextuais e ideológicos (WACHOWICZ, 2012, p. 52).

Para Adam (1992), as sequências são modelos abstratos de que os produtores e receptores de texto dispõem, protótipos que se concretizam em tipos linguísticos. Para o autor, em seus estudos iniciais, os gêneros de base injuntiva pertencem à denominação de gêneros textuais de sequencialidade injuntiva-instrucional, por serem lineares e organizados numa sequência cronológica que orienta o leitor à execução de um dado processo, configurado pela presença marcada ou não dos verbos no imperativo e pelo aspecto dialógico, uma vez que pressupõe uma interação essencial entre emissor, texto e receptor.

Em estudos mais recentes, Adam (2019, p. 253) abandona a hipótese da injunção como sequência e insiste “na importância da descrição em seus planos de texto: listagem dos ingredientes das receitas, ou elementos dispersos das instruções de montagem; descrição das ações para ações futuras a serem realizadas”. O autor categoriza os gêneros receita e manual de instrução como gêneros procedurais “destinados a facilitar e a guiar a realização de uma tarefa ou macroação do sujeito que a deseja ou que é responsável por fazê-la” (p. 255). Destaca ainda como característica a acentuada presença de predicados de ação, configuradas por meio dos tempos verbais infinitivo, imperativo, futuro ou presente, articulados por organizadores e advérbios temporais.

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros situados no âmbito da instrução e prescrição, além de descreverem ações,

promovem a regulação mútua de comportamentos. Os autores incluem os gêneros textuais em que predomina a injunção na ordem do “descrever ações” ou “instruir/prescrever ações”.

De acordo com Köche, Marinello e Boff (2009, p. 8), “a tipologia textual injuntiva caracteriza-se por guiar os indivíduos para a execução de uma atividade específica e/ou estabelecer normas para direcionar as práticas sociais”. Por ser uma sequência muito frequente no cotidiano das práticas sociais dos alunos, é comum uma rápida identificação com a estrutura e suas particularidades. Contudo, no ensino, essa abordagem ainda é pouco privilegiada nos materiais didáticos, ou considerada, muitas vezes, como algo mais simples ou de pouca relevância.

Os textos injuntivos são o arcabouço dos gêneros cujos enunciados têm como objetivo principal instruir atividades do cotidiano profissional dos sujeitos participantes desta pesquisa, o que é ratificado pelas ideias de Rosa:

A escolha da sequência injuntiva por parte do produtor textual para compor o gênero, do ponto de vista discursivo, está ligada a um objetivo geral de “fazer agir” o seu interlocutor numa determinada direção explicitada textualmente. Nesse sentido, constatamos que o funcionamento de um texto planejado predominantemente pela sequência injuntiva passa por um processo social pelo qual a linguagem é usada por um produtor em função de permitir ao seu interlocutor executar ou adquirir um conhecimento sobre como executar uma determinada tarefa (ROSA, 2003, p. 21).

Em relação às regularidades linguísticas comuns, os textos de incitação à ação, segundo Adam (2019, p. 275), oscilam entre um domínio procedural e um domínio de conselho, apesar de serem práticas sociodiscursivas distintas. Para o autor, esses

textos “não comportam somente encadeamentos de proposições de ação, mas também de proposições descritivas de estado”.

Portanto, por meio das atividades sociointerativas com a linguagem, esses sujeitos vão interpretando, respondendo e produzindo textos injuntivos com os quais se deparam nos seus ambientes de trabalho. A importância do trabalho com textos injuntivos, nos quais o discurso procedural é predominante, sobretudo na modalidade EJA, reside na motivação de fazer com que essas interações deixem de ser intuitivas e passem a ser conscientes e, assim, contribuir para o fortalecimento da autonomia desses sujeitos, enquanto cidadãos de uma sociedade letrada.

Os mecanismos de textualização à luz do Interacionismo Sociodiscursivo

Coordenado por Jean-Paul Bronckart e pesquisadores de diferentes disciplinas, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma teoria instituída a partir de 1980 por um grupo de pesquisa denominado Grupo de Genebra. O ISD, em consonância com os estudos de Bakhtin, concebe a linguagem como atividade de comunicação, cujo foco são as interações sociais. Além disso, considera o texto como formas de realizações empíricas diversas.

Essa abordagem teórico-metodológica, escolhida para delinear as bases das análises textuais desta pesquisa, propõe o trabalho com gêneros textuais, uma vez que favorece o desenvolvimento de competências de linguagem no processo de produção textual. A proposta do método é conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas, de acordo com Bronckart (1999), como propriedades das condutas humanas.

Além disso, essa abordagem propicia que as unidades e as estruturas próprias dos tipos de textos/discursos sejam detectadas e quantificadas, a fim de que seja possível a construção de modelos que orientem a estrutura e o funcionamento dos diferentes e diversos textos/discursos (STRIQUER, 2014).

Bronckart (1999) concebe a arquitetura interna do texto como um folhado constituído por três camadas sobrepostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. O autor considera ainda a existência de uma hierarquia nessa organização textual: a infraestrutura geral do texto corresponde ao nível mais profundo; os mecanismos de textualização, ao nível intermediário, e os mecanismos enunciativos, por serem menos dependentes da linearidade do texto, estariam no nível mais superficial.

Para esta pesquisa, consideramos os mecanismos que funcionam no nível intermediário responsáveis por criarem séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Ademais, estão “fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto” (BRONCKART, 1999, p. 122).

É nesse espaço que definimos, em consonância com a distinção dos três mecanismos de textualização do nível intermediário do folhado textual proposto por Bronckart (1999), as categorias de análise desta pesquisa: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Vejamos a caracterização de cada um desses mecanismos, conforme o autor:

Conexão: “contribuem para marcar as articulações da progressão temática, são realizados por organizadores textuais, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre os tipos de discurso e entre as fases da sequência” (BRONCKART, 1999, p. 122).

Coesão nominal: introduzem o tema, asseguram as retomadas e substituições no desenvolvimento do texto. São realizados por meio de anáforas (BRONCKART, 1999, p. 124).

Coesão verbal: “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados por tempos verbais” (BRONCKART, 1999, p. 126).

No processo de transição entre os discursos, aspecto verificado na conexão, observamos que os gêneros textuais receita e manual de instrução “não comportam somente encadeamentos de proposições de ação, mas também de proposições descritivas de estado” (ADAM, 2019, p. 275), o que nos conduziu à observância em nossa análise dos organizadores temporais que direcionam à indicação de progressão e/ou à duração de cada operação proposta no texto.

De acordo com esses critérios preestabelecidos para cada mecanismo, conduziremos a análise dos dados desta pesquisa, observando como esses recursos são utilizados pelos participantes na elaboração dos gêneros propostos.

Aspectos metodológicos

A intervenção foi desenvolvida em forma de pesquisa-ação, pois, em consonância com Tripp (2005, p. 445), esse método apresenta-se como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, consequentemente, o aprendizado de seus alunos. Ademais, em consonância com Thiollent (2011), essa metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas.

Para delinear a nossa pesquisa, distribuímos as ações em três momentos: fase exploratória, proposta por Gil (2002), na qual aplicamos um questionário de sondagem em dezembro de 2018 com alunos da modalidade EJA, segmento III, que seriam promovidos para o segmento IV, em 2019, os quais seriam, então, nossos participantes na pesquisa; intervenção,² composta por oficinas de atividades de leitura que contemplou um estudo direcionado para buscar atender às categorias de análise desta pesquisa no segundo momento de escrita de cada gênero; análise dos dados da intervenção.

Esta pesquisa teve, portanto, como sujeitos participantes alunos da modalidade EJA, segmento IV, equivalente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental regular, da Escola Municipal Terezinha Ferreira Parente, no município de Fortaleza/CE. Trata-se de uma turma de adultos, com 40 alunos efetivamente matriculados, porém apenas 20 frequentam regularmente as aulas. O grupo é constituído por três estratos: alunos da escola, espaço da pesquisa, que se alfabetizaram na modalidade EJA; alunos egressos de outras escolas; e alunos que retomaram os estudos depois de alguns anos de afastamento. Os participantes da pesquisa foram identificados pela letra “A” seguida de numeração equivalente à sequência criada para as atividades da intervenção. Ex: PR2/A3.³

Para efeito de análise, a fim de validar nossa proposta de observar possíveis evoluções no processo de escrita dos gêneros em estudo após a etapa de intervenção, nosso *corpus* está

² No processo de intervenção, a carga horária de desenvolvimento das oficinas foi de 28 horas-aula (14 horas para cada gênero em estudo), com aplicação em aulas geminadas de uma hora cada, uma vez por semana, nos meses de novembro e dezembro do ano letivo de 2019, distribuídas nas quatro etapas da SD para cada gênero.

³ Produção textual final do gênero receita / Aluno 3.

constituído de 28 produções, sendo 14 produções iniciais e 14 produções finais de cada gênero proposto, identificados da seguinte forma: PR2⁴ e PM2.⁵

Nossa análise contemplou a arquitetura textual no que diz respeito ao nível intermediário do folhado textual proposto em Bronckart (1999, p. 13) quanto aos mecanismos de textualização dos gêneros injuntivos receita e manual de instrução, nos quais o discurso procedural é predominante, considerando as seguintes categorias: conexão, coesão nominal e coesão verbal, analisadas conforme os pressupostos de sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) adaptada para fins da nossa pesquisa.

De acordo com os autores supracitados, a estrutura básica de uma sequência é composta por uma etapa de apresentação da situação de estudo, na qual é feita a descrição detalhada da atividade que será realizada pelos alunos. Em seguida, é feita uma produção inicial com o intuito de avaliar os conhecimentos prévios acerca do gênero em estudo e poder delinear as atividades seguintes. Após esse momento, são trabalhados módulos com o propósito de verificar os aspectos estruturais, discursivos e estilísticos que compõem esse gênero. Ao final, é requisitada uma nova produção a fim de verificar os avanços efetivos, visto que os alunos terão a oportunidade de aplicar os ensinamentos consolidados nos módulos.

Nossa adaptação a essa proposta se constitui de uma etapa de apresentação da situação, uma produção inicial do gênero, uma etapa de aplicação de atividades de leitura organizadas por meio de três oficinas, produção final do gênero e, por fim, uma quinta etapa de reafirmação do gênero, cujo intuito foi verificar a consolidação das estruturas e dos movimentos retóricos específicos em outra perspectiva de produção.

⁴ Produção final do gênero receita.

⁵ Produção final do gênero manual de instrução.

Nesse sentido, organizamos os critérios que consideramos para a análise de cada categoria. Para a conexão, observamos o plano geral do texto, ou seja, como o participante mobilizou os recursos para organizar o seu texto, considerando as fases da sequência e seus elementos composicionais, distribuídos em segmentos. Ainda para essa categoria, analisamos a transição do discurso descritivo para o discurso procedural, que acontece na passagem entre os segmentos. Para a categoria coesão nominal, analisamos as retomadas e os elementos de referenciação mobilizados para estabelecer um elo entre os segmentos do texto. Já para a coesão verbal, foi analisada a organização temporal das ações por meio do uso de estruturas verbais específicas que favorecem a intencionalidade do texto.

Optamos por fazer dois ciclos da SD para que pudessemos contemplar todas as etapas propostas nos dois gêneros textuais em estudo. Para análise dos dados, foram consideradas apenas as produções finais dos alunos que participaram de todas as etapas da intervenção, visto que só assim podemos interpretar com melhor precisão as mudanças promovidas por meio da nossa proposta.

Análise do gênero textual receita

Uma das fragilidades observadas na (PR1 – produção inicial) foi a planificação do texto. Após a intervenção, a análise da produção escrita final do gênero receita (PR2) nos mostrou um avanço significativo, uma vez que os participantes demonstraram maior domínio da estrutura do gênero e da escrita do plano geral do texto.

Enquanto, na produção inicial, os participantes demonstraram dificuldade na transição entre os discursos descritivo e procedural, neste segundo momento, a passagem de uma

forma à outra se deu de forma mais clara e objetiva, com poucas inadequações.

Neste segundo momento de produção, percebemos que os conteúdos trabalhados nas atividades de leitura, na fase da intervenção, foram válidos e fundamentais para o desenvolvimento da escrita dos participantes no que se refere, principalmente, à planificação. Nas primeiras produções, com base em conhecimentos prévios do gênero, percebemos uma falta de preparação para o momento da escrita, pois, como já mencionamos, o hábito da escrita não é algo presente no percurso de aprendizagem dos sujeitos nessa modalidade de ensino.

As atividades de leitura deixaram ver, com clareza, aspectos de uma alfabetização frágil e da falta de incentivo à leitura e à escrita. Apesar de, em linhas gerais, os avanços na produção do gênero receita não serem tão significativos, consideramos os resultados da análise dessa categoria exitosos, pela contribuição à criação de uma cultura de escrita em nossas aulas de Língua Portuguesa e pelo interesse demonstrado por essa prática.

Acerca da coesão nominal, nesta etapa final, identificamos um cuidado maior dos participantes em retomar apenas elementos mencionados em segmentos anteriores da estrutura do gênero, recuperando, assim, referentes no texto, conforme demonstramos:

Ex1: *“corte a galinha, lave com o vinagre e a metade do vinho [...] misture as pimentas os pimentões e o que sobrou do vinho”.*

Ex2: *“1. Bata no liquidificador a cenoura, os ovos e o óleo.
2. Depois coloque tudo em uma batedeira e adicione o açúcar e a farinha”.*

Em relação à coesão verbal, responsável por estruturar os processos, sobretudo do segmento modo de preparo, os textos

apresentaram a presença do modo imperativo predominante como modo organizador, delegando ao leitor a função de agente da ação verbal.

Ex3: 1. Bata no liquidificador a cenoura, os ovos e o óleo. 2. Depois coloque tudo e uma batedeira e adicione o açúcar e a farinha. 3. Por último coloque o fermento. 4. Asse no forno por 40 minutos a 120 graus”.

Também identificamos o uso de advérbios e/ou locuções como elementos de progressão textual, assim como o uso da numeração como recurso de sequencialização dos comandos de ações, conforme os exemplos a seguir:

Ex4: “Depois *coloque* tudo na batedeira..”.

Ex5: “por último *coloque* o fermento”

Para esta etapa final de escrita, já se esperava um avanço significativo em virtude da realização de leituras e aulas expositivas nas oficinas. Esse aspecto se confirmou na análise das categorias conexão, coesão nominal e coesão verbal. É importante, ainda, ressaltar que o intuito da nossa intervenção foi trazer os alunos da EJA para o universo da escrita, que nesta modalidade é, na maioria das vezes, deixado em segundo plano ou tratado de forma pouco expressiva. Desse modo, não nos detivemos em momento algum em analisar aspectos ortográficos ou de alguma ordem que extrapole as categorias de análise desta pesquisa.

Análise do gênero textual manual de instrução

A análise da PM2 nos revelou alguns avanços na categoria conexão. No que se refere ao plano geral do texto, percebemos uma maior autonomia e segurança na produção desde o início da atividade. A insegurança vista na PM1⁶ deu lugar a uma

⁶ Produção inicial do gênero manual de instrução.

autonomia de escrita que, para essa modalidade de ensino, é raro de se ver. Os textos agora, mesmo que curtos e limitados a um desdobramento de manual de instrução (geralmente o passo a passo), mostraram-nos uma familiaridade com o gênero. Podemos perceber, nesta etapa, que os participantes trouxeram suas vivências em forma de produções textuais, ou seja, de elementos do seu dia a dia, conforme sinalização inicial no questionário de sondagem.

No tocante à conexão, os organizadores textuais não mais se limitam à enumeração. Temos a presença da separação por segmento, assim como a inserção de desenhos no segmento orientações. Esse tipo de recurso complementa a realização potencial do todo, no que se refere à planificação, segundo Adam (2019), pois, em conjunto com a enumeração, é uma forma de substituição da parte verbal, assumindo papel fundamental no cumprimento do objetivo desse gênero textual.

As imagens enumeradas do manual de instrução guiam-nos na passagem de um segmento a outro, facilitando a leitura e compreensão dos comandos de ação. Esse recurso de planificação que não havia sido utilizado por ocasião da PM1 foi utilizado na PM2, o que denota um progresso no sentido de organização textual.

No que concerne à organização discursiva, temos, nos textos analisados, a predominância do discurso procedural, porém, neste momento de escrita, também identificamos a presença do discurso descritivo, ambos desempenhando seu papel nos segmentos propostos pelo manual de instrução do participante.

No que se refere ao mecanismo de coesão nominal, identificamos a retomada de elementos de natureza substantiva de um segmento para o outro, conforme o exemplo a seguir:

Ex 6: “dominó” – “o jogo”

Observamos, também, a inserção de elementos não verbais empregados no primeiro segmento e, posteriormente, recuperados no segmento seguinte junto à respectiva enumeração, a fim de compor os comandos de ações a serem executadas. Esse tipo de legenda favorece a composição do segmento seguinte, o que confere ao texto uma articulação, inclusive visual, favorável. Do ponto de vista do leitor, essa estratégia torna o texto mais compreensível e didático. Vejamos:

Ex7:

Fonte: dados da pesquisa.

Ex 8: *“Pegue o modo 2 e encaixe na base do modo 1 / ensaia coloque as peças do modo 3/ as grades e elice encaixe perfeitamente”*

Em relação à coesão verbal, a organização temporal das ações nos textos analisados se configura pelo uso do imperativo, delegando ao leitor a função de sujeito-agente (ADAM, 2019). Entretanto, há um registro de organização por meio do

uso predominante do infinitivo. Essa escolha verbal promove um apagamento do sujeito agente, porém não compromete o objetivo do texto, apenas regula o nível de participação do leitor e estabelece um valor de simultaneidade entre as ações verbais.

A análise do mecanismo de coesão verbal revelou ainda, em uma produção, o uso do presente do indicativo, conforme o exemplo 9 a seguir. O emprego desse tempo verbal “confere aos processos verbalizados a que se aplica uma validade geral, independente de qualquer temporalidade particular” (BRONCKART, 1999, p. 127).

Ex 9: “*Cada jogador recebe 7 pedras quando começa o jogo / as pedras que sobram fica de lado para serem puxadas / o jogo começa pelo jogador que tem a pedra mais baixa / sempre começa quem tem a pedra de número 6”.*

O uso de advérbios também é utilizado para garantir a progressão textual dentro do plano de organização geral desses textos, o que refina um pouco a produção em relação às iniciais. Mesmo quando o participante não recorre à enumeração, a progressão textual não é prejudicada, visto que os comandos estão bem organizados em relação à coesão verbal. Além disso, os advérbios conduzem o desenvolvimento da organização temporal das ações.

Ex10: “*Quando o celular descarega..”.*

Ex11: “*e depois na tomada”*

Em comparação ao gênero receita, o manual de instrução apresenta mais complexidade; mesmo assim, os resultados nos comprovaram o atendimento ao objetivo maior de nossa pesquisa: estimular a produção escrita nessa modalidade de ensino, pois, na realização das produções, percebemos um grande envolvimento dos participantes.

Conclusão

As produções finais dos gêneros receita e manual de instrução (PR2 e PM2), ao final do processo de intervenção, fizeram-nos chegar a algumas considerações relevantes:

1. Mesmo em uma modalidade tão fragilizada e olvidada como a EJA, quando pensamos em políticas públicas educacionais, o desafio de ensinar produção de textos se torna mais fácil quando o ensino parte de situações do cotidiano dos alunos;
2. Quando o olhar do professor da EJA ultrapassa a visão reducionista de ensinar a Língua Portuguesa limitada à busca de inadequações gramaticais, resultantes das rupturas no processo escolar desses alunos, tentando conduzi-los à produção de textos que lhes despertem interesse pela escrita, progressos são alcançados, ainda que de forma lenta;
3. Um projeto de intervenção de produção de textos deve vir amparado também por uma teoria em que os métodos para se estudar os processos que envolvem a organização estrutural e o funcionamento desses textos seja coerente e funcional para o público-alvo.

Concluímos, enfim, que, no caso de nossa pesquisa-ação, a escolha dos gêneros de conformidade com o interesse dos participantes e o nosso empenho em incluí-los, de forma autêntica, na produção dos gêneros receita e manual de instrução, desde o momento em que fizemos uma sondagem acerca de que textos seriam mais necessários a eles em seus espaços de trabalho, até a socialização de suas produções no espaço escolar, foram significativos para todos os agentes: alunos, professor-pesquisador e escola.

Dessa forma, acreditamos que, a partir desta pesquisa, outros estudos podem ser desenvolvidos no sentido de analisar mecanismos de textualização de outros níveis, a partir de gêneros textuais presentes nas práticas sociais desses sujeitos.

Referências

ADAM, J. M. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

ADAM, J. M. **Tipos de sequências textuais elementares**. Porto Alegre: Polígrafo, 1992.

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

BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, nov. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 9 jul. 2019.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *In: Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 9 jul. 2019.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. Os gêneros textuais e a tipologia injuntiva. *In: Caderno Seminal Digital*, ano 15, v. 11, n. 11, p. 5-24, jan./jun. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PEREIRA, S.; BRITO, C. M. M. **Educação de Jovens e Adultos no Ceará (2001-2011)**: entre desafios e esperanças. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA20_ID4852_30092016201240.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

ROSA, A. L. T. **A sequência injuntiva passo a passo**. 2003. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7899>. Acesso: 2 jun. 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

STRIQUER, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 1, p. 313-334, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/523/567>. Acesso em: 9 jul. 2019.

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

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

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha: UECE, 2005.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CAPÍTULO 5

A manifestação da invocação em texto de propaganda produzido por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

Maria Elias Soares

Maria Margarete Fernandes de Sousa

DOI 10.51996/9786588492925cap.5

Introdução

As pesquisas sobre a sequência injuntiva têm despertado o interesse de estudiosos da Linguística de Texto, bem como de estudiosos que se interessam por questões voltadas para o ensino, relacionadas com essa sequência discursiva, como os trabalhos de Koch e Fávero (1987), Travaglia (1991), Bronckart (2009), Koch (1992, 1997, 2003), Marcuschi (2002, 2008), Moreira (2009), Moreira e Santos (2015). Todavia, ainda percebemos um número muito pequeno de trabalhos explorando esse tópico.

Nesse sentido, objetivamos, com a realização deste trabalho, ampliar as discussões em torno da sequência injuntiva, as quais possam despertar o interlocutor deste texto para uma prática pedagógica, voltada para a análise de diferentes níveis sugeridos aqui. Também visamos contribuir para o escopo das referências a respeito dessa temática, uma vez que os diferentes gêneros planejados pela referida sequência – textos de propaganda, anúncios, manuais de instrução, regras de jogo, receitas, canções, orações, poemas etc. – estão presentes nas mais variadas situações comunicativas vivenciadas pelos usuários da língua.

Entretanto, embora a injunção, cotidianamente, apresente-se como um ato enunciativo muito requerido pelo usuário, exige certa habilidade por parte dele, pois obedece a especificidades textuais que lhes são inerentes. Portanto, pesquisas que apresentem sugestões de atividades que possibilitem a apreensão desses aspectos próprios da sequência injuntiva e, por conseguinte, dos gêneros planejados por ela, em situação real de uso, tornam-se indispensáveis. Dessa maneira, docentes e estudiosos da área poderão refletir sobre o trabalho com gêneros injuntivos em sua prática docente e social.

Neste texto, especificamente, o nosso olhar voltar-se-á para a invocação presente no texto de propaganda de sequência

injunta. Para isso, nos basearemos em alguns conceitos da Linguística Textual, que consideramos necessários à caracterização da sequência injuntiva e dos aspectos que lhes são inerentes, bem como ao texto de propaganda, como os estudos de Moreira (2009), Moreira e Santos (2015), Koch e Fávero (1987), Bronckart (2009), Marcuschi (2002, 2008) e, ainda, em postulados da Linguística Aplicada, como as pesquisas de Schnewly e Dolz (2004), para o conceito de sequência didática (SD), que utilizamos na metodologia, cujos passos são apresentados na seção destinada à análise dos dados.

É relevante esclarecer, ainda, que revisitaremos, brevemente, os conceitos de sequência discursiva injuntiva e o de texto de propaganda. Concentrar-nos-emos, porém, na manifestação da *invocação*¹ na sequência injuntiva, na perspectiva de Moreira (2009).

A sequência discursiva injuntiva

Neste trabalho, como já mencionamos, analisaremos a manifestação da invocação no texto de propaganda injuntivo, entretanto, antes de adentrarmos nesse tema, propriamente, faremos uma breve discussão em torno do conceito de sequência discursiva injuntiva.

Conforme Bronckart (2009), a sequência injuntiva é autônoma, pois o produtor do texto planejado por essa sequência visa *fazer agir* o seu interlocutor. Essa afirmação está em desacordo com o que é preconizado por Adam (2008), a respeito da sequência discursiva, já que, para esse teórico, a referida

¹ A invocação constitui uma das três categorias de análise que utilizamos em nossa pesquisa de Mestrado, a saber: 1) esquema prototípico da sequência injuntiva; 2) invocação na sequência injuntiva; e 3) formas verbais da sequência injuntiva.

sequência enquadra-se na sequência descritiva, uma vez que, segundo ele, a sequência injuntiva indica uma “descrição de ações”. Nesse sentido, embora concordemos com os conceitos de Adam (2008), no que se refere às sequências discursivas, em se tratando da sequência injuntiva, compartilhamos do que é preconizado por Bronckart (2009, p. 237):

Não resta dúvida que, diferentemente das descrições propriamente ditas, essas sequências são sustentadas por um **objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção. Esse objetivo supra-acrescentado exerce efeito sobre as próprias propriedades da sequência (presença de formas verbais imperativas ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, etc.). Considerando esses elementos, admitimos, pois, que se trata aqui de uma sequência específica, a que chamaremos de **injuntiva** (BRONCKART, 2009, p. 237, grifos do autor).

Todavia, é relevante esclarecer que, para Bronckart (2009, p. 236), os gêneros planejados pela sequência injuntiva são os instrucionais, como, por exemplo, a receita. A esse respeito, Moreira (2009, p. 49) afirma que “todo e qualquer texto que imprima a um determinado locutor uma atitude de invocação” é planejado pela injunção, pois visa *fazer agir* o interlocutor.

Travaglia (1991, p. 50) já advertia que, no texto de sequência injuntiva, “fica a cargo do interlocutor executar aquilo que se solicita ou se define que seja feito, em uma ocasião posterior ao momento da enunciação”, pois a intenção é a de orientá-lo para uma ação a ser realizada. Segundo esse pesquisador, constituem exemplos de textos injuntivos: “horóscopos, receitas (de cozinha e médica), manuais e instruções de uso e montagem de aparelhos eletroeletrônicos e outros tipos de utensí-

lios, textos de orientação (como recomendações de trânsito e direção), textos doutrinários, propagandas”. Acrescentamos à lista regras de jogo, canções, rótulos, poemas, anúncios, orações, entre outros (TRAVAGLIA, 1991, p. 47).

Pode-se mencionar, também, que, além desses estudiosos, outros autores da área fazem referência à sequência injuntiva, como Koch e Fávero, (1987). que afirmam ser característico da sequência injuntiva um ato enunciativo “fazer saber fazer”, pois consideram que a injunção tem como macroato “direcionar, orientar” e que a superestrutura é uma “[...] prescrição de comportamentos sequencialmente ordenados” (KOCH; FÁVERO, 1987, p. 42).

Contudo, essa atitude ilocutória só será possível se for a partir dos gêneros textuais que, para tanto, tornam-se ações de linguagem. A esse respeito, Bronckart (2009, p. 101) afirma:

o gênero adotado para realizar uma ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover “a imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação (BRONCKART, 2009, p. 101).

No entanto, é importante mencionar que essas ações são realizadas pelas sequências discursivas. Desse modo, essa particularidade das sequências contribui para a (re)organização temática do texto e, conseqüentemente, para a organização da infraestrutura dos gêneros.

As sequências e as outras formas de planificação constituem, como mencionamos acima, o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de *macroestrutu-*

ras. Ora, a forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir. O empréstimo de um protótipo de sequência, disponível no intertexto, resulta, portanto, de uma **decisão** do agente-produtor, orientada por suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que persegue. Na medida em que se baseiam nessas *decisões interativas*, as sequências têm um estatuto fundamentalmente **dialógico** (BRONCKART, 2009, p. 233-234, grifos do autor).

Assim, para Bronckart (2009), no momento em que um emissor toma de empréstimo uma sequência para planificar um gênero, correlaciona esse “empréstimo” à intenção comunicativa do emissor da mensagem, em outras palavras, a um macroato.

É relevante frisar também que, assim como toda sequência discursiva, a injunção instaura uma interação que lhe é própria, a partir da qual os interlocutores interagem, de maneira tal que o locutor se coloca na posição de expectador de um *fazer agir* que pode ocorrer ou não, no entanto esse ocorrerá, sempre, posteriormente ao ato enunciativo.

Moreira (2009) afirma que a sequência injuntiva imprime ao interlocutor uma atitude de *invocação* (direta ou indireta), cuja organização compreende: a) instituição do tema; b) apresentação de uma sequência de invocações, embasada por argumentos ou não, com posição anterior ou posterior às invocações; e c) uma “possível resposta”, que pode ser explícita ou implícita.

A invocação no texto publicitário

Os gêneros que são planificados pela sequência injuntiva, assim como todos os gêneros que circulam em sociedade, de-

semprenham papéis específicos, nas mais diversas situações de comunicação. Com isso, eles são muito requisitados, fazendo parte da interação no dia a dia dos falantes.

Nesse contexto, encontram-se os textos publicitários, como o anúncio e o texto de propaganda. Entretanto, é importante mencionar que esses gêneros também podem ser planejados por outras sequências – argumentativa, descritiva –, além da sequência injuntiva, porém, como já destacamos, o gênero que é focalizado no presente trabalho é o texto de propaganda injuntivo.

Assim sendo, compreendemos que “(...) *propaganda* se aplica melhor ao anúncio de ideias, sem fins lucrativos (pelo menos aparentemente), e *publicidade* aplica-se melhor à de bens e de serviços, (...)” (SOUSA, 2017, p. 24). Nesse sentido, compartilhamos do que postula Sousa (2017), ao afirmar que o anúncio publicitário visa ao lucro, enquanto o texto de propaganda à promoção de ideias.

Vejamos estes exemplares de texto de propaganda:

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 98).

Nessas propagandas de composição injuntiva, percebe-se uma interação mais direta e apelativa com o interlocutor. Essa interação é exercida pelas invocações – “Contribua para que

este espaço nunca fique VAZIO (...) Doe alimentos em geral” ou, ainda, “Quer continuar a respirar? Comece a preservar”. Assim, nesses textos, há uma expectativa da realização de uma ação, direcionada pelo apelo presente nas invocações citadas.

Sobre o apelo exercido pelo texto publicitário, veja o que Santos e Moreira (2015) afirmam:

Interessante observar que o anúncio publicitário injuntivo incorpora tão apropriadamente sua sequência discursiva que se torna difícil, por vezes, verificar se o apelo vem mais do gênero ou da sequência, tal é a identidade que se dá entre essas duas estruturas de manifestação da linguagem verbal. E mais: em função dessa identidade sequencial-genérica há uma tendência de se imaginar o anúncio sempre com alguma forma linguística de injunção (SANTOS; MOREIRA, 2015, p. 124).

Embora as autoras, em seu texto, se refiram especificamente ao anúncio publicitário injuntivo, esse caráter apelativo pode ser observado em todo gênero planejado pela sequência injuntiva, uma vez que essa sequência visa atender ao macroato *fazer agir* o seu interlocutor. Desse modo, o texto de propaganda é extremamente apelativo, e essa característica, que lhe é inerente, atrai a atenção até dos interlocutores mais desatentos.

Textos de propaganda injuntivo – contextualização/procedimentos

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, cujo objetivo é agir, de modo efetivo, a partir de uma intervenção pedagógica, na realidade dos sujeitos participantes da pesquisa,

considerando os textos de propaganda² produzidos por eles, os quais integraram uma campanha³ desenvolvida na escola, contexto desta pesquisa.

Participaram da nossa pesquisa de mestrado 30 alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental II, do período da tarde, contudo só compuseram o *corpus* as produções dos discentes que participaram de todas as oficinas da sequência didática. Embora os sujeitos participantes sejam responsáveis cada um por duas produções, uma inicial e uma final, constituindo um *corpus* de quarenta e oito produções textuais – vinte e quatro produções iniciais (PI) e vinte e quatro produções finais (PF), consideraremos para a análise, em virtude da natureza deste trabalho, apenas um recorte do referido *corpus*.

A fim de realizarmos a nossa pesquisa, no contexto escolar, adotamos o gênero texto de propaganda, por acreditarmos que os discentes entram em contato, cotidianamente, com esse gênero, que é próprio da esfera publicitária. Esse gênero também nos interessou por observarmos que o texto de propaganda era explorado como unidade de conteúdo, no livro didático⁴ adotado para o 9º ano, do Ensino Fundamental II, mas, principalmente, por identificarmos um número considerável de propaganda de sequência injuntiva, circulando em sociedade. Sendo assim, concomitantemente, desenvolveríamos as etapas da SD e trabalharíamos o referido gênero no livro didático.

² As produções de texto foram constituídas de uma produção inicial (PI), elaborada antes das oficinas contidas na “Sequência Didática”, metodologia que orienta esta pesquisa, e uma produção final (PF), elaborada após a aplicação da “Sequência Didática”.

³ A produção de texto ocorreu numa situação real de uso, ou seja, os alunos produziram textos de propaganda, como parte de uma campanha desenvolvida na escola, em que foi realizada a pesquisa, a fim de revitalizar a horta da escola.

⁴ O livro adotado pela escola para a disciplina de Redação – Todos os textos, 9º ano, de William Roberto Cereja/Thereza Cochar Magalhães.

No que se refere à ação interventiva, seguimos os passos de uma Sequência Didática (SD), a partir do que postulam Schneuwly e Dolz (2004). A referida intervenção seguiu três passos metodológicos:

Quadro 1 – Etapas da intervenção

Primeiro momento	Atividade de sondagem – produção inicial (PI)
Segundo momento	Aplicação da sequência didática (SD) – módulos
Terceiro momento	Atividade final – produção final (PF)

Fonte: dados da pesquisa.

Desse modo, as produções textuais fizeram parte de duas das três etapas supracitadas – produções iniciais (PI) e produções finais (PF) – primeiro e terceiro momento, respectivamente. O segundo momento diz respeito à aplicação da SD propriamente. No entanto, em se tratando de um recorte, não descreveremos aqui todas as etapas desta seção.

Durante a conversa com os discentes e na qual eles sugeriram a temática⁵ da campanha comunitária, tomamos, juntos, algumas decisões:

- a) atribuição dos papéis de enunciador e receptor (papel social de cada um);
- b) modo como os textos seriam produzidos e em que contexto (a contextualização da atividade de produção teria

⁵ O tema sugerido foi Meio Ambiente, por socialização de um aluno, que havia participado de um Projeto da professora de Ciências. Assim, surgiu a campanha para a revitalização da Horta Sustentável do CPMGEF.

- a participação dos alunos, já que, como dissemos, partiu de uma situação efetiva de comunicação);
- c) gênero a ser produzido (texto de propaganda) e a sequência discursiva que o planificaria (injuntiva);
 - d) propósito comunicativo e suporte em que seria veiculado;
 - e) possíveis temas.

Nesse momento de interação, sem intervenção teórica e a partir do conhecimento de mundo dos alunos, solicitamos que eles produzissem a PI de um texto de propaganda de sequência injuntiva. Após esse primeiro momento, com base na análise dessas PI, elaboramos uma SD, que aplicamos para, só então, solicitarmos a PF aos sujeitos participantes.

Faz-se necessário mencionar que elaboramos a SD (módulos) orientados pelos postulados de Schneuwly e Dolz (2004), bem como pelas dificuldades apresentadas pelos discentes. Nesse contexto, identificamos nas PI as categorias: i) esquema prototípico da sequência injuntiva; ii) invocação na estrutura da sequência injuntiva; e iii) formas verbais próprias da sequência injuntiva. Todavia, neste texto, trataremos somente da análise da manifestação da invocação na sequência injuntiva.

Dessa maneira, não apresentaremos aqui os cinco módulos da SD; detalhadamente, faremos apenas uma descrição rápida de cada um. Assim, no 1º módulo, abordamos, interativamente e a partir de atividade de leitura, os aspectos textuais, pragmáticos e linguísticos do gênero texto de propaganda. Já no 2º módulo, os participantes foram instigados a identificarem os macroatos FAZER CRER, FAZER VER E FAZER AGIR, subjacentes às sequências argumentativa, descritiva e injuntiva, respectivamente, nos textos de propaganda em estudo. Nesse módulo, já foi possível eles perceberem as características da sequência injuntiva. Contudo, somente no 3º módulo, aborda-

mos o esquema prototípico na perspectiva, a partir de Moreira (2009, p. 51-52). No 4º módulo, foram exploradas as formas verbais específicas da sequência injuntiva. E, finalizando, no 5º módulo, fizemos a leitura do projeto *Verde Que Te quero Verde* (ANEXO A), a fim de tornar o tema da campanha familiar a eles. Após a aplicação da SD, foi solicitada aos discentes uma PF.

Feita essa explicação, abordaremos a análise adaptada a um número menor de exemplos para este trabalho – oito exemplares –, no entanto mantivemos a forma de identificação da pesquisa de mestrado, que se configurou pelas iniciais do nome de cada participante, pela numeração sequencial do *corpus* e pela sigla PI (produção inicial) ou PF (produção final). Desse modo, analisaremos excertos e textos completos dos discentes participantes desta pesquisa, nos quais investigamos a presença e/ou o tipo de invocação utilizada por eles, em seus textos de propaganda planejados pela sequência injuntiva.

Antes de passarmos à análise, ressaltamos que, segundo Moreira (2009), o esquema prototípico da sequência injuntiva é: [Invocação 1] – [Argumento ou Não]; [Invocação 2] – [Argumento ou Não]; [Invocação 3] – [Argumento ou Não]; [Invocação N] – [Argumento ou Não]; [Possível resposta]. Essa forma simplificada foi elaborada com base no esquema⁶ apresentado pela referida autora.

As produções iniciais

Quanto às produções iniciais, observamos que um número considerável dos textos apresentou algum tipo de apelo ao seu interlocutor, ou seja, uma “atitude de invocação” (MOREIRA, 2009).

⁶ Moreira (2009), ao propor o referido esquema, esclarece que “Em qualquer uma das *invocações* subentende-se a existência do **vocativo**, que pode vir explícito ou não” (MOREIRA, 2009, p. 50, grifos nossos).

Analisemos o texto (1), (ICLR08PI), que representa as demais produções, no que se refere à invocação aparecer de maneira explícita.

(1) ICLR08PI

Aqui, o locutor quer mais do que invocar ou convidar o seu interlocutor; ele pretende convocá-lo a um *fazer agir*. Com isso, o autor mostra, por meio das invocações “Preserve” e “Denuncie”, o poder que o seu coenunciador possui: ele pode “promover a transformação”, e, mais especificamente, espera-se uma transformação positiva: evitar o desmatamento, que é crime, bem como preservar o meio ambiente. Relembramos que, conforme, Bronckart (2009, p. 237), a sequência discursiva injuntiva é sustentada “[...] por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”.

Já na produção 2, (JPMA09PI), o produtor deixa pistas para que o leitor infira qual o “fazer agir” que o emissor espera dele. Vejamos:

(2) JPMA09PI

Embora o produtor desse texto tenha feito um desenho e escrito, abaixo dele, “*Entenda como quiser!*”, e, à primeira vista, possa parecer que não espera uma ação específica de seu interlocutor, porém, ao analisarmos as imagens e a frase que ele colocou ao final do texto – “*As árvores somos nós!*” – percebemos que o que ele espera do seu interlocutor é um *agir*, o qual está nas entrelinhas; que o receptor da mensagem faça uma comparação entre as árvores e os seres humanos, bem como perceba que, matando as árvores, também morrerá. Nesse texto, a invocação aparece implicitamente.

Identificamos, ainda, dois textos, (3) e (4), que invocavam o receptor, a partir de uma indagação localizada logo no título do texto de propaganda. A nosso ver, essa foi uma estratégia planejada pelos locutores dessas produções com a finalidade de chamar a atenção do interlocutor para a mensagem do tex-

to. Identificamos, ainda, que os produtores, de maneira semelhante, utilizaram outro recurso: a linguagem não verbal na estrutura da indagação ou no seu complemento, como se observa em (3)

(3) DLF03PI

Nessa produção, a indagação foi apresentada no início do texto e remete o receptor à imagem do planeta Terra e, por sua vez, às invocações “Cuide da natureza!” e “Preserve o meio ambiente!”. Essa imagem configura parte da pergunta, obrigando-o a direcionar-se para o planeta, retratado pela referida imagem e, a partir das invocações presentes no texto, a elaborar uma resposta positiva para a indagação feita. Assim, é possível que o propósito do produtor das invocações tenha sido atingido, que é levar o interlocutor a uma determinada direção, isto é, fazê-lo “agir”.

(4) PGRA14PI

Já o texto (4) não traz a imagem do planeta na estrutura da interpelação – “*Qual lado você prefere?*” – contudo, o receptor terá de analisá-la, para fornecer uma “possível resposta”. Uma sugestão de resposta para a indagação feita vem logo em seguida, em duas cores: um lado pintado de verde e outro pintado de preto. O verde também está na única invocação presente na produção: Preserve. Isso, a nosso ver, é sugestivo para a resposta específica que o enunciador espera de seu interlocutor, que ele preserve o meio ambiente.

As produções finais

Quanto às produções finais, no que diz respeito à presença da invocação nos textos dos discentes, tivemos um resultado muito positivo. Para ilustrarmos e comentarmos alguns resultados, selecionamos os exemplos de (5) a (8).

(5) ABMR01PF

Nessa propaganda, quando o enunciador invoca: “Ajude a nossa horta”, ele vai direto à temática principal do texto e – vale lembrar, da campanha desenvolvida na escola –, para, logo depois dessa primeira invocação, informar ao receptor da mensagem que a horta faz parte de um projeto de autoria da professora de Ciências e que ela está precisando de voluntários. Esse recurso tornou-se relevante para a construção do sentido do texto, pois ativou o sistema cognitivo do interlocutor, à medida que o despertou para, caso ainda não conheça a horta de que o texto fala, passe a querer conhecê-la, como também para saber como ajudá-la. Dessa maneira, o produtor já tem a possibilidade de fazer o seu interlocutor *agir* da forma que deseja, desde o início do texto. Mais adiante, argumenta: “Precisamos de sua ajuda”; “O meio ambiente lhe agradece”, assim, o locutor mostra como ele, o receptor, é importante. Desse modo, o incita a *agir* mais uma vez: “O que você está esperando?”. A partir daí, orientará como o leitor deve ajudar: “Basta doar e se voluntariar”.

(6) SVS21PF

No texto (6), também observamos a injunção logo no título do texto, todavia o procedimento do produtor dessa propaganda também é diferente, uma vez que ele faz uso do recurso visual – por meio das cores – ao tentar traduzir o que está sendo dito por meio delas: “*Não deixa esse verde lindo perder a sua cor...*”. Assim sendo, à medida que se lê a injunção inicial, percebe-se que a palavra “perder” vai mudando a cor da fonte, usada no título da propaganda, pois de verde vai ficando cinza. Ainda verificamos, nessa produção, que, de forma diagonal e centralizada, o emissor ainda *apela* para o seu interlocutor: “*Venha nos ajudar na revitalização da HORTA SUSTENTÁVEL do CPMGET*”, orientando, assim, o receptor da mensagem sobre como deve proceder para não deixar o “*verde lindo perder a sua cor...*”. Com isso, objetivamente, o produtor invoca a ajuda do interlocutor para revitalizar a horta da escola. Para dar respaldo ao que está sendo dito, ele explica, no final do texto, que o apoio é da professora Maria Evilene Ramos Bastos e assina o texto com o nome do projeto: “*Verde que te quero verde*”.

(7) RDO19PF

No exemplo (8), o enunciador foi mais incisivo em suas indagações: “*Gosta de respirar?*” e “*Quer ter um futuro melhor?*”. Além disso, ele mesmo indica como o receptor deve proceder para isso, a partir da invocação: “*Então mecha-se, vamos lá*”. O texto ainda traz outras invocações: “*Comece já*”, “*Venha você também ser mais um voluntário, a trabalhar no projeto de uma horta*” e “*aguardamos sua presença*”. E, a partir das afirmativas: “*pois estamos certos de que você será o próximo,*

de muitos a colaborar com o meio ambiente, através dessa campanha”, pressiona o leitor a atender a ação requerida.

(8) MFJL12PF

PROPOSTA ESCOLHIDA 1 2 MFJL12PF

Atenção: Mínimo de 20(vinte) linhas Use caneta com tinta azul ou preta

RESERVADO AO CORRETOR

	AE	AG	AT
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

GOSTA DE RESPIRAR ?

QUER TER UM FUTURO MELHOR ?

ENTÃO MECHA-SE, VAMOS LÁ.

teme-se já, fazendo uma ponte, cuidando de quem elabora para o funcionamento do seu sistema respiratório.

Respirando não verá um oxigênio. Bom, sim, sim, sim!

ISSO MESMO, SÃO ELAS AS PLANTAS !!!

tema verá também um modo um voluntário, se abra-
lham no projeto de uma planta, que se encontra aqui em
nosso voluntário, respirar: C.P.M.G.E.E.

Quanto mais uma presença, mais voluntário entre de que
sua vida é possível, e a vida é a vida, e a vida é a vida.

Para mais informações, temos as páginas @gema.com.br

Assinatura e identificação:

TOTAL

RESERVADO AO CORRETOR

ERROS COMETIDOS	ERROS COMETIDOS	ERROS COMETIDOS	ERROS COMETIDOS	ERROS COMETIDOS	ERROS COMETIDOS
AE	AG	AT	Nº de linhas	PONTOS PERDIDOS	CONVERSÃO DE ZERO A DEZ
0,2	0,3	0,4	0,5		

FINAL

Conclusão

Fundamentamos o nosso trabalho na investigação acerca da produção textual de propaganda, planejado pela sequência injuntiva e de pressupostos teóricos referentes à estrutura e elementos próprios da referida sequência, mais especificamente a invocação. Para isso, desenvolvemos uma Sequência Didática (SD), a fim de realizar uma intervenção didática, com o objetivo de contribuir, de forma mais efetiva, para o ensino-aprendizagem de produção textual do gênero propaganda, com a sequência injuntiva, de alunos do Ensino Fundamental II. Para esse recorte, mais especificamente, detivemo-nos na manifestação da invocação nas produções textuais dos partici-

pantes da pesquisa, discentes do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública, de Fortaleza.

Eleger o texto de propaganda de sequência injuntiva, em uma situação real de uso e interdisciplinar, no contexto escolar, a nosso ver, favoreceu o ensino/aprendizagem desse gênero, pois apreender as características de um determinado gênero e da sequência que o planifica, de maneira efetiva, contribui, sobremaneira, para a construção de sentido do texto e, inevitavelmente, de sua aprendizagem. Nesse contexto, constatamos que houve, pois, por parte dos alunos, um maior comprometimento, já que se sentiram parte importante na construção do próprio conhecimento. Portanto, durante a intervenção didática, pudemos perceber o envolvimento dos alunos com a construção da campanha para revitalização da Horta Sustentável da escola e, conseqüentemente, uma maior motivação para participar das atividades referentes aos módulos da SD.

Desse modo, as atividades desenvolvidas na SD puderam ser melhor realizadas, por parte dos alunos, pois percebemos, a partir dos resultados, que tanto as características do gênero, quanto as da sequência em estudo foram assimiladas por eles, em particular a presença da invocação, na perspectiva de Moreira (2009), percebida na grande maioria nas produções finais dos participantes e, ainda, direcionadas para a temática da campanha proposta por eles.

Com base nos resultados que obtivemos, portanto, percebemos que houve uma evolução no tocante à capacidade dos discentes de produzir textos de propaganda de sequência injuntiva, de maneira consciente e, no que se refere à manifestação deles, em sala de aula, após a SD, a respeito das características dessa sequência, em particular, da invocação e da força apelativa exercida por ela.

Esperamos, pois, que esta pesquisa favoreça as discussões sobre o trabalho do docente, em sala de aula e fora dela, mais especialmente sobre o trabalho com os gêneros planejados pela sequência injuntiva.

Referências

ADAM, J.-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2009.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Todos os textos, 9º ano**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, 1987.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, A. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

MOREIRA, M. E. O.; SANTOS, M. M. B. C. Injunção, uma forma de interação por excelência no anúncio publicitário. *In*: SOUSA, M. M. F.; LEAL, A. B. B.; SOARES, M. E.; IRINEU, L. M. (org.). **Gêneros discursivos**: para ler, ver e ouvir. Curitiba: CRV, 2015. p. 121-139.

MOREIRA, M. E. O. **O processo de revisão da escrita**: o que o docente privilegia no trabalho com o texto. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SCHNEUWLI, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, M. M. F. de. **A linguagem do anúncio publicitário**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

ANEXO A – PROJETO DE CIÊNCIAS VERDE QUE TE QUERO VERDE

**COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ GENERAL
EDGARD FACÓ**

HORTA SUSTENTÁVEL DO CPMGEF **PROJETO VERDE QUE TE QUERO VERDE**

A Horta Sustentável do CPMGEF, concretizada por intermédio da aprovação do **Projeto Verde Que te Quero Verde** pelo **Ministério da Educação (MEC)**, tem por objetivo desenvolver atividades multidisciplinares e ações que colaborem para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes no que concerne à área de Ciências da Natureza, em específico, assim como o desenvolvimento de conhecimentos atrelados aos saberes necessários para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e comprometida com as questões ambientais e com a qualidade de vida em nosso planeta. Essa iniciativa conta com a participação da comunidade escolar do CPMGEF em parceria com o Curso de Agronomia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Apresentamos neste documento alguns dados referentes ao projeto, bem como às atividades que serão desenvolvidas em outubro e novembro deste ano de acordo com o seguinte cronograma:

- **AUTORA DO PROJETO**: Prof^ª Ms Evilene Ramos Bastos
- **COORDENAÇÃO**: Direção Pedagógica do CPMGEF

– **COLABORADORES**: Ten PM Santos, Equipe de Manutenção do CPMGEF e Multimeios

– **FACILITADOR**: Cícera Manuele de Souza Mesquita (Aluna-bolsista do Curso de Agronomia – UFC)

– **PERÍODO**: Abril a novembro/2018

Encontros: 3ª feira (tarde – 14h às 16h) e 4ª feira (manhã – 10h às 12h)

Atividades: Ciclo de debates e ações na horta

– **PÚBLICO-ALVO**: Professores, funcionários civis e militares, pais/responsáveis e alunos (Fundamental II e Ensino Médio – manhã e tarde). É importante destacar o caráter voluntário de todos os participantes.

– **UNIFORME DOS ALUNOS**: Agasalho

– **GRUPO DE ESTUDOS (TEMÁTICAS)**:

A – Organismos Geneticamente Modificados

B – Defensivos Agrícolas e Produtos Orgânicos

C – Novo Código Florestal e Cadastro Ambiental Rural

D – O Fantástico Mundo da Polinização

E – Agricultura 3.0

F – Inovação Tecnológica

- CRONOGRAMA:

ATIVIDADES
1ª ATIVIDADE: Preparação do solo e grupo whatsapp (criação)
2ª ATIVIDADE: Semeadura e plantio
Grupo de Estudos (01)
3ª ATIVIDADE: Compostagem
Grupo de Estudos (02)
4ª ATIVIDADE: Produção de mudas
Grupo de Estudos (03)
5ª ATIVIDADE: Culturas
Grupo de Estudos (04/05/06) – Continuidade do cultivo das culturas
ENCERRAMENTO

Abril (10,17,24,25) – **Mai**o (2,8,9,22,23,29,30) – **Junho** (5,6,12,13) – **Agosto** (1,7,8,14,21,22) – **Setembro** (4,5,11,12,18,19,25,26) – **Outubro** (9,10,16,17,30,31) – **Novembro** (6,7,13,14)

OBS.:

– **Culturas:** alface, coentro, cebolinha, rúcula, berinjela, tomate-cereja, pimentão, manjerição, hortelã, couve-manteiga, feijão de metro, capim-santo e, se possível, fruteiras (maracujá, limão, acerola e mamão).

– Os alunos participarão das atividades em horário de **contraturno**.

– Não haverá atividade na horta no período de **avaliações** escolares.

- O **material** necessário é disponibilizado gratuitamente para os participantes durante o curso.
- Não há fornecimento de **alimentação** para os participantes.
- Aos finais de semana, feriados, recessos e férias, a **escola** estabelecerá um cronograma especial para a administração da horta.
- **Culminância Semestral:** VERDE QUE TE QUERO VER-DE GOURMET (saladas, chás, sucos, sanduíches. . .). Recebimento de sementes (Topseed/Feltrin) e adubo.

Fortaleza-CE, 18 de abril de 2018

SETOR DE MULTIMEIOS – CPMGEF

CAPÍTULO 6

O uso de operadores argumentativos para efeito de continuidade e progressão em gêneros argumentativos¹

*Alcilene Aguiar Pimenta
Abniza Pontes de Barros Leal*

DOI 10.51996/9786588492925cap.6

¹ Neste capítulo, apresentamos um recorte da dissertação intitulada *Operadores argumentativos na continuidade e progressão do gênero carta de solicitação*, desenvolvida no Profletras/UECE e defendida em 2019.

Introdução

Em meio às várias discordâncias no que diz respeito às práticas de ensino de língua portuguesa, há o consenso acerca da necessidade de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula, contudo a maneira como esse trabalho deve ser realizado ainda não é muito clara (ALVES-FILHO, 2011). Em nossa perspectiva, é importante dar ênfase às funções sociais dos gêneros, como instrumento de ação na sociedade, e ao ensino a partir de uma abordagem pautada em leitura e em produção. Assim, neste estudo, exploramos o gênero argumentativo carta de solicitação com o fito de contribuir para uma maior aprendizagem por parte dos discentes no que concerne à construção e articulação de argumentos bem estruturados bem como o uso de operadores argumentativos como elementos importantes para a continuidade e a progressão textual na escrita desse gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), ao adotarem uma perspectiva da linguagem orientada para a vida social, apontam a necessidade de seu domínio, enquanto atividade discursiva e cognitiva (BRASIL, 1998). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2017) ressalta que a escola deve direcionar o ensino de língua portuguesa para a formação crítica do aluno, para que ele seja capaz de mobilizar conhecimentos das diversas linguagens para a formulação de questionamentos e argumentações, e se posicionar diante de situações que envolvam as dimensões sociais nas quais está inserido.

Segundo Brasil (2017), nos anos finais do Ensino Fundamental, o convívio com um número maior de professores e disciplinas escolares implica maior contato com gêneros textuais de diversas naturezas e, conseqüentemente, mais conhecimen-

to acerca de suas funções sociais, principalmente de gêneros ligados a práticas de linguagem, assim,

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. [...] No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos [...] Ainda nesse campo, estão presentes **gêneros reivindicatórios** e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. [...] Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas [...] (BRASIL, 2017, p. 132-135, grifo nosso).

Percebemos, por tais orientações, que é necessário inserir os estudantes em práticas autênticas de linguagem que colaborem para o desenvolvimento da consciência ética, da autonomia, da criticidade e do uso de estratégias argumentativas e persuasivas.

Nesta pesquisa, preocupamo-nos em assumir que: (i) as práticas discursivas situadas são o principal instrumento do desenvolvimento humano, no que diz respeito aos conhecimentos, saberes e capacidades do agir e da identidade das pessoas; (ii) a mobilidade do gênero faz com que suas fronteiras nem sempre sejam definidas claramente e que novos construtos demandam tempo para firmarem seus próprios limites; e (iii) o texto designa uma unidade concreta de produção verbal que depende, necessariamente, de um gênero, e é composto por várias sequências tipológicas e discursivas.

Essa perspectiva alinha-se, portanto, aos PCN quando defendem que a “noção de gênero, constitutiva do texto, preci-

sa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998), sendo, portanto, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de gêneros.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar como a articulação argumentativa do texto, organizada a partir do uso de operadores argumentativos, pode contribuir para os efeitos de continuidade e de progressão textual na escrita do gênero carta de solicitação por alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

A seguir, apresentamos os fundamentos basilares desta pesquisa-ação, o percurso metodológico, explicitando como se deu a organização das oficinas de ensino-aprendizagem para aplicação de nossa intervenção, bem como as escolhas estabelecidas para o processamento dos dados gerados a partir delas. Posteriormente, apresentamos a análise desses dados, os quais foram discutidos com base em duas categorias de análise relacionadas ao uso de operadores argumentativos para a continuidade e para a progressão textual. Na seção subsequente, realizamos uma reflexão final acerca dos resultados da pesquisa.

Aportes teóricos

Em linhas gerais, todo texto pretende induzir certo efeito em seu receptor. Essa noção de texto designa toda unidade de produção verbal que veicule uma mensagem linguisticamente organizada e tenda a produzir em seu destinatário um efeito de coerência. Os textos respondem a necessidades, interesses e condições de funcionamento das formações sociais, diversas e evolutivas, permitindo diferentes modos de fazer os textos ou diferentes classes de textos, conjunto de textos que apresentam certas características comuns.

O conjunto das formas verbais organizadas, sejam elas institucionalizadas ou de linguagem cotidiana, tem servido para compor a noção de gênero textual. Para Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nesse sentido, o estudo do texto, através da teoria dos Gêneros Textuais – ou Gêneros do Discurso na terminologia bakhtiniana, permite-nos uma visão mais ampla do ensino de língua, pois a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas, uma vez que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.

Gênero é, portanto, ação social por meio da qual podemos elogiar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa para outra, assumir um papel oficial, explicar o progresso na realização de metas, ou seja, quando aprendemos um gênero, aprendemos como atingir os propósitos que queremos alcançar.

Para viver em sociedade, os indivíduos precisam usar a linguagem para interagir e se comunicar, transformando-a em textos, pois o ato de argumentar é inerente a todas as pessoas.

Como ser dotado de razão e de vontade, o homem constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. E, por meio do que diz (na fala ou na escrita), tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de suas opiniões. Por essa razão, o ato de argumentar, isto é, de orientar o que se diz para determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental (KOCH; ELIAS, 2016, p. 28).

Assim, conforme Koch e Elias (2016), a argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige dos sujeitos que argumentam construir uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais,

num quadro espacial e temporal de uma dada situação com finalidade persuasiva, tendo por base um ponto de vista racional. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem dos gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, a carta de reclamação ou a de solicitação, é de extrema importância para a formação cidadã de alunos do ensino básico.

Camps e Dolz (1995) comungam desse entendimento e ressaltam, ainda, a importância da construção de conhecimentos filosóficos, históricos, sociais e culturais quando se busca o ensino-aprendizagem dos gêneros argumentativos como contribuição ao desenvolvimento da capacidade comunicativa e reflexiva do aprendiz e à boa articulação de ideias na defesa de um ponto de vista.

Portanto, é essencial que o aluno tenha acesso a distintos gêneros argumentativos, que possa se apropriar dos movimentos retóricos inerentes a eles, ampliando, assim, sua capacidade argumentativa. Em vista disso, cabe ao professor orientá-lo, levando-o a identificar a temática abordada, as condições de produção do discurso e o modo como o autor elaborou seus argumentos na produção de determinado gênero. Camps e Dolz (1995) enfatizam que é relevante explorar os gêneros argumentativos em virtude de isso contribuir para o desenvolvimento das habilidades de pensamento por parte do alunado e de promover reflexão acerca da realidade e desejo de transformação social.

A análise do ato de argumentar nas produções textuais no contexto escolar, às vezes é superficial em virtude da complexidade que é promover a superação das dificuldades textuais observadas nessas produções, decorrentes quer da deficiência na formação desses alunos, quer das condições de trabalho, quase sempre muitos alunos em sala e, em alguns casos, da própria falta de conhecimentos do educador para orientar práticas de produção de textos. Ante tal quadro, em alguns con-

textos, o ensino de produção textual tende a se limitar a meros apontamentos de algumas dificuldades dos alunos, sem, no entanto, haver a implementação de propostas didáticas que contribuam para o desenvolvimento da competência escrita e argumentativa dos estudantes.

Segundo Romero e Rosa (2012), a escola não tem se preocupado muito com a formação de indivíduos com maior capacidade para induzir, argumentar e deduzir. Ratificando esse posicionamento, Camps e Dolz (1995) falam que a falta de preparação disciplinar e didática dos próprios professores para argumentar e ensinar a argumentar é um dos principais agravantes dos problemas relacionados à construção das habilidades escritas e argumentativas dos discentes.

Koch e Elias (2016) chamam a atenção para o papel de alguns elementos linguísticos, operadores ou marcadores argumentativos, que orientam os enunciados para determinadas conclusões, além de contribuírem para a coesão e para a coerência textual. As teóricas discutem como o autor pode garantir os movimentos de continuidade e progressão no texto a fim de que seu projeto de dizer se concretize de forma coerente e imprima a orientação argumentativa desejada. Propuseram, então, um conjunto de estratégias essenciais que corroboram para os efeitos de continuidade e progressão.

Koch (2011) apresenta algumas relações que podem se estabelecer entre o texto e o evento que constitui sua enunciação; uma delas trata dos operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, que estruturam os textos e determinam a sua orientação discursiva. Para a autora, é importante para a análise de textos argumentativos conhecer as leis que presidem a oposição e as relações entre os conceitos, sendo a distinção entre o dizer e o mostrar que permite estabelecer as relações entre linguagem, homem e mundo.

Ao interagirmos, temos sempre objetivos a serem atingidos, como estabelecer relações, causar efeitos, desencadear comportamentos. Em vista disso, a linguagem é concebida fundamentalmente como argumentativa, já que procuramos dotar os enunciados com determinada força argumentativa (KOCH, 2015). A argumentação é, por sua vez, estruturante do discurso, pois marca as possibilidades de construção e assegura a sua continuidade, os encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, transformando-os em um texto.

O termo operador argumentativo nasceu a partir da teoria denominada Semântica Argumentativa, desenvolvida por Ducrot, conforme menciona Koch (2015). De acordo com a teoria ducrotiana, os elementos da língua assim classificados servem para caracterizar palavras ou expressões da gramática de uma língua, as quais têm a função de mostrar a força argumentativa dos enunciados e o sentido que expressam. A referida teoria parte das noções de classe argumentativa, formada por um conjunto de enunciados que podem servir igualmente de argumento para uma mesma conclusão; e de escala argumentativa, que ocorre quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente em direção a uma mesma conclusão (convencionalmente denominada *R*). Vejamos um exemplo para cada situação:

a) Classe argumentativa

João é o melhor candidato. (Conclusão *R*)

arg. 1 – tem boa formação em Economia

arg. 2 – tem experiência no cargo

arg. 3 – não se envolve em negociações

(KOCH, 2015, p. 30).

b) Escala argumentativa

A apresentação foi coroada de sucesso. (Conclusão *R*)

- arg. 1 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico
 - arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos
 - arg. 3 – esteve presente o presidente da república (argumento mais forte)
- (KOCH, 2015, p. 30-31).

Os operadores argumentativos que corroboram para o estabelecimento da hierarquia dos elementos e, para o argumento mais forte para a conclusão *R* podem ser: *mesmo, até, até mesmo, inclusive*; e apontando para o argumento mais fraco podem ser: *ao menos, pelo menos, no mínimo*, os quais deixam subentendida a existência de outros mais fortes. No que diz respeito aos operadores que promovem a soma de argumentos em prol de uma conclusão, ou seja, que estão em uma mesma classe argumentativa, podemos citar como exemplo: *e, também, ainda, não só, mas também, além disso*, entre outros (KOCH, 2011, 2015). Desse modo, os enunciados dos exemplos acima podem ser formulados de várias maneiras a partir da utilização desses operadores, levando às mesmas conclusões.

Outros operadores argumentativos essenciais são os que marcam a oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos no texto como, por exemplo, *mas, porém, contudo*. A escolha por um deles depende do tipo de estratégia que o locutor pretende empregar em seu discurso. Koch (2015) afirma que, de acordo com o precursor da teoria, o morfema *mas* é o operador argumentativo por excelência, bem como os seus similares.

O locutor introduz em seu discurso um *argumento possível* para uma conclusão *R*; logo em seguida, opõe-lhe um *argumento decisivo* para a conclusão contrária *não R* ($\sim R$).

Ducrot ilustra esse esquema argumentativo recorrendo à metáfora da balança: o locutor coloca no prato *A* um argumento (ou conjunto de argumentos) com o qual não se engaja, isto é, que pode ser atribuído ao interlocutor, a terceiros, a um determinado grupo social ou ao saber comum de determinada cultura; a seguir coloca no prato *B* um argumento (ou conjunto de argumentos) contrário, ao qual adere, fazendo a balança inclinar-se nessa direção (ou seja, entrechocam-se no discurso “vozes” que falam de perspectivas, de pontos de vista diferentes (...)) (KOCH, 2015, p. 36).

A situação descrita acima trata de um fenômeno linguístico denominado polifonia,² por meio do qual, num mesmo texto, é possível ouvir vozes que abordam pontos de vista distintos, com os quais o locutor se identifica ou não. Essa, no entanto, não é a única forma de se marcar a presença de múltiplas vozes no discurso, de modo que a polifonia pode se realizar também a partir de outros recursos da língua, sobre os quais não pretendemos nos deter neste tópico, uma vez que nosso enfoque, neste momento, recai, de modo especial, sobre o uso dos operadores argumentativos.

Quanto a eles, faz-se relevante destacar mais alguns dos demais tipos de operadores argumentativos listados por Koch (2015). Há os que apresentam uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, em decorrência, conseqüentemente* etc.; há, também, os que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então, quer... quer, seja... seja* etc.; existem os que estabelecem relações de compa-

² O termo polifonia tal como utilizamos aqui teve origem a partir dos estudos bakhtinianos empreendidos no romance de Dostoiévski. Essa noção, antes circunscrita à Literatura, tem sido operada de maneira mais ampla na Linguística.

ração entre elementos com vistas a uma dada conclusão: *mais que, menos que, tão... como* etc.; bem como os que expressam uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois* etc.; assim como os que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora* etc.; e os operadores que se distribuem em escalas opostas, ou seja, um funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total: *um pouco e pouco, quase e apenas, só e somente*. Na tabela abaixo, fizemos uma síntese dos tipos de operadores argumentativos.

Tabela 1 – Tipos de operadores argumentativos

1.	ESCALA argumentativa: Estabelecimento da hierarquia entre elementos: a) Para mostrar o argumento mais forte para a conclusão.	a) mesmo, até, até mesmo, inclusive, etc.
	b) Para mostrar o argumento mais fraco podem ser, os quais deixam subentendida a existência de outros mais fortes.	b) ao menos, pelo menos, no mínimo, etc.
2.	CLASSE argumentativa: Soma de argumentos em prol de uma conclusão.	e, também, ainda, não só, mas também, além disso, etc.
3.	OPOSIÇÃO entre elementos semânticos explícitos ou implícitos no texto.	mas, porém, contudo, etc.
4.	CONCLUSÃO relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	portanto, logo, por conseguinte, em decorrência, consequentemente, etc.

5.	JUSTIFICATIVA ou explicação relativa ao enunciado anterior.	porque, que, já que, pois, etc.
6.	INTRODUÇÃO de conteúdos pressupostos no enunciado.	já, ainda, agora, etc.
7.	DISTRIBUIÇÃO em escalas opostas, ou seja, um funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total.	um pouco e pouco, quase e apenas, só e somente, etc.

Fonte: elaborada pela autora (2019) com base em (KOCH, 2015).

É importante frisar que o exposto até aqui está longe de esgotar a discussão teórica que embasa a noção de operadores argumentativos, tamanha a relevância desses elementos para a composição textual e discursiva. De acordo com Koch (2011), é com a semântica argumentativa (macrossintaxe do discurso) que esses elementos passam a ser observados, caracterizados e analisados como importantes marcas linguísticas da enunciação, uma vez que o valor argumentativo dos enunciados é determinado por eles.

Ante o exposto, ressalta-se a importância das relações argumentativas ou pragmáticas para a estruturação do discurso, já que são elas que estruturam os enunciados em texto, na maioria dos casos, por intermédio dos operadores argumentativos, sendo a estrutura argumentativa responsável pela continuidade e progressão textual. A seguir, discorreremos sobre o percurso metodológico da pesquisa-ação que realizamos no âmbito do Profletras e estamos apresentando, em síntese, neste capítulo.

Metodologia

O estudo aqui apresentado trata-se de uma pesquisa-ação por assumir um caráter social e vislumbrar soluções baseadas nas

interpretações dos sujeitos envolvidos na investigação, de modo que sua validade foi alcançada por meio de estratégias de cunho qualitativo. Tomamos como ponto de partida metodológico as concepções de pesquisa-ação educacional enfocadas por Latorre (2005). Além disso, utilizamos, como base de nossa ação, o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Pasquier (1996).

A pesquisa-ação é um poderoso instrumento para construirmos novas práticas de ensino. Uma característica específica é a necessidade de realizar determinada ação. O foco da investigação é o plano traçado para alcançar a mudança ou melhoria da prática ou finalidade estabelecida. É uma investigação sobre a prática, na qual os profissionais investigam suas próprias ações (LATORRE, 2005).

A ação que propusemos foi desenvolvida inicialmente com 37 participantes, com idades entre catorze e dezenove anos de idade, de ambos os sexos, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, localizada na periferia da cidade de Fortaleza-CE.³ O *corpus* foi constituído dos textos escritos e reescritos de apenas dez dos participantes que estiveram presentes em todas as oficinas; estes, por questões éticas e metodológicas, foram codificados de P1 a P10.

A partir da metodologia de SD de Dolz e Pasquier (1996), realizamos um conjunto de oficinas de ensino-aprendizagem. Por se tratar de um modelo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais situado, a SD que nos inspirou favorece o ensino de modo flexível, possibilitando ao alunado diversas oportunidades de se apropriar do conhecimento necessário ao desenvolvimento do discurso argumentativo.

³ Como dissemos anteriormente, neste capítulo, apresentamos um recorte da dissertação intitulada *Operadores argumentativos na continuidade e progressão do gênero carta de solicitação*, desenvolvida no Profletras/UECE e defendida em 2019.

Em nossa pesquisa, adaptamos a estrutura da SD que nos inspirou ao nosso contexto cultural, mas respeitamos, na medida do possível, seus objetivos didáticos. Além disso, substituímos os textos originais, em espanhol, por textos em língua portuguesa, e aproveitamos algumas atividades do próprio livro didático da turma.

Por meio da SD, assim delineada, procuramos refletir sobre aspectos relacionados aos problemas sociais que cercam os alunos, como a má estruturação física da escola; a baixa qualidade da merenda escolar; as condições precárias de moradia em que muitos deles se encontram; a falta de oportunidades de emprego para os pais, pois grande parte não possui vínculo empregatício, bem como a escassez de cursos de qualificação gratuitos para os jovens na região; e a violência na comunidade, que, em meio às demais questões citadas, tem-se agravado cada vez mais, sobretudo porque, nessa situação, os adolescentes se tornam presas fáceis para o tráfico de drogas.

Na adaptação da SD de Dolz e Pasquier (1996), acrescentamos uma etapa inicial e fizemos algumas modificações nas demais etapas, conforme ilustra a tabela comparativa a seguir.

**Tabela 2 – SD de Dolz e Pasquier (1996)
versus Nossa adaptação**

SD de Dolz e Pasquier (1996)	Nossa adaptação
1. Produção inicial de um rascunho para observar as habilidades e dificuldades dos alunos de um grupo;	1. Apresentação do projeto de escrita do gênero argumentativo carta de solicitação;
	2. Aplicação de oficinas de preparação para a escrita e redação da produção inicial;
2. Realização de módulos de aprendizagem ou oficinas sobre as dimensões textuais problemáticas;	3. Aplicação de oficinas de aprendizagem específicas sobre a construção do argumento em gêneros argumentativos;
3. Produção final de um novo texto oral ou escrito que possibilite ao aluno colocar em prática as noções e habilidades desenvolvidas separadamente em cada oficina.	4. Aplicação da atividade de reescrita da carta de solicitação, enfatizando a articulação argumentativa.

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Agora, apresentamos em detalhes as quatro etapas de nossa SD. A primeira etapa foi a apresentação do projeto de escrita, a qual objetivou garantir que o aluno soubesse o que estava fazendo e percebesse o sentido do projeto de escrita de que iria participar (2 horas). A segunda etapa (8 horas) tratou da preparação para a escrita e redação da produção inicial para, a partir dela, buscarmos diagnosticar como os alunos constroem e articulam seus argumentos ao escrever uma carta de solicitação. Na terceira etapa (14 horas), aplicamos oficinas de aprendizagem específicas com várias atividades relativas à articulação dos argumentos dentro do texto, bem como sobre a qualidade

desses argumentos, seu grau de informatividade, além de abordar os processos de continuidade e progressão textual.

Em decorrência de os alunos terem na grade curricular do quarto bimestre esse conteúdo, adaptamos nossa pesquisa às condições de sala de aula e exploramos as atividades do próprio livro didático deles, *Português linguagens*, 9º ano – 9. ed. reformulada, dos autores Willian Cereja e Thereza Magalhães (2015). O desenvolvimento dessas atividades visava ao preenchimento de lacunas identificadas a partir da primeira produção, por pressupormos que, por meio delas, o aluno poderia revisar seus conhecimentos acerca dos textos argumentativos, modificá-los e enriquecê-los. Na quarta etapa (4 horas), na atividade de reescrita, o aluno retomou o texto que escreveu anteriormente e o reescreveu de acordo com os novos conhecimentos construídos.

Para facilitar o processo de análise do *corpus*, as cartas de solicitação produzidas pelos participantes (P1 a P10), optamos por nomeá-las C1 a C10, cada uma em duas versões, escrita (ES) e reescrita (RE). Ainda no intuito de fazer uma análise mais fidedigna, as referidas cartas foram digitadas respeitando todos os aspectos originais da escrita dos participantes, porém aqui apresentaremos apenas trechos de algumas das produções escritas que compuseram o *corpus*. Para acessar a análise completa, sugerimos a leitura da dissertação (PIMENTA, 2019).

Por meio da RE, tivemos a intenção de averiguar os avanços obtidos pelos participantes quanto ao domínio de processos que corroboram para a construção de argumentos bem estruturados na escrita do gênero carta de solicitação, tais como a articulação do texto a partir de operadores argumentativos, como elementos essenciais para os efeitos de continuidade e de progressão textual, os quais configuram as duas categorias que regem a análise do *corpus* desta pesquisa – 1) Operadores argumentativos para o efeito de continuidade textual; 2) Operadores argumentativos

para o efeito de progressão textual – sobre os quais discutiremos simultaneamente na seção subsequente.

Análise de dados

Nesta seção, discorreremos sobre as situações de uso dos operadores argumentativos que estejam atreladas aos efeitos de continuidade e de progressão textual. Registre-se que, por outro lado, foram observados nos dados alguns aspectos pertinentes, como a progressão textual por meio do fenômeno da referenciação e a organização discursiva do gênero carta de solicitação, conforme veremos mais à frente, os quais, embora não sejam objeto de análise de nosso estudo, achamos relevante trazer tais aspectos para este debate.

Em C1/ES, constatamos que P1 segue uma orientação discursiva diferente daquela fornecida na oficina 4. Ademais, houve duas solicitações e não apenas uma, como acordado entre os participantes da ação. Além de solicitar a instalação do aparelho de ar condicionado, P1 faz um apelo relacionado à merenda escolar e já apresenta os dois pedidos no segundo parágrafo de introdução.

Eu vim aqui falar de 2 coisas Básicas que é sobre o ar-condicionado nas salas e sobre a merenda escolar. (P1, C1/ES)

Contudo, vamos observar aqui apenas a continuidade e a progressão relacionada à primeira solicitação. O terceiro parágrafo é iniciado pelo operador argumentativo “Assim”, que é seguido da partícula condicional “se”, embora esta não esteja, nesse contexto, criando uma condição para o argumento “seria bom demais”. Vejamos o trecho:

Eu me chamo [REDACTED]. Eu faço. 9º ano.

Sou da turma F. e Vim aqui falar de duas coisas básicas que é sobre o Ar-condicionado nas salas e sobre a merenda escolar.

Assim se a nossa sala fosse a 1 a ser colocada o Ar seria bom demais **porque** a nossa ela e muito quente meu deus muito quente **mesmo** (P1, C1/ES – grifos nossos).

O propósito de uso do operador argumentativo “Assim” foi o de articular o argumento relativo à sala ser muito quente, introduzido por meio do operador argumentativo “porque”, o qual foi usado como elo de progressão textual com efeito de apresentação da causa. O objetivo deste último foi justificar o pedido, mas a forma como P1 apresentou os argumentos está invertida, pois colocou a conclusão antes da causa. Na escala argumentativa, o primeiro – “seria bom demais” – é mais fraco e o segundo – “a nossa sala (ela) e (é) muito quente meu deus muito quente mesmo” – é mais forte. Portanto, neste caso, o participante tenta articular os dois enunciados de uma mesma classe apresentados em gradação de força crescente, o que se alinha com o postulado de Koch (2015).

Apesar de o operador argumentativo “Assim” ter sido usado como elo para a continuidade textual, esta não foi bem construída, em razão de o P1 não fazer distinção entre a natureza dos argumentos. A dificuldade apresentada por este e por outros participantes, como veremos mais à frente, mostra-nos o quanto urgente é aplicar ao ensino de língua portuguesa os preceitos basilares da BNCC (BRASIL, 2017, p. 74) para a construção da textualidade, sendo, portanto, fundamental corroborar para que os estudantes estejam aptos a:

- Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.
- Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.
- Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Na C1/RE (apresentada acima), o P1 faz algumas mudanças na organização textual em relação à C1/ES, apresenta-se e faz a solicitação em um mesmo parágrafo, o que podemos considerar um avanço, tendo em vista a natureza do gênero carta de solicitação.

No segundo parágrafo, não houve alteração em relação à C1/ES, de modo que não percebemos evolução quanto à continuidade e à progressão textual.

No entanto, embora não esteja relacionado ao objeto de pesquisa, foi percebido, no terceiro parágrafo, mais um avanço em relação à C1/ES, pois, como o P1 tratava de duas solicitações, ele usou um novo marcador discursivo – “no que diz respeito à” – para retomar o segundo pedido e, depois, argumentar sobre ele.

Nesta versão, houve o acréscimo de um parágrafo sintetizador sobre os benefícios a serem gerados com o atendimento dos dois pedidos:

Dessa maneira, as aulas serão mais prazerosas, **pois** nós estaria muito satisfeito (P1, C1/RE – grifos nossos).

Compreendemos que o parágrafo introduzido pelo operador argumentativo “Dessa maneira” revela que o participante buscou utilizar os assuntos discutidos nas oficinas e conseguiu produzir um efeito de progressão textual, fazendo com que seu texto ficasse com uma articulação argumentativa mais bem construída, o que consideramos também outro avanço neste processo de intervenção. Ainda neste parágrafo, observamos um efeito de continuidade intraparafrafal articulada pelo operador argumentativo “pois”.

Apesar de o P1 ter sido um dos participantes da ação com maior dificuldade no momento de reescrita da carta de solicitação, ainda foi possível constatar um avanço mediano em relação à escrita. Podemos associar esse avanço ao fato de nossas oficinas interventivas terem visado não apenas a uma aplicação de SD engessada, mas, sim, percebendo cada participante como um ser único em suas peculiaridades, respeitando-as e buscando colaborar para a superação das dificuldades individuais de cada um.

Em C2/ES, o P2, no primeiro parágrafo, agradece por melhorias já implementadas na escola e deixa implícito que elas se tratavam de pedidos feitos anteriormente. Vejamos:

Querido diretor, gostaria de primeiramente agradecer por todas as melhorias nos últimos anos da escola. [REDACTED] é parabeniza-lo pelo seu trabalho é o ótimo diretor que você é, obrigado pela reforma dos banheiros, e pela mudança da cantina, transformação do jardim (P2, C2/ES – grifos nossos).

No trecho acima, também identificamos o uso do operador argumentativo “é”, na terceira linha, provocando efeito de continuidade textual por acréscimo. Sobre os desvios ortográficos, é válido lembrar que essas inadequações não estão sendo

analisadas nesta discussão, conforme explicamos no capítulo destinado aos aspectos metodológicos desta pesquisa. Contudo, esse tipo de ocorrência será levado em consideração nos casos em que, na escrita, a compreensão do texto estiver prejudicada e, na reescrita, quando a evolução neste aspecto tiver sido um dos fatores que corroboraram para uma melhor articulação textual, bem como para que o participante tivesse êxito no ato de argumentar, já que a argumentação é o resultado textual da combinação entre diferentes componentes (KOCH; ELIAS, 2016).

No parágrafo seguinte da C2/ES, verificamos o uso do operador argumentativo “também” como progressão textual por acréscimo para a conclusão do que apareceu no primeiro parágrafo.

Quero **também**, apresentar um pedido que é agilizar na instalação dos ar condicionados, é muito difícil conviver com esse calor e muito estressante e acaba atrapalhando muito a nossa concentração nas aulas, leva-nusaté a adoecer (P2, C2/ES – grifos nossos).

Neste parágrafo, vemos que o P2 apresenta um argumento de causa – “é muito difícil conviver com esse calor e muito estressante” –, mas sem usar operador argumentativo. Esta construção nos fez ver que, embora P2 não tenha explicitado o operador argumentativo, sabe organizar uma situação comunicativa em favor de sua opinião, trazendo, inclusive, em um mesmo trecho, mais de um argumento, conforme constatamos pela recorrência ao operador argumentativo “e” para efeito de continuidade textual intraparágrafal por adição.

Outro aspecto observado no trecho acima foi o uso do operador argumentativo “até”, reforçando a ideia de que o argumento se sobrepõe aos demais na escala argumentativa, a qual, segun-

do Koch (2015), pode apontar para uma gradação para o mais forte, estando o “até” no topo da lista, ou para o mais fraco, que pode ser articulado por *ao menos*, *pelo menos* ou *no mínimo*, os quais deixariam implícita a existência de outros mais fortes.

Ainda na C2/ES, no terceiro parágrafo,

Portanto solicitamos com urgência a instalação dos ar condicionados, **que** nós como alunos estamos no direito e vocês como gestão na obrigação de instalar, **para** um ambiente de melhor convivência e mais agradável (P2, C2/ES – grifos nossos).

P2 faz seu texto progredir usando o operador argumentativo “Portanto”, ao mesmo tempo em que provoca o sentido de conclusão na articulação interparágrafos. No âmbito da continuidade intraparágrafal, faz uso do operador argumentativo “que” – porque – para a articulação de um efeito causal constituído pela intercalação de dois argumentos contrários (“estamos no direito” e “vocês na obrigação”). A ideia de conclusão é reforçada pela presença de um elemento linguístico necessário à carta de solicitação (“solicitamos”) e pela relação de finalidade da solicitação (“para um ambiente de melhor convivência e mais agradável”), organizada pelo uso do operador “para”. Esses usos se alinham ao fato de que as estruturas

causais são proposições ligadas por conectivos causais, como **porque** ou **afim de que**, as que se costuma chamar de finais. Na verdade, a relação meio/fim encerra sempre uma relação de causa/consequência; o que as diferencia é o caráter intencional da primeira (KOCH, 2015, p. 122).

Na C2/RE, não percebemos alterações no primeiro parágrafo em relação à C2/ES, mas, do segundo em diante, observamos algumas mudanças.

Portanto solicitamos com urgência a instalação dos ar condicionados, **que** nós como alunos estamos no direito e vocês como gestão na obrigação de instalar, **para** um ambiente de melhor convivência e mais agradável (P2, C2/ES – grifos nossos).

No entanto, gostaria de pedir que é agilizar a instalação dos ar condicionado na sala do 9º F, **pois** é muito difícil conviver com esse calor estressante **que** acaba atrapalhando muito a nossa concentração nas aulas, levando-nos **até** a adoecer.

Portanto, para termos um ambiente de melhor convivência adequado e agradável, o atendimento do pedido acima se faz urgente (P2, C2/RE – grifos nossos).

O segundo parágrafo, por exemplo, iniciado com o uso do operador argumentativo “No entanto”, marca não apenas a progressão textual, mas também a oposição entre as melhorias já realizadas e a falta de agilidade na instalação do aparelho de ar condicionado, o que avaliamos como um progresso no que diz respeito ao ato de argumentar, assunto bastante discutido nas atividades de leitura das oficinas de intervenção. Além disso, o P2 acrescentou o operador argumentativo de causa (“pois”) não empregado na C2/ES, o que, ao nosso ver, contribuiu para articular adequadamente a continuidade dentro do período, acrescentando, assim, uma justificativa relativa ao enunciado anterior do modo como sugere Koch, (2015). Ainda coadunando com a perspectiva da autora, notamos o emprego de “Portanto”, o qual foi usado para estabelecer uma conexão lógica que corroborou para a progressão textual.

Enquanto os operadores do tipo lógico encaixam uma oração em outra, transformando-a em termo desta, de modo a constituírem uma só oração com predicado complexo, os operadores argumentativos encadeiam enunciados, estrutu-

rando-os em texto, ou seja, constituindo um discurso (KOCH, 2015). Por isso, eles aparecem também encadeando orações de períodos diferentes ou parágrafos, como ocorre no exemplo acima citado.

Mesmo não sendo objeto de nossa análise, é pertinente destacarmos outras evoluções do P2 na reescrita desse trecho, visto que foram conteúdos abordados nas oficinas de intervenção desta pesquisa-ação. Assim, ressaltamos o paralelismo realizado entre as formas verbais “atrapalhando” e “levando-nos”, não existente em C2/ES.

Diferentemente da forma pouco polida em que apresenta seus argumentos finais na C2/ES (“nós como alunos estamos no direito e vocês como gestão na obrigação”), na C2/RE, P2 usa o mesmo operador argumentativo de conclusão utilizado na P2/ES e acrescenta a finalidade do argumento em outro tom discursivo (“para termos um ambiente de melhor convivência adequado e agradável”), reforçando, pela inversão das sentenças, o teor persuasivo do “atendimento do pedido acima se faz urgente” – objeto da carta de solicitação.

Embora a C2/RE ainda revele muitos aspectos estruturais a serem trabalhados na produção textual do P2, consideramos haver avanço significativo, pois, além da inversão das sentenças na construção do parágrafo, faz uso do elemento referencial “acima”, em demonstração ao que foi mencionado nas oficinas no tocante à localização de um trecho dentro do texto.

Sobre a necessidade de continuar avançando no que concerne ao ensino de produção textual, retomamos os preceitos teóricos de Camps e Dolz (1995), cuja ênfase recai sobre a relevância de se explorar os gêneros argumentativos em sala de aula, de modo a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de pensamento e de promover reflexão acerca da realidade e fomentar o desejo de transformação social.

Dessa maneira, o ensino-aprendizagem desses gêneros é fulcral para promover a capacidade comunicativa e reflexiva do estudante, além de possibilitar-lhe o domínio da articulação adequada das suas ideias ao defender um ponto de vista, bem como aumentar a sua criticidade, não mais se deixando manipular.

Diante do exposto, concluímos que, na maioria dos textos, o uso dos operadores argumentativos contribuiu significativamente para a continuidade e para a progressão na escrita das cartas de solicitação que compuseram o *corpus*. De modo geral, a análise dos componentes da escrita nos ajuda a descrever e a antecipar os obstáculos possíveis, os quais, juntamente com as tensões que geram, participam da dinâmica de aprendizagem. Ao ultrapassá-los, o aprendiz constrói o sistema da escrita e se apropria das práticas textuais (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

A complexidade da atividade escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Portanto, o saber-escrever implica uma transformação do conhecimento e das capacidades de linguagem do aprendiz. Na seção a seguir, fazemos uma reflexão acerca dos resultados de nossa pesquisa.

Conclusão

Investigar esse fenômeno em conjunto com os alunos a partir de suas próprias produções textuais possibilitou momentos de aprendizagem significativa quanto ao domínio de estratégias discursivas para a construção de textos argumentativos articulados adequadamente. Os registros de nossa experiência foram exitosos, pois a maioria dos participantes conseguiu aprimorar sua escrita após aplicarmos as oficinas que compuseram as etapas de nossa intervenção. No entanto, enten-

demos que é crucial continuarmos avançando em termos de estratégias de ensino.

Sobre o uso dos operadores argumentativos para os efeitos de continuidade e progressão textual, concluímos que eles tornaram os textos mais coesos e coerentes, e foram relevantes para o estabelecimento da continuidade e da progressão textual, mas não exclusivos, pois esses efeitos também ocorreram por meio de outros fenômenos, como os de referência, embora com menor frequência. Outro aspecto observado nos dados de nossa pesquisa foi o uso recorrente de operadores argumentativos articulando situações de causa e consequência. Isto se deu, provavelmente, em virtude de o gênero carta de solicitação requerer de quem o escreve explicitar as referidas questões para o seu interlocutor como forma de ampliar o poder persuasivo da sua escrita.

O trabalho que desenvolvemos se alinha ao que propõe a BNCC (BRASIL, 2017), a qual aponta para a importância de instrumentalizar os estudantes para a utilização de diferentes linguagens em prol da defesa de seus pontos de vista, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

Buscamos, ainda, valorizar a participação ativa dos discentes no processo de construção do conhecimento, de modo que, nas oficinas de ensino-aprendizagem da nossa SD, estimulamos nesse sentido. Essa postura coaduna com a afirmação de Vieira (2005) de que é necessário ver a escrita como um processo contínuo de construção de significados, em que o próprio ato de redigir vai ensinando a escrever melhor.

Enfim, em nosso trabalho, visamos ao aprimoramento da competência argumentativa de alunos do Ensino Fundamental por meio da escrita do gênero carta de solicitação e concluímos que o ensino da argumentação precisa ir além da exploração de único gênero.

Referências

ALVES-FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revisada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.

CAMPS, A.; DOLZ, J. Enseñar a argumentar un desafío de la escuela actual. **Comunicación, Cultura y Lenguaje**. Santiago, n. 25, 1995, p. 5-8. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28269992_Ensenar_a_argumentar_un_desafio_para_la_escuela_actual Acesso em: 7 dez. 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**: 9º ano. 9. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. **Argumentar para convencer**: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Edición

Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Navarra, 1996. Disponível em: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/46217>. Acesso em: 17 nov. 2017.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LATORRE, A. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Editorial Graó, 2005.

PIMENTA, A. A. **Operadores argumentativos na continuidade e progressão do gênero carta de solicitação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ROMERO, A. B.; ROSA, R. M. Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. **Escenarios**, Santiago de Cuba, v. 10, n. 2, p. 92-103, 2012. Disponível em: <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/223>. Acesso em: 11 jan. 2018.

VIEIRA, I. L. **Escrita para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha: UECE, 2005.

CAPÍTULO 7

O uso de estratégias argumentativas para aprimoramento da escrita de artigo de opinião

*Evanilce Chagas Lopes Samico
Aurea Zavam*

DOI 10.51996/9786588492925cap.7

Introdução

Cotidianamente, o ser humano passa por circunstâncias que requerem atitudes de afirmação, contestação, explicação e sustentação de ideias. No âmbito escolar, não é diferente; percebem-se inúmeros problemas, tais como a falta de cardápio diversificado no lanche, a ausência de quadras poliesportivas, de bibliotecas, de sala de multimídia, de transporte escolar adequado e seguro entre outros problemas que afetam o dia a dia dos estudantes no País.

Diante de tantas adversidades, são frequentes as tentativas de minimizar os efeitos que os transtornos trazem, e então surgem mecanismos para exigir as melhorias ou resoluções, por meio de abaixo-assinados, de cartas abertas, de manifestações nas ruas com cartazes, de denúncias na rádio, de debates, de comentários nas redes sociais, entre outras possibilidades. Nesse contexto, argumentar se torna crucial para o processo de aquisição daquilo que se almeja, quer seja para convencer os pais sobre a aquisição de um objeto, para pleitear uma ascensão no trabalho, para produzir um texto. Seja pela oralidade ou escrita, argumentar faz farte das interações humanas, das conversas, das trocas de ideias.

No contexto escolar, percebemos uma dificuldade natural nas produções de textos escritos, principalmente por produtores de textos iniciantes, e constatamos que a problemática no ensino de Língua Portuguesa não é exclusividade da prática da escrita. Rojo (2009) salienta que os dados históricos e atuais, em relação às discrepâncias no ensino, retratam que a organização estrutural da escola não contempla uma formação integral do estudante, uma vez que este deixa a escola com deficiências nas competências leitora e escrita, mesmo passados quinze anos, que é o tempo médio do Ensino Fundamental.

No entanto, é no eixo da competência escrita que nos detemos. Não há a pretensão de hipervalorizar a escrita, e sim de estudá-la, por meio de práticas significativas. Assumimos, pois, que estas contribuem para o desenvolvimento do aluno no que tange à formação de um cidadão participativo e crítico, capaz de se posicionar, refletir, argumentar e entender-se como ser social no mundo.

Se é inegável a presença da argumentação nos discursos orais ou escritos na escola, e se argumentar é uma ação comum no cotidiano, por que os textos escritos produzidos em sala de aula são tão insípidos e se distanciam dos propósitos da argumentação?

Partindo de tal observação, este trabalho¹ propôs e testou estratégias de desenvolvimento de habilidades, em alunos de 9º ano, com o fito de aprimorar a competência de produzir textos argumentativos, especificamente o artigo de opinião. Para tanto, assumimos duas posturas: i) uma se refere à compreensão de gênero como ação social, isto é, a centralidade do gênero não deve estar na substância (conteúdo) ou na forma de discurso, mas na ação utilizada para sua realização (MILLER, 2012); ii) a outra, alude à abordagem metodológica: a sequência didática (SD). Concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a ideia é ensinar gêneros textuais em forma de sequência, por meio de módulos que podem ser adequados de acordo com a necessidade da aprendizagem.

Para desenvolver a proposta, assumimos as ideias de Koch e Elias (2017), no que se refere às estratégias argumentativas para iniciar, desenvolver e concluir a argumentação, a fim de subsidiar o trabalho com a produção escrita dos educandos, escrito-

¹ O artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *A escrita do gênero artigo de opinião por alunos do Ensino Fundamental como denúncia contra a violência doméstica* que abordou perspectivas para o desenvolvimento das habilidades para competência escrita de gênero argumentativo a partir da função social.

res inexperientes, que expressaram sua capacidade linguística e argumentativa obtidas até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Como metodologia, apesar de aplicarmos, primordialmente, os conceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), inserimos também a proposta metodológica de Swiderski e Costa-Hübes (2009), cuja adaptação acrescentou os módulos de reconhecimento e circulação do gênero à sequência didática (SD) originalmente concebida. A finalidade é desenvolver atividades com foco na pesquisa, leitura e análise linguística, privilegiando os gêneros que já circundam socialmente os alunos (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014). Acrescentamos, ainda, um módulo de produção intermediária, pois, diante da verificação das dificuldades dos alunos na turma, inseri-la se mostrou eficaz, no sentido de oferecer subsídios para detectar limitações e, por consequência, elaborar possíveis estratégias para minimizar tais barreiras.

Os gêneros como prática social e discursiva

Estudos sobre gêneros se tornaram muito frequentes e fecundos. Uma profusão de conceitos e pontos de vista a respeito do gênero tem tomado o ambiente acadêmico e, conseqüentemente, escolar, e reverberado no pensamento de como deva ser interpretado. Concordamos com Bezerra (2017) quando afirma que, na atualidade, os gêneros não podem ser considerados estáticos, individuais e prontos para ser objeto de estudo ou de ensino, mas devem ser assimilados pelo mundo real, como entidades complexas, dinâmicas e inter-relacionadas de várias formas.

A definição de gênero como categorias de formas de textos, de interação social, de reconhecimento cognitivo e de motivações e pensamentos (BAZERMAN, 2015) se torna oportuna e se coaduna com a ideia de que a interação social é intrinsecamente ligada à prática.

Rojo (2005) constatou que estudos das teorias dos gêneros divergiam em relação à denominação. Enquanto uns se fixavam em gêneros textuais, outros designavam gêneros discursivos. A primeira denominação centrada “em estudos das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos socio-históricos” (ROJO, 2005, p. 285), e a segunda “na materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185). Apesar da distinção na nomenclatura, ambas descrevem os gêneros, e a provável diferença está na abordagem metodológica.

A visão de Rojo e Barbosa (2015), ancorada em Bakhtin ([1979]2000), é a de que falamos, ouvimos, lemos e escrevemos por meio de gêneros. Tudo se acomoda a esses artefatos, desde uma simples saudação a um texto acadêmico. A língua(gem) é o meio pelo qual os gêneros se organizam de forma a constituir sentido. Tal ideia se dá porque “os gêneros discursivos são radicalmente uma entidade de vida” (ROJO; BARBOSA 2015, p. 27). As autoras, seguidoras da corrente bakhtiniana, vislumbram que há estreitamento entre prática social, interação verbal, gêneros e esferas de atividade, e isto conduz ao entendimento de que o enunciado se materializa e se articula ao gênero, tornando-o estável.

Marcuschi (2010) entende os gêneros como entidades socio-discursivas e possibilidades inevitáveis em situação comunicativa. O autor afirma que a predição e a interpretação das ações humanas transitam em qualquer contexto discursivo; logo, os gêneros não são restritos e fixos de ação criativa, ao contrário, são maleáveis, plásticos e dinâmicos. Eles se caracterizam pelo emparelhamento às necessidades e atividades socioculturais, assim como às inovações tecnológicas.

Por sua vez, Zavam (2017, p. 38), depois de considerar as contribuições de Bakhtin, descreve o gênero “a partir de uma visão de discurso que privilegia o processo interativo, que na-

turalmente envolve atividades enunciativas, mediadas pela correlação de posições sociais, pela intenção dos enunciadores e pelas finalidades específicas de cada esfera”.

Acordamos com as apreciações de Bazerman (2011, p. 10), quando afirma que o gênero

[...] vai além do construto formal, para vê-lo como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros [...] o gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras.

Assim, pressupomos que Bazerman (2011) concebe gênero como agência quando afirma que este precisa ser dinâmico e inovador, pois requer criatividade dos agentes na interpretação das situações, na identificação de objetivos e na utilização de recursos para alcançá-los proporcionando mudança nos atos criativos.

Miller (1994) assume o gênero como ação social e a compreensão da professora colabora para explicar o encontro, a interpretação, a reação e a criação de determinados textos. Assim, o gênero reflete a vivência de seus falantes, e um texto é a concretização dessas vivências, por meio da ação, da forma e do conteúdo (CARVALHO, 2005). A afirmação reforça o argumento de que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa estar centrada não na substância ou na forma de discursos, mas na ação usada para sua realização” (MILLER, 2012, p. 22).

Diante das considerações dos autores citados, reconhecemos e assumimos para o trabalho as concepções de Bakhtin, que assume que os gêneros são subordinados ao funcionamento social, ou seja, é preciso comunicação através da língua para haver interação e, ainda, são úteis quanto a sua varieda-

de e heterogeneidade, uma vez que a diversificação ocorre nas mais diferentes esferas de atividades humanas.

Bezerra (2017, p. 61), por sua vez, acrescenta aos conceitos a reiteração de que “o campo de análise de gêneros dispõe de diversos conceitos teóricos destinados a dar conta de variados aspectos relacionados com o fenômeno da inter-relação materializada pelos gêneros”.

Para ancorar e reforçar o cerne deste artigo, debruçar-nos-emos a seguir, sobre a perspectiva que escolhemos: gênero como ação social.

A perspectiva do gênero como ação social

Os conceitos de gênero ajudam a compreender que, dependendo do campo, da análise ou dos fins, o tratamento dado a esse artefato da interação será diferenciado. Essa compreensão é imprescindível para realizar comparações e estabelecer a relevância da adesão a um ou outro conceito de gênero, no caso desta investigação, como ação social. Assim, como a perspectiva se configura como um dos pilares do estudo, torna-se significativo mencionar o que defendem os teóricos da chamada sociorretórica.

Os ideais da Retórica Clássica sofreram (nas décadas de 1960 e 1970) consideráveis transformações nos Estados Unidos e foram “associados ao ensino de estratégias de persuasão” (CARVALHO, 2005, p. 130). Com a *nova roupagem*, surgiram novas teorias e princípios interessados no ensino de técnicas argumentativas.

Segundo Carvalho (2005), uma das grandes contribuições da então Nova Retórica foi trazer à tona as noções de *propósito* e *contexto*, que subsidiariam estudos posteriores sobre os gêneros. Entre os estudos, encontram-se os pressupostos de Carolyn Miller e Charles Bazerman.

Miller (1994) introduziu a noção do gênero como ação social, por entender que a comunicação social e a retórica estão imbricadas; para ela, o gênero é uma *ação retórica tipificada*. A linguista defende a compreensão de gêneros por meio de práticas retóricas, uma vez que as convenções dos discursos são interpretadas como “agir junto” (MILLER, 2012, p. 38).

Ademais, das ideias de Miller, que é uma das diretrizes desse trabalho, imbricamos os pressupostos de Bazerman (2015, p. 21), pois se coadunam com as ideias de Miller quando postulam que “a retórica é a arte prática reflexiva do enunciado estratégico em contexto do ponto de vista dos participantes, tanto falantes quanto ouvintes, escritores e leitores”.

Bazerman (2011, p. 10) definiu gênero como algo mais do que um construto formal de ação tipificada. Para o linguista, o gênero “dá forma as nossas intenções”, além de ser uma forma de agência que não pode ser ensinada distanciada da ação e do contexto significativo e motivador das situações.

Por sua vez, Miller (2012) caracterizou o gênero da seguinte forma: a) categoria convencional de discurso fundamentada na tipificação; b) ação significante interpretada por meio de regras; c) diferença de forma, pois, pertencendo a um nível particular, funciona com a união de formas básicas e a substância característica; d) padrão recorrente do uso linguístico; e) mecanismo retórico responsável pela interseção das interações privadas.

Tipificação, mencionada em a), consiste na recorrência de situações e, por consequência, de respostas. Acontece quando há interpretação de situação retórica como similar a outra; assim o discurso se repete de acordo com recidiva semelhante de um contexto (CARVALHO, 2016).

Para Bazerman (2015), a tipificação acontece por meio de experiências com gêneros, porque facilitam o conhecimento da multiplicidade de situações que podem ser usadas e as pos-

sibilidades de realizar transformações ou desenvolver determinadas situações. Os gêneros identificam um espaço, um evento e implicam algumas orientações, compreensões típicas, instrumentos e trajetórias possíveis, mas não dizem o evento.

Em suma, o processo de tipificação se configura como “componentes verbais estabilizados e correspondentes às exigências das situações retóricas bem como da habilidade do orador de integrar seus interesses às demandas sociais” (CARVALHO, 2016, p. 38).

Ambas as considerações, embora sintetizadas, ajudam a delinear uma parte do amplo contexto em que o gênero como ação social se encontra, porque nosso interesse é tomar como base os argumentos de que “a criação de cada autor de um texto num gênero identificável é tão individual em suas características que o gênero não parece fornecer meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento” (BAZERMAN, 2009, p. 49). Diante da afirmação, não se sustenta a concepção de que os gêneros têm forma fixa, pelo contrário, assim como a linguagem, mudam para acompanhar as atividades humanas.

Os pressupostos de Miller (1994, 2012) auxiliam no entendimento de que as práticas sociais são permeadas pelas possibilidades de letramento, uma vez que elas refletem as experiências de seus usuários e as ações individuais e sociais se concretizam por meio da linguagem.

A convicção dos teóricos é a de que a linguagem, como atividade humana em constante movimento e dinamicidade, assume muitas facetas para cumprir a função comunicativa interativa dos gêneros textuais, que se elaboram, evoluem e se destroem continuamente. É por meio desses construtos ideológicos que potencializamos o nosso estudo, pois a percepção de gênero como ação social reverberou em momentos de diálogos e formação crítica do alunado.

O gênero artigo de opinião

O artigo de opinião pode ser definido como “um gênero marcado por expressar a tese/opinião do seu autor. A tese é uma hipótese escolhida pelo articulista, que considera a possibilidade de comprová-la, por isso o lugar que o observador ocupa é único” (RAMOS; BICUDO; RAIMO, 2019, p. 96).

O gênero pode também ser compreendido como socialmente requisitado, de ampla circulação, cujo ensino exige o desenvolvimento de habilidades argumentativas orais e escritas, que subsidiarão a formação leitora e autoral dos alunos (CASEB-GALVÃO; DUARTE, 2018).

A essência do gênero é a exposição de uma opinião sobre determinado assunto. Rodrigues (2000) assinala que o articulista é uma pessoa externa à esfera jornalística, o que equivaleria ao recurso do argumento de autoridade que, ao colaborar com o jornal, expõe seu ponto de vista sobre determinado assunto ou fato. Para este trabalho, a situação diverge, pois os escritores são alunos de 9º ano de uma escola pública da periferia de Fortaleza que, perante a necessidade de expressar seu prisma acerca da temática de violência doméstica contra mulheres, expuseram suas opiniões em produções escritas que circulariam em um blog.

Todavia, nosso interesse está na viabilidade da compreensão de que “o discurso argumentativo, presente no artigo de opinião, tem como finalidade a persuasão ou convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação” (UBER, 2008, p. 4).

Partindo dessa ótica, percebe-se a relevância do trabalho com o gênero em sala de aula, pois a dialogicidade e alteridade contribuem para a antecipação das opiniões que serão confirmadas ou rejeitadas e a “negociação”, que tem o objetivo de interferir na opinião do outro de forma que este modifique seu ponto de vista.

Assim, o gênero artigo de opinião, dentro da formação escolar, permite o aprofundamento da competência escrita que, consoante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser focada nas estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e a persuasão (BRASIL, 2017, p. 134).

Ao promover uma sequência didática cujo resultado das produções circula em um blog, ou um jornal *online*, adaptamo-nos à realidade social e midiática em que os escritores vivem e ratificamos quão importante é o estudo dos gêneros baseados no contexto da BNCC, pois

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2017, p. 67).

Desse modo, o documento norteador sugere o gênero artigo de opinião no eixo da produção textual, mas não implica a inexistência de apontamentos dos eixos de leitura, oralidade e análise linguística. Além disso, o trabalho com o artigo de opinião faz parte das habilidades de 6º ao 9º ano, sendo intensificada nos 8º e 9º anos.

Reconhecemos que escrever não é tarefa fácil, porém é uma atividade influenciadora da ação social. Conforme Bordin *et al.* (2019), ao produzir artigos de opinião, expomos nosso posicionamento perante a sociedade, isto é, praticamos a ação por meio da escrita. E a nossa voz é ouvida porque, dessa forma, exercemos a cidadania que, por sua vez, depende da participação de todos os processos sociais.

As estratégias argumentativas

Koch e Elias (2017) expressam que um texto não está concluído na mente e pronto para ser transposto para o papel, nem pode ser considerado como um dom. Ele requer concretização dos objetivos do autor e adequação à situação de comunicação.

Antunes (2003, p. 45), por sua vez, explica que a escrita pressupõe interação entre sujeitos, a fim de compartilhar ideias, informações, intenções, isto é, “alguém selecionou uma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo”.

Concatenando os posicionamentos, inferimos que escrever textos é uma atividade árdua e exige planejamento para que, qualquer que seja o objetivo ou sequência textual, seja possível selecionar ideias, informações ou estratégias que viabilizem um projeto de dizer. Em relação ao ato de planejar, Marchioni (2018, p. 88) lembra que “a estrutura do texto, que requer determinada habilidade, permite que o escritor tenha segurança na sua caminhada”.

Então, para a escrita de gêneros argumentativos, recorre-se ao uso da argumentação, que consiste na construção de um discurso por um falante que visa influir na visão de outro sobre determinado objeto, alterando, assim, o seu discurso. Para tecer a argumentatividade, é necessária uma sequência de ideias (ou argumentos) com a finalidade de persuadir o interlocutor acerca de uma posição e, quanto mais polêmico for o assunto, mais haverá margem para a abordagem argumentativa.

Com outros propósitos de dizer, argumentar constitui-se de três fases: introdução (estratégias de iniciar a argumentação), desenvolvimento (estratégias de desenvolver a argumentação) e conclusão (estratégias de finalizar a argumentação).

Para que os propósitos argumentativos sejam atendidos, é oportuno usar artifícios textuais para defender um ponto de vista e para viabilizá-los é útil conhecer a língua, o mundo e os textos. Além dos artifícios que ajudam na escrita, faz-se fundamental a leitura, pois, por meio dela, alcançamos “uma condição prévia para êxito da atividade de escrever” (ANTUNES, 2003, p. 45), isto é, *ter o que dizer* e, conseqüentemente, conseguirmos a construção, reconstrução e atualização do conhecimento.

Koch e Elias (2017) abordam uma série de estratégias que visam ao aperfeiçoamento da escrita de gêneros argumentativos. Utilizamos as estratégias das autoras porque entendemos que a forma didática disposta no material se enquadrou na proposta de intervenção por nós realizada. Ancoramo-nos na competência das linguistas, visto que o intuito maior do trabalho foi ajudar os alunos a produzir textos argumentativos, especificamente o gênero artigo de opinião.

O levantamento de questões como: “Qual tema ou assunto será desenvolvido?”; “Qual o objetivo da escrita?”; “Para quem será dirigida a escrita?”; “Qual gênero será propício para transmitir a função social que se deseja expressar?”, antes do desenvolvimento das estratégias se revelam pertinentes, pois as respostas auxiliam a consolidação de estratégias.

Depois de selecionado *o caminho a ser trilhado*, é preciso optar pela melhor forma de percorrer o trajeto que estabeleça relação com o que foi exposto inicialmente. Então, o desenvolvimento da argumentação depende de dados, explicações e razões que necessitam ser realizados para que se torne claro o ponto de vista tomado. Assim como há mecanismos que orientam o início do texto, é possível perceber algumas estratégias que corroboram para a evolução da argumentação.

Após o início e desenvolvimento do texto, é chegado o momento de finalizá-lo. O desfecho de texto argumentativo precisa da consideração do posicionamento alheio, da conciliação de in-

teresses, da negociação para a melhor saída, para que as estratégias se tornem cada vez mais esclarecedoras e significativas.

O caminho trilhado

O trabalho se amparou na metodologia da pesquisa-ação que, no âmbito educacional, funciona como uma estratégia no desenvolvimento das maneiras como as pesquisas docentes podem ser utilizadas para aprimoramento do ensino. Consoante Tripp (2005), a pesquisa-ação segue um ciclo que compreende o planejamento visando ao progresso da prática, à ação para implantar a melhoria, ao monitoramento e à descrição das ações, à avaliação dos efeitos e ao retorno para revisão e planejamento das práticas já implementadas.

A coleta de informações realizou-se em uma turma de 9º ano, com 30 alunos de uma instituição municipal regular, situada na periferia de Fortaleza - Ceará, onde há elevada incidência de tráfico de drogas e prostituição e, por consequência, a violência é fator comum a outros bairros periféricos na capital.

A proposta contou com a participação de 15 alunos presentes em todos os módulos da SD, gerando dados que podem ser julgados como adequados. Entretanto, escolhemos, aleatoriamente, apenas dez para realizar uma análise mais minuciosa. A amostra coletada foi de dez produções iniciais, dez produções intermediárias e dez produções finais. Cada grupo de produção foi nomeado como P1, P2, ... até P10, com sua respectiva identificação, inicial, intermediária e final.

Assumimos a sequência didática dos pesquisadores de Genebra, com a ressalva de admitir a adaptação sugerida por Swiderski e Costa-Hübes (2009). A possibilidade é viável porque o dispositivo didático de Genebra é aberto e pode ser relacionado a modelos adequados às necessidades do público-alvo.

A ideia primordial da SD vem dos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), porém há acréscimos: a apresentação da situação, que consiste em dialogar sobre os possíveis gêneros, os quais atenderiam à necessidade da situação de interação impulsionada pelo professor; o módulo reconhecimento, que é profícuo, antes da produção inicial, porque os aprendizes podem desenvolver atividades voltadas para pesquisa, leitura e análise linguística, doravante AL, do gênero em estudo, recorrendo aos exemplares que já circulam socialmente (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 26).

Outro módulo bastante expressivo agregado ao esquema dos autores da SD é a circulação do gênero. Ocorre após a produção final, porque é o momento da comprovação de que o texto tem função social, isto é, a premência de interação conduz à produção de um gênero que precisa circular até chegar ao seu interlocutor.

Além de notabilizar estudos consolidados, consideramos inserir à adequação de Swiderski e Costa-Hübes (2009) o módulo produção intermediária, depois dos módulos interventivos da produção inicial, e suas respectivas intervenções, antes da produção final, porque presumimos que poderá mapear com mais clareza os aspectos a serem trabalhados antes da produção final. Portanto, a sugestão se delineou de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1 – Esquema da sequência didática adaptada (2019)

Fonte: adequação à proposta de Swiderski e Costa-Hübes (2009) elaborada pela autora.

Salientamos que a sequência proposta seguiu todas as etapas do Quadro 1. Os módulos foram desenvolvidos para favorecer a aprendizagem dos alunos e proporcionar à docente/pesquisadora que os aplicou traçar as intervenções mais adequadas a cada situação. Para tanto, a divisão ocorreu da seguinte maneira: módulo de reconhecimento (pesquisa e leitura), módulo de reconhecimento (análise linguística), produção inicial e intervenções, produção intermediária e intervenções e, por fim, a produção final (com avaliação) e a circulação do gênero em blog e jornal da comunidade.

Analizando o módulo estratégias argumentativas

As estratégias argumentativas foram trabalhadas durante a produção intermediária e se revelaram muito significativas devido à participação do alunado, que foi expressiva. Adaptadas de capítulos do livro *Escrever e argumentar*, de Koch e Elias (2017), as atividades descreveram “caminhos” para que os articulistas iniciassem, desenvolvessem e finalizassem a produção.

O desenvolvimento da etapa seguiu conforme a descrição: perguntas sobre o processo de escrita foram distribuídas entre os alunos. Logo após a leitura de textos argumentativos, a discussão foi estimulada para que houvesse a tomada de consciência sobre a escrita.

As indagações tratadas foram: i) Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto?; ii) O que pretendo com a escrita? Qual é o objetivo da minha escrita?; iii) A quem dirijo minha escrita? Quem é meu leitor?; iv) Em que situação nos encontramos eu e meu leitor? Qual a situação que envolve a mim (escritor) e a meu leitor?; v) O que eu sei que meu leitor já sabe, e, portanto, não preciso explicitar?; vi) O que sei que

o meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar?; vii) Qual gênero textual produzir pensando na situação comunicativa?

Após o debate, as estratégias foram expostas no quadro, e um exercício escrito com os fragmentos de textos já lidos durante os módulos da sequência foi disponibilizado individualmente. À medida que os estudantes respondiam, a discussão a respeito da seleção de uma ou outra estratégia era comentada. Dessa maneira, foi simples para os alunos escolherem qual estratégia seria utilizada no momento da reescrita da produção final.

As estratégias funcionaram como um *elo* entre o que os alunos já sabiam e o que poderiam melhorar. Tanto que, ao mencionar partes dos seus textos já lidos, eles próprios escolhiam as estratégias que mais se adequavam a cada um, demonstrando o interesse pelo assunto.

Estabelecemos algumas estratégias para delimitar a análise das produções dos alunos. Nosso intuito foi propiciar a compreensão dessas produções, para que o processo de escrita fosse mais apropriado.

Para iniciar o texto, elencamos as seguintes estratégias: *apresentar fatos, estabelecer relação entre textos, lançar perguntas, fazer comparação, mudar o ponto de vista, declarar, contar história, apresentar definição, enumerar ou exemplificar*.

Ademais, dos itens citados, dois, que não foram mencionados, mas fazem parte das sugestões de estratégias listadas por Koch e Elias (2017), foram retirados da pesquisa devido à dificuldade que os participantes manifestaram em assimilá-los; são eles: a invenção de uma categoria e a observância da mudança cronológica. Ambos geraram dúvidas e foram rejeitados para uso. Os demais, de forma geral, fizeram parte do *corpus* e houve recorrência do uso das estratégias, tanto nas produções analisadas dentro deste trabalho, como naquelas que não fizeram parte da análise.

De acordo com a leitura das produções, a estratégia mais recorrente para iniciar o texto foi a declaração, independentemente de o texto ter sido da etapa inicial, intermediária ou final. Os produtores optaram por essa estratégia, possivelmente por entender que, ao fazer uma afirmação ou mesmo uma negação, poderiam justificar sua fala ao longo do texto. Isso não implica que outras estratégias não tenham sido utilizadas, ou até que o aluno tenha utilizado mais uma estratégia para iniciar o texto, como por exemplo:²

(1) “O Brasil é um dos países mais violentos do mundo, o que pouca gente imagina é que boa parte dos casos de violência ocorre dentro de casa, é a chamada violência doméstica, que na maioria das vezes ocorre com mulheres”. (P1 final).

Entre as nove estratégias indicadas como referência, três não foram identificadas em nenhum texto: *o estabelecimento da relação entre os textos, a comparação, a mudança de ponto de vista*. Atribuímos essa exclusão a dificuldades de escrita e de compreensão por parte dos estudantes.

Uma observação relevante constatada foi que, ao desenvolver os módulos e escrever as produções, houve mudança nas estratégias. Em grande parte das produções, a estratégia para iniciar era distinta; apenas em P9, observamos a mesma estratégia de declarar nas três produções. Inferimos, assim, que os aprendizes conseguiram lograr êxito nesse aspecto, pois a diversidade leva a considerar que são capazes de discernir melhor as estratégias iniciais.

² Todos os exemplos foram transcritos conforme o texto original.

(2) “A violência contra a mulher é algo que acontece em nosso dia a dia, exemplo disso é o que vemos nos jornais, casos envolvendo crimes contra mulheres”. (P2 inicial). (exemplificação).

(3) “Violência contra a mulher é crime, mas por que muitas mulheres são agredidas, violentadas até mesmo morta por seus companheiros?” (P2 intermediária). (lançamento de perguntas).

(4) “Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em conjunto com o Instituto Datafolha a violência contra mulher aumentou entre 2007 a 2017”. (P2 final) (apresentação de fatos).

No que tange às estratégias de desenvolvimento do texto, elencamos: *situar o problema e apontar solução; exemplificar; apresentar perguntas e respostas; apontar semelhanças e diferenças; indicar argumentos favoráveis e contrários.*

As estratégias para o desenvolvimento não se apresentaram de maneira tão repetida quanto para iniciar. Nas produções iniciais e finais, a estratégia mais recorrente foi a exemplificação, enquanto, nas intermediárias, situar o problema e apontar solução se mostrou mais regular.

Os aprendizes, ao aplicar as estratégias de exemplificação, entenderam que o mecanismo pode “servir para provar uma posição ou opinião pessoal” e “contribuir para defesa da tese” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 198).

Na seleção dos alunos, percebemos a utilização de várias estratégias. Analisando os textos, é perceptível que, na produção intermediária, há uso de estratégias em maior quantidade, uma vez que os alunos uniram duas estratégias em um mesmo parágrafo como é possível constatar no fragmento (5):

(5) “Muitas perguntas são feitas para os agressores para-rem de agredir as mulheres. Por que você acha a mulher mais frágil que você? Por que a mulher merece ser agredida? Eles dizem que são mais fortes por serem homens e elas são frágeis e agredidas por serem mulheres, são respostas que não fazem o mínimo sentido. A maioria dos agressores são homens mais próximos, como por exemplo amigos e familiares”. (P3 intermediária) (perguntas/respostas/ exemplificação).

Interpretamos que houve progressão na escolha pela estratégia. Enquanto, na produção inicial, os aprendizes optaram por aquelas com as quais eles, supostamente, teriam mais familiaridade, na intermediária houve uma imbricação das estratégias (o que consideramos natural, pois se trata da maior parte do texto), e os textos ficaram bem divididos. Então, na produção final foi perceptível a ratificação da aprendizagem, porque as estratégias ficaram bem definidas, tendo uma tênue diferença de uma para outra, exceto na P10 intermediária, que não utilizou nenhuma das estratégias de desenvolvimento citadas, pois iniciou contando uma história, desenvolveu-a e finalizou o texto na mesma perspectiva, distanciando-se, assim, do artigo de opinião.

(6) “A um bom tempo atrás havia um casal que havia se mudado para a casa ao lado, alguns dias depois só se ouviam os gritos[...] Cansada de tanta humilhação a mulher decidiu se separar de seu marido, para acabar com as discussões que haviam quase todos os dias entre eles[...] mas a mulher não acreditou em suas palavras e disse que jamais irá voltar para ele[...]porque o que ele fez pode até não ter sido violência física mas uma violência verbal”. (P10 intermediária) (relato de uma história).

A etapa final de um texto requer cuidado tanto quanto as anteriores. Para a estratégia de concluir a produção, optamos por menos opções e destacamos: *elaborar uma síntese; apresentar uma solução para o problema; realizar uma pergunta retórica*.

Destas, unanimemente, *apresentar uma solução para o problema* foi a mais comum, mesmo que de forma incipiente, vaga ou com fraco poder argumentativo.

A solução para o problema da violência doméstica, conforme a maioria dos produtores, é a denúncia, porque só assim as mulheres poderão ter voz.

(7) “Denunciem o agressor disquem 180 para investigarem estas pessoas sem noção”. (P6 intermediária).

(8) “O que podemos fazer diante disso? Denunciar, apesar da justiça brasileira ser lenta e falha, ela ainda é o único recurso que temos acredite, o silencio não é a melhor solução”. (P9 inicial).

Todavia, além da solução, alguns aprendizes conseguiram desenvolver, simultaneamente, síntese e realizar perguntas retóricas. Mas ainda houve aqueles que não conseguiram delinear bem uma conclusão.

(9) “Mas, por quanto tempo existirá essa desigualdade?” (P5 final) (pergunta retórica).

(10) “Também tem a violência psicológica, muitas mulheres ficam traumatizadas com as humilhações os insultos e as ameaças. (P7 intermediária) (sem conclusão).

No desenvolvimento e na finalização, os tópicos foram abordados de maneira razoável, uma vez que foi perceptível a apropriação por parte dos alunos. Diante de tantas estratégias,

constatamos que a aplicação se tornou prática e motivadora e, sem dúvida, favoreceu a produção de textos argumentativos.

É importante frisar que as atividades que focaram nas estratégias foram baseadas na dinamicidade e praticidade, a fim de que o uso se tornasse mais fácil no momento da escrita, além dos exemplos, uma vez que apresentaram a temática da violência doméstica como forma de fornecer dados, informações que fossem utilizadas nas produções finais.

Para concluir, ressaltamos que as estratégias de declarar, exemplificar e apresentar solução para os problemas foram as mais utilizadas pelos alunos e ratificamos a ideia de que as estratégias são possibilidades viáveis a serem aplicadas em sala de aula, desde que haja planejamento adequado e aplicabilidade envolvente para os alunos.

Conclusão

A proposta de selecionar e utilizar estratégias para escrever um texto argumentativo contribui para o aperfeiçoamento da competência escrita e reverbera na percepção de que recursos pedagógicos, se trabalhados de forma coerente e ininterrupta, dentro da perspectiva de tempo estipulado pelo professor, impactam positivamente na aprendizagem.

O viés da argumentação retórica se alinhou ao pensamento de que a aprendizagem precisa partir daquilo que faz parte do cotidiano, quer dizer, daquilo que faz sentido e é, portanto, importante para ser desenvolvido. Selecionar o gênero que melhor se adapta ao que se deseja expressar é significativo para os discentes que ainda estão acostumados a somente receber conteúdos como se houvesse uma maneira única e “mágica” de aprender. Ser ativo, reflexivo, interagir na construção do conhecimento, infelizmente, ainda não é uma prática predominante.

Ancoradas nos estudos de Koch e Elias (2017) sobre as estratégias para iniciar, desenvolver e concluir o texto, percebemos que, para iniciar o texto, a estratégia mais utilizada foi a *declaração*, cujo objetivo foi afirmar ou negar algo sobre a violência doméstica, que posteriormente foi fundamentada. Isto não implica afirmar que outras estratégias não foram percebidas; ao contrário, nas produções finais, a diversidade de estratégias demonstrou o avanço dos educandos em relação ao conhecimento das possibilidades de iniciar uma argumentação.

No desenvolvimento dos textos, também houve uma diversidade de escolhas, dificultando até a análise, porém, sob uma outra ótica, ficou clara a capacidade de não usar somente uma estratégia, mas de mesclar duas em um mesmo parágrafo, como nas situações de realizar perguntas e respostas e ainda exemplificar. A estratégia mais comum foi a *exemplificação*, que ratifica o reconhecimento de muitos casos de violência doméstica.

Para finalizar os textos, uma estratégia foi a mais recorrente, apesar de ter sido perceptível, principalmente, na produção inicial, o uso de outras estratégias. Apresentar uma solução para o problema foi o posicionamento da maioria dos alunos, que quiseram destacar que, independentemente da situação, a denúncia ou a busca por algum tipo de ajuda é a melhor solução para um grave problema social.

Concluimos que a meta de aperfeiçoar a escrita de um gênero argumentativo utilizando as estratégias argumentativas pelo viés do real da ação social foi alcançado. Conseguimos contextualizar a aprendizagem, incentivar o protagonismo juvenil, ressaltar o sentimento de pertencimento. Investimos na prática social dentro da sala de aula, com o intuito de colaborar na formação de educandos críticos, reflexivos, que sabem se posicionar diante das diversas situações de interação social da língua.

Referências

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

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BORDIN, C. T.; PINTON, F. M.; SCHMITT, R. M. **Produzindo artigo de opinião**. 3. ed. Santa Maria: UFSM, CAL, Curso de Letras, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-151.

CARVALHO, J. L. Q. **Tradições discursivas em resenhas acadêmicas: mudanças e permanências entre os séculos XX e XXI**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) –

Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. da C. **Artigo de opinião: sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com sequências didáticas com gêneros textuais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCHIONI, R. **Escrita criativa: da ideia ao texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MILLER, C. R. Genre as social action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984).

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RAMOS, W. C.; BICUDO, C.; RAIMO, L. C. F. D. Di. A organização retórica do artigo de opinião no contexto do vestibular. **Entre palavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 93-111, maio/ago. 2019.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. H. R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Estudos em linguagem e ensino**, v. 10, n. 18, p. 113-128, 1. sem. 2009.

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

UBER, T. J. B. **Artigo de opinião**: estudos sobre um gênero discursivo. 2008. 23 f. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

ZAVAM, A. S. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros textuais**: um estudo com editoriais de jornais. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017. 236 p. (Estudos da Pós-Graduação).

CAPÍTULO 8

Produção de textos dissertativo- argumentativos:

uma proposta de atividades com ênfase no
Enem¹

Francisco Tarcísio da Rocha
Abniza Pontes de Barros Leal

DOI 10.51996/9786588492925cap.8

¹ Neste capítulo, apresentamos um recorte da dissertação desenvolvida no Proletras/UECE e defendida em 2020.

Introdução

A proposta que motivou este trabalho nasceu de nossa inquietação como professor de Língua Portuguesa diante das inúmeras dificuldades de produção textual de alunos que, em sua grande maioria, não desenvolveram as competências e as habilidades necessárias à produção de textos orais e escritos.

No tocante à escrita do texto dissertativo-argumentativo, constatamos, em nossa prática de sala de aula, que existem lacunas em alguns aspectos importantes, tais como a ausência de uma tese bem delimitada e de argumentos consistentes para defender seu ponto de vista; emprego inadequado dos marcadores argumentativos, desvios no uso de conectivos que sustentam a progressão textual e a coerência da redação; desvios gramaticais e de convenções da escrita; fechamento com pouca relação com as colocações anteriores ou sem conclusão; proposta de intervenção inadequada para solucionar o problema e, em alguns casos, até inexistência de proposta.

Essa realidade nos encorajou a desenvolver uma pesquisa com alunos do 1º ano do Ensino Médio para tentar munirlos de conhecimentos acerca das Competências 2, 3 e 4 e, assim, encorajá-los à produção da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Quando falamos da produção do texto dissertativo-argumentativo, devemos considerar que, se o estudante não souber organizar suas ideias, defendê-las por meio de justificativas bem fundamentadas e articular o encadeamento de seu ponto de vista, dificilmente conseguirá escrever uma redação que atenda adequadamente aos requisitos dos exames de acesso ao Ensino Superior, a exemplo do Enem ou de concursos públicos.

Nesse sentido, é papel da escola promover esse saber, dotando o aluno de conhecimentos suficientes para que este possa demonstrar seu posicionamento nas diferentes situações de

comunicação, sejam elas orais ou escritas. É importante destacar que isso não é algo aleatório nem meramente empírico, vez que precisa ser bem planejado, construído e organizado.

Salientamos que este trabalho está alinhado aos pressupostos teóricos de Adam (2019), Antunes (2013), Correa, Spinillo e Leitão (2001), Garcia (2007), Koch (2011), Koch e Elias (2017), Soares e Campos (1982) e Vieira (2005), autores que orientam a escrita do texto dissertativo-argumentativo, a coesão e a coerência.

Concepções de escrita

Compreender como a escrita é manifestada tem sido objeto de estudo de vários autores que buscam apresentar uma concepção desta modalidade de uso da linguagem que favoreça o trabalho dos professores, principalmente das séries iniciais da Educação Básica. Correa, Spinillo e Leitão (2001, p. 10), por exemplo, consideram que “a complexidade da escrita se inicia antes mesmo de a criança apreender a ler e a escrever de forma convencional e que se aperfeiçoa, mesmo após desenvolvida”.

Na abordagem de Koch e Elias (2014), a escrita é concebida associada ao modo como se entende a linguagem, o texto e o sujeito escritor, por isso o ensino dessa habilidade está atrelado a tais concepções. A escrita com foco na língua estabelece a linguagem como um sistema engessado, fechado, com regras fixas do qual o escritor deveria se apropriar, ou seja, ser um sujeito predeterminado pelo sistema.

A escrita com foco no escritor emprega a concepção de língua como representação do pensamento e de “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 33), por essa perspectiva, resta ao leitor captar como o escritor concebeu a escrita.

A escrita com foco na interação é sustentada na concepção interacional ou dialógica da língua, “cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (p. 34).

Ter claro o sentido do que é a escrita, de fato, significa muito para o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita, mas também importa “saber como gerar ideias e distribuí-las no texto, adequando-as ao seu nível de formalidade e propósito comunicativo”, conforme nos alerta Vieira (2005, p. 70).

Assumimos em nosso trabalho uma concepção de escrita que deve considerar os aspectos da complexidade da escrita, conforme nos advertem Correa, Spinillo e Leitão (2001), os aspectos do princípio interacional apontados por Koch e Elias (2014), e os aspectos relativos à distribuição e adequação de ideias no texto, alinhando-nos, assim, ao posicionamento de Vieira (2005).

Escrita como processo de aprendizagem

Consideramos que uma das condições básicas para a produção de textos é que o indivíduo saiba a respeito do que pretende comunicar. No espaço da escola, é comum ouvirmos falar acerca do pouco interesse dos alunos pela leitura. Estes chegam a declarar, quando solicitados a produzir um texto, que não sabem por onde começar, que não sabem o que colocar no papel. Por essa perspectiva, defendemos que a leitura, a compreensão e a interpretação de textos são indispensáveis à ampliação de conhecimentos sobre a realidade que nos cerca, sobre os fatos que implicam em nossas tomadas de posição. Ou seja, para produzir uma tese e sustentá-la com argumentos, o aluno precisa ter conhecimentos sobre o tema que irá desenvolver na redação do Enem.

A leitura, como ação pedagógica, passou por várias transformações ao longo de sua história, todavia não perdeu sua relevância, tampouco sua importância para os leitores nas diversas situações do seu cotidiano, que a utilizam para se informar acerca dos acontecimentos do dia a dia, como meio de interagir nas situações comunicativas, assumindo posicionamentos.

Para Koch e Elias (2014), a leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor deve ser compreendida como interação entre sujeitos-textos. Dessa maneira, podemos afirmar que a leitura, além de ser uma atividade interativa de produção de sentidos, contribui para o desenvolvimento discursivo do leitor que passa a dominar os elementos linguísticos presentes na superfície e na organização textual. Para essa concepção, a leitura é uma atividade interativa, complexa e rica em produção de sentidos, os quais são construídos pelo diálogo entre os interlocutores.

Ressaltamos que a perspectiva de leitura como interação, abordada por Koch e Elias (2014), orientou nossa proposta de intervenção no desenvolvimento da habilidade de produzir a redação do Enem, como uma modalidade de escrita.

Outra condição basilar ao ato de produzir textos é ter conhecimentos sobre o que é texto e gênero. Assim, assumimos, com base na Linguística Textual (LT), a concepção de texto como unidade de sentido, com predominância de sequências dissertativo-argumentativas, uma vez que esse entendimento orienta o tipo de texto requerido na redação do Enem. Definimos, a partir dessa concepção, a linguagem como atividade social e espaço de interação, tendo a língua como meio pelo qual a linguagem se realiza.

Acerca da escrita como processo, tomamos como base os ensinamentos de Leitão (2001, p. 122), que define que a composição textual é formada por “três etapas, discretas, mas que admitem

certo grau de recursividade [...], planejamento, a textualidade (expressão linguística, de forma coerente e coesa, dos conteúdos que o texto veicula) e a revisão”. Nosso trabalho está também em sintonia com a posição assumida por Vieira (2005), segundo a qual a observância de pelo menos quatro aspectos é o que diferencia os bons redatores dos que escrevem mal: o planejamento, a releitura (ou retomada do texto), a revisão e a construção da audiência. Desse modo, corroborando a posição assumida pelas autoras citadas, nossa proposta de intervenção leva em conta as três principais etapas do processo de escrita: planejamento, escrita ou textualidade e revisão.

Texto dissertativo-argumentativo

O texto dissertativo-argumentativo situa-se no âmbito da tipologia discursiva, muito comum em exames de acesso ao Ensino Superior, como o Enem, e se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É embasado em argumentos consistentes, para influenciar a opinião do leitor, visando convencê-lo de que a ideia defendida na redação é verdadeira e merece credibilidade.

É preciso, portanto, expor e explicar ideias em defesa de um tema. Em decorrência disso, essa tipologia possui dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.

Para Adam (2019), a sequência argumentativa é composta pelo encadeamento [*Dados > Conclusão*], que forma uma unidade argumentativa de base na medida em que o encadeamento se interrompe à medida que o efeito de encerramento é sentido. Desse modo, “alguns encadeamentos de proposições podem ser reinterpretados em termos argumentativos de relação *Argumento(s) > Conclusão*, *Dados(s) > Conclusão* ou ainda em termos de *Razões > Conclusão*” (ADAM, 2019, p. 146).

Segundo já mencionado, um texto dissertativo-argumentativo visa intervir sobre opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor, tornando crível ou aceitável um enunciado (conclusão) apoiado, de acordo com diversas modalidades, em um outro enunciado (argumentos/dados/razões).

Contudo, para escrever um bom texto no Enem, o candidato precisa, além de saber encadear suas proposições, atender a algumas etapas indispensáveis do planejamento requeridas para este tipo de texto, tais como: ler com atenção o tema proposto e, em seguida, delimitá-lo. Tarefa que consiste em refletir sobre o assunto a ser abordado e relacioná-lo com outros assuntos que conhece, a fim de que possa controlá-lo com mais facilidade e desenvoltura. Uma vez delimitado o tema, fixar o objetivo acerca do qual pretende escrever. Nesse sentido, Soares e Campos (1982, p. 57) orientam que “*Fixar o objetivo* para orientar o que se vai escrever sobre um *assunto delimitado* é selecionar a linha de pensamento que estará presente em todo o texto” (grifo dos autores). Finalmente, o candidato irá organizar suas ideias em parágrafos, tendo em vista que a redação não deve ser escrita em um único parágrafo e deve estar em sintonia com as partes que compõem o texto dissertativo-argumentativo.

Desse modo, devido à importância do parágrafo na construção da redação, precisamos compreender, inicialmente, que um parágrafo é uma unidade textual organizada, formada por elementos de introdução, desenvolvimento e conclusão, cujas ideias são articuladas entre si, isto é, composto por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias. Nessa direção, Garcia (2007) conceitua o parágrafo-padrão como aquele que contém uma estrutura mais comum e eficaz, e deve ser ensinado aos escritores iniciantes:

O parágrafo é uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve ou

se explana determinada idéia *central*, ou *nuclear*, a que se agregam outras, *secundárias*, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela (GARCIA, 2007, p. 219, grifos do autor).

No geral, o parágrafo-padrão é constituído de três partes: a introdução, contendo um ou dois períodos curtos iniciais, nos quais se apresenta de forma sucinta a ideia-núcleo, também chamada de frase-núcleo ou tópico frasal; o desenvolvimento, explanação da ideia principal e secundárias do parágrafo, no qual o autor deve fundamentar de forma clara e convincente as ideias que defende ou aborda em sua redação, podendo utilizar para isso diversos recursos como a enumeração de detalhes, comparações, contrastes, definições precisas, exemplos, ilustrações, entre outros; e a conclusão, que retoma o objetivo expresso no tópico frasal, recapitula e resume os aspectos apresentados no desenvolvimento, acrescentando uma ideia de inferência ou consequência.

Desse modo, investigamos como os participantes da pesquisa elaboraram um argumento em defesa de um ponto de vista, objetivando convencer o interlocutor/leitor da redação com base em dados, fatos, opiniões, citações e argumentos de autoridade sobre o tema proposto, ou seja, qual modelo os alunos adotaram a partir de dados para chegar a uma conclusão.

Coesão e coerência textual

A coesão, relacionada à Competência 4 na Matriz de Referência da redação Enem,² é um recurso de suma importância, em especial na escrita do texto dissertativo-argumentativo

² A Cartilha do Participante (BRASIL, 2018) apresenta o detalhamento das cinco competências avaliadas na redação do Enem, e estas delimitam o perfil da produção solicitada na proposta de redação.

requerido pelo Enem, pois o aluno deverá conhecer e saber empregar os mecanismos de coesão para fazer o elo entre as partes da redação, conforme vai fazendo o texto progredir.

Já a coerência, avaliada na Competência 3 da mesma Matriz, é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como um meio de interação verbal, isto é, depende de cada situação comunicativa, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções. Cabe destacar que coesão e coerência estão intimamente relacionadas, uma vez que necessitam do conhecimento de mundo do interlocutor e de sua capacidade em estabelecer as ligações entre os componentes linguísticos no texto.

Koch (2012) e Antunes (2013) apresentam procedimentos e recursos de coesão e coerência utilizados para estabelecer as relações textuais da redação, o que vai ao encontro das orientações contidas na Cartilha do Participante – Redação no Enem 2018, no que se refere à forma como a coesão contribui para o alcance dos requisitos avaliados na Competência 4, e a coerência no atingimento do que é requerido na Competência 3.

Essas noções foram trabalhadas na fase de intervenção para que os participantes da pesquisa compreendessem como os elementos do texto se ligam uns aos outros à medida que o texto progride e a argumentação da redação é construída.

Redação Enem

A redação compõe uma das cinco notas no Enem, cuja nota final é calculada pela soma dos pontos das quatro provas objetivas (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Códigos e suas tecnologias; Matemática, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas, Códigos e suas tecnologias), mais a nota da redação. Daí a relevância de dedicarmos uma atenção especial ao assunto.

Entre as características da modalidade textual exigida no Enem, encontram-se as relacionadas ao texto dissertativo-argumentativo:

O texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.

O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Para atender a essas orientações, o candidato precisa ainda ter domínio das competências expressas na Cartilha do Participante (BRASIL, 2018):

Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2018, p. 8).

Desse modo, na construção do texto com características dissertativo-argumentativas, o candidato precisa elaborar uma tese sobre o tema proposto e defendê-la com base em argumentos consistentes e coerentes, que guardem relação de sentido com as partes do texto e estabeleçam a progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, empregar recursos linguísticos variados que possibilitem as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso, ou seja, deve utilizar os recursos coesivos para garantir a articulação das ideias, tanto entre os parágrafos quanto dentro deles, com vistas à unidade de sentido do texto como um todo.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), o que requer efetiva participação e envolvimento do pesquisador com os atores envolvidos, a fim de que, por meio da interação, passem a construir suas compreensões acerca da problemática abordada no contexto da atividade.

Os participantes da pesquisa integram uma turma de 28 alunos, composta por 16 pessoas do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com faixa etária de 15 a 17 anos, do 1º ano do Ensino Médio, turno manhã, da escola pública da rede estadual, EEFM Integrada 2 de Maio, situada na Rua da Saudade, S/N, Bairro Passaré, na cidade de Fortaleza - CE, vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc).

O *corpus* da pesquisa é constituído por 44 redações, sendo 22 referentes à produção inicial Enem 2016, e 22 à produção

final Enem 2017, produzidas a partir da realização das atividades de nossa intervenção, as quais foram desenvolvidas em duas partes: Proposta de Intervenção 1ª parte e Proposta de Intervenção 2ª parte.

Ao longo da intervenção, 22 alunos participaram de todas as atividades de nossa abordagem didática e estão relacionados com os seguintes códigos: A1, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A11, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A22, A23, A24, A27, A28, A32 e A34. Os mencionados participantes realizaram quatro produções textuais, quais sejam: produção inicial Enem 2016, produção final Enem 2016, produção inicial Enem 2017 e produção final Enem 2017.

As categorias de análise investigadas nesta pesquisa são a elaboração da tese e de um argumento do texto dissertativo-argumentativo, a construção do parágrafo, a classificação dos tipos de parágrafos, as relações coesivas estabelecidas dentro do parágrafo e entre parágrafos.

Os procedimentos da proposta de intervenção foram realizados por meio de uma sequência de atividades pedagógicas com o grupo de alunos dessa turma, inserida nas atividades regulares de sala de aula. As atividades foram executadas no curso normal da disciplina, com uma carga horária de 25 horas-aula, e tiveram como objetivo o desenvolvimento de competências requeridas pelo Enem.

Análises dos dados e resultados

A partir dos dados das 22 redações da produção inicial Enem 2016, constatamos que 12 participantes (A5, A9, A11, A14, A16, A18, A22, A23, A27, A28, A32 e A34) não conseguiram elaborar a tese e o primeiro argumento, seja por se tratar de uma transcrição das redações nota 1.000 estudadas nas

atividades da 1ª parte da intervenção, seja por se configurar uma tentativa sem êxito, segundo apresentado no exemplo, a seguir:

O Brasil foi formado pela união de diversas bases étnicas e cultural. Segundo a atual Constituição Federal, o Brasil é um país laico, ou seja, a sociedade possui o direitos de exercer qualquer religião, crença ou culto. Assim, diversas medidas precisam ser tomadas para tentar combater a intolerância religiosa no Brasil (redação do participante A32).

Evidenciamos que o participante A32, por exemplo, copiou trechos sublinhados de uma redação nota 1.000 trabalhada nas atividades da 1ª fase da intervenção. Conforme observamos, uma das dificuldades apresentadas por esse grupo, para ser superada, requer a compreensão de que os textos-base, apresentados pelo Enem, não podem ser copiados, visto que servem apenas para que os alunos recuperem informações de que já devem ser possuidores. No Quadro 1, apresentamos uma síntese desse grupo:

Quadro 1 – Tipos de falhas dos participantes. Fortaleza, 2019

Tipo de falha	Participante
Cópia dos textos-fonte	A5, A9, A11, A14, A18, A22, A23, A27, A28, A32 e A34
Tentativa de elaboração da tese	A16
Cópia dos textos-fonte com argumento no lugar da tese e tese lugar do argumento	A23 e A27

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Verificamos que dez alunos (A1, A3, A4, A6, A10, A15, A17, A19, A20 e A24) conseguiram elaborar a tese e o primeiro argumento da redação, na 1ª parte da intervenção, o que representa 45,45% dos participantes. Isto é, eles compreenderam a proposta de redação, construíram os dois primeiros parágrafos de seu texto e demonstraram possuir repertório sociocultural. Nessa fase, contraste e explicitação foram os métodos de desenvolvimento da tese utilizados pelos alunos para estruturar a tese:

Gráfico 1– Método de desenvolvimento da tese. Fortaleza, 2019

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Quanto ao primeiro argumento, os participantes empregaram explicitação e causa-consequência como métodos de desenvolvimento desse segmento. Assim, é possível comprovar que os participantes da pesquisa compreenderam o modelo de “Redação do Enem” e o utilizaram na estruturação de parágrafos dissertativos, tendo em vista que estes são métodos indicados na escrita em que prevalece a argumentação, a fim de que o interlocutor compartilhe de suas ideias e argumentos, conforme apresentado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Método de desenvolvimento do argumento. Fortaleza, 2019

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Apresentamos, a seguir, exemplo de redação de um dos participantes que conseguiram estruturar a tese e o primeiro argumento de seu texto, na 1ª parte da intervenção, favorecendo a análise de como essas redações foram construídas:

De acordo com a Constituição Federal, o Brasil é um país laico, ou seja, as pessoas que estão inseridas na sociedade possuem o direito de exercer qualquer tipo de religião. Entretanto, devido a certos tipos de ideologias, algumas religiões sofrem perseguições. Devido a essa dura realidade, medidas devem ser tomadas para combater a intolerância religiosa no país.

De fato, esse é um problema existente no Brasil, desde a chegada dos portugueses, na época da colonização, os quais trouxeram representantes do catolicismo com a missão de catequizar os nativos, fazendo com que eles deixassem de praticar seus cultos em exaltação da natureza (redação do participante A1).

O participante A1 iniciou a tese com tópico frasal do tipo *declaração inicial* e desenvolveu este parágrafo por *contraste*.

O parágrafo de argumentação foi iniciado com tópico frasal do tipo *alusão histórica* e desenvolvido por *explicitação*, método bastante usado nos textos dissertativo-argumentativos.

No que diz respeito ao total de participantes, os resultados em relação à 1ª parte da intervenção podem ser demonstrados na Figura 1:

Figura 1 – Quantitativo de participantes que estruturaram a tese e o primeiro argumento na 1ª parte da intervenção. Fortaleza, 2019

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Em relação à 2ª parte da intervenção, analisamos as 22 redações da produção final Enem 2017 e evidenciamos que quatro participantes (A18, A27, A28 e A34)³ não conseguiram elaborar a tese e o primeiro argumento da redação, enquanto os outros 18 participantes (A1, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A11, A14, A15, A16, A17, A19, A20, A22, A23, A24 e A32) obtiveram sucesso nessa tarefa.

³ Salientamos que esses quatro participantes estão entre os que não conseguiram elaborar a tese e o primeiro argumento na 1ª parte da intervenção.

Apresentamos, assim, a redação do participante A22 produzida na 1ª parte da intervenção e, em seguida, a redação elaborada na 2ª parte da intervenção, a fim de verificarmos a evolução do participante no decorrer da realização das oficinas:

Nossa Constituição Federal, nós assegura a livre liberdade de expressar-se através de uma cerimônia ou culto religioso. Muitas pessoas são proibidas de exercer suas praticas religiosas, ato visto desde a colonização do Estado Brasileiro. Esses atos devem ser aprendidos de nossa sociedade.

Todavia, o Brasil é um país laico, o qual o Estado afirma que todo cidadão tem o direito de crença religiosa. Ser contrário a tal coisa é um direito como liberdade de expressão, mas porém, não deve ser tomadas atitudes que desrespeite a pessoa, como agressões, ofensas verbais ou física, ser tratada com indiferença, etc. Dessa maneira, percebemos a falta de intolerância, ainda praticada por pessoas de baixo caráter (redação do participante A22, 1ª fase da intervenção).

O participante A22 transcreveu trechos dos textos-base, não conseguiu articular bem suas ideias para estruturar a tese e o primeiro argumento da redação e usou recursos coesivos que comprometeram a unidade de sentido do texto como um todo. Todavia, na redação produzida na 2ª parte da intervenção, superou as dificuldades ora apresentadas e escreveu uma redação no modelo Enem, assim vejamos:

No Brasil, encontramos vários desafios que envolvem a formação do cidadão, em especial, dos surdos. Sendo assim, há grande dificuldade de fornecer educação para os surdos, tendo em vista que o país não tem uma política

educacional voltada aos deficientes auditivos como prioridade. Logo, cabe ao governo ofertar uma educação inclusiva para esse público.

Nesse contexto, os surdos no Brasil só começaram a ter uma educação inclusiva no governo de Dom Pedro II no Rio de Janeiro, na antiga capital brasileira. Atualmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como segunda língua oficial do Estado. Comprovando assim, que a população surda deve ser acompanhada no processo educacional do país (redação do participante A22, 2ª fase da intervenção).

A tese é iniciada com tópico frasal do tipo *declaração inicial* e apresenta desenvolvimento por *explicitação* e *conclusão*. O primeiro argumento é iniciado com tópico frasal do tipo *alusão histórica* e apresenta desenvolvimento por *explicitação* e *conclusão*.

Além disso, o participante realiza a construção da tese e do primeiro argumento, com base nos conhecimentos sobre a estruturação do parágrafo-padrão de Garcia (2007), os métodos de desenvolvimento do parágrafo orientados pelo Inep (BRASIL, 2018) e por Soares e Campos (1982), contemplando um dos tipos de parágrafo mais utilizados na escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Identificamos também, nessa redação, o emprego do modelo de Adam (2019), a partir do qual pode ser construída a sequência argumentativa, a seguir:

- a) Dados/Fatos (MP. arg. 1) - *há grande dificuldade de fornecer educação para os surdos, tendo em vista que o país não tem uma política educacional voltada aos deficientes auditivos como prioridade.*
- b) Suporte (MP. arg. 2) - *Logo, cabe ao governo ofertar uma educação inclusiva para esse público.*

- c) Conclusão (MP. arg. 3) - *Atualmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como segunda língua oficial do Estado. Comprovando, assim, que a população surda deve ser acompanhada no processo educacional do país.*

Assim, com fundamento no plano elaborado, constatamos que o texto possui uma estrutura argumentativa, em conformidade com o esquema de base proposto por Adam (2019), no nível justificado (MP. arg. 1 + MP. arg. 2 + MP. arg. 3), dominada pelos conhecimentos relatados.

Evidenciamos, nesse texto, o emprego de operadores argumentativos que permitem orientar os enunciados em determinadas conclusões (KOCH; ELIAS, 2017). No primeiro parágrafo, o participante utiliza o operador argumentativo [*sendo assim*] e [*logo*] para introduzir uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores e [*tendo em vista*] que inicia uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior. No segundo parágrafo, emprega [*assim*] para introduzir uma conclusão com relação a argumentos apresentados no enunciado anterior.

Verificamos que, nessa redação, foi empregado um repertório diversificado de recursos coesivos que contribuem para o estabelecimento da coerência textual. No primeiro parágrafo, o aluno utiliza diferentes conectores: “em especial” (locução adverbial), “sendo assim” (locução conjuntiva), “para” (preposição), “tendo em vista” (locução conjuntiva), “logo” (conjunção) etc. , recursos da conexão responsáveis pelo estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações e períodos. Emprega, também, a repetição, propriamente dita, da palavra “surdos”, um recurso da repetição, a substituição lexical retomada por sinônimo com a expressão “deficientes auditivos” e a substituição gramatical

dessas palavras com “esse público”, ambos recursos da substituição, em aderência com os recursos e procedimentos de coesão de Antunes (2013) e Koch (2012).

Dessa maneira, constatamos que 18 participantes, 81,8% dos alunos participantes da pesquisa, logram êxito na construção da tese e do primeiro argumento da redação, na 2ª parte da intervenção, utilizando para isso os seguintes métodos de desenvolvimento do parágrafo: explicitação, contraste e enumeração na tese e explicitação, causa-consequência e contraste no argumento, conforme evidenciado no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Método de desenvolvimento da tese e do argumento na 2ª parte da intervenção. Fortaleza, 2019

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Observamos, também, que os alunos utilizaram os procedimentos/recursos de coesão e coerência, estudados no decorrer das oficinas de redação, para realizar a articulação entre os parágrafos e dentro do parágrafo, demonstrando que, nos textos analisados, há continuidade temática e progressão semântica, essenciais à coesão e à coerência. Ademais, identificamos que

tais procedimentos/recursos são empregados de maneira intencional, ou seja, os alunos souberam usá-los corretamente.

Vale ressaltar que os participantes (A5, A9, A11, A14, A16, A22, A23 e A32), que não conseguiram elaborar a tese e o primeiro argumento da redação, na redação da 1ª parte da intervenção, estão entre os 18 participantes que obtiveram sucesso na 2ª parte da intervenção. Tal fato demonstra que, após a realização das atividades da 2ª parte da nossa intervenção, esses participantes conseguiram superar as dificuldades apresentadas na fase inicial das oficinas e escreverem a redação modelo Enem, atendendo mais aos requisitos propostos pelas respectivas competências em análise, conforme podemos observar na figura a seguir:

Figura 2 – Quantitativo de participantes que estruturaram a tese e o argumento na 2ª parte da intervenção. Fortaleza, 2019

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

A partir do resultado da análise das redações da 2ª parte dessa intervenção, constatamos que 18 participantes (81,8%) realizaram a produção do texto dissertativo-argumentativo nos moldes requeridos pelo Enem. Considerando o universo de participantes, os resultados, dispostos na Figura 2, demonstram avanços em relação à elaboração da tese e de um argumento na 2ª parte da intervenção. Vale salientar que tais dados são, igualmente, significativos para os resultados finais da pesquisa-ação, visto que todas as categorias de análise, incluídas neste recorte, também apresentaram avanços.

Conclusão

Os resultados de nossa pesquisa comprovaram que é possível, sim, mudar a realidade dos alunos da escola pública no que se refere à redação do Enem, desde que as dificuldades observadas pelos professores passem a fazer parte de um projeto de intervenção em que, além de elencar tais dificuldades, em função das competências e habilidades cobradas por este exame, as ações sejam planejadas de acordo com o programa da disciplina e o tempo estabelecido para a intervenção. Ou seja, é possível desenvolver um projeto em consonância com o cronograma escolar.

No ensino da produção de textos, a leitura se constitui um recurso essencial, conforme apontaram os resultados desta pesquisa. Constatamos que compreender a produção da redação Enem quanto à organização estrutural, aos argumentos, à coesão e coerência, conforme aqui delimitado, foi um processo facilitado pela leitura, contudo insuficiente para o desenvolvimento das competências a que demos destaque. Isto se explica por que escrever é um processo complexo que demanda um conjunto de conhecimentos a ser mobilizados pelo aluno.

Os resultados de nossa análise ratificam o quão importante é os alunos conhecerem as formas de estruturação do parágrafo como o modelo de parágrafo-padrão de Garcia (2007), os métodos de desenvolvimento do parágrafo de Soares e Campos (1982) e as orientações oficiais do Inep (BRASIL, 2018) para escrita das partes da redação, além do atendimento às três principais etapas do processo de escrita: planejamento, escrita e revisão.

Ademais, aprofundam-nos dizer que a metodologia adotada na intervenção, seguindo os ensinamentos de Vieira (2005), trouxe-nos a comprovação de que trabalhar as dificuldades da escrita por etapas – lendo e reescrevendo, principalmente – facilita a compreensão do processo, e o aluno tem mais condições de avançar com segurança.

Por fim, lembrar que a escrita do texto dissertativo-argumentativo não é um saber empírico, mas um conhecimento que precisa ser trabalhado para além dos limites da escola, estimulando o aluno a argumentar de forma consciente e articulada, nos diferentes tipos de diálogos, orais ou escritos, através da interação pela linguagem. Nessa perspectiva, outros estudos devem ser levados a efeito envolvendo outros gêneros com predominância desse tipo de texto.

Referências

ADAM, J.-M. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no Enem 2017: cartilha do participante**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Redação no Enem 2018**: cartilha do participante. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

LEITÃO, S. Composição Textual: especificidade da escrita argumentativa. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem**: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001. p. 117-141.

SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. **Técnica de redação**: as articulações linguísticas como técnica de pensamento. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1982.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: UECE-Edições Demócrito Rocha, 2005.

CAPÍTULO 9

O tratamento didático dos mecanismos enunciativos na aula de língua portuguesa

*Aline Matos de Amorim
Francisca Rebeca de Lima Xavier*

DOI 10.51996/9786588492925cap.9

Introdução

As pesquisas apresentadas neste artigo tratam do ensino de Língua Portuguesa sob duas perspectivas: as aulas de gramática e as aulas de leitura que, embora estejam apresentadas neste trabalho de forma separada, não são isoladas, muito menos estanques. O ensino da língua materna envolve muitos aspectos além desses, tais como o ensino de gêneros orais e escritos no ambiente escolar, mas, de forma didática, precisamos estabelecer objetos de pesquisa que possam ser analisados de forma refinada e produtiva.

Nesse sentido, este artigo traz um recorte da dissertação de Xavier (2018), a qual definiu como objeto de investigação o ensino de gramática, mais especificamente a gramática contextualizada; e um recorte da pesquisa de Amorim (2018), que trata do ensino de leitura com foco nos textos literários. Ambos os estudos trazem à tona uma categoria linguística ainda pouco didatizada pelos professores e professoras nas salas de aula da língua materna: os mecanismos enunciativos.

Em Xavier (2018), essa categoria é centrada no fenômeno da modalização, notadamente os modalizadores adverbiais, e está ancorada nos estudos da gramática contextualizada, ou seja, sob o ponto de vista das interações humanas. Em Amorim (2018), a mesma categoria linguística é explorada à luz do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, com foco nas vozes discursivas, em congruência com os *papéis sociais*, e nas modalizações, como fatores indispensáveis para a compreensão de textos literários.

As descobertas realizadas pelas autoras Amorim (2018) e Xavier (2018) apontam para consideráveis resultados positivos, no âmbito da análise linguística e da compreensão leitora de textos literários, no ensino e na aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tais efeitos nos mostram que o planejamento consciente de aulas de língua portuguesa, fundamentado em estudos que levam em conta a interação dos

sujeitos, vendo-os como parte efetiva do processo de ensino e de aprendizagem, considerando o meio social, histórico, cultural e político em que estão imersos, é de suma importância para o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes.

Acreditamos, portanto, ser possível analisar os dados das duas pesquisas de forma conjunta, visto que, embora se assentem em construtos teóricos diferentes, tendo em vista a natureza das investigações, elas podem abrir caminhos para a integração das aulas da língua materna de forma prática, coerente e, principalmente, responsiva.

Como dito, a língua materna não deve ser vista de forma isolada e estanque, entretanto, quando observamos o cenário educacional brasileiro, não é isso que encontramos. Segundo Xavier (2018), “o ensino da língua materna não priorizava o tratamento da linguagem, dando ênfase a alguns aspectos, como a gramática, e deixando de lado outros de extrema importância, como a leitura e a produção” (XAVIER, 2018, p. 27) e, embora a autora afirme que esse modelo didático venha mudando aos poucos, ainda não o considera significativo. Amorim (2018) toma como preocupante, por exemplo, a formação de professores, quando alerta que “é preciso que esses futuros docentes saibam transformar o saber científico em didático, a fim de que suas aulas sejam eficazes” (AMORIM, 2018, p. 18).

As autoras reiteram, em seus estudos, que é necessária e urgente a consciência linguístico-discursiva dos estudantes, o que parte, efetivamente, do processo de ensino da língua materna.

Contexto das pesquisas

Os estudos apresentados neste artigo foram desenvolvidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o qual é ofertado em rede nacional por Instituições de Ensino Superior. No que se refere às investigações produzidas

pelas autoras deste artigo, os trabalhos foram subsidiados pela Universidade Federal do Ceará e pela Universidade Estadual do Ceará, ambas em Fortaleza. Como o próprio programa aponta, “O Profletras visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência [...]” (SINFO UFRN, 2016), portanto, para que os estudos fossem realizados, era imprescindível que as autoras estivessem em efetiva regência de sala de aula, a fim de desenvolverem suas pesquisas e gerarem dados. Foi crucial, portanto, que as docentes¹ adaptassem ou criassem seus próprios dispositivos metodológicos, levando em consideração os inúmeros aspectos sociais envolvidos.

Nesse sentido, cabe ressaltar, neste trabalho, o contexto em que se desenvolveram as aulas de leitura de textos literários e o contexto em que se desenvolveram as aulas de gramática contextualizada.

As aulas de leitura literária

A pesquisa realizada por Amorim (2018) envolveu 26 alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, de uma escola da rede pública estadual cearense. Localizada na área urbana de Fortaleza, servida por várias linhas de ônibus, a instituição fica próxima a vários estabelecimentos comerciais, hospitais e postos de saúde, bem como de outras escolas da mesma rede. Apesar de ser considerada uma escola “bem situada” geograficamente, lida com sérios problemas de evasão escolar e baixa taxa de matrículas.

Para efeito de investigação, somente foram considerados como dados analisados as atividades dos estudantes que participaram de todas as aulas e módulos propostos, por conseguinte, somente cinco alunos atendiam a essa condição. Em sua pesquisa, Amorim (2018) explica que não havia determi-

¹ Tanto Amorim (2018) quanto Xavier (2018).

nação da coordenação pedagógica sobre o trabalho desenvolvido pela professora de língua portuguesa, ou seja, os eixos de escrita, compreensão leitora e gramática poderiam ser organizados pela docente sem qualquer interferência.

As aulas de gramática contextualizada

A pesquisa realizada por Xavier (2018) traz uma realidade diferente da descrita acima. Localizada tanto na região metropolitana como também servida de linhas de ônibus e perto de estabelecimentos comerciais, a escola contava, na época da pesquisa, com 1.800 alunos, e taxas de matrícula elevadas, o que ocasionava a lotação das salas de aula. Embora ofertasse uma gama de recursos tecnológicos e algumas salas climatizadas, não atendia à alta demanda de estudantes, o que era, por vezes, um impedimento para o bom desenvolvimento de atividades didáticas, conforme explica a autora.

Para o estudo em foco, as atividades de 26 alunos, do 2º ano manhã, (dos 45 matriculados) foram analisadas pelo mesmo motivo² da pesquisa de Amorim (2018): a participação em todos os

² Embora as duas autoras revelem a questão da evasão escolar ou da mudança de turmas, não há um estudo aprofundado sobre os motivos pelos quais os demais alunos faltavam às aulas. Entendemos, contudo, que essa temática foge ao objeto de pesquisa, didaticamente falando. Nosso intuito não é julgar ou apontar falhas nas pesquisas, mas suscitar outros debates e reflexões acerca da realidade educacional brasileira. Quando se trata, porém, de educação, não podemos abandonar questionamentos que são imprescindíveis para novos estudos: por quais razões esses alunos não participaram? Qual a porcentagem de participação efetiva nas atividades e como isso impacta a aprendizagem desses estudantes? Como atingir os alunos que não participaram de todos os módulos? Qual o perfil dos alunos que não participaram e dos que participaram de todos os módulos? Essas indagações nos são caras e precisam, em algum momento, ser avaliadas, de modo que mais estudos possam incorporar-se aos trabalhos desenvolvidos e, assim, consigamos ter uma visão mais clara da conjuntura escolar.

módulos propostos. No contexto desta pesquisa, a escola especificava, por meio da lotação de professores, a carga horária destinada aos eixos de ensino da língua materna. Portanto, a autora precisou adequar seu projeto metodológico à disciplina de P1 (ensino de gramática e produção textual, com 4h/a semanais).

Tratamento didático dos mecanismos enunciativos nas aulas de língua portuguesa

Como observamos nas seções anteriores, as pesquisas apresentadas coadunam-se em muitos aspectos. Um deles é a escolha pela pesquisa-ação, que se deu, em ambos os casos, pela natureza das investigações. As duas pesquisadoras foram também professoras das turmas, envolvendo-se diretamente na geração de dados. Amorim (2018) afirma, ancorada em Thiollent (2008), que a pesquisa-ação reflete uma ação planejada sobre o que se investiga. A autora evidencia que, enquanto professora, tem como “função educar, comunicar e organizar saberes científicos, de forma sistematizada, comunicando-nos com todos os sujeitos participantes” (AMORIM, 2018, p. 124), preconizando o percurso metodológico escolhido.

Xavier (2018), concordando com esse pensamento, ressalta que “é interessante que a pesquisa parta de uma realidade concreta de sala de aula, estimulando o protagonismo dos envolvidos” (XAVIER, 2018, p. 73). Ancorada em Engel (2000), a autora afirma que a pesquisa-ação nos permite entender as respostas dos participantes ao longo da pesquisa (e não somente ao final dela, como apontam as de natureza objetiva).

Nesse sentido, as duas pesquisadoras utilizam-se de pesquisas qualitativas, subjetivas, *situacionais* e *autoavaliativas* (XAVIER, 2018) e pretendem “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 2008, p. 9).

Para realizar a pesquisa-ação, os dois estudos adaptam os mecanismos da *sequência didática* (SD), postulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e amplamente difundida nos recentes trabalhos de cunho acadêmico, na área do ensino de língua materna. Eles mostram que as características marcantes da SD são o caráter modular, o foco na produção oral ou escrita e o ensino de um gênero específico.

Nesse sentido, tanto Amorim (2018) quanto Xavier (2018), ao retomar Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), explicam que a SD parte da *apresentação inicial* do projeto comunicativo aos envolvidos e, depois, de uma *produção inicial* (oral ou escrita), com posterior análise do(a) professor(a) para identificação dos principais obstáculos. Em seguida, mostram como os autores propuseram uma *sequência de módulos* para minimizar os obstáculos encontrados, culminando na realização de uma nova produção (a *produção final*), que deve ser comparada à primeira, com o intuito de observar as evidências de aprendizagem construídas ao longo do percurso.

Para formular as atividades de suas pesquisas, tanto Amorim (2018) quanto Xavier (2018) tiveram de adaptar as SD planejadas às realidades nas quais estavam inseridas e aos objetivos específicos de suas investigações. Nesse sentido, a primeira desenvolveu um novo dispositivo metodológico, baseado não somente na SD proposta pelos autores, mas também na Aula Interativa de Leitura, de Leurquin (2014), ampliando sua metodologia, para dar conta do percurso didático do ensino de leitura literária. A segunda, por sua vez, uniu a estrutura da SD dos autores mencionados a uma adaptação à realidade brasileira proposta por Costa-Hübes (2008), além de acrescentar outros elementos, formatando um novo instrumento didático para o ensino de gramática contextualizada.

Nesse sentido, há especificidades metodológicas para cada segmento da aula de Língua Portuguesa, as quais detalharemos abaixo.

Direcionamentos para a aula de leitura literária

A aula interativa e comunicativa de leitura, de Cicurel (1991), foi apresentada por Leurquin (2001), em sua tese, na qual ela expunha as quatro etapas necessárias para sua realização. Posteriormente, ela foi redesenhada e detalhada por Leurquin (2014), considerando a concepção interacionista de leitura e os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo. A partir desse redesenho, a pesquisa de Amorim (2018) foi desenvolvida. Para compreendermos um pouco melhor a aula comunicativa e interativa de leitura, observemos as etapas delineadas abaixo.

A primeira delas é a ativação do conhecimento prévio e a orientação de atividades, sem contato ainda com o texto, ou seja, apenas estímulos para a construção de hipóteses. A segunda etapa, denominada de pré-leitura, é o primeiro contato com o texto, o qual serve para antecipar cenários, personagens... A terceira fase é a leitura com *objetivos*, na qual a professora ou professor realiza *entradas no texto*, em diferentes níveis e perspectivas, aprofundando a leitura. Leurquin (2014) explica que, nesse momento, é preciso também observar o contexto de produção, sensibilizando “o aluno para o fato de que o texto é proveniente de uma ação de linguagem situada no tempo e no espaço [...] e que também envolve interlocutores [...]” (LEURQUIN, 2014, p. 178).

Na última etapa, todos os envolvidos (professoras, professores, alunos e alunas) são levados a ressignificar o texto, comparando hipóteses a descobertas, estabelecendo novas ideias e cenários, prospectando outros textos. De posse desse dispo-

sitivo metodológico e reconhecendo a SD como outro recurso importante para a sistematização das aulas de língua portuguesa, Amorim (2018) reformulou os dois métodos, unindo-os, de modo que houvesse um novo dispositivo focado nas aulas de leitura, mais especificamente a literária, como o que vemos na Figura 1.

Figura 1 – Proposta de sequência didática aplicada à aula de leitura

Fonte: elaboração própria, com base em Leurquin (2014), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Amorim (2018).

O panorama acima nos mostra, de forma sucinta, como se deu a investigação; entretanto trazemos alguns pormenores para contextualizar os resultados obtidos pela autora. Conforme seu estudo, os estudantes participaram de dois momentos: o primeiro, com a leitura do texto literário *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira; o segundo, com o texto *As crônicas de Nárnia: O sobrinho do mago*, de C. S. Lewis. Ambas as leituras foram feitas utilizando cópias impressas do livro ou e-books.

Ademais, a autora deixa claro que não foi atribuída nota a nenhuma atividade, evidenciando e fortalecendo, desse modo, os aspectos de fruição da arte literária. Para a sistemática adotada, foram utilizados três bimestres letivos, o que configura uma longa e exaustiva pesquisa, contudo com resultados consistentes.

De acordo com a Figura 1, a etapa de *Situação Inicial*³ foi a mola propulsora para todo o projeto e durou todo o primeiro bimestre letivo. Conforme a autora, o intuito foi apresentar os textos literários, entender “as possibilidades de aquisição do material” (AMORIM, 2018, p. 138), conversar com as mães, pais e/ou responsáveis, além de conversar com os estudantes sobre o que eles achavam do título, como eles queriam ler (na sala de aula, no pátio, na biblioteca...), entre outros tópicos pertinentes à apresentação do projeto comunicativo.

Em seguida, ela dá início ao Momento 1 da pesquisa, em que realiza as etapas de *Leitura Inicial*, *Módulos* e *Leitura Final*, fazendo uma referência direta às etapas da *sequência didática*, mas atrelando (como mostra a figura) à *Aula Interativa de Leitura*.

O momento de pré-leitura, nesse caso, foi adaptado, uma vez que, para Leurquin (2014), não há contato com o texto propriamente dito e, em Amorim (2018), os alunos leem alguns capítulos iniciais, como forma não só de aguçar a curiosidade, mas também de construir as hipóteses literárias com relação ao cenário, às personagens e ao enredo, por exemplo. Vale salientar, nesse ponto, que a autora decidiu realizar sua pesquisa com textos literários maiores e mais densos,⁴ o que normalmente não acontece nas aulas de Língua Portuguesa, as quais, em sua maioria, utilizam-se de textos mais curtos, como contos e crônicas.

Após a pré-leitura, a sequência de módulos foi organizada levando em consideração os obstáculos para a compreensão

³ Nesta etapa a pesquisadora também aponta quais critérios foram levados em conta para a escolha dos textos literários a serem trabalhados.

⁴ Cabe ressaltar que a pesquisadora deixa claro não menosprezar as pesquisas desenvolvidas com textos mais curtos, no que se refere à quantidade de páginas, justificando que sua escolha parte da curiosidade em saber como trabalhar novelas e romances, por exemplo. Conforme a autora, o desenvolvimento de atividades com esses gêneros não pode ser negado aos estudantes, como desculpa pela falta de tempo dos docentes.

leitora observados na etapa anterior, no que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas a serem mobilizadas pelos estudantes, notadamente os mecanismos enunciativos. Nesse sentido, os módulos tratavam do contexto de produção da obra, do jogo de vozes e intencionalidade discursivas dos personagens, das modalizações identificadas e das relações de poder estabelecidas no texto.

Como *Leitura Final*, foi evidenciado o processo de ressignificação, por meio da construção de cartazes, “explorando o que aprenderam durante os módulos – o contexto de produção do texto, a atitude responsiva atribuída às personagens, as razões e motivos das ações realizadas ou o próprio enredo” (AMORIM, 2018, p. 149).

Para o Momento 2, todas as etapas foram repetidas, mas com a leitura do segundo texto. Para esta fase, ficou claro, na pesquisa, que a *Situação Inicial* e *Leitura Inicial* foram mais rápidas, pois os alunos já conheciam as estratégias adotadas. Outro aspecto importante foi a adaptação das *entradas no texto* ao texto e ao gênero literário lido, expondo que as categorias linguístico-discursivas investigadas não eram estanques. Portanto, percebemos as capacidades de ação e a intertextualidade trabalhadas de forma mais intensa do que no Momento 1, embora as temáticas dos outros módulos tenham permanecido.

Como *Leitura Final*, os alunos produziram um bilhete, com o mesmo intuito do cartaz produzido no Momento 1, considerando os mesmos aspectos abordados. Além disso, o texto literário lido, no segundo momento, foi complementado com o filme homônimo *As crônicas de Nárnia*.⁵

⁵ Amorim (2018), em sua pesquisa, compreende que assistir ao filme também contribuiu para ampliar o repertório linguístico-comunicativo dos alunos, considerando os aspectos multimodais e a intertextualidade.

Direcionamentos para a aula de gramática contextualizada

Para a aula de gramática contextualizada, pensada por Xavier (2018), além da *sequência didática*, a autora lança um olhar mais atento sobre a adaptação da SD proposta por Costa-Hübes (2008), uma vez que ela aponta uma reconfiguração da SD original para atender às demandas socioculturais das crianças e adolescentes no Brasil.

Dessa forma, segundo a autora, Costa-Hübes (2008) acrescentou dois módulos à SD: o de reconhecimento do gênero – como os brasileiros “não vivenciam uma realidade escolar que privilegie o ensino de produção textual, faz-se necessário um contato mais intenso com o gênero, antes de propor a produção inicial” (XAVIER, 2018, p. 87) – e o de circulação do gênero, pois, desse modo, os “textos são tornados públicos, concretizando, assim, a proposta sociointerativa” (XAVIER, 2018, p. 88).

Ao repensar esses dois modelos e uni-los, Xavier (2018) formatou um novo dispositivo, como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – Esquema da adaptação à SD para o ensino de gramática contextualizada

Fonte: Xavier (2018, p. 89).

Como observado, a pesquisadora adiciona, além dos dois módulos presentes em Costa-Hübes (2008), o módulo de *Reconhecimento do Fenômeno Linguístico*, em que os alunos passam a ter maior contato com a categoria linguística analisada, no caso as modalizações, bem como a possibilidade de se trabalhar o fenômeno linguístico não em momentos paralelos, como pressupõe a SD original, mas ao longo do trabalho com o texto, desde a produção até sua circulação.

Analisando o fluxograma, então, percebemos que Xavier (2018) mantém a *Apresentação inicial*, para o diálogo do projeto comunicativo com a turma, além de esclarecer o gênero e o fenômeno linguístico a serem trabalhados. Em seguida, já entrando nos módulos, traz, primeiramente, o reconhecimento de gênero (preconizado por Costa-Hübes, 2008), “desenvolvendo atividades de sondagem e, posteriormente, de sistematização sobre os elementos composicionais e os propósitos do gênero” (XAVIER, 2018, p. 90).

O módulo 2 traz o reconhecimento do fenômeno linguístico e, ao final dele, a entrega da *Produção inicial*, para análises subsequentes. Os módulos 3 e 4 voltam a falar sobre as modalizações e a estrutura do gênero, desenvolvendo atividades em que os alunos mobilizem as categorias linguísticas estudadas dentro do próprio gênero produzido.

O módulo 5 traz outra inovação ao dispositivo metodológico elaborado, uma vez que propõe uma observação “do uso do fenômeno nas produções dos alunos, com atividades de comparação e reescrita textual” (XAVIER, 2018, p. 91) e não somente a análise da estrutura composicional e dos movimentos retóricos do gênero. A *Produção final* da adaptação proposta estabelece que os alunos reescrevam seus textos sozinhos, sem a mediação dos docentes, de modo que os dados fossem mais fiéis às evidências de aprendizagem construídas ao longo das atividades.

Para finalizar o dispositivo *Módulo final*, Xavier (2018) retoma o módulo de Circulação do gênero, de Costa-Hübes (2008), em que os estudantes tornam suas produções públicas, para apreciação dos demais, considerando todos os aspectos estudados durante a adaptação da SD para o ensino de gramática contextualizada. Por meio deste módulo, os estudantes têm a oportunidade de verificar e vivenciar a reação do público leitor aos textos produzidos.

Bases teóricas

Os aportes teóricos que fundamentam as investigações apresentadas neste artigo têm muitos pontos em comum, embora tratem de questões distintas. Tanto para o ensino de gramática contextualizada quanto para o ensino de leitura literária, Amorim (2018) e Xavier (2018) assumem, como aspecto fulcral, a língua como fruto de interações humanas. Nesse sentido, as bases teóricas que subjazem às pesquisas tratam a língua como entidade “eminentemente social”, defendendo, portanto, “que a atividade que a envolve reflete todo o percurso social de uma comunidade” (XAVIER, 2018).

As autoras entendem que a aula de língua portuguesa deve fazer uso de uma língua em construção (e não um sistema fechado e isolado); o texto, portanto, é resultado das “condutas humanas”, ou seja, “resultado de processos históricos de socialização” (AMORIM, 2018).

Posto isso, fica claro que as teorias a serem apresentadas nas seções seguintes, em que Amorim (2018) e Xavier (2018) se fundamentam, não se contradizem ou não concorrem entre si, mas se complementam, para dar conta do tratamento didático dos recursos linguísticos a serem mobilizados em sala de aula. Por conseguinte, detalharemos quais suportes teóricos

alicerçam os dispositivos metodológicos para a aula de leitura literária e para o ensino de gramática contextualizada, no que se refere aos estudos dos mecanismos enunciativos, em ambas as perspectivas.

Abordagens teóricas para a aula de leitura literária

A proposta de ensino de leitura literária formulada por Amorim (2018) assenta-se, basicamente, em três pressupostos teóricos: a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1987), o Letramento literário (COSSON, 2016) e o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; BRONCKART; DOLZ; PASQUIÉR, 1993), com foco nos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), no contexto de produção e nos mundos representados.

O primeiro pilar fundamenta todo o trabalho realizado em sala de aula, uma vez que estabelece como essência as interações humanas e “o papel social que os outros desempenham no desenvolvimento das crianças” (AMORIM, 2018, p. 105). Nesse sentido, a autora retoma Vygotsky (1987), o qual chama de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) a distância entre o momento em que se resolvem problemas de forma independente – *Zona de Desenvolvimento Real* – e o momento em que se precisa da ajuda de companheiros mais capazes para solucionar outros problemas (*Zona de Desenvolvimento Potencial*).

Partindo da definição dada, Amorim (2018) justifica que, durante o trabalho do professor ou professora com os alunos e alunas, bem como durante a interação entre os pares, é que se fazem necessárias intervenções pedagógicas. O próprio modelo de leitura defendido para o trabalho com textos literários – Sociopsicolinguístico – coaduna-se com o aporte teórico, uma

vez que preconiza que “o aluno-leitor não só atribui significados ao texto ou recebe informações. É o encontro dos dois, a inter-relação mediada pelo professor que constrói significados” (AMORIM, 2018, p. 102).

O segundo pilar leva em conta os aspectos relacionados à leitura literária. Para tanto, a autora expõe que o letramento literário (COSSON, 2016) expande-se ao que hoje é feito em sala de aula, por meio do estudo de historiografia literária ou do “ler por fruição”; o letramento literário “Exige interação social, exige a escuta do outro, o compartilhamento de ideias e a construção de sentidos, portanto traz em si um conceito social e interacionista de leitura [...]” (AMORIM, 2018, p. 65).

Como terceiro ponto basilar para o desenvolvimento da investigação, Amorim (2018) apoia seus estudos sobre mecanismos enunciativos em Bronckart (1999), no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), visto que ele alicerça seu trabalho defendendo o ser humano não somente como fruto de um cruzamento genético ou como resultante de sua luta por sobrevivência, mas também por entendê-lo como um ser constituído de uma faculdade de linguagem, em pleno desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, autônomo.

O ISD, portanto, retoma (e corrobora) os estudos vygotskianos, bem como os estudos de Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 1999), no que diz respeito aos *mundos representados*. Cabe aqui, portanto, um olhar para essa categoria. Amorim (2018) explica que Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 1999) classifica os mundos em três, a saber:

o mundo objetivo, no qual os signos remetem ao meio físico, considerando conhecimentos acumulados coletivamente; o mundo social, o qual se apresenta como forma de organizar as tarefas, enfatizando a cooperação entre os

membros; e o mundo subjetivo, no qual há as características próprias de cada indivíduo (AMORIM, 2018, p. 109).

É por meio do entendimento dos mundos representados que percebemos as relações sociais estabelecidas, os contextos de produção e os signos linguísticos que os constituem. Explorando a teoria de Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 1999), o ISD também expõe o que Bronckart (1999) chama de *mundo discursivo*, ou seja, o contexto interno de uma obra literária. Dessa forma, as relações estabelecidas nos *mundos representados* podem ser refletidas, intencionalmente ou não, nos *mundos discursivos*, o que, segundo a autora, deve ser objeto de estudo em sala de aula, por meio de reflexões críticas e profundas dos textos literários e, principalmente, pela análise dos recursos linguísticos mobilizados pelos autores e autoras, no contexto de produção de uma obra.

Ao investigar tais recursos, quando do estudo da tessitura do texto, Bronckart (1999) definiu três níveis⁶ textuais, os quais compunham o que ele chamava de *arquitetura interna dos textos*. No nível mais superficial, mas certamente imbricado nos outros, encontramos os mecanismos enunciativos em que podem ser estudadas as vozes e as modalizações textuais.

A compreensão do jogo de vozes dentro de um texto é necessária, a fim de se entender o que é dito, por quem é dito, com quais intenções e motivos. Dessa forma, o ISD permite-nos analisar, no contexto interno de uma obra, as vozes dos personagens, do narrador ou narradora, as vozes sociais e a voz do próprio autor do texto. Esse reconhecimento de vozes

⁶ Para este artigo, explicitamos apenas o terceiro nível, porém “Bronckart (1999) denomina “folhado textual” a superposição interativa de três níveis textuais, quais sejam a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (AMORIM, 2018, p. 112).

se dá em virtude do reconhecimento do que Bronckart, Dolz e Pasquier (1993) chamam de *capacidades de linguagem*, frutos de *ações de linguagem*, portanto essencialmente interativas.

Conforme Bronckart, Dolz e Pasquier (1993), há três capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. A primeira e a última foram categorias primordiais para a pesquisa de Amorim (2018), pois as capacidades de ação dão conta do contexto de produção dos textos, e as capacidades linguístico-discursivas consideram as operações psicolinguísticas, como as vozes e as modalizações. Embora se configurem em quatro (modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas), para efeito didático, foram selecionadas, por Amorim (2018), as modalizações pragmáticas, pois estas analisam o caráter responsivo dos atos de fala.

Dessa forma, como dito inicialmente, a autora estabelece três pilares teóricos para fundamentar as investigações que tratam do estudo de mecanismos enunciativos (vozes e modalizações) no contexto da sala de aula de leitura literária: a ZDP, o letramento literário e o ISD – especialmente nos mecanismos enunciativos (retomando os estudos de Vygotsky e de Habermas).

Abordagens teóricas para a aula de gramática contextualizada

A proposta de ensino de gramática contextualizada, formada por Xavier (2018), traz à tona três eixos teóricos⁷ que alicerçam suas investigações: os estudos de Neves (1999, 2015), Possenti (1996), Tardelli (2002) e Antunes (2014), que defen-

⁷ Neste artigo, embora citemos os estudiosos em que Xavier (2018) se fundamenta, não detalhamos todos os intercruzamentos teóricos e metodológicos que autora estabelece, por uma questão de espaço físico.

dem o ensino de gramática não normativa; os estudos dos advérbios e do fenômeno linguístico das modalizações adverbiais, estabelecido por Palmer (1986), Perini (2000), Castilho e Castilho (2002), Neves (2011, 2013), Cunha e Cintra (2013) e Castilho (2016); os estudos de Marchuschi (2008) e Wachowicz (2012) a respeito do ensino de gêneros – considerando as propostas pedagógicas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de Costa-Hübes e Simioni (2014) e as considerações a respeito do gênero resenha crítica de Carvalho (2006).

O eixo teórico considerado pela pesquisadora é investigado à luz de diferentes estudiosos, no fito de mostrar qual a tese defendida por ela e qual gramática ainda é ensinada nas escolas brasileiras. Nesse sentido, deixa-se muito claro, em toda a pesquisa, que o ensino de gramática é essencial, porém não pode ser a prioridade, pois a gramática é apenas um dos componentes de que a língua é constituída. Corroborando Antunes (2014), Xavier (2018) também enfatiza a língua como resultado das interações humanas. Conforme Xavier (2018), “A nossa fala não é gratuita; esperamos sempre que ela atinja o nosso interlocutor, aguardamos resposta ativa do outro e não apenas que ele simplesmente recepcione passivamente o que dizemos, como se fosse mera transmissão de informação” (XAVIER, 2018, p. 45).

Posto isso, fica claro que o ensino de gramática defendido não se dá isoladamente, por meio de frases soltas. Ele precisa ser contextualizado, de modo que as escolas possam favorecer aos alunos a ampliação de seu repertório linguístico e cultural e, por conseguinte, social. Vale ressaltar que, segundo Xavier (2018), há um descompasso entre o que é feito em sala e é chamado, por muitos, de gramática contextualizada. Melhor dizendo: muitos professores e professoras afirmam trabalhar com o ensino de gramática contextualizada, uma vez que trouxeram o

texto para a sala de aula. Segundo Antunes (2014), entretanto, o texto passou a servir como pretexto para o ensino de gramática, ou seja, servia como um “repositório” de onde as palavras e frases poderiam ser retiradas para serem classificadas.

Evidentemente não é isso que Xavier (2018) e Antunes (2014) consideram como gramática contextualizada, muito embora a primeira tenha percebido, em relação ao ensino propriamente dito, que há falta de clareza, em alguns momentos, para definir a gramática contextualizada de fato, uma vez que muito se diz e se estuda sobre ela, mas pouco é produzido enquanto material didático, por exemplo. Para Xavier (2018), “Uma gramática contextualizada parte do princípio de que a gramática não acontece dissociada do texto real; ela requer que as descrições que são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo” (XAVIER, 2018, p. 49). Essa compreensão é fundamentada em Malcon (2007), que já defendia as práticas pedagógicas como sendo significativas para os envolvidos.

Dessa forma, a autora enfatiza que as práticas pedagógicas devem se desenvolver por meio de *atividades de linguagem* (SEGATE, 2010) produtivas, capazes de assumir a língua na perspectiva discursiva, revelando, portanto, o uso dos gêneros. No caso em questão, o gênero resenha crítica foi tomado como mote para as atividades. O gênero, portanto, é levado ao cerne das análises, não só sua estrutura, mas também seu uso efetivo no meio social e os fenômenos linguísticos mobilizados nele e por ele.

Para dar conta desse segundo eixo teórico, a autora assentou sua pesquisa nos estudos sobre gêneros e sobre o gênero resenha crítica, selecionado “por ser um gênero que trabalha, além da descrição, com juízos de valor, portanto agregando noções modalizadoras, a todo momento, ao discurso do enunciador, como crença, obrigação, possibilidade” (XAVIER, 2018, p. 52).

Ademais, as resenhas críticas possibilitaram a ampliação do letramento cultural de alunos e alunas, visto que, conforme salientado por Carvalho (2006) e ratificado por Xavier (2018), é “um gênero do discurso marcado pela descrição e avaliação de um produto artístico cinematográfico, teatral, literário, televisivo, das artes plásticas etc” (XAVIER, 2018, p. 53).

Cruzando com esse aporte teórico, temos o terceiro eixo de trabalho, fundamentado em Neves (2013) e outros estudiosos: o fenômeno linguístico da modalização. Como discorre Xavier (2018), esse fenômeno vem sendo estudado desde Aristóteles e suas abordagens são muitas, desde uma análise levando em consideração aspectos lógicos, passando pelo sistema ideal de oposição-contraste, até as categorias de modalização – epistêmicas, deonticas e dinâmicas (PALMER, 1986). Para efeito didático, Xavier (2018) deitou olhar mais atento à modalização epistêmica,⁸ segundo a qual “além de tratar das crenças, conhecimentos ou opiniões do falante, indica o grau de comprometimento dele com a verdade da proposição” (XAVIER, 2018, p. 60).

A pesquisa de Xavier (2018) faz alguns apontamentos sobre os advérbios, retomando estudos de Perini (2000) e Bernardino (2007), os quais falam das imprecisões de conceitos e classificações adverbiais. Embora isso aconteça, é possível o trabalho com as categorias estudadas, como o estudo em questão, que trata, especificamente de advérbios modalizadores e, dentro deles, os de caráter epistêmico, os quais “expressam o grau de comprometimento com a verdade da proposição por parte do locutor” (XAVIER, 2018, p. 65). É possível, portanto, entender a gama de possibilidades existentes com o estudo dessa categoria, por meio do gênero resenha crítica (de perfil essencialmente opinativo).

⁸ Enquanto Xavier (2018) pesquisa as modalizações epistêmicas, Amorim (2018) analisa as modalizações pragmáticas.

Observando o suporte teórico exposto, entendemos, então, como foi organizado o trabalho de Xavier (2018), para dar conta do ensino de gramática contextualizada, com foco no uso das modalizações adverbiais no gênero resenha crítica.

Implicações pedagógicas

Diante dos processos metodológicos utilizados em cada pesquisa para a geração de dados, muitos foram os resultados. Antes de apresentá-los, porém, faz-se importante abordar três aspectos: o nível de escolarização das turmas, a perspectiva para o ensino de língua materna e, conseqüentemente, a possibilidade (ou necessidade) de categorização/classificação, por parte dos alunos, dos fenômenos linguísticos mobilizados por eles.

Situadas no escopo da Linguística Aplicada, as duas autoras desenvolveram pesquisas observando muito claramente o contexto social e histórico no qual estavam inseridas, não só como pesquisadoras, mas também como professoras de efetiva regência em sala de aula, uma vez que as investigações foram realizadas como exigência de um programa de mestrado profissional. Nesse sentido, é mister entender que os dados gerados e resultados obtidos são subjetivos, no sentido de serem analisados considerando toda a gama de fatores que tornam cada contexto único, embora semelhantes.

O primeiro olhar para essa diferenciação é o público-alvo: turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e de 2º ano do Ensino Médio. O salto em idade (e em experiência) reflete-se em sala de aula, na convivência com os colegas e com as professoras e, principalmente, no nível de maturidade da turma. Portanto, mesmo que os fenômenos linguísticos envolvidos sejam os mesmos, o tratamento didático não é.

Outro ponto de extrema importância é a perspectiva do ensino de língua portuguesa adotado: em uma pesquisa, o foco

é em como os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), bem como as capacidades linguageiras mobilizam-se a favor da compreensão de textos literários; na outra, o cerne é em como os alunos constroem resenhas críticas, levando em conta o ensino de gramática contextualizada com foco nas modalizações. São duas frentes, indissociáveis e indispensáveis, que constituem o ensino de língua materna. Logo, categorizações e classificações que, por vezes, são úteis em uma podem não ser tão produtivas para outra (como no caso da aula de leitura literária).

Posto isso, observamos que tanto Amorim (2018) quanto Xavier (2018) trouxeram reflexões fundamentais para o ensino de língua portuguesa. A primeira afirma que

As modalizações (principalmente a pragmática) foram, de forma global, identificadas (embora não classificadas), todavia serviram como base para o aprofundamento a partir de novas leituras. Ademais, em sua maioria, o jogo de vozes enunciativas no texto foi identificado, bem como algumas relações com o papel figurativo de cada personagem. As capacidades de ação foram sensivelmente entendidas dentro do contexto literário [...] (AMORIM, 2018, p. 262).

Embora os resultados tenham se mostrado positivos em ambas as pesquisas, Amorim (2018) considera que “ainda nos encontramos distante de uma realidade ideal, na qual os estudantes possam, de forma autônoma, estabelecer de maneira eficaz as associações feitas durante a pesquisa” (AMORIM, 2018, p. 263). Essa visão consciente do contexto social em que está inserida traz também ponderações a respeito da importância do *agir professoral* em sala de aula, o qual, segundo a autora, refletiu-se nos dados gerados, ao comparar os dois momentos (e as duas leituras) realizadas pela turma.

Ademais, Amorim (2018) apresenta dois outros aspectos: a importância das interações sociais no ambiente de sala de aula, quando da criação de rodas de leitura, bem como a inserção de textos multimodais, como outra forma de ampliação do letramento literário. No primeiro caso, a professora observou que “as *rodas de leitura*⁹ também servem como parâmetro para que o professor avalie a turma, uma vez que o aluno é confrontado com a leitura do texto e com as reações dos outros, portanto construindo conhecimento no meio social em que está diretamente envolvido” (AMORIM, 2018, p. 206). No que tange ao uso de textos multimodais na sala de aula, Amorim (2018) confirmou que o filme contribuiu para a “atualização dos conhecimentos adquiridos” (AMORIM, 2018, p. 263).

Na segunda pesquisa apresentada, Xavier (2018) afirma acreditar que

[...] as atividades propostas aos alunos tenham enriquecido não apenas o seu repertório de advérbios com função modalizadora, mas que tenham contribuído para que eles alcançassem outros patamares no processo de produção textual com um olhar mais cuidadoso à função do fenômeno gramatical (e, conseqüentemente, da gramática) na construção dos sentidos (XAVIER, 2018, p. 187).

A autora, então, confirma o amadurecimento dos alunos “tanto no que diz respeito à construção do enunciado para melhor atender ao gênero, quanto ao uso da modalização para atender à finalidade do gênero” (XAVIER, 2018, p. 187), levando em conta que os estudantes tendiam a produzir textos “demonstrando um alto grau de certeza” (XAVIER, 2018, p. 138). Os dados da autora apontam que os estudantes

⁹ Grifo da autora.

a) validaram hipóteses linguísticas pessoais a respeito da modalização adverbial; b) incorporaram novos itens lexicais ao repertório prévio de advérbios modalizados; c) substituíram itens lexicais em virtude do propósito comunicativo, mantendo a modalização realizada; d) associaram o uso da modalização adverbial à intenção de tornar o texto mais ou menos pessoal; e e) demonstraram maior consciência na produção de textos no que diz respeito ao uso deste fenômeno (XAVIER, 2018, p. 186).

Dois pontos levantados por Xavier (2018) são importantes para nossa discussão: o primeiro é em relação às normas gramaticais mobilizadas numa produção textual como um todo; e a segunda é a internalização do fenômeno linguístico evidenciado. Xavier (2018) deixa clara a importância de se trabalhar com a revisão dos textos, ajustando-os também gramaticalmente, pois entende que esse caminho permite que “o aluno consiga transitar tranquilamente pelas possibilidades da língua” (XAVIER, 2018, p. 130), dando maior credibilidade ao interlocutor.

Além disso, a autora atestou que as atividades propostas por ela, por meio de um dispositivo similar a uma sequência didática, voltada para o ensino de gramática, contribuíram para a “internalização do fenômeno da modalização como forma de marcar autoria na resenha crítica” (XAVIER, 2018, p. 150). Dessa forma, a aula sistematizada para o ensino de gramática contextualizada enriqueceu não apenas o repertório lexical dos estudantes, mas, principalmente, o uso consciente de uma categoria linguística importante não só para a produção de resenhas críticas, mas também para marcação de autoria de fala, nos usos cotidianos, de jovens e adolescentes.

Conclusão

É de suma importância repensarmos a formatação das aulas de língua materna, no que se refere não somente aos saberes mobilizados pelos professores e, conseqüentemente, por alunos e alunas em sala, mas também em relação aos dispositivos didáticos. Nesse sentido, jogamos luz para a necessidade do planejamento pedagógico consciente e crítico, em que o docente perceba o aluno como sujeito histórico, social, cultural e politicamente construído e que, por meio dessa tomada de consciência, possibilite o estudo da língua portuguesa em várias frentes.

As pesquisas apresentadas neste artigo são exemplos de como atividades planejadas, construídas a partir de metodologias condizentes com os conceitos de leitura e de gramática defendidos, resultam na ampliação do letramento literário e do repertório de advérbios com função modalizadora, objetivos de Amorim (2018) e Xavier (2018), respectivamente. Acreditamos, então, que é possível arquitetar outras sequências didáticas, com diferentes objetivos de aprendizagem, alcançando também resultados profícuos.

Para tanto, é preciso uma guinada do olhar dos professores sobre os aspectos sociais em que estão inseridos, para o que acreditamos ser imprescindível também uma reformulação na formação de professores, seja ela inicial, na construção de bases metodológicas sólidas para o trabalho com o texto em sala de aula (as quais emergem das concepções de *língua*, de *leitura* e de *gramática* nas quais os professores e professoras acreditam), ou em serviço – por meio não apenas do fomento a programas de mestrado ou doutorado profissional, mas também da promoção de formações continuadas regulares, realizadas nas e pelas próprias escolas.

Defendemos, também, o alargamento da compreensão dos estudos teóricos, no que tange, especificamente, aos parâme-

tros de definição para o ensino de gramática contextualizada. Dessa forma, julgamos que, com princípios mais bem delimitados e mais bem compreendidos pelos professores e professoras, as aulas de gramática possam enriquecer-se significativamente.

Referências

AMORIM, A. M. de. **Contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2018. 289 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (ProfLetras), Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BERNARDINO, C. G. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos**: espaço de negociações e construção de posicionamentos. 2007. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-745PUB/cibele_gbernardino_tese.pdf;jsessionid=51005F17F4AAA66F3302CB4812E-F30A3?sequence=1. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CARVALHO, G. de. Críticas de livros: um breve estudo da linguagem da avaliação. **Linguagem em (Dis)curso**. Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 178-198, maio/ago. 2006.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. **Advérbios modalizadores**. In: ILARI, R. (org.). Gramática do português falado. 4. ed. rev. Campinas/SP: Unicamp, 2002. p. 199-247.

CICUREL, F. **Lecture interactive en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1991.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 6ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina: UEL, 2008.

COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **ÉLA: Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Revista Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Anglo, 2012. 136 p.

LEURQUIN, E. V. L. F. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 1, p. 167-186, dez. 2014.

MALCON, C. F. **Ensino de Língua Portuguesa: desafios e encantamentos**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3764>. Acesso em: 13 abr. 2017.

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

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

NEVES, M. H. de M. . **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

NEVES, M. H. de M. **Texto e Gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PALMER, F. R. **Mood and modality**. New York: Cambridge University Press, 1986.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2000.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

SEGATE, A. Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. **Linha D'água**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 13-24, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333>. Acesso em: 13 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech (N. Minick, trans.) *In*: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (ed.). *The Collected works of L. S. Vygotsky: problems of general psychology*. New York: Plenum Press, 1987. v. 1, p. 39-285.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

XAVIER, F. R. L. **Ensino de gramática contextualizada: uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica**. 2018. 312 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SINFO UFRN. **Mestrado Profissional em Letras**. 2016. Organização do curso e objetivos do programa. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.Xw-C-umhKjIU> / Acesso em: 4 jul. 2020.

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CAPÍTULO 10

A articulação de orações: uma proposta de atividades produtivas para o ensino das orações complexas

*Aline Matos de Amorim
Maria Katiane Liberato Furtado*

DOI 10.51996/9786588492925cap.10

Introdução

A partir de experiência com o ensino da disciplina de língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, observamos que os alunos, nesta etapa de estudo, apresentam limitações, não condizentes com a série em que se encontram, em relação à organização textual, especialmente no que concerne à habilidade de formular orações complexas de modo a exprimirem claramente as relações semânticas pretendidas.

Um dos fatores que consideramos determinantes para que tais problemas não sejam solucionados na escola é o alto nível de abstração e de metalinguagem das gramáticas escolares utilizadas, com exercícios descontextualizados e repetitivos que não levam a uma consciência sobre os mecanismos da linguagem, mas a exercícios mnemônicos mecânicos e pouco atrativos aos estudantes.

Entendemos que o trabalho pedagógico historicamente realizado sobre o fenômeno da *junção* (aqui entendido como a *articulação de orações formando um período complexo*) tem-se mostrado deficitário, uma vez que desvios e inadequações podem ser observados com frequência na escrita de textos de alunos da educação básica em relação à habilidade de organização das estruturas sintáticas que corroboram para o desenvolvimento textual.

Pretendemos, com este trabalho, propor algumas atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula, com o objetivo de possibilitar uma reflexão sobre a língua escrita por meio da observação e do manuseio de estruturas linguísticas, sejam elas conectivos ou orações completas encaixadas em outras, mas em que o foco permaneça nas possíveis relações entre enunciados. Questões relacionadas à nomenclatura da gramática tradicional foram propositalmente omitidas, visando a um estudo de construção de conhecimento sobre conclusões retiradas das próprias atividades, de caráter produtivo e reflexivo.

Sobretudo, nosso intuito é fazer com que tanto professores quanto alunos vislumbrem novas possibilidades do ensino e compreensão do fenômeno *junção*, com uma abordagem menos tradicional e impositiva. Organizamos, portanto, este artigo em cinco seções, além desta introdução.

Na primeira, apresentamos estudos sobre articulação de orações, foco deste trabalho, retomando os principais estudos que se debruçaram sobre o assunto, bem como suas concepções sobre o tópico abordado; na segunda, refletimos sobre esse fenômeno e suas abordagens nas gramáticas tradicionais e descritivas. Na terceira, analisamos como a temática da articulação de orações é apresentada em alguns livros didáticos adotados por escolas públicas da rede estadual de ensino; na quarta seção, identificamos o fenômeno na produção textual escrita de alguns alunos; na quinta, apresentamos uma atividade de aula inicial, que possibilita ao professor desenvolver, no aluno, a mobilização linguística desse fenômeno, promovendo a consciente utilização do recurso linguístico.

Por fim, trazemos apontamentos sobre a temática central deste trabalho, rememorando alguns tópicos abordados e tratando do papel do ensino de gramática com foco no estudo produtivo e consciente da língua, apresentando as conclusões alcançadas a partir das discussões teóricas e das atividades propostas. Além disso, discorreremos a respeito das possíveis contribuições de pesquisas realizadas na área, dentro do programa Proletras, para o ensino da língua, bem como reforçamos a necessidade de incentivo e apoio a trabalhos como os citados, com vistas à melhoria da qualidade do ensino nacional.

A articulação de orações

Dada a sua complexidade e importância para o entendimento e, principalmente, para a produção de textos, muitos são os

autores que se ocupam de estudar e tentar descrever como as orações se relacionam na construção de orações complexas, sintática e semanticamente coerentes, sob o ponto de vista de diversas correntes dos estudos linguísticos. Nesse sentido, traçamos, a seguir, um panorama com os principais estudos linguísticos sobre tal fenômeno.

Halliday e Hasan (1976) trabalham a questão das articulações de orações, sob o título de conjunção, não no sentido restrito da Gramática Tradicional, mas com a função de estabelecer relação entre duas passagens do texto, em um plano externo (referencial, ideacional), ou interno (interpessoal, textual). Os elementos conjuntivos tornam-se coesivos na construção de significado entre frases e parágrafos do texto.

Ducrot (1977), que estudou conectores de acordo com a teoria semântica, em sua *Semântica da enunciação*, procura mostrar que, dentro do que a Gramática Tradicional considera como coordenação e subordinação, podemos identificar relações diferentes quanto à natureza e à organização dos enunciados. Assim, é possível distinguir dois tipos básicos de relação que se estabelecem entre as articulações de orações: as lógico-semânticas e as discursivo-argumentativas.

Beaugrande e Dressler (1981), cujos estudos estão orientados para a linguística textual, por exemplo, chamam junção os vários processos de sequencialização que expressam os diferentes tipos de interdependência semântica das frases. Os autores citam os conectores interfrásticos e as pausas como elementos linguísticos que exprimem a junção. Eles estabelecem quatro grandes classes responsáveis pela junção dentro do texto: a conjunção, a disjunção, a subordinação e a contrajunção.

As pesquisas de Halliday (1985) propõem dois eixos de análise: o tático e o lógico-semântico. O primeiro se refere à interdependência dos elementos, dividido em parataxe (relação de

elementos de mesmo nível) e hipotaxe (relação entre elementos de níveis diferentes). O segundo, à expansão (por elaboração, por extensão ou por realce) e à projeção. Tanto nas construções de parataxe quanto de hipotaxe, aparecem dois tipos de orações: as primárias (primeira oração de uma construção paratática ou a dominante em uma construção hipotática) e as secundárias, (as que aparecem depois das primárias na parataxe e as dependentes na hipotaxe).

Outros autores, como Matthiessen e Thompson (1988), avaliam que a combinação de orações reflete a articulação retórica, ou seja, a interdependência entre as orações não se resolve no nível interno da frase, mas diz respeito também a funções discursivas. Os pesquisadores propõem os conceitos de listagem (correspondente à relação de parataxe) e de núcleo-satélite (correspondente à relação de hipotaxe).

Charaudeau (1992), que constrói seus estudos sob o enfoque semiolinguístico, assinala que os procedimentos linguísticos de articulação lógica são categorias da língua que refletem a organização argumentativa da linguagem, destacando três classificações de articulações lógicas: cognitivo, linguístico e discursivo. Ao contrário da tradição gramatical, valoriza não as estruturas morfossintáticas, mas as proposições lógicas e semânticas estabelecidas nos textos, que externam certas marcas formais, como palavras gramaticais, palavras do léxico e certas construções particulares.

Hopper e Traugott (1993) estão entre autores que propõem um *continuum* das relações entre as orações, que vai desde a subordinação à parataxe, passando pela hipotaxe, em oposição à dicotomia coordenação x subordinação da gramática tradicional. Nesta mesma vertente, destaca-se ainda Lehmann (1988), que propõe um contínuo que vai de graus de autonomia sentencial ao oposto, graus de integração sentencial. O

grau máximo de autonomia é a coordenação, e o grau mínimo, a nominalização ou dessentencialização. Givón (1990) assevera que nenhuma oração é totalmente independente de seu contexto oracional imediato, sendo possível uma análise do ponto de vista semântico e lógico.

Além dos estudiosos supracitados, uma vertente que consideramos tratar o estudo gramatical em geral e, em especial, a relação de orações, de modo profícuo, é o funcionalismo linguístico, pois, apesar de várias serem as correntes que se identificam como funcionalistas, é consenso a ideia de considerar-se o uso das expressões linguísticas na realização da interação verbal (NEVES, 2004, p. 16), o que converge com as ideias aqui defendidas.

Para ilustrar como o posicionamento funcionalista vai ao encontro da proposta deste trabalho, destacamos o que Neves (2003), apoiada em outros teóricos, identifica como lições básicas de uma gramática de direção funcionalista, ou seja, preceitos fundamentais ao se pensar o estudo (e consequentemente o ensino) de gramática dentro dessa vertente:

- A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos (Prideaux, 1987).
- A língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicitada como sistema autônomo (Givón, 1995).
- Existe uma relação não-arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (o gramatical) (Mackenzie, 1992).
- O objeto da gramática funcional é a competência comunicativa (Martinet, 1994) (NEVES, 2011, p. 16).

Ao fundamentar nosso trabalho no quadro teórico da Linguística Funcional, acreditamos que o ensino da gramática,

de fato, deve ser em prol da comunicação, da tomada de consciência, tanto do aluno quanto do professor, no fito de mobilizarmos os recursos da língua em prol de um projeto de dizer. Assim, temos como ponto de partida a concepção da língua como um mecanismo de comunicação, diverso e adaptável, e não apenas um produto autônomo e estático voltado puramente à análise estrutural.

Percebemos, então, que os estudos acima apresentados sobre o fenômeno da articulação de orações são profícuos. Na próxima seção, expomos como essas pesquisas se refletem na construção das gramáticas tradicionais, tendo em vista a forma como elas retratam tal fato linguístico.

O estudo da articulação de orações nas gramáticas tradicionais e descritivas

A maioria das gramáticas tradicionais, como as que aqui serão abordadas, sistematizam o tratamento dado à língua, do mais simples para o mais complexo: iniciam tratando da fonologia, passam à morfologia para então chegarem à sintaxe, parte que interessa ao presente trabalho, uma vez que a relação entre as orações envolve a sintaxe do período composto.

Rocha Lima (2010) afirma que, de acordo com o modo como as orações se relacionam no período, este apresenta duas estruturas típicas: coordenação – “comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações gramaticalmente independentes”¹ (ROCHA LIMA, 2010, p. 321) e subordinação – em que “há uma oração principal, que traz presa a si, como dependente, outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração prin-

¹ Grifos do autor.

cipal”² (ROCHA LIMA, 2010, p. 323). O autor discrimina ainda dois critérios que, conjugados, servem à classificação das orações subordinadas: quanto à *função* que desempenham na oração principal (substantivas, adjetivas, adverbiais) e quanto à *forma* e ao modo como se articulam com a oração principal (desenvolvidas, reduzidas, justapostas).

Apesar de utilizar critérios meramente gramaticais para classificação dos períodos complexos, o autor, ao fim do capítulo, apresenta ainda o conceito de “constelação sintática” em que admite a construção nesses períodos de um bloco “sintático-semântico de tal ordem uno e coeso, que não pode ter separadas as partes que o integram” (ROCHA LIMA, 2010, p. 357). Ou seja, apesar de considerar a importância das relações semânticas para a construção dos enunciados, o autor preocupa-se com segmentações e classificações sintáticas apenas para os períodos apresentados como exemplos, construídos artificialmente com esse propósito.

Cunha (1985) define orações coordenadas como autônomas, independentes, isto é, cada uma tem sentido próprio e não funciona como termo de outra oração, nem a eles se refere, podendo apenas enriquecer, com seu sentido, a totalidade da outra. “As orações sem autonomia gramatical, isto é, as orações que funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração chamam-se subordinadas” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 579).

Seguindo os mesmos postulados, Cegalla (1981) apresenta a coordenação e a subordinação como processos sintáticos que podem ser utilizados para a formação do período composto. No caso da coordenação, as orações se sucedem igualitariamente, sem que umas dependam sintaticamente

² Grifos do autor.

das outras, e na subordinação, ao contrário, há orações que dependem sintaticamente de outras, ou seja, que são termos (sujeito, objeto, complemento...) de outras.

Para Bechara (2009), complexa é a oração que, “independente do ponto de vista sintático, sozinha, considerada como unidade material, constitui um texto, se este nela se resumir”. O autor explica a relação entre orações pelo fenômeno de estruturação das camadas gramaticais, um grupo de enunciados de mesma camada gramatical representa uma das propriedades de estruturação das camadas gramaticais conhecida por *parataxe* ou *coordenação*. A organização em camadas gramaticais, conhecida por *hipotaxe* ou *subordinação*, verifica-se quando o complexo unitário corresponde a uma função sintática exercida por substantivo, adjetivo ou advérbio dentro de outra oração, justificando sua classificação.

De cunho descritivista, Perini (1999) define oração complexa como aquela que contém, dentro de seus limites, pelo menos uma outra oração, ou seja, quando um ou mais de seus termos têm a estrutura interna típica de uma oração. O estudioso atribui esse fenômeno a um traço próprio de todas as línguas: a recursividade, propriedade que permite que os falantes produzam um número potencialmente ilimitado de sentenças, ao encaixar estruturas dentro de estruturas.

Para Perini (1999), não existe coordenação sem subordinação, pois, segundo sugestão de Huddleston (1984), aceita pelo primeiro, uma função especial é adotada para exprimir a relação entre elementos coordenados (sejam ou não orações) e o termo que os engloba, chamado de *membro de coordenação*. Assim, cada uma das orações, mesmo que coordenadas, são subordinadas a uma terceira oração (igual à soma das duas outras e, em geral, uma conjunção), a qual exerce a função de *membro de coordenação* de suas orações constituintes.

Para além das gramáticas descritivas e tradicionais, a organização de orações em períodos complexos também é trabalhada nos livros didáticos, uma vez que tal recurso é próprio da construção de produções textuais, escritas e orais. Nesse sentido, a próxima seção exibe a análise de dois livros didáticos, nos quais observamos como a apresentação desse fenômeno foi transposta para o aluno.

A articulação de orações nos livros didáticos

O trabalho sobre a articulação de orações, nos livros didáticos, é apresentado tanto no segmento da morfologia (quando o aluno é apresentado aos pronomes relativos e às conjunções, por exemplo), quanto no segmento da sintaxe (quando o aluno percebe que os conectivos servem também para ligar orações, dentro de um período composto).

Por uma questão pedagógica, escolhemos dois livros didáticos para que possamos refletir como a junção é estudada em sala de aula. O primeiro deles é o *Vontade de Saber Português*, de Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan, FTD, 2012. Ele é importante para este estudo, visto que o presente trabalho foi realizado por professoras cujas escolas adotavam essa obra. O outro livro a ser observado é o *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Saraiva, 2014. A escolha desse último deu-se pelo fato de ser um dos títulos mais adotados nas escolas públicas de Fortaleza.

Ambas as obras atingem o público do 9º ano do Ensino Fundamental, portanto parte-se do pressuposto de que os estudantes já tiveram acesso ao conteúdo básico, como reconhecer certos conectores e a função básica de ligação e, nessa série, aprofundam o conteúdo, retomando o que já foi visto (de for-

ma rápida) e conhecendo especificamente quais funções sintáticas (e semânticas) essas palavras exercem.

Tomando como ponto de partida o livro *Vontade de Saber Português*, percebe-se, em uma breve olhada no sumário, que o aluno estuda o fenômeno da junção em um momento final do capítulo, numa seção chamada de “A língua em estudo”. Antes disso, ele é conduzido para a leitura de dois textos (Leitura 1 e Leitura 2); em uma nova seção chamada de “Ampliando a leitura”, ele faz atividades para retomar algum conteúdo já visto (seja ele de cunho gramatical ou textual – como o gênero em foco, e, em duas outras, o estudante é levado a desenvolver sua produção escrita e oral. Vale ressaltar que algumas partes (como “Ampliando a linguagem”) não aparecem obrigatoriamente em todos os capítulos do livro.

Figura 1 – Capítulo 2 do Sumário do livro
Vontade de Saber Português

Capítulo 2 Deu no jornal	
Leitura 1 - <i>Dieta do brasileiro é pobre em nutrientes e rica em calorias</i> – Antônio Góis; Denise Menchen; <i>Falta de tempo deixa comida de verdade fora da mesa</i> – Daniel Magnoni	70
Estudo do texto	72
Leitura 2 - <i>Para Ana Maria Machado, falta às crianças exemplo de leitor adulto</i> – Fabrício Gerardi; Thiago Blumenthal	74
Estudo do texto	77
Ampliando a linguagem	80
• Jornal: suporte para vários gêneros	
Produção escrita	85
• Roteiro de telejornal	
Produção oral	89
• Telejornal	
A língua em estudo	91
• Pontuação das orações subordinadas substantivas	

Fonte: Tavares e Conselvan (2012).

O livro traz, como início de conteúdo gramatical, no que se refere ao fenômeno estudado, o estudo das orações coordenadas (período composto por coordenação). Em seguida, o período composto por subordinação, iniciando pelas substantivas, depois as adjetivas e, por fim, as adverbiais.

Para exemplificar a forma como o livro manipula as orações, observaram-se as páginas 47 a 49. Nelas, o autor pretende introduzir o estudo das orações subordinadas. Para tanto, ele inicia com a interpretação de poema que trata sobre o circo.³

A primeira questão é essencialmente voltada ao texto, sem ligação com o restante das outras, que se voltam para o conteúdo gramatical. Na segunda, o aluno deve fazer um trabalho de identificação e classificação de orações e períodos. Por fim, o aluno é apresentado a uma subordinada substantiva e é indagado se uma parte da oração complementa sintática e semanticamente a outra. Logo abaixo da questão, o mesmo período é analisado detalhadamente (com a utilização de termos técnicos), a fim de que o aluno visualize a classificação das orações.

³ Há, no livro, apenas fragmentos do poema, sem título. As referências aos autores encontram-se explícitas no fim do texto, no próprio livro didático, a saber: poema *Circo Universal*, de Raimundo Carvalho e Ivan Luís B. Mota.

Figura 2 – Questão introdutória e análise de orações (*Vontade de Saber Português*)

2 Compare os trechos a seguir.

I Depois, o resto ficou fácil.

II Nas noites de lua cheia, as crianças pensam que a lua é a cara branca de um palhaço.

a) Identifique os verbos nos trechos I e II.

b) No trecho II, identifique e escreva a função sintática de cada termo.

c) Qual trecho possui uma oração? Qual possui duas?

d) O período simples é formado por uma só oração. Sabendo-se disso, qual dos trechos possui um período simples e qual é formado por período composto?

3 Observe a frase a seguir.

Nas noites de lua cheia, as crianças pensam que a lua é a cara branca de um palhaço divino.

a) Agora, identifique nessa frase as duas orações.

b) Qual das duas orações formadas complementa sintática e semanticamente a outra?

Existem períodos que apresentam orações dependentes sintática e semanticamente uma da outra. Veja.

Nas noites de lua cheia, as crianças pensam que a lua é a cara branca de um palhaço divino.

Adjunto adverbial Sujeito VTD Objeto direto (da primeira oração)

1ª oração (sentido incompleto) 2ª oração (sentido incompleto)

Nesse exemplo, as orações apresentam sentido incompleto, complementando-se mutuamente. Portanto, são dependentes semanticamente. O objeto direto do verbo **pensam** (ativo direto) da 1ª oração é toda a 2ª oração. Por isso, as orações apresentam dependência sintática.

As orações que possuem dependência sintática e semântica em relação a uma oração principal recebem o nome de **orações subordinadas**, e o período formado por orações subordinadas recebe o nome de **período composto por subordinação**.

Fonte: Tavares e Conselvan (2012).

Esse tipo de abordagem, descritiva e prescritiva, é interessante, porém deixa algumas lacunas: pressupõe-se que o aluno já domina todas as classificações utilizadas na análise do período (o que normalmente não acontece); focaliza-se a identificação de termos em detrimento da manipulação deles; há algumas questões que são soltas e não se ligam ao estudo da gramática no texto, nem introduzem ou complementam outras questões.

Somente depois dessa atividade introdutória, há a possibilidade de o aluno manipular os termos (com atividades de substituição e expansão), além da reflexão sobre o uso de conectores e o valor semântico deles. Ainda assim mantiveram-se os exercícios de classificação dos termos (sem necessidade aparente do uso dessas classificações, como criações de regras, a partir das atividades desenvolvidas, por exemplo).

Figura 3 – Questões pós-apresentação do conteúdo (*Vontade de Saber Português*)

Praticando

■ Charles Darwin foi um importante cientista britânico que alcançou credibilidade com sua teoria evolucionista. Até hoje, são dedicadas a ele exposições no mundo inteiro. Leia, a seguir, um anúncio de uma dessas exposições no Museu de Arte de São Paulo, o Masp.

a) No anúncio, o verbo **viajar** foi usado em sentido denotativo ou conotativo? Qual é o sentido expresso por esse verbo?

b) Releia o título do anúncio.

Viaje pela descoberta que mudou a humanidade.

Esse período é composto por subordinação. Escreva a oração principal e a oração subordinada.

c) A oração em destaque pode ser substituída, sem mudança de sentido, por qual das palavras a seguir? Copie-a.

ultrapassada
revolucionária
especial

d) Qual é a classe gramatical e a função sintática da palavra identificada no exercício anterior?

e) Sabendo que o propósito de um anúncio publicitário é convencer o interlocutor sobre a boa qualidade do que está sendo anunciado, qual é a importância da oração em destaque no texto?

■ Reescreva as frases substituindo o substantivo em destaque por uma oração subordinada. Faça as adequações necessárias. Observe um exemplo.

O ator tinha necessidade de **elogios**. → O ator tinha necessidade **de que o elogiassem**.

a) Todos desejaram sucesso à **exposição**.

b) É fundamental a **aprovação** de novos recursos.

c) O menino estava ansioso pelo **concerto** do brinquedo.

d) Esperávamos por algo: a **partida** do avião.

e) Ela estava certa da **falha** do carro.

Imagine a situação: David é um adolescente que almeja seguir a carreira de escritor, e enviou um conto seu a um professor para que ele o lesse e avaliasse a possibilidade de enviá-lo a um concurso. A seguir, leia dois períodos compostos por subordinação e justifique qual deles indica que o professor recebeu e leu o conto escrito por David, encorajando-o a participar do concurso.

I Por que escreve bem, você deve enviar seu conto ao concurso de contos.

II Se escreve bem, você deve enviar seu conto ao concurso.

Anote no caderno

Fonte: Tavares e Conselvan (2012).

Nas páginas subsequentes, encontramos as atividades referentes ao conteúdo de orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais (nessa ordem, mas intercaladas pelas seções de leitura, produção e ampliação de linguagem de cada capítulo).

A estrutura de apresentação se repete. Uma pequena atividade de introdução, o conteúdo propriamente dito (com análise de frases e suas respectivas classificações) e, posteriormente, as atividades de fixação (numa subseção chamada de “Praticando”). Na introdução, uma pequena atividade (sempre vinculada a um gênero textual), com perguntas especificamente interpretativas e, só depois, volta-se ao assunto central. Na apresentação do conteúdo, apresentam-se várias frases que, embora soltas, normalmente possuem relação temática com os textos vistos pelos alunos nas seções anteriores voltadas à leitura. Os períodos são analisados sintaticamente, e os alunos visualizam a classificação de cada termo da oração (sujeito, oração principal, oração subordinada, predicativo, objetos...). Por fim, na atividade de fixação, questões que envolvem várias abordagens (mas, em sua maioria, exigem identificação de termos e classificação de orações).

É preciso aqui fazer um parêntese para o que acontece no capítulo direcionado ao estudo das orações subordinadas adjetivas. Ele é o único em que, antes de iniciar o conteúdo, aparece uma subseção para que o aluno relembre os pronomes relativos, os quais vão ser usados no conteúdo posterior. Embora siga a mesma estratégia de apresentação dos conteúdos, é interessante que o aluno possa relembrar as funções do pronome. É nesse momento, por exemplo, que o livro explora a diferença entre o QUE conjunção integrante e pronome relativo.

Após essas breves reflexões sobre a primeira obra didática, segue-se a análise do livro *Português Linguagens*. No sumário, também se percebe que há uma seção voltada para o estudo da língua, em termos gramaticais, denominada “A língua em foco”. Antes dela, tem-se “Estudo de texto”, e “Produção de texto” e, numa seção final, há o que eles denominaram “De olho na escrita”.

De forma muito semelhante ao livro anterior, as atividades começam com questões interpretativas, não necessariamente voltadas ao conteúdo gramatical ou introdutórias de outras questões. Após esses itens, temos também questões que envolvem identificação e classificação, mas, diferentemente da primeira obra, ainda nessa atividade (antes da conceituação), os alunos já começam a manipular as orações (mesmo que timidamente e de forma vinculada à classificação dos termos).

Na conceituação, ocorre a mesma estratégia de apresentação do conteúdo: classificação dos termos e análise sintática. Nos exercícios finais, os alunos são convidados a manusear mais vezes as orações e, assim, têm a possibilidade de refletir sobre os conceitos abordados.

Figura 4 – Questões do livro *Português Linguagens*

Chega de saudade

Vai, minha tristeza
E diz a ela
Que sem ela não pode ser
Diz-lhe numa prece
Que ela regresse
Porque eu não posso mais sofrer
Chega de saudade
A realidade é que sem ela
Não há paz, não há beleza
É só tristeza e a melancolia
Que não sai de mim, não sai de mim
Não sai.
[...]

(Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974. p. 387)

3. O eu lírico que se expressa nos versos acima sofre por amor.
a) Quem é o seu interlocutor?
b) Qual é a causa de seu sofrimento?

4. Classifique sintaticamente estas orações do texto:
a) "Que sem ela não pode ser"
b) "que sem ela / não há paz"

5. Identifique no poema uma oração que, sintaticamente, tem a mesma função que a oração "Que sem ela não pode ser".

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 22).

Está claro que as duas obras didáticas se utilizam tanto da abordagem descritiva quanto da produtiva para o estudo do fenômeno de relação de orações na construção de períodos complexos, abordado neste trabalho. Há, mais enfaticamente, uma reflexão sobre o uso epilinguístico da língua, com as categorizações, as regras, a metalinguagem. No caso da abordagem produtiva, há, embora em menor quantidade, a manipulação de estruturas linguísticas.

É possível, entretanto, verificar, nas duas obras, resquícios do tratamento tradicional das orações, principalmente no que tange à dicotomia coordenação e subordinação, na ênfase à classificação das orações (ou, como já citado, à metalinguagem), e às orações descontextualizadas (como é o caso das subseções em que os autores conceituam e analisam sintaticamen-

te as frases). Salientamos também que, embora as obras sejam de 2012 e 2015, respectivamente, os recentes livros didáticos não trouxeram grandes mudanças.

Um exemplo claro dessa estagnação no ensino de gramática é abordado na pesquisa de Xavier (2018). A autora retoma pesquisas que foram desenvolvidas há mais de uma década, realizadas por Neves (1999) e Tardelli (2002), reiterando o que já expomos neste artigo, e analisa brevemente dois livros didáticos com os quais trabalhou nas escolas em que estava lotada como professora regente de Língua Portuguesa (um deles, inclusive, dos mesmos autores ora apresentados por nós). O resultado de sua investigação confirma o que expomos aqui:

O ensino de língua materna, hoje, conta com a tentativa de diversos autores em elaborar material didático que encaminhe o professor para um trabalho dialógico com a linguagem, como pudemos observar com os exemplos citados, mas ainda há certa soberania do ensino descritivo de gramática sobre o trabalho com o texto (XAVIER, 2018, p. 36).

Nesse sentido, as atividades propostas mais à frente neste trabalho sugerem, predominantemente, uma abordagem mais produtiva do conteúdo, na qual o aluno tem a oportunidade de manusear as estruturas linguísticas, observando a mudança ou não de sentido, refletindo sobre as adequações ou não dos termos, e sobre os contextos de uso em que são utilizados ao construir períodos e textos.

A ausência dessa abordagem proposta é sentida fortemente pelos estudantes, principalmente em suas produções textuais. Percebe-se que os discentes não conseguem articular os termos oracionais e utilizam os conectores de forma inadequada, mudando o sentido das frases ou tornando os períodos incoerentes. É o que destacamos na próxima seção.

Identificação de problemas relacionados à articulação de orações em produções textuais

Os fragmentos abaixo foram encontrados em algumas redações⁴ de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Embora haja exposto somente um pequeno trecho,⁵ já é possível perceber que os estudantes não dominam, de modo aprofundado, o uso dos conectores, portanto cometem inadequações as mais variadas possíveis em relação à organização de orações na elaboração de orações complexas.

Observemos os seguintes trechos⁶ destacados:

RED. 1 – *Ao alge da minha carreira sendo reconhecido por onde passava com tantos prêmios pelo reconhecimento do meu trabalho, para mim ainda faltava algo para realizar meu grande sonho.*

RED. 2 – *tive um sonho que meu pai dizia que o que faltava era uma lembrança para que eu realizasse meu sonho.*

RED. 3 – *Botei a chave, ela ligou. me senti realizado que tinha acabado meu projeto.*

⁴ Escolhemos seis redações, as quais apresentavam recorrência de problemática na produção de orações complexas. Usamos o termo “redação” para designar as produções textuais já finalizadas, dos estudantes em foco. Mantiveram-se, nos exemplos, os desvios ortográficos, bem como erros de pontuação, tais como foram encontrados nos textos.

⁵ Apresentamos, no artigo, somente um trecho, por uma questão didática. Entretanto, os textos dos alunos foram analisados de forma completa, levando em conta também o contexto de produção.

⁶ Como organização metodológica, utilizamos códigos para cada trecho de redação analisada, a saber: RED. 1, para excerto de texto do aluno 1 (identificado aleatoriamente de forma numérica), RED. 2, para excerto de texto do aluno 2, e assim sucessivamente.

RED. 4 – ... temos o dia 20 de novembro “Dia da consciência negra” onde se comemoram grandes conquistas.

RED. 5 – A história da África, sua cultura, teve uma importância relevante na construção da identidade brasileira. tanto na culinária, religiões, músicas, instrumentos musicais, entre outros exemplos.

RED. 6 – Acredito que devemos desde criança ter esse conhecimento, das lutas que eles tiveram, dos obstáculos e das conquistas que deixou marcado na origem brasileira e que é seguida até hoje. A capoeira, a tapioca, a feijoada são alguns dos exemplos dessas cultura que permanece nos nossos dias atuais.

No trecho RED. 1, a ideia de concessão não foi marcada pelo aluno,⁷ por conjunção ou outro marcador; em RED. 2, o aluno não combinou o *que* com a preposição *em*, construindo a expressão *em que*; em RED. 3, o aluno utilizou o *que* em lugar de *porque*; no excerto RED. 4, o vocábulo *onde* foi utilizado sem valor locativo; em RED. 5, o uso do vocábulo *tanto* não foi acrescido de complemento, a exemplo de *tanto... quanto...*; por fim, no trecho RED. 6, o uso demasiado do *que*, como conjunção e como pronome, por desconhecimento de outras palavras correlatas, aponta para uma problemática na articulação de orações complexas.

Os exemplos acima comprovam que os alunos devem ser submetidos a uma abordagem mais produtiva em relação ao ensino de gramática, mais especificamente de sintaxe do período composto. Vale ressaltar que o trabalho metalinguístico (ou seja, um enfoque mais descritivo) não deve ser de todo abandonado, pois

⁷ Embora tenhamos utilizado o vocábulo *aluno* no gênero masculino, as redações são de estudantes diversos(as).

ele é importante para que o aluno trabalhe com a própria língua e conheça suas regras. Entretanto, é preciso, prioritariamente, saber manusear os termos, utilizar adequadamente os conectores, em virtude do texto que se pretende produzir.

Com o fito de contribuir com o desenvolvimento dessa habilidade, propomos, na etapa seguinte, uma atividade em que os estudantes, por meio de questionamentos, possam visualizar possibilidades de articulação entre as orações, identificá-las, compreendê-las e mobilizá-las de forma produtiva e consciente.

Proposta de atividade para trabalho didático acerca da articulação de orações

A atividade que segue foi proposta a partir de uma abordagem com foco predominantemente produtivo, dentro do eixo de Gramática e reflexão. Parte-se do pressuposto de que alunos que estão no 9º ano do Ensino Fundamental, mesmo que já tenham estudado alguns conteúdos, necessitam de aulas que retomem o nível mais básico e, a partir daí, seguem uma ordem crescente de complexidade.

A atividade foi pensada para ser desenvolvida em sala de aula, mediada pelo professor, com uma carga horária de 50 minutos. Para alguns itens, acrescentamos duas seções: a expectativa de resposta e as orientações para os docentes.

Atividade

Questão 1

a. Observe a tirinha abaixo, que está desordenada. De acordo com a sequência em que provavelmente ocorreram as ações, numere-as.

Figura 5 – Dia Mundial da Conservação da Natureza

Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1438129695998976.100005065987619/1017594424952530/> Acesso em: 16 jul. 2020.

Expectativa de Resposta: 4 – 3 – 1 – 2.

Orientações ao professor e à professora:

Inicialmente pergunte se os alunos estão familiarizados com os personagens.

No decorrer da atividade, questione quais pistas os alunos podem apontar como identificadores da sequência temporal. Levante hipóteses, confirme ou refute a organização cronológica, a fim de fazê-los construir a história de maneira consciente e lógica.

b. Agora, para cada quadrinho, escreva uma oração que descreva o que ocorre em cada cena.

Expectativa de resposta:

I – Armandinho encontra uma linda flor.

II – Armandinho pensa em arrancar a flor do galho e dar a uma mulher (sua mãe, talvez).

III – O sapo, amigo de Armandinho, imagina sua vida sem a flor, e fica triste.

IV – Armandinho desiste de arrancar a flor e leva sua mãe para conhecê-la.

c. Imagine que você foi convidado pelo próprio autor da tirinha para adaptar a história contada por ele, mas apenas utilizando texto verbal, ou seja, utilizando as frases que você criou na questão anterior, fazendo as alterações necessárias. Redija, em seu caderno, essa história.

Resposta pessoal.

Orientações ao professor e à professora: ao final da atividade, solicitar que alguns alunos leiam seus textos e comparem-nos oralmente.

d. Observe as diferenças entre as respostas dos itens b e c. Quais alterações foram necessárias para realizar sua história (item c)?

Expectativa de resposta: espera-se que o aluno perceba que as palavras acrescentadas foram, em sua maioria, conjunções e que elas são responsáveis pela organização textual e pelo encadeamento de ideias no texto.

Orientações ao professor e à professora: evidenciar oralmente as expressões usadas.

e. Por que essas alterações foram necessárias?

Expectativa de resposta: espera-se que os alunos observem que as frases isoladas não formam um texto coeso, portanto as alterações possibilitam relacionar as ideias de forma a construir a progressão textual e evidenciar as relações semânticas pretendidas.

Conclusão

Como foi visto na sequência de atividade do bloco anterior, embora seja uma atividade para o 9º ano do Ensino Fundamental, decidimos iniciar com atividades básicas, mesmo pressupondo que os alunos já conheçam o conteúdo. Tal decisão pode permitir ao professor confirmar ou refutar essa hipótese e elaborar atividades subsequentes, tomando como ponto de partida o diagnóstico dessa atividade.

Ademais, é preciso perceber que, mesmo em um nível superficial, os questionamentos levam o aluno a identificar uma sequência de ações, a transformar um texto misto em um texto verbal e, principalmente, a decidir quais palavras usar para criar um texto coeso e coerente. Nesse momento, acreditamos que o fenômeno é trabalhado de forma produtiva.

Os estudantes são incitados a decidir os termos que “unirão” as frases e precisam articular as orações, ou seja, fazer as *junções*, de forma consciente, uma vez que a indagação posterior é de reconhecimento das alterações necessárias. A última pergunta objetiva promove a reflexão sobre a importância dessas transformações e acréscimos de termos. Outra observação importante é a de que, em nenhum momento da atividade, há a exploração de classificação das orações.

Entendemos que identificar e classificar são aspectos necessários, porém defendemos que, neste momento, os estudantes precisam aprender a reconhecer e a mobilizar tais recursos. Nomeá-los é importante, mas não deve ser o foco das atividades propostas. Assim, como continuação dessa atividade, sugerimos que as outras podem (e devem) apresentar graus de complexidade maiores.

Partindo dessas análises, percebemos também o quanto é necessário investir na pesquisa de cunho profissional, no que se refere ao desenvolvimento de atividades em sala de aula, por meio do professor-pesquisador, revelando outros obstáculos e, principalmente, outras possibilidades metodológicas. Nesse sentido, salientamos dois estudos recentes, realizados no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que trazem à tona, de forma profunda e sistematizada, dois eixos norteadores para pesquisas futuras: a gramática e o ensino de língua materna.

O primeiro deles é a dissertação de Furtado (2018), a qual trata justamente das articulações das orações, por meio de investigação de produções escritas de alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo a autora, o trabalho com esses fenômenos linguísticos, notadamente a junção, auxiliou, de forma produtiva, a *diversificação do emprego de articuladores textuais*, ampliando as habilidades de escrita dos adolescentes.

O segundo estudo é o de Amorim (2018) que, embora trate da mobilização de mecanismos enunciativos no trabalho com leitura de textos literários, traz à tona a figura do professor como agente consciente de suas ações, mediador crítico e reflexivo do processo de ensino e de aprendizagem. A autora propõe, então, o uso do dispositivo da sequência didática, como metodologia para o ensino de leitura.

As duas investigações fazem parte de um arcabouço de práticas pedagógicas, as quais podem – e devem – ser desenvolvi-

das por docentes pertencentes a um amplo programa de mestrado, objetivando o fomento da pesquisa científica brasileira, a divulgação das ações didáticas e seus consequentes resultados, além da melhoria do ensino de língua materna no país.

Referências

AMORIM, A. M. de. **Contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2018. 289 f. (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (ProfLetras), Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARMANDINHO. 28 de Julho - **Dia Mundial da Conservação da Natureza**, 28 de julho de 2015. Facebook: @tirasarmandinho. Site de Artes e Humanidades. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1438129695998976.100005065987619/1017594424952530>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Nacional, 2019. 461p.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longmans, 1981.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 22. ed. São Paulo: Nacional, 1981.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 9º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUCROT, O. **Dizer-não dizer, princípios de semântica lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

FURTADO, M. K. L. **A articulação de orações na produção escrita de alunos do 9º ano o Ensino Fundamental**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

GIVÓN, T. **Syntax: a functional-typological introduction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990. v. II.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

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

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

HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (ed.). **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988.

HUDDLESTON, R. **Introduction to the grammar of English**. Cambridge, G. B.: Cambridge University Press, 1984.

LEHMANN, C. Towards a typology of clause linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (ed.). **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988.

MATHIENSSEN, C.; THOMPSON, S. The structure of discourse and subordination. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (ed.). **Clause combining in grammar and discourse**. Philadelphia: John Benjamins, 1988.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

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

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TAVARES, R. A. A.; CONSELVAN, T. B. **Vontade de Saber Português**. São Paulo: FTD, 2012. (9º ano).

VAN DIJK, T. A. **Studies in the pragmatics of discourse**. The Hague: Mouton, 1981.

XAVIER, F. R. L. **Ensino de gramática contextualizada**: uso da modalização adverbial no gênero resenha crítica. 2018. 312 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

PARTE 2

Práticas de Oralidade

CAPÍTULO 11

A ampliação da competência comunicativa oral em sala de aula

*Waldiana Feitosa de Lima Silva
Aurea Zavam*

DOI 10.51996/9786588492925cap.11

Introdução

A linguagem oral está sempre presente no cotidiano das pessoas, embora as escolas, de um modo geral, não privilegiem o trabalho com essa modalidade da língua em suas atividades pedagógicas. Segundo Marcuschi (2001), a fala seria uma forma de produção textual-discursiva que não exige uma tecnologia além do que o próprio ser humano já disponibiliza, por isso não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Acreditamos que a resistência em incentivar o desenvolvimento da oralidade nas instituições de ensino deve-se à falsa crença de que, ao chegar à escola, a criança já dominaria as habilidades sobre a língua falada e, dessa forma, não haveria a necessidade de sua inserção como objeto de estudo. Portanto, há a visão de que não é preciso ensinar o aluno a falar, no entanto se desconhece, por exemplo, a necessidade da modalização e da adequação do discurso oral nos diversos contextos linguísticos; em outras palavras, usar a oralidade como objeto de estudo e não a fala especificamente. Nesse contexto, há uma desvalorização do caráter sociointerativo da fala no processo de aprendizagem, e a oralidade dos alunos é pouco explorada nas atividades pedagógicas escolares.

A pesquisa que ora relatamos tem como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa oral dos interlocutores de modo que não se pretende ensinar, especificamente, o aluno a falar, mas sim, a desenvolver suas habilidades linguísticas orais em práticas sociodiscursivas. Com esse intuito, na primeira seção, buscamos lançar luz sobre a complexa conceitualização de competência, habilidade e uso, bem como apontar qual perspectiva de competência comunicativa utilizamos para o direcionamento das nossas práticas de ensino que enfatizam a modalidade oral. Abordamos, ainda, a perspectiva da Aprendizagem Cooperativa como recurso metodológico aplicado nas

aulas de Língua Portuguesa e as teorias de Vygotsky ([1978] 2010) e de Bakhtin (1986) como norteadoras das nossas práticas de ensino, além de discutirmos o conceito de discurso oral culto definido por Preti (1999). Na segunda seção, abordamos as atividades de automonitoramento linguístico realizadas pelos alunos e os parâmetros de análise do seu desempenho linguístico, partindo dos usos em circunstâncias de interações reais vivenciadas em sala de aula. Por fim, apresentamos nossas conclusões sobre o alcance da ampliação da competência discursiva oral dos alunos em sala de aula.

A competência comunicativa e as práticas na modalidade oral

A palavra competência, desde sua origem no latim (*competentia*), vem sendo ressignificada e, em cada vertente ou área de inserção, essa palavra assume diversos sentidos, como habilidade e capacidade. Segundo Alessandrini (2002), a competência engloba um processo de diálogo e equilíbrio entre habilidades e aptidões de um determinado sujeito, portanto a competência relaciona-se ao “saber fazer algo que, por sua vez, envolve uma série de habilidades”. Dentro dos estudos linguísticos, surge com Chomsky (1965) a noção de competência (conhecimento da estrutura da língua) e desempenho (uso real da língua pertinente ao processo psicológico de decodificação). No entanto, Chomsky (1965) abstraiu de sua teoria os aspectos socioculturais, hoje considerados condicionantes fundamentais na constituição da linguagem, e assim deixou de considerar a função social da língua.

Teóricos como Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Bachman (1990), Almeida Filho (2005) e Widdowson ([1991] 2005), entre outros, ampliaram o conceito de competência

para uma vertente mais voltada ao processo de ensino e aprendizagem da língua. Hymes (1972) instituiu o termo “comunicativo”, atribuindo o aspecto social ao conceito de competência. Assim o autor define a competência comunicativa:

É a capacidade do sujeito circular na língua-alvo apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação humana. As capacidades de uma pessoa que dependem tanto do conhecimento [tácito] – ‘usage’ – (conhecimento gramatical) quanto de uso [habilidade para] – ‘use’ – (conhecimento do contexto) (HYMES, 1972, p. 282).

Canale e Swain (1980) tentaram reformular o conceito de competência comunicativa de Hymes (1972) e subdividiram-no em quatro competências: i) competência gramatical (domínio de regras gramaticais para estruturação de frases); ii) competência sociolinguística (domínio de regras sociais relacionadas ao contexto de uso real da língua; iii) competência discursiva (domínio de coerência e coesão para atribuir diferentes significados às construções linguísticas); iv) competência estratégica (domínio no uso de estratégias mediante limitações como falta de vocabulário ou de estrutura gramatical).

Bachman (1990) amplia mais ainda a definição de competência comunicativa, em três subcompetências: **competência linguística** (subdividida em *organizacional* “competência gramatical e textual” e *pragmática* “competência ilocucionária e sociolinguística”), **competência estratégica** (“competência no planejamento e na execução dos meios para atingir um propósito comunicativo”) e **mecanismos psicofisiológicos** (“condição favorável de mecanismos neurológicos envolvidos no canal (auditivo e visual) e no modo (receptivo e produtivo”).

Widdowson (2005) apresentou, como componentes da competência comunicativa, a forma (conhecimento de regras

gramaticais abstratas) e o uso (desempenho comunicativo). Segundo Widdowson (2005, p. 17), “o uso é outro aspecto do desempenho: aquele que torna evidente até que ponto o usuário demonstra capacidade de uso do seu conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz”.

Já Almeida Filho (2005) inseriu uma noção não considerada pelos teóricos citados; o autor inclui mais três componentes à competência comunicativa: a noção de variedade sociocultural, as funções da linguagem e os aspectos não cognitivos (motivação e atitude).

As definições anteriormente citadas revelam que a conceitualização de competência comunicativa é vasta e complexa, no entanto os pontos de convergência entre os teóricos nos levam a crer que ela possui dois elementos básicos: o primeiro consiste no domínio da forma, ou seja, da estrutura da língua em nível gramatical, e o outro consiste no domínio do uso. Compreendemos que a competência quanto ao uso é de uma amplitude imensurável e pode ser inicialmente analisada de acordo com as noções utilizadas por Almeida Filho (2005), pois capacitar o aluno para o uso consiste em trabalhar suas habilidades quanto ao uso da adequação linguística de acordo com as variantes socioculturais, quanto ao uso das funções da linguagem no exercício de seu papel social em meio a instâncias públicas e quanto à motivação e ao encorajamento do uso da fala como atitude discursiva que contribua para o fazer-se compreender pelos outros. Acreditamos que essas habilidades correspondem às noções citadas por Almeida Filho (2005) e apontam para uma possível competência pragmática, assim denominada nesta pesquisa, ancorada em Bachman (1990), e denominada de competência sociolinguística por Canale e Swain (1980).

A pesquisa comprovou que a interação discursiva oral em sala de aula é terreno fértil para se trabalhar a competência

do uso, ou seja, a arte do planejamento *on-line*. Para o aluno, a competência do uso é considerada complexa devido ao fato de o discurso ser coconstruído entre os interactantes. Por esse motivo, para se trabalhar as habilidades para a competência do uso e, assim, se alcançar a ampliação da competência comunicativa do aluno, a modalidade oral deve ser objeto de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Para Brait (1999), a interação é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, analisadas e interpretadas. Em concordância com a autora, verificamos que a valorização das vivências e dos falares cotidianos dos alunos é condição necessária para se ampliar a competência comunicativa deles em discursos orais. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 31) afirma que “a competência aparece como um dispositivo complexo de aptidões, onde os saberes linguísticos e os saberes socioculturais estão intrinsicamente combinados”. Portanto, se os falantes combinam diferentes competências, isso possibilita a multiplicidade de formas linguísticas a serem construídas a partir da diversidade de contextos, intenções e estruturas.

Sendo assim, a modalidade oral é tratada neste artigo como um organismo vivo que precisa ser estudado pelos interlocutores a fim de desenvolverem suas habilidades e assim promoverem satisfatoriamente as competências da forma (domínio da estrutura da língua), do uso (domínio do planejamento *on-line*) e da pragmática (domínio da adequação discursiva em diversos contextos).

Concordamos com Preti (1999) quando diz que o falante culto é aquele que sabe escolher a variante adequada, de acordo com os contextos enunciativos e isso não implica ter exímio conhecimento das regras da gramática tradicional (conhecimen-

to que utiliza mais na modalidade escrita), mas, sim, maior possibilidade de variações de registros (formais e informais).

Para tratarmos de registros formais entre os alunos, buscamos, nos estudos de Barros (1999), as definições de falante culto e língua culta e, então, constatamos que não há para a fala um aparato institucionalizado de referência do que é culto como há para a escrita em dicionários, gramáticas, academias. Segundo Bagno (2009), até as variações linguísticas seguem uma ordenação limitada pelo senso da compreensibilidade linguística; já Preti (1999) afirma que o modelo de língua culta a ser ensinado e reforçado na fala dos alunos não deve ser o modelo linguístico literário, mas o culto urbano.

Os estudos de Preti (1999) forneceram parâmetros de caracterização do discurso oral culto, os quais nortearam diversos estudos que analisaram as práticas de adequação do discurso oral em diversos contextos linguísticos. Preti (1999), ao investigar a língua, sobretudo no campo da Análise da Conversação e da Sociolinguística no Brasil, colaborou significativamente com os estudos sobre a língua falada. Assim como Preti (1999), evidenciamos que é nessa modalidade, especialmente, que podemos encontrar as mais diferentes formulações textuais da língua. O público-alvo (alunos do 9º ano do nível Fundamental) de nossa pesquisa exigiu que inicialmente, por uma questão didática (menção das referências terminológicas junto aos alunos), trouxéssemos esclarecimentos sobre nomenclaturas linguísticas como: *língua culta*, *norma padrão*, *língua formal*, *variedades linguísticas* e *norma gramatical*. Atualmente entre professores, alunos, pesquisadores e autores de livros didáticos ocorrem contradições quanto ao uso dessas terminologias.

Bagno (2009) sugere uma avaliação para a confusão das nomenclaturas e propõe o termo *norma-padrão* (em vez de *língua-padrão*, *dialeto-padrão*, *variedade padrão*) ao modelo “arbi-

trário” da gramática, pois esse não refletiria as manifestações linguísticas regulares e frequentes. O autor também sugere a redefinição de *norma culta*, pois o termo “culto” alude às pessoas detentoras de alguma cultura e todos os indivíduos estão envolvidos culturalmente. Então para designar as variedades linguísticas faladas pelos cidadãos com alta escolarização e vivência urbana, Bagno (2009) propõe o termo *variedades de prestígio*. E para os outros falares de grupos sociais diversos, teríamos as *variedades estigmatizadas*.

Esta pesquisa mostrou para os alunos que o estigma e o prestígio são juízos de valor atribuídos às formas linguísticas não pelas características inerentes a elas, mas pela avaliação social lançada sobre os seres humanos; as atividades de adequação linguística praticadas permitiram ao aluno fazer uso das variações linguísticas, para que ele alcançasse uma avaliação positiva por parte do grupo social no qual estava inserido.

Segundo a concepção interacionista da linguagem de Volochinov ([1930] 2013, p. 162-163), “toda comunicação verbal, toda interação verbal, desenrola-se sob a forma de um intercâmbio, isto é, sob a forma de um diálogo”. Sob a perspectiva de trabalhar a modalidade oral de maneira planejada e didatizada, utilizando como *corpus* o discurso oral dos próprios alunos em sala de aula, encontramos apoio na aplicação dos recursos metodológicos adotados pela Aprendizagem Cooperativa de Johnson e Johnson (1975), sobre a qual passamos a falar.

A produção do discurso oral na perspectiva da Aprendizagem Cooperativa

Para que as elocuções orais em sala de aula fluíssem seguindo as diretrizes dos planos de aulas preestabelecidos, fez-se necessário promover mudanças no comportamento e na

compreensão dos alunos sobre os modelos conversacionais tradicionais e as novas práticas propostas, a fim de se alcançar uma conversação eficaz, comunicativamente produtiva. Para isso, buscou-se amparo nos pressupostos dos pesquisadores Johnson e Johnson (1975), Slavin (1994) e Kagan (1994), intitulados de Aprendizagem Cooperativa (AC).

A AC é a forma de organizar o ensino em pequenos grupos de tal maneira que os alunos trabalhem juntos para maximizar a aprendizagem de todos, inclusive a própria. Muitos alunos consideram a escola como um lugar de competição, pois eles se esforçam para serem melhores do que outros alunos ou se desmotivam por duvidarem de suas chances de competir. Quando se solicita a oralização de uma resposta, tem-se uma prática individualizada, em que o aluno produz resposta própria, enquanto os outros são ignorados. O foco desse modelo tradicional de oralização é o sucesso pessoal, de modo que os outros alunos se sentem inferiores, incapazes, e se recusam a oralizar suas respostas e até suas dúvidas. Por meio da AC, trabalha-se a organização dos alunos em grupos sob a orientação de procedimentos específicos, direcionados a incentivar e a favorecer a interação dos alunos entre si como sujeitos que estão partilhando e ajudando, portanto ensinando ao mesmo tempo em que estão sendo ensinados. Concomitantemente, são sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem. É necessário destacar que os alunos não necessitam aprender apenas a ser cooperativos e tampouco devem trabalhar todo o tempo juntos. Os objetivos a serem alcançados determinam as formas com as quais os estudantes irão interagir com os outros colegas e com o professor durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, os estudantes deverão aprender a ser colaborativos com os outros, competir de forma saudável e trabalhar de forma autônoma.

A escolha dessa base teórico-metodológica, para mediar às atividades propostas nesta pesquisa, decorreu, primordialmente, de a modalidade oral ser o recurso principal utilizado nesse modelo de aprendizagem. A segunda justificativa para tal escolha foi a disposição dos participantes em grupos; isso os estimulou a praticarem interações orais organizadas, pois cada um precisava falar (ao realizar as atividades como síntese de texto, resposta para pergunta, explanação de opinião ou interpretação própria de trecho de texto), e assim levar aos demais o conhecimento de algo, visto que foi destinado a cada aluno função e atividade específica. A terceira razão foi o senso de responsabilidade e de pertencimento que recaía sobre o aluno por sentir-se uma peça importante para o desenvolvimento satisfatório do grupo. E, por fim, a última justificativa, que foi a motivação dos alunos durante as enunciações, pois o contexto de solidariedade disseminou entre os alunos o sentimento de incompletude frente aos conhecimentos, mas não de incapacidade, pois cada aluno era concomitantemente ensinante e aprendiz, durante as conversações, nas quais se aprendeu não só a falar adequadamente, mas também a ouvir respeitosamente.

Os princípios básicos da Aprendizagem Cooperativa de Johnson e Johnson (1975), os quais apontam para o alcance de práticas conversacionais eficazes, são cinco: i) interdependência positiva; ii) responsabilidade individual; iii) interação face a face; iv) habilidades interpessoais; e v) processamento do grupo.¹

Desse modo, propostas de ensino e aprendizagem por meio da modalidade oral contempladas nesta pesquisa, ao seguirem os modelos organizacionais da Aprendizagem Cooperativa, proporcionaram aos alunos trabalhar diversas competências que juntas

¹ Por questão de limitação de espaço para este artigo, deixamos de tecer considerações sobre cada um desses princípios. Aos que se interessarem, sugerimos a leitura da obra de Johnson e Johnson (1975).

compreendem a competência maior, chamada competência comunicativa. O exercício da oralidade, dentro de uma perspectiva de monitoramento e análise linguística, permitiu-nos aperfeiçoar habilidades quanto ao domínio da forma/estrutura da língua. Já dentro da dimensão do domínio do uso, trabalhamos nas habilidades quanto à adequação discursiva (modalidade formal e informal); também nessa dimensão do uso, focamos na elaboração de discursos segundo a função da linguagem pretendida (referencial, emotiva, entre outras), como também orientamos no desenvolvimento das habilidades socioemotivas por meio do encorajamento do uso da fala e da atenção para a força que o ato de fala tem quando se pretende demonstrar a empatia, a assertividade, capacidade de integrar ideias distintas, vivência de conciliação de conflitos. Desse modo, cremos que adentramos no campo da competência pragmática e, por fim, ao acessarmos diferentes competências, contribuímos para a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa tem, em um de seus pilares, a utilização de competências socioemocionais. Nesse sentido, os estudantes foram orientados a utilizar uma gama de habilidades comunicativas que os colocaram como coparticipantes das interações discursivas, cujo ato de fala é uma ação social em contextos reais de uso. Assim, trabalhou-se a função social da língua por meio de uma proposta de ensino essencialmente interacional para a modalidade oral, em consonância com a perspectiva dialógica de Bakhtin ([1929] 2003) e histórico-cultural de Vygotsky (1988), como veremos na seção a seguir.

O gênero conversação na perspectiva sociointeracionista e cognitivista

A ênfase no uso da fala pelo aluno, como mecanismo de aprendizagem proposto nesta pesquisa, ampara-se nas contribuições

de Vygotsky (1988) em sua Teoria Histórico-Cultural. Segundo o autor, o desenvolvimento psicológico humano está intimamente ligado às relações sociais e às condições contextuais de desenvolvimento da aprendizagem humana. Vygotsky (1934) enfatiza a subordinação dos processos biológicos de maturação da mente ao processo sociocultural de desenvolvimento da aprendizagem. O psicólogo considera a relação de interdependência entre esses dois processos, pois, enquanto o biológico prepara e possibilita a aprendizagem, esta estimula e faz avançar os níveis de maturação biológica da mente humana. Desse modo, a perspectiva cognitivista cede lugar para a sociointeracionista. Outro aspecto de relevância é a influência da fala dialogal como instrumento simbólico, pois a palavra significativa é o elemento constitutivo e constituinte do pensamento, ou da consciência; os usos orais interativos, externamente socializados, impulsionam as funções mentais superiores, promovendo, internamente, as mudanças na mente pelo processo de aprendizagem.

Vygotsky (1934, p. 23) afirma que “o discurso egocêntrico precede o discurso socializado; então o discurso interior também precede o discurso socializado”. Desse modo, o autor menciona ser insustentável a teoria piagetiana que considera, como pressuposto prioritário para a aprendizagem, os estágios de desenvolvimento biológico da mente. Vygotsky (1988) cita que uma ação de aprendizagem efetiva não se dá de maneira imediata, não dependendo apenas da maturação biológica piagetiana. Vygotsky (1988) defende que, entre os estágios de desenvolvimento biológico da mente, está a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). Essa é ativada durante as atividades coletivas e guia as capacidades psíquicas (como atenção, memória, imitação) provenientes do contexto das inter-relações (interpessoal); depois se maturam as mudanças no contexto das intrarrelações (intrapessoal), é esse estado de alteração da

estrutura interna da psique humana que caracteriza a aprendizagem consciente. Como afirma Vygotsky ([1978] 2010, p. 116), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem; o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”.

A promoção da modalidade oral, como é proposta nesta pesquisa, possibilita identificar que a internalização da aprendizagem é, como cita Vygotsky (1978 [2010], p. 114), “uma reconstrução interna de uma operação externa”, um processo que caminha de fora para dentro, do social para o individual: um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Para isso são necessárias situações de ensino da modalidade oral devidamente planejadas, pois nem todo ensino gera desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1978 [2010], p. 114), só o “bom ensino” favorece a aprendizagem, e ainda acrescenta “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental”. Tais pressupostos reiteram a necessidade de se trabalhar a oralidade com o aluno seguindo um planejamento com objetivos, estratégias diversificadas, contextualizações segundo a natureza do público aprendente.

Essa perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1988) é congruente com a concepção interacionista da linguagem de Volochinov ([1930] 2013, p. 162-163), segundo a qual “toda comunicação verbal, toda interação verbal, desenrola-se sob a forma de um intercâmbio, isto é, sob a forma de um diálogo”. Em sala de aula, acontecem naturalmente inúmeras interações sociocomunicativas entre os aprendentes; esse contexto é favorável à aprendizagem, se houver o estímulo à oralização e à didatização da oralidade atrelada aos assuntos relacionados aos conteúdos programáticos, os quais precisam emergir das práticas discursivas cotidianas do aprendente. É o uso da língua que deve conduzir à sua aprendizagem.

Nos últimos 30 anos, as contribuições bakhtinianas influenciaram consideravelmente a concepção de texto e o princípio dialógico da teoria do discurso – diálogo entre os interlocutores e o diálogo entre os discursos. Sobre a noção de texto, Bakhtin (2003) desloca a investigação que estava centrada sobre o homem para uma investigação sobre o texto, pois é a partir deste que se conhece o homem. É a análise do homem como produtor de textos. Já no princípio dialógico do discurso, Bakhtin afirma que o discurso não é individual, porque o discurso se constrói entre pelo menos dois interlocutores e também porque o discurso mantém relação (dialoga) com outros discursos. Bakhtin (2003) ressalta quatro aspectos no dialogismo interacional: o primeiro diz que a interação dos interlocutores funda a linguagem; o segundo, o sentido do texto e a significação das palavras constroem-se na produção e na interpretação dos textos; o terceiro, a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores constrói os próprios sujeitos produtores de texto; o quarto, a existência de dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos que interagem e a relação dos sujeitos com a sociedade.

O texto do aprendente se constitui, assim, do texto de outros interlocutores, portanto o discurso é construído por meio da interação dos outros discursos. No entanto, nas práticas tradicionais de aprendizagem da língua nas aulas de Português, geralmente observa-se que o discurso do aluno não é trabalhado pelo próprio aluno, bem como não se analisa como esse discurso é compreendido ou reformulado entre os outros alunos durante as interações deles. Portanto, a perspectiva de análise linguística nas aulas de Português precisa partir de estudos reflexivos sobre a relação entre o discurso oral e o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, como podemos ver na seção seguinte.

O traçado metodológico

A pesquisa foi desenvolvida com 36 alunos do 9º ano, os quais tinham entre 14 e 17 anos. Embora os livros utilizados pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa trouxessem textos com temáticas interessantíssimas para a faixa etária do público-alvo, a abordagem desses temas se limitava aos usos escritos dos gêneros textuais e aos subsídios contextuais para uma análise linguística com referência à gramática normativa. As poucas atividades realmente voltadas para a prática dos usos orais se davam na proposta de Redação, cujo único gênero oral contemplado era *debate regrado ao público*, que conduzia o aluno para a escrita de texto do tipo dissertativo-argumentativo. Por outro lado, a riqueza de informações bem atuais, contidas nos textos, serviu de apoio para a nossa prática de incluir outros gêneros orais (conversações espontâneas e públicas, entrevistas, relatos pessoais) na grade curricular do 9º ano. Realizamos as atividades em aproximadamente oito encontros; cada um ocorreu durante duas aulas (50 minutos cada) toda semana, alternando as práticas entre as subáreas anteriormente citadas que compreendiam a disciplina de Língua Portuguesa.

As atividades aplicadas seguiram as diretrizes da Base Nacional Curricular (BNCC), as quais propõem, para o Nível Fundamental, a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios. Orientamo-nos também pelas considerações de Marcuschi (2008), que ressalta que toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero, logo as interações comunicativas (usos) se deram por meio de gêneros discursivos orais, como depoimento, relato pessoal, conversação e relato de opinião, pois, para diferentes contextos, diversificam-se o propósito comunicativo, as ações dos interlocutores, os conteúdos e as características funcionais do discurso.

No primeiro encontro, apresentamos a nova proposta de ensino voltada para o aperfeiçoamento das habilidades orais. Iniciamos as práticas orais pela didática da AC. Os alunos compreenderam a proposta de trabalharem em grupos, seguindo funções predefinidas (coordenador de atividades, relator, guardião do tempo, guardião do silêncio produtivo) e respeitando o contrato de cooperação literalmente assinado por todos. Logo no início da aplicação das atividades, os próprios alunos elencaram comportamentos inadequados, portanto proibidos (uso não pedagógico do celular, conversas paralelas, saídas sem propósito, desrespeito à opinião do outro, negligência nas atividades individuais, falta de cooperação), por atrapalharem o bom rendimento dos integrantes no grupo. Nessa ocasião, nosso foco de atuação contemplou a competência quanto ao domínio do uso, citada por Almeida Filho (2005), por meio da qual trabalhamos, junto aos alunos, as habilidades de motivação e encorajamento do uso da fala, como um comportamento necessário para o sucesso da proposta didática em questão.

No segundo encontro, realizamos a atividade oral – RELATO DE VIDA – em duplas. Cada aluno sintetizava, para seu companheiro de dupla, um relato pessoal sobre sua história de vida em até três minutos. Em seguida, cada aluno apresentou oralmente para a turma, agora em até dois minutos, o depoimento sobre a história de vida do companheiro de dupla. As apresentações deveriam atentar às solicitações para o uso da língua culta. Solicitamos que cada aluno gravasse um áudio, usando a língua formal, contando o seu próprio relato de vida e enviasse para o “whatsapp” (ferramenta utilizada como canal de comunicação entre professor e aluno fora das salas de aula) da professora. Essa primeira coleta de *corpus*, denominada *Coleta Inicial Individual*, foi a culminância de duas atividades realizadas novamente com o foco na competência quanto ao

domínio do uso, cujo aperfeiçoamento deu-se nas habilidades para o uso das funções da linguagem, como a emotiva, tão presente nos gêneros orais depoimento e relato pessoal.

No terceiro encontro, trabalhamos os conteúdos da grade curricular – Estrutura e Formação de Palavras com base na obra MARCELO, MARTELO, MARMELO, de Ruth Rocha – utilizando a modalidade oral como ferramenta e as estratégias da Aprendizagem Cooperativa como metodologia para a aprendizagem. Todos os alunos foram orientados a ler a citada obra literária em *e-book* compartilhada como *download* nos celulares e, nos respectivos grupos, desenvolveram atividades voltadas para a realização de um seminário (gênero oral), que foi posteriormente apresentado para toda a turma: contação oral de capítulo(s) pré-especificado(s), resolução de questão interpretativa sobre o enredo da narrativa, resolução de questão do livro didático sobre o conteúdo gramatical “Estrutura e Formação de Palavras”, apresentação detalhada do(s) elemento(s) da narrativa. Cada aluno da equipe recebia uma atividade diferente, portanto foram distribuídas aproximadamente 36 atividades (itens e subitens de nove questões) distintas em nove grupos de quatro alunos. Os alunos poderiam utilizar a escrita como suporte acessório (cartaz ou escrita de exemplo no quadro), mas a ferramenta principal era a fala na modalidade formal. Vale ressaltar que o professor precisou enfatizar que não era permitida a leitura em papel, ou seja, a escrita oralizada. Nesse encontro, as atividades exploraram a competência quanto ao domínio da forma, citada assim por Almeida Filho (2005) e denominada por Hymes (1972) de “usage” ou de “conhecimento gramatical”, por meio da qual trabalhamos com os alunos o conhecimento das estruturas (radical, prefixo, sufixo e processos de formação e significação das palavras) formadoras das palavras. No entanto, também contemplamos a competência quanto ao

domínio do uso, visto que os alunos utilizaram seus discursos orais para explanarem sua compreensão sobre o conteúdo programático durante a resolução e correção dos exercícios.

No quarto encontro, assistimos a vídeos de documentário sobre a temática INTOLERÂNCIA E VIOLÊNCIA, tema que recebeu total adesão dos alunos. Nessa ocasião, trabalhamos a escuta, em seguida analisamos o gênero oral “conversação espontânea” para diferenciarmos a modalidade formal da informal presentes no discurso dos personagens no vídeo. Ressaltamos que foi necessário esclarecer aos alunos o conflito das nomenclaturas presente nos livros didáticos, pois a menção de tantas terminologias (*língua culta*, *norma padrão*, *língua formal* e *norma gramatical*) ocasionou certa incompreensão por parte dos alunos; por essa razão, optamos por simplificar as terminologias em *língua formal* para usos em público ou em contexto não familiar e *língua informal* para usos privados, ou seja, em ambientes descontraídos com entes íntimos. Observamos que várias competências tanto as de domínio da forma quanto as de domínio do uso foram enfatizadas, pois os alunos compreenderam a diferença entre a língua formal e a informal pela análise de contraste dos elementos linguísticos exemplificados no vídeo a que assistiram, como situações reais de uso da língua por outros jovens em contextos diversos e diferentes do ambiente escolar. Acreditamos também que, como cita Canale e Swain (1980), a competência sociolinguística (domínio de regras sociais relacionadas ao contexto de uso real da língua) também tenha sido aqui contemplada.

Embora os alunos tivessem apresentado oralmente a história de vida do amigo sem a prática da escrita oralizada, identificamos problemas (que chamamos de “textos orais corrompidos pela escrita”) no *corpus* da *Coleta Inicial Individual*. Como fora mencionado anteriormente, foi solicitado a cada aluno

que enviasse um áudio de no máximo três minutos com relato e justificativa da escolha feita, na modalidade formal da língua, sobre um momento marcante na sua vida; no entanto, muitos alunos confessaram ter se utilizado da prática de escrita oralizada. Portanto, esclarecemos que era necessário substituir tal *corpus* “corrompido pela escrita” por uma nova coleta do discurso oral, intitulada *Coleta Individual Intermediária*. Nessa ocasião, os alunos enviaram um áudio contendo um discurso breve de opinião nos moldes do gênero oral “pergunta-resposta” sobre a indagação “*Quando os filhos querem consumir determinados bens que não estão ao alcance dos pais como esses filhos reagem?*”, retirada do livro didático da turma sobre o assunto abordado no texto A CRUELDADE DOS JOVENS.

No quinto encontro, prosseguimos com o cumprimento dos conteúdos programáticos estabelecidos no plano de ensino da escola, porém, mais uma vez, trabalhamos a aprendizagem predominantemente por meio da modalidade oral. Realizamos leitura e explanação oral de interpretação dos subtópicos do texto no livro. É importante ressaltar que, para os alunos que deixaram de enviar pelo whatsapp o áudio que consistia no *corpus* de *Coleta Individual Intermediária*, foi realizada a coleta com a gravação do discurso do aluno via celular da professora na própria sala de aula.

A partir de então, iniciamos as atividades interventivas. Começamos com a prática da escuta de elocuições verbais (depoimentos) sem chamar atenção para os componentes do processo comunicativo, ou seja, foram inicialmente omitidos aspectos inerentes à produção oral (características do locutor, contextualização das elocuições, intenção comunicativa do locutor e características da audiência), pois esses caracteres seriam inferidos a partir da escuta dos áudios pelos alunos. Depois os áudios foram novamente ouvidos, agora munidos dos

recursos visuais (as imagens), para assim ressaltarmos como o contexto e a condição entre ouvinte e falante influenciam na adequação da linguagem para assim se alcançar o projeto de dizer pretendido.

Outra atividade de intervenção foi a escuta de música (rap) e a visualização de vídeos levados pela professora para enfatizar e complementar os textos sobre a temática “Ostentação” e as atividades propostas pelo livro didático. Realizamos práticas utilizando o gênero “conversação” para a interpretação do texto, o gênero “debate” para a discussão sobre a valorização exacerbada por parte do jovem dos bens materiais de ostentação, do luxo e do “status” social. Para a resolução das questões propostas no livro, recorremos aos usos da modalidade oral por meio dos métodos de organização grupal da Aprendizagem Cooperativa, como já informamos. Ao ressaltarmos para os alunos a necessidade de discutir em sala de aula sobre os usos orais em *língua formal*, utilizamos a noção de prestígio social da língua. Os alunos apresentaram dificuldade quanto à substituição de termos informais por formais; compreendemos que tal dificuldade estaria relacionada à limitada variedade vocabular para usos formais pelos envolvidos, decorrente do pouco exercício com práticas de uso formal da língua.

Nessas atividades interventivas, foi possível trabalhar novamente as habilidades linguísticas que ampliam as competências de forma e uso. No entanto, orientar os alunos a analisarem os elementos contextuais que envolvem os interlocutores, bem como a intenção comunicativa desses, são práticas que apontam para o amadurecimento de mais uma competência, a pragmática, denominada assim por Bachman (1990) ou de competência sociolinguística, por Canale e Swain (1980).

No oitavo e último encontro, realizamos *Coleta Individual Final*. Foi solicitada a cada aluno a gravação em áudio (na es-

estrutura modelo Pergunta-Resposta), semelhantemente à coleta inicial, e envio, pelo whatsapp, de uma resposta (na língua formal) para a seguinte pergunta: *Você considera importante o ensino dos usos orais nas aulas de Língua Portuguesa?*

No decorrer desses encontros, a professora continuou enviando aos alunos comentários, particularmente individualizados pelo whatsapp, sobre a análise linguística do desempenho deles no uso do registro formal da língua. Assim propusemos aos alunos realizarem um monitoramento estilístico da fala, segundo Bagno (2007), de modo que cada um percebesse que há uma variação de ordem pessoal e outra de ordem social. A falta de um padrão institucionalizado de língua oral formal suscitou muitas dúvidas entre os alunos; a gramática sempre surgia como parâmetro de referência, daí estabelecemos critérios específicos para o monitoramento da fala e, quanto ao desempenho intrapessoal, tais critérios nos serviram de categorias de análise dos dados coletados (discursos orais dos alunos).

O que a experiência nos revelou

Para realizarmos as investigações das duas amostras coletadas, buscamos amparo nas categorias de análise da conversação de Marcuschi (1986) e assim estabelecemos como primeiro critério a ocorrência de formulações por correção e por paráfrase e a incidência de hesitações, pois esses recursos linguísticos nos permitiram identificar, durante a construção do discurso falado, indícios de monitoramento e assim favorecer o desenvolvimento das habilidades dos alunos por meio de atividades orais planejadas.

O segundo critério foi a progressão temática observada dentro das unidades discursivas a partir da estrutura de tópico conversacional (centração e organicidade) de Jubran (2006).

Observamos as relações de interdependência semântica e a hierarquização tópica no discurso falado, e assim analisamos o quanto a falta de delimitação dos tópicos conversacionais interferia na organização verbal-cognitiva do aluno, resultando até em fuga ao tema. O desenvolvimento da habilidade de progressão temática implicou o domínio da coesão e a manutenção da coerência discursiva, de modo que facilitou a compreensão compartilhada do texto entre os interlocutores e não comprometeu a fluidez do processo comunicativo.

O terceiro critério, também amparado em Marcuschi (1986), foi o uso de marcadores conversacionais (elementos típicos da fala), pois esses elementos atuam na condição de um discurso oral mais ou menos formal, ou ainda informal. Identificamos a presença dos marcadores conversacionais e verificamos que o uso excessivo influenciava nas condições de felicidade do projeto de dizer pretendido. Acreditamos que os marcadores conversacionais são elementos que amarram o texto não só quanto à estrutura verbal cognitiva, mas também quanto à estrutura de interação interpessoal. Os marcadores são elementos que auxiliam na construção da coesão e coerência, ajudam como articuladores das unidades cognitivo-informativas do texto, marcam as condições de produção do texto quanto à sua representação interacional e pragmática.

Como quarto critério para a construção de uma elocução em registro formal, observamos a possível ocorrência de palavras de baixo calão. Segundo Bagno (2007), a adequação linguística é um dos elementos de destaque na construção do discurso. A partir disso, percebemos que o uso de “palavrões” por adolescentes, em sala de aula ou no entorno escolar, pode ser uma importante ferramenta para se discutir os fatores sociolinguísticos que estão presentes na realidade dos alunos, afetando seus valores, vivências e relações pessoais e sociais. Não

se pode negar essa marca linguística e deixá-la passar despercebida, pois seu uso em diversos contextos afeta a condição de polidez e de respeito para o próximo.

Eis o quadro demonstrativo que ilustra os parâmetros de nossa pesquisa para a análise linguística do discurso oral dos alunos:

Quadro 1 – Avaliação de desempenho comunicativo intrapessoal

Presença excessiva de pausas, hesitação ou truncamento
Presença excessiva de marcadores conversacionais
Presença de danos à progressão temática
Presença de parco repertório vocabular

Fonte: Silva (2018, p. 79).

As análises dos registros de *Coleta Individual Intermediária* indicaram que mais da metade dos alunos não usavam de maneira moderada a pausa (como um elemento auxiliador no processamento cognitivo), realizavam muitas hesitações que resultavam em reformulações (elementos fundamentais no replanejamento) e truncamentos que denunciavam a ocorrência de correções. Dispor desses recursos linguísticos era necessário para que houvesse a construção discursiva oral, porém seu uso excessivo indicava dificuldades na habilidade do processamento *on-line*.

Outra constatação diz respeito à competência de adequação linguística; os registros indicaram haver problemas com a habilidade de progressão temática em mais de um terço dos alunos e dificuldade na habilidade de repertório vocabular diversificado no discurso da metade dos alunos envolvidos. Tais dificuldades revelam que a repetição excessiva de palavras no

processo de referenciação e a abordagem temática limitada comprometem a competência discursiva de adequação e manutenção da interação comunicativa.

A *Coleta Individual Intermediária* revelou, ainda, que os alunos já demonstravam consciência de que gírias e palavrões são inadequados em discursos formais, de modo que há uma baixa incidência daquelas e total ausência destes nos registros coletados. As atividades interventivas revelaram significativa evolução quanto ao desenvolvimento dessas habilidades, de modo que contribuímos para o alcance dos objetivos que eram orientar o aluno quanto ao domínio consciente da norma de prestígio e ampliar sua competência discursiva oral.

A comparação dos aspectos linguísticos presentes nas coletas *Individual Intermediária* e *Individual Final*, sob o crivo dos critérios de análises, apontaram que o fato de os alunos conseguirem desenvolver progressivamente a habilidade discursiva de adequação linguística quanto aos usos formais e informais e a evidência de aceitação, adesão e participação contínua dos alunos nas práticas de monitoramento estilístico da modalidade oral demonstraram que houve elevação dos níveis de autoconfiança e de autoestima dos alunos frente aos desafios do interagir por meio da fala na sociedade.

Conclusão

Inicialmente, constatamos que o silêncio e a insegurança, quanto ao domínio da modalidade oral formal, estavam presentes entre muitos alunos e isso impossibilitava a efetivação da nossa pesquisa. Propusemos aos alunos que usassem o “politicamente correto” segundo as concepções deles. Pouco a pouco, houve maior envolvimento quanto às participações nas aulas; eles não mais só escreviam, pois a construção do

discurso oral assumia uma importância maior no dia a dia em sala de aula. Depois propusemos a realização de uma análise individualizada do discurso do aluno, por meio de envio e troca de informações orais via whatsapp entre aluno e professora-pesquisadora, e, assim, apresentamos a prática do monitoramento estilístico, no qual o aluno, com a ajuda da professora, foi orientado a fazer uma autoanálise de seu discurso oral e reconstruir seus discursos, fazendo a adequação da modalidade informal para formal ou vice-versa.

No decorrer das atividades, algumas constatações nos causaram surpresa. Percebemos que os alunos tinham dificuldade em aceitar a existência de um registro formal falado, pois enraizada estava a ideia de que “só o escrever é que precisa ser do jeito da gramática”. Durante a manifestação dos depoimentos pessoais ou dos atos de fala nas conversações, muitos alunos sentiam a necessidade de primeiro redigir o discurso para depois lê-lo, ficando evidente a supremacia que a modalidade escrita exercia sobre a modalidade oral. Também identificamos que a falta de um padrão institucionalizado de língua oral formal suscitou muitas dúvidas entre os alunos, pois a gramática sempre surgia como único parâmetro. No entanto, quando, com base em Marcuschi (2008), estabelecemos os critérios de análise do discurso oral, os alunos conseguiram realizar a autoavaliação e reconstruir seus discursos fazendo a adequação da modalidade informal para a formal.

As atividades interativas orais planejadas possibilitaram o aperfeiçoamento do discurso oral pelo próprio aluno e, assim, foram ativadas as habilidades para o domínio do uso e da forma para enfim se alcançar o patamar da competência comunicativa. Quando os alunos compreenderam que a modalidade oral não é caótica, nem desorganizada, e que a língua informal requer um nível menor de planejamento, diferentemente da língua formal,

isso trouxe à consciência do aluno a importância do tratamento da oralidade diante de formalismos em instâncias públicas. Nesse momento, as habilidades de adequação linguística contribuíram para outros acessos, como a competência pragmática, pois os alunos precisaram ser habilidosos em considerar aspectos do contexto como condição dos interlocutores, função da linguagem e propósito comunicativo para alcançarem o sucesso no projeto de dizer pretendido. Constatamos, ainda, que nossas atividades possibilitaram: fazer o aluno reconhecer que é possuidor de plenas capacidades de expressão, de comunicação, elevando a sua autoestima linguística; levar o aluno à consciência de que há uma escala de valores para os usos da língua na sociedade; garantir o acesso dos alunos a outras formas de falar, permitindo que aprendessem e apreendessem variantes linguísticas diferentes, de modo que o repertório comunicativo deles fosse ampliado; e, por fim, conscientizar o aluno de que a língua pode ser usada como elemento de promoção social, de repreensão ou ainda de discriminação.

Nossa pesquisa permitiu concluir que houve ativação das habilidades de adequação linguística em práticas conversacionais e que, assim, contribuímos para a ampliação da competência comunicativa na modalidade falada entre os alunos. Acreditamos que outras competências linguísticas e outros aspectos da linguagem, como polidez linguística, se acessados, podem revelar que o ensino pela oralidade e da oralidade influencia a autonomia do interlocutor quanto ao uso da fala como um ato social.

Referências

ALESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *et al.* (org.). As

competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação.** Campinas/SP: Pontes/Arte Língua, 2005.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing.** Oxford: Oxford Press, 1990.

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

BAGNO, M. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas, revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap063.pdf/>. Acesso em: 16 maio 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, ([1929] 2003).

BARROS, D. L. P. A propósito do conceito de discurso urbano culto: definições e imagens. *In*: PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto.** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. v. 2, p. 35-53.

BRAIT, B. O processo interacional. *In*: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais.** 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. v. 2, p. 189-214.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mar. 2018.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 1, n. 11, p. 1-47, 1980.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

HYMES, D. On communicate competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). **Sociolinguistics**. Hamondsworth: Peguin, 1972.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R. **Learning together and alone: cooperation, competition and individualization**. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, 1975.

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. *In*: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas/SP: Unicamp, 2006. v. 1, p. 89-132. (Construção do texto falado).

KAGAN, S. **Cooperative learning**. San Clemente, CA: Resources for Teachers, 1994.

KERBRAT – ORECCHIONNI, C. **Les intérations verbales**. Paris: Armand Collin, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

PRETI, D. **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas. Publicações FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos, v. 2).

SILVA, W. F. de L. **A modalidade oral no ensino de língua por-**

tuguesa. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000046/00004683.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

SLAVIN, R. **Cooperative learning**: theory, research and practice. 2. ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.

VOLOCHINOV, V. N. A construção da enunciação. *In: A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para *E-Books Brasil*. (1934). Fonte Digital: www.jahr.org. Disponível: http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 1978 [2010]. p. 103-118.

WIDDOWSON, H. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1991 [2005].

CAPÍTULO 12

Pode *podcast* na escola?¹

Jamille Adaça Gonçalves Martins Almeida

Renata Uchoa Bezerra

Roberta Francisca Araújo da Silva

DOI 10.51996/9786588492925cap.12

¹ Artigo produzido durante a disciplina “Práticas de oralidade e práticas letradas do 6º ao 9º ano”, do curso de Mestrado Profissional em Letras, ministrado pela professora Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

Introdução

É fato que vivemos na era da informação em um mundo altamente tecnológico. Esse contexto vem acompanhado de novas necessidades, especialmente na educação e na formação dos indivíduos. O uso da tecnologia em sala de aula pode melhorar a maneira como os discentes aprendem, pois proporciona a interação por meio de diferentes linguagens e mídias. Sabemos que os alunos de hoje demandam abordagens inovadoras quando se trata de ensino e aprendizagem, porque são considerados nativos digitais, ou seja, indivíduos que nasceram inseridos no ambiente digital/tecnológico.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de produzir atividades direcionadas ao ensino de gêneros digitais. Desse modo, nossa pesquisa apresenta uma proposta didática com o gênero digital *podcast*, aplicada a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de abordar a oralidade em sala de aula.

Este trabalho está organizado em três partes. A primeira parte apresenta os fundamentos teóricos que alicerçam nossa pesquisa. A segunda trata das questões metodológicas e focaliza na descrição e análise de nossa aplicação em sala de aula. Por fim, a terceira parte expõe as considerações sobre os resultados de nossa experiência com o gênero digital *podcast* em sala de aula.

Nosso trabalho está embasado em Marcuschi (2008, 2010a, 2010b), que conceitua a oralidade como modalidade da língua que, como a escrita, deve ser valorizada e abordada em sala de aula. Os documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também servem de base para o nosso estudo. Os PCN (BRASIL, 1998) já orientavam a abordagem da oralidade, mas sem muito aprofundamento. Por sua vez, a BNCC (BRASIL, 2017) traz os objetivos definidos das práticas de oralidade em sala de aula.

Diante do exposto, compreendemos ser de fundamental importância que os professores dediquem um tempo das suas aulas para o ensino da oralidade e dos gêneros digitais e que a escola ofereça recursos para que o docente possa trabalhar com as novas tecnologias.

Reflexões sobre oralidade e escrita

Em toda a história da civilização, o homem é descrito como um ser que fala e não como um ser que escreve (MARCUSCHI, 2010a), tendo em vista que a escrita, adquirida em contextos formais como a escola, é uma ocorrência arbitrária que surge no ser humano depois da fala, adquirida naturalmente no cotidiano e em contextos informais. No entanto, “[...] não significa que a oralidade é superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária” (MARCUSCHI, 2010a, p. 17).

A oralidade e a escrita são práticas comunicativas que não deveriam ter valor social diferente, pois é o contexto comunicativo que define qual uso da língua deve ser empregado. Embora isso seja bem claro na teoria, sabe-se que a sociedade tende a tratar a escrita como superior à oralidade, esquecendo-se de que a escrita não consegue suprir todas as necessidades comunicativas dos diversos gêneros textuais que a linguagem possui. Sendo assim, podemos afirmar que

As duas modalidades da língua, a fala e a escrita, são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Cada uma com suas propriedades, a escrita e a fala se completam e são duas atividades linguísticas igualmente complexas (FREITAS; TEIXEIRA; MACHADO, 2016, p. 200).

Marcuschi, também, deixa isso bem claro quando diz que

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2010a, p. 17).

Embora a escrita tenha ganhado um grande espaço de prestígio na sociedade, nós continuamos povos orais. Isso não diminui a inegável importância da escrita para as civilizações “letradas”.

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos (MARCUSCHI, 2010a, p. 36).

Ao observar o uso habitual da língua, nota-se que não é incomum gêneros textuais utilizarem-se tanto da fala como da escrita em sua realização. Dessa maneira, constata-se que “a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos” e que “são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas” (MARCUSCHI, 2010a, p. 36-37).

Quando um modo de comunicação possui características típicas da oralidade e da escrita, Marcuschi classifica como tex-

to misto, ou seja, situado no cruzamento da fala e da escrita. Em virtude disso, ele defende a hipótese de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (2010a, p. 37).

Mediante o exposto, observa-se a importância e a utilidade dos usos orais e escritos da língua nas práticas sociais. Todavia, ainda são grandes os desafios para a efetivação das práticas didáticas da oralidade. Os PCN defendem que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a oportunidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 15).

Como professoras do Ensino Fundamental, acreditamos que o caminho da oralidade seja trabalhá-la de acordo com a posição da BNCC (2017), a qual diz que, no eixo da oralidade, devem ser aprimorados e aprofundados o conhecimento e o uso da língua oral, bem como as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.

Dessa maneira, a escola, por intermédio dos professores, cumprirá o objetivo de preparar os alunos para desempenhar as práticas discursivas necessárias para viver em sociedade.

Gêneros textuais, gêneros digitais e ensino

Os gêneros textuais não são assunto novo, são estudados há uns vinte e cinco anos, no mínimo. Para Shiiya, Delmanto

e Flausino (2010, p. 19), “os gêneros textuais são fenômenos históricos que cooperam para ordenar e solidificar as atividades comunicativas do dia a dia, incontornáveis em qualquer situação comunicativa, totalmente vinculados à vida cultural e social” que, por sua vez, “centraliza-se no trato sociointerativo da produção linguística”.

Para Marcuschi (2008, p. 154), “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”.

Com o advento da internet, as pessoas se depararam com uma nova forma linguística, cheia de gírias e de jargões. Um ambiente que liberava os usuários a infringirem as regras convencionais de ortografia e de pontuação. Desse modo, “uma nova forma de comunicação humana surgiu com a Internet [...] A Internet não só revolucionou e mudou o caráter linguístico, mas também todo o contexto social, educacional e tecnológico” (SHIYA; DELMANTO; FLAUSINO, 2010, p. 22).

Os meios digitais trouxeram novos modos de leitura e de escrita, pois há uma relação do texto escrito e do texto falado com imagens, vídeos, som etc., consequentemente, também, trouxeram a necessidade de uma nova maneira de produção de texto, que ficou conhecida como gênero digital (ARAÚJO; VILAÇA, 2015).

Para Marcuschi (2010b, p. 15), os gêneros digitais são “os gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais”. Semelhantemente, Rojo (2013) define os gêneros digitais como os gêneros que são produzidos e circulam no ambiente virtual.

A tecnologia digital já se inseriu no cotidiano das pessoas, por isso, Marcuschi (2010b, p. 74) afirma que “a escola não pode

passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos”.

Rojo corrobora Marcuschi quando diz que

[...] as instituições de ensino precisam trabalhar com os alunos as novas formas de competências exigidas na contemporaneidade. Afinal, o jovem não precisa apenas de conhecimentos sobre informática, mas de conhecimentos que colaborem para a sua participação nas práticas sociais cotidianas. Conhecimentos que também possam auxiliar em seu crescimento pessoal e profissional, auxiliando-o na realização de pesquisas e apropriação consciente e crítica dos textos disponibilizados online. Essas competências podem e devem ser desenvolvidas no contexto escolar, formando assim o jovem para a sociedade em que vive (*apud* ARAÚJO; VILAÇA, 2015, p. 8).

Acreditamos ser essencial que a escola aborde as práticas de leitura e escrita também no meio digital. O uso dos gêneros digitais em sala de aula pode desenvolver no aluno habilidades necessárias para se inserir neste mundo contemporâneo e para o exercício da cidadania.

Podcast: gênero digital

O uso das novas tecnologias deve ser abordado na escola, pois nossos alunos são considerados nativos digitais, ou seja, eles já nasceram em um período tecnológico. Podemos verificar, por meio da experiência em sala de aula, que eles têm muitas informações a respeito da tecnologia e de termos que circulam na internet. É imprescindível que a escola se adapte a uma nova forma de ensino, que esteja de acordo com as práticas concretas de uso da linguagem, para que haja foco no conhecimento.

Com o advento da internet, como já dito no presente artigo, novos gêneros surgiram, os chamados gêneros digitais. Um dos avanços que a BNCC (BRASIL, 2017) propõe é a abordagem desses novos gêneros no ensino. O documento afirma que

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 68).

Na contemporaneidade, as práticas sociais, por meio das novas tecnologias, só se intensificam. Por isso, é necessário que a escola proporcione aos estudantes a compreensão e a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, como orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

Um estudo feito pela revista *Nova Escola* confirma esse direcionamento:

A BNCC reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, em dois aspectos: a presença de textos multimodais – polarizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade (NOVA ESCOLA, 2019, p. 4).

A abordagem de gêneros digitais na BNCC (BRASIL, 2017), portanto, é um dos grandes avanços em relação aos PCN (BRASIL, 1998). Nestes, a disciplina de Língua Portuguesa é dividida em três blocos de conteúdos: língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua. A BNCC (BRASIL, 2017) se aproxima dessa divisão, contudo há uma diferença que é a inserção da semiótica, ou seja, do estudo de texto de múltiplas linguagens. Isso se justifica pelo fato de estarmos na era da tecnologia e da internet. Textos que antes não existiam – como os memes, os *gifs*, os *podcasts* etc. – passam a circular e precisam ser inseridos nos estudos escolares, porque são exemplos de textos que fazem parte do cotidiano do educando.

Textos digitais, como os *podcasts*, ganham destaque na BNCC (BRASIL, 2017), visto que, nesse documento, encontramos o eixo da oralidade. Nos PCN (BRASIL, 1998), havia uma indicação de se abordar a linguagem oral nos estudos da língua. Contudo, a BNCC (BRASIL, 2017) não só orienta, como também amplia o enfoque dado à oralidade, de uma forma que explicita o que deve ser trabalhado em cada ano, de acordo com as práticas dos diferentes campos de atuação ou esferas sociais em que os alunos estão inseridos. Vejamos mais um trecho do estudo da *Nova Escola*, que confirma esse novo enfoque em relação ao estudo da oralidade:

A Base prescreve os conhecimentos essenciais, as competências e as habilidades linguísticas relacionadas às práticas de oralidade, que se espera que as crianças e os jovens desenvolvam em cada etapa da Educação Básica em todo país (NOVA ESCOLA, 2019, p. 15).

Essa abordagem é necessária, pois sabemos que o estudo da oralidade na escola ainda não é visto como algo importante. Muitas vezes, as aulas voltadas para o ensino da oralida-

de são vistas como desnecessárias pela comunidade escolar. Esperamos que, com as diretrizes propostas pela BNCC (BRASIL, 2017) para orientar o currículo das disciplinas, essa visão retrógrada de ensino da língua deixe de existir. A oralidade tem que estar presente no ensino com a mesma importância do ensino do texto escrito. Os novos gêneros digitais, ligados à oralidade, podem deixar registrados seus textos, já que o ambiente virtual proporciona tais registros. Reiteramos a importância do ensino da oralidade através da seguinte orientação da BNCC:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p. 87).

Partindo da importância do ensino da oralidade na escola, passemos a refletir sobre um novo tipo de texto que circula na internet, o *podcast*. Esse termo surgiu em 2004 e origina-se da junção das palavras *ipod* (dispositivo de reprodução de áudio/vídeo) e *broadcast* (método de transmissão). O *podcast* é um exemplo dos novos gêneros que surgiram com o advento da tecnologia. Antes de ser consolidado pela BNCC (BRASIL, 2017) como um gênero digital, o *podcast* era definido mais como uma ferramenta digital do que um gênero; podemos perceber isso pela seguinte afirmação de Andrade (2010, p. 5):

Podcast é uma ferramenta de arquivo audiovisual com a qual podemos trabalhar atividades de oralidade, de análise de textos orais, além de levantar debates e fazer estudo sobre variação linguística. É uma ferramenta de fácil uso

tanto do ponto de vista da audição quanto da produção, bastando que o computador tenha o *podcasting*, ferramenta multimídia para publicar conteúdos de áudio, vídeo e imagens da internet.

Outros autores definem o *podcast* somente como uma ferramenta de áudio, como, nas palavras de Franco (2008, p. 56), “uma programação de áudio, com diferentes tipos de registros (entrevista, palestra, exposição, aula) sobre os mais variados assuntos, disponibilizada na rede”.

Freire (2014, p. 58) afirma que a maioria das produções de *podcasts* “realiza-se por meio de falas dos participantes, promovendo exposições de conteúdos, relatos de acontecimentos, bate-papos ou debates informativos”.

Para Voigt (2007, p. 4), o “*Podcast* é uma espécie de programa de rádio personalizado para divulgar opiniões, entrevistas, música ou informações na internet”.

Pela visão dos autores citados, podemos entender que o *podcast* ainda precisa ser consolidado como um gênero. Acreditamos que sua abordagem na escola possibilitará novos estudos que possam consolidá-lo cada vez mais. A escola deve trabalhar esse tipo de gênero digital, mostrando aos alunos como eles se estruturam, quais as suas características, quais suas funções etc.

Segundo Gomes, Sá e Fialho (2011), os *podcasts*, na educação, podem ser abordados de duas formas: na forma exploratória e na forma colaborativa. Usar didaticamente os *podcasts* de forma exploratória significa acessar *podcasts* produzidos para auxiliar nas aulas, para complementar o estudo. Já o uso de forma colaborativa significa a produção de um *podcast*. Então, dessa última forma, os alunos são levados a produzirem e divulgarem seus próprios *podcasts*.

De acordo com Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), os *podcasts* podem ser classificados em seis dimensões: tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade.

Sobre o tipo, temos os seguintes *podcasts*:

- a) expositivo informativo: relaciona-se à apresentação de um determinado conteúdo;
- b) *feedback*/comentários: caracteriza-se como comentários críticos aos trabalhos ou tarefas realizadas;
- c) instruções/orientações: caracteriza-se como *podcasts* que trazem orientações e indicações de estudos;
- d) materiais autênticos: *podcasts* sem fim escolar são produções feitas para o público, tais como fragmentos de jornais, entrevistas de rádio, propagandas publicitárias etc.

A respeito do formato, pode ser em formato de áudio, o mais comum, vídeo e a combinação de imagem e locução.

Sobre a duração, podem ser curtos, moderados ou longos:

- a) o curto pode variar entre 1 e 5 minutos;
- b) o moderado pode variar entre 6 e 15 minutos;
- c) o longo ultrapassa 15 minutos.

Quanto ao estilo, pode ser formal ou informal. No ambiente educativo, vai depender da intenção do professor. Os dois níveis de linguagem devem ser trabalhados na oralidade. A respeito da autoria, o *podcast* não fica somente a cargo do professor; o aluno pode produzir ou alguém de outra entidade.

Por fim, afirmamos que o trabalho com *podcast* pode ser muito produtivo, pois, por meio dele, podemos informar, motivar, incentivar, divulgar, orientar, questionar, sensibilizar, refletir etc. Todas essas ações podem trazer diversos assuntos, os mais variados possíveis, abarcando diferentes gêneros textuais.

Metodologia

O presente estudo foi realizado em uma escola municipal de tempo integral, localizada em Fortaleza. O objeto de pesquisa foi uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. A turma constava de 35 alunos, sendo, em sua maioria, alunos participativos.

Nosso estudo é uma pesquisa-ação cujos principais aspectos considerados são: ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada (THIOLLENT, 2004). Pode-se dizer também que se trata de uma pesquisa qualitativa, cujas características são “objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar etc” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

O objetivo da pesquisa é apresentar aos alunos o gênero digital *podcast*, por meio de uma oficina intitulada *Pode podcast na escola?* Nessa oficina, trabalhamos com o uso exploratório do *podcast* em sala de aula para que eles aprendessem sobre esse gênero digital, com a intenção de fazê-los desenvolver sua oralidade e conhecimento acerca desse novo modelo de texto oral. A oficina foi dividida em cinco módulos de 2h/aula cada:

Quadro 1 – Módulos da oficina *Pode Podcast na Escola?*

Módulo 1:	Atividade de sondagem; primeira parte da explanação do gênero digital <i>podcast</i> ;
Módulo 2:	Segunda parte da explanação sobre <i>podcast</i> ;
Módulo 3:	Apresentação dos alunos sobre os <i>podcasts</i> pesquisados;
Módulo 4:	Vídeo com tutorial para produção de <i>podcast</i> ;
Módulo 5:	Exibição do filme “A rebelde da rádio”.

Fonte: elaboração própria.

Coleta e análise dos dados

Uma atividade de sondagem foi elaborada com intuito de saber o conhecimento dos alunos acerca do gênero *podcast*. Tal atividade teve a duração de 2h/aula, em que os alunos ouviram um episódio do *podcast* chamado “Café da Manhã”. Tal *podcast* é de notícias, e o arquivo ouvido tratava sobre as manifestações contra os cortes na educação do governo do presidente Jair Bolsonaro. O episódio tinha a duração de 22 minutos e 19 segundos. Depois de ouvir o arquivo de áudio, quatro perguntas foram feitas: qual é o assunto do áudio? O que você consegue lembrar daquilo que você ouviu? Como você definiria esse texto que você ouviu? A qual gênero ele pertence?

As perguntas foram discutidas oralmente e por escrito. Havia trinta alunos presentes na sala. O áudio foi ouvido por meio do *smartphone* da professora pesquisadora conectado, via *bluetooth*, à caixa de som da escola. Com relação à primeira pergunta: Qual é o assunto do áudio? 21 alunos responderam que o áudio era sobre as manifestações contra o corte de verbas na educação; seis alunos responderam que era sobre o corte na educação; dois alunos responderam que o áudio era sobre política; e um aluno respondeu que o áudio era sobre as manifestações contra a reforma da previdência.

No que diz respeito à segunda questão da atividade: O que você consegue lembrar daquilo que você ouviu? A grande maioria dos alunos (24) respondeu que “o presidente Jair Bolsonaro chamou os estudantes de idiotas inúteis”. Desses 24 estudantes, quatro mencionaram também que o presidente havia falado que era muito cedo para falar quais seriam as consequências das manifestações; cinco estudantes mencionaram a reforma da previdência; um aluno respondeu que lembrava algo sobre protesto dos estudantes; dois alunos responderam que

o presidente desvalorizava e desgostava dos professores; e um outro aluno respondeu que lembrava da descentralização do tema “educação”, pois outros temas foram abordados durante os protestos. Estes, considerados como partidários por alguns especialistas, pois apresentavam cartazes escritos “Lula Livre” e “Reforma da Previdência”, fugindo ao tema da educação. O número total dessa análise ultrapassou 30 respostas, porque os alunos poderiam escrever tudo que se lembravam do áudio ouvido. Portanto, cada aluno deu mais de uma resposta.

As questões 3 e 4 foram elaboradas em uma só: Como você definiria esse texto que você ouviu? A qual gênero ele pertence? A resposta majoritária foi: texto oral, gênero entrevista. 15 alunos deram tal resposta. Em segundo lugar, obtivemos: texto oral, gênero jornalístico, com sete alunos. Percebemos aqui uma confusão entre gênero textual e esfera ou campo de atuação. Outras respostas, que apareceram foram: “gênero oral”; “textual que fala sobre política”; “entrevista, gênero: conversa”; “Bolsonaro é a favor da reforma da previdência; entrevista”; “texto que fala sobre a política no Brasil”; “entrevista oral”.

Todas as questões acima foram discutidas oralmente antes de serem entregues por escrito à professora. Pode ter havido troca de informações durante os comentários de tais respostas. Contudo, uma quinta questão foi feita e, logo em seguida, entregue à professora. Essa questão não foi discutida oralmente. Portanto, a professora pôde analisar com mais fidedignidade o conhecimento dos alunos a respeito do gênero oral e digital *podcast*. A pergunta feita aos alunos foi: Você já ouviu falar em *podcast*? Se sim, saberia dizer o que é? 23 alunos responderam “não” à pergunta; seis alunos responderam que já haviam ouvido falar, mas não sabiam dizer o que era; apenas um aluno disse que sabia o que era *podcast*. Este assim definiu o gênero: “é um conjunto de músicas em inglês”. Diante de tal resposta, podemos perceber

que o aluno apenas tinha alguma noção sobre o gênero, uma vez que tal gênero não contempla somente músicas.

Depois de recolher a folha com as respostas dos alunos, a professora explanou sobre o gênero *podcast*. A primeira apresentação foi feita em *slides* no programa *PowerPoint* e discorria sobre a origem do nome, as características do gênero, os *podcasts* mais populares e os termos relacionados. Depois da explanação, os alunos puderam concluir que eles haviam escutado um episódio de um *podcast* de notícia.

No segundo módulo da oficina, a professora fez a segunda explanação com 13 slides sobre *podcasts*, explicando mais detalhes sobre o gênero e apresentando dicas de grupos de *podcasters* em redes sociais. Antes do final da aula, os alunos puderam tirar suas dúvidas acerca do assunto. Em seguida, a professora perguntou quem possuía *smartphone* na sala. A maioria dos alunos, cerca de 20, levantou a mão e/ou disse possuir um *smartphone*. Como atividade de casa, foi solicitado aos alunos que baixassem o aplicativo “*spotify*: músicas e *podcasts*”, e que eles escolhessem um episódio de um *podcast* para apresentar na aula seguinte.

No módulo 3, houve a apresentação de cinco alunos sobre episódios de *podcasts* pesquisados por eles. Duas alunas escolheram episódios de um *podcast* chamado “Histórias de ninar para garotas rebeldes”. O *podcast* narrava trajetórias de mulheres notáveis que mudaram o mundo em suas respectivas áreas. Os áudios eram inspirados na série de livros de mesmo nome, escrita por Elena Favilli e Francesca Cavallo.

A primeira aluna explicou um pouco sobre o *podcast* escolhido e resumiu o episódio que seria apresentado. O episódio era sobre Billie Jean King, uma ex-tenista norte-americana, considerada uma das melhores atletas femininas de todos os tempos, que foi consagrada nos anos 70.

A segunda aluna, que abordou o mesmo *podcast*, escolheu o episódio sobre Yusra Mardini, uma nadadora síria que sobreviveu à guerra. Ambos os episódios foram apresentados na íntegra. Cada um tinha a duração de 16 minutos. Depois de ouvir cada episódio, os alunos discutiam a temática e davam suas opiniões. A ideia para o livro que serviu de inspiração para o *podcast* era a criação de um imaginário “antiprincesas”, com mulheres reais em vidas duras e de muita luta, mas que ajudaram fortemente a quebrar sensos comuns e construir o caminho para a igualdade de gênero. Um tema bem pertinente a ser tratado em sala de aula, pois desenvolvia a criticidade dos alunos.

Nessa mesma temática do feminismo, a terceira aluna escolheu o *podcast* “Maria vai com as outras”, e o episódio apresentado por ela foi sobre assédio no ambiente de trabalho. O *podcast* tinha a seguinte descrição: “Programa da rádio Piauí sobre mulher e mercado de trabalho. Apresentado por Branca Viana. Episódios novos quinzenalmente às segundas pela manhã”. A aluna apresentou o *podcast* e o episódio, seguindo os procedimentos da oficina; os alunos discutiam oralmente sobre os aspectos que mais lhe chamavam atenção no texto oral.

A quarta apresentação foi de um aluno. Ele escolheu um *podcast* chamado “Dr. Duprat Cast”, cuja descrição era: “o foco é evoluir, levantar e debater questões importantes de como chegamos até aqui e qual rumo que provavelmente vamos tomar. No padrão de ‘papos’, reflexões e entrevistas, usaremos o conhecimento da humanidade e da ciência moderna (...)”. O episódio escolhido pelo aluno intitulava-se: “Você é viciado em conquistas?” O interessante desse episódio é que ele começou com uma narrativa sobre um homem em busca de sexo e amor. O episódio era sobre relacionamentos, e os alunos se mostraram bastante interessados sobre o assunto.

A quinta e última apresentação foi de um aluno que escolheu o *podcast* de notícia Café da Manhã, o mesmo apresentado pela professora na atividade de sondagem. Sua descrição era a seguinte: “agora você vai levantar da cama com notícias e análises quentinhas no Café da Manhã, o *podcast* mais importante do seu dia. Em uma parceria entre Folha de S. Paulo e *Spotify*, os jornalistas Rodrigo Vizeu e Magê Flores trazem nas manhãs de segunda a sexta, de forma leve e simples, o fundamental sobre os assuntos do momento no Brasil e no mundo”. O episódio escolhido pelo aluno era sobre o ensino domiciliar que o governo Bolsonaro planejava regulamentar no Brasil. O episódio trazia a opinião de alguns especialistas sobre o tema e também de pessoas do governo, tentando explicar como seria tal ensino. Os alunos puderam aprender um pouco mais sobre o assunto. O texto também trazia entrevistas com jornalistas sobre como funcionava o *homeschooling* nos Estados Unidos, pois tal projeto brasileiro se inspiraria no americano.

No quarto módulo da oficina, um tutorial de como produzir um *podcast* foi apresentado aos alunos. O objetivo desse módulo foi causar curiosidade quanto à produção desse gênero digital. Sabemos que a maioria dos adolescentes tem grande intimidade com a tecnologia, demonstrando admiração por profissões, como as de *youtubers*. Dessa maneira, proporcionamos o contato dos alunos com uma nova profissão: a de *podcaster*.

No quinto e último módulo, o filme “A rebelde da rádio” foi exibido. Ele contava a história de Tara Adams (Debby Ryan), uma adolescente tímida que, na privacidade de seu quarto, fazia transmissões de rádio usando seu computador e um modulador de voz, sob o codinome de “Rebelde da Rádio”. Essas transmissões eram arquivos de áudios via *podcast*. Os alunos também aprenderam um pouco mais sobre o mundo da produção de um *podcast* por meio do filme.

Com relação à avaliação, os alunos foram avaliados durante todo o processo das oficinas, bem como também o seu comprometimento na realização das apresentações e participação em sala de aula.

Acreditamos que a oficina *Pode podcast na escola?* alcançou seus objetivos, porque envolveu os alunos em aulas diferenciadas e os fez conhecer e se interessar por esse novo gênero digital, que pode ser fonte de pesquisa e aprendizado.

Conclusão

Vimos, no decorrer deste artigo, que o uso das novas tecnologias no ensino é necessário e possível. A inserção das tecnologias no ambiente escolar de forma produtiva e inovadora valoriza o estudante como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

No decorrer do processo metodológico, notamos o protagonismo nas atitudes dos alunos com relação ao gênero digital apresentado, pois eles pesquisaram e escolheram suas próprias histórias durante as apresentações. Vale ressaltar que as estratégias utilizadas para o ensino do gênero digital demandaram o fortalecimento do papel do aluno como sujeito da sua aprendizagem e do papel do professor como mediador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Cinco módulos foram realizados na oficina chamada *Pode podcast na escola?* Durante o desenvolvimento das atividades dos módulos, constatamos, por meio das discussões em sala e da participação, que os alunos se apropriaram do gênero *podcast*, compreenderam sua funcionalidade e perceberam o crescimento da popularidade do gênero no ambiente virtual.

O interesse dos alunos, observado de maneira geral, foi positivo. Percebemos que a maioria se envolveu com o aprendiza-

do desse novo gênero digital, por meio das suas apresentações e de seus posicionamentos.

Para uma complementação da oficina, seria agregador acrescentar um sexto módulo voltado para a produção do gênero *podcast*. Contudo, produzir tal gênero é um grande desafio, pois necessita de um espaço com uma boa acústica e de bons microfones. No que se refere ao contexto da escola pública, sabemos que grande parte não dispõe desses recursos, o que dificultaria a produção do gênero em questão.

Outro fator, que também dificultaria a produção do gênero digital *podcast*, diz respeito ao letramento digital dos professores, pois boa parte desses profissionais necessitaria de formação continuada na área. Nossa experiência é um bom exemplo disso, pois não conhecíamos o gênero até a preparação desse artigo. A partir daí, percebemos a importância de programas de formação continuada, como o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o qual tem como um dos objetivos contribuir para o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet.

As tecnologias, quando bem utilizadas, podem contribuir de forma positiva para a construção do conhecimento de gêneros digitais. Esperamos que nossa pesquisa proporcione novas possibilidades de estudo, que venham a aprofundar a aprendizagem do letramento digital, tanto do aluno quanto do professor.

Referências

ANDRADE, E. C. M. de. Leitura e análise de textos orais e escritos em blogs e podcasts. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 3., 2010, Pernambuco. **Anais** [...]. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

ARAÚJO, E. V. F. de; VILAÇA, M. L. C. Gêneros digitais no contexto educacional: desafios do professor do Ensino Médio. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO, 6., 2015, Pernambuco. **Anais Eletrônicos**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. p. 1-18.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; MACIEL, R. **Taxionomia de podcasts**: da criação à utilização em contexto educativo. 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10032/1/Carvalho%20et%20al-2009-Taxonomia-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CASTRO, L. H. P. de; CONDE, I. B.; PAIXÃO, G. C. Podcasts exploratórios e colaborativos: oralizando conhecimentos em um curso de graduação a distância. **Revista Tecnologias na Educação**, ano, 6, n. 11, dez. 2014. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>. Acesso em: 13 out. 2018.

FRANCO, C. M. dos S. de S. **As possibilidades do Podcast como ferramenta midiática na educação**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

FREIRE, E. P. A. Relações educacionais do podcast brasileiro com as hierarquias expressivas online. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 55-67, maio/ago. 2014.

FREITAS, S. H. C.; TEIXEIRA, J. A. T.; MACHADO, M. R. Desafios no ensino da oralidade. **Revista Cadernos de Estudo de Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 197-215, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES, A. F.; SÁ, C. G de; FIALHO, V. R. Podcast: uma opção didática para o ensino de E/LE. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM - CONAHPA, 5., 2011, Pelotas/RS. **Anais [...]**. Pelotas/RS, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 15-80.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 147-207.

NOVA ESCOLA. **BNCC na prática**: tudo que você precisa saber sobre Língua Portuguesa. Associação Nova Escola e Fundação Lemann. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/8/lingua-portuguesa>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SHIYA, A. Y.; DELMANTO, E. C. B.; FLAUSINO, V. C. **Gênero digital no estudo da língua portuguesa**. 2010. 53 p. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) – Unisalesiano, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Curso de Letras, Lins, São Paulo, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

VOIGT, E. Web 2. 0, **e-learning 2.0**, **EaD 2.0**: para onde caminha a educação a distância? 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200750254PM.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.

CAPÍTULO 13

Gênero discursivo entrevista: ídolo ficcional *versus* ídolo real

Cristiane Ferreira de Souza
Pollyanne Bicalho Ribeiro

DOI 10.51996/9786588492925cap.13

Introdução

Constata-se, tanto no chão da sala de aula, como nas aferições nacionais e internacionais, o baixo nível de proficiência dos alunos em sua língua materna. Na realização da prova Pisa¹ 2018, que é aplicada a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ficou nos últimos lugares dos países da América do Sul. Tal prova refere-se ao componente “leitura”, conseqüentemente, se o aluno não interpreta bem, não compreendendo o que lê, isso irá refletir nos demais componentes, como na gramática e na produção textual. Além disso, os professores, assoberbados de trabalho, não são oportunizados, geralmente, a capacitações e a momentos dentro da carga horária para estudo.

Portanto, faz-se necessário pensar em práticas de ensino significativas que se coadunam com os objetivos da Linguística Aplicada no tocante a auxiliar eficazmente o fazer do professor da sala de aula, em passos paulatinos e contínuos, possibilitando a melhora da aprendizagem pelos alunos. Nesse panorama, nossa pesquisa visa promover atividades que contemplam os eixos de leitura e escrita para o 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha dessa série deveu-se ao fato de o gênero entrevista constar no currículo desse nível de escolaridade; já a predileção pelo gênero entrevista faz-se pelo diminuto trabalho com os textos orais mais elaborados e sua retextualização na escola. Os textos orais são deixados de lado muitas vezes e só são utilizados para as mesmas funções em sala de aula: perguntas e respostas orais, bem como apresentação de traba-

¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes disponível no site: <https://www.oecd.org/pisa/>

lhós. Esquece-se o falar em público, que é exigência do meio social, no qual os estudantes necessitam de oportunidades de formação profissional e de trabalho. A entrevista é muito utilizada pelo aluno fora da escola para acessar, no telefone celular, informações sobre seus ídolos da mídia vigente. Levar o aluno a uma reflexão sobre sua idiossincrasia nas mídias sociais, mediada pela compreensão do gênero que instrumentaliza essas informações, desencadeia uma criticidade do conteúdo e da segurança para se expressar no gênero entrevista exigido pela sociedade como elemento de promoção social.

Para a constituição do *corpus*, recolhemos as produções iniciais dos alunos de 9º ano, Ensino Fundamental II, que foram analisadas para proposição da sequência didática, por meio da aplicação do professor da própria turma, da atividade que apresentou a situação relativa ao gênero entrevista para a produção inicial. Essa situação para a produção inicial constituiu-se, em primeiro lugar, em uma proposição para o aluno entrevistar o ídolo de sua predileção, utilizando a escrita. Nesta pesquisa, ampliou-se para equipes elaborarem a entrevista, pois o professor da turma considerou mais interessante que cooperassem em equipe para um trabalho mais produtivo.

Em segundo lugar, após a página de tessitura da entrevista, encontravam-se três perguntas que conduziam o aluno a refletir sobre a escolha do seu ídolo e, por último, o aluno representava o ídolo por meio do desenho. As orientações foram seguidas a partir da atividade sem subsídios sobre o gênero entrevista. Desse trabalho, foram selecionadas duas produções por apresentarem as três partes constituintes da atividade para nossa pesquisa-ação que, segundo Gil (2002, p. 143), “[...] envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa”, caracterizando, assim, a interação entre o pesqui-

sador e os alunos pesquisados. Após essa fase, foi elaborada a proposta dos módulos de atividades até chegar à proposição da produção final para o aluno.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), objetiva-se na leitura a compreensão do texto com fruição; já na escrita, enfatiza-se sua natureza processual e colaborativa, em suma, formando leitores críticos e autônomos, convergindo com o objetivo dos PCN (BRASIL, 1998). Dessa forma, este trabalho objetiva propor uma sequência didática para o ensino da entrevista, conduzindo o aluno à reflexão sobre o conteúdo, a língua e a estrutura do gênero suscitados do uso em sociedade, assim possibilitando ao aluno a aprendizagem com compreensão e criticidade com base na sua interação social.

A partir disso, a escola deve possibilitar ao professor subsídios para compreensão desse novo enfoque dos gêneros discursivos. Muitos professores ainda foram formados apenas com as tipologias descrição, narração e argumentação. Logo, deve-se oferecer variadas capacitações e acesso a novos materiais com renovadas perspectivas do uso social da linguagem. E ao professor cabe renovar sua prática social buscando essas novas perspectivas para o ensino eficaz e efetivo do aprendiz.

Calcado nisso, o presente estudo propõe um renovado olhar sobre o gênero entrevista nas práticas sociais imersas na realidade do aluno, bem como fomenta a reflexão e a criticidade quanto ao conteúdo do gênero estudado. Objetivando essa condução, este trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira seção, aborda-se o gênero do discurso e a oralidade, conforme Antunes (2003), Bakhtin (2016), Biasi-Rodrigues (2008) e Marcuschi (2008); na segunda, discorre-se sobre o significado, estrutura, constituinte e funcionalidade do gênero entrevista de acordo com Bakhtin (2011), Costa (2008), Crescitelli e Reis (2014), Fávero, Andrade e Aquino (2014), Hoffnagel (2010),

Medeiros e Tomasi (2017) e Ribeiro (2017); na terceira seção, fala-se sobre a metodologia; e na quarta e última seção, aborda-se a análise da produção inicial e propõe-se a sequência didática do gênero entrevista.

Gênero do discurso na escola e oralidade

A definição de gênero do discurso suscita-se com Bakhtin (1997, *apud* BIASI-RODRIGUES, 2008, p. 38), que diz “são tipos relativamente estáveis de enunciados”, e é nessa definição que os estudos recentes se ancoram. Para o autor, segundo Biasi-Rodrigues (2008, p. 38), os diversos gêneros constituídos na sociedade, embora sejam relativamente estáveis, são estruturados da seguinte forma:

[...] a seleção de temas (conteúdo); a escolha dos recursos linguísticos (estilo); e as formas de organização textual (construção composicional) (p. 280). Além disso, Bakhtin admite que há exâgeros mais ‘padronizados e estereotipados’ e gêneros ‘mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos’ (p. 301).

Bakhtin (2016, p. 15) ainda classifica os gêneros em primários, que se “formam nas condições de comunicação discursiva imediata”, dos quais são exemplos a conversação oral cotidiana e a carta pessoal; e em gêneros “secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas)” (p. 15), em que há a predominância do escrito.

Portanto, os gêneros do discurso são inerentes ao ser humano, que sempre está produzindo textos orais ou escritos, inseridos no dia a dia das pessoas para sua interação com as outras. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), quando “domina-

mos um gênero textual,² não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”; logo, usam-se os gêneros para fazer uma lista de compras, uma carta amorosa, uma resenha de livros, ou seja, atende o gênero discursivo às necessidades de expressão do ser humano em sociedade.

Os gêneros orais quase não são estudados; esse tipo de estudo é muito recente e menos sistematizado do que o dos gêneros escritos (MARCUSCHI, 2008). É uma modalidade muito pouco experimentada na sala de aula. Há muitas questões que rechaçam o seu uso pelo professor, entre as quais podemos citar: a oralidade traz, em seu bojo, todos os vícios e erros que desprestigiam a língua; não há interesse na conversação, em como se constitui a conversa; e há uma generalizada falta de oportunidades de se abordar o gênero oral da comunicação pública na sala de aula (ANTUNES, 2003).

Essa questão confronta-se com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017, p. 76-77) que trazem o eixo oralidade: “Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas”. Essa orientação já vem desde os PCN (BRASIL, 1998), mas, infelizmente, ainda são práticas escolares tímidas em relação à oralidade e ficam muito restritas à academia, consequentemente, o professor carece de muitos subsídios para trabalhar a vertente oral.

Diante desse cenário, é preciso pensar em práticas de ensino significativas, condizentes com as necessidades atuais de ensino, num mundo tão globalizado e digital. Daí a necessida-

² O presente trabalho não entrará na discussão sobre a terminologia do gênero, portanto optamos por usar o termo fundador que é do Bakhtin, gêneros discursivos, mas o autor Marcuschi usa o termo gêneros textuais.

de de atividades com a oralidade, por exemplo, como nesta pesquisa retratando o gênero entrevista e os ídolos dos discentes no ano final do Ensino Fundamental (9º ano), seguindo suas predileções de artistas veiculados massivamente na mídia.

Significação, estrutura, constituintes e funcionalidade do gênero entrevista

A entrevista é “uma conversa, colóquio, em local combinado para obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões etc”., segundo Costa (2008), e no âmbito jornalístico:

[...] pode ser definida como uma coleta de declarações, informações, opiniões tomadas por jornalista(s) para divulgação através dos meios de comunicação (imprensa falada, escrita, televisa, internética). Pode designar também uma matéria jornalística – chamada pingue-pongue – que é redigida em forma de pergunta-resposta. Trata-se de um discurso assimétrico em que os interlocutores têm papel diverso. O entrevistado tem o conhecimento do assunto/tema e o poder da palavra, que deve se limitar ao que é perguntado (COSTA, 2008, p. 93).

Mas Marcuschi (2000, *apud* HOFFNAGEL, 2010, p. 196) esclarece que “há eventos que parecem entrevistas por sua estrutura geral de perguntas e respostas, mas distinguem-se muito disso”. Esse distanciamento se dá no caso de depoimentos na justiça, na polícia, exame oral. Há nesses gêneros uma estrutura geral semelhante à da entrevista, mas distanciam-se desta pelo estilo e propósito.

De acordo com Hoffnagel (2010, p. 196), “tomando gênero como um evento comunicativo e não uma forma linguística, podemos considerar a entrevista como uma constelação de

eventos”, ou seja, são como gêneros (ou subgêneros): entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista de emprego, entrevista científica etc. A entrevista, em sua oralidade, retoma o que Marcuschi (2008) afirma sobre o rompimento com a dicotomia fala e escrita, produzindo o conceito do “*continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais”. E Ribeiro complementa:

Há aspectos diferenciadores entre o código oral e o código escrito, que devem ser considerados nas aulas de Língua. Por exemplo: a troca de turnos, a presença do interlocutor, o uso de recursos como a entonação, o gestual, a pausa, a repetição etc. Ademais, se de um lado se trabalha a expressão oral dos alunos, como consequência, trabalha-se também o saber ouvir, atitude tão importante quanto o saber falar (RIBEIRO, 2017, p. 133).

Com isso, a entrevista apresenta uma sequência do tipo dialogal, cujo propósito é levar o destinatário a manter-se na interação proposta, com três fases: abertura, operações transacionais e fechamento. A abertura pode ser exemplificada com a função fática “olá”, “bom-dia”, “boa-noite”; já as operações transacionais são compostas pelo corpo da interação do diálogo entre os interlocutores e o fechamento; por exemplo, “não tenho mais nada a declarar”. A sequência dialogal apresenta mais de um interlocutor. É constituída por uma sucessão de trocas de turno em uma conversa, diálogo. As trocas são caracterizadas por uma interação comunicacional de caráter fático e podem ser exemplificadas como debates, entrevistas, sessões de terapia, em consultas médicas etc. (MEDEIROS; TOMASI, 2017).

Seguindo esse percurso, a entrevista tem seu caráter interacionista e dialógico, de acordo com Bakhtin (2011), o eu e o tu se inter-relacionam, construindo sentido. Então, a tessitura

da entrevista faz-se com um entrevistador e um entrevistado, ou o entrevistador com vários entrevistados, ou o entrevistado com vários entrevistadores. Em sua estrutura, há o tópico, que é o assunto, havendo mudança de tópico frequentemente na entrevista, embora algumas permaneçam sem mudança. Marcuschi (2000, *apud* HOFFNAGEL, 2010, p. 196-197) representa a estrutura do gênero entrevista da seguinte forma: “entrevistador: pergunta [estabelece um tópico]; entrevistado: responde [em relação ao tópico proposto]; entrevistador: pergunta [sobre o mesmo ou outro tópico]; entrevistado responde [com relação ao posto]”.

Há outros constituintes da entrevista, que não são comuns na análise da oralidade da escola, mas bastante esclarecedores na intenção e compreensão dos enunciados orais da entrevista: repetição, correção, parafraseamento, parentetização e referenciação, além dos fenômenos intrínsecos da oralidade, como hesitação e interrupção. Assim, o aluno toma consciência dos traços da oralidade que também são chamados de marcadores conversacionais (CRESCITELLI; REIS, 2014).

Outro aspecto do texto oral é a sua caracterização em audível, espontâneo, irrepetível e contextualizado, de modo que a gravação da entrevista o transforma em um recorte de fala, pois a entrevista escrita advém do seu registro falado. E esse recorte da fala é bastante monitorado pelo informante, principalmente na entrevista. O gravador, que hodiernamente é mais comum como aplicativo digital do dispositivo móvel, intimida o entrevistado, aterrorizando ainda mais se a entrevista for filmada. O gênero entrevista é assimétrico, pois o entrevistador tem maior poder de conduzir a abordagem e o direcionamento da entrevista, em oposição à conversa espontânea, em que os interlocutores geralmente são iguais nessa condução (CRESCITELLI; REIS, 2014).

Portanto, para tratar da oralidade em sala de aula, como o gênero em estudo, os conhecimentos em torno de língua falada e de língua escrita não são suficientes. É preciso que o professor disponha de subsídios em relação às especificidades dos textos que circulam na sociedade em domínios discursivos determinados, como o jornalístico, o acadêmico, o religioso, o jurídico etc. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2014). Dessa forma, o gênero entrevista deve ser apreendido pelo professor em todos esses aspectos para o seu domínio e compreensão e para o aperfeiçoamento do ensino do aprendiz.

Metodologia

O tipo de pesquisa foi a pesquisa-ação, uma intervenção dentro da sala de aula com os alunos produzindo materiais para análise. Em sua dinâmica, “ocorre um constante vaivém entre fases, que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada” (GIL, 2002). Utilizando tal pesquisa, foi constituído o *corpus* inicial, que desencadeou o desenvolvimento da sequência didática.

Esta última foi desenvolvida pelos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que orientam o uso do gênero oral “[...] sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004b, p. 97).

Para esse trabalho, apresentam o seguinte processo da sequência didática:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gêne-

ro trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004b, p. 98-99, grifos dos autores).

Para a elaboração da atividade sobre o gênero entrevista, partiu-se da prática de uma situação inicial, sem intervenção teórica, em uma escola da rede estadual de ensino em que ainda subsiste o Ensino Fundamental II, 9º ano, na periferia de Fortaleza. A situação inicial foi orientada por uma ficha, previamente preparada, sugerindo grupos de até cinco alunos, que produziram uma entrevista de um ídolo famoso da mídia nacional ou internacional; além disso, havia três perguntas reflexivas e críticas sobre os valores positivos passados pelo ídolo: a) “o seu ídolo contribui para a sua formação de valores?”; b) “o seu ídolo já se posicionou sobre feminicídio?”; e c) “o que o motivou a escolher o seu ídolo?”. Após esse contexto, pede-se ao aluno que represente, em forma de imagem, o seu ídolo. Todo esse contexto é aplicado pelo próprio professor de sala de aula. A partir dessa atividade, foram suscitados os três módulos de atividades seguintes.

Dentro da última, a produção final de uma entrevista com um ídolo real (um familiar, um amigo, um professor, um técnico, um profissional etc.) aflora como fruto do processo percorrido na análise e funcionalidade do gênero entrevista.

Análise da produção inicial e proposta da sequência didática

As atividades do gênero entrevista constituem-se na produção inicial, que desencadeará a tessitura propositiva de três módulos e uma produção final, sendo que, na produção inicial, não houve nenhuma intervenção do professor, apenas a formação dos grupos e as instruções para feitura das entrevistas. A atividade foi aplicada com alunos do 9º ano, Fundamental II. A primeira atividade contou com uma folha de orientação, trazendo a proposta de uma entrevista em equipe com um ídolo da predileção dos alunos, ídolo ficcional, midiático, havendo um consenso para eleição de apenas um ídolo (famoso ou não) por equipe. Havia também, após o espaço para entrevista, três questões reflexivas que entrevistavam o aluno quanto à sua escolha da celebridade, e, por último, pedia-se ao aluno a representação em forma de imagem do ídolo eleito. Foram digitalizadas, para ilustração da produção inicial da sequência didática abaixo, as atividades de duas equipes, uma de quatro participantes (somente meninos), sobre o ídolo Neymar e outra de três participantes (somente meninas) sobre Mc Mirella.

Figura 1 – Produção inicial do gênero entrevista

EQUIPE 01: K, P, J e W

Qual o seu ídolo ou celebridade que você entrevistará? (lembre que pode ser alguém da sua família, ou famosos, ou um jogador de futebol, um líder comunitário, etc.)

Neymar Junior a ideia dele sobre o futebol e como começou

Regras: alguns aluno(s) farão perguntas outro(s) responderão a entrevista:

Perguntas () ou Respostas ()

1) *Meu ídolo é Neymar e ele é o menino mais bem pago do mundo de futebol.*

2) *Por que ele é o menino mais bem pago? É porque ele é muito bom no futebol e ele é muito famoso.*

3) *Meu ídolo é Neymar e ele é o menino mais bem pago do mundo de futebol.*

4) *Meu ídolo é Neymar e ele é o menino mais bem pago do mundo de futebol.*

5) *Meu ídolo é Neymar e ele é o menino mais bem pago do mundo de futebol.*

6) *Meu ídolo é Neymar e ele é o menino mais bem pago do mundo de futebol.*

7) *Meu ídolo é Neymar e ele é o menino mais bem pago do mundo de futebol.*

8) *Meu ídolo é Neymar e ele é o menino mais bem pago do mundo de futebol.*

9) *Meu ídolo é Neymar e ele é o menino mais bem pago do mundo de futebol.*

10) *Meu ídolo é Neymar e ele é o menino mais bem pago do mundo de futebol.*

Fonte: equipe de alunos K, P, J e W (entrevista com seu ídolo).

Figura 2 – Produção inicial do gênero entrevista

1. O seu ídolo/celebridade contribui para a sua formação de valores?

nas algumas vezes ele é muito agressivo e trata muito as mulheres

2. O seu ídolo ou celebridade já se posicionou sobre feminicídio?

não eu nunca vi o Neymar falando sobre o feminicídio

3. O que o motivou a escolher o seu ídolo ou celebridade?

porque nós do grupo gostamos muito de futebol então escolhemos o melhor jogador do Brasil

4. Faça um desenho que represente seu ídolo ou celebridade?

Fonte: equipe de alunos K, P, J e W (reflexões e imagem sobre a escolha do ídolo).

Nessa primeira produção da equipe 1: K, P, J e W, percebemos que, sem nenhum auxílio, o aluno produz, de forma simples, a entrevista, pois traz o conhecimento prévio que tem desse gênero. A equipe desenvolve o texto basicamente com perguntas e respostas, mudando bastante de tópicos, iniciando as perguntas pela mesma expressão “Menino Ney como é ser”; há também a presença da linguagem coloquial com termos que devem ser adequados ao uso formal da entrevista por ser um gênero de texto público. Observa-se também a ausência das marcas paralinguísticas observadas pelo entrevistador: risos, pausa etc. Além disso, revela-se nas três perguntas uma dualidade da personalidade do ídolo, suscitando uma intervenção nas atividades vindouras para compreensão mais aprofundada dele. Observam-se ainda muitas dificuldades ortográficas.

Figura 3 – Produção inicial do gênero entrevista

EQUIPE 02: A, M e E;

Qual o seu ídolo ou celebridade que você entrevistará? (lembre que pode ser alguém da sua família, ou famosos, ou um jogador de futebol, um líder comunitário, etc.)

Mc Mirella

Regras: alunos aluno(s) farão perguntas outro(s) responderão a entrevista:

Perguntas () ou Respostas ()

1. Quantas vezes você se separou do seu pai?

umas 2 a 3 vezes

2. Você já ajudou alguém que estava passando por dificuldades?

Sim, um idoso que morava pra poder se sustentar daí eu estou ajudando ele dando permissão

3. Antes da sua fama você já era conhecida?

nim, mais eu mesma

4. Você gosta ou não gosta da filha do seu namorado?

adoro ela, é uma garota super inteligente.

5. Sente vontade de ter filhos?

talvez nim, talvez não mais queria

6. Quantas vezes você foi polêmica no youtube?

muitas vezes, com a filha Andréa, com a parafenta, com a bala e passei também no federalizando a minha imagem.

7. Alguém que você já foi além de muitas verdades?

já, mais hoje não mais é claro.

8. Você se sente estranha sendo maquiada?

não, porque eu me amo, amo o meu corpo, ninguém não tem o que falar comigo pq não sou diferente e isso não me incomoda.

Fonte: equipe de alunos A, M e E (entrevista com seu ídolo).

Figura 4 – Produção inicial do gênero entrevista

1. O seu ídolo/celebridade contribui para a sua formação de valores?
ela é muito legal, muita polêmica, ela não tem muitas boas maneiras.

2. O seu ídolo ou celebridade já se posicionou sobre feminicídio?
não

3. O que o motivou a escolher o seu ídolo ou celebridade?
porque ela é inteligente, bonita, não liga pro que os outros falam dela, não se preocupa com nada, ela é independente.

4. Faça um desenho que represente seu ídolo ou celebridade?

Fonte: equipe de alunos A, M e E (reflexões e imagem sobre a escolha do ídolo).

Nessa segunda produção da equipe 2: A, M e E, percebemos que, sem nenhum auxílio, o aluno produz, de forma simples, a entrevista, pois traz o conhecimento prévio que tem desse gênero. Existem muitas semelhanças com o da equipe 1, mas as

perguntas são mais bem elaboradas, embora desconheçam os vários elementos constitutivos da entrevista. Quanto à análise das três perguntas, vemos uma contradição entre a primeira pergunta e a última, pois a equipe admite que o ídolo escolhido não tem valores a passar, mas o escolheu por admirar sua inteligência e ousadia de falar o que quer e por ser independente. Essa contradição suscitará atividades com uma reflexão sobre essa dualidade do ídolo, orientando o aluno a sair do pensamento superficial, oportunizando uma maior reflexão para compreensão do ídolo. Observam-se ainda poucas dificuldades ortográficas.

A primeira produção da sequência didática é composta da entrevista que os alunos recriaram sobre seus ídolos, a partir da realidade ficcional da mídia sobre famosos: jogadores, MCs, *rappers* etc. As outras atividades surgiram daí, conhecendo a realidade dos alunos, do que eles veem e ouvem nas mídias, originando uma análise fidedigna da realidade dessa turma. Com isso, os três módulos foram elaborados da seguinte forma:

Na atividade do módulo 1, o professor traz material escrito e vídeos sobre cada ídolo escolhido pelas equipes na aula anterior, para que os discentes se apropriem bem mais deles, iniciando com a leitura dos textos escritos. Após apropriação mais informativa do ídolo, o professor passa para os vídeos, propondo aos alunos transcreverem na lousa um trecho da entrevista; antes, há apresentação de algumas convenções de transcrição como pausas, uso de reticências etc. Após a transcrição embrionária, haveria uma conversa com a turma, refletindo sobre os ídolos escolhidos e possibilidades de perguntas para ampliar a ideia inicial.

Nesse bojo, as três questões reflexivas, no final da atividade 1, auxiliam nessa reflexão da cultura das mídias digitais e de comunicação. A releitura da escrita da oficina 1, concomitante às

reflexões tecidas sobre os ídolos, ampliariam a visão de mundo do aluno em relação ao que se passa nos meios de comunicação em massa, principalmente na internet, e como devemos refletir sobre o que é posto neles.

Já na atividade do módulo 2, utilizam-se revistas da Avianca, cuja capa sempre traz “famosos” e muitas entrevistas. Sempre, no início, há uma entrevista sobre um famoso A, e a capa traz informações sobre outro famoso B. Utilizando esses dois tipos de estrutura da revista, a primeira entrevista seria analisada quanto aos elementos da entrevista: turnos, tópico, marcadores conversacionais, citações, a não denominação do entrevistador; o outro texto, que só expõe sobre o famoso, seria utilizado para elaboração de perguntas seguindo a trilha de informações. Assim, o aluno se apropria bem dos constituintes da oralidade e amplia o leque de perguntas.

Na última atividade do módulo 3, denominada ídolo real, propõe-se ao aluno a escolha de uma pessoa admirável para ele próprio (um professor, um bombeiro etc.), um ídolo real, mais próximo do seu cotidiano. Esse ídolo deve ser entrevistado pelo aluno; previamente, deve-se orientá-lo sobre a seriedade da entrevista, modalidade oral formal, lista de perguntas prévias, saber escutar, respeitar o turno, usar de polidez na entrevista, mesmo não concordando com a opinião do entrevistado. Após a entrevista gravada em áudio ou filmada, o aluno deve transcrevê-la conservando repetições, sobreposição etc.

Esse momento é importante para o aluno reconhecer os marcadores conversacionais, inclusive apontando que, se ele se lembrar dos gestos do entrevistando, enriquecerá a observação da entrevista. Logo depois da transcrição, o discente tece comentários sobre os marcadores conversacionais observados e encontrados na entrevista, inclusive mostrando suas funções para a formação de sentido do texto. Soma-se a essa

atividade uma outra sobre ortografia aplicada, na qual os estudantes mais tiveram dificuldades nas entrevistas. Então, finalmente, o aluno deve apresentar a produção de um texto escrito a partir da entrevista gravada para a modalidade escrita. O aluno redigirá o texto final com mais segurança, gerada por todo o processo da sequência didática. Lembramos que, durante todo o percurso, o professor deve ler as produções e orientar o aprendiz nesse processo. E, finalmente, o professor deve publicar as entrevistas no jornal da escola ou criar um suplemento/caderno, enfim, fazer circular, compartilhar com todos a produção lapidada do gênero entrevista.

Conclusão

Para que haja o ensino contextualizado com as necessidades sociais do aluno, o professor e o aluno devem se apropriar das teorias sobre oralidade e seu uso no cotidiano, como no estudo em questão da entrevista. Então, o professor deve repensar a sua ação o uso da língua, ressignificando práticas do uso de gênero oral. Daí a importância de projetos e formações efetivas para os discentes e docentes e o estreitamento dos laços entre a academia e a escola. E, nesse bojo, temos a entrevista, gênero tão rico em aprendizagem de tantos ângulos da compreensão do ser social. A entrevista decompõe-se, através de sua observação, em aspecto gestual, entoacional, mental, social. Todos os aspectos citados colaboram para a construção da imagem do entrevistado.

Observa-se que é concernente ao aluno o estudo da oralidade por meio da entrevista, pois desenvolve o aperfeiçoamento da oralidade e seu uso nas variadas situações sociais. Quando se trabalha a oralidade da entrevista por meio do ídolo do estudante, tenta-se despertar emoções, desejos, planos futuros, valores;

há um *continuum* do ficcional televisivo e virtual dos ídolos projetados até a reflexão do ídolo que realmente contribui efetivamente para a melhoria da convivência em sociedade, apresentando valores positivos na formação dos jovens estudantes. Essa construção de valores é mister na atualidade, dados os conflitos como *bullying* em sala de aula, por exemplo. Há muitos confrontos no cotidiano da escola que geram uma sociedade conflitiva.

Diante do exposto, compreende-se que o gênero discursivo entrevista desenvolve no educando o domínio das variações oral e escrita da língua, além das inferências e dos posicionamentos reflexivos e críticos, levando-os a um amadurecimento como leitores e produtores de texto.

Referências

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

AVIANCA em revista. São Paulo: Drops, 2015. Mensal.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BIASI-RODRIGUES, B. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (org.). **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 fev. 2019.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. *In*: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino da Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004a.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004b.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. *In*: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino da Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

MEDEIROS, J. B.; TOMASI, C. **Como escrever textos: Gêneros e sequências textuais**. São Paulo: Atlas, 2017.

RIBEIRO, P. B. **Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2017.

PARTE 3

Práticas de Leitura

CAPÍTULO 14

Letramento em perspectiva: o lugar da mulher nos contos de fada

*Lorena Lopes Chaves
Pollyanne Bicalho Ribeiro*

DOI 10.51996/9786588492925cap.14

Introdução

As atuais práticas de ensino voltam-se para a aprendizagem que parte da significância e da relevância social, em que se pode atrelar conhecimento científico ao conhecimento de mundo, propiciando uma condição de leitura de mundo em diversos contextos.

Tal proposta alinha-se ao que os documentos orientadores do ensino propõem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, já traziam essa orientação, por abordar a inclusão das diversidades culturais, sociais, religiosas e étnicas que fazem parte da sociedade, a fim de que todo cidadão tivesse acesso à educação de forma igualitária e atingisse um domínio amplo acerca não só do conhecimento científico, mas também de seus direitos e deveres.

Esse documento foi complementado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que, embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, busca nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum.

De toda forma, o ensino de Língua Portuguesa deve ser promovido de maneira a considerar os vários contextos dos quais os alunos possam participar, a fim de se garantir uma formação reflexiva do ser a partir do discurso, uma vez que o indivíduo forma e é formado pelas ideias trocadas nas relações intrapessoais.

Assim, esses documentos pautam-se no uso da língua e no ensino por meio de gêneros textuais para que ocorra um ensino produtivo da linguagem. A BNCC (BRASIL, 2017) organiza as práticas de linguagem em campos de atuação de acordo com os anos iniciais e os anos finais e, em todos os campos propostos, aponta o emprego dos gêneros de acordo com o nível de aprendizagem.

O gênero *conto*, utilizado como base em nossa pesquisa,¹ é incluído nos PCN (BRASIL, 1998) como sendo literário, tipicamente voltado para escrita e de fácil adesão escolar. Na BNCC (BRASIL, 2017), ele é indicado para trabalhos tanto para leitura quanto para escrita, seja em anos finais ou iniciais, pertencendo ao campo artístico-literário.

Para tanto, o conto aqui é um subsídio para que possamos aprimorar o letramento por meio de atividades diversas que envolvem leitura e escrita, por meio da (des)construção do estereótipo da figura feminina encontrada no papel de princesa nos contos de fada.

Essa temática se faz relevante por abordar uma temática social ainda não tão discutida dentro do ambiente escolar, mas que é pertinente por ser um espaço de formação cidadã e não apenas conteudista, para que haja uma reflexão e até uma ressignificação do ser mulher.

Letramento: breves considerações

O termo letramento foi proposto a partir da necessidade de se pensar em algo que nomeasse as práticas sociais de linguagem. Surgiu, então, uma espécie de dicotomia entre os termos letramento e alfabetização, fazendo-se, por vezes, a escolha de um em exclusão ao outro. Contudo, os dois termos podem ser complementares, visto que o letramento, por estar atrelado aos usos sociais da língua, pode ocorrer a partir da alfabetização, mas nem sempre é necessário que um sujeito seja alfabetizado para que seja letrado, pois o letramento está atrelado aos usos sociais da língua.

¹ A referida pesquisa advém de um projeto desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Ceará com fins de garantia da conclusão do curso. Foi uma sequência de atividades que tomaram alguns contos de fada como base para enxergar o perfil feminino e foi aplicada em uma turma de 9º ano de uma escola pública estadual de ensino.

Soares (2003) evidencia a impossibilidade de apartar os processos de letramento e alfabetização ao afirmar que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis (SOARES, 2003, p. 12).

Sendo assim, o mundo da leitura e da escrita passou a ter um novo significado, deixando de ter o foco apenas nas habilidades linguísticas para repensar o uso, colocando a língua a favor das práticas de linguagem, imergindo os sujeitos na cultura escrita. O letramento seria uma espécie de tradução do termo inglês *literacy*, significando “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2017, p. 17). Percebe-se como o letramento vem para abarcar um fenômeno maior do qual alfabetização não dava conta, já que alfabetizado é um sujeito que apenas domina o código, sem necessariamente saber utilizá-lo de forma social.

Kleiman (1995) declara que os estudos de letramento buscaram, desde a expansão do uso da escrita (em sua utilização científica, política, social e tecnológica) até sua delimitação, entender como o letramento poderia impactar em sociedades minoritárias em contato com as práticas de escrita. Nessa perspectiva, contrapõe-se letramento e alfabetização quanto aos impactos sociais de leitura e escrita. A autora, ainda, refe-

re-se a letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Soares (2017, p. 18) aborda o letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Percebe-se, portanto, um entrelace de ideias no que concerne à definição dos termos. Ambas confluem na junção de escrita e leitura como base para a aprendizagem, sendo que as práticas de letramento contribuem para apropriação da linguagem de forma integral, tanto ao código, quanto a sua função.

Soares (2017) acredita que o letramento propicia a construção do indivíduo que pode articular suas próprias visões de mundo a partir do contato com a leitura e a escrita de forma efetiva, garantindo não apenas a decodificação alfanumérica, mas também a compreensão do que ali foi exposto de maneira contextualizada.

Rojó (2001, p. 235) traz à tona o letramento como “um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma maneira ou outra, à escrita em contextos específicos, para objetivos específicos”, corroborando com o pensamento de Kleiman (1995) por ambas tratarem-no como práticas sociais.

Street (1984, p. 1), pensando numa acepção mais social do termo, define letramento como “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita” e, para tratar dessa questão, propõe a divisão de dois modelos que enquadram particularidades sobre o tema, são eles: “modelo autônomo” e “modelo ideológico”.

O “modelo autônomo” pode ser entendido quando o próprio letramento traz resultados sociais e cognitivos ao ser; existiria apenas uma única forma de se desenvolver as práticas de letramento, sendo ele imposto a classes sociais, grupos e culturas diferentes.

O “modelo ideológico” coloca uma prática de letramento com maior afinidade com a cultura, sendo assim, o letramento assume a perspectiva de cultura em que o indivíduo está inserido; então, as ideias, por exemplo, que a escola tem de letramento serão aquelas que o aluno irá aprender, pois o ambiente de que ele está participando não dependerá somente dele.

Para tentar esclarecer melhor essa diferença, propomos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Diferenças entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento

Modelo autônomo	Modelo ideológico
Basta em si mesmo	Relaciona-se com as ideias de cultura

Práticas de letramento independe da cultura	Práticas de letramento variam de um contexto para outro

Habilidade técnica baseada em princípios epistêmicos	Prática social

Fonte: elaborado pela autora a partir de Street (1984).

Assim, o “modelo autônomo” corresponde à visão de alguns estudiosos que acreditam que os sujeitos poderão desenvolver o letramento junto a outras práticas cognitivas, ainda que ele seja “iletrado” (KLEIMAN, 1995). Nesse caso, para Street (2013), o “modelo ideológico” é o que está presente, pois se percebeu que não existe a necessidade da intervenção da língua escrita advinda da escola para que os sujeitos se tornem cidadãos letrados, visto que o letramento é uma prática social.

Ainda quanto à acepção do termo, Street (2007) já pensava em uma perspectiva mais social, associando o letramento a questões culturais, assegurando que “os usos e significados de letramento em diferentes sociedades são semelhantes aos usos e significados do conceito de pessoa” (STREET, 2007, p. 468). Sendo assim, é um termo variável que pode modificar-se de acordo com a cultura de um povo.

Letramento implica, portanto, uma nova ordem sociocognitiva, por propiciar maior reflexão em aprofundamento do conhecimento de mundo, por melhorar a condição cultural dos interactantes, e em condições linguísticas mais favoráveis, por haver maior contato com leitura e escrita que refletem também na oralidade (SOARES, 2017).

Dessa forma, é visível que há mais do que uma questão de ensino-aprendizagem envolvida, é ainda uma questão democrática, pois o conhecimento de um indivíduo letrado pode lhe garantir uma mudança de status ou estigmatização a depender do seu nível de conhecimento dentro de um determinado grupo social.

Sumarizando, letramento ainda é um fenômeno sem uma definição exata, visto que esse processo ainda não está totalmente enraizado em nossa sociedade. O que há são concepções variadas acerca de um ponto em comum; assim, diante dessa divergência de concepções, ainda que haja posicionamentos no sentido de dicotomizar alfabetização e letramento, filiamo-nos ao posicionamento de que a alfabetização é apenas uma das formas de se letrar um indivíduo inscrito nas práticas sociais.

Sendo assim, as práticas de letramento, sejam elas pautadas unicamente no indivíduo ou no grupo a que ele pertence, ainda precisam de meios para que se possa medi-las e avaliá-las, com o objetivo de transformar as pessoas em sujeitos capazes de usar a língua em qualquer contexto social, como participante ativo de sua própria cultura.

Letramento na escola: de práticas escolares a práticas sociais

Os documentos oficiais partem da ideia da linguagem em uso, do seu funcionamento entre sujeitos para nortear o ensino de Língua Portuguesa. É dentro dessa interação que os indivíduos constroem e modificam opiniões, tanto suas quanto do outro. Isso pode ser aprimorado a partir do conhecimento que se adquire das leituras, das vivências e das aprendizagens.

O letramento chega às salas de aula para expandir o que antes era apenas decodificação de letras e números para reconhecimento desses códigos e suas funções dentro da sociedade, tornando o ensino significativo e, possivelmente, de mais fácil compreensão. A leitura e a escrita ganharam um status de necessidade não só para uma alfabetização, mas para descoberta do mundo.

A escola, ainda que vista como o ambiente de conhecimento científico, é também espaço de convivência com pessoas diferentes e as auxilia em sua formação enquanto sujeitos sociais, na aquisição e compartilhamento de conceitos, possibilitando que encontremos discursos que podem carregar ideias concebidas socialmente que nem sempre condizem com a realidade, os chamados estereótipos.

Para Amossy e Herchberg Pierrot (2010, p. 95), “o estereótipo é uma ideia convencional, associada a uma palavra em uma dada cultura. [...] O estereótipo é uma parte de significação que responde a ideia comum associada à palavra”. Sendo assim, os estereótipos estão intrinsecamente ligados aos sentidos que são atribuídos socialmente e se tornam convencionais em determinada cultura.

Essa cultura é que cria os padrões que vão sendo impostos socialmente, resultando em “caixas” classificatórias que po-

dem trazer aspectos negativos, sem haver uma evidência histórica, contudo, perpetuada geração a geração pela força social que esses conceitos carregam.

Dessa forma, os objetos estereotipados vão sendo construídos de acordo com a representação formada por um povo, o que nos revela a importância de voltar-se para a figura feminina, que é muito marcada socialmente por padrões carregados desde a época de Cristo, devendo esta ser casta, pura, submissa, protetora, entre tantas outras características, esquecendo-se de que o mundo muda e, com isso, exige a atualização também da maneira como as pessoas são vistas.

Em virtude disso, o reconhecimento do lugar da mulher investida do papel de princesa nos contos de fada pode constituir um retrato social da desigualdade de gênero em nossa sociedade. A princesa, com seus traços mais maternos, protetora e cuidadora, contempla a imagem de uma mulher mais subserviente, resignada, benevolente. Além disso, há sempre a ideia da espera pelo príncipe encantado, um homem forte, corajoso e gentil que irá salvá-la e defendê-la e, como moeda de troca, ganhar o coração da donzela.

Entretanto, esses traços devem acompanhar a evolução do tempo. São as novas leituras a partir das atualizações do mundo que irão permitir desvelar essas marcas sociais na figura feminina. Por isso, se trazidas para o contexto atual, esse perfil estereotipado de princesa recebe aceção negativa por já não condizer com a realidade vigente da mulher.

Os estereótipos são, pois, frutos do senso comum e revelam as imagens elaboradas acerca de um objeto ou de alguém, sendo indispensável para compreensão do material de referência do ponto de vista de quem argumenta, pois, como afirmam Amossy e Herchberg Pierrot (2010),

O estereótipo esquematiza e categoriza, mas esses procedimentos são indispensáveis para a cognição, mesmo quando levam a uma excessiva simplificação e generalização às vezes excessiva. Precisamos relacionar o que vemos com modelos preexistentes para entender o mundo, fazer previsões e regular nossos comportamentos (AMOSSY; HERCHBERG PIERROT, 2010, p. 33-34).

Em vista disso, o letramento pode ser realizado também nas práticas sociais que fogem só do escrito, dos manuais engessados, alcança as magnitudes das relações dos indivíduos no coletivo.

Atividades em sequência: construindo o letramento

Esta pesquisa foi aplicada em uma turma de 9º ano de uma escola da rede estadual de ensino em Fortaleza – Ceará, valendo-se de um total de oito atividades que compreenderam desde a leitura e análise de alguns contos de fada até a produção textual dos alunos.

Neste trabalho, foram escolhidos os contos *A Branca de Neve e os Sete Anões*, *A Bela e a Fera* e *A Princesa e o Sapo* para analisar o papel da princesa, por encontrarmos nessas personagens perfis diferenciados, mas que podem ser reveladores de perfis de mulheres reais. A princesa Branca apresenta um perfil mais materno, cuidadora do lar, assume uma imagem até de submissão. A princesa Bela se mostra corajosa, inteligente e reconhece e valoriza tais características. A princesa Tiana, por ser independente, busca seus sonhos e não apresenta submissão, mas reivindica igualdade.

Geralmente, atribui-se a princesas o ideal de beleza que se gostaria de implantar nas mulheres, criando uma imagem da

mulher de aparência externa bela, que busca o amor verdadeiro em um parceiro, e essa parece condição de sua felicidade.

Então, as atividades giraram em torno dessa desconstrução de estereótipos, em que os alunos foram sistematizando suas ideias e confrontando-as com novas informações a fim de modificá-las de acordo com uma realidade mais atual da figura feminina. Para isso, utilizamo-nos de músicas, tirinhas, trechos de filme, entre outros materiais.

Anteriormente a essa atividade, foram feitas a leitura e a análise das obras, debates sobre o perfil das princesas que os alunos construíram a partir do que foi lido e discutido. Então, trouxemos uma visão crítica acerca do papel atribuído à princesa, em que percebemos como esse estereótipo é criado dentro da sociedade de uma mulher indefesa e, que tem a necessidade de um homem para salvá-la, como se sua vida e suas escolhas tivessem de ser pautadas em relação a isso, além do quesito beleza padronizado no estilo europeu.

Das atividades aplicadas, trazemos, a seguir, dois exemplos para que se possa verificar como foi desenvolvido o propósito de ampliação da condição de letramento dos alunos.

Exemplo 1 – Atividade com trecho de filme

Depois de assistir ao vídeo da participação das princesas no filme *Detona Ralph 2 – Quebrando a internet*, você notou que as princesas se assustaram com a presença de Vanellope, no entanto, deixaram-na ficar porque ela disse ser uma princesa. O momento do filme acontece da seguinte forma:

Rapunzel pergunta: “Todo mundo acha que tudo se resolveu para você depois que apareceu um homem fortão?” Vanellope responde: “SIM! Por que as pessoas acham isso?!”. Todas se identificam: – Sim, ela é uma princesa!

- As princesas acreditam que ela seria princesa por isso, mas Vanellope não concorda que precisa do homem fortão. Por quê?
- No filme, de acordo com as princesas, Vanellope seria uma princesa porque tinha um homem fortão para protegê-la. Você concorda que a mulher precisa de um homem para protegê-la? Por quê?
- No final do filme, as princesas são interrompidas porque precisam jogar com as crianças o quis *Que princesa da Disney você é?* A nossa sociedade geralmente coloca as meninas como princesas. Você concorda que elas são? Por quê? O que você acha de as meninas quererem ser princesas parecidas com as da Disney?

A atividade referida foi criada a partir de um trecho do filme *Detona Ralph – Quebrando a internet*,² em que há o encontro das princesas com uma das protagonistas do filme, Vanellope. No filme, é construída uma reflexão acerca do que as pessoas costumam reconhecer como um perfil de princesa, percebendo-se, assim, uma crítica, como visto na transcrição feita na atividade. Em virtude disso, foi possível criar uma atividade reflexiva sobre esse olhar da princesa e, consequentemente, da mulher.

² A referência para o filme consta ao final do artigo.

Com essa atividade, obtivemos as seguintes respostas.

Do Exemplo 1 – Resposta do aluno 1

As princesas acreditam que ela seria princesa por isso, mas Vanelope não concorda que precisa do homem-fortão. Por quê?
PORQUE TODAS AS MULHERES PODEM SE GUINAR SOZinhas
FORQUE SERIA UMA TEM SUAS CAPACIDADES, E EU ACREDITO
QUE TODAS AS MULHERES PODEM SE INDEPENDENTES.

No filme, de acordo com as princesas, Vanelope seria uma princesa porque tinha um homem fortão para protegê-la. Você concorda que a mulher precisa de um homem para protegê-la? Por quê?
NÃO PORQUE TODOS FALAM QUE AS MULHERES
SÃO MAIS FRÁGILS MAS NEM TODAS SÃO ASSIM.
TEM MUITAS MULHERES QUE PODEM DE COM AS RESPOSTAS
DIZEM.

No final do filme, as princesas são interrompidas porque precisam jogar com as crianças o quiz Que princesa da Disney você é? A nossa sociedade geralmente coloca as meninas como princesas. Você concorda que elas são? Por quê?
PORQUE ELAS TEM O TÍTULO DE PRINCESA, SÃO EDUCADAS,
SEMPRE SORRINDO, E TAMBÉM CADA UMA TEM A SUA HISTÓRIA

O que você acha de as meninas quererem ser princesas parecidas com as da Disney?
ACHO BOM PORQUE QUANDO AS CRIANÇAS
ACREDITAM ESSO TIPO DE HISTÓRIA AS CRIANÇAS FICAM COM
GOZADE DE SER ELAS, POR CRIÇA DO QUE TEM DE
PRINCESA, PORQUE ELA RESOLVE AS SITUAÇÕES CRIATIVAMENTE
E TAMBÉM NA MAIORIA DAS VEZES PORQUE ELAS TODAS
SÃO MUITO BONITAS.

Notamos que o aluno 1 revela, nas duas primeiras questões, uma visão de perfil feminino de independência, força. Entretanto, na questão seguinte, ele mostra o discurso trazido pelo estereótipo social da relação princesa e delicadeza, ao mencionar que as meninas sempre são educadas e estão sorrindo, além de, no final da sua última resposta, relacionar a princesa com a beleza.

Essa foi a terceira atividade aplicada durante a realização de nossa proposta; então as (des)construções ainda estavam sendo realizadas. Ainda que eles quisessem passar uma ideia de que acreditam nessa possibilidade da mulher mais independente, de tentarem não enxergar a princesa como uma mulher frágil, a opinião está enraizada no discurso que é revelador, embora de maneira opaca, dos nossos pensamentos.

Do Exemplo 1 – Resposta do aluno 2

As princesas acreditam que ela seria princesa por isso, mas Vanelope não concorda que precisa do homem forte. Por quê?

Parque Nacional Serra da Capimã de Água quente mil-
hoje está muito agradável e cada uma recebe no
culinar da sua família.

No filme, de acordo com as princesas, Vanelope seria uma princesa porque tinha um homem forte para protegê-la. Você concorda que a mulher precisa de um homem para protegê-la? Por quê?

Não Fomos os mulheristas, não independentes e
democratas. Jamais. Sim, uma margem de liberdade
significa a salvação progressiva, plural e comunitária.

No final do filme, as princesas são interrompidas porque precisam jogar com as crianças o quiz *Que princesa da Disney você é?* A nossa sociedade geralmente coloca as meninas como princesas. Você concorda que elas são? Por quê?

Sim. Porque a malvenia cado mamino tem uma por-
sensibilidade própria mais que seja postulado com uma primeira

O que você acha de as meninas quererem ser princesas parecidas com as da Disney?

As manifestações a respeito da doença sempre aumentam e
a maioria dos casos permanece em fase aguda, com sintomas
e lesões característicos da doença. Já os doentes em
fase de recuperação apresentam lesões de natureza
transitória com possibilidade de cicatrização. Os casos de
lesões tipo "multifólicas" são... provavelmente os mais
frequentemente encontrados e não devem ser iguais
a outros casos.

O aluno 2 também traz em seu discurso nas questões iniciais as mesmas ideias de colocar uma figura feminina voltada para a independência e força, por ela sozinha se defender. Não há uma relação entre feminilidade e fragilidade, pelo contrário, é ressaltado que é possível sim ter o gosto por ser princesa, mas dentro da sua própria personalidade, por não ser legal querer ser outra pessoa, como é visto no exemplo.

Desse modo, percebemos que as construções acerca do perfil da mulher vêm sendo construídas de formas distintas. O letramento é percebido aos poucos, quando verificamos manifestações discursivas de mudança do que se pensava, mas ainda de forma incoerente, por ser algo que está em (trans)formação.

A próxima atividade abordada dá conta de uma intertextualidade entre histórias de princesas que fogem dos padrões esperados dentro de histórias infantis, como se pode conferir a seguir.

Exemplo 2 – Atividade de intertextualidade

TEXTO I

A PRINCESA E O SAPO

Luiz Fernando Veríssimo

Era uma vez...
Numa terra muito distante...
Uma princesa linda, independente e cheia de auto-estima.
Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...
Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito.
Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa.
Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo.
A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...
Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sautée, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:
– Eu, hein? ... uê morta!

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTM30TAy/>

TEXTO II

UM CONTO REAL

Fonte: Google imagens

TEXTO III

Fonte: Google imagens

- Todos os textos lidos fazem relação entre a princesa e o sapo. As princesas tiveram o mesmo pensamento sobre o sapo?
- Quais as semelhanças e as diferenças encontradas das princesas dos textos?
- O que você achou da atitude dessas princesas? Você faria igual a alguma delas? Por quê?
- Você acredita que podemos associar essas princesas às mulheres atuais?
- () Sim () Não
- Qual delas você achou mais atual? Por quê?

O texto I é um conto que caminha para o estereótipo da princesa que terá o príncipe digno da sua realeza, mas, como em todo conto, o final é surpreendente. O texto II, de natureza multimodal, aponta, através da imagem, para o estereótipo clássico da princesa de chapéu pontiagudo e roupa rosa, mas que se distancia daquilo que é esperado, causando humor ao texto. Já o texto III traz o clichê do ato de beijar o sapo para ter um príncipe, mas que as coisas podem não ser exatamente como se esperava, como é mostrado na história de *A princesa e o Sapo*.

Nessa atividade, esperava-se que os alunos enxergassem outras possibilidades as quais a princesa poderia ter, assim como a mulher atual, a quem a ideia de companheiro para defendê-la ou a de isso ser o motivo de sua realização pessoal não mais lhe pertence. Vemos a reconfiguração da mulher que não aceita mais o serviço doméstico em troca do casamento aparentemente ideal e que pode realizar seu próprio trabalho e correr em busca dos seus sonhos.

A seguir, temos as respostas dos alunos acerca dessa abordagem.

Do Exemplo 2 – Resposta do aluno 1

-Todos os textos lidos fazem relação entre a princesa e o sapo. As princesas tiveram o mesmo pensamento sobre o sapo?
NÃO, PORQUE ELAS NÃO QUERIA SER ESCRAVIZADAS.

-Quais as semelhanças e as diferenças encontradas das princesas dos textos?
a. TODAS NÃO QUERIA TER UM PRÍNCIPE, TODAS SÃO INDEPENDENTES
b. DUAS NÃO ACEITARAM E UMA ACEITOU A PROPOSTA DO SAPO.

-O que você achou da atitude dessas princesas? Você faria igual a alguma delas? Por quê?
EU ACHEI DUAS CERTAS, FARIA IGUAL A PRINCESA DO TEXTO I, PORQUE A VIDA DELA ERA BOA E SE ELA CASSASE IA MUDAR MUITA COISA. POR ISSO ESSA É

-Você acredita que podemos associar essas princesas às mulheres atuais? () Sim ☒ Não MINHA OPINIÃO

-Qual delas você achou mais atual? Por quê?
A DO TEXTO I, PORQUE ELA REPRESENTOU MUITAS MULHERES ATUALMENTE PORQUE NEM TODAS IRIA ACEITAR A PROPOSTA PARA SERVIR UM HOMEM, SÃO INDEPENDENTES.

-Quem você conhece que poderia ser associada à princesa? Por quê?
MINHA IRMÃ, PORQUE SER COM A PRINCESA DO TEXTO I, PORQUE ELA NÃO É INDEPENDENTE, NÃO FICAR COM HOMEM POR CONTA DO ELA VAI DAR EM TROCA.

Nessa atividade, o aluno 1 continua trazendo a ideia da independência da mulher; evidencia o fato de não gostar da ideia de ela ser do lar, já que recusaria também a proposta do sapo que há no texto I, como é mostrado por ele na terceira questão.

Encontramos um discurso mais coerente, que retrata a independência e a liberdade feminina; notamos que há uma forma de perceber a mulher que é livre de conceitos estereotipados quanto ao perfil outrora relatado acerca da princesa, indicando um avanço quanto ao posicionamento crítico advindo de práticas de letramento.

Do Exemplo 2 – Resposta aluno 2

Todos os textos lidos fazem relação entre a princesa e o sapo. As princesas tiveram o mesmo pensamento sobre o sapo?
Não porque um não queria o sapo, e outra aceitava. Uma com o sapo mas sem condições de casamento e a outra a bruxa.

Quais as semelhanças e as diferenças encontradas das princesas dos textos?
S. As duas não aceitaram um príncipe.

D. Duas aceitaram. Sejam o sapo e uma princesa e outra uma bruxa.

O que você achou da atitude dessas princesas? Você faria igual a alguma delas? Por quê?
Eu acho igual a princesa do texto I porque ela foi inteligente em não aceitar um sapo. Não que dependesse de alguém para o príncipe (sapo). Mas também acho igual as atitudes das bruxas, pois elas não tomam nenhuma decisão.

Você acredita que podemos associar essas princesas às mulheres atuais? ☒ Sim ☐ Não

Qual delas você achou mais atual? Por quê?
A do texto I e II, porque elas tomaram atitudes que não mulheres atuais tomam. Elas não estavam dependentes de ninguém para o homem.

Quem você conhece que poderia ser associada à princesa? Por quê?
Eu acho que sou do tipo de pessoa que pensa em tomar as atitudes e depois trabalhar para depois ter o casamento e quem sabe ter filhos.

Mais do que apenas relatar o posicionamento acerca do papel feminino, percebemos a inclusão e a identificação do aluno 2 dentro das suas respostas. Essa representação de mulher identificada na atividade continua presente no que vinha sendo exposto, entretanto há uma convicção mais expressa, como se houvesse uma transformação da segurança em saber qual o perfil de mulher adotado pelo aluno 2.

Ainda que incipiente, nossa proposta demonstrou mudanças de perspectivas quanto ao lugar concedido à mulher nas práticas sociais. Houve a constatação de atualização de estereótipos, descortinamento de preconceitos, fato este que se comprova por meio dos depoimentos dos alunos participantes, como se nota a seguir.

Depoimento aluno 1

Após decorrer do projeto fui vendo diferentes princesas, ou seja, as mulheres com personalidades diferentes e com um potencial incrível. Sempre achei as mulheres bonitas pelo fato de tudo que elas enfrentam ou já passaram. Cada uma com seu caráter, valor, qualidade e humilhação. Com o projeto eu não aprendi mais o meu ponto de vista.

O exemplo acima mostra que o aluno foi atingido quanto ao conhecimento adquirido pelos textos e pelas discussões. As reflexões acerca das princesas enquanto representação da mulher revelam a diversidade das personalidades e dos traços que os perfis podem trazer, mas, como mencionado pelo participante, cada uma com sua personalidade.

Depoimento aluno 2

Antes achava as mulheres sempre diferente dos seus maridos que elas eram mais frageis que os homens e que só podiam estar na cozinha fazendo comida para seu marido e filhos, mas depois do projeto eu cheguei a conclusão que todas mulheres tem a capacidade de trabalhar, que algumas

Já o aluno 2 demonstra claramente o aprimoramento proporcionado pelo letramento, já que atingimos uma modifica-

ção do pensamento acerca dos estereótipos criados por ele e agora desmistificados. Houve uma transformação no pensamento do que seria o perfil da mulher para traços mais próximos da atualidade.

Conclusão

O panorama trazido para as discussões deu conta de estabelecer como as atividades de leitura e de escrita puderam identificar o letramento de uma turma de alunos a partir da análise do perfil feminino representado pelas princesas Branca de Neve, Bela e Tiana.

O recorte trazido aqui apresenta um pouco da construção linear desses perfis, uma vez que partimos da leitura e análise dos contos até chegarmos a atividades com outros gêneros que fomentassem reflexões. Os textos multimodais auxiliaram na ludicidade e na recuperação de sentidos, já que as imagens também informam e revelam opiniões, uma vez que o processo de comunicação humana é, essencialmente, multimodal e polissêmico, ou seja, ocorrem simultaneamente várias modalidades de comunicação, cada uma delas corroborando para a produção de efeitos de sentido.

Assim, o letramento aqui se mostrou não apenas como prática restrita ao ambiente escolar, mas como prática social capaz de produzir mudanças essenciais para uma nova ordem das relações instauradas em nossa sociedade. O aluno, por meio das atividades, atualiza estereótipos, ressignifica-os e, diante dos processos avaliativos instaurados, posiciona-se criticamente. Diante desse processo metacognitivo, o sujeito se (re)configura, assume um outro status social e reivindica esses posicionamentos dos demais sujeitos sociais do grupo de pertença. A escola, portanto, deve cumprir o papel de catalisar ações que permitam

(trans)formações contínuas e que possibilitem uma efetiva educação cidadã para os atores envolvidos na prática formativa.

Nossa proposta adveio da necessidade de trazer o perfil feminino como revelador do letramento dos alunos, haja vista o caráter social que precisa ser pautado no contexto escolar. À escola, agência por primazia de letramento, caberá o papel de ajudar os indivíduos a formar suas próprias concepções, livres de estereótipos ou conceitos estigmatizados, sendo que as atividades concernentes ao lugar da mulher, investidas no papel de princesas nos contos de fada, contribuíram de maneira profícua para esse novo olhar sobre o gênero feminino nas esferas sociais.

Referências

AMOSSY, R.; HERCHBERG PIERROT, A. **Estereótipos y clichés**. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

BIBLIOTECA Disney. **A bela e a fera**. São Paulo: Rideel, 2016.

BIBLIOTECA Disney. **A princesa e o sapo**. São Paulo: Rideel, 2016.

BIBLIOTECA Disney. **Branca de neve e os sete anões**. São Paulo: Rideel, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Curricular Comum**: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.

DETONA Ralph 2 – Quebrando a internet. Direção: Rich Moore; Phil Johnston. Produção: Walt Disney Animation Studios. Walt Disney Pictures: Estados Unidos, 2012 (112 min), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eastNR-G5ezM&t=9s>. Acesso em: 7 abr. 2019.

KLEIMAN, A. O que é letramento? *In*: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In*: SIGNORI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito**: e as teorias do letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Texto apresentado no GT de Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião da ANPEd. Poços de Caldas/MG, 2003.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais do letramento. *In*: **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2007.

CAPÍTULO 15

Gênero textual charge:

um desafio didático

Rosemeire Pedro da Silva

Késia Suyanne Pinheiro Lima

Patrícia Mônica Bastos da Escóssia

DOI 10.51996/9786588492925cap.15

Introdução

Trabalhar diversos gêneros em sala de aula é de extrema importância, pois permite que os alunos reflitam sobre as nuances da própria língua. É papel do professor levar, ao conhecimento e familiarização do aluno, os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, pois é fundamental para eles apropriarem-se da maior variedade possível de gêneros textuais.

O presente trabalho foi aplicado em sala de aula para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino da cidade de Fortaleza. O gênero textual *Charge* foi utilizado como objeto de estudo e de reflexão.

A escolha do gênero foi feita devido às suas características de construir críticas de modo implícito, utilizando para tanto, principalmente, a ironia, além de seu aspecto voltado para o humor. Tal gênero suscita reflexão sobre determinado assunto pelo exagero proposital de seus traços e capacidade de sintetizar os fatos, transcendendo as imagens.

A sala de aula é um excelente local para se trabalhar esse gênero, em virtude de despertar uma discussão saudável da linguagem a partir de uma ótica sociointeracionista. Ademais, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, quanto a Base Nacional Comum Curricular, de 2018, estimulam a utilização de textos multissemióticos. Os PCN (BRASIL, 1998), inclusive, alertam para as diferentes leituras que podem ser feitas a partir de uma mesma charge, a depender da idade do estudante, pois requer conhecimento de mundo que é alterado com o passar dos anos. A BNCC (BRASIL, 2018) reforça que tal gênero pode fomentar várias habilidades nos alunos.

Podemos encontrar na BNCC (BRASIL, 2018) várias passagens que se referem à Charge, então escolhemos essas duas em que são mostradas as habilidades que podem ser trabalhadas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano):

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente (BRASIL, 2018, p. 141, grifos nossos).

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc (BRASIL, 2018, p. 141, grifos nossos).

Práticas de leitura

Nas práticas de leitura, constantemente observamos que decodificar, inferir, correlacionar ideias e fatos, perceber efeitos de humor, de ironia, entre outras, são tarefas que o leitor proficiente realiza sem muita dificuldade. No entanto, com muita frequência, verificamos que professores e profissionais da educação afirmam que os estudantes demonstram pouca proficiência na leitura de textos de variados gêneros. O que nos parece, ao longo dos anos, é que essa dificuldade vem aumentando, independentemente do nível de escolaridade.

Além das explicações técnicas e teóricas, há um conjunto de fatores que interfere diretamente no processamento da leitura, no uso efetivo e eficaz da linguagem. Houve, ao longo da história, uma progressão do conceito de leitura, para as ciências da linguagem, com os modelos de leitura que, ao longo dos estudos sobre leitura, foram se alterando, de acordo com o momento so-

cial e histórico de que foram parte, o que confirma o seu caráter dinâmico no meio social. A partir disso, as concepções de linguagem avançaram ao longo do tempo, assim como a compreensão de suas práticas também passou por alterações.

Buscando entender o conceito de leitura, sob o qual nos ancoraremos, faremos um breve delineamento dos modelos de leitura. Num primeiro momento, considerou-se o aspecto mecânico da leitura (GOUGH, 1972), que consiste numa decodificação serial de um texto dado (somente reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças). Em seguida, a leitura foi definida como um jogo psicolinguístico de adivinhações (GOODMAN, 1973), em que o texto é captado pelo leitor, a interação entre este e aquele, por meio de predições e previsões.

Merece registro também o modelo de processamento interativo de leitura (SMITH, 1978) segundo o qual a leitura acontece pelo uso de dois tipos de estratégias: ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*). Uma outra forma de processamento seria o modelo interativo modificado (GRABE; STOLLER, 2002), que ressalta o número de processos automáticos realizados, inicialmente, de forma ascendente, com pouca interferência de outros níveis de processamento ou recursos de conhecimento, tais como o reconhecimento de letras, de fonemas e da ortografia. É importante fazer esse delineamento, pois cada modelo, à sua época, teve influência no modo como se ensina a leitura em sala de aula, além de ter contribuído para a construção do modelo posterior.

No modelo de leitura sociointeracionista, apontado por Goodman (1973), numa fase posterior dos seus estudos, o leitor já não é mais ideal em uma comunidade homogênea, e agora interage com o objeto (o texto), considerando o papel do contexto social, das comunidades heterogêneas e da cultura diversificada.

Há a compreensão de que a linguagem escrita se diferencia da linguagem oral e também de que a última deixa de ser compreendida como um objeto fragmentado, que não é passível de análise, desprovido de funções sociais. Entram em evidência as funções da comunicação, e a leitura é vista sob uma nova perspectiva. Nessa fase, intensificam-se as pesquisas linguísticas com a língua em uso, influenciadas pela sociolinguística, pela pragmática e pela linguística de texto.

Nessa perspectiva, alunos trazem para a escola as variedades linguísticas com seus usos e funções. Isso seria não só admitir as modalidades oral e escrita, mas também o reverso do processo, pois, ao aceitar diferenças, apontaríamos para outra prática de leitura na sala de aula. Outros dois aspectos a que devemos dar atenção é a importância do contexto socioeconômico e cultural em que o aluno foi formado e para o papel da escola na formação do aluno cidadão.

Os modelos anteriormente descritos são caracterizados como cognitivos. Ainda que haja referência à interação, ela é pouco considerada no sentido defendido atualmente pela Linguística Moderna e pela Sociolinguística, ou seja, de acordo com elas, a leitura ou o processo de produção de sentido é fruto da ação interativa de um sujeito social, histórico e culturalmente situado. Nesse contexto, o gênero textual aqui tratado como objeto de estudo, a Charge, pode ser compreendido por esse leitor agora considerado em sua dimensão social.

Profissionais experientes e bem intencionados procuram resolver, no dia a dia de suas aulas, os principais problemas de seus alunos relativos à leitura e à escrita. Com o objetivo de apresentar uma reflexão sobre a leitura da charge, pautada em teorias que definem língua como interação e leitura como processo sociocognitivo de produção de sentido, é o que propomos neste artigo.

O gênero textual Charge e o humor crítico

Ao longo dos anos, os estudos da linguagem buscaram apresentar categorias de tipologia e de gêneros textuais. Bakhtin (1997) propôs uma classificação que muito tem contribuído para os estudos de linguagem, cuja proposta resultou do enfoque discursivo-interacionista. Bakhtin (1997) teoriza sobre o caráter social dos fatos de linguagem, considerando o enunciado, no caso, o texto, como o produto da interação social, em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais.

Para o autor, a riqueza e a diversidade da obra no universo “polilinguístico” são infinitas, mas organizadas. Cada esfera de utilização da língua elabora, segundo ele, tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279), que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos recursos linguístico-discursivos que eles utilizam.

Marcuschi (2002, p. 22-23) apresenta a noção de gênero, considerada neste estudo como “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Assim, textos que são agrupados sob um mesmo gênero comungam de uma mesma base de princípios, que orientam sua materialização. Tais textos compartilham um mesmo núcleo de funções e propósitos comunicativos, de normas sociais regularizadores do evento, e têm sua materialização marcada pelas condições de funcionamento do meio de que dependem.

A charge é um gênero de texto que vem estruturado de linguagem não verbal e, muitas vezes, linguagem verbal. Em muitas composições, os autores utilizam-se de caricaturas, procurando ressaltar irônica e/ou humoristicamente, algum traço característico do personagem representado. O objetivo da charge é comumente satirizar algum acontecimento atual.

As charges, como as conhecemos hoje, surgiram no início do século XIX e foram criadas por opositores a governos ou por críticos políticos que buscavam se expressar de forma inusitada, original (FONSECA, 1999, p. 26). Os autores, reprimidos por governos, ganhavam popularidade com suas produções, o que fez com que o gênero permanecesse até hoje e se popularizasse.

O termo *charge*, etimologicamente, vem do francês *charger* – carregar, exagerar, e constitui um gênero textual visual e desenhado, que tem como objetivo focalizar uma determinada realidade, geralmente política, sintetizando esse fato de maneira irônica. O gênero é considerado multimodal por associar imagem e texto.

Nos meios de comunicação, atualmente, são veiculados protestos e críticas de diversas formas. Critica-se o sistema administrativo, a política social que se adota e os governantes em geral. Uma das formas de crítica recorre ao uso de argumentos lógicos, a fim de convencer o leitor. Outra explora o riso, que resulta da sátira, da ironia e do deboche, usados como recursos para criar vínculo com o leitor e persuadi-lo a aceitar as ideias daquele discurso.

Cresce o número de meios comunicativos que exploram a sátira política por meio do riso e do escárnio. Mas, para entender a prática do humor crítico, é necessário buscar reflexões teóricas sobre a exploração do riso nas sátiras feitas à sociedade.

De acordo com Gilberto Maringoni (1996), o estudioso Thomas Hobbes afirmava que, além de Aristóteles tratar do riso, a ironia socrática também foi responsável por sua expansão na Idade Média e no Renascimento. Aristóteles dizia que a alegria induzida por zombaria é sempre uma expressão de desprezo, pois entre as origens do prazer estão as ações, os ditos e as pessoas ridículas. Depois, vieram os estudos de Henri Bergson sobre o riso como escracho, aquele que começa quando termina a comoção, pois neste caso, o riso produz o efeito de humilhar alguém (MARINGONI, 1996).

Finalmente, os estudos de Georges Minois (2003) revelaram que o riso esconde o seu mistério, às vezes agressivo, sarcástico, angélico, tomando as formas da ironia, do humor, do burlesco e do grotesco. O riso é multiforme e ambíguo: expressa tanto a alegria pura quanto o triunfo maldoso, o orgulho ou a simpatia.

Com base nesses estudos, podemos dizer que o riso provocado pela leitura de uma charge constitui-se na sátira a pessoas simples e famosas, representantes políticos, fatos e acontecimentos sociais, servindo ao mesmo tempo para afirmar e para subverter.

De acordo com Bakhtin (1981, p. 106), “os gêneros que mantêm relação com as tradições do cômico-sério ainda têm um fermento carnavalesco”. Os estudos bakhtinianos sobre carnavalização e polifonia precisam ser aqui apresentados, pois são importantes para a compreensão do gênero textual charge. A paródia e a sátira das ações políticas são responsáveis pelo riso carnavalesco frequente nas charges, o que pode contribuir para o interesse dos nossos alunos pela leitura e contribuir enormemente para a sua formação enquanto leitor crítico, nos dias atuais.

Fonseca (1999, p. 17) esclarece que a “caricatura e a charge não são excludentes, sendo a primeira um dos elementos constituintes da charge, do cartum, da tira cômica, da história em quadrinhos e dos desenhos animados”.

O cartunista Fernando Moretti (2001) define o cartum como uma crítica mordaz, irônica, satírica e humorística do comportamento humano, de seus hábitos e costumes. Por isso, exige maior habilidade do leitor, por se tratar de um gênero em que os detalhes devem ser bem delineados e planejados para dar, ao mesmo tempo, o humor e a veracidade ao tema escolhido, enquanto a charge discute questões sociais e políticas, que são exploradas observando os recursos linguísticos, discursivos e gráfico-visuais.

Romualdo (2000, p. 21) compreende a caricatura como “o desenho que exagera propositadamente as características

marcantes de um ser” e define a charge como um texto visual e humorístico que faz crítica a uma personagem, fato ou acontecimento político específico, possui limitação temporal e tem curto prazo de validade, pois vale para o dia, semana ou mês em que determinado assunto foi destaque.

A linguagem da charge está em comunicação constante com a notícia, com a novidade dos acontecimentos sociais e, ainda, é considerada uma narrativa efêmera. É possível que não seja compreendida sem uma explicação sobre o fato que a gerou.

Romualdo (2000, p. 50) mostra que “uma das características da charge é a polifonia, um jogo de vozes contrastantes, que provoca o riso”. Outro aspecto importante é que, na construção interna da charge, o autor informa e também opina sobre um tema, parafraseando-o ou parodiando-o por meio da representação de um “mundo às avessas”, satirizado pela própria inversão de valores sociais, oferecendo ao interlocutor uma visão crítica da realidade.

A charge jornalística atrai o leitor, pois é uma leitura rápida, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além disso, esse gênero polifônico e envolvente diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor, provocando o riso de zombaria, mais precisamente um riso carnavalesco sobre a nossa triste atualidade sócio-político-econômica.

Vivemos na era do conhecimento virtual, da informação eletrônica e num contexto social, em que a imagem e a palavra associam-se para a produção de sentidos nos diversos contextos comunicativos.

Neste sentido, podemos dizer que o jornal é um suporte composto por diversos gêneros intercalados, e a charge constitui-se, entre esses gêneros, um gênero multimodal. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a multimodalidade é necessária

para que o aluno possa “refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose” (BRASIL, 2018, p. 79).

As transformações dos gêneros, bem como o surgimento de novos gêneros, estão ligados à especificidade de cada campo de comunicação verbal e, como preleciona a BNCC, o gênero *Charge* encontra-se no campo jornalístico-midiático do conhecimento. Conforme a BNCC, trabalhar os gêneros textuais que são veiculados nesse campo é de fundamental importância porque, a partir dele, pode-se

ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. [...] o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem [...] no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos [...] e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2018, p. 140).

Para compreender o processo de construção do sentido, é preciso ver a palavra como um signo ideológico cujo sentido é determinado pelo lugar ocupado pelo falante. Por isso, para a compreensão da charge, é necessário que o leitor compreenda o contexto sociopolítico em que ela foi elaborada.

Comumente, as charges são publicadas em suportes como jornais, *sites*, revistas e retratam fatos no momento em que aconteceram, daí sua efemeridade e, ao mesmo tempo, a necessidade de que o leitor esteja informado dos acontecimentos atuais.

A charge requer um leitor qualificado, proficiente, que esteja ciente dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos veiculados nos meios de comunicação. Assim, verifica-se a necessidade de utilização desse gênero como recurso pedagógico, tendo em vista o grande e crescente apelo visual presente no cotidiano dessa geração mais voltada para a tecnologia.

Devido à efemeridade do texto, a leitura de uma charge torna-se um desafio. As atividades de leitura não devem deixar de lado o trabalho com as charges, uma vez que elas circulam no contexto social e propiciam o desenvolvimento de leitores críticos e bem informados.

Para que a leitura da charge aconteça de modo satisfatório, o leitor proficiente deverá contar com diferentes competências e habilidades. A sala de aula, hoje, diante das inúmeras opções tecnológicas existentes, tem de se apresentar também como um atrativo para o aluno, o que ainda é um desafio para muitos professores, pois ainda persistem na prática somente de aulas tradicionais. Pensando sob essa ótica, percebemos que a charge, gênero rico em informações expressas por meio de desenhos e caricaturas, acompanhados ou não de textos escritos, gênero que faz uso de semiose, é um recurso pedagógico excelente.

Além disso, tal gênero possui aspectos interdisciplinares e dinâmicos que desafiam o aluno a fazer inferências entre o dito e o não dito no texto. Isso desperta no aluno interesse e curiosidade, estimulando a pesquisa e seu senso crítico.

Conforme Pessoa (2011, p. 26):

O uso da charge em atividades interdisciplinares propicia ao docente possibilidades pedagógicas em diversas áreas de conhecimento. No texto verbal e não verbal, o docente pode orientar projetos em redação, análise de discurso, elementos gramaticais do texto, coesão, coerência, aprendizagem de novas expressões, palavras e relações de temas pertinentes à comunidade da escola, com ênfase aos temas transversais.

A natureza interdisciplinar desse gênero aumenta as possibilidades educacionais que o docente deve considerar no ensino de linguagens, pois a charge permite trabalhar conceitos de artes, literatura, história, sociologia, filosofia e geografia. De imediato, já é possível identificar fatores como intertextualidade, situacionalidade e informatividade. Além disso, ela tem por trás de seu caráter lúdico, uma característica extremamente instigante, como Mouco e Gregório (2007, p. 31) asseguram:

é importante destacar que a charge, além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e despretenso constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constitui-se um recurso ideológico.

Por todas as questões expostas, a charge é uma maneira interativa e dinâmica de trabalhar em sala de aula, que deve ser vista como recurso que pode auxiliar muito no aprendizado.

A charge e o desenvolvimento de habilidades leitoras

Sabe-se que as pessoas elaboram seus discursos, a fim de atingir seu interlocutor naquilo que seriam suas intenções.

Para melhor compreender essa dinâmica, é preciso que um fato seja considerado: a compreensão da mensagem pelo receptor é resultado de uma mobilização tanto dos gêneros quanto dos mecanismos textuais (KOCH; MARCUSCHI, 1998).

Diante dessa condição de produção do discurso, Koch (2001) diz:

(...) a linguagem é vista como um modo de ação social. É o elemento de mediação necessária entre o homem e a sua realidade; neste sentido, é lugar de conflito, de confronto dialógico em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade. Estudar a linguagem é abarcá-la nessa complexidade, é apreender o seu funcionamento, que envolve não só mecanismos linguísticos, mas também extra-linguísticos (KOCH, 2001, p. 9).

Dessa forma, a linguagem trabalhada no gênero *charge* engloba compreensão de sentidos produzidos a partir da sua leitura, inclusive podendo mudar conforme seus interlocutores. Ela incita, em cada leitor, uma atitude responsiva, que dialoga com o texto (BAKHTIN, 1997).

Exige ainda que o leitor seja proficiente e lance mão de algumas habilidades leitoras para a compreensão textual do gênero. Verifica-se na *charge* uma ótima oportunidade para o desenvolvimento de aspectos sociocognitivos, pois a *charge* exige do leitor:

Localizar informação – identificar no texto informações objetivas como *O quê? Quem? Onde? Como? Quando? Qual? Para quê?*

Inferir informação implícita – Espera-se que o leitor seja capaz de verificar informações que não estão explicitadas no texto, mas que podem ser construídas por meio de deduções sugeridas pelas marcas ou pistas textuais. Portanto, o leitor

perspicaz consegue ler o que está por trás das linhas, ou seja, consegue alcançar os pressupostos presentes na mensagem.

Identificar o tema – a compreensão do tema responde a uma questão importante: sobre o que o texto trata? Em alguns momentos, o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando ele identifica a função dos recursos utilizados, como figuras de linguagem, e quando o leitor percebe a organização argumentativa.

Perceber os efeitos de humor e de ironia – Tais marcas, principalmente a ironia, estão muito presentes na charge, mas nem sempre o leitor consegue alcançar, pois exigem conhecimento de mundo que não são mencionados no corpo do texto.

Outras habilidades podem ser percebidas no gênero. As elencadas acima servem apenas como exemplos que podem ser explorados em textos multimodais.

Atividades propostas

Duas oficinas foram exploradas, em sala de aula, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada na cidade de Fortaleza. As duas oficinas puderam ocorrer no mesmo dia porque a pesquisadora tinha aulas geminadas (a 1ª e a 2ª aula antes do intervalo), de 55 minutos cada, durante o turno da manhã.

Esclarecemos ainda que, antes de aplicar a primeira Oficina, foi feita uma explanação acerca do gênero *Charge*. Foram destinados cerca de 25 minutos para isso, além dos 25 minutos para a Oficina, perfazendo um total de 50 minutos. Dessa forma, a pesquisadora falou sobre o assunto que seria trabalhado naquele dia, escreveu alguns tópicos na lousa e pediu que os alunos copiassem; em seguida, foram projetados *slides* sobre o gênero *Charge* (conceito, principais características, exemplos de charge etc).

Além disso, os alunos foram orientados a observar as charges exibidas e solicitados a identificar informações objetivas; descobrir informações implícitas presentes em pistas textuais; perceber sobre o que o texto tratava, interpretando suas figuras de linguagem e seu processo argumentativo; descobrir os efeitos de humor e de ironia.

Após a explanação acerca do assunto, com tópicos escritos na lousa e com a projeção de *slides* sobre a temática da aula (houve ainda um tempo destinado às dúvidas dos alunos), foi feita a entrega da atividade que seria realizada na Oficina 1.

A seguir, apresentamos tanto as atividades, que estão descritas, como as charges que foram utilizadas para aplicação das Oficinas em sala de aula.

OFICINA 1: Leitura e interpretação do gênero textual *Charge*

Objetivo: Incentivar a reflexão a partir da leitura de charges que tratam sobre temas diversos, em especial sobre como a política brasileira é vista pela imprensa internacional de cinco países: Áustria, Bélgica, Estados Unidos, Holanda e Reino Unido.

Recursos:

– Folhas de papel 40kg com imagens de charges coladas nelas. As charges foram produzidas por chargistas de cinco países, especificamente: Áustria, Bélgica, Estados Unidos, Holanda e Reino Unido.

A seguir, apresentamos as cinco charges que foram utilizadas durante a **Oficina 1**:

Figura 1 – As charges dos cinco países

Fonte: <https://www.viomundo.com.br/voce-escreve/o-brasil-da-era-bolsonaro-segundo-chargistas-de-varios-paises.html>

Metodologia

1. Dividir a turma em cinco equipes/grupos.
2. Mostrar as cinco imagens das charges viradas para baixo, dispostas na mão da pesquisadora como cartas de baralho, e pedir que cada equipe escolhesse uma (cada imagem estava previamente numerada).
3. Destinar um tempo de cinco minutos para que as equipes identificassem e discutissem o tema da sua charge.
4. Pedir para que cada equipe mostrasse para a turma a charge escolhida e questionasse a turma acerca do tema. Depois das especulações, a equipe diria o que entenderam sobre ela, salientando todos os aspectos envolvidos (linguagem verbal, linguagem não verbal, semiose, conhecimento de mundo).
5. Cada equipe teve cinco minutos para fazer a apresentação da charge.

Avaliação

– Analisar se as equipes alcançaram a mensagem transmitida acerca da estrutura e da funcionalidade do gênero textual Charge, ou seja, se os alunos conseguiram perceber todos os aspectos explorados nesse gênero (cor, perspectiva, tamanho das fontes, caricatura etc).

Tempo de duração: 50 minutos.

OFICINA 2: Leitura de notícia de jornal impresso e produção de uma charge.

Objetivo: Estimular nos alunos a reflexão sobre a notícia de jornal e, conseqüentemente, a produção de uma charge sobre a matéria lida.

Recursos

– Notícias de jornal previamente cortadas e colocadas em folhas de ofício, folhas em branco (de papel ofício ou de papel madeira), lápis, lápis de cor e canetinha.

As Figuras de 2 a 6 apresentam as notícias que foram retiradas do *Jornal O Povo* (notícias veiculadas entre o período de 20 a 23 de maio de 2019).

Figura 2 – Notícia 1

AS BARBARAS NO CINEMA

| UNIVERSIDADE | Mostra Alencarinas de Cinema propõe a realizadoras cearenses espaço de visibilidade, discussão e estímulo

WANESSA LACOGUE
Especialista em Povo
vianeser@oovo.com.br

Desbravar um terreno ainda pouco explorado e garantir que este espaço seja dedicado, exclusivamente, às mulheres e suas demandas. Este é o principal objetivo da Mostra Alencarinas de Cinema, que acontece nos dias 23 e 24 de maio, na Universidade de Fortaleza (Unifor). O evento foi pensado pela aluna Emily Guilherme, formada em Cinema pela Universidade e ganhou o apoio da professora orientadora Raquel Gordin, ao lado de uma equipe de jovens mulheres determinadas a ultrapassar os limites pré-existentes às mulheres

no cenário cinematográfico cearense. "A mulher precisa desse espaço de luta, autoafirmação e colaboração. Já que não existia, eu e as outras meninas da equipe decidimos criá-lo", conta Emily.

Apesar de ter nascido como projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a individualidade e centralização nunca fizeram parte dos planos de Emily. Não porque ela quisesse ter menos trabalho. Mas em razão de enxergar a Mostra Alencarinas, desde sua concepção, como um lugar de coletividade e sororidade. Lugar este, há muito tempo, em escassez para mulheres. "Temos no Brasil um quadro de abandono paterno enorme. São mulheres que criam, se

desempenham, se sacrificam e educam outras mulheres", justificou a idealizadora do projeto.

A escolha do nome da mostra não foi à toa, e nem tem a ver com José de Alencar. Mas sim com sua avó, Bárbara de Alencar. "Ela não é cearense, é pernambucana. Mas veio aos 16 anos para cá, se estabeleceu, teve dois filhos. Foi a primeira presa política do País. Então é uma homenagem a essa mulher de luta, que abriu caminhos, e não se dobrou diante do masculino, foi à frente", defende Raquel Gordin. A orientadora destaca a escolha dos referenciais teóricos que guiaram o trabalho. A aluna optou por utilizar apenas base teórica escrita por mulheres que discutiam as questões femininas.

Da curadoria à realização da Mostra Alencarinas, todo o processo foi elaborado, conversado e realizado por essas mulheres, e todas tiveram igual peso de decisão. Três integrantes foram responsáveis pela tarefa de discutir e trazer ao máximo

a pluralidade e fidelidade aos objetivos da Alencarinas. "Temos uma preocupação política com quem está por trás das produções. Porque a gente não quer falar só de mulheres como igualdade. Somos múltiplas. Temos várias vozes diferentes. Precisamos

ter uma visão interseccional desse feminismo. Precisamos entender que as lutas são diferentes", explicou uma das curadoras e produtoras do evento, a jornalista Mariana Holanda.

Continua na página 4.

A mulher precisa desse espaço de luta, autoafirmação e colaboração

EMILY GUILHERME
Estudante de Cinema

Fonte: Jornal O Povo.

Figura 3 – Notícia 2

| CAMINHONEIROS | Combustível e frete pressionam os custos de produção no Brasil. Risco de uma nova greve assombra

Um ano depois da greve, custo maior e muitas incertezas

IRINA CAVALCANTE
irinacavalcante@opovo.com.br

Em 2003, por 11 dias de mais, o Brasil praticamente parou. A alta dos preços dos combustíveis levou os caminhoneiros a paralisarem as atividades, bloquear rodovias, gerando repercussão em diversos setores e no crescimento da economia. Somente no Ceará mais de 17 trechos chegaram a ser fechados. O impacto não foi apenas naquele mês, mas o ano inteiro. O Produto Interno Bruto (PIB), que

em relação ao cenário que se tinha em maio, a utilização da capacidade instalada, do emprego e das horas trabalhadas ainda se situavam em valores bem abaixo do que se tinha em abril, antes da greve.

O professor de Teorias Econômicas da Universidade Federal do Ceará (UFCE), Joseph Vasconcelos, explica que, embora tenha tido impacto significativo sobre os resultados da economia em 2003, com repercussões de ponta a ponta, é difícil estimar o tamanho desse prejuízo de forma isolada, até porque depois veio a Copa do Mundo e a instabilidade das eleições.

Ele reforça, por outro lado, que a criação de uma tabela mínima de frete, uma das soluções apresentadas pelo governo Te-

clâmara Temática de Logística do Ceará e do Conselho de Infraestrutura da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (Fiec), Helitor Stadart, principalmente, em grandes setores como metalmeccânico, têxtil, calçadistas e frutas. "Aumentou 30% no Fiecém".

Mas os números ainda são insuficientes para inverter a lógica de transporte brasileira. Tampouco houve grandes avanços em termos de infraestrutura rodoviária que pudessem aliviar os custos de transporte. "As grandes obras estão estagnadas".

Fonte: Jornal O Povo.

Figura 4 – Notícia 3

Camilo e mais 13 governadores divulgam carta e pressionam Bolsonaro

Bolsonaro

| DECRETO DE ARMAS | Grupo quer que o presidente revogue a medida, alertando para o risco que representa a ampliação do número de armas legalizadas circulando

CARLOS HOLANDA
carlos.holanda@povo.com.br

ARMAS

Chiefo do Executivo de 19 estados do País divulgaram ontem carta contra o decreto assinado pelo presidente da República, Jair Bolsonaro (PSL), que flexibiliza o acesso às armas de fogo.

O documento é assinado pelos governadores dos nove estados do Nordeste, aos quais se somam os chefes de governo do Distrito Federal, Tocantins, Amapá e Espírito Santo. O texto solicita a "imediata revogação" do decreto para que avance uma "efetiva política responsável de armas e munição" no Brasil.

Os governadores reiteraram que a violência e a insegurança pública afetam os estados e representam um dos maiores entraves ao desenvolvimento econômico e humano.

"Nesse contexto, a grande disponibilidade de armas de fogo e munições usadas de maneira ilícita representa um enorme desafio para a segurança pública do país e é preciso enfrentá-lo", argumentam.

No último dia 5, o presidente esteve reunido com governadores para ressaltar a importância da aprovação da referida Previdência, que transita

hoje e enfrentar o crime organizado", diz ele.

O texto ressalta ainda que é necessário o investimento em educação e geração de empregos para a diminuição de des-

emprego, aponta a iniciativa dos governadores. "O Brasil infelizmente enfrenta um dos mais altos índices de violência, e não é jogando que nemse que vamos apagar esse fogo. Arma não é

EXPOSITO SA/ABP

BOLSONARO assina o decreto das armas, para alegria de aliados e aliados

Fonte: Jornal O Povo.

Figura 5 – Notícia 4

| CEARÁ | A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) divulgada ontem aponta que, em 2018, 1,4 milhão de domicílios no Estado eram chefiados por mulheres

PNAD

lares chefiados por mulheres crescem 47% em 6 anos

SARA OLIVEIRA
saraoliveira@povo.com.br

AUMENTO

O maior crescimento na variável que indica se a mulher é responsável pela casa, entre 2012 e 2018. Passou de 1,2 milhão para 1,4 milhão.

Quem é responsável pela casa onde você mora? No Ceará, essa pergunta tem recebido cada vez mais o nome de mulher. Maria, Sílvia, Tereza... entre elas e você, o percentual de mulheres apontadas como responsáveis pelo domicílio cresceu 47% no Estado. No mesmo período, a indicação de homem caiu 4,7%.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), há sete anos essa variável da coleta de dados era de 954 mil mulheres na condição de líder da residência. Ano passado, foram 1,4 milhão. Uma mudança estatística que reflete transformações de décadas e

ALEX GOMES / ESPECIAL PARA O POVO

de trabalho e a realidade econômica no Brasil nos últimos anos, com altos índices de desemprego. "Talvez, o que é mais interessante nesse dado é, na verdade, o reconhecimento. O fato de a mulher se indicar como responsável pela família mostra seu reconhecimento, significa que ela não mais é apenas a costureira", avalia Cleitona. Contudo ela, o dia, na verdade, pode ser pensada de forma para diversas situações, inclusive a que trata do acúmulo de tarefas.

"A mulher hoje trabalha fora, mas ainda cuida da casa e dos filhos. Por isso também é considerada responsável", destaca, complementando que existem estudos apontando maior incidência de doenças nas mulheres por causa dessa situação em várias frentes. Essa mulher, apontada na pesquisa, tem condições? Ela assume a família sozinha, como a Tereza? Possui uma esposa?

Fonte: Jornal O Povo.

Figura 6 – Notícia 5

Famílias venezuelanas vivem em situação de miséria no Centro

| FORTALEZA | Imigrantes chegaram a Capital há uma semana em busca de melhores condições de vida

TATIANA FORTES

REUNIÃO, ontem, com vice-governadora Izolda Cela discutiu assistência aos imigrantes

MARCELA TOSI
Especialista em Direitos Humanos
marcelatosi@opovo.com.br

Pelo menos três famílias com
refugiados venezuelanos che-

que são cerca de 90 pessoas, en-
tre elas crianças.

Virginia Porto, presidente
da Comissão de Direitos Hu-
manos da OAB-CE, explica que
a situação de refúgio do gru-
po na Capital "fica ainda mais
complexa pois eles estão em
uma área já vulnerabilizada
dos centros". A presidente da

A Comissão de Direitos
Humanos da OAB-CE e a Pas-
toral do Migrante vêm aju-
dando as famílias e acompa-
nhando o caso. Em reunião
entre as instituições e a vi-
ce-governadora do Ceará,
Izolda Cela, na manhã desta
quarta-feira, 22, foi discu-
tida a formação de um rede

BRASIL

De acordo
com dados

Fonte: Jornal O Povo.

Metodologia

1. Permanecer com a turma dividida em cinco equipes/grupos.
2. Mostrar as cinco folhas de notícias viradas para baixo, dispostas na mão da pesquisadora como cartas de baralho, e pedir que cada equipe escolhesse uma.
3. Destinar um tempo de cinco minutos para que as equipes lessem, identificassem e discutissem o tema da sua notícia.
4. Distribuir as folhas em branco, lápis, lápis de cor e canetinha para cada equipe.

5. Pedir para que cada equipe produzisse uma charge a partir da notícia lida.
6. Solicitar para que cada equipe mostrasse à turma a charge produzida e a explicasse rapidamente. Depois, a equipe questionaria a turma sobre qual seria a notícia que havia originado a charge criada e o porquê da sugestão. Após especulações, a equipe mostraria a notícia escolhida e parabenizaria quem conseguisse fazer a identificação adequada.
7. Orientar para que cada equipe fizesse o mesmo procedimento citado no item 6.
8. Destinar um tempo de cinco minutos para que cada equipe fizesse a apresentação da sua charge produzida.

Avaliação

Verificar se os alunos compreenderam o tema da notícia escolhida e, conseqüentemente, se conseguiram produzir a charge de acordo com a notícia, salientando os aspectos característicos do gênero textual Charge.

Tempo de duração: 50 minutos.

Na sessão a seguir, apresentariamos as charges que foram produzidas pelos alunos, a partir das notícias numeradas de 1 a 5. Contudo, algumas imagens não estão muito visíveis, porque todas as charges foram criadas com lápis e nenhuma equipe teve tempo hábil para fazer a pintura dos seus desenhos. Apenas a equipe 2 conseguiu cobrir o desenho com canetinha da cor azul marinho, e somente essa charge está disponível aqui, como podemos observar na Figura 7 (dentro do caminhão está desenhado um gráfico que expõe um aumento elevado no valor do diesel, uma das justificativas da greve dos caminhoneiros).

Salientando que todos os desenhos estavam de acordo com a notícia sorteada, sobretudo em algumas imagens, é possível até identificar o humor e a ironia que foram sutilmente utilizados nos desenhos. Lembramos que tanto o humor quanto a ironia são ferramentas presentes em charges e fazem parte da sua estrutura organizacional.

Figura 7 – Charge da Notícia 2

Fonte: elaborada pela Equipe 2.

Análise da participação dos alunos nas oficinas

No decorrer do andamento da primeira proposta, percebeu-se curiosidade dos estudantes manifestada no momento em que estavam em equipe, enquanto discutiam os aspectos que uma charge pode apresentar. Os alunos procuraram verificar recursos linguísticos e extralinguísticos presentes nos tamanhos, nas cores, nas perspectivas, nas palavras etc.

Por se tratarem de charges de cunho político e de serem alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por vezes alguns estudantes não alcançaram as referências. Foi necessário que a pesquisadora desse explicações sobre o tema, pois percebeu, na ocasião, a necessidade de fazer um trabalho interdisciplinar com o professor da disciplina de História. Por coincidência, o professor de História entrou na sala de aula para dar um aviso, então a pesquisadora pediu que ele fizesse um breve comentário sobre cada uma das charges dos cinco países.

Durante a segunda proposta, que foi a confecção de uma charge a partir de uma notícia retirada de um jornal impresso, percebeu-se a procura dos alunos em ser sensíveis ao problema apresentado, apesar de não terem utilizado cores na produção ainda que oferecido. Tentaram, de forma simples, desenhar os pontos mais marcantes da notícia como maneira de sintetizar a informação.

Por fim, vários alunos acharam muito interessante as informações das charges, tanto as que foram apresentadas na Oficina 1, quanto as da Oficina 2. Inclusive um deles disse que iria tentar ler mais jornais e prestar atenção nas charges para ver se elas estavam de acordo com as notícias veiculadas no jornal. Outros alunos falaram que iriam “avisar” às mães deles que elas faziam parte da estatística sobre as mulheres que chefiavam seus lares (tema abordado na Notícia 4).

Conclusão

Haja vista a natureza multimodal do gênero charge e seu aspecto natural de explorar temas atuais, percebemos a importância de esse gênero ser trabalhado cada vez mais em sala de aula.

Além de promover a interdisciplinaridade, é possível explorar a criticidade dos alunos e proporcionar ampliação em seu

conhecimento de mundo e perspicácia em leituras de textos que vão além daquilo que está escrito. Observações a serem feitas sobre tamanhos, cores e perspectivas alimentam ainda mais o senso observador do estudante.

É importante também esclarecer que esse gênero traz uma contextualização e que, para compreendê-lo, é necessário que o aluno esteja atualizado sobre os acontecimentos políticos, esportivos, econômicos, culturais entre outros. Essa permanente atualização contribui para ampliação de seu acervo sociocultural e o deixa mais preparado e proficiente em diversos tipos de leitura. Ademais, o humor presente na charge não é só o provocativo do riso, mas também e, principalmente, o humor carnalizado da ironia e do sarcasmo que deixam a mensagem mais inquietante e mais reflexiva.

Diante dessas características, esperamos que o gênero charge seja mais explorado em sala de aula em virtude não só do despertar para o senso crítico que ela provoca, mas também por ser esse modelo de texto em que se pode trabalhar a linguagem verbal e a linguagem não verbal de forma extremamente rica, trazendo também o lado instigante do humor para um contato mais próximo dos alunos.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens** – 7ª série. São Paulo: Atual, 2006.

FONSECA, J. **Caricatura**: a imagem gráfica do humor. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, D. (org.). **Language and reading**. Washington/D.C.: Center for Applied Linguistics, 1973.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (ed.). **Language by ear and by eye**: the relationships between speech and reading. Cambridge/MA: MIT Press, 1972.

GRABE, W.; STOLLER, F. **Teaching and research reading**. Great Britain: Pearson Education, 2002.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processo de referenciação na produção discursiva. **DELTA**: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 14, n. especial, p. 169-190, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARINGONI, G. **Humor da charge política no jornal**. São Paulo: Moderna, 1996.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Unesp, 2003.

MORETTI, F. **Qual a diferença entre charge, cartum e quadri-nhos?** Disponível em: <http://ccghumor.com.br>. Acesso em: 12 maio 2019. Publicado em junho de 2001.

MOUCO, M. A. T.; GREGÓRIO, M. R. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Trabalho final do programa de desenvolvimento da Educação - PDE 2007. Universidade Estadual de Londrina, 2007.

PAVANI, C.; JUNQUER, Â.; CORTEZ, E. **Jornal: uma abertura para a Educação**. São Paulo: Papirus, 2007.

PESSOA, V. I. F. **O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores**. São Paulo: PUCSP, 2011.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá/PR: Eduem, 2000.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

Todos os *sites* abaixo foram acessados no período de 10 a 20 de maio de 2019.

<http://chargesbenett.wordpress.com/>.

<http://noticias.uol.com.br/ultnot/multi/2011/01/04/04021B3368CCA18307.jhtm>.

<http://rizomas.net/charges-sobre-educacao.htm>.

<https://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/10/01/ult1811u397.jht>.

<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/nova/162139-3816397040-charges-janeiro-2019#foto-162413569063037>.

<https://artebrasileiros.com.br/da-redacao/angeli-confissoes-de-um-cartunista>.

<https://www.youtube.com/watch?v=onNx CZUDgs>.

<http://dukechargista.com.br>.

<https://www.viomundo.com.br/voce-escreve/o-brasil-da-era-bolsonaro-segundo-chargistas-de-varios-paises.html>

AS ORGANIZADORAS

Maria Elias Soares

Professora titular da Universidade Federal do Ceará, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Profletras. Foi diretora do Centro de Humanidades da UFC; coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Profletras; coordenadora de Assuntos Internacionais; participou 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. Também implantou e dirigiu o Campus da UFC em Crateús-CE. Foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (Gelne) e da Associação Brasileira de Linguística (Abralin), associações científicas, das quais também é conselheira. Fundou e editou, por seis anos, a *Revista do Gelne* (1999-2005), edita a *Revista de Letras* da Universidade Federal do Ceará, fundou e participa do Conselho Editorial da revista da Abralin e de vários outros periódicos. Coordena, atualmente, o projeto “Variação e processamento da fala e do discurso: análise e aplicações (Profala)”. Publicou livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados e em anais de congressos, no Brasil e no exterior, principalmente nas áreas de teoria e análise do texto e do discurso, variação linguística, polidez, aquisição e processamento da linguagem, letramento e ensino da leitura e da escrita.

Email: melias@ufc.br

Pollyanne Bicalho Ribeiro

Possui mestrado em Educação pela Universidade São Marcos, doutorado em Linguística pela PUC – MG/Université Stendhal (Grenoble III) e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). É professora associada do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (PPGL). É consultora educacional do Programa Mais Paic da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc). Tem experiência como professora de disciplinas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa. Suas áreas principais são a Linguística Aplicada, a relação Linguagem e Trabalho e a Teoria Dialógica do Discurso. As questões abordadas em suas pesquisas estão ligadas a gênero e ensino, identidade do professor, material didático, ensino da leitura, escrita e oralidade.

E-mail: pollyanne_br@yahoo.com.br

Abniza Pontes de Barros Leal

Mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora – classe associado – da Universidade Estadual do Ceará UECE, ministra aulas nos Cursos de Letras, de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (Centro de Humanidades), de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (Centro de Educação) e de Mestrado Profissional em Letras.

Email: abniza.leal@uece.br.

Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá

Tem mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É Professora Adjunta I da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e membro integrante dos grupos: GPELL/UERN e Geteme/UFC. Coordena um Projeto no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UERN). É professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UERN) e também do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Textual com foco nos processos referenciais; Análise dos gêneros em interface com o ensino e, ainda, acerca da argumentação sob a perspectiva da Nova Retórica.

Email: jammaravasconcelos@gmail.com

Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

Mestra em Letras – Profletras/UFC. Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2004). Pesquisadora da Universidade Federal do Ceará e professora de Língua Portuguesa do Colégio da Polícia Militar do Ceará Gen. Edgard Facó – CPMGEF. Membro do Grupo de Pesquisa – Gêneros: Estudos teóricos e metodológicos – GETEME/UFC e do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE). Email: profameyssacavalcante@gmail.com

Ive Marian de Carvalho

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará. Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2018); especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade São Luís (2018); graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (2008). Coautora do livro *As HQ chegam à escola*, com a Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro. Atuou como professora de Educação Básica do estado do Ceará de 2010 a 2019. Atualmente, é articuladora na Coordenadoria de Educação em Tempo Integral e Educação Complementar (Coeti), na Secretaria de Educação do Estado – Seduc.

Email: *ive.marian@prof.ce.gov.br

OS AUTORES E AS AUTORAS

Abniza Pontes de Barros Leal

Mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora – classe associado – da Universidade Estadual do Ceará UECE, ministra aulas nos cursos de Letras, de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (Centro de Humanidades), de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura (Centro de Educação) e de Mestrado Profissional em Letras.

Email: abniza.leal@uece.br.

Alcilene Aguiar Pimenta

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará (Profletras/UECE), professora efetiva da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE). Fortaleza-CE.

Email: alcilene.ufc@gmail.com

Aline Matos de Amorim

Mestra em Letras / Linguística Aplicada, por meio do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Desenvolve trabalhos, principalmente no âmbito do texto literário na sala de aula, da interdisciplinaridade, da didática do ensino de Português como língua materna e da formação de professores de Língua Materna. Hoje está como técnica educacional na Coordenadoria de Educação e Promoção Social (Coeaps), atuando na Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil (Cadin), na Secretaria de Educação do Ceará. Paralelamente, elabora material didático e atua como consultora e revisora textual para editoras educacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054664442641446>

Ana Michele da Silva Cavalcanti de Menezes

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-graduada em Gestão Escolar pela UniAtheneu (2018). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Unichristus (2013). Possui graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará (2006). Atualmente, atua como professora de Língua Portuguesa e

língua espanhola do Ensino Médio na EEMTI Integrada 2 de Maio e como professora de Linguagens e Códigos da modalidade EJA, segmento IV, na Escola Municipal Prof^a. Terezinha Ferreira Parente. Participou como orientadora de estudos no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2015). Atuou no ensino superior como tutora na UFC Virtual / UAB.

Aurea Zavam

É graduada em Letras (Licenciatura Português-Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, especialista em Leitura e Escrita, mestre, doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Unidade de Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFC. Coordena o grupo de pesquisa Tradice (UFC) e participa dos grupos de pesquisa Protexto (UFC) e Praetece (Uece). Coordenadora regional, no Ceará, do Projeto Nacional para a História do Português Brasileiro (PHPB). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, em interface com Linguística Histórica e Linguística de Texto. Atualmente é coordenadora do Profletras-UFC.

Cristiane Ferreira de Souza

Possui graduação em Letras pela UECE, especialização em Investigação Literária pela UFC. Atualmente é mestranda e bolsista – Capes do programa Profletras – UFC. Participou ainda como bolsista das atividades de pesquisa “Descrição do português oral culto de Fortaleza”, através do CNPq, sob a orientação do professor José Lemos Monteiro e das atividades de pesquisa “O ensino de produção escrita através do sistema de ensino regular e seus

efeitos sobre a complexidade textual”, sob a orientação da professora Maria Aurora Rocha Costa, através do Programa de Iniciação Científica – UECE. Ministrou disciplinas no curso de licenciatura plena específica – CLE da UVA, participou como orientadora de estudo do Pacto Nacional pelo Ensino Médio (PNEM) e é professora da rede estadual de ensino do estado do Ceará (desde 1998).

Darlene Paiva Lima

Mestra em Letras pelo Programa Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Desenvolve pesquisas, principalmente sobre os processos referenciais em interface com o ensino. É professora e formadora de Língua Portuguesa da educação básica na rede municipal de ensino de Russas-Ceará. E-mail: darlenep102@gmail. com .

Francisca Rebeca de Lima Xavier

Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, orientada pela professora doutora Cibele Gadelha. Mestra em Linguística Aplicada pelo Profletras da UECE, tendo desenvolvido pesquisa no âmbito do ensino de língua materna, em especial o ensino de gramática e de gêneros textuais. Hoje, é professora efetiva da rede estadual de ensino no Ceará e desenvolve pesquisa a respeito da gramática contextualizada e do uso consciente dos recursos linguísticos na produção de textos, bem como investiga a elaboração de material didático e o empoderamento de professores da Educação Básica. Atuou como elaboradora de planos de aula no Time de Autores da Revista Nova Escola e tem experiência em escolas particulares de Fortaleza.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8157198447174583>

Francisco Tarcísio da Rocha

Graduado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (2007), Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2009), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana pela Universidade Regional do Cariri (2011), especialista em Direito do Trabalho pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011) e mestre em Letras pelo Profletras na Universidade Estadual do Ceará (2020). Atualmente é professor de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação do Ceará.

E-mail: tarcisiorocha28@gmail.com

Ive Marian de Carvalho

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará. Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2018); especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade São Luís (2018); graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (2008). Coautora do livro *As HQ chegam à escola*, com a Prof^a. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro. Atuou como professora de Educação Básica do Estado do Ceará de 2010 a 2019. Atualmente, é articuladora na Coordenadoria de Educação em Tempo Integral e Educação Complementar (Coeti), na Secretaria de Educação do Estado – Seduc.

Email: *ive.marian@prof.ce.gov.br

Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá

Tem mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É professora Adjunta I da Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e membro integrante dos grupos: GPELL/UERN e Geteme/UFC. Coordena um projeto no Programa Institucional de Iniciação Científica (Pibic/UERN). É professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UERN) e também do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Textual com foco nos processos referenciais; análise dos gêneros em interface com o ensino e, ainda, acerca da argumentação sob a perspectiva da Nova Retórica.

Email: jammaravasconcelos@gmail. com

Jamille Adaça Gonçalves Martins Almeida

Graduada em Letras Português/Literatura, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e mestra pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – UFC, na área de Linguística Aplicada. É professora efetiva da disciplina de Língua Portuguesa do município de Fortaleza, desde 2016.

Juliana Freitas Aguiar

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2009), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (2011), mestrado profissional em Letras pela Universidade Federal do Ceará – Profletras (Turma das Princesas – 2018/2020). Atualmente, é professora efetiva de Língua Portuguesa do Governo do Estado do Ceará e revisora e corretora de artigos e trabalhos de conclusão de curso.

Evanilce Chagas Lopes Samico

É professora da Rede Municipal de Fortaleza. É graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará, UFC (2009). Especialista em Literatura pela Faculdade Integrada do Jacarepaguá, FIJ (2012). Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Mestre pelo Profletras – Universidade Federal do Ceará, UFC (2020). Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase em letramento.

Késia Suyanne Pinheiro Lima

É professora de Língua Portuguesa pela Secretaria Municipal de Educação, especialista em ensino de Língua Portuguesa pela UECE e mestra em Linguística Aplicada pelo Profletras – UFC. Atua na área de Linguística Aplicada.

Lorena Lopes Chaves

É professora de Língua Portuguesa pela Secretaria de Educação do Ceará, formada em Letras, especialista em Ensino de Língua Portuguesa e mestra pelo Profletras-UFC. Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase em letramento e representações sociais. Integrante do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (Gerlit).

Maria Elias Soares

Professora titular da Universidade Federal do Ceará, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Foi diretora do Centro de Humanidades da UFC; coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Profletras; coordenadora de Assuntos Internacionais; participou da Co-

missão 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. Também implantou e dirigiu o Campus da UFC em Crateús-CE. Foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (Gelne) e da Associação Brasileira de Linguística (Abralin), associações científicas, das quais também é conselheira. Fundou e editou, por seis anos, a *Revista do Gelne* (1999-2005), edita a *Revista de Letras* da Universidade Federal do Ceará, fundou e participa do Conselho Editorial da revista da Abralin e de vários outros periódicos. Coordena, atualmente, o projeto “Variação e processamento da fala e do discurso: análise e aplicações (Profala)”. Publicou livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados e em anais de congressos, no Brasil e no exterior, principalmente nas áreas de teoria e análise do texto e do discurso, variação linguística, polidez, aquisição e processamento da linguagem, letramento e ensino da leitura e da escrita.

Email: melias@ufc.br

Maria Katiane Liberato

Mestra em Letras, pelo Profletras, da Universidade Federal do Ceará (UFC), com ênfase em Linguística Aplicada de viés funcionalista. Especialista em Gestão e Coordenação Escolar. Graduada em Letras pela UFC. Atualmente, é servidora efetiva da rede estadual de ensino no Ceará e atua como coordenadora escolar em unidade pública estadual. Paralelamente, elabora materiais didáticos para editoras educacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3718077227864862>

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1983), em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (1989), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). É professora associado, nível 4, da Universidade Federal do Ceará e coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos – Geteme/UFC. Desenvolve pesquisas na área de Linguística de Texto, atuando, principalmente, em análise de gêneros, gêneros promocionais e referenciação. É membro do GT da Anpol de Linguística de Texto e Análise da Conversação e da Academia Cearense da Língua Portuguesa – ACLP, ocupando a cadeira 13. Áreas de pesquisa: análise de gêneros, com ênfase nos gêneros publicitários e nas estratégias de construção dos sentidos do texto (referenciação, intertextualidade, multimodalidade) e análise do discurso.

Email: margarete. ufc@gmail. com

Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

Mestra em Letras – Proletras/UFC. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2004). Pesquisadora da Universidade Federal do Ceará e professora de Língua Portuguesa do Colégio da Polícia Militar do Ceará Gen. Edgard Facó – CPMGEF. Membro do Grupo de Pesquisa – Gêneros: Estudos teóricos e metodológicos – GETEME/UFC e do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC/UECE).

Email: profameysscavalcante@gmail. com

Patrícia Mônica Bastos da Escóssia

É graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará e mestra em Letras pelo Profletras, Universidade Federal do Ceará. É professora concursada de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e leciona em escola pública há 12 anos.

Pollyanne Bicalho Ribeiro

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), graduação em Direito pelo Centro Universitário Fumec (2000), mestrado em Educação pela Universidade São Marcos (2004), doutorado em Linguística Aplicada pela Puc Minas (2008) e pós-doutorado em Linguística Aplicada (USP). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: gêneros discursivos, identidade do professor, memoriais, representações sociais; formação de professores; letramento, material didático.

Roberta Francisca Araújo da Silva

Professora de Língua Portuguesa pela Secretaria de Educação do Ceará, graduada em Letras (UFC), especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UECE) e mestra pelo Profletras (UFC). Atua na área de Linguística, com ênfase em Linguística Textual.

Renata Uchoa Bezerra

Graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas, pela UFC. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estran-

geira, pela UNI7. Mestre pelo Profletras – UFC. Atua na área de Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Atualmente ensina português e inglês numa escola de tempo integral da prefeitura de Fortaleza, onde é professora efetiva desde novembro de 2003.

Rosemeire Pedro da Silva

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2002), especialização em Estudos Clássicos pela Universidade Federal do Ceará (2004), especialização em Gestão Pedagógica da Escola Básica pela Universidade Estadual do Ceará (2018) e mestrado em Letras pelo Profletras na Universidade Federal do Ceará (2020). Já atuou como coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dragão do Mar (Seduc-CE). Atualmente, é professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, e também é professora efetiva de LP da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Tem experiência na área da Linguística Aplicada, com ênfase na temática de Linguagens e Letramentos.

Waldiana Feitosa de Lima Silva

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2002); tornou-se especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2016); e depois mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2018). Entre 2003 e 2015, foi professora na rede privada de ensino e, desde 2013, exerce a função de professora na rede pública de ensino do estado do Ceará. Em 2019, iniciou doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e tem concentrado suas pesquisas nas áreas de ensino, gêneros orais e pragmática discursiva.

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

Esta obra – que reúne 15 trabalhos produzidos nas unidades do Profletras da Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – configura um bom exemplar desse patamar que se está atingindo. Os capítulos se unem, de um lado, pela assunção de que o aprendizado em língua portuguesa resulta de um trabalho do aprendiz alicerçado por uma concepção de linguagem como ação voltada para o outro; e, de outro lado, pela descrição e análise de práticas pedagógicas calcadas nessa assunção. O trabalho pedagógico revelado nos textos contempla recortes diversos, amparados pela teorização linguística mais atualizada. Sem querer limitar as possibilidades de categorização dos textos, mas com o intuito de sugerir uma primeira chave de organização, consideramos que, na obra, há sete grandes temas: letramento crítico, análise de gêneros, sequência textual, oralidade, gêneros digitais, estratégias de textualização, análise gramatical.

*Aurea Zavam
Valdinar Custódio Filho*

ISBN 978-65-88492-92-5