

ORGANIZADORES

ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA

MARIA NAZARETH DE LIMA ARRAIS

JOSÉ WANDERLEY ALVES DE SOUSA

MARIA VANICE LACERDA DE MELO BARBOSA



**ENTRE TEORIAS E
PRÁTICAS DA LINGUAGEM:
VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



Pedro & João
editores

**Entre Teorias e Práticas da Linguagem:
Vivências na Educação Básica**

**Rose Maria Leite de Oliveira
Maria Nazareth de Lima Arrais
José Wanderley Alves de Sousa
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa
(Organizadores)**

**Entre Teorias e Práticas da Linguagem:
Vivências na Educação Básica**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rose Maria Leite de Oliveira; Maria Nazareth de Lima Arrais; José Wanderley Alves de Sousa; Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa [Orgs.]

Entre Teorias e Práticas da Linguagem: vivências na educação básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 227p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-435-9 [Impresso]
978-65-5869-436-6 [Digital]**

1. Educação básica. 2. Teoria e prática. 3. Linguagens. 4. Vivências. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Onireves Monteiro de Castro	
OS MODALIZADORES DISCURSIVOS COMO MARCADORES DE ARGUMENTATIVIDADE EM ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II	11
Aída Maria Bandeira de Sousa Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa	
DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO ESPAÇO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL	33
Patrícia dos Santos Queiroz Braga Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa	
ARGUMENTAÇÃO E ENSINO: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
Inacio Francisco Teixeira Silva Maria Nazareth de Lima Arrais	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	81
Janicleide Silva Gomes Laurênia Souto Sales	
POR UM ENSINO PRAGMÁTICO DA ESCRITA: NOÇÕES E PRINCÍPIOS TEÓRICOS	99
Ivaneide Gonçalves de Brito Rose Maria Leite de Oliveira	

GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	121
Joice Élide Alves Gonçalves Maria da Luz Olegário	
GÊNEROS TEXTUAIS: MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO	143
Natalia Militão Custodio Medeiros Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa	
APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO GÊNERO FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II	165
Rosimere Martins de Sousa José Wanderley Alves de Sousa	
ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO GÊNERO <i>SEMINÁRIO</i> NO ENSINO FUNDAMENTAL II	185
Erik Viana Carlos Rodrigues José Wanderley Alves de Sousa	
O GÊNERO CORDEL SOB A ÓTICA DOS CÍRCULOS DE LEITURA APLICÁVEIS AO ENSINO FUNDAMENTAL II	203
Maria Ribeiro de Sousa José Wanderley Alves de Sousa	
PERFIL BIOBIBLIOGRÁFICO DOS AUTORES	223

APRESENTAÇÃO

“Eu te desejo não parar tão cedo, pois toda idade tem prazer e medo... É preciso amor para recomençar, recomençar”
Frejat (2002)

Organizar uma publicação não é tarefa simples em meio aos contextos conturbados aos quais a academia está inserida: verbas cortadas, investimentos cancelados, interações para instrução em modos antes nunca vistos. Estarmos sobrevivendo é motivo de agradecimento e produzir mais um livro é demonstração de força e perseverança dos que fazem a pós-graduação em Letras no Centro de Formação de Professores.

Importa considerar (e lembrar) que o Mestrado Profissional de Cajazeiras – PROFLETRAS/Cajazeiras nasceu vitorioso. Não surgiu a partir da pura sorte ou de quaisquer manifestações casuísticas. É fruto do esforço singular de um grupo de educadores do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, ansioso por construir um processo de desenvolvimento de ações acadêmicas para além da graduação. Assim, manifestou adesão.

Criado em nível nacional, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. A partir de tal perspectiva, consolidou-se fortemente por contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País e, mais especificamente, em espaços acadêmicos de Instituições de Ensino Superior, quando da ampliação efetiva de suas pós-graduações.

Os processos interativos para os estudos da linguagem determinam as linhas-matrizes de construções teóricas e metodológicas que embasam o livro *Entre Teorias e Práticas da Linguagem: vivências na educação Básica*. São, certamente, os

traços mais evidentes do que é ou não individual nos estudos sobre linguagem e práticas pedagógicas.

O livro é composto de dez capítulos, recortes de dissertações, constituídos a partir de parcerias entre educadores (orientadores e orientandos) do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, bem como da Universidade Federal da Paraíba, assim postos, ao nosso entender, a compreenderem lugares complementares do ensino da língua portuguesa enquanto prática social.

Em **OS MODALIZADORES DISCURSIVOS COMO MARCADORES DE ARGUMENTATIVIDADE EM ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**, Aída Maria Bandeira de Sousa e Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa apresentam propostas de atividades com modalizadores discursivos como estratégias de argumentatividade na produção do gênero artigo de opinião.

O capítulo **DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA NO ESPAÇO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL**, de autoria de Patrícia dos Santos Queiroz Braga e Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, objetiva apresentar subsídios para discussão e reflexão sobre a questão da diversidade e do preconceito linguístico, através de gêneros textuais. Também pretendeu discutir e dialogar com diversos pesquisadores na tentativa de compreender o fenômeno da diversidade linguística e da existência do preconceito linguístico; reunir registros bibliográficos que fundamentem a temática, contribuindo, assim, para a reflexão da prática do preconceito linguístico instituído na sociedade.

Os autores, Inacio Francisco Teixeira Silva e Maria Nazareth de Lima Arrais, no texto sobre **ARGUMENTAÇÃO E ENSINO: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, objetivam dar a conhecer sobre experiências vividas na intervenção com operadores argumentativos em artigos de opinião no 8º ano, a partir de uma sequência didática.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL é um capítulo sobre a competência leitora, cujas autoras Janicleide Silva Gomes e Laurênia Souto Sales, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba – Polo de Mamanguape, apresentam uma proposta como contribuição para a ampliação da leitura dos discentes de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande/PB.

Em **POR UM ENSINO PRAGMÁTICO DA ESCRITA: NOÇÕES E PRINCÍPIOS TEÓRICOS**, Ivaneide Gonçalves de Brito e Rose Maria Leite de Oliveira demonstram as evidências da escrita como uma atividade processual, dinâmica e funcional. Para tanto, consideram os princípios teóricos inerentes ao processo de escrita escolar a partir do gênero carta ao leitor e produção de texto no âmbito escolar.

Joice Élide Alves Gonçalves e Maria da Luz Olegário, com base na imersão teórico-metodológica, elaboraram o capítulo **GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**, a partir do qual verificaram se os documentos legais tendem a refletir mudanças, mais especificamente a nova BNCC, para o trabalho com os gêneros digitais no Ensino Fundamental, objeto desta discussão.

Natalia Militão Custodio Medeiros e Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa apresentam, no capítulo **GÊNEROS TEXTUAIS: MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO**, uma breve trajetória histórica do estudo dos gêneros, pois, embora estes tenham ocupado esse espaço na sala de aula há pouco tempo, já eram tratados desde muito antes, mas apenas no contexto literário. Além disso, o capítulo define gênero textual e descreve sua estrutura organizacional.

Rosimere Martins de Sousa e José Wanderley Alves de Sousa, no trabalho **APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO GÊNERO FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, enfatizam as práticas da leitura no contexto escolar, a fim de propor

aos professores e alunos subsídios teórico-metodológicos que possam contribuir para a adoção dos gêneros textuais, com especial atenção para a fábula, numa perspectiva discursiva, tomando-os como constitutivos do movimento de sentidos que impulsionam a vida cotidiana.

Por seu turno, em **ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO GÊNERO SEMINÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, Erik Viana Carlos Rodrigues e José Wanderley Alves de Sousa empreendem uma discussão teórica sobre a importância dos usos dos gêneros discursivos, sobretudo os de modalidade oral no espaço escolar. Apresentam, ainda, numa perspectiva metodológica, sugestões de atividades que podem subsidiar a produção do gênero seminário em turmas dos anos finais do ensino fundamental.

O capítulo **O GÊNERO CORDEL SOB A ÓTICA DOS CÍRCULOS DE LEITURA APLICÁVEIS AO ENSINO FUNDAMENTAL II**, pensado e escrito por Maria Ribeiro de Sousa e José Wanderley Alves de Sousa, aborda perspectivas teórico-metodológicas de letramento literário, a partir do reconhecimento da literatura de cordel como recurso pedagógico que favorece o contato e a participação dos alunos em atividades de leitura do texto cordelístico vinculadas a contextos sociais, históricos e culturais diversos.

Importa agradecer aos autores a nobre ação de proposição aos pares do PROFLETRAS/Cajazeiras e do PROFLETRAS/Mamanguape a construção social de pensamentos traduzidos em capítulos de livro e, por sua vez, o convite pessoal para a elaboração da apresentação do compêndio, que muito nos honra o fato de demonstrar intuições nas alteridades de outros para a elaboração do nosso texto.

Onireves Monteiro de Castro
Universidade Federal de Campina Grande
Em, Campina Grande, 10/03/2021.

**OS MODALIZADORES DISCURSIVOS COMO
MARCADORES DE ARGUMENTATIVIDADE EM ARTIGO
DE OPINIÃO:
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Aída Maria Bandeira de Sousa
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

1. Introdução

O ensino de escrita com fins argumentativos tem sido motivo de bastante preocupação para a maioria dos professores de Língua Portuguesa, haja vista a perceptível dificuldade de boa parte dos alunos do Ensino Fundamental em redigir textos em que se exija a habilidade de expressar um ponto de vista sob determinado tema e em que se organizam argumentos que sustentem tal ponto de vista.

Assim, considerando que argumentar é uma ação contínua, tanto na vida cotidiana quanto nos mais diversos âmbitos sociais de todo indivíduo, é imperativo afirmar que a escola deve inserir o estudo de textos argumentativos já nas séries iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, instiga-se o aluno a desenvolver, gradativamente, as estratégias de argumentação. Paralelamente, o ensino de língua materna acontece de forma significativa, favorecendo o aperfeiçoamento da fala e da escrita argumentativa dos estudantes.

Por este viés, este capítulo objetiva apresentar uma proposta de atividades com ênfase nos modalizadores discursivos como elementos que direcionam a argumentatividade no artigo de opinião. As atividades propostas foram elaboradas a partir das lacunas deixadas pelo livro didático do 8º ano *Se liga na Língua – Leitura, Produção de Textos e Linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e

interpretativista, de caráter documental e descritivo, sendo, ainda, de natureza aplicada e propositiva.

Ressalte-se que este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado, intitulada *Caderno pedagógico: uma proposta de atividades na perspectiva dos modalizadores discursivos em artigo de opinião, no livro didático do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental*, cujos resultados sinalizaram que os livros didáticos analisados trabalham com os modalizadores discursivos no artigo de opinião, mas de modo insatisfatório.

Colhidos os dados e identificadas as lacunas do livro, elaboramos, a partir do resgate dos artigos propostos pelo manual, atividades que podem preencher as lacunas encontradas, de modo a sistematizar melhor o estudo dos modalizadores discursivos e a sua aplicabilidade no artigo de opinião. Dessa forma, exploramos os sentidos impressos por tais elementos nas leituras selecionadas, bem como inserimos as próprias definições do que são os modalizadores e como utilizá-los.

Para elaborar tal proposta, embasamo-nos na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot (1988) e seus colaboradores, os quais defendem que a língua é essencialmente argumentativa e, por isso, na própria gramática, há mecanismos linguísticos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, a exemplo dos modalizadores discursivos.

Acerca da modalização discursiva, sustentamos nossas abordagens nos estudos de Koch (2006) e Nascimento (2009), que fazem alusão ao fato de que os modalizadores discursivos são elementos linguísticos essenciais para marcar o posicionamento do enunciador do texto diante do que é dito.

2 Argumentação e modalizadores discursivos

Na Teoria de Argumentação na Língua (TAL), desenvolvida por Oswald Ducrot e colaboradores (1988), os estudiosos contrapõem-se à visão tradicional da linguagem, por defenderem que esta excede os limites de um mero instrumento de comunicação entre os indivíduos.

Nesse sentido, ao instaurar um novo olhar para a linguagem, esses autores defendem que a argumentação está inscrita na língua e não fora dela, ou seja, a língua é essencialmente argumentativa, sem depender de fatos ou de outros elementos extralinguísticos para que a argumentação seja efetivada.

Assim, para Ducrot (1990, p. 51), “o valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso”. Portanto, o que dá sustentação ao valor argumentativo de um enunciado é a unificação dos aspectos subjetivos e intersubjetivos. Dito isto, desconsidera-se a utilização dos aspectos objetivos da linguagem, visto que, para o citado linguista, eles inexistem.

Para Ducrot (1990), o homem não age com o outro e com o mundo, mas sobre eles, objetivando influenciá-los e, para isso, o falante se socorre da língua e faz escolhas linguísticas que acha necessárias para indicar a orientação argumentativa pretendida.

É a partir da seleção lexical que se constroem as possibilidades argumentativas de um enunciado, como também se orientam as conclusões. Sendo assim, se o falante, diante do repertório que a língua dispõe, faz suas escolhas, essas escolhas vêm carregadas de subjetividade. Isso, por si só, já questiona o caráter objetivo da língua.

Neste estudo, optamos por um olhar sobre a natureza articuladora da língua, pois, como postula Ducrot (1988), a argumentação está na própria língua. Dessa forma, não é fora da língua que encontramos subsídios linguísticos para organizar nosso discurso e atingir o fim que pretendemos; é essencialmente dentro dela.

É com esse foco que destacamos a importância do estudo dos modalizadores discursivos, os quais têm papel fundamental para a argumentatividade, pois, à luz da TAL, nada é isolado no uso da língua – as palavras orientam a uma continuidade discursiva. Propõe-se, assim, que os modalizadores discursivos são mecanismos eficazes para esse processo. Diferentes palavras da língua podem desempenhar o papel de modalizadores tais como: verbos modais, adjetivos, substantivos e advérbios.

Em consonância a essa visão de discursos, Koch (2006, p. 29) enfatiza que os modalizadores podem ser compreendidos como marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação, os quais são considerados essenciais na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como “aquilo que se diz é dito”. Assim sendo, os modalizadores podem auxiliar no processo de progressão textual a partir do momento em que orientam os interlocutores acerca do ponto de vista dos locutores.

Nascimento (2009, p. 1376), ao discutir sobre a modalização discursiva, enfatiza que

O fenômeno da modalização ou modalidade discursiva é [...] uma estratégia argumentativa que permite a um locutor, responsável pelo seu discurso, imprimir em um enunciado uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo de uma enunciação ou sobre a própria enunciação.

Nascimento compreende, então, que a modalização é uma estratégia discursivo-argumentativa que permite ao locutor modelar um enunciado, imprimindo-lhe o ponto de vista e/ou avaliação, podendo, assim, se comprometer ou não na enunciação.

Assegurados na concepção de Ducrot e colaboradores, os quais entendem a argumentação como orientação discursiva, acreditamos que, ao priorizarmos o estudo dos modalizadores discursivos, adotamos posturas para a escrita argumentativa dos alunos do ensino fundamental.

Os modalizadores, portanto, constituem uma eficiente estratégia argumentativa, por criar condições, a partir da língua e das escolhas do locutor, em expressar, de forma consciente, o seu posicionamento e suas pretensões diante de seus interlocutores.

A seguir, discutiremos a metodologia utilizada para análise do livro didático, os quais serviram de base para a reelaboração das atividades propostas.

3. Metodologia empregada

Conforme mencionamos anteriormnete, esta pesquisa é de caráter documental e descritiva, de natureza aplicada e propositiva com abordagem qualitativa e interpretativista. Nesse sentido, não existe, aqui, uma preocupação com representação numérica, pois os resultados dependem inteiramente do esforço do pesquisador, e estes, tendo em vista o critério adotado, não são exatos, mas, sim, valorativos.

Sobre a pesquisa documental empreendida no mestrado e da qual este artigo é fruto, buscamos apoio em Lüdke e André (1986, p. 38) para quem “a análise documental busca identificar informações factuais no documento a partir de questões ou hipóteses de interesses”. Tal procedimento é pertinente porque coloca em contraste a teoria usada na pesquisa com a realidade dos fatos registrados nos documentos.

Assim, para investigarmos como o livro do 8º ano do Ensino Fundamental: *Se liga na Língua – Leitura, Produção de Textos e Linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, aborda os modalizadores discursivos, elaboramos quatro critérios de análises, os quais achamos pertinentes para a coleta dos dados do livro: i) a abordagem do gênero artigo de opinião no livro didático; ii) o levantamento dos modalizadores discursivos no livro (trabalham parcialmente, totalmente ou não trabalham); iii) a abordagem semântica dos modalizadores discursivos nas atividades propostas pelo manual; iv) a proposta de escrita do gênero artigo de opinião com foco nos modalizadores discursivos.

A partir do levantameto cuidadoso do material escolhido, comprovamos as hipóteses levantadas, a saber: apesar de o manual mencionar o trabalho com os modalizadores discursivos, não faz uma abordagem satisfatória acerca desses elementos linguísticos no artigo de opinião, principalmente no que se refere aos efeitos semântico-discursivos que tais elementos proporcionam aos enunciados; tais lacunas constituem um dos entraves para desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos do

Ensino Fundamental, haja vista os modalizadores discursivos serem elementos importantes para direcionar as possíveis intenções do enunciador do texto.

Ao analisarmos o livro, procuramos intervir nele para consolidar melhor o estudo dos modalizadores, ou seja, acrescentarmos, nas lacunas deixadas por ele, e sempre que preciso, uma ação interventiva acerca do tema.

No próximo ponto, discutimos as contribuições da pesquisa para o Ensino de Língua Portuguesa, e, em seguida, apresentamos a nossa proposta interventiva: **Para Além do Livro Didático: aprimorando o estudo dos modalizadores discursivos no artigo de opinião.**

3.1 Contribuições da intervenção para o ensino de língua portuguesa Sobre a intervenção

A argumentação, como vimos nos pressupostos de Ducrot e colaboradores (1990), está inscrita na língua e se materializa por meio de diferentes elementos linguístico-discursivos que, utilizados no processo interacional, direcionam as possíveis intenções do locutor ao discurso.

Essas estruturas linguísticas denominadas de modalizadores discursivos, por imprimirem subjetividade aos textos, quando bem utilizadas, auxiliam nas estratégias argumentativas, como acontece no artigo de opinião. Desta feita, reforçamos a premissa de que é pertinente, nas aulas de língua portuguesa, fazer um estudo da construção dos sentidos, da subjetividade e intersubjetividade nos textos, por meio da análise desses elementos linguístico-discursivos.

Além disso, esta pesquisa deixou claro para o professor de língua portuguesa que, como bem enfatiza Batista (2003), é imprescindível que o professor lance um olhar atento e cuidadoso sobre o material que adota para direcionar suas aulas, pois, mesmo que o livro apresente muitos méritos, dificilmente ele atenderá a todas as necessidades dos alunos. Sendo, portanto, indispensável a

contribuição do professor, intervindo nessa ferramenta com o objetivo de melhor adequação.

A proposta que segue (alicerçada na TAL) está organizada em três momentos em que se prioriza um trabalho de redirecionamento das lacunas encontradas no LD analisado (8ºano). Em tais atividades, fizemos um retorno às leituras propostas pelo livro, explorando os sentidos construídos pelos modalizadores, bem como inserimos as próprias definições e análise de elementos linguísticos.

A nossa intenção é demonstrar que os modalizadores discursivos corroboram de forma significativa na construção da argumentatividade no gênero escolhido. Por isso, a partir das lacunas do livro citado, reelaboramos e acrescentamos algumas atividades que achamos pertinentes para o estudo da temática em questão.

A proposta apresentada é direcionada aos alunos do 8º ano do Ensino fundamental, porém é totalmente possível de ser aplicada com estudantes do Ensino Médio, uma vez que a dificuldade de produzir textos argumentativos também atinge tal público, como confirmam os resultados das avaliações externas, a exemplo do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Sendo assim, o professor pode aplicar os exercícios, aqui elaborados, conforme o rendimento da sua turma.

Esta proposta tem como suporte o trabalho de Nascimento (2015) para quem os modalizadores discursivos são fundamentais na elaboração do artigo de opinião, porque tais elementos linguísticos dão pistas das prováveis intenções do locutor do texto, contribuindo, assim, para expressar o posicionamento do autor sobre o conteúdo anunciado.

3.2 Para além do livro Didático – Aprimorando o estudo dos modalizadores discursivos no artigo de opinião

As propostas que seguem redirecionam as atividades do livro didático sobre o estudo do artigo de opinião com o objetivo de trabalhar a argumentação de forma mais ampla, com o intuito de

que o aluno compreender o que são os modalizadores e como eles são utilizados, apreendendo a função da utilização desses recursos linguísticos na construção textual, bem como os sentidos eles podem imprimir dentro de um contexto.

Os três momentos que compõem a proposta seguinte objetivam: o primeiro, motivar os alunos, instigando-os à reflexão por meio de uma conversa. É o momento, portanto, de inseri-los no contexto do estudo dos modalizadores discursivos. O segundo momento é o contato com explicações sobre modalizadores discursivos; e o terceiro momento é o trabalho propriamente dito com esse recurso que a língua dispõe repensando o que o livro didático analisado propõe.

Primeiro momento: instigando a reflexão...

O professor deve começar, explicando que no dia a dia, deparamo-nos com inúmeros textos que expressam, em maior ou menor grau, as opiniões de quem os produz. Perceber o que o outro quer dizer, as suas intenções e que recursos o interlocutor utilizou para nos convencer de algo são habilidades importantes que devemos desenvolver tanto para compreender melhor os textos que lemos, quanto para produzir os nossos próprios textos.

Em seguida, o professor pode fazer os seguintes questionamentos: você poderia dar exemplos de algumas palavras na língua que ajudam a deixar a nossa opinião mais clara? Você já conhecia essas palavras como modalizadores discursivos?

A intenção é que os alunos compreendam que os modalizadores discursivos são palavras que funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor em relação ao que é dito.

Segundo momento: ampliando conceitos... O que é modalização?

O professor pode começar este momento explicando que **modalização** é o fenômeno usado de forma que o sujeito expresse

sua adesão ao texto. Através da modalização, é possível perceber qual a atitude do locutor na defesa do que pretende dizer. Assim, podemos perceber se ele crê no que diz, se atenua ou impõe algo em seu discurso. Na verdade, é a expressão de um ponto de vista. Diante disso, como pode haver um texto sem modalização? A resposta é muito simples: não há. No entanto, a modalização pode, sim, ser mais explícita ou mais discreta.

Uma boa ideia, é usar o dicionário para explorar a ideia de modalizadores. Vejamos que, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, entre os modalizadores tem-se:

a) os advérbios (talvez, sem dúvida, a meu ver etc.), que indicam se o conteúdo do enunciado foi ou não inteiramente assumido pelo locutor;

b) o modo verbal (indicativo, subjuntivo), que indica se o enunciado expressa um fato ou um desejo (Pedro veio; gostaria que Pedro viesse);

c) o verbo auxiliar modal, que indica a noção de necessidade ou possibilidade (Pedro pode vir; Pedro deve vir);

d) uma oração principal cujo verbo expressa modalidade (é possível que Pedro venha).

Para saber mais...

Abaixo, veremos, a partir de exemplos, que os modalizadores discursivos atribuem diferentes sentidos aos textos. É preciso entendê-los e usá-los adequadamente, em nossos textos, de modo a direcionar o nosso dizer para os fins pretendidos. Esses aprofundamentos do estudo tem como base os pressupostos teóricos de Travaglia (2005) e Nascimento (2010).

A intenção é que, a partir dos exemplos, os alunos compreendam que os modalizadores imprimem sentidos aos textos. Sendo assim, tais elementos linguísticos são essenciais para deixar marcas de nossas intenções aos enunciados.

Modalizadores e a construção de sentidos pretendidos

Possibilidade: É possível que Joana esteja na fazenda/ Joana pode estar na fazenda;

Probabilidade: Provavelmente/ é possível que Joana esteja na fazenda;

Certeza: Joana está na fazenda. Joana não está na fazenda;

Dúvida, incerteza: Talvez Joana esteja na fazenda/Acho/parece que Joana está na fazenda;

Necessidade: É necessário que Joana esteja na fazenda/ Joana precisa estar na fazenda;

Desejo: Tomara que Joana esteja na fazenda/ Gostaria de que Joana estivesse na fazenda/ Quero que Joana esteja na fazenda.

Obrigação ou obrigatoriedade: Joana tem que estar na fazenda, conforme seu pai determinou/ É obrigatório que Joana não saia da fazenda.

Proibição: Joana, eu te proíbo de estar na fazenda;

Ordem ou determinação de que algo se realize. (pedido, súplica, conselho) - Joana, esteja na fazenda, quando eu chegar. (ordem); Joana, se eu fosse você, estaria na fazenda quando seu pai chegar. (conselho)

Permissão: Joana, você pode estar na fazenda, quando meu chefe for me visitar.



O **Fique atento** objetiva indicar um trabalho a ser realizado para deixar o aluno conhecedor de que, dependendo da situação comunicativa, a simples mudança

de uma expressão modalizadora pode expressar diferentes sentidos. Vejamos outros exemplos:

Infelizmente Maria foi aprovada.

Felizmente Maria foi aprovada.

Provavelmente Maria foi aprovada.

Com certeza Maria foi aprovada.

Até um mesmo elemento linguístico discursivo (modalizador) pode expressar sentidos diferentes, a depender da intenção do locutor. Sendo assim, os efeitos de sentidos em cada enunciado serão diferentes. Vamos conferir?

Alunos, **podem** vir à escola hoje.

Alunos, vocês **podem** vir à escola hoje?

Alunos, vocês não **podem** vir à escola hoje.

A partir de agora, vamos revisar o livro didático, reler alguns textos e refletir sobre algumas atividades que abordam os modalizadores discursivos no gênero artigo de opinião, sobretudo aquelas que necessitam de uma atenção especial... Vamos lá?

Terceiro momento: redirecionando atividades dos livros didáticos

Neste momento, o professor pode convidar o aluno a revisar o livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental que ele estudou, reler alguns textos propostos e rever algumas atividades que abordam os modalizadores discursivos no gênero artigo de opinião, sobretudo aquelas que precisam ser melhor exploradas no contexto desta proposta.

É importante orientar que os alunos fiquem atentos às leituras propostas e realizem os exercícios com afinco e interesse, lembrando-os que, para desenvolver uma escrita argumentativa satisfatória, é necessário, primeiramente, compreender que a própria língua nos fornece meios para isso, porém é necessário que saibamos usá-la de maneira adequada, em determinadas situações, empregando palavras que realmente expressem aquilo que queremos dizer e, conseqüentemente, consigamos atingir nosso interlocutor. Para o estudo, seguiremos a ordem das seções de cada livro, partindo dos seus respectivos textos. Vamos lá?

Relembrando

Como vimos no estudo do artigo de opinião, realizado Capítulo 6, do livro *Se Liga na Língua: Leitura, produção de texto e linguagem*, do 8º ano do Ensino Fundamental, o texto que segue trata de um tema bastante importante para o Brasil e que precisa ser discutido com muita seriedade e atenção. Vamos relê-lo?

Capítulo 6 - Artigo de Opinião: O mundo de fora

Leitura I – O texto para esta leitura foi extraído do Volume 3 que compõe a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicado em São Paulo pela editora Moderna, em 2018, páginas 196-198.

1 Leia com atenção o texto abaixo, reflita sobre as ideias veiculadas por ele e responda as questões propostas:

Imigrantes devem ser bem-vindos

O Brasil é um país fechado. Em 1920, 5,1% de sua população era composta por imigrantes. Foi durante o governo de Getúlio Vargas que o Brasil se isolou, e hoje tal percentual é de apenas 0,9%. Já países como Estados Unidos e Austrália possuem, respectivamente, 14% e 28% de estrangeiros.

Também estamos em situação pior do que a do Japão. Outrora bastante restrito à imigração, o país recentemente mudou sua orientação e alcançou 1,6% de estrangeiros em 2016.

A nova Lei de Migração despertou temores de uma abertura irresponsável das fronteiras brasileiras e uma invasão estrangeira. Nada mais incorreto. Nem a lei é excessivamente liberal, nem há hordas aguardando nas nossas fronteiras.

Essa distância entre mito e realidade ficou evidente em uma pesquisa recente: brasileiros supõem que 18% da população

carcerária nacional seja composta de estrangeiros. O número verdadeiro é 0,4%. Talvez motivados pelo noticiário internacional, muitos imaginam que nosso país estaria ameaçado por uma nova onda imigratória. Infelizmente não temos esse “problema”.

Devo lembrar que não estamos em um país rico, pacífico e com um Estado de bem-estar generoso? Estamos no Brasil. Tal como no passado, os migrantes que aqui entrarem terão que enfrentar os mesmos desafios do brasileiro, sem contar os problemas de adaptação usuais dos recém-chegados.

Os contrários à imigração argumentam que os novos migrantes seriam **totalmente** diferentes dos chegados há um século. Essa xenofobia mal disfarçada repete velhos argumentos. Os japoneses eram indesejados no começo do século 20, tanto que o Brasil só foi seu destino porque um acordo entre o Japão e os EUA em 1907 **praticamente** proibiu a entrada de nipônicos.

No mesmo sentido, aqui houve aqueles que temiam a formação de “quistos étnicos” de imigrantes alemães. Além de moralmente errado, não passa de fantasia a crença de que o governo é hábil para escolher os países mais apropriados de origem dos imigrantes.

O melhor que podemos fazer para os imigrantes é facilitar a sua inserção. Como a capacidade institucional e financeira do Estado brasileiro em prover auxílio ativo aos estrangeiros é bastante limitada, não cabe – tal como ocorreu no passado – subsidiar a sua vinda. Basta não atrapalhar ou, realisticamente, atrapalhar o mínimo possível. Ou seja, respeitando a Lei de Migração, devemos reduzir controles, autorizações e burocracias que só dificultam a vida dos bem-intencionados e não impedem a entrada dos pouquíssimos mal-intencionados.

Quanto mais fácil for aos recém-chegados cumprirem os terríveis passos para entrarem no mercado de trabalho formal, ou abrirem empresas, mais benéfica será a imigração para o país de destino.

O número de empregos no Brasil não é fixo. Imigrantes trabalham, mas também consomem. Além disso, eles trazem consigo novas habilidades e conhecimentos que, combinados com

fatores locais, promovem crescimento econômico. Não é necessário estudar a história para verificar esse fato.

Basta conhecer as metrópoles mundiais, como Londres, Nova York ou mesmo São Paulo, para perceber que nelas pessoas de todas as línguas, cores e religiões para lá se deslocam em busca de um futuro melhor. Barreiras à imigração combinam mais com varguistas e estatistas do que com os verdadeiros amantes da liberdade.

Eduardo Monasterio.

Antes de os alunos iniciarem a atividade sobre o texto, o professor pode mediar a leitura, já os conduzindo a identificar, no texto, que elementos são reveladores da intenção do autor e que sentidos imprimem.

As atividades a seguir são propostas com a intenção de explorar o conteúdo em questão com base no texto lido.

a) Qual é a temática do texto? O que você acha sobre essa problemática?

b) Observe que, no texto, existem várias palavras e expressões que deixam claros o ponto de vista e a intenção do articulista. Veja quais você consegue identificar e as transcreva.

2) Observe o título do texto: “Imigrantes devem ser bem-vindos”. Atente para o fato de que o articulista já deixa claro o seu ponto de vista a partir da expressão “**devem ser**”. Assim, que efeito de sentido o autor expressa ao utilizar a palavra “devem”:

a) () Indica dúvida, pois o autor não é seguro quanto à vinda dos imigrantes para o Brasil.

b) () Imprime certeza, pois o articulista revela, de forma clara, ser a favor da vinda dos imigrantes para o país.

c) () Expressa a noção de obrigatoriedade, pois o articulista deixa clara a necessidade dos imigrantes serem bem vindos no Brasil.

Observe o 1º período do texto:

“O Brasil é um país fechado.”

3) Com que provável intenção o articulista usou o termo linguístico em destaque para se referir ao país? Que sentido este termo imprime ao texto?

4) Analise o trecho do texto e responda o que se pede:

“[...] **Talvez** motivados pelo noticiário internacional, muitos imaginam que nosso país estaria ameaçado por uma nova onda imigratória. **Infelizmente** não temos esse “problema”. Devo lembrar que não estamos em um país rico, pacífico e com um Estado de bem-estar generoso? Estamos no Brasil. Tal como no passado, os migrantes que aqui entrarem terão que enfrentar os mesmos desafios do brasileiro, sem contar os problemas de adaptação usuais dos recém- chegados.”

a) Que sentido o advérbio “**talvez**”, no início do período, imprime ao enunciado: certeza, possibilidade, dúvida, afirmação ou negação? O que essa palavra revela: engajamento do autor ao que anuncia ou distanciamento?

b) Por que a expressão “**infelizmente**”, no final do primeiro parágrafo, revela o posicionamento do autor? Que efeito de sentido ela provoca no enunciado?

c) Que outras expressões desse trecho podem ser consideradas reveladoras da intenção do autor? Por quê?

5) No texto em estudo, “Imigrantes devem ser bem-vindos”, o autor faz uso de expressões que corroboram para evidenciar o seu ponto de vista acerca do tema, como: **xenofobia**, **quisto étnicos**, **pouquíssimos** e **mal-intencionados**. Assim, de que forma esses termos colaboram para afirmar o posicionamento da articulista?

6) Faça a releitura do 6º parágrafo do texto, observando as palavras (totalmente e praticamente) em destaque. Com que

prováveis intenções o autor as empregou? Que sentidos elas imprimem ao parágrafo?

7) O verbo “**dever**” pode imprimir diferentes sentidos aos enunciados, dependendo da intenção do autor do texto, como possibilidade, permissão e obrigação. Certo disso, verifique, no 9º parágrafo do texto, e explique em que sentido foi empregada tal palavra. O que o autor pretendeu com seu uso?

Leitura II– O texto para esta leitura foi extraído do Volume 3 que compõe a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicado em São Paulo pela editora Moderna, em 2018, páginas 212-213.

Bienal do Livro de SP vive crise de identidade e precisa repensar formato

Qual é o principal objeto da Bienal Internacional do Livro de São Paulo? Ser um lugar onde os expositores vão para vender produtos direto para o público final? Ser um lugar onde os expositores vão para vender livros com descontos? Para passar adiante seus encalhes, uma espécie de saldão? Para mostrar suas novidades e dialogar com os consumidores? Ser um lugar onde leitores podem encontrar, conversar e pegar autógrafos de seus autores favoritos? Um espaço para a discussão de ideias a respeito do livro e do universo que o cerca? Um evento que ponha jovens em contato com obras que, mais tarde, podem levá-las a consumir algo digno de se chamar de literatura? A Bienal é um evento primordialmente cultural ou essencialmente comercial?

A 24ª edição do evento chega ao final neste domingo passando por uma crise de identidade e precisando buscar respostas a essas perguntas para que a Bienal do Livro de São Paulo volte a ter o destaque e a importância que já teve em outros tempos nem tão distantes assim. Se optar pelo caminho puramente mercadológico, de ser um lugar onde as pessoas vão apenas para comprar livros,

deverá definir rapidamente. Em uma época de promoções constantes na internet, não faz muito sentido alguém ir até o Anhembi para fazer algo que pode ser feito de casa, apenas com alguns cliques – ou em qualquer livraria, em qualquer época do ano. Se optar pela via da relevância cultural – a que mais me agrada, vale deixar claro -, precisa repensar boa parte de suas atrações. Ao se apostar em padres e youtubers o evento realmente contribui para a formação de leitores e para que os jovens criem uma relação de alguma intimidade com os livros? Ou quem compra o livro da Kéfera, por exemplo, o faz somente por ser fã da garota e vê no produto o mesmo valor que veria em algo como um tapete com o rosto da celebridade? A função de uma Bienal do Livro é a de permitir que um fã tenha a oportunidade de ver seu ídolo, mesmo que o livro em questão seja no máximo uma desculpa, não a verdadeira razão para aquela pessoa estar ali?

Claro que as duas vias – a mercadológica e a cultural – podem conviver com alguma harmonia, desde que principalmente a primeira respeite a segunda. A aposta em autores de literatura fantástica e *check list*, por exemplo, também com algum espaço no evento, mostram que é possível trabalhar com atrações que atraem um bom público cativado pelo universo construído em livros, não por razões alheias.

A meu ver, o futuro da Bienal passa, necessariamente, por voltar a prestar atenção no conteúdo dos livros, não encará-lo simplesmente como um objeto, um mero produto.

Rodrigo Casarin

Para o texto lido, seguem as atividades propostas.

1) Qual é a temática debatida no texto?

2) Leia o título com atenção:

“Bial do Livro de SP vive crise de identidade e precisa repensar formato”.

a) Que efeito de sentido o verbo “precisar” imprime ao enunciado? Possibilidade ou necessidade?

b) Por que essa expressão atribui mais força ao posicionamento do autor?

c) Observe o último parágrafo do texto e destaque as palavras que deixam claro o posicionamento do autor do texto:

“A meu ver, o futuro da Bial passa, necessariamente, por voltar a prestar atenção no conteúdo dos livros, não encará-lo simplesmente como um objeto, um mero produto”.

d) Qual a importância da expressão modalizadora “Claro que” para reforçar a defesa do ponto de vista do autor do texto? Que sentido ela expressa no texto?

e) Com que prováveis intenções o autor usou a expressão modalizadora “Realmente”? Que sentido ela atribui ao texto?

3) Considere o fragmento abaixo para responder as questões que seguem.

“Escola de samba não é igual bloco de rua, onde podemos vestir uma roupa de super-herói ou de marinheiro e brincar. Um personagem destes em um desfile de escola de samba passa por um tratamento especial, com a criação de figurinos específicos reproduzam a ideia de uma forma criativa e pouco óbvia. Ou seja, dentro dos parâmetros de julgamento de um desfile de escola de samba, um jogador de futebol não pode ser representado por pessoas com chuteiras, meões e camisetas. **O desfile da Beija-Flor usou e abusou de imagens sem qualquer espécie de carnavalização.**

A história do Carnaval carioca registra que o exemplo dos vencedores sempre é seguido pelas demais. Neste momento de retomada que o

Carnaval carioca necessita, **é fundamental que o julgamento se atenha ao que se propôs e premie quem fez mais bonito dentro dos quesitos.** A Beija-Flor pode vencer? Pode. Escorada pela comoção pública e pela força dentro dos bastidores – o que pode fazer influência sobre alguns jurados mais despreparados....”

a) Qual é a temática do texto?

b) Como se pode notar, o texto não tem título. Imagine que você seja o articulista e elabore em título condizente com a tese do texto. Não esqueça de fazer uso de modalizadores para imprimir sua opinião.

4) Observe o trecho do 1º parágrafo:

“[...] Ou seja, dentro dos parâmetros de julgamento de um desfile de escola de samba, um jogador de futebol **não pode** ser representado por pessoas com chuteiras, meióes e camisetas.”

a) Que sentido a expressão destacada imprime no contexto? Qual a provável intenção do autor ao utilizar tal expressão?

5) Observe o seguinte trecho do texto:

“O desfile da Beija-Flor usou e abusou de imagens sem qualquer espécie de carnavalização.”

a) Que ideia os verbos “usou e abusou” imprimem ao enunciado acima? Por que elas são importantes para sustentar o argumento do autor?

b) Destaque no texto outras expressões que têm função modalizadora. Justifique sua escolha.

6) Observe o trecho do texto a seguir:

“É fundamental que o julgamento se atenha ao que se propôs e premie quem fez mais bonito dentro dos quesitos.”

a) Com qual provável intenção o articulista utilizou a expressão “é fundamental”?

b) Que efeito de sentido ela provoca no enunciado? Necessidade ou possibilidade?

Considerações finais

Os recursos linguístico-discursivos de que dispõe a língua são utilizados diariamente por seus falantes, no entanto quase sempre de forma intuitiva. Assim, conscientizar os alunos acerca dos modalizadores argumentativos e dos diferentes efeitos que o seu emprego adequado pode gerar deveria ser uma prioridade durante as aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, poder-se-ia potencializar a expressividade do alunado, permitindo-lhe não só construir discursos mais profícuos quanto ao sentido pretendido, mas também analisar e compreender os textos de outrem, isto é, haveria maior eficácia na comunicação e menos passividades dos sujeitos envolvidos neste processo.

Nessa direção, enfocamos nesta pesquisa o emprego dos modalizadores discursivos no artigo de opinião, uma vez que se trata de um gênero em que argumentar assume posição central, posto que sua intenção comunicativa não é o mero expor de opiniões, mas o convencimento, mediante a seleção das ideias, encadeadas através do uso dos elementos linguístico-discursivos mais convenientes.

Escolhemos o artigo de opinião pela sua ampla circulação, o que o torna um gênero com o qual os alunos têm contato real e, ainda, trata-se de um gênero recorrente dentro dos manuais didáticos. Preocupamo-nos, inicialmente, com a possibilidade de que o trabalho com os modalizadores não fosse feito de forma satisfatória nos LDs – o que comprovamos com esta pesquisa –, o

que pode comprometer, portanto, o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos.

Frente a essa realidade, resolvemos apresentar uma proposta de atividades com ênfase nos modalizadores discursivos como elementos que direcionam a argumentatividade no artigo de opinião. A elaboração se deu a partir das lacunas encontradas no manual do 8º ano **Se liga na Língua – Leitura, Produção de Textos e Linguagem**, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018). Assim, reelaboramos tais atividades com foco nos anos finais do ensino fundamental. Contudo, as atividades podem ser facilmente aplicadas em turmas do ensino médio, cabendo ao professor adequá-las ao nível dos seus alunos.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir de forma significativa para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, sobretudo no que se refere ao estudo do artigo de opinião, pois, conforme a teoria abordada neste estudo, entendemos que o fenômeno da argumentação deve ser abordado de forma bem mais ampla, haja vista que argumentar não se resume ao simples fato de persuadir e de convencer nosso interlocutor a respeito de um ponto de vista.

É perceptível, portanto, nosso desejo de que esta proposta inspire os docentes a irem além do LD, fazendo um trabalho de ressignificação e redirecionamento das atividades que, muitas vezes, não são suficientes para um estudo bem elaborado de diversos conteúdos abordados nos manuais.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. Gomes (Orgs.) **Livro Didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación**: Conferencias del seminário Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación**: Conferencias del seminário Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-relação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 4, 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Editora Idéia, 2009. p. 1369-1376.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas. *In*: **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 17 Número 1/2: 159-183. 2015.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018. v. 3.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO ESPAÇO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

Patrícia dos Santos Queiroz Braga
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

1. Introdução

Este capítulo traz um recorte da dissertação¹ que teve como objetivo principal apresentar subsídios para discussão e reflexão sobre a questão da diversidade e do preconceito linguístico, através de gêneros textuais. Também pretendeu discutir e dialogar com diversos pesquisadores na tentativa de compreender o fenômeno da diversidade linguística e a existência do preconceito linguístico e, ainda, reunir registros bibliográficos que fundamentem a temática contribuindo, assim, para a reflexão da prática do preconceito linguístico instituído na sociedade.

A escolha dessa temática baseia-se, essencialmente, no interesse pessoal pelo assunto; na curiosidade emersa dentro do ambiente de atuação profissional; também por existirem sérios problemas evidentes em sala de aula de educação básica, por exemplo, presenciar casos de pessoas que sofrem por terem sua língua desprestigiada; pelo comportamento do(a)s aluno(a)s em sala de aula, em relação ao estudo da língua, principalmente, no que diz respeito ao tratamento com a linguagem (oral e escrita) e a forma como se comportam diante das variedades linguísticas; também por fazer parte de um sistema educacional centrado em

¹ A dissertação se intitulou *Gêneros textuais como recurso pedagógico para reflexão sobre diversidade linguística: uma proposta de sequência didática para alunos do 6º ano* e foi defendida em abril de 2019 no programa de pós-graduação PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras (UFCG), sob a orientação da professora Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.

índices estatísticos, que pressiona o professor sobre os resultados que os alunos apresentam, ou seja, problemas que têm suas raízes na priorização do cumprimento de um currículo que dá preferência à norma padrão em detrimento do uso coloquial da fala de seu alunado e que, muitas vezes, não aceita e não reconhece as variedades linguísticas.

Aos interessados pelo aprofundamento e intervenção neste problema, que resulta em sérios prejuízos na aprendizagem da língua portuguesa, pode-se questionar: de que forma os gêneros textuais podem ser usados como recurso pedagógico para reflexão sobre diversidade e preconceito linguísticos?

Este estudo é de cunho descritivista e qualitativo, correlacionado à etnográfica hermenêutica, com abordagem seguindo o viés da vertente epistemológica. Neste recorte, apresentaremos fragmentos dessas discussões.

Para as discussões teóricas, buscamos sustentação nos estudos de Bagno (1999; 2003; 2004; 2007; 2009), no sentido de fazer uma abordagem sobre preconceito linguístico e órgãos que o dissemina, e sobre o ensino de língua portuguesa, variedades linguísticas e heterogeneidade da língua. Ancoramos as considerações acerca dos aspectos sociais da língua nos estudos de Bakhtin (1992 [1929]) e Bortoni-Ricardo (2009), além das orientações da BNCC (2017), dentre outros autores.

Visando alcançar os objetivos propostos, a escrita desse capítulo se estrutura em três partes: a introdução, primeira parte; a segunda parte é uma seção que trata das discussões teórico-metodológicas, onde constam algumas reverberações sobre a abordagem da língua em sala de aula e sobre a linguagem na dimensão social. Nesta seção, faz-se, também, uma discussão concernente à diversidade linguística, sobre a existência de línguas oficiais no Brasil e a presença das variedades linguísticas. E em consonância a tudo isso, discute-se a respeito do preconceito linguístico e órgãos que o transmitem. A terceira parte é designada às considerações finais, em que se expõem algumas reflexões acerca da pesquisa.

2. Uma língua x variedades linguísticas

Quantas línguas oficiais há no Brasil? E as variedades linguísticas, quantas são? Indubitavelmente, no Brasil há somente duas línguas oficiais, a portuguesa e a língua brasileira de sinais (Libras), mas há uma grande quantidade de línguas não oficializadas faladas no Brasil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 68), “[...] cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país [...]. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira”.

Porém, a língua vernácula apresenta diversos falares, isto é, um grande número de diversidades linguísticas. No que concerne a esse tema, Bagno (2004, p. 158) afirma que

[...] não existe uma única variedade não padrão, existem muitas, e dizer quantas é até impossível, já que como vemos, para definir bem uma variedade temos de levar em conta um número grande de elementos linguísticos e sociais.

Na verdade, não existe uma unidade linguística no português do Brasil e em língua nenhuma. A variedade dialetal não é um processo que ocorre somente com o português, mas também com as demais línguas. E em nosso país não se fala uma língua portuguesa única. Falam-se variedades de português e, infelizmente, dentre elas, escolheram uma para ser imposta como norma-padrão, por razões meramente históricas, políticas, culturais, econômicas e sociais e não por razões linguísticas.

Segundo Bagno (2004, p. 22):

Toda língua, além de variar geograficamente, no espaço, também muda com o tempo. A língua que falamos hoje no Brasil é diferente da que era falada aqui mesmo no início da colonização, e também, é diferente da língua que será falada aqui mesmo dentro de trezentos ou quatrocentos anos!

A língua não é estática, é mutável e varia com a mudança do tempo. A língua é viva e se transforma a cada dia. Isso se dá propriamente por sua heterogeneidade natural e é

[...] justamente pelo caráter heterogêneo, instável e mutante das línguas humanas, que a grande maioria das pessoas acha muito mais confortável e tranquilizador pensar na língua como algo que já terminou de se construir, como uma ponte firme e sólida (BAGNO, 2007, p. 36).

Assim, não podemos pensar que a língua tem homogeneidade, pois está em constante construção devido a sua multiformidade, diversidade e instabilidade.

A norma-padrão não é capaz de estancar as transformações que ocorrem com a língua e

[...] por causa dessa incapacidade da norma-padrão de conter a variação e impedir a mudança é que, com o passar do tempo, vai se abrindo uma distância muito grande entre os usos linguísticos reais e as formas normatizadas, padronizadas, eleitas como modelares (BAGNO, 2007, p. 94).

2.1 Diversidade linguística

O termo diversidade é definido pelos dicionários como variedade, qualidade daquilo que é diverso, que contém aspectos múltiplos e plurais. Fazendo associação desse conceito à língua, pode-se dizer que diversidade linguística é o conjunto de pluralidades e de variedades de uso dessa língua.

Assim, o que temos nas sociedades letradas é uma realidade linguística composta de dois polos: (1) a variação linguística, isto é, a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade e (2) a norma-padrão, produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar “neutralizar” os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes. (BAGNO, 2007 p. 38-39)

Relacionada à postulação acima, Bagno (1999, p. 16) continua tecendo considerações sobre a diversidade linguística e faz, ainda, a seguinte abordagem:

A verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas de muito preconceito -, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo.

De fato, o Brasil apresenta uma grande variedade de usos da língua, um extenso número de variações linguísticas. Concomitantemente, reconhece-se esse acontecimento como um fato e vê-se que a sociedade, tradicionalmente, considera as variações numa dimensão apreciativa que leva a classificar de modo depreciativo os usos dessas variedades como corretos ou incorretos.

Estudos sociolinguísticos² mostram que as marcas variacionistas são diretamente ligadas a fatores sociais e culturais e ainda consideram que qualquer que seja o tipo de variante, elas são sempre influenciadas e controladas por algum fator externo ou interno. De todo modo, reconhece a variação linguística como fenômeno universal que pode existir em qualquer língua.

Travaglia (2006) afirma que, basicamente, podem-se registrar, pelo menos, dois tipos de variedades linguísticas: dialetos e registros. Sendo dialetos decorrentes do uso que fazemos da língua e aqueles resultantes em função das pessoas que usam a língua. A variação dialetal apresenta seis dimensões: a social; a territorial ou regional; a de idade; a de geração ou histórica, a de sexo e a de função.

Comumente, as variedades não prestigiosas são associadas a um grupo de falantes que não pertencem à classe social dominante. Essas variedades são estigmatizadas na medida em que há,

² Sobre isso, veja o que diz Labov (2008 [1972]; 1978; 1994; 2001; 2003; 2010).

igualmente, uma estigmatização de seus usuários. O valor das variáveis linguísticas não está ligado a fatos linguísticos, mas à concepção de como se deve falar e à ideia de que há uma forma linguística “correta”. Isto é, a noção de erro deriva da escolha social de uma variedade como a “certa”, sendo que esta variedade é falada pelo grupo social prestigiado.

Nós aprendemos a língua através do contato com outras pessoas e a variedade que adquirimos é aquela que é falada no grupo social do qual fazemos parte. Apesar de ser considerada “inferior”, é tão completa e complexa quanto à tida como “superior”. Ela também possui um conjunto de recursos expressivos que nos permitem comunicar e que, portanto, possui sua própria gramática.

Grandes avanços vêm se desenvolvendo no decorrer dos últimos anos, envolvendo entre outros, o objetivo de minimizar o preconceito linguístico. Uma das afirmações na defesa da existência desse tipo de preconceito refere-se à língua falada, destacando-se o alto nível de diversidade e variabilidade linguística.

O processo de aceitação da diversidade linguística tem gerado uma gama de problemas resultantes, dentre outros fatores, da “imposição” da norma como padrão e da não aceitação das diferenças linguísticas existentes na fala da maioria dos usuários de língua portuguesa.

Estudos detalhados sobre as variações indicam que há uma regularidade sistemática que pode ser atribuída a fatores sociais, à idade, ao estilo, ao sexo, à classe social, entre outros, mas também pode estar correlacionada às variáveis linguísticas independentes como o contexto fonológico, à origem da palavra, à extensão do vocábulo, à tonicidade etc.

Muitas pessoas estruturam e usam sua linguagem de acordo com o meio em que vivem, adquirindo, assim, um dialeto específico daquela região, mas nada impede que a comunicação verbal com outras sociedades seja perfeitamente compreensível.

A temática da variação linguística, como bem sabemos, é bastante abrangente e de fundamental importância para todos os

níveis de ensino. O seu conhecimento é fator essencial para o bom desempenho profissional do educador, já que nos ajuda a conhecer as situações em que há possibilidade de variações, tanto fonética como lexical, semântica, morfossintática e conseqüentemente, para evitar o preconceito linguístico que é tão prejudicial ao ensino de língua portuguesa e também aos demais componentes curriculares e às relações sociais.

A BNCC (2017, p. 85) propõe competências específicas para o ensino de língua portuguesa, sendo a quarta competência reservada à variação. Nessa competência, está descrito que se deve “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”. Nesse sentido,

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BNCC, 2017, p. 69).

Portanto, é dever da escola responsabilizar-se em reconhecer e provocar reflexões sobre essa diversidade linguística para que seja possível desenvolver melhor o ensino de língua materna, a fim de que o aluno expanda suas capacidades linguísticas. Não estamos negando que a escola não o faça, entretanto, essas mudanças na forma de ver e de ensinar as variedades ainda acontecem lentamente na área linguística, porém deve acontecer em todos os campos da educação, pois esta não é uma tarefa apenas para os professores de Português.

2.2 A linguagem na dimensão social

Refletir sobre a linguagem na dimensão social é concebê-la como um fato histórico-social e como o principal elemento de interseção entre interlocutores para a produção de suas práticas de sociabilidade. É, então, nesse viés, que será empreendida a discussão deste tópico.

Mikhail Bakhtin, autor da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992 [1929]), foi um dos primeiros linguistas a propagar o enfoque sociológico da linguagem, delineando-a como um fenômeno social em constante transformação que evolui de acordo com o contexto social em que ela incide. No Brasil, o pedagogo e educador Paulo Freire (1987[1970], p. 77) também compartilhava desse mesmo pensamento dialógico sobre a linguagem e afirmou que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” e que a dialogia é um poderoso meio de libertação da opressão.

Esse contexto social é formado pelo sujeito histórico e social, que atua como principal elemento do processo de comunicação. É ele o agente da relação comunicacional, que atua ora como emissor ora como receptor de mensagens. Desta maneira, cada indivíduo, em relação com outros, constrói a linguagem socialmente e “em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando” (BORTONI-RICARDO, 2009b, p. 73).

Bakhtin (1992 [1929]), p. 123, grifos do autor) em seus escritos deixa clara sua concepção da noção de língua, quando assevera que a língua “é um fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* (enunciado) ou *enunciações* (enunciados)”.

Destarte, sendo social, a língua também está sujeita às relações estabelecidas através do poder, ao sistema de dominação, onde os grupos que apreendem o poder também apreendem sobre o discurso, produzindo práticas sociais nas quais a diversidade linguística por eles utilizada passa a ser prestigiada, e as diversidades dos grupos dominados passam a ser desconceituadas.

Diante disso, pode-se afirmar que a língua é um exercício essencialmente social, visto que se concretiza na prática cotidiana,

sendo impossível desvinculá-la da esfera coletiva, pois a verdadeira substância da língua está na interação verbal. Para Bagno (2009, p. 44, grifo do autor), “a língua é uma instituição social, ela é parte integrante da vida em sociedade [...]”.

Bortoni-Ricardo (2009a, p. 75) postula que “os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que são abonadas nas gramáticas normativas” e “há usos especializados da língua que constituem práticas sociais de letramento, mas há usos especializados que são práticas da cultura da oralidade”. Sendo assim,

[...] a escola é, por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas (op. cit.).

A sobrevivência de uma língua se dá pelo seu uso na dimensão social e não por não haver uma gramática que a normatize. Qualquer mudança que nela (língua) ocorra é proveniente dos usos de muitos indivíduos que criam novas formas linguísticas e modificam as já existentes, de acordo com as necessidades de uso desses indivíduos.

É certo que as mudanças acontecem por intermédio da sociedade, porém a sociedade não pode agir, a não ser por intermédio da linguagem. Segundo Wachowicz (2012, p. 129), “[...] o indivíduo escolhe formas linguísticas subordinado a um contexto discursivo específico-construído histórica e socialmente.”

Para Almeida (2012, p. 14),

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens [...] que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

O sujeito, desde muito cedo, é envolvido pela instituição social da linguagem e por seus aspectos sociais. E, e no exercício inicial de sua existência, a linguagem orienta para uma realidade muito mais complexa, que vai além de um simples mundo de experiências da criança, que começa a trocar informações através do meio social.

Dessa forma, a língua representa a maior e a mais poderosa ferramenta de manifestação humana e social em seus domínios sociais. Sobre esta questão, Bortoni-Ricardo (2009a, p. 23) aponta que

[...] os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio.

Possenti (2012, p. 50) reconhece que “[...] as línguas ligam-se estreitamente a seus usuários, isto é, a outros fatos sociais. Não são sistemas que pairam acima dos que falam, e não se isentam dos valores atribuídos pelos que falam”. O que queremos dizer é ilustrado, também, por Neves (2012, p. 35), quando ela esclarece que “os falantes – as pessoas comuns e os poetas – vivem a linguagem. E cada sociedade o faz a seu modo”.

Essa dimensão da linguagem nos leva a considerar a necessidade de metodologias de ensinamento de língua materna, que sejam voltadas para o estudo das práticas cotidianas do aluno e evite

[...] o ensino em uma escola que exclui, no seu trabalho com textos, a complexidade do social, negando-a, assim, como parte desse mesmo social. Justamente por isso é que refletir sobre a constituição da linguagem como ação social tem sido um dos grandes desafios colocados ao educador (MATTA, 2009, p. 41).

Ainda sobre o trabalho com a linguagem em sala de aula, Matta (op. cit., p. 46) sugere

que o professor deva propor situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos e

de análise e reflexão da língua, tanto oral como escrita, em situações reais de uso de fato, pois o sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores, mas é o efeito da interação entre locutor e receptor, produzido por meio de signos linguísticos.

Para que o usuário da língua desenvolva sua oralidade e escrita, é imprescindível que a escola sempre consiga trabalhar para prepará-lo a atender as necessidades de interlocução nas situações de uso da língua, bem como reflita sobre a própria linguagem como elemento de interação comunicativa. “Assim, o ensinar a língua não pode ter outro objetivo senão o de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas. [...]” (MATTIA, 2009, p. 16).

Para isso, se faz necessária a utilização, em sala de aula, de metodologias guiadas pelos usos linguísticos e pelas circunstâncias de uso da língua.

2.3 Preconceito linguístico

No Brasil, o preconceito linguístico é tão propagado e interiorizado nas pessoas que chega a ser muito comum ouvirmos expressões absurdas como “eu não sei falar português” ou “português é a língua mais difícil de aprender”. Isso acontece porque a sociedade dá ênfase ao uso da língua materna centrado na gramática, reforçando, assim, o preconceito e a ideia de que o português é um idioma difícil, que apenas os mais cultos são capazes de entendê-lo e usá-lo “corretamente”. Desse modo, a ideologia dominante se sobressai, fazendo pensar que há um dialeto superior e os demais são inferiores.

Como pode uma língua ser regida por regras gramaticais que só acontecem na escrita (se é que realmente acontecem) e que essa mesma transcrição da língua só ocorre muito tempo depois dela ser falada por milhões de pessoas seguindo todas as regras da gramática interna.

Normalmente, o aluno é capaz de se expressar com clareza e espontaneidade, fazendo-se entender pelos demais usuários da língua, mas a escola, às vezes, marginaliza o aluno que não se adequa ao sistema de ensino. Dessa forma, a instituição escolar estigmatiza os seus modos de falar e estes passam a ser sistematicamente corrigidos de maneira, às vezes, corretiva e/ou punitiva. Podemos reportar, por exemplo, ao fato de um professor que reage diante das variáveis linguísticas de seus discentes corrigindo-lhes em voz alta para servir de exemplo para os outros ou elabora atividades de correção gramatical. Fazendo isso, ele está agindo de maneira especificamente corretiva. Atribuir menor nota no componente de Português e ainda apresentar os “erros” aos pais são atitudes punitivas. Ambas contribuem para o surgimento e/ou a permanência do preconceito linguístico.

A gramática foi criada na tentativa de estabelecer normas para falar e escrever “bem”, mas esqueceram de que, antes mesmo do surgimento da escrita, já existia a fala. As pessoas já se comunicavam há milhões de anos, usando uma gramática interna; dominavam sua língua, de acordo com seus propósitos e necessidades comunicativas, isto porque a língua existe através da fala. E a língua oral está constantemente “desobedecendo” às leis gramaticais. Como diz Bagno (1999, p. 130), “usar a língua na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade”.

O preconceito linguístico é uma manifestação social, mas se revela através dos atos individuais diante dos fatos linguísticos. Esse tipo de preconceito tem uma fundamentação histórica, isto é, está arraigado na história da colonização, da exploração e do domínio do Brasil por Portugal.

Marcos Bagno (1999, p. 26), em seu livro *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*, afirma:

No que diz respeito ao ensino de português no Brasil, o grande problema é que esse ensino até hoje, depois de mais de cento e

setenta anos de independência política, continua com os olhos voltados para a norma lingüística de Portugal.

Bagno (Op. cit.) vai além, afirmando que a persistência do preconceito lingüístico conserva a ideologia e o poder das classes dominantes.

Todos nós, professores e responsáveis pelo ensino de língua materna, precisamos refletir muito mais sobre o que é ensinar português, reconhecendo que repassar para o aluno as regras existentes na gramática, apenas de forma metalingüística, é uma atitude que, possivelmente, não o ajudará a se tornar um eficaz usuário do seu idioma tanto na modalidade oral quanto na escrita. Já que a aprendizagem da língua se dá prioritariamente pelo uso que dela fazemos, através da interação com os demais, pois a língua é um instrumento de interação social.

É preciso também nos comprometer com a atitude de não mais classificar como “erro” de português o que, na verdade, é uma tentativa de acerto. Precisamos reconhecer, finalmente, que a supervalorização da ortografia pode ser prejudicial ao domínio da língua, à emissão de ideias, uma vez que a ortografia não faz parte essencialmente da gramática da língua, pois muitos manifestam excelente domínio da fala e nem ao menos sabem escrever. Contrastando, temos o exemplo de outros usuários da língua portuguesa, de bom domínio ortográfico e que são incapazes de se comunicarem satisfatoriamente em situações reais de comunicação.

As exigências gramaticais desprovidas de bons questionamentos e de critérios para a seleção de determinados conteúdos e metodologias de ensino podem ocasionar grandes desencontros entre as práticas usuais da escola que priorizam a linguagem culta e as práticas dos alunos que utilizam a linguagem coloquial. Nesse caso, é provável que os dois – alunos e escola –, ao interagirem em sala de aula, podem apresentar resistências, traduzindo-se em perturbações, geralmente considerados pela escola como indisciplina, mau comportamento dos alunos,

resultando, possivelmente, na exclusão, pois ele é considerado como incapaz de aprender, um deficiente linguístico.

Quando a escola classifica, normalmente a linguagem que as crianças possuem, como deficiente, as impede de obter sucesso nas atividades de aprendizagem, principalmente da língua. Por isso, o papel da escola é o de ensinar a linguagem formal a partir dos usos sociais, sem rejeitar os dialetos dos discentes pertencentes às camadas populares e sem tentar substituir a variante que eles dominam pelo dialeto-padrão.

O ideal é uma escola desvinculada de preconceitos linguísticos, em que cada aluno possa usar seu dialeto sem medo de ser marginalizado. Este é o principal obstáculo do ensino de língua materna: ensinar a norma culta sem tentar substituir e, nem ao menos, menosprezar os dialetos dos discentes. Suponhamos que essa seja uma das dificuldades encontradas pela escola.

Talvez a escola e a sociedade ainda não despertaram para a existência real das variedades linguísticas e para o preconceito que está presente também no ensino da língua. Conforme a BNCC (2017, p. 68),

[...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.

Para tanto, essa instituição deve estar atenta à relação entre a língua e os grupos sociais, entre alterações socioculturais e mudanças linguísticas para tratar o ensino de língua materna de modo que esse preconceito seja desconstruído.

Para Bagno (1999), devemos combater o preconceito linguístico através da rejeição das afirmações que menosprezam o saber linguístico do cotidiano, provocando discussões e questionamentos sobre as explicações de gramática tradicional, buscando elucidaciones para o que está sendo questionado.

2. 3. 1 Disseminadores do preconceito linguístico

Os estudos sociolinguísticos asseguram que o preconceito linguístico é mantido na sociedade graças a um aparelho difusor constituído basicamente por três disseminadores: a gramática normativa, os métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos, com o grande reforço dos meios de comunicação, como programas de televisão, *internet*, telenovelas, revistas, jornais, manuais de redação, receituários de como escrever e falar “bem” etc.

Cada órgão disseminador do preconceito linguístico tem um papel considerável na emissão, reprodução e manutenção, desse preconceito. A televisão, o rádio e a *internet*, como dito anteriormente, influenciam para que haja preconceito. Basta observar o estereótipo da fala do povo “caipira” nordestino apresentada em programas cômicos e telenovelas que debocham das personagens através da sua fala.

A reação de parte da população do Brasil frente à maneira de falar dos nordestinos é sempre de deboche e de ridicularização. Estamos, sem dúvidas, diante de um preconceito antigo que vem sendo repassado tradicionalmente e que necessita ser combatido, inicialmente na escola.

A gramática normativa tem o papel de alimentar os livros didáticos que repassam os conteúdos gramaticais aos professores que, por sua vez, ficam imbuídos dos conceitos e pré-conceitos adquiridos e, assim, passam a trabalhar os métodos tradicionais em sala de aula. Constitui-se, então, uma cadeia de manutenção dos preconceitos linguísticos que vão se eternizando na sociedade brasileira.

A junção desses três elementos, com o auxílio dos meios de comunicação forma uma estrutura que Bagno (1999, p. 73) chama de “círculo vicioso do preconceito linguístico”. Esses propagadores dos mitos se baseiam essencialmente na ideologia de que há uma língua portuguesa única, a qual é consagrada e ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e classificada nos dicionários.

Para Bagno (Op. cit., p. 40),

Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

Não queremos afirmar que o ensino da norma-padrão seja condenável; pelo contrário, ela deve ser ensinada. Mas, antes devemos ter consciência de que essa língua trabalhada na escola não deve ser exclusivamente retirada das gramáticas, mas das formas efetivamente usadas no cotidiano.

Bagno, em seu livro *A Norma Oculta: Língua e Poder na Sociedade Brasileira* (2003), destaca que a norma culta, como um valioso patrimônio do Brasil, lamentavelmente está sob o domínio de um pequeno grupo que detém os recursos econômicos, sociais, culturais e políticos. Outro agravante é considerar como norma padrão somente aquela que está na gramática e nos dicionários, o que constitui uma considerável diferença entre esse ideal linguístico e a língua realmente falada em nosso país.

Os estudos voltados para o ensino e a aprendizagem da língua materna são unânimes em afirmar que a língua denominada como norma padrão, imposta para ser usada pelos falantes e ensinada nas escolas é determinada por uma postura ideológica que, segundo Castilho (1988), define essa norma como o resultado dos usos, atitudes e aspirações da classe social de prestígio de uma nação, sob o controle das forças políticas, econômicas e culturais.

Reconhece-se que a norma culta, prossegue Castilho (1988), ou norma da classe prestigiada constitui o português correto, cujo oposto é o erro, no entanto não existe português certo e/ou português errado.

À vista disso, pode-se afirmar que as modalidades linguísticas são prestigiadas ou desprestigiadas de acordo com o grupo social, que os utiliza, isto é, há uma íntima relação entre língua e poder, pois as variantes linguísticas passam a ser valorizadas, não por características da língua presentes na fala, mas pelas características sociais e econômicas dos falantes que usam tais modalidades.

Contudo, deve-se considerar que as variedades são igualmente importantes e eficazes na comunicação e em situações apropriadas.

Bagno (2003) traz à discussão a ideia de erro mais errado ou mais crasso que outros. O autor lembra que, quando a ocorrência do “erro” é verificada na fala de cidadãos mais letrados e socialmente importantes, o “erro” passa despercebido, mesmo “contrariando” as regras gramaticais. Essa escala de “erros mais errados ou menos errados” é inversamente proporcional à escala de prestígio social, ou seja, quanto mais baixo for o seu lugar na pirâmide social mais “erros” os indivíduos das classes prestigiadas encontrarão em sua língua.

A sociedade, às vezes, exige que os falantes provenientes de classes desprestigiadas aprendam e adotem a norma padrão como possibilidade de ascenderem na escala social e sugere que a variedade culta é a única correta, fazendo-a minimizar a variável do seu grupo de origem.

Outro preconceito realizado na sociedade é, de certa forma, de âmbito regional. Este transmite a ideia de que português bom é aquele falado em determinada região. Daí o comportamento de afirmar que o português de Portugal é o mais certo e que o melhor português do Brasil é o falado no Maranhão e no Rio de Janeiro. Tudo isso acontece porque revela prestígio – Portugal por ter sido metrópole, Maranhão pela semelhança linguística com a fala dos portugueses, e Rio de Janeiro, por ter sido, durante algum tempo, o centro político, econômico e cultural do Brasil, reafirmando as interferências das relações de poder.

Quanto ao preconceito com a variedade de formas de expressão, é interessante enfatizar que é falsa a concepção de norma culta, como um conjunto de regras fixas, rígidas e permanentes. Pelo contrário, elas se mantêm entre os devidos recursos da língua como português falado, português escrito, português formal, português coloquial.

Diante desses preconceitos, normalmente, a sociedade não está atenta à relação entre língua e grupos sociais, entre alterações socioculturais e mudanças linguísticas e assim prossegue, sem que

o indivíduo seja informado da realidade da língua e mantendo a ideologia de certo e errado no ensino da língua portuguesa.

Travaglia (2006), em seu livro *Gramática e Interação*, ressalta que a escola não deve trabalhar apenas a norma culta nem a tratar na hierarquia de valores como acontece na sociedade, estabelecendo a denominação de certo ou errado, aceitável ou inaceitável, pois cada variante da língua é adequada à situação de uso e todas refletem variações socioculturais, portanto não se deve ensinar apenas uma, condenando as demais.

É preciso que a sociedade desperte urgentemente para substituir o conceito de certo e errado por adequado ou inadequado; que os livros didáticos utilizem métodos envolvendo as variações linguísticas, porém sem classificações e teorias e, sim, auxiliando o discente a entender a capacidade de diferentes usos em diferentes situações de comunicação.

Deve ainda, lembrar que as forças aceleradoras ou retardatárias das mudanças agem pressionando o falante a assumir o padrão aceito pela força maior, estabelecendo o padrão linguístico a ser adotado pela sociedade.

Diante dessas forças que são de natureza econômica, cultural, social e política que agem sobre a língua, é que resulta a discriminação. Esta é veiculada pelos meios de comunicação social, pela gramática normativa, pelos métodos tradicionais de ensino e também pelos livros didáticos. Tal discriminação representa a face visível de um mecanismo sutil de exclusão social.

Há estudos sociolinguísticos que norteiam a prática pedagógica destituída de preconceito. Além desses estudos, já havia em nosso meio, desde os anos de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Temos hoje, desde 2017, a Base Nacional Comum Curricular, que tenta manter vigoroso o intento de se quebrar esse “círculo vicioso”, já que são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da padronização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada componente, norteando melhor as atividades a serem realizadas em sala de aula.

A BNCC traduz a preocupação de minimizar o preconceito linguístico, através da orientação ao docente, de como ensinar a língua materna. Também orienta como tratar as variedades linguísticas de forma não preconceituosa, despertando ainda mais nos professores e professoras a consciência da importância do efetivo trabalho com os fenômenos relacionados à língua, a fim de se evitar a difusão e perpetuação dos preconceitos.

Pautando sua metodologia sob a orientação da BNCC, os professores desenvolvem um trabalho pedagógico mais comprometido com o fenômeno da variedade da língua, lembrando que tal fenômeno não condiz exatamente com os padrões da gramática tradicional. Além disso, eles podem ajudá-los a compreender que os termos tidos como padrões podem variar de acordo com as diferentes situações de uso da língua tanto falada quanto escrita, ou seja, podem repassar aos alunos que as línguas sofrem mudanças, uma vez que refletem a ocorrência de alterações no interior dos variados grupos de usuários e nas diversas situações em que se verificam esses fenômenos.

A BNCC (2017, p. 65-66) postula que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Desse modo, torna-se legítima a intenção da BNCC para que o ensino seja adequado ao uso da língua, a fala ao contexto comunicativo e às práticas sociais dos alunos. Apesar de assumirem apenas o papel de diretrizes, esse documento reconhece a importância do ensino de Língua Portuguesa baseado no respeito às variedades linguísticas.

Combater o preconceito linguístico torna-se um desafio, pois o que se deseja realmente é combater essas opiniões formadas sem

reflexão e promover um ensino verdadeiramente democrático, prazeroso e legitimamente produtivo.

Considerações finais

À luz dos questionamentos, dos objetivos traçados, das análises e de estudos feitos no decorrer deste trabalho, observa-se que as práticas de ensino de língua portuguesa clamam constantemente por uma ressignificação condizente à língua em uso. Esta ressignificação se insere na necessidade de sempre se buscar, dentro dos estudos sociolinguísticos, referenciais teóricos sólidos que norteiem novos rumos para seu ensino-aprendizagem, pois o ensino de língua materna necessita, sobretudo, de metodologias que se pautem no respeito às diversidades linguísticas, na concepção de língua como um fato histórico e social e como elemento de vinculação entre interlocutores para a sociabilidade e, ainda, que se faça uma abordagem aos mais diversos gêneros textuais.

Isto posto, percebemos que o Brasil precisa fortalecer a política linguística que não se inspira em mitos e em normatização gramatical, mas em metodologias que considerem as reais necessidades dos falantes, tomando a língua como fenômeno histórico-social. Que a escola é o local essencial para o acontecimento de transformações, quando se acredita que é possível lutar por um mundo melhor, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas. E que essas mudanças aconteçam a começar pela forma como vemos a língua, pois é a partir da linguagem que podemos transformar outros aspectos das nossas vidas.

É importante ressaltar a contribuição desta pesquisa e do mestrado como um todo para a prática de ensino dos docentes de língua portuguesa no Ensino Fundamental, já que o PROFLETRAS se mostra de extrema relevância para a formação desses profissionais. São muitos os conhecimentos renovados e construídos; as trocas de experiências; a inovação das metodologias conhecidas durante o percurso formativo; os apontamentos

diversos para melhor lidar com os desafios educacionais; o aprimoramento da visão sobre a língua e a seu ensino, fomentando princípios fundamentais da constituição de uma educação linguística que visa às práticas sociais mediadas pela linguagem para que se assuma a língua como processo histórico-social.

Cabe mencionar, ainda, que, através desse estudo, pudemos nos aprofundar no enfoque do tema, procurando desenvolvê-lo de modo a colaborar para a ampliação dos saberes docentes e de sua percepção acerca do preconceito existente (e persistente) em relação às diferenças na linguagem humana. Porém, apesar de todas as exposições feitas, um estudo como este não é suficiente para esgotar todas as possibilidades de reflexão acerca dessa temática tão vasta.

Referências

- ALMEIDA, Milton José. Ensinar Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BAGNO, Marcos. **A Norma Oculta: Língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia de variação linguística**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

BRASIL. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC). 3ª versão revisada: março, 2017. Disponível em: [http://basenacional.comum.mec.gov.br/documentos/bncc- 3 versão.revista.pdf](http://basenacional.comum.mec.gov.br/documentos/bncc-3%20vers%C3%A3o.revista.pdf). Acesso em: 08 de maio de 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Variação lingüística, norma culta e ensino da Língua materna. In: São Paulo. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

MATTA, Sozângela Shemim da. **Português: Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**. São Paulo: Parábola, 2012.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ARGUMENTAÇÃO E ENSINO: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Inacio Francisco Teixeira Silva
Maria Nazareth de Lima Arrais

1. Apresentação

A argumentação constitui um saber imprescindível aos sujeitos em sociedade, pois, pelo ato de argumentar, defendemos pontos de vista, tornamos os discursos mais consistentes e convencemos nossos interlocutores. Saber argumentar exige dos falantes vários saberes, dentre eles destacamos o conhecimento linguístico, aspecto abordado na experiência da Sequência Didática sobre a qual falaremos neste capítulo.

Teóricos da argumentação, como Oswald Ducrot (1988) e seus colaboradores, asseveram que a argumentação é inerente à língua, isto é, a argumentação é uma característica básica dos discursos que se manifesta por meio da língua. Assim, destacamos, aqui, o papel dos operadores argumentativos enquanto mecanismos que direcionam a construção da argumentação dos discursos.

O presente capítulo tem o objetivo de relatar uma experiência vivenciada numa intervenção didática, que serviu de instrumento de levantamento de dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: *Uma análise dos operadores argumentativos em artigos de opinião no 8º ano do Ensino Fundamental a partir de uma sequência didática*, realizada durante o percurso do Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Com base na experiência em sala de aula, observamos que a maioria dos estudantes sente dificuldade em escrever textos de natureza argumentativa. Uma dessas dificuldades é evidenciada

pela ausência de marcas linguísticas (operadores argumentativos) em favor da intenção comunicativa pretendida.

Partindo dessa comprovação empírica, pontuamos a necessidade de intervir com ações que atendam às dificuldades de escrita dos alunos, a fim de proporcionar resultados satisfatórios. Dessa maneira, a aplicação da Sequência Didática teve o intento de fazer com que os alunos conhecessem e usassem os efeitos de sentido dos operadores argumentativos e, assim, passassem a utilizá-los adequadamente em favor da intenção comunicativa no gênero artigo de opinião, tornando a argumentação mais efetiva pelo uso desses recursos linguísticos.

Como aporte teórico, este trabalho está fundamentado na Semântica Argumentativa, com base nos estudos de Ducrot (1988, 1989) e seus colaboradores, considerando também as reflexões de Koch (2011). Além dessa base teórica, buscamos fundamento em Scheneuwly, Noverraz e Dolz (2004) para a elaboração da Sequência Didática.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: iniciamos com algumas considerações sobre a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), e sobre os operadores argumentativos com base nos postulados de Ducrot (1988, 1989) e seus colaboradores, bem como de Koch (2011); depois, apresentamos pontos da metodologia que nos orientaram a realizar o levantamento de dados; e na sequência, relatamos parte da experiência em sala, destacando os procedimentos metodológicos utilizados durante a aplicação da Sequência Didática nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades realizadas e os objetivos alcançados.

2. Teoria da argumentação na Língua (TAL) e os operadores argumentativos

Neste trabalho, a argumentação é estudada pelo viés da Semântica Argumentativa, a partir da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), desenvolvida no início dos anos oitenta por Ducrot e Anscombre (1988 e 1989), sendo aprimorada, posteriormente, por

Carel (2005). Essa vertente teórica assevera que a argumentação está inscrita na própria língua e não depende de fatores externos como defendia os estudos da Retórica e da Lógica clássicas.

Ducrot (1989, p. 18) se opõe à concepção tradicional de argumentação e defende que “[...] a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Nesse sentido, o autor considera que a argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, e que as próprias frases são argumentativas”. Tomemos estes dois exemplos canônicos:

(1) Pedro trabalhou pouco.

(2) Pedro trabalhou um pouco.

As frases (1) e (2) indicam o mesmo fato: Pedro trabalhou. Todavia, os operadores “pouco” e “um pouco” orientam a conclusões diferentes. Por exemplo, num contexto em que se acredita que o trabalho leva ao êxito, conclui-se que a frase (1) tem sentido negativo, uma vez que Pedro trabalhou pouco. Logo, ele não terá êxito. Já a frase (2) tem sentido positivo: Pedro terá sucesso, pois ele trabalhou “um pouco”. Dessa maneira, Ducrot (1988, p. 18) afirma que “a argumentação está inscrita na língua, nas próprias frases”¹, ou seja, a argumentação do enunciado se constitui na própria estrutura linguística.

Como exemplificado acima, a língua dispõe de palavras que direcionam a argumentação dos discursos. Essas palavras são definidas pela Semântica Argumentativa como operadores ou marcadores argumentativos. Nos textos, essas palavras funcionam como instrumentos que indicam explicitamente a argumentação presente nos enunciados. De acordo com Koch (2011, p. 101), esses operadores são empregados “com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros”.

Foi a partir da Semântica Argumentativa que os morfemas relacionais ou conectores receberam a nomenclatura de operadores argumentativos e passaram a ser vistos como marcas importantes

¹ “[...] la argumentación está inscrita en la lengua, en las frases mismas” (DUCROT, 1988, p. 18).

para a construção de argumentos em defesa de um ponto de vista. A esse respeito, Ducrot (1973, p. 178) considera:

[...] muitos atos de enunciação têm uma função argumentativa [...] essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma conseqüência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção.

Nesse sentido, esses elementos linguísticos, denominados de operadores argumentativos, são responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados. Ducrot (1989) analisou esses morfemas a partir da noção de classe e de escala argumentativa. O primeiro conceito pode ser entendido como um conjunto de argumentos (**P**) que têm o mesmo peso para levar o interlocutor a uma mesma conclusão (**R**), reforçando a ideia defendida.

Para esclarecer essa noção, tomemos o seguinte exemplo: R = João é um excelente candidato. Para essa conclusão, podemos nos valer de diversos argumentos (P): P1 – Ele é honesto; P2 – Ele tem compromisso com o povo; P3 – Ele tem experiência com o cargo. Todos os argumentos (P1; P2; P3) direcionam à mesma conclusão (R): João é um excelente candidato. Esse enunciado pode ser assim esquematizado: R= João é um excelente candidato, **porque** é honesto, tem compromisso com o povo e tem experiência com o cargo. Dessa maneira, para Ducrot (1989), esses argumentos pertencem a uma mesma classe argumentativa, uma vez que reforçam a ideia defendida.

Quanto ao conceito de escala argumentativa, esta constitui-se quando dois ou mais enunciados de uma classe argumentativa apresentam gradação, isto é, quando há argumentos mais fortes que outros. Nesse sentido, os argumentos são dispostos numa hierarquia, do mais forte ao mais fraco. A escala tanto pode ser

crescente, se a conclusão for positiva, como pode ser decrescente, se a conclusão for negativa.

Para um exemplo de escala argumentativa, temos: R= A atitude do professor foi louvável. A essa conclusão (R), somam-se os seguintes argumentos (P): P1 – O secretário municipal elogiou o professor (argumento mais forte); P2 – O diretor escolar parabenizou o professor; P3 – Os alunos parabenizaram o professor.

Em sentido positivo, podemos representar essa escala da seguinte maneira: R = A atitude do professor foi louvável, **pois** os alunos e o diretor escolar o parabenizaram; **até mesmo** o secretário de educação elogiou o profissional. Notemos que os argumentos são dispostos numa ordem gradativa, do mais fraco ao mais forte. Nesse caso, temos uma escala argumentativa crescente.

Numa escala argumentativa negativa, os argumentos estariam dispostos em ordem decrescente, ou seja, do mais forte ao mais fraco: R = A atitude do professor não teve nenhuma repercussão, **pois** o secretário de educação não o elogiou, o diretor escolar também não, **nem** os alunos o parabenizaram.

Como podemos observar nos exemplos acima, as palavras em destaque (porque, pois, até mesmo, nem) encadeiam os enunciados, objetivando levar o leitor a uma certa conclusão. Trata-se de operadores argumentativos, cuja função é direcionar os interlocutores à compreensão dos argumentos elencados pelo enunciador a determinado ponto de vista. A esse respeito, Koch (2011) afirma que esses elementos linguísticos influenciam diretamente na argumentação de um enunciado, assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação a outros, acrescentam ou contrapõem informações.

Para a autora (2011), há dois tipos de operadores: os lógico-semânticos e os argumentativos. Os de tipo lógico relacionam o conteúdo de duas proposições. Esses operadores estabelecem relações lógicas de conjunção, disjunção, equivalência, implicação e bicondicionalidade. Os operadores argumentativos, além de relacionar o conteúdo de duas proposições, direcionam a argumentação dos enunciados no intuito de convencer ou persuadir.

De acordo com os estudos de Koch (2011), destacamos os seguintes operadores argumentativos responsáveis pelo direcionamento argumentativo pretendido pelo enunciador: as relações discursivas ou argumentativas. Inicialmente, destacamos as conjunções (soma de argumentos) em que os enunciados direcionam a uma mesma conclusão por meio de conectores como **e, também, não só... mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem.**

A disjunção argumentativa é expressa por operadores que sinalizam argumentos alternativos, em enunciados distintos. São introduzidos por **ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc.**, levando a conclusões diferentes ou opostas.

A contração (contraste de argumentos) é estabelecida por marcadores que indicam conclusões opostas, tais como: **mas (porém, contudo, todavia etc.), embora.** Por meio dessas palavras adversativas, introduzimos argumentos que levam o interlocutor a conclusões contrárias.

Há também a justificação ou explicação, introduzida por operadores que estabelecem uma ideia de justificativa ou explicação em relação ao argumento dito anteriormente: **porque, que, já que, pois etc.**

A comparação é marcada por operadores que estabelecem uma ideia de comparação, confronto, entre dois argumentos ligados por: **mais que, menos que, tão como, tanto quanto.**

A especificação ou exemplificação é estabelecida a partir de um enunciado que particulariza ou esclarece uma declaração de ordem mais geral apresentada, introduzida por: **por exemplo, (a saber) e como.**

Destacamos, ainda, a correção ou redefinição, expressas por operadores que corrigem ou redefinem enunciados anteriores, atenuando ou reforçando a argumentação. São introduzidas por: **isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, quer dizer.**

A gradação assinala o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão através de operadores: **até, mesmo, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo.**

Por fim, destacamos a restrição, manifestada pelo uso de operadores como: **um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente.**

No contexto escolar, acreditamos que o trabalho com os operadores argumentativos numa perspectiva discursiva, contribui para que os alunos produzam textos de natureza argumentativa de maneira mais eficiente, uma vez que esses marcadores explicitam as ideias do produtor textual, conferindo maior força argumentativa.

No tópico seguinte, tecemos algumas considerações de ordem metodológica, momento no qual traçamos considerações sobre a Sequência Didática e suas etapas de produção.

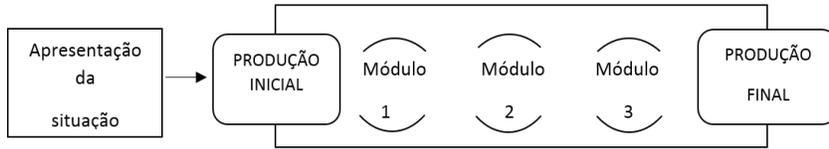
3. Sobre o levantamento de dados

A proposta de intervenção didática foi planejada a partir da observação e vivência do professor pesquisador frente às dificuldades dos estudantes no que tange à produção textual e aos conteúdos contemplados na série/ano em questão. Dessa maneira, optamos por desenvolver um projeto que contemplasse o estudo da argumentação atrelado a um gênero específico.

Nessa direção, trabalhamos o gênero artigo de opinião, por meio de uma Sequência Didática orientada pelo que é proposto nos estudos de Scheneuwly, Noverraz e Dolz (2004). A ideia central foi que o ensino-aprendizagem do gênero escolhido fosse realizado por meio de uma metodologia sistemática, permitindo que os alunos produzissem textos com base em situações reais de comunicação.

O modelo de Sequência Didática elaborado pelos autores do Grupo de Genebra envolve quatro fases, como pode ser observado na Figura:

Figura 1 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) apud Silva (2020, p. 51).

A “Apresentação da situação” é o momento em que os alunos tomam conhecimento da proposta de trabalho a ser desenvolvida pelo professor. Nessa etapa, é definido o gênero e sua modalidade: oral ou escrito. É nesta etapa também que é realizado o estudo do gênero escolhido e suas principais características como: finalidade, local de circulação etc. Vale ressaltar que, aqui, os alunos devem ler textos a fim de se apropriarem de sua organização estrutural.

No que tange à “Produção Inicial”, esse é o momento em que o aluno realizará a primeira produção textual. Trata-se de uma etapa importante de avaliação, uma vez que, a partir dessa primeira escrita, o professor constatará as dificuldades dos estudantes, percebendo o que eles já dominam e o que precisam aprender até a produção final.

Quanto ao “Módulo 1”, “Módulo 2”, “Módulo 3” ..., cabe ao professor trabalhar os problemas percebidos na primeira produção textual dos educandos. É o momento de “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, 2004, p. 103 apud MARCUSCHI, 2008, p. 2015). Os módulos podem ser vários, até que se tenha trabalhado o gênero o suficiente para a produção final. Nessa etapa, são apresentados aspectos relacionados às características do gênero em estudo, da estrutura, da finalidade, da temática explorada e da linguagem.

O último passo da Sequência Didática é a “Produção Final”. Aqui, o aluno deverá demonstrar o que, de fato, aprendeu ao longo dos módulos desde a apresentação da situação. Cabe também ao professor perceber os avanços dos seus alunos no decorrer do trabalho desenvolvido. Acreditamos que esse momento também é

importante para uma reflexão do docente quanto à sua prática, no intuito de perceber o que necessita ser revisto para que o objetivo pretendido seja alcançado.

Inspirados no modelo da Sequência Didática sugerida por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), construímos um instrumento para o levantamento de dados da pesquisa desenvolvida no mestrado nos anos 2018 a 2019. O objetivo foi trabalhar o gênero artigo de opinião e os operadores argumentativos no 8º ano B para que os alunos pudessem utilizar esses elementos linguísticos na escrita do gênero estudado. Logo, o instrumento de levantamento de dados foi estruturado em três partes essenciais: apresentação inicial com fomento à discussão do tema, leituras e escrita.

Os sujeitos participantes foram 15 alunos da rede pública municipal da Escola de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira, localizada na cidade de Umari, Estado do Ceará. Participou também o professor pesquisador desta proposta. A aplicação da intervenção didática se deu em quatro módulos ao longo de cinco semanas, totalizando 18 horas/aula (50 minutos cada). As aulas foram realizadas no turno da tarde, das 15h20min às 17h00. O primeiro módulo foi aplicado nos dias três e cinco de setembro; o segundo módulo também foi realizado em setembro, nos dias dez e doze; o terceiro, nos dias dezenove e vinte e quatro do mesmo mês; e o quarto e último módulo, nos dias vinte e seis de setembro, primeiro e três de outubro de 2018.

No próximo tópico, procedemos ao relato da experiência da aplicação da proposta de intervenção didática no Ensino Fundamental.

3.1 Aplicação da intervenção didática

Inicialmente, apresentamos as atividades, em quatro módulos, desenvolvidas em etapas da proposta de intervenção apresentada nos quadros abaixo. Deixamos fora dos quadros a Situação Inicial, que consideramos um momento de planejamento e preparação

para a montagem e direcionamento do trabalho com o gênero artigo de opinião.

Na Situação Inicial, apresentamos aos alunos nossa intenção com o trabalho de escrita de um artigo de opinião, que já constava no livro didático da turma, o que foi acatado por todos. A ideia do artigo de opinião foi exatamente exercitar a habilidade de argumentação em defesa de uma ideia. Durante essa conversa com os alunos, ficou definido que o tema seria *Bullying*, também como constava no livro didático. Realizamos, ainda, uma atividade de sondagem do conhecimento prévio sobre gêneros textuais, delimitando neste o artigo de opinião, a partir de perguntas geradoras, tais como:

- O que são gêneros textuais?
- Já ouviram falar em artigo de opinião? Já leram algum?
- Para que serve esse gênero de texto e onde ele costuma ser publicado?

As demais etapas delineadas em cada um dos quatro módulos trabalham especificamente um aspecto do gênero artigo de opinião, iniciando com orientações preliminares e uma produção, momento em que foram observadas as necessidades dos alunos, bem como foi um momento em que eles perceberam seus limites em relação ao gênero, seguindo com o estudo das características linguísticas e funcionais. Além disso, abordamos aspectos importantes para a escrita desse gênero, tais como: a exploração do tema e o estudo dos recursos que adjuvam na argumentação, a saber, a coesão e a coerência.

O Módulo 1, **Conhecendo e produzindo o artigo de opinião** (4 horas/aula), foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa (2 horas/aulas – 50 minutos cada), procedemos ao estudo das características estruturais do gênero artigo de opinião. Nessa aula, realizamos as seguintes atividades:

- Leitura de um artigo de opinião sobre o tema: *Bullying*;
- Discussão sobre a temática abordada no texto;
- Apresentação da estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão;

- Apresentação das características do gênero: questão polêmica, tese, argumentos e conclusão.

Depois de apresentarmos aos alunos, em *slides*, essas questões iniciais que julgamos necessárias, entregamos um *folder* contendo todas essas informações.

Nessa aula, percebemos que muitos alunos se mostraram desconhecedores do gênero artigo de opinião. No tocante à temática, muitos discentes foram participativos e se sentiram à vontade para opinar sobre o tema *Bullying*, visto ser algo que faz parte do cotidiano deles. Outros participaram mediante perguntas direcionadas pelo professor. Alguns permaneceram calados, ouvindo a discussão.

Na segunda etapa do Módulo 1 (2 horas/aulas – 50 minutos cada), passamos a estudar com mais afinco o tema proposto para a produção do artigo de opinião: *Bullying* na escola. Nessas duas aulas, apresentamos à turma, em *slides*, um artigo de opinião intitulado: “As 13 razões do *Bullying*”, escrito pela psicopedagoga Ana Regina Caminha Braga, publicado no *site* Direcional Escolas². A temática escolhida justifica-se por contemplar uma questão social de relevância no contexto escolar e por ser um assunto polêmico, ideal para a produção de um texto argumentativo. Ainda, pelo perfil da turma, consideramos o tema de nível médio para a produção textual. Após a leitura, passamos à discussão do texto com as seguintes questões:

- Que assunto polêmico é tratado no texto?
- O que é *bullying*?
- Que consequências essas práticas podem trazer?
- Como combatê-las na escola?
- A que público esse texto se dirige?
- Qual a opinião da articulista sobre o tema discutido?

Depois da leitura do artigo, organizamos os alunos em grupos para uma roda de conversa de 15 minutos sobre as questões

² Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/13-razoes-bullying/>. Acesso em: 03 maio 2018.

apresentadas acima. Durante a socialização, alguns deles apresentaram oralmente o ponto de vista do grupo sobre as perguntas geradoras, outros realizaram apenas leituras. Após a socialização, fizemos uma revisão do que estudamos sobre o artigo de opinião, seguindo essas perguntas:

- A que gênero esse texto pertence? O que você observou para chegar a essa conclusão?
- Qual a principal finalidade desse texto? Informar ou argumentar?
- Que ponto de vista é defendido pela autora do texto?
- Quais são os argumentos utilizados a favor desse ponto de vista?

Por meio dessa atividade, os alunos reconheceram que o texto estudado pertencia ao gênero artigo de opinião. Todavia, ainda apresentaram dificuldade em reconhecer os argumentos utilizados pela articulista. Dessa maneira, foi necessário reler o texto e apontar os argumentos selecionados pela autora a respeito do assunto abordado.

Ao final da aula, foi proposto aos alunos que produzissem um artigo de opinião sobre o tema estudado. Explicamos que esse primeiro texto passaria por diversas correções. Antes da escrita, fizemos, no quadro, um esboço da estrutura do artigo de opinião no intuito de orientar a produção textual deles.

Na aula seguinte, coletamos quinze produções textuais. Essas redações foram analisadas pelo professor e, posteriormente, devolvidas aos alunos com observações acerca do que precisaria ser reescrito. Das análises, observamos problemas de ordem estrutural (composição textual do gênero), de ortografia, de concordância, de coesão, de coerência e de argumentação (ausência de marcas de argumentação nos textos).

Vejamos este Módulo sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Módulo 1

MÓDULO 1: CONHECENDO E PRODUZINDO O ARTIGO DE OPINIÃO – (Tempo: 4h/aulas) 03 e 05/09/2018

ATIVIDADES REALIZADAS:

Leitura de um artigo de opinião sobre o tema: <i>Bullying</i> ;
Discussão sobre a temática abordada no texto lido;
Apresentação da estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão;
Apresentação das características do gênero artigo de opinião: questão polêmica, tese, argumentos e conclusão.
Primeira escrita do artigo de opinião sobre o tema <i>Bullying</i> ;

Fonte: Adaptado de Silva (2020) apud Silva e Lima Arrais (2020, p. 28).

O Módulo 2, **Estudo dos operadores argumentativos** (4 horas/aulas), foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa desse Módulo (2 horas/aulas – 50 minutos cada), passamos a estudar a função dos operadores argumentativos na construção dos argumentos em artigos de opinião. Nessas duas aulas, realizamos as seguintes atividades:

- Exposição oral do conceito de argumentação, de tese, dos operadores argumentativos e dos diferentes tipos de argumento;
- Apresentação de um quadro com os operadores argumentativos e sua relação de sentido no texto;
- Identificação dos operadores argumentativos utilizados no texto estudado: “Deve haver toque de recolher para os jovens?” (Texto disponível no livro didático³);
- Observação da relação de sentido dos operadores argumentativos na construção do texto.

Na segunda etapa do Módulo 2 (2 horas/aulas – 50 minutos cada), com base no livro didático, foi realizada a leitura de uma entrevista sobre *cyberbullying*, no intuito de que os estudantes identificassem os argumentos utilizados pelas pessoas entrevistadas. Disponibilizamos uma tabela com os operadores

³ FIGUEIREDO, L. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

argumentativos selecionados dos estudos de Koch (2000): operadores que assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação aos usados antes (até, mesmo, até mesmo, inclusive); operadores que somam, acrescentam argumentos, sem gradação, em favor de uma mesma conclusão (e, também, ainda, além disso); operadores que introduzem uma conclusão referente a argumentos apresentados antes (portanto, logo, assim, dessa forma, pois, em decorrência, conseqüentemente); operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias (mas, porém, contudo, embora, ainda que, posto que, todavia); operadores que estabelecem relação de comparação (mais que, tão como); operadores que introduzem uma justificativa ou explicação (porque, que, já que, visto que).

Com este material em mãos e com a ajuda do professor, os alunos puderam verificar, no texto estudado e no que produziram inicialmente, o emprego dos operadores argumentativos e sua relação semântica. Nessa aula, os alunos puderam compreender que a língua dispõe de palavras que orientam a argumentação nos textos e que essas palavras levam a diferentes conclusões.

Vejamos a síntese desse Módulo no quadro a seguir:

Quadro 2 – Módulo 1

**MÓDULO 2: ESTUDO DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS
(Tempo: 4h/aulas) 10 e 12/09/2018**

ATIVIDADES REALIZADAS:
Exposição oral do conceito de argumentação, tese, operadores argumentativos e diferentes tipos de argumentos;
Apresentação de um quadro com os operadores argumentativos e sua relação de sentido no texto;
Identificação dos operadores argumentativos utilizados no texto estudado: “Deve haver toque de recolher para os jovens?” (Texto disponível no livro didático) ⁴ ;

⁴ FIGUEIREDO, L. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

Observação da relação de sentido dos operadores argumentativos na construção do texto.

Fonte: Adaptado de Silva (2020) apud Silva e Lima Arrais (2020, p. 28).

No Módulo 3, **Construção da coesão textual** (4 horas/aulas), estudamos os mecanismos de coesão textual com o objetivo de levar os alunos a compreenderem a importância dos conhecimentos gramaticais para construção textual, com vistas ao nível formal da língua. Dessa maneira, dividimos esse Módulo em duas etapas e realizamos as seguintes atividades:

- Apresentação de *slides* sobre coesão e coerência; concordância verbal e nominal, regência e colocação pronominal;
- Análise de textos, identificando os elementos coesivos;
- Estudo dos fatores de textualidade;
- Reescrita do texto produzido inicialmente, utilizando sinônimos, pronomes e elipses.

Na primeira etapa do Módulo 3 (2 horas/aulas – 50 minutos cada), passamos a estudar a coerência e os mecanismos de coesão textual por meio de apresentação de *slides*. Após essa exposição, realizamos duas atividades: a primeira, consistiu na entrega de um texto aos estudantes para que eles pudessem analisar a coerência e os mecanismos de coesão ali presentes: a segunda, consistiu na reescrita do texto, substituindo as palavras repetidas por pronomes ou sinônimos.

Os alunos ainda demonstraram dificuldade na realização dessas duas atividades, pois possuíam pouco conhecimento acerca dos mecanismos de coesão textual. O professor precisou intervir, orientando como eles deveriam proceder à realização da atividade. Ao final, foi feita uma leitura coletiva do texto da segunda atividade, no intuito de perceber a coesão textual pela substituição das palavras nos textos reescritos pelos discentes.

Na segunda etapa do Módulo 3 (2 horas/aulas – 50 minutos cada), estudamos aspectos da concordância verbal e nominal. Nessas duas aulas, apresentamos *slides* sobre o conceito de concordância verbal e nominal e explanamos algumas regras necessárias.

Desenvolvemos duas atividades. Na primeira, sugerimos uma análise textual sobre o uso da concordância verbal e nominal, observando as inadequações. Em outra atividade, os alunos foram orientados a reescrever os textos, fazendo as adequações necessárias quanto às regras de concordância verbal e nominal.

Observamos que nessas duas atividades, os alunos sentiram dificuldades em observar as inadequações de concordância verbal e nominal nos textos da atividade. Todavia, foi perceptível a empolgação dos estudantes na realização dessas atividades. Ao final, procedemos à leitura das análises dos textos. Em duplas, os alunos apontaram os erros observados e leram o texto com as correções feitas por eles mesmos.

No Módulo 3, **Construção da coesão textual** (4 horas/aulas), estudamos os mecanismos de coesão textual com o objetivo de levar os alunos a compreenderem a importância dos conhecimentos gramaticais para construção textual, com vistas ao nível formal da língua. Dessa maneira, dividimos esse Módulo em duas etapas e realizamos as seguintes atividades:

- Apresentação de *slides* sobre coesão e coerência; concordância verbal e nominal, regência e colocação pronominal;
- Análise de textos, identificando os elementos coesivos;
- Estudo dos fatores de textualidade;
- Reescrita do texto produzido inicialmente, utilizando sinônimos, pronomes e elipses.

Na primeira etapa do Módulo 3 (2 horas/aulas – 50 minutos cada), passamos a estudar a coerência e os mecanismos de coesão textual por meio de apresentação de *slides*. Após essa exposição, realizamos duas atividades: a primeira, consistiu na entrega de um texto aos estudantes para que eles pudessem analisar a coerência e os mecanismos de coesão ali presentes: a segunda, consistiu na reescrita do texto, substituindo as palavras repetidas por pronomes ou sinônimos.

Os alunos ainda demonstraram dificuldade na realização dessas duas atividades, pois possuíam pouco conhecimento acerca dos mecanismos de coesão textual. O professor precisou intervir,

orientando como eles deveriam proceder à realização da atividade. Ao final, foi feita uma leitura coletiva do texto da segunda atividade, no intuito de perceber a coesão textual pela substituição das palavras nos textos reescritos pelos discentes.

Na segunda etapa do Módulo 3 (2 horas/aulas – 50 minutos cada), estudamos aspectos da concordância verbal e nominal. Nessas duas aulas, apresentamos *slides* sobre o conceito de concordância verbal e nominal e explanamos algumas regras necessárias. Desenvolvemos duas atividades. Na primeira, sugerimos uma análise textual sobre o uso da concordância verbal e nominal, observando as inadequações. Em outra atividade, os alunos foram orientados a reescrever os textos, fazendo as adequações necessárias quanto às regras de concordância verbal e nominal.

Observamos que nessas duas atividades, os alunos sentiram dificuldades em observar as inadequações de concordância verbal e nominal nos textos da atividade. Todavia, foi perceptível a empolgação dos estudantes na realização dessas atividades. Ao final, procedemos à leitura das análises dos textos. Em duplas, os alunos apontaram os erros observados e leram o texto com as correções feitas por eles mesmos.

Vejamos a síntese do Módulo 3 no quadro a seguir:

Quadro 3 – Módulo 1

MÓDULO 3: CONSTRUÇÃO DA COESÃO TEXTUAL (Tempo: 4h/aulas) 19 e 24/09/2018.

ATIVIDADES REALIZADAS:
Apresentação de <i>slides</i> sobre coesão e coerência; concordância verbal e nominal; regência e colocação pronominal;
Análise de textos diversos, identificando os elementos coesivos;
Estudo dos fatores de textualidade;
Reescrita de textos produzidos no Módulo 1, utilizando sinônimos, pronomes e elipses.

Fonte: Adaptado de Silva (2020) apud Silva e Lima Arrais (2020, p. 28).

No Módulo 4, **Produção final: escrevendo o artigo de opinião** (6 horas/aulas), os alunos realizaram a escrita do artigo de opinião,

seguindo as características textuais e discursivas desse gênero estudadas nos módulos anteriores. Para isso, dividimos o Módulo em três etapas, uma etapa a mais que nos Módulos anteriores. As atividades realizadas em todo este Módulo foram as seguintes:

- Leitura de textos motivadores como preparação para a produção textual final;
- Planejamento do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Construção da tese e seleção dos operadores argumentativos em função da argumentação;
- Revisão da produção textual a partir de critérios de correção do artigo de opinião.

Na primeira etapa do Módulo 4 (2 horas/aulas – 50 minutos cada), procedemos à produção textual. Aos alunos, foram entregues textos motivadores a fim de orientá-los sobre o tema a ser discutido no artigo de opinião. Depois de explorada a leitura, apresentamos a seguinte proposta de redação:

Quadro 4 – Proposta de produção textual

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

- Conforme o que estudamos, escreva um **artigo de opinião** sobre o seguinte tema: **Como combater o bullying na escola**. Neste gênero, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao *bullying* no contexto escolar.
- Seu texto será avaliado de acordo com os seguintes critérios:
 - Desenvolvimento do tema;
 - Respeito às características do gênero solicitado;
 - Construção da coesão/coerência do texto;
 - Uso dos operadores argumentativos;
 - Adequação da linguagem à norma culta;
- Seu texto irá constar no mural da escola para leitura da comunidade escolar.

Fonte: Silva (2020, p. 66).

Nesse momento, com a ajuda do professor e com base nos estudos desenvolvidos sobre o gênero textual, o tema proposto, a

construção da argumentação, o conhecimento dos elementos coesivos e o nível formal da língua, os alunos iniciaram a escrita do artigo de opinião. Como o tempo em sala não foi suficiente para a conclusão da redação, os estudantes concluíram seus textos em casa.

Na aula seguinte, segunda etapa do Módulo 4 (2 horas/aulas – 50 minutos cada), realizamos a revisão dessa escrita. Nesse momento, os alunos já haviam escrito a versão inicial do artigo de opinião. Realizamos uma leitura compartilhada em que cada um leu o seu texto para os demais colegas em sala. Após a leitura, passamos a revisão desses textos, observando a compreensão do tema, a adequação ao gênero, o uso dos argumentos, a construção da coesão/coerência e o uso da linguagem. Para isso, usamos a seguinte ficha de avaliação:

Quadro 5: Ficha de avaliação

FICHA DE AVALIAÇÃO	
1 Análise do tema	1.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em um repertório cultural produtivo. 1.2 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
2 Adequação ao gênero	2.1 Construção textual compatível com estrutura e características do tipo/gênero textual solicitado. 2.2 Ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo expresso (desenvolvimento/explicitação de ideias/conclusão).
3 Organização da argumentação	3.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações. 3.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido. 3.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilização de referências pertinentes, com presença de articulação das ideias presentes nos textos de apoio.

	3.4 Utilização dos operadores argumentativos.
4 Construção da coesão textual	4.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos. 4.2 Utilização de pronomes e elipses. 4.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores argumentativos. 4.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
5 Norma padrão	5.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica. 5.2 Concordância verbal e nominal. 5.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais. 5.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.

Fonte: Adaptado de Passarelli (2012) apud Silva (2020, p. 67).

O quadro acima apresenta os critérios para a revisão da produção textual realizada pelos discentes, conforme o que foi estudado nos Módulos. Esse momento foi oportuno para que os alunos pudessem fazer as correções necessárias em seus textos finais, verificando os aspectos que precisavam melhorar. Em seguida, os textos foram recolhidos pelo professor para uma segunda correção.

Na terceira e última etapa do Módulo 4 (2 horas/aulas – 50 minutos cada), os estudantes realizaram a reescrita do artigo de opinião. Nessa aula, entregamos aos alunos as redações com observações para que eles pudessem fazer uma nova avaliação de seu texto. Em sala, eles realizaram as alterações necessárias, conforme as observações deles mesmos e do professor. Para isso, utilizaram mais uma vez o quadro de critérios de correção do artigo de opinião. Em seguida, transcreveram o texto final para ser entregue ao professor e este colocar no mural.

Vejamos a síntese do Módulo 4 no quadro a seguir:

Quadro 6: Módulo 4

MÓDULO 4: PRODUÇÃO FINAL: ESCRREVENDO O ARTIGO DE OPINIÃO (Tempo: 6h/aulas) 26/09, 01 e 03/10/2018

ATIVIDADES REALIZADAS:
Leitura de textos motivadores como preparação para a produção textual final;
Planejamento do texto final: introdução, desenvolvimento e conclusão;
Construção da tese e seleção dos operadores argumentativos em função da argumentação;
Revisão da produção textual a partir de critérios de correção do artigo de opinião.

Fonte: Adaptado de Silva (2020) apud Silva e Lima Arrais (2020, p. 28).

Depois de realizada a intervenção no intuito de levantar dados para a pesquisa que estávamos empreendendo, agradecemos à turma pela participação e pelo empenho nas atividades realizadas durante todo o tempo de estudo.

3.2 Uma amostra da análise dos dados

Dos textos produzidos, selecionamos um com a análise do emprego dos operadores argumentativos e seus efeitos de sentido para constar neste capítulo. Vejamos o texto escrito por A9:

Texto escrito por A9

Bullying é crime

O bullying é um ato violento muito praticado em escolas, todos os dias, pelos alunos que gostam de humilhar e agredir os outros. Isso não deveria existir nas escolas, pois é uma violência que pode prejudicar a vida de muitos estudantes, fazendo com que eles saiam de estudar e saiam transtornados psicologicamente.

Nas escolas é normal ver alunos tirando brincadeiras de mal gosto com outros, é comum ouvir palavrões, zingamentos e também ver aqueles piadas. Muitos acham que isso é apenas uma brincadeira, mas isso é um crime muito grave que traz consequências negativas. O bullying pode causar morte ou lesão à vítima ao suicídio. Também pode fazer com que a vítima se torne agressor, pois a vítima pode querer se vingar e vingar do seu agressor, tirando a vida dele.

O bullying acontece por causa de diferenças e brigas que acontecem na escola, nas pátios de futebol, na rua e etc. Quando isso acontece, o mais forte começa a ameaçar e mais forte e assim a vítima passa a sofrer consequências de todo tipo, como ansiedade, as vítimas podem ficar depressivas, agressivas e até mesmo querer tirar a própria vida. Por isso, é preciso que os professores e a direção estejam atentos a esse ato dentro da escola.

Para combater o bullying é preciso que a escola e as autoridades do município com campanhas de conscientização sobre as malícias do bullying. É importante também a atuação de leis que punam esse crime. A escola pode unir forças psicológicas para fazerem políticas e conversar com os agressores e vítimas. Só assim, essa situação pode mudar e diminuir os casos de bullying. Logo, é dever da escola e da sociedade punir a prática do bullying, pois isso é um ato criminoso.

Fonte: Silva (2020, p. 94).

A9, no primeiro parágrafo do seu texto, utiliza o operador argumentativo **pois**, no intuito de justificar um posicionamento expresso anteriormente: “Isso não deveria existir nas escolas, **pois** é uma violência que pode prejudicar vida de muitos estudantes [...]”. Segundo Koch (2011), esse operador é responsável pelo encadeamento de um novo segmento discursivo, que consiste num ato de justificação do enunciado anterior.

No parágrafo seguinte, observamos os operadores **também**, **mas**, **ou** e **pois**. O operador de contração “mas” introduz um argumento contrário ao que é dito anteriormente, ressaltando que o *bullying* não é uma brincadeira: “Muitos acham que isso é uma brincadeira, **mas** isso é um crime muito grave que traz

consequências negativas”. O operador de disjunção argumentativa “ou” é usado para expressar argumentos alternativos, levando a conclusões diferentes: “O *bullying* pode causar mortes **ou** levar a vítima ao suicídio”.

O operador “também” é utilizado nesse parágrafo duas vezes, com o objetivo de ligar dois enunciados de mesmo valor argumentativo, apontando para uma mesma conclusão: “Na escola é normal ver alunos tirando brincadeiras de mal gosto [...] e **também** ver agressões físicas”; “**Também** pode fazer com que a vítima se torne agressor”. Em seguida, observamos mais uma vez o operador “pois”, usado para justificar um argumento citado anteriormente: “**pois** a vítima pode querer se vingar do seu agressor, tirando a vida dele”.

No terceiro parágrafo, observamos que o operador “até mesmo” reforça a ideia de que as vítimas do *bullying* podem atentar contra a sua própria vida: “as vítimas podem ficar depressivas, agressivas e **até mesmo** querer tirar a própria vida”. Também verificamos, no texto, o uso do operador conclusivo “por isso”, usado para concluir uma série de argumentos: “**Por isso**, é preciso que os professores e a direção estejam atentos a esse ato dentro da escola”.

No último parágrafo, A9 utiliza o operador “também” para reforçar um argumento: “É importante **também** a criação de leis que punam esse crime”. Observamos, ainda, o emprego de “e” para somar argumentos: “[...] só assim essa situação pode mudar **e** diminuir os casos de *bullying*”. A9 finaliza o parágrafo usando o operador “logo” para concluir as ideias já apresentadas: “**Logo**, é dever da escola e da sociedade proibir a prática do *bullying*”. Verificamos, também, pela terceira vez, a presença de “pois” para justificar com uma explicação o argumento de que o *bullying* deve ser proibido: “**pois** isso é um ato criminoso”.

Diante do exposto, percebemos que, após a intervenção, houve um avanço significativo nas produções textuais dos alunos. Nesse sentido, confirmamos que, por meio de um estudo sistemático e modular como foi o trabalho com operadores argumentativos, é possível ressignificar o ensino de língua,

sobretudo, no tocante ao trabalho com a produção textual em sala de aula no Ensino Fundamental.

Considerações finais

A argumentação é um recurso necessário aos falantes para o convívio em sociedade. Nessa direção, no contexto escolar, ações devem ser desenvolvidas para que os alunos aprimorem suas habilidades linguísticas de modo a produzirem textos coesos, coerentes e bem fundamentados, fazendo uso de argumentos eficazes.

Das reflexões teóricas, constatamos que os estudos de Ducrot (1989) e seus colaboradores trouxeram contribuições significativas para o a compreensão da argumentação, dentre elas, a noção de que a argumentação se efetiva por meio da língua, através de operadores argumentativos que orientam as intenções dos interlocutores em seus discursos.

Outra constatação é que a experiência com uma Sequência Didática, enquanto conjunto de atividades planejadas para um fim, oportunizou o ensino-aprendizagem dos operadores argumentativos, bem como a aprendizagem de um gênero específico, como o artigo de opinião. Dessa maneira, a metodologia da Sequência Didática se mostrou produtiva para que os objetivos da intervenção fossem alcançados, resultando no desenvolvimento de competências e habilidades de escrita.

Além disso, a intervenção didática, aqui relatada, permitiu ao professor pesquisador refletir sobre o seu fazer docente no que tange ao ensino de língua materna, realizado de maneira contextualizada, a partir de situações reais de comunicação. Foi possível, ainda, refletir sobre o processo de aprendizagem da escrita dos seus alunos, atuando diretamente nas dificuldades observadas, de modo a garantir que os discentes desenvolvam habilidades e competências necessárias para a produção de um bom texto.

Portanto, ressaltamos a importância do contínuo ensino-aprendizagem da argumentação e dos operadores argumentativos no contexto escolar por meio de um estudo sistemático e modular

no intuito de contribuir para desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Referências

- ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilha y Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.
- CAREL, M.; DUCROT, O. **La semántica argumentativa**. Una introducción a la teoría de los Bloques Semánticos: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 11-90.
- DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. *In*: GUIMARÃES, E. (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.
- DUCROT, O. Escalas argumentativas. *In*: DUCROT, Oswald. **Provar e dizer**. São Paulo: Global, 1981. p. 178-228. Edição original: 1973.
- DUCROT, O. **Polifonía y argumentación**: Conferencias del seminario. Teoría de la argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- FIGUEIREDO, L. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, N.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, I. F. T. **Uma análise dos operadores argumentativos em artigos de opinião no 8º ano do ensino fundamental a partir de uma sequência didática.** 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2020.

SILVA, I. F. T; LIMA ARRAIS, M. N. A argumentação no contexto escolar: mediação do professor de português em sala de aula. In: SILVA, H. M. L. *et al* (org.). **Linguística, literatura e educação: propostas em interfaces.** 1. ed. João Pessoa: Ideia, 2020, p. 19-33.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Janicleide Silva Gomes
Laurênia Souto Sales

1. Introdução

A leitura é parte integrante de toda e qualquer atividade comunicativa do ser humano; é a chave mestra, condição essencial para que, de maneira reflexiva, possamos participar da sociedade. Partindo desse pressuposto, e cientes de que a sociedade contemporânea exige diferentes níveis de letramento, consideramos imprescindível que o indivíduo amplie seu universo de leitura, a sua competência leitora, a ponto de exercer seu papel de cidadão.

Contudo, no contexto escolar, observamos a grande dificuldade que os alunos enfrentam para construir sentidos para os textos lidos. O ensino da leitura, que muitas vezes acontece numa perspectiva meramente decodificadora, deixa-os sem acesso a uma compreensão significativa do texto. E a escola, no seu papel de agência de letramento, tem uma grande oportunidade de oferecer aos aprendentes os instrumentos necessários para que cada um consiga desenvolver habilidades leitoras que os levem a compreender, levantar hipóteses, refletir, relacionar, opinar sobre as informações contidas nos textos.

É necessário, portanto, preparar o leitor para torná-lo protagonista do ato de ler, pois a aquisição da competência leitora é indispensável às sociedades letradas, e pode ser considerada como uma condição primordial para que os sujeitos não sejam excluídos das práticas sociais de leitura, contribuindo para o exercício de uma cidadania participativa.

Essas reflexões iniciais resultaram na dissertação intitulada: “Avaliação e mediação do ensino de leitura: um estudo sobre a consciência leitora no 5º ano do Ensino Fundamental” (GOMES, 2018), apresentada, à época, ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba.

Para fins deste capítulo, apresentamos a proposta didática que subsidiou o ensino das estratégias de leitura a uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande/PB.

A pesquisa tem como respaldo teórico as pesquisas sobre leitura desenvolvidas por Leffa (1996, 1999), Kleiman (2013) e Solé (1998), dentre outros autores que abordam a leitura como processo sociocognitivo e interacionista. Também abordamos o uso dos protocolos de leitura (TOMITCH, 2007), necessários para o registro das estratégias utilizadas pelos alunos. Quanto ao percurso metodológico, desenvolvemos a pesquisa em três etapas: a atividade diagnóstica inicial, o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e a atividade diagnóstica final.

O artigo está estruturado em quatro seções, além desta. Na segunda seção, apresentamos o aporte teórico que fundamentou a proposta didática para o ensino da leitura; na terceira seção, destacamos o tipo de pesquisa realizada, o público-alvo e os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para executar o plano de ação; na seção subsequente, detalhamos a proposta elaborada com o intuito de promover o ensino das estratégias metacognitivas de leitura que poderiam possibilitar aos discentes o enfrentamento das dificuldades encontradas na atividade diagnóstica inicial; por fim, tecemos as últimas considerações acerca da pesquisa realizada.

2. Ensinar a ler é ensinar estratégias

Em consonância com a perspectiva da leitura numa visão sociocognitiva e interacionista, defendida por Leffa (1996), Kleiman (2013) e outros estudiosos, entendemos que a habilidade de

decodificar os signos é condição *sine qua non* para a compreensão leitora. No entanto, não é suficiente para atribuir sentidos ao que se lê. Logo, é importante que o leitor compreenda como funciona o processo de leitura para poder interpretar criticamente os mais variados textos. Para tanto, se faz necessário, em sala de aula, o ensino de estratégias de leitura.

De acordo com Solé (1998, p. 68), as estratégias de leitura “são procedimentos, de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”, indispensáveis para que a compreensão leitora aconteça. Com o acionamento dessas estratégias, o leitor age, por exemplo, na busca de respostas para as perguntas sobre o texto que lê. Já para Menegassi e Angelo (2005, p. 77), as “estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizadas pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”.

Goodman (1987, p.16), por sua vez, entende que uma estratégia “é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação”. Para esse autor, as estratégias correspondem a um trabalho de interpretação com o objetivo de construir significados para a leitura realizada.

Retomando Solé (1998, p.71), destacamos que “as estratégias são responsáveis pela construção de uma interpretação consciente do texto, pelo fato de o leitor saber o que entende e o que não entende durante a leitura”. O leitor, munido dessas estratégias, participa ativamente da construção de sentidos. Essas estratégias envolvem processos mentais inconscientes, como também conscientes, à medida que o leitor regula, monitora e mobiliza conhecimentos para o entendimento dos textos.

Diante dessas definições, devemos entender as estratégias como ações resultantes de um planejamento ou esquema mental; como fazendo parte do processo cognitivo da leitura, muitas vezes, intuitivamente, na interação com o texto. Contudo, a necessidade do uso dessas estratégias pode tornar-se perceptível perante algum obstáculo no momento da leitura, como quando há incompreensão de uma palavra ou frase do texto. Isso faz com que o sujeito busque

caminhos para solucionar os problemas de compreensão textual que forem surgindo.

É importante destacar que o leitor utiliza diferentes estratégias na busca da compreensão do texto lido. Menegassi e Angelo (2005), ao mencionarem estratégias conscientes e inconscientes, estão em consonância com Leffa (1996), que classifica as estratégias em cognitivas e metacognitivas. De acordo com esses autores, as estratégias cognitivas caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente. São exemplos desse tipo de estratégia as pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto, *a priori*, é coerente, e a de que, em nossa cultura, a leitura convencionalmente segue da esquerda para a direita.

Para Kleiman (2013), as estratégias cognitivas são aquelas utilizadas sem consciência dos processos que são mobilizados para determinado fim. Dessa maneira, a leitura evolui naturalmente. Essa atitude é possível porque o leitor internalizou regras, como as que se referem ao código: organização lógica das palavras, das frases, dos parágrafos de um texto em prosa. Logo, percebemos que a leitura é regida por princípios previsíveis do uso da língua.

Quando a leitura perde o ritmo, revelando a existência de um esforço maior, ou é interrompida por alguma dificuldade enfrentada pelo leitor, iremos acionar outras estratégias, as metacognitivas. Leffa (1996) diferencia as atividades cognitivas das metacognitivas pelo tipo de conhecimento utilizado para executar a ação. Para ele, as atividades cognitivas envolvem o conhecimento declarativo, ou seja, o indivíduo sabe que é capaz de fazer, por exemplo, um resumo. Pressupõe a inconsciência do processo, não do resultado. Já o conhecimento processual envolve não somente a execução da tarefa, mas a consciência e o controle do próprio processo. Dessa forma, o conhecimento processual corresponde à estratégia metacognitiva.

Situações de autocorreção são exemplos do uso da estratégia metacognitiva. De acordo com Leffa (1996, p. 46), “a metacognição trata do problema do monitoramento de compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura”. Ou seja, refere-se à

capacidade que o leitor tem de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, planejá-la e regulá-la durante a leitura de forma inteligente. Desse modo, compreendemos que as estratégias metacognitivas são aquelas operações sobre as quais os leitores têm controle, como quando relemos o texto para entender melhor o propósito do autor. O leitor sabe que sabe, monitorando o próprio processo de leitura.

Diante dessas considerações, podemos perceber a importância das estratégias metacognitivas no processo de leitura, porém nem sempre constatamos o uso dessas estratégias por parte dos alunos. Frente a um problema de compreensão leitora, provavelmente, leitores não proficientes terão dificuldades para buscar recursos que os auxiliem no entendimento do texto. Em outras situações, pode haver casos em que eles sequer percebam a leitura equivocada que fizeram.

Por outro lado, se se trata de um leitor proficiente, ele consegue monitorar o próprio processo de compreensão textual, em alguns casos, inclusive, preparando-se antecipadamente para fazer a leitura do texto. Ao longo da leitura, esse sujeito pode desenvolver várias ações, dentre as quais: ativar conhecimentos prévios, construir hipóteses, resumir para si o que compreendeu do texto, identificar informações relevantes, fazer inferências, tomar notas, fazer previsões, emitir juízo de valor, fazer questionamentos.

3. Metodologia

O estudo realizado pautou-se na perspectiva da pesquisa-ação, pois esta possibilita ao pesquisador atuar sobre sua própria prática, atento aos sujeitos da aprendizagem – os alunos – e, ao mesmo tempo, buscando compreender como esses sujeitos constroem significados para a leitura realizada.

Entendemos que, ao questionar a própria realidade de sala de aula e perceber uma determinada problematização no seu cotidiano, o docente, ao mesmo tempo em que aprimora seus

conhecimentos, também favorece a produção de novos conhecimentos dos participantes envolvidos na pesquisa.

De acordo com Tripp (2005, p. 445),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino, e em decorrência, o aprendizado de pressupostos teóricos que teóricos que seus alunos.

Para o professor/pesquisador, a utilização da pesquisa-ação permite a análise reflexiva intencional de sua prática. Essa análise construída de forma consciente se dá por meio da ação e da investigação, pois o sujeito atuante terá que problematizar sua prática, agir e refletir sobre ela.

Com base nesse tipo de pesquisa, o estudo foi desenvolvido tendo como sujeitos colaboradores os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã de uma escola pública municipal da cidade de Campina Grande, Paraíba. A turma era composta por 26 alunos, e a maioria ingressou na escola na Educação Infantil. Os discentes apresentavam faixa etária entre 10 e 13 anos.

Para realizarmos o projeto de leitura na turma em questão, foi aplicada uma atividade diagnóstica inicial que nos deu subsídios para a elaboração da Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e, posteriormente, foi aplicada uma atividade diagnóstica final. As atividades foram organizadas a partir da seleção de textos, de provas e simulados divulgados em sites de domínio público, baseados nos cinco (05) descritores do Tópico I - Procedimentos de Leitura, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil.

As atividades diagnósticas seguiram o formato de simulado, com questões de múltipla escolha, porém, para cada uma das questões apresentamos um protocolo verbal de leitura, que nos possibilitou um aprofundamento na análise dos dados obtidos.

O protocolo verbal de leitura é uma estratégia metodológica ou um instrumento documental que pode ser utilizado na

elaboração de atividades ou na investigação de fatores que envolvem as competências e as habilidades de leitura. Ao fazer uso dos protocolos verbais, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto realiza uma tarefa (BORTONI-RICARDO, 2012). No caso dos alunos participantes da pesquisa, eles puderam nos dizer por escrito como chegaram à compreensão do texto com a resposta marcada no gabarito.

No campo da leitura, os protocolos podem ser utilizados para a análise de diversos processos cognitivos, como a produção de inferências dos leitores, capacidade de compreensão, fatores relacionados às crenças que os estudantes têm acerca do assunto abordado pelo gênero textual analisado, fatores ligados à estrutura do texto, entre outros (TOMITCH, 2007). Com o protocolo verbal de leitura, os alunos puderam registrar qual estratégia foi utilizada para responder as questões sobre os textos do simulado.

Dada a faixa etária dos alunos, bem como para que pudessem verbalizar seus pensamentos de maneira espontânea, fizemos uso do protocolo verbal de leitura retrospectivo, por escrito.

4. A proposta

Conforme explicamos anteriormente, o projeto desenvolvido foi estruturado em três etapas: aplicação da atividade diagnóstica inicial, planejada com o objetivo de avaliar o nível de compreensão e consciência leitora dos alunos, sem a mediação da professora; aplicação do projeto de intervenção pedagógica; e, finalmente, aplicação da avaliação diagnóstica final.

Detalhamos, a seguir, como se deu cada etapa.

4.1 A atividade diagnóstica inicial

Nesta etapa, foram avaliadas habilidades com base nos descritores do Tópico I - Procedimentos de Leitura, elencados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Focalizamos esse tópico porque, segundo Rodrigues (2013), a Prova

Brasil inspira-se nas teorias cognitivas de leitura, em razão de se ter percebido, em sala de aula, a necessidade de os alunos aprimorarem suas habilidades de localizar, inferir, identificar e distinguir fato de opinião.

Para compor a atividade diagnóstica, selecionamos questões de leitura com variados gêneros textuais, contemplando os cinco descritores previstos no Tópico I – Procedimentos de leitura. São eles: D1 - Localizar informações explícitas em um texto; D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; D6 - Identificar o tema de um texto; e D11 - Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.

As questões de múltipla escolha foram retiradas de edições anteriores da prova Brasil, como também dos simulados publicados em vários sites de domínio público. Os alunos responderam a atividade, individualmente.

A atividade foi composta por quinze (15) questões objetivas de múltipla escolha, contemplando três (03) questões para cada um dos cinco (05) descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil, seguidas. Para cada uma delas, foi apresentada uma questão aberta de auto-observação (protocolo de leitura). Os protocolos de leitura foram utilizados como uma técnica resultante de um processo de verbalização coocorrente ou retrospectiva em relação a uma outra atividade executada (TOMITCH, 2007).

A aplicação dos protocolos de leitura contribuiu para que pudéssemos compreender o percurso da consciência leitora dos alunos. As atividades de compreensão leitora, seguidas de protocolos, nos permitiram observar o ato de o leitor “pensar em voz alta”, ao comentar a sua própria estratégia de compreensão. Tal procedimento, portanto, pôde nos levar a analisar o que ainda se fazia necessário para aprimorarmos, na segunda etapa do plano de ação, o uso das estratégias metacognitivas no processo de compreensão leitora pelos alunos.

4.2 Plano de Intervenção Pedagógica

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) compreendeu a etapa em que aconteceu o ensino das estratégias metacognitivas de leitura correspondentes aos descritores do Tópico I da Prova Brasil. A partir da análise dos dados da atividade diagnóstica inicial, desenvolvemos oficinas de leitura voltadas ao ensino das estratégias de leitura, levando os alunos a superarem as possíveis dificuldades em relação às habilidades solicitadas pelos descritores. Durante essa etapa, os alunos contaram com a mediação da professora, no sentido de promover a modelagem mais consciente das estratégias necessárias para a compreensão dos textos lidos.

Para a realização das oficinas de leitura, reservamos um período de 19h/aulas, distribuídas em cinco (05) aulas por semana, correspondentes ao total de quatro semanas. O planejamento das oficinas obedeceu a uma sequência de ações. As atividades desenvolvidas trabalharam com as estratégias cognitivas e metacognitivas necessárias para atender as competências e habilidades requeridas pelos descritores: D-3 e D-11, visto que, na avaliação diagnóstica inicial, os alunos apresentaram maior dificuldade de compreensão nas habilidades que requerem esses descritores.

Utilizamos textos que contemplaram os cinco descritores do Tópico I - Procedimentos de Leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil. Entretanto, não foram apenas questões objetivas de múltipla escolha como as da Prova Brasil. As atividades foram mais reflexivas, seguidas de questões que contemplassem as estratégias cognitivas e metacognitivas, que vêm antes, durante e após a leitura.

Nas atividades de leitura, exploramos a ativação do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, formulação de objetivos, discussões sobre o conteúdo dos textos, aspectos textuais e de linguagem pertencentes ao gênero textual, como também identificação das pistas textuais deixadas pelo autor. Essas atividades estavam diretamente relacionadas às habilidades relativas aos descritores D3 e D11, do Tópico I. Vale salientar que

os textos trabalhados foram de acordo com a série/ano dos alunos participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos dois quadros com uma síntese do planejamento de algumas atividades elaboradas para o ensino das estratégias de leitura relacionadas às habilidades referentes aos descritores D3 e D11.

Quadro 01 – Descrição das atividades desenvolvidas com o descritor-D3

OBJETIVOS	AÇÕES
<p>Estudar o descritor D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;</p> <p>Compreender com qual sentido determinada palavra ou expressão foi utilizada no texto.</p>	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE 01</p> <p>Texto-base: Saco é um saco (Ministério do Meio Ambiente, 2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Registro na lousa de parte do texto da propaganda (“Saco é ...”) para que os alunos completem a frase com um sentido possível; ➤ Leitura compartilhada da propaganda “Saco é um saco”; ➤ Questionamentos: Qual o objetivo de uma propaganda [gênero já trabalhado com os alunos anteriormente]? ➤ Sondagem dos vários sentidos que o termo “saco” pode ter; ➤ Exploração dos sentidos do termo “saco” no texto da propaganda; ➤ Levar os alunos a perceberem que a inferência textual pode requerer do leitor conhecimento prévio sobre o assunto em pauta.

ATIVIDADE 02

Texto-base: A boneca Guilhermina (Muilaert, 1997)

- Registro do título do conto na lousa e posterior jogo de perguntas para saber se a turma já ouviu falar da boneca Guilhermina. Quem seria? A quem pertenceria? Seria uma boneca mesmo?
- Leitura individual do fragmento do conto: “A boneca Guilhermina”;
- Diálogo com os alunos sobre algum objeto ou brinquedo de que gostem muito; questionamentos sobre possíveis cuidados que tenham com tais objetos/brinquedos;
- Exploração do sentido de algumas palavras e expressões presentes no texto;
- Questionamentos sobre o sentido da expressão “eu não aguento”, presente no conto.
- Discutir com os alunos a importância de se estabelecer relação entre as informações a fim de serem preenchidos os “vazios” textuais.

ATIVIDADE 03

Texto-base: Tirinha “O Menino Maluquinho” (Ziraldo, 1995)

- Apresentação da imagem do personagem Menino Maluquinho no slide e lançamento de perguntas: Quem é esse menino? Vocês já o conhecem? De onde? O que ele tem na cabeça?

Há alguma relação entre o que ele usa na cabeça e o nome dele?

➤ Leitura compartilhada da tirinha;

➤ Levantamento de questões sobre a tirinha: Vocês acham que ele utiliza a panelinha na cabeça porque é meio culinário mesmo? O que seria isso? No segundo quadrinho, ele diz que tem “cuca fresca”, vocês conhecem essa expressão? O que significa? Então, o que significa cuca? E, no contexto, o que significa ser “cuca fresca? No último quadrinho, ele diz “eu sou fogo!”. Alguém pode ser “fogo”? O que ele quis dizer com isso, no texto?

➤ Levar os alunos a criarem frases com esses termos e expressões em outros contextos.

➤ Explicar aos alunos que, na leitura dos textos, muitas vezes é necessário que façamos inferências com base em informações já conhecidas a fim de chegarmos a informações novas, que não estão marcadas de forma explícita no texto.

ATIVIDADE 04

Texto-base: Ela é super (Revista Recreio, 2009)

➤ Registro do título do texto no quadro e posterior levantamento de informações sobre o assunto que iria ser abordado. Quem seria “ela”? O que significa ser “super”?

➤ Leitura oral do texto feita por um dos alunos da turma;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diálogo sobre o texto. O que os alunos compreenderam? Já é possível saber quem é “ela”, a que o título se refere? E por que “ela” é super? ➤ Exploração do sentido de algumas palavras e expressões presentes no texto; ➤ No caso do termo “presas”, o que ele significa dentro do contexto no qual está inserido? ➤ Explicar aos alunos que, quando já se tem contato com determinado termo ou expressão, a compreensão será mais rápida; do contrário, ele precisará estabelecer relações entre a palavra/expressão e o sentido que esta ganha no contexto em que está inserida.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 02 – Descrição das atividades com o descritor D-11

OBJETIVOS	AÇÕES
	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE 01</p> <p>Texto-base: A causa da chuva (Millôr Fernandes)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Levantamento de hipóteses sobre o texto a partir do título; ➤ Leitura individual do texto; ➤ Leitura e compreensão global do texto a partir de questionamentos: Por que os animais começaram a discutir? As falas dos personagens expostas no texto constituem fatos ou opiniões? Qual, então, o conceito de fato e de opinião? Para você, quais são os sinais de que vai chover? Sua resposta corresponde a um fato ou a uma opinião?

<p>Estudar o descritor D11 – Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato;</p> <p>Compreender e diferenciar fato de opinião.</p>	<p>➤ Apresentar o fato como um acontecimento, uma evidência, e a opinião como um comentário sobre esse fato.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">ATIVIDADE 02</p> <p>Texto-base: Crise da água? (Revista Ciência Hoje das Crianças, 1998)</p> <p>➤ Levantamento de hipóteses sobre o texto a partir do título;</p> <p>➤ Leitura compartilhada do texto;</p> <p>➤ Diálogo acerca do texto: A crise da água existe no Brasil? Que elementos vocês podem apontar para mostrar que a crise da água se trata de uma evidência concreta, de um fato, e não de uma opinião?</p> <p>➤ Solicitar aos alunos que analisem cada trecho do texto a fim de grifarem de vermelho os fatos e de azul as opiniões possivelmente emitidas sobre esses fatos.</p> <p>➤ Discutir o fato de que o texto em estudo é uma notícia. Falar sobre as características desse gênero e sobre a presença de fatos e opiniões nesse tipo de texto.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">ATIVIDADE 03</p> <p>Texto-base: Queimadas mudam a rotina dos animais silvestres e podem sacrificar suas vidas, diz biólogo (Agência Brasil, 2017)</p> <p>➤ Registro do título na lousa e aviso de que se trata do título de uma notícia;</p>
--	---

- Questionamentos sobre as partes que compõem o título da notícia: o que são queimadas? Vocês já viram? Como sabem de que se trata? Quais seriam exemplos de animais silvestres? Os animais têm uma rotina? Como assim? De que maneira as queimadas poderiam sacrificar a vida dos animais? O que é um biólogo? O que ele faz? Então a notícia iria falar sobre o quê mesmo?
- Leitura individual do texto;
- Sondagem para averiguação se as hipóteses levantadas foram confirmadas na leitura ou não;
- Formação de grupos para releitura do texto e identificação, em uma cartela, dos fatos e opiniões nele presentes;
- Correção da atividade perguntando a cada grupo qual pista textual o levou a entender que determinada frase ou fragmento textual corresponde a um fato ou a uma opinião.
- Explicar aos alunos que as notícias devem ser veiculadas de forma objetiva, sem expressar juízo de valor, contudo, há casos em que isso não acontece.

Após essa etapa de intervenção pedagógica, foi aplicada a avaliação diagnóstica final, conforme descrito a seguir.

4.3 Avaliação diagnóstica final

Nesta fase do projeto, foi aplicada uma atividade diagnóstica final com 10 (dez) questões objetivas focadas nos descritores D3 e

D11, seguidas sempre pelo protocolo verbal de leitura, nos mesmos moldes da avaliação aplicada ante do processo de intervenção. As questões foram respondidas pelos discentes sem a mediação do professor.

Na aula subsequente, realizamos a correção da avaliação com a turma, para que os alunos pudessem ter consciência das suas respostas, e analisarem em conjunto seus erros e seus acertos.

5. Considerações finais

A pesquisa realizada possibilitou aos alunos significativos avanços ao longo da aplicação da proposta de intervenção didática, contudo foi com a atividade diagnóstica final que pudemos confirmar ainda mais esses resultados. Inclusive, ao compararmos as duas avaliações – diagnóstica inicial e diagnóstica final –, verificamos que, nesta última, os alunos, além de demonstrarem melhor compreensão dos textos, souberam justificar, no protocolo de leitura, como chegaram à interpretação feita, demonstrando terem feito uso de inferências, seleção de ideias e observações das pistas textuais deixadas pelos autores.

O domínio de estratégias básicas de leitura como seleção, predição, verificação ficaram evidentes por meio das respostas dadas pelos alunos aos protocolos de leitura. Inclusive, foi perceptível o quanto os discentes demonstravam mais segurança para explicar como chegaram à resposta das questões aplicadas atividade diagnóstica final.

A partir do trabalho realizado, ressaltamos a importância de os professores se tornarem pesquisadores em sua sala de aula, verificando quais as dificuldades que seus alunos enfrentam e investigando como podem contribuir para transformar essas dificuldades em aprendizado. Entendemos, ainda, que o fazer pedagógico reflexivo sempre contribuirá para o aperfeiçoamento da prática docente e, em relação à leitura – objeto de estudo da pesquisa realizada –, pode nos tornar profissionais mais conscientes do nosso papel na construção da cidadania.

Referências

- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.
- LEFFA, Vilson José. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, Aracy E. (Orgs). **Ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.
- MENEGASSI, Renilsson José P.; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilsson José P. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005.
- RODRIGUES, Maristela Bürguer. **Avaliando a Avaliação: documentos orientadores do Ensino Médio e as provas de compreensão leitora – ENEM, SAEB, PISA**. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz – UNISC. Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Cruz do Sul, 2013.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TOMITCH, Lêda Maria B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa de leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/244/197>>. Acesso em: 23 nov. 2016.
- TRIPP, David. **Pesquisas ação: Uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa. São Paulo, v.31, n.3, 2005.

POR UM ENSINO PRAGMÁTICO DA ESCRITA: NOÇÕES E PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Ivaneide Gonçalves de Brito
Rose Maria Leite de Oliveira

1. Considerações iniciais

Pesquisar sobre a produção de textos escolares é demasiado importante, por constituir-se um dos eixos do ensino de língua portuguesa e por ser uma prática substancial e constante para a aprendizagem do aluno. Nessa direção, esse capítulo aborda o ensino pragmático da escrita a partir da perspectiva sociointeracionista da linguagem e da noção de texto como processo, que leva a um produto, propondo, ao final, uma sugestão de trabalho com o gênero carta do leitor.

O objetivo destas linhas é evidenciar a escrita como uma atividade processual, dinâmica, interativa e funcional, que deve se realizar em etapas para que, assim, cumpra seu propósito comunicativo. Conforme já discutido por muitos pesquisadores da língua, o estudo do texto deve partir do gênero e, qualquer que seja a produção textual, esta deve assumir a forma composicional de um gênero. Por essa razão, discutimos noções e princípios teóricos que envolvem a escrita escolar e elucidamos como teoria e prática estão integradas a partir do gênero carta do leitor.

A discussão ora apresentada constitui-se, parcialmente, de um recorte da dissertação desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), sendo acrescida a ela outras abordagens mais recentes, inclusive, acerca da análise e produção de textos. Utilizamos, para isso, como base teórica, principalmente, os postulados de Antunes

(2003, 2009), da BNCC (BRASIL, 2017), de Koch e Elias (2012, 2018), de Passarelli (2012), e de Santos Riche e Teixeira (2018).

Apresentamos, portanto, uma reflexão teórico-metodológica sobre a produção de textos no âmbito escolar, com o propósito de subsidiar a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa quanto ao ensino da escrita. Nesse fito, o PROFLETRAS deu uma enorme contribuição para o nosso conhecimento teórico-metodológico, enquanto professores de português, e para o desenvolvimento de novas pesquisas no campo da linguagem.

Assim, o capítulo está organizado da seguinte forma: na seção seguinte, abordamos a escrita a partir de uma visão sociointeracionista da linguagem; em seguida, apresentamos a noção de texto como um processo, que resulta em um produto, levando em conta a produção em sala de aula, e as etapas que caracterizam esse processo; posteriormente, descrevemos uma proposta de trabalho para o ensino da escrita; e, por fim, sintetizamos as nossas considerações finais.

2. Uma abordagem sociointeracionista da escrita

Antes de pensarmos na organização do processo de produção de texto, é salutar definirmos qual concepção de texto norteia este estudo. Assim sendo, adotamos a concepção defendida por Koch e Elias (2018, p. 18) de que o texto é “fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa”. Sob essa égide, o texto é compreendido como uma entidade multifacetada (KOCH; ELIAS, 2018) e resulta, pois, dos usos da linguagem, isto é, das formas de interação.

Falar de texto é, então, como ponderam Koch e Elias (2018), falar de sentidos, os quais constroem-se nas relações que se estabelecem entre o autor, o texto e o leitor. Nesse processo de construção de sentidos, autor e leitor incitam conhecimentos inúmeros para o estabelecimento de *links*, para a identificação e caracterização do referente textual, para a compreensão e interpretação do dito, para a

percepção da intencionalidade do interlocutor, enfim, para transpor a linearidade do texto. Sentidos são, portanto, construídos de forma situada e, nesse percurso, o contexto assume um papel de fundamental importância (KOCH; ELIAS, 2018).

Nessa acepção, conceber a escrita como uma atividade interativa significa desenvolvê-la conjuntamente. Isso implica que o produtor deve definir, pelo menos, um leitor para o seu texto, um interlocutor com quem interagirá. Como defende Antunes (2003, p. 45), interação quer dizer “ação entre” interlocutores e, conseqüentemente, “a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições”.

Desse modo, definindo-se o interlocutor, o produtor poderá delimitar a atividade de escrita, particularizando o que escrever e como estruturar o seu texto, isto é, em qual forma composicional se organizará a produção escrita. A esse respeito, Koch e Elias (2012, p. 34) mencionam que

[...] o produtor [do texto], de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34, grifo das autoras).

Percebemos, pois, que a escrita de um texto é uma atividade processual, dinâmica, interativa e funcional. Nas palavras de Antunes (2003, p. 42), “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos”, sejam orais ou escritos. Escrever, então, guiado pelo princípio interacional, remete direcionar o que se escreve sempre para alguém, levando em conta outros princípios norteadores da produção de texto, como a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a informatividade, sobretudo.

Antunes (2003, p. 45) sintetiza que

[...] uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2003, p. 45, grifo da autora).

Isso quer dizer que a atividade da escrita não acontece à toa, de forma aleatória, primeiro, porque escrever não é uma tarefa simples, pelo contrário, corresponde a um processo complexo, dividido em etapas (cf. SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2018), que leva a um produto (OLIVEIRA, 2010); depois, porque não se concebe, como outrora, uma escrita descontextualizada, em que a única finalidade de sua produção seja a correção gramatical feita pelo professor. Sobre isso, Oliveira (2010, p. 163) sugere que em vez do professor corrigir o texto do aluno, ele avalie, e deixa claro que “avaliação e correção não são a mesma coisa. Corrigir um texto é o ato de ler esse texto em busca de erros. A correção pressupõe a existência de erros a corrigir”.

Avaliar, por sua vez, é permitir aos estudantes a tomada de consciência “do que estão fazendo adequadamente e do que precisam melhorar” (OLIVEIRA, 2010, p. 166). Algumas sugestões de avaliação de textos seria, na visão do autor, a observação da coerência temática, da continuidade temática global e dos parágrafos, do uso adequado dos elementos coesivos e do vocabulário e da adequação linguística (OLIVEIRA, 2010). Sob esse aspecto, a escrita sem erros gramaticais é importante, no entanto, escrever vai muito além de utilizar bem a ortografia da língua. Acima de tudo, escrever é ter o que dizer, e fazer isso fluentemente para alguém – o interlocutor do texto – de acordo com o contexto de produção.

Entender a escrita como parte da interação escritor-leitor remete não a considerar simplesmente como uma atividade na qual o sujeito poderá explorar as regras da língua, tampouco como uma mera expressão do pensamento do escritor ou ainda como um treino para melhorar a caligrafia, e menos ainda como um castigo

para o aluno indisciplinado, mas principalmente como uma prática dialógica, dinâmica e negociável em que tanto o produtor do texto quanto o leitor são vistos como sujeitos ativos ou, utilizando-se da definição de Koch e Elias (2012), como atores sociais.

Embora seja bastante difundida a necessidade de um ensino pragmático da escrita, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), tal prática, até então, não está consolidada em todas as salas de aula do país, uma vez que ainda observamos o ensino da produção escrita voltado quase que, exclusivamente, para o estudo das regras gramaticais. Não que o conhecimento e o domínio dos aspectos linguísticos não sejam importantes, mas a atividade de produção de texto precisa, impreterivelmente, ter uma finalidade mais ampla e mais significativa. A escrita escolar deve levar o aprendiz a compreender o funcionamento da língua e realizar-se como prática social constante.

Nesse sentido, perguntamos: como poderia, então, o professor trabalhar a escrita escolar na perspectiva de interação social? Possenti (2014, p. 23) responde que fazendo resumos, anotando aulas, escrevendo e reescrevendo notícias, opiniões, cartas, e-mails etc., entretanto, todas “estas atividades teriam de ser marcadas por uma característica: não serem ou parecerem apenas atividades escolares [...]. Teriam de ser para valer, ou simular que fossem para valer”.

Além das sugestões do autor, o professor pode criar uma série de estratégias que envolva a atividade de escrita numa visão sociointeracionista; basta que ele determine o interlocutor do texto de cada um de seus alunos e, junto com eles, decida o gênero textual que mais se adequa ao evento de comunicação. Definido o gênero, o professor deve destacar as características que lhe são pertinentes e dar pistas textuais sobre o assunto que o aluno desenvolverá.

Antunes (2003, p. 61-66) aponta uma série de princípios que o professor de língua portuguesa deve seguir para garantir um ensino da escrita, de fato, propiciador da interação entre sujeitos. São estes: a) “uma escrita de autoria também dos alunos”; b) “uma escrita de textos”; c) “uma escrita de textos socialmente relevantes”; d) “uma escrita funcionalmente diversificada”; e) “uma escrita de

textos que têm leitores”; f) “uma escrita contextualmente adequada”; g) “uma escrita metodologicamente ajustada”; h) “uma escrita orientada para a coerência global”; e i) “uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar”.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) orienta que o ensino da escrita compreenda práticas relacionadas à interação e autoria textual, tendo como finalidade a produção de gêneros que impliquem a vida em sociedade. Por esse ângulo, o eixo da escrita pode ser trabalhado através de projetos pedagógicos/didáticos, como já sugeriam os PCN (BRASIL, 1998, p. 87).

Lopes-Rossi (2011) reitera a importância de o professor estabelecer estratégias para mediar o trabalho com os gêneros e sugere que essa mediação seja feita através de projetos pedagógicos voltados para a leitura e escrita.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situação de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinentes, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Sobre projetos pedagógicos, Oliveira (2015) considera que o trabalho com projetos constitui uma importante oportunidade de o professor vivenciar a escrita em sua abordagem processual e social. Além disso,

[...] possibilita a incorporação de temas a conteúdos preestabelecidos pelo currículo escolar, o que nos faz perceber um trabalho pedagógico desde sempre realizado, mas agora com uma nova roupagem, com vistas a desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. (OLIVEIRA, 2015, p. 15).

Oliveira (2010, p. 144), por sua vez, complementa que, no contexto escolar, se diversifique o trabalho com os gêneros e reforça

que não se trata de “um trabalho superficial de simples apresentação dos gêneros, mas de atividades voltadas para os alunos aprenderem a redigi-los”. É por isso que é tão necessário o trabalho processual com a escrita e que, para cada etapa, seja destinado o tempo necessário para a sua realização.

Na seção seguinte, abordamos a concepção processual de texto e elencamos as etapas de escrita a partir das abordagens de Passarelli (2012) e de Santos, Riche e Teixeira (2018). Assim, ratificamos que a escrita escolar precisa refletir as experiências do aprendiz fora da escola e, como professores de língua portuguesa, de produção de textos, precisamos assumir, pedagogicamente, a dimensão interacional da linguagem e, portanto, dos seus vários usos, sobretudo, para o ensino.

3. A produção textual em sala de aula: do processo ao produto

Considerar o texto como processo tem sido unânime entre os linguistas, como vemos em Calkins (1989), Serafini (1991), Antunes (2003), Passarelli (2012) e Santos Riche e Teixeira (2018), entre outros. Não obstante, poderíamos perguntar: o que é, de fato, produzir um texto na escola? Como professores, concebemos a produção de textos como processo na sala de aula? Tais questionamentos promovem uma reflexão válida acerca da escrita escolar.

Escrever é uma prática que exige bastante empenho de quem escreve, por isso mesmo, conforme alerta Passarelli (2012), a escrita não é um dom, pelo contrário, escrever requer esforço, suor e trabalho. Por ser uma atividade extremamente complexa, precisamos lidar com o que Passarelli (2012, p. 33) chama de “medo do papel em branco”, que leva o escritor iniciante a se sentir incapaz de escrever.

Passarelli (2012) aponta que, como alternativa para atenuar o medo do papel em branco, o professor deve elucidar para os alunos que a escrita é um processo e, como tal,

[...] para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório. [...] Trabalhar o ensino pela vereda do processo de escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual. (PASSARELLI, 2012, p. 43).

Sobre a atividade de escrita nas aulas de língua portuguesa, Pinto (2004, p. 101) considera o espaço reservado para tal bastante reduzido e observa que “a proposta de escrita segue o paradigma tradicional, tendo como principal modelo o texto literário”. Não que trabalhar literatura seja inadequado, mas, quando o ensino de produção textual se limita aos textos literários, exclui-se possibilidades de trabalho com outros gêneros e, decorrente disso, o aluno não perceberá que “para cada situação comunicativa devem-se utilizar gêneros textuais distintos”. (PINTO, 2004, p. 101).

Na perspectiva sociointeracional da linguagem, “o texto é visto como um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2018). Sendo o texto o resultado de um longo processo, cada entrelaçamento constitui uma etapa de escrita experimentada e os fios são os inúmeros aspectos linguísticos, semânticos e pragmáticos que envolvem a produção textual como um todo.

No desenvolvimento desse processo, Antunes (2009, p. 213-215) elenca seis critérios que direcionam com maior eficácia o ensino da língua escrita: i) o ensino da língua deve privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros; ii) a superestrutura típica de cada gênero deve constituir um dos pontos centrais do objeto de estudo; iii) as motivações que temos para escrever na escola devem se inspirar naquelas que temos fora dela; iv) a gramática da língua utilizada por muitos professores deveria ser a gramática requisitada por esses gêneros; v) a complexidade

da variabilidade e da tipicidade dos textos seria explicitada mediante a escolha do gênero pelo sujeito e as injunções sociais que regulam o uso da língua; e vi) a identificação prévia do destinatário, do lugar e do momento em que o texto seria lido para que a escolha sintático-semântica pudesse ser mais pontual e atender às necessidades linguísticas do leitor.

Tais critérios devem ser postos em prática pelo professor que terá o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Este, por sua vez, deve configurar-se como sujeito ativo de todo o processo. A mediação é, pois, “um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita” (SUASSUNA, 2011, p. 120).

Encarar o texto como um processo, na visão de Santos Riche e Teixeira (2018), é tentar compreendê-lo “como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato da produção [...] e como o professor pode interferir para modificar o resultado final”. É, pois, levando em conta tais aspectos, que é fulcral trabalhar a produção de texto, na escola, numa perspectiva interacional e reflexiva, a partir da língua em seu funcionamento.

Sendo a escrita um processo, há várias etapas pelas quais passa o texto até chegar à sua produção final, isto é, ao produto. São essas etapas que descreveremos a seguir, com base na proposta de Passarelli (2012), que compreende quatro etapas, e na de Santos, Riche e Teixeira (2018), que envolvem nove etapas, caracterizando-se, assim, em relação a de Passarelli (2012), como uma proposta mais extensa, embora cada uma das etapas descritas por Passarelli (2012) envolva uma, duas e até três etapas apresentadas por Santos, Riche e Teixeira (2018).

3.1 Etapas de produção textual

De acordo com Passarelli (2012), para uma proposta de ensino diferenciada de produção de textos, devemos levar em conta a escrita como uma atividade que se realiza em quatro etapas, desenvolvidas gradativamente.

A primeira etapa é o *planejamento*, que corresponde à seleção de informações, isto é, o produtor do texto deve coletar o material a ser utilizado, como os fatos e as ideias que constituirão o texto, além das observações que nortearão a produção. É oportuno que o professor planeje o texto junto ao aluno, pois, por se tratar de uma etapa que demanda objetividade em um curto espaço de tempo e envolve uma série de conhecimentos que precisam ser selecionados de acordo com a abordagem que se pretende dar ao texto, o aluno poderá não ter êxito caso proponha-se a fazer sozinho.

A segunda etapa é a *tradução de ideias em palavras*, que diz respeito à primeira versão do texto. Nela, o produtor já deve ter o cuidado de, gradativamente, organizar o seu texto, seja em parágrafos ou em outra estrutura, dependendo do gênero que se propôs a escrever, e dar ao gênero produzido as características que fazem do texto aquele gênero. É notório que a estrutura que ora se organiza sofrerá modificações durante a etapa subsequente, a de revisão e reescrita, e que, apesar de trabalhosa, a construção do texto precisa essencialmente passar por todas essas etapas, até que o enunciador se familiarize com o processo de produção textual.

A terceira etapa, que constitui a *revisão e reescrita* do texto, é igualmente importante. Para a autora, “muitas vezes, somente após a editoração, o professor indica a necessidade de o aluno reescrever seu texto, mas costuma ser mais produtivo indicar a refeitura antes de editar” (PASSARELLI, 2012, p. 159). No entanto, além de ser uma etapa que depreende tempo e dedicação por parte do docente, é nela que os alunos mais se rebelam. Tal comportamento é justificado pelo fato de eles verem partes de seu texto, que já foram estruturadas com bastante dificuldade, sendo retiradas ou modificadas pelo professor. Nesse processo de revisão e reescrita, “o redator passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo” (PASSARELLI, 2012, p. 160) e essa troca de papéis oscila até se obter última versão do texto, considerando que o intuito dessa fase é “constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente” (PASSARELLI, 2012, p. 161).

Por último, *editar* um texto significa “passar a limpo” o texto rascunhado” (PASSARELLI, 2012, p. 168, grifo da autora). A autora sugere que, entre o momento da revisão e da editoração, deva-se conceder um intervalo de maior de tempo, a fim de que o produtor possa ser mais crítico, ao reler o que já escreveu, quando for dar a forma final ao texto.

Nas abordagens de Santos, Riche e Teixeira (2018), a produção textual deve estruturar-se em nove etapas: preparação, pré-escrita, planejamento do texto, primeira produção, produção escrita do texto (primeiro rascunho), revisão pós-escrita, avaliação da produção textual, avaliação e reescritura do texto.

A primeira etapa, a da *preparação*, consiste em três subtarefas: a apresentação, em que será discutido e analisado o gênero do texto escolhido; o projeto coletivo, no qual será pensada a organização do texto, podendo ser discutida oralmente ou estruturada no quadro pelo professor, ficando claro o gênero a ser construído, para quem será destinado e em qual suporte será veiculado; e os conteúdos a serem desenvolvidos, em que o aluno, com a mediação do professor, realizará “pesquisa de materiais e leitura de textos variados sobre o tema com o objetivo de enriquecer o grau de informatividade do texto a ser produzido” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2018, p. 104).

A segunda etapa compreende a *pré-escrita*. Nela, são realizadas tarefas que auxiliem o aluno escritor a encontrar formas de desenvolver a produção escrita, por exemplo, “coletar informações, gerar ideias, como sessões de tempestade de ideias” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2018, p. 105). A orientação das autoras é que o professor anote no quadro as sugestões dos alunos, para que, depois, selecione as ideias propostas, ordenando-as das mais as menos importantes.

Na terceira etapa, a de *planejamento*, o professor deve fazer, no quadro, um roteiro de desenvolvimento do texto, para que o aluno possa inspirar-se e realizar a etapa seguinte, que é a primeira produção. O esboço feito pelo professor constitui uma espécie de

passo a passo da produção de texto que o aluno deve escrever. É um traço do caminho que o aprendiz deve percorrer.

A *primeira produção*, que caracteriza a quarta etapa, pode dar-se de forma coletiva ou individual. Santos, Riche e Teixeira (2018) sugerem que o professor opte pelo desenvolvimento do texto coletivamente e, depois, na etapa seguinte, o aluno faça a produção individualmente. Esta etapa pode ser compreendida como a verbalização pelos alunos do que e de como se constituirá o texto.

A quinta etapa é definida como a *produção escrita do texto*, o *primeiro rascunho*. De acordo com as autoras, esse primeiro rascunho não é corrigido pelo professor, ficando sem nota ou conceito.

As observações do professor são anotadas no texto e o aluno reescreve-o, acrescentando informações que ficaram faltando, seguindo as sugestões da correção, modificando, substituindo, reorganizando, desenvolvendo melhor as ideias. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2018, p. 105).

As autoras chamam a nossa atenção para o fato de o aluno não gostar de reescrever o texto, porque não tem consciência do que precisa modificar ou corrigir, entretanto, “quando sabem que, se trabalharem melhor o texto, o resultado final pode beneficiá-los com um conceito ou nota maior, sentem-se mais estimulados” (p. 105). Fica evidente, dessa forma, que o aluno precisa ter alguma motivação para querer desenvolver cada uma das etapas de produção textual.

Na sexta etapa ocorre a *revisão pós-escrita* na qual professor e aluno fazem a leitura e a análise da primeira versão do texto. “É o momento de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e fornecer alternativas para superá-los” (p. 105). É pertinente questionar sobre a apresentação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento, a realização do texto etc.

A sétima etapa é a da *avaliação da produção textual*, que deve ser feita pelo próprio aluno, constituindo uma espécie de *autoavaliação*. Para isso, o professor deve criar com os aprendizes uma lista de aspectos a serem verificados, por exemplo, se a situação problematizada está clara, se o nível de informatividade está suficiente para que o leitor compreenda o propósito da comunicação, se o texto está adequado à forma composicional do gênero etc., de modo a nortear a autoavaliação.

Na oitava etapa, deve ser feita a *avaliação* pelo professor. Santos, Riche e Teixeira (2018) sugerem criar um código com símbolos que direcione a reescrita do texto pelo aluno, exemplificando da seguinte forma: “seta = falta de informação, C = falta um elemento de coesão etc.” (p. 104). Esse código deve ficar bastante claro para o aprendiz para que ele interprete a avaliação feita pelo professor e atenda às necessidades de correção na reescrita.

Na última etapa, a de *reescritura*, os alunos devem reescrever o texto a partir dos elementos do código contidos no rascunho. É por meio da avaliação do professor, expressa pelo código, que o aluno pode desenvolver melhor o tema, reorganizar as ideias, fazer progredir o texto, repensar a estrutura, e, em linhas gerais, aperfeiçoar a sua produção escrita.

Comparando as duas propostas de produção textual, verificamos que, apesar de Passarelli (2012) resumir em quatro as etapas de escritura de textos, estas contemplam as etapas apresentadas por Santos, Riche e Teixeira (2018).

Assim, fica claro que a produção de um texto é um processo que requer cuidado, entrega e demanda tempo, considerando que se constitui de várias etapas que devem ser minuciosamente experienciadas até se chegar ao produto, a versão final do texto. Uma escrita proficiente resulta de um trabalho orientado e sequenciado e, na sala de aula, cabe ao professor a função de mediar essa atividade, criando estratégias que resultem em produção de textos reais.

A partir das sugestões de escrita textual apontadas pelos autores elencados nestas linhas, propomo-nos a idealizar uma

proposta de trabalho para o ensino pragmático da escrita, com base no gênero carta do leitor, evidenciando as etapas de produção textual ora descritas. Como temos duas abordagens diferentes, embora em constante diálogo, apresentamos uma releitura dessas abordagens teóricas.

4. Construindo uma proposta de trabalho para o ensino da escrita nos anos finais do ensino fundamental

Com base nas propostas apresentadas por Passarelli (2012) e por Santos, Riche e Teixeira (2018), sugerimos uma consolidação dessas etapas para o ensino da produção de texto, conforme descrevemos a seguir:

Quadro 01 – Proposta de escritura textual em seis etapas

Ordem das etapas	Apresentação das etapas
01	Planejamento
02	Primeira versão
03	Autoavaliação ou avaliação por pares
04	Segunda versão
05	Avaliação
06	Versão final

Fonte: Autoria própria.

A etapa do planejamento compreende a pré-escrita, isto é, professor e alunos devem definir o gênero que será produzido, o leitor do texto, o contexto de produção, o suporte de veiculação e fazer a seleção de informações, como fatos e ideias para o desenvolvimento do texto, organizando-as de modo coerente e promovendo a progressão temática textual. Após a definição do gênero, é imprescindível que o aluno tenha contato com outros textos do mesmo gênero para familiarizar-se e planejar eficientemente a sua produção. Definidos esses aspectos, o aluno, com a mediação do professor, deve fazer um esboço do seu projeto

de texto, ou seja, um tipo de esquema que evidencie as informações principais e secundárias que devem constituir o texto.

A primeira versão é o rascunho propriamente dito. Nesta etapa, o aluno deve desenvolver o projeto de texto anteriormente idealizado, prezando pela coerência e progressão textual. Posteriormente, a partir de um conjunto de critérios estabelecido pelo professor, o aluno deve fazer a avaliação de seu texto, ajustando o que não estiver de acordo com esses critérios. Outra possibilidade de avaliação é que esta seja feita por pares, com base nos critérios pré-definidos, configurando-se, assim, uma escrita colaborativa.

A segunda versão do texto é a reescrita da primeira versão, após a autoavaliação feita pelo aluno ou por seus pares, com os ajustes necessários. Em seguida, o professor deve fazer a sua avaliação, verificando o que ainda precisa ser aperfeiçoado e sugerindo outras adequações, caso sejam necessárias. Após a avaliação, o professor devolve o texto ao aluno para que seja, mais uma vez, refeito.

A versão final constitui, portanto, a última refacção do texto, isto é, o resultado processual (o produto) da escrita desenvolvida pelo aluno. Esta etapa caracteriza-se pelo “passar a limpo” o texto, como denomina Passarelli (2012). Em sua versão final, o texto deve estar pronto para ser veiculado no suporte previamente determinado e dirigido ao seu leitor.

Apresentamos, com base nessas etapas de produção de texto, uma proposta para o trabalho com o gênero carta do leitor.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE¹

PRIMEIRA ETAPA – PLANEJAMENTO

Contexto de produção

O aluno, enquanto leitor da Folha de São Paulo, escreverá uma carta para o jornal, a partir de uma das notícias publicadas pela mídia jornalística. O professor pode escolher uma única notícia para todos os alunos ou pode optar por selecionar notícias diversas e distribuí-las entre eles para que possam produzir as cartas. Estas devem ser destinadas à redação do jornal com o intuito de quem sejam publicadas na seção Painel do Leitor e destinadas aos leitores da Folha de São Paulo.

Seleção das informações

Os alunos e o professor devem destacar a(s) principal(is) informação(ões) da(s) notícia(s) em análise e procurar fatos e ideias que estejam diretamente ligadas a ela para que o aprendiz possa desenvolver a carta. A partir das informações veiculadas e dos fatos e ideias que constituirão a carta, o produtor decidirá pela finalidade de sua produção – elogiar, criticar, sugerir, solicitar, reclamar etc.

¹ Na proposta de atividade, optamos pelo trabalho com o gênero jornalístico carta do leitor produzido a partir de outro gênero também jornalístico, a notícia, veiculada pela Folha de São Paulo. A escolha dos gêneros e do suporte de veiculação, para essa proposta, foi claramente aleatória, portanto, trata-se somente de uma sugestão. No entanto, ao desenvolvê-la, o professor pode apropriar-se de outras mídias jornalísticas, como jornais regionais, locais, da própria escola etc., e utilizar-se de outros gêneros de caráter jornalístico, a exemplo da reportagem, da charge etc.

Organização das ideias:

Elucidando o assunto a ser tratado e a finalidade da produção da carta, o aluno, com a mediação do professor, organizará a ordem que as ideias se apresentarão, esboçando um projeto de texto coerente e coeso à proposta da carta e que atenda à situação de produção.

Conhecendo o gênero

O professor deve possibilitar ao aluno o acesso a diferentes cartas do leitor, para que possa conhecer a sua estrutura e organização tópica, perceber o seu caráter argumentativo, enfim, inspirar-se e familiarizar-se com o gênero a ser produzido. Ainda, o professor pode elaborar um projeto pedagógico para o estudo do gênero carta do leitor e desenvolvê-lo em um momento anterior ao desta proposta de atividade.

SEGUNDA ETAPA – PRIMEIRA VERSÃO

Nesta etapa, os alunos escreverão a primeira versão do texto que, costumeiramente, chamamos de rascunho. Com base no planejamento prévio, os aprendizes escreverão a carta, fazendo progredi-la textualmente. Eles poderão organizá-la da seguinte forma:

- 1) No primeiro parágrafo, apresente a situação-problema, a questão que o motivou, enquanto leitor da notícia, a escrever a carta;
- 2) Narre ou descreva resumidamente a questão levantada, os fatos apresentados, utilizando argumentos em defesa de seu ponto de vista;
- 3) Fundamente científica ou legalmente suas ideias;
- 4) Conclua o seu texto dando ênfase ao propósito comunicativo;
- 5) Ao final, identifique-se, colocando seu nome e endereço;
- 6) Releia o texto e verifique se a intenção comunicativa está clara, se os argumentos estão coerentes e se as informações estão

organizadas das mais as menos importantes, garantindo a progressão temática do texto.

TERCEIRA ETAPA – AUTOAVALIAÇÃO OU AVALIAÇÃO POR PARES

Nesta etapa, apropriamo-nos dos critérios sugeridos por Passarelli (2012) para a autoavaliação ou avaliação por pares do gênero carta do leitor e os adaptamos conforme descrição abaixo:

Quadro 02 – Critérios para a autoavaliação ou avaliação por pares do gênero carta do leitor

Eixo	Critérios
1 Estrutura e elementos composicionais do gênero carta	1.1 Vocativo como forma linguística para chamamento ao interlocutor no discurso direto e uso dos pronomes de tratamento, de modo a estabelecer maior ou menor distanciamento entre interlocutores.
	1.2 Propósito comunicativo da carta – exposição do assunto que motivou o emissor a entrar em contato com o interlocutor.
	1.3 Fecho: conclusão com fórmula ou frase de despedida para fechamento do texto, pode ser uma síntese das ideias, uma recomendação ou sugestão, uma proposta. Local e data: podem estar tanto no início como no fim da carta.
	1.4 Assinatura: todo documento, para ser válido, deve ser assinado [tanto o nome real do aluno como um nome fictício são válidos, dependendo dos ajustes que o professor atribuir à proposta].
2 Organização da argumentação	2.1 Abordagem ao tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer e em um repertório produtivo de argumentos.
	2.2 Qualidade da tomada de posição do locutor em relação ao assunto tratado na carta.
	2.3 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor, em relação ao ponto de vista defendido.

	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação à situação criada e à caracterização dos interlocutores.
3 Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos, se for o caso, podendo constituir-se de parágrafo único, e uso de pontuação.
4 Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.

Fonte: Adaptado de Passarelli (2012).

Com base nos critérios acima elencados, o aluno fará a autoavaliação de seu texto, podendo também ser feita por pares, destacando o que precisa ser acrescentado ou refeito para que o gênero atenda ao seu propósito comunicativo.

QUARTA ETAPA – SEGUNDA VERSÃO

A segunda versão do texto será feita após a autoavaliação realizada pelo aluno ou por pares, levando em conta os critérios estabelecidos. Nesta etapa, o aprendiz alterará a versão contida no rascunho, conforme a necessidade verificada pela avaliação. Após a reescrita, o texto deve ser encaminhado ao professor para a sua avaliação final.

QUINTA ETAPA – AVALIAÇÃO

Na avaliação do professor, deve ser constatado se o texto atende, de fato, aos critérios definidos para a autoavaliação ou avaliação por pares e apontadas, se for o caso, outras adequações

necessárias para o seu aperfeiçoamento para que, posteriormente, seja novamente reescrito.

SEXTA ETAPA – VERSÃO FINAL

A versão final é a última refacção do texto. Nela, todos os ajustes precisos ao texto devem ter sido refeitos, estando ele pronto para ser destinado ao seu interlocutor, neste caso, a Folha de São Paulo, e para ser publicado na seção Painel do Leitor, se aprovado pelo jornal. Configura-se, portanto, como o produto de todo o processo de trabalho com a escrita.

5. Considerações finais

O presente capítulo, ao tratar do ensino pragmático da escrita, esclarece que a produção de textos na escola deve ser vista como um processo, sendo que este processo leva a um produto, como observa Oliveira (2010), ocorrendo em etapas. Chamamos de produto a última versão do texto, após todas as etapas de escrita e reescrita. Além disso, é de extrema importância que o professor adote uma abordagem sociointerativa para o ensino da escrita. Tais observações podem ser bastante válidas para os professores que estão em sala de aula e que, por vezes, deparam-se com as dificuldades impostas pela produção de textos.

Situações como lidar com o pânico do papel em branco, que enfrentam alguns alunos, exige uma postura do professor que os incentive a enfrentar e superar essa inquietação. Trabalhar a escrita em etapas pode ser uma atitude bastante válida para, gradativamente, o aprendiz vencer esse receio e começar a escrever textos sem maiores dificuldades.

Além disso, para que o trabalho com a produção de textos torne-se uma atividade menos enfadonha para o aluno, o professor pode redimensionar sua prática pedagógica, conferindo à prática educativa uma dimensão lúdica, que se respalde na interação, dinamizando o processo da escrita, na medida em que faça com que

o aluno se sinta um produtor efetivo de textos que tenham impacto diretamente na sua realidade fora da escola. Em outras palavras, é promover o ensino da escrita com base em uma abordagem sociointerativa, tornando todo o processo dinâmico e funcional.

O professor, portanto, precisa desempenhar o papel de mediador, orientando o aluno a percorrer todas as etapas de produção textual. O foco do ensino da língua escrita requer, impreterivelmente, uma visão processual, e os aspectos relacionados à interação e à articulação com a concretude do sujeito aprendiz são condições basilares para o fazer pedagógico e, sobretudo, para a produção de textos.

Referências

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

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Ivaneide Gonçalves de. **A escrita escolar: aspectos envolvidos na construção do sujeito-autor nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. 2018.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Rose Maria Leite. O lugar da escrita nas aulas de língua materna: considerações em torno da Pedagogia de Projetos. *In*: CASTRO, Onireves Monteiro de; SILVA, Jorgevaldo de Souza; LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de (org.). **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental II**. Campina Grande: EDUFCEG, 2015.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos Editora, 2012.

PINTO, Maria da Conceição de Vasconcelos. Escrevendo textos do dia-a-dia: uma experiência com a escrita social. *In*: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (org.). **A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004. p. 101-126.

POSSENTI, Sírio. Ingredientes para o aprendizado. **Língua Portuguesa**, v. 9, n. 105, p. 22-23, jul. 2014.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1991.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. *In*: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 119-134.

GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Joice Élide Alves Gonçalves
Maria da Luz Olegário

1. Introdução

Este trabalho é parte da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras-Profletras-CFP-UFCG, em 2020 cujo título final da dissertação foi “A nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino fundamental e as tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa com foco no gênero meme”.

Com base nas teorias estudadas mais recentemente sobre gêneros textuais digitais e os enfoques relacionados ao que apresentou a nova BNCC, foram problematizados, neste texto, o gênero meme e outros gêneros digitais multimodais, observando-se qual o espaço reservado aos gêneros textuais digitais nos currículos das escolas brasileiras de ensino básico, especificamente o gênero meme. Além disso, mostrou-se aspectos inconsistentes na BNCC no que se refere ao trabalho pedagógico com os gêneros próprios da cultura digital, ao desconsiderar realidades carentes de grande parte das escolas brasileiras.

A metodologia utilizada neste trabalho, de abordagem qualitativa, foi a pesquisa documental, por pautar-se na análise do atual documento de orientação curricular para o Ensino Fundamental no Brasil, a nova BNCC, publicada em dezembro de 2017.

Dessa forma, o principal objeto desta pesquisa foi um documento oficial, analisado a partir de critérios previamente elaborados: presença dos gêneros textuais digitais na BNCC e o tratamento dado ao gênero meme.

Este documento oficial visa propor aprendizagens basilares em caráter de obrigatoriedade para todos os anos do Ensino

Fundamental ao nortear a elaboração dos currículos das escolas brasileiras. Dessa forma, a BNCC, normativamente, está estabelecendo os critérios, cujo propósito, segundo o que se tem expresso no próprio documento, é amenizar as disparidades e desigualdades de aprendizagem existentes no Brasil.

Cabe esclarecer que, quando aparecem as habilidades de língua portuguesa neste trabalho, a codificação, entre parênteses, explica-se da seguinte maneira: “EF” é a sigla para Ensino Fundamental, logo após um par de números que representam as séries às quais as habilidades se referem dentro dessa codificação; em seguida, as iniciais “LP” de língua portuguesa, e ao final da codificação, tem-se a sequência progressiva das habilidades referentes a cada campo de atuação.

Conforme o que consta em sua introdução, a Base Nacional Curricular Comum “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor).

Nessa observância das habilidades, dentre os gêneros digitais mais citados, encontra-se o gênero meme, o qual é exposto desde a apresentação do componente de língua portuguesa, quando é equiparado ao gênero palestra, além de ser citado ao longo das orientações curriculares em várias habilidades da BNCC, a exemplo de habilidades codificadas como a EF69LP05 (BRASIL, 2017, p. 139), EF67LP08 (BRASIL, 2017, p. 163), EF89LP02 (BRASIL, 2017, p. 175), dentre outras.

2. Memes e outros gêneros digitais NA BNCC

Uma das primeiras habilidades presentes no componente de Língua Portuguesa, relativa aos anos entre 6º e 9º do Ensino Fundamental, diz respeito ao campo jornalístico midiático. Assim, no eixo de leitura, cita-se o gênero digital meme, um gênero digital, juntamente com outros gêneros já consagrados no repertório de gêneros textuais vistos na escola, conforme observa-se a seguir:

(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, 2017, p. 139, grifo nosso).

O objeto de conhecimento ao qual a habilidade citada está interligada na Base é “Estratégias de leitura, apreender os sentidos globais do texto” (BRASIL, 2017, p. 138). Dessa maneira, o gênero digital meme é colocado dentro dessa habilidade para que seja trabalhado em sala de aula, com vistas a fornecer e/ou fortalecer uma visão crítica, nos estudantes, a respeito do que pode vir a ser expresso por meio de textos de tal gênero.

O termo meme foi cunhado inicialmente pelo cientista Richard Dawkins, em 1976, fazendo uma analogia com a teoria do “gene” da área genética. Parafraseando Dawkins (2001), o meme, nesse caso, seria um fruto cultural que propaga ideias e/ou as modifica, imitando ideias, mas carregando outras informações sobre vários campos da sociedade. Para Dawkins (2001, p. 217-218):

[...] um ‘meme de ideia’ pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro. O meme da teoria de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da ideia de que é compartilhado por todos os cérebros que a compreendem.

Dessa forma, o termo meme não nasceu necessariamente no meio digital, mas foi incorporado a ele com a mesma configuração. A expressão “meme de internet” se configuraria como algo que se repete na grande rede, no entanto, com aspectos distintos, carregando ideias a serem assimiladas pela sociedade, assim como um gene se repete carregando informações genéticas de ser humano para ser humano na reprodução.

Com relação ao trabalho com memes em sala de aula, nota-se o quão é importante devido a sua presença na sociedade contemporânea. Nesse contexto, compreender os sentidos dos memes torna-se relevante para que o indivíduo esteja inteirado dos aspectos que o cercam; além de ter uma visão questionadora através de tal gênero, ao reconhecer que a ironia, o humor e a crítica estão nele presentes, o que condiz com as orientações da BNCC.

Segundo Guerra e Botta (2018, p. 1861):

[...] os memes funcionam como um indicador das opiniões da população. Quando há algum acontecimento de repercussão nacional, sobretudo na política, a ampla circulação de memes sobre o assunto é esperada e, até, anunciada pelos meios de comunicação.

A figura 4 mostra um exemplo de meme bastante compartilhado nas redes sociais no ano 2019:

Figura 1 - Print do vídeo Bettina



Fonte: Youtube (2019).

Essa imagem trata-se de um *print* de um vídeo do *Youtube* que se tornou um famoso meme em 2019: “Oi, meu nome é Betina”.

Pelo fato do anúncio no qual Bettina aparecia ter sido exibido incontáveis vezes no *Youtube*, várias pessoas começaram a demonstrar irritação nas redes. E muitos começaram a questionar, duvidar e criticar a riqueza de Bettina, já que, segundo ela, a partir

de pouco mais de mil e quinhentos reais, adquiriu um milhão em patrimônio.

Em pouco tempo, memes carregados de ironia e sátira inundaram o universo virtual. Ao mesmo tempo, releituras e montagens abordando temas como futebol e a rotina da vida de pessoas comuns se apropriaram do jargão ou da imagem da Bettina ao serem compartilhados como *posts* repletos de humor.

Pelo fato desta pesquisa ter como objeto o gênero meme, apresenta-se, a seguir, alguns exemplos destes:

Figura 2 - Meme Bettina com futebol



Fonte: Esporte Fera (2019).

Figura 3 - Meme Bettina para os pobres



web diva mari VAI NA LY TOUR
@maria_tauil_

oi meu nome é Bettina e eu estou aqui pra lembrar que você é podre



Fonte: BOL memes (2019).

Figura 4 - Meme Bettina com boletos



Fonte: Twitter Sra gospel (2019).

De acordo com os exemplos apresentados, caso o leitor não tivesse uma visão crítica a respeito do que encontra na grande rede, sua compreensão ficaria limitada, já que os memes a respeito do tema só surgiram como uma reação contrária ao que Bettina trazia no anúncio.

Do mesmo modo, em relação aos memes criados diante do vídeo da jovem em questão, cujos sentidos giram em torno de ironias, sátiras e sarcasmo, seria necessário entender o contexto e os efeitos de sentido para, a partir de então, atribuir-lhe significado. Dessa forma, um meme pode ser designado como:

[...] nova forma de comunicação [...] usada para comentar fatos e acontecimentos considerados relevantes pela população, sobretudo os que envolvem política, futebol, fatos do dia a dia e a vida de celebridades (GUERRA; BOTTA, 2018, p. 1861).

Reconhecer a ironia em um meme pode ser muito mais significativo do que estudar a ironia em frases desconexas, abordadas, muitas vezes, pelo livro didático e que não possuem relação alguma com a vida real dos discentes. Dito de outro modo, trazer para sala de aula textos multimodais e multissemióticos como memes, contribui para a criticidade do estudante e o faz mais

letrado quanto às linguagens digitais. Assim, a BNCC demonstra estara par dessa necessidade.

Em um outro objeto do conhecimento intitulado “Efeitos de sentido”, também pertencente ao eixo leitura, tem-se a seguinte habilidade:

(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, 2017, p. 139).

Nessa habilidade cita-se o gênero digital meme, além de outro gênero digital, o *gif*. O propósito expresso pela Base, nesse caso, é que se explorem suas expressões, os sentidos vinculados às imagens e aos recursos visuais, além de inferir e justificar o humor e a ironia que se encontrem nesses textos.

Os textos multimodais e multissemióticos, como memes e *gifs*, estabelecem uma maneira diferenciada de leitura, já que não necessariamente se arranjam de maneira linear como é o caso dos textos que se utilizam prioritariamente da linguagem verbal.

Segundo a professora Ferraz (2008, s.p):

Essa modalidade de leitura demanda papel mais ativo do leitor, deixando a seu critério iniciar a leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo ou linha por linha. A leitura pode ser circular, diagonal ou em espiral. Dessa forma, quem realiza a relação entre as semioses, a conexão entre o verbal e o imagético, é o leitor. Daí a importância de uma formação leitora ligada a uma educação visual da informação e de uma necessária mudança nos paradigmas de ensino de língua portuguesa apenas voltada para a modalidade verbal.

É importante mencionar que *gif* é a sigla para a expressão em inglês “*Graphics Interchange Format*” que, usando uma linguagem técnica, segundo Nadal (2014, apud BERTGES E PEREIRA, 2017, p. 494):

[...] pode-se dizer que GIF é um protocolo relativamente simples de arquivos de imagem no universo digital, os quais admitem até oito bits por pixel para cada imagem, com uma paleta de, no máximo, 256 cores.

As imagens em movimento dizem respeito a uma modalidade de leitura diferenciada, e sintetizam a ideia óbvia de que “imagens também são textos” (RIBEIRO, 2019, p. 25). Nesse aspecto, os *gifs* designam-se como textos multimodais.

Os gêneros digitais meme e *gif* também aparecem em outra habilidade expressa na BNCC, dessa vez nas orientações curriculares para 6º e 7º ano, especificamente, relacionada ainda ao eixo leitura e aos objetos do conhecimento “Efeitos de sentido” e “Exploração da multissemiose”. É um marcante elo com as teorias de Kress e Van Leeuwen, citadas por Ribeiro(2019). Tal habilidade diz o seguinte:

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. (BRASIL, 2017, p. 163).

Dito isso, a BNCC sugere como habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes de 6º ao 9º ano, a capacidade de fazerem inferências e perceberem os motivos da presença dos recursos icográficos utilizados, das imagens escolhidas, do enfoque imagético, do uso de recursos verbais (quando estes estão vinculados), entre outras particularidades proporcionadas pela exploração de gêneros digitais como o *gif*.

Ainda pode-se encontrar outras habilidades que abordam o gênero *gif* e o gênero meme, dessa vez relacionadas aos objetos do conhecimento: “Reconstrução do contexto de produção, circulação

e recepção de textos”, “Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital”, “Estratégias de leitura: extrair os sentidos globais do texto” e “Apreciação e réplica”. Essas habilidades são específicas para 8º e 9º anos:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos (BRASIL, 2017, p. 175).

Nesse aspecto, essas orientações constantes na nova Base objetivam preparar os discentes para encarar os ambientes virtuais e os textos que circulam nestes, não apenas como mero entretenimento, mas de maneira crítica, levando, evidentemente, a ética em consideração.

Com relação às últimas habilidades citadas pela Base, codificadas como (EF89LP02) e (EF89LP03), além dos gêneros *gif* e meme, já abordados neste tópico, são mencionados outros gêneros digitais muito recorrentes nas redes sociais, espaço bastante acessado pelos adolescentes, como é o caso do gênero comentário.

Analisar comentários vinculados às redes sociais pode ser uma excelente oportunidade para instigar a criticidade dos discentes. Eles, como nativos digitais que são, sabem que, com a implementação da *Web 2.0*, tornou-se muito mais fácil a interação entre os que geram conteúdo, como portais de notícias, periódicos, *blogs* e outros do gênero, com os leitores, que, a propósito, não são mais apenas receptores. Até os anos de 1990, a *Web* não era tão democrática e a interação não era facilitada como hoje.

Com relação a essa dinamicidade nos espaços virtuais da atualidade, Barton e Lee (2015, p. 48) afirmam:

Nos espaços da Web 2.0, [...] o conteúdo multimodal pode ser criado em conjunto e constantemente editado por diversos usuários. A convergência de espaços de escrita nas novas mídias sociais apresenta novas oportunidades para fácil criação, postagem e compartilhamento de textos multimodais [...].

Hoje, no tempo real que uma notícia é publicada, por exemplo, a exposição imediata de milhares de argumentos e pontos de vista variados já pode ser vista por meio de comentários nas mídias digitais. Na maioria das vezes, atrelados a diversos *posts*, estes comentários não são coerentes e os nossos estudantes podem não saber lidar com determinadas situações. Exemplo disso é quando alguém curte um acontecimento negativo postado nas redes, ou simplesmente comenta algo que demonstra insensibilidade. A habilidade citada, codificada como EF89LP02, visa avaliar justamente práticas como curtir e comentar.

Trazer para o currículo e, conseqüentemente, levar para a sala de aula esse tipo de prática de linguagem, propondo atividades, tanto de analisar quanto de elaborar comentários bem fundamentados sobre determinados assuntos, impõe aos discentes a necessidade de tomada de posição, formação da própria identidade e reflexão a respeito dos limites entre liberdade de expressão e discurso de ódio. Tudo isso pode ser elucidado por meio, também, da habilidade codificada como EF89LP03, aqui citada.

A BNCC contribui, assim, para que gêneros outrora não valorizados pela escola, como o gênero comentário de *internet*, passem a ganhar destaque no ensino para a formação intelectual e cidadã dos indivíduos. Fazer com que alunos pensem, estimulam a autonomia pela busca do conhecimento quando, ao estar diante de comentários de qualquer natureza, surge a necessidade de checar e questionar e, partindo disso, podem fundamentar as próprias opiniões, ou seja, concordar ou discordar do que leem.

Sobre essa cogente necessidade, Nonato e Sales (2019, p. 166) ponderam a seguinte reflexão:

Se, por um lado, é importante construir as habilidades de escrita tradicionalmente desenvolvidas pela escola, pois ainda conservam importância nas relações sociais e cumprem uma função importante na construção do letramento dos sujeitos, por outro lado, não se pode relegar os gêneros textuais digitais ao ostracismo na prática pedagógica, na medida em que sua importância se impõe pelo uso que deles fazem os sujeitos em sua prática social de lecto-escrita.

É relevante mencionar, ainda, que comentários de *internet* geralmente não são textos longos, exigindo de seus autores a capacidade de síntese, conforme análise a seguir:

É preciso enfrentar essa realidade: a escrita na cultura digital supõe a produção de numerosos pequenos textos ao longo do dia. O desafio da síntese se impõe, mas é compensado pela repetitividade da ação: de certa forma, já não se pensa na produção de textos escritos como grandes unidades de sentido, mas como um arquipélago de manifestações fragmentárias. Tal uso da escrita não pode ser desconsiderado pela escola, na medida em que o uso social vai consagrando essa forma de produção escrita e, dia após dia, os sujeitos são demandados a produzir textos nesse formato (NONATO; SALES, 2019, p. 166).

Um comentário de *internet*, por exemplo, é designado como multimodal a partir do momento que dentro de seu *layout* se pode inserir outros elementos, como é o caso de imagens, *emoticons*, entre outros, enfatizando o que foi expresso verbalmente, ou alterando a significação, conforme constata Barton e Lee (2015, p. 48):

Por exemplo, escrever “Eu amo meu trabalho! ☺” com um *emoticon* sorridente provavelmente evocará uma interpretação mais positiva do que escrever “Eu amo meu trabalho! ☹”, que pode ter a intenção de transmitir o oposto. O crucial aqui é que, como as virtualidades de modos semióticos são percebidas quando combinadas de

diferentes maneiras, elas podem oferecer múltiplos sentidos para diferentes expectadores e, assim, possibilidades de ação.

Tais constatações podem ser aplicadas aos gêneros digitais meme, *gif*, comentário, charge digital, os quais foram citados nas habilidades da BNCC em análise, visto que, por meio desses gêneros, consegue-se considerar os efeitos de sentido decorrentes da escolha de imagens (e da sobreposição e sequenciação delas), das figuras, da linguagem verbal, das cores, do enfoque/recortado. Além, claro, de se identificar a temática, o ponto de vista adotado, as circunstâncias de produção, dentre outras coisas. Tudo isso pode ser analisado nos mencionados gêneros digitais a fim de contribuir para que o discente seja um leitor proficiente e crítico.

No campo jornalístico/midiático da BNCC, no eixo de produção de textos, relativo ao objeto do conhecimento “Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais” são citados outros interessantes gêneros digitais:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor (BRASIL, 2017, p. 141).

Nesse aspecto, a BNCC propõe que os discentes não apenas leiam, mas que produzam conteúdos que envolvam gêneros digitais. No caso dessa habilidade, por estar relacionada ao eixo de produção de textos, vários gêneros de opinião que fomentem a criatividade e criticidade são propostos. A maioria desses gêneros são designados como digitais por necessitarem de computadores e dispositivos digitais para serem produzidos.

Da mesma forma, *infográficos*, *podcasts* noticiosos, *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, todos esses envolvem linguagens digitais em sua produção. Nesse sentido, o que a nova Base propõe é que os discentes sejam protagonistas, escolhendo demandas próprias da cultura juvenil que se identifiquem e assumam papéis sociais de produtores de conhecimento.

As práticas de linguagem sugeridas pela BNCC servem de base até mesmo para a análise linguística que, conforme já mencionado neste trabalho, é um dos eixos nos quais o componente de língua portuguesa se fundamenta. Exemplo disso é a habilidade codificada como EF69LP16 (BRASIL, 2017, p. 143), que toma como ponto inicial o campo jornalístico midiático e o objeto do conhecimento “Construção composicional” para analisar gêneros digitais como blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos, ao utilizar e avaliar os elementos linguísticos que contribuem para sua estruturação.

A BNCC também propõe a exploração de gêneros digitais que estejam relacionados a práticas de linguagem artísticas, como *vlogs* e *podcasts* culturais sobre música, cinema, teatro, literatura, como modo de propiciar aos discentes a oportunidade de expressar-se e justificar suas apreciações, seus gostos.

Fanfics, *fanzines*, *e-zines*, *fanclips*, posts em *fanpages*, trailer honesto, vídeo-minuto são outros gêneros digitais multimodais citados pela nova Base e que podem ser vistos em redes sociais, principalmente naquelas destinadas à participação do público interessado em compartilhar suas preferências artísticas.

Nesse sentido, a BNCC propõe que as mídias digitais sejam usadas de maneira significativa pelos discentes ao produzirem tais

gêneros digitais frente às diversas manifestações artísticas que devem ter contato, conforme a habilidade a seguir:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, *saraus*, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2017, p. 155).

Com forte recorrência das tecnologias digitais, as habilidades propostas pela BNCC trazem práticas de linguagem cujos gêneros digitais, a elas relacionados, devem ser vistos e produzidos. Essa maneira contextualizada de lidar com estes gêneros, situam tais práticas de modo didático, ao favorecer o trabalho dos discentes com as tecnologias digitais em contextos que vão além do entretenimento e do meio escolar.

Antunes (2003, p. 62) já discutia a importância da produção textual trabalhada na escola abranger textos socialmente relevantes:

As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim sejam gêneros de textos que tenham uma função social determinada, conforme as práticas vigentes da sociedade.

Diante dessa habilidade citada da nova Base, dentre outras semelhantes, como a habilidade codificada por EF67LP12 (BRASIL, 2017, p. 163), não basta assistir a um filme, a uma peça teatral ou jogar um novo *Game*, é preciso que o discente

atribua sentidos a estes e saiba expor suas apreciações por meio das mídias digitais, utilizando-se e produzindo, coerentemente, gêneros textuais digitais diversos.

Pode-se analisar, portanto, que os gêneros textuais digitais são propostos e conectados aos quatro eixos de língua portuguesa pela BNCC: ao eixo de leitura/escuta, ao eixo de produção de textos, ao eixo oralidade e ao eixo de análise linguística, associados a campos de atuação, ou seja, práticas de linguagem situadas. Isso reafirma que o texto de orientação em análise, segue coerente nos princípios citados na apresentação do componente de língua portuguesa (BRASIL, 2017, p. 65), quando menciona assumir uma “perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem”.

Desse modo, de acordo com a análise sobre o documento em questão, realizada neste trabalho, aponta-se que, embora a BNCC mantenha-se coerente no que diz respeito aos pressupostos teóricos que veicula ao longo das propostas de ensino elencadas, atribuindo relevância às linguagens digitais, é necessário citar aspectos em que poderia ter sido mais detalhada ao lidar com as tecnologias digitais no contexto pedagógico da educação básica.

3. Lacunas e sugestões quanto às propostas de trabalho com as linguagens digitais na BNCC

Embora a BNCC seja um documento rico e amplo, pondo em evidência temas contemporâneos da sociedade e propostas pedagógicas recentemente difundidas por vários teóricos renomados, há de se considerar que lacunas são perceptíveis no trato com as linguagens digitais.

Uma lacuna que se pode apontar na Base é que, por ter um caráter normativo para a construção dos currículos brasileiros, ela propõe desde as suas competências gerais para o Ensino Fundamental às competências específicas do componente Língua Portuguesa, que haja um trabalho mobilizador das “práticas da cultura digital”, conforme explicitado a seguir:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 85).

No entanto, apesar de entender que as linguagens digitais podem ampliar as formas de atribuir e produzir sentidos, pauta principal defendida neste trabalho, há de se questionar até que ponto exigir que o uso de dispositivos digitais esteja presente no currículo e conseqüentemente no cotidiano das escolas é algo palpável. Em outras palavras, até que ponto é possível a execução dessas práticas em todo o território brasileiro.

Dessa forma, pode-se analisar que a nova Base não norteia de forma adequada o trabalho com gêneros e dispositivos digitais, quando a realidade possa vir a ser o ensino em locais cujo acesso à *internet* não exista ou seja limitado, ou quando a escola não dispuser de ferramentas digitais ou, ainda, quando os estudantes não possuírem seus próprios dispositivos eletrônicos.

É cabível, dessa maneira, explorar o quanto esse documento pode ser centralizador, nesse aspecto, ao abordar de maneira homogênea as práticas em relação aos gêneros digitais e determinar certa padronização do ensino, desconsiderando as desigualdades e problemas infraestruturais que assolam grande parte do ensino público brasileiro.

Analisando algumas das práticas de linguagem que a BNCC traz como proposta para os anos entre 6º ao 9º, relativa ao Campo jornalístico/midiático e referente ao objeto de conhecimento: “Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais”, a habilidade a ser desenvolvida no Ensino Fundamental II envolve a produção e a publicação de gêneros como “notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos [...]” (BRASIL, 2017, p. 141), entre outros gêneros digitais.

Ao analisar os detalhes da referida habilidade indicada pela nova Base, compreende-se que, para que os gêneros digitais elencados sejam trabalhados, vários recursos devem ser utilizados. São gêneros da esfera jornalística que, conforme mencionados, devem ser produzidos e publicados.

Indaga-se, assim, se todas as escolas dispõem das ferramentas necessárias para que esses gêneros sejam de fato produzidos e publicados. Pode-se notar dada presunção na elaboração deste documento em desconsiderar que gêneros como esses, embora interessantíssimos e riquíssimos, do ponto de vista dos sentidos e linguagens, não sejam tão simples de serem trabalhados em todas as salas de aula do Brasil.

Em suas ponderações sobre a presença das tecnologias digitais nas escolas brasileiras, Silva (2019, p. 203) afirma:

Ainda estamos falando de escolas com banheiros precários, mobiliário inadequado ao fazer inovador e criativo e, em alguns contextos, ausência absoluta de computadores e internet. Todo o processo criativo dos professores e estudantes nesses contextos de insuficiências múltiplas se volta para a superação da precariedade, sobrando poucas condições para que se adentre o âmbito da realidade tecnológica do mundo digital.

A partir disso, entende-se que menos da metade das escolas brasileiras possui um laboratório de informática, ao passo que grande parcela das escolas também não tem acesso à *internet*. Isso quer dizer que trabalhar com os gêneros citados seria bastante restritivo para muitas escolas brasileiras.

A BNCC não estabelece alternativas quanto ao trabalho com muitos dos gêneros digitais que apresenta, uma vez que a realidade no que tange à infraestrutura de grande número das nossas escolas não possibilita o uso de ferramentas tecnológicas, exceto quando pertencentes aos próprios alunos, o que também não deve ser esperado ou exigido, tendo em vista as desigualdades sociais que o país enfrenta.

Podcasts e *Podcasts* noticiosos, por exemplo, são gêneros textuais digitais que necessitam de dispositivos de gravação de áudio e de *internet* para armazená-los. *Vlogs*, *Gameplays*, *Booktubers* são gêneros que necessitam de câmeras, monitores, computadores, vídeo games (no caso do *Gameplay*). Então, para as habilidades que envolvem esses recursos serem atingidas, o aspecto socioeconômico dos mais privilegiados galga vantagem sobre os demais, revelando um caráter um tanto excludente quando essa realidade é considerada.

Nesse sentido, a autonomia na construção curricular de cada escola deve levar em consideração os problemas que estiverem ligados à falta de recursos, o que pode e deve garantir que as próprias instituições de ensino, a gestão pedagógica, e principalmente os professores, busquem escolhas que visem, na medida do possível, substituir ou adaptar o trabalho com os gêneros mencionados de modo que veiculem sentidos semelhantes.

Sobre a necessidade da construção de currículos autônomos e pontuais, Lopes (2018, p. 24) afirma:

O currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas.

Além disso, é necessário que os professores, gestores e comunidade escolar mobilizem-se a fim de sensibilizar os governantes para o fornecimento de recursos tecnológicos para a Educação, já que se evidencia aqui o quanto podem ser aliados para uma aprendizagem motivadora e expressiva.

Essa discussão da prática docente pode ser relacionada ao gênero meme, por exemplo, gênero textual digital tão presente na BNCC, conforme abordado, também pressupõe o uso da *internet* para seu acesso e produção. Por ser geralmente um texto rico em multimodalidade, ganha notoriedade ao ser compreendido em ambientes virtuais.

Sobre isso, Cani (2019, p. 249) afirma:

A materialização dos significados nos textos multimodais, para atingir seus propósitos comunicativos, necessita de recursos semióticos que, com as tecnologias digitais, podem ser imagens, sons, vídeos e gifs, significando as potencialidades e restrições do uso de determinado objeto por uma convenção social [...].

Pode-se entender, a partir disso, que as tecnologias digitais lançam mão de uma gama de modalidades de linguagem que passaram a lhes ser próprias e propiciam uma forma diferenciada de leitura e atribuição de sentidos, e que, por isso, devem ser incorporadas ao contexto escolar.

4. Considerações finais

Ao se percorrer o objetivo de analisar qual o espaço reservado aos gêneros textuais digitais na nova Base Nacional Comum Curricular, constatou-se alguns pontos importantes sobre o ensino na atualidade e o que se impõe aos docentes. Dentre alguns achados, conclui-se que a BNCC leva em consideração linguagens digitais e gêneros textuais digitais diversos, alguns deles antes desconhecidos para a própria pesquisadora.

Pode-se apontar como resultados dessa pesquisa as convergências entre os caminhos trilhados pela BNCC e os caminhos dos teóricos contemporâneos da linguagem. Identificou-se os progressos advindos dessa área do conhecimento para o ensino de língua portuguesa na atualidade.

Observou-se também a presença das linguagens digitais no documento de orientação curricular, a BNCC. E não se pode deixar de mencionar que foi surpreendente a quantidade de alusões a respeito das linguagens digitais e o quanto é notável que esta bebeu, metaforicamente falando, na fonte de teóricos contemporâneos, com destaque a Rojo e Barbosa (2015).

Ao buscar pelos gêneros digitais nos vários eixos nos quais se fundamentam a BNCC, compreendeu-se que os professores têm grandes desafios pela frente, pois a BNCC traz gêneros digitais diversos e, caso já não estejam sendo abordados em suas aulas, mesmo que timidamente, deverão buscar conhecê-los e explorá-los, pois são ricos textos multissemióticos e estão presentes em todo o componente de Língua Portuguesa.

Diante do que foi exposto, assimila-se que a nova BNCC faz provocações a respeito de qual deve ser a visão daqueles que fazem a educação básica, numa sociedade em que as linguagens digitais se constituem cada vez mais fortes na interação humana. Por outro lado, apontou-se que esse documento não orienta o trabalho com gêneros textuais digitais ao se limitar o ensino à realidades cujo acesso à internet e a tecnologias seja facilitado.

Assim exposto, pode-se dizer que, dentre outras questões, ser um bom professor de Língua Portuguesa na contemporaneidade não se restringe ao domínio de regras gramaticais, pois a língua em seu uso e dinamicidade não cabe dentro de nenhum manual. Ser um bom professor de Língua Portuguesa requer uma mente disposta a aprender e resignificar sua prática em concordância com as mudanças percebidas no mundo, adequando o ensino no que for necessário a cada realidade, sem fugir de princípios de respeito e ética.

Referências

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

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais (Tradução Milton Camargo Mota). São Paulo: Parábola, 2015.

BERTGES, Livia Ribeiro; PEREIRA, Vinicius Carvalho. Uma proposta de análise intersemiótica do gênero *GIF poem* a partir de “Asas” e “Volve”, de Arnaldo Antunes. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 13 - n. 2 - p. 492-507 - maio/ago. 2017.

BOL MEMES. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/memes/> Acesso em: 20 de fev. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

CANI, Josiane. Brunetti. **Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme. Periferia**. v. 11, n. 2, p. 242-267, maio/ago. 2019. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br. Acesso em: 10 de dez. de 2019.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. v. 7. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2001.

ESPORTE FERA. Disponível em: <https://esportefera.com.br/fotos/futebol,memes,980143>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

FERRAZ, Janaina de Aquino. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal**, 2008. São Paulo: FFLCH - USP, 2008.

GUERRA, Chistiane; BOTTA, Mariana Giagomini. O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar. p. 1859-1877. **Domínios de Lingu@gem** | Uberlândia | vol. 12, n. 3 | jul. - set. 2018.

LOPES, Alice. Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luis Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Hipertextualidade e ambientes virtuais de aprendizagem: encontros e desencontros de uma mudança paradigmática. *Poiésis*, Tubarão, v. 5, n. 9, p. 8-33, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/962/841>. Acesso em: 10 set. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular**. Disponível em: https://www.academia.edu/41066421/Textos_multimodais. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2019, p. 116.

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

SILVA, Lilian Amaral da. O uso da TV no desenvolvimento da consciência crítica na educação. 2010, Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul -CINTED/UFRGS, Porto Alegre, 2010. Disponível em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141451/000991668.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TWITTER SRA GOSPEL. Disponível em: <https://twitter.com/sragospel> Acesso em: 20 de fev. de 2019.

YOUTUBE. **Meu nome é Betina**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=guM8PhzVpF8> Acesso em: 20 de fev. de 2019.

GÊNEROS TEXTUAIS: MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA EM SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO

Natalia Militão Custodio Medeiros
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

1. Introdução

O trabalho com texto nas aulas de Língua Portuguesa ganhou espaço significativo, especialmente a partir do enfoque dado aos gêneros textuais. Dessa forma, houve uma dinamização das práticas de leitura e de escrita, possibilitando o contato do aluno com uma maior variedade de textos e, assim, dando-lhe melhor condição de aprimoramento de suas práticas discursivas em contextos comunicativos diversos.

Nessa perspectiva, este capítulo se propõe a apresentar os gêneros textuais em uma breve trajetória histórica, pois, embora tenham ocupado esse espaço na sala de aula há pouco tempo, já eram tratados desde há alguns séculos antes de Cristo. Além disso, o capítulo define gênero textual e descreve sua estrutura organizacional. Para isso, faz uso dos estudos de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2017ab), Rojo e Barbosa (2015) e Wachowicz (2012).

Na sequência, este capítulo discute acerca da presença dos gêneros textuais na sala de aula como ferramentas para o ensino de língua portuguesa. Em seguida, é feita uma abordagem sobre o gênero textual tira, sua composição e suas possibilidades de uso no contexto da sala de aula, com base em Ramos (2017).

2. O que são gêneros textuais e como se organizam

A abordagem dos gêneros textuais no contexto da sala de aula ganhou repercussão significativa a partir das últimas décadas do

século XX. Por essa razão, é comum acreditar-se que é um campo relativamente novo. Porém, a distinção e tipificação de gêneros iniciaram-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, nos séculos V e IV a. C., no contexto literário, como Marcuschi (2008, p. 147) afirma:

A expressão “*gênero*” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

Os gêneros literários, assim denominados por “Platão, pela boca de Sócrates” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 35) eram classificados em três tipos: **épico** (composto pelas epopeias, que eram narrativas longas compostas em versos com o objetivo de cantar as glórias de um povo); **lírico** (os poemas); e o **dramático** (feito para a representação como a tragédia e a comédia).

Conforme Marcuschi (2008, p. 147), “é com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso”. Por esse ângulo, tem-se uma desvinculação de gênero com o aspecto estritamente literário e associando-o aos elementos constitutivos do discurso, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles

Gênero	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Passado (fatos a julgar)	Acusar; defender	Justo; injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar; desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar; censurar	Nobre; vil	Amplificação

Fonte: Olivier Reboul, 1998, p.47 apud Marcuschi, 2008, p. 148.

Hoje, o estudo e a concepção de gênero tomou uma forma diferente da aristotélica, fazendo parte de várias áreas de

investigação como as que Bathia apud Marcuschi (2008, p. 149) aponta a seguir:

Teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, especialistas no Ensino de Inglês para fins específicos e professores de língua.

Mais precisamente, a extensão do termo gênero voltou-se para outras esferas da vida cotidiana. A denominação gênero textual ocorreu pela primeira vez em 1929 na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, de Mikhail Bakhtin e seu círculo de discussões, que era integrado principalmente por Valentin Volochinov e Pavel Medvédev. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 40-41),

[...] o Círculo de Bakhtin estende o conceito de 'gênero' – ainda hesitando em nomeá-lo como tal – a todas as produções discursivas humanas e não somente ao campo da arte literária ou da oratória pública.

Faz-se importante o estabelecimento do conceito de gênero textual numa perspectiva contemporânea. Marcuschi (2008, p. 155) apresenta a seguinte definição:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Nesse contexto, o conceito de gênero textual está relacionado ao uso efetivo da linguagem nas diversas práticas sociais, pois os enunciados, de forma geral, são empregados para atender às necessidades dos usuários da língua, especialmente nas situações de interação.

Todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*. Longe de serem naturais ou da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 55) (grifo das autoras)

Nesse sentido, a comunicação humana concretiza-se por intermédio do texto, que ganha formatos e funções diversas de acordo com o contexto sociocomunicativo. Também, salienta-se que a diversidade de textos, por exemplo, propagandas, convites, notícias, recados, canções dentre outros, com que o falante tem contato cotidianamente, leva-o a reconhecer e utilizar naturalmente os gêneros textuais. Koch e Elias (2017b) mencionam a existência de uma “competência metagenérica¹”, que é construída pelos usuários da língua tanto na fala quanto na escrita, tendo em vista o conhecimento dos gêneros textuais. Além da competência metagenérica, temos também a “capacidade metatextual²”, que possibilita a nossa condição de compreensão e de produção dos diversos textos.

Um aspecto importante dos gêneros textuais é que são heterogêneos³, uma vez que atendem às necessidades socioculturais de interação, que também são heterogêneas. Apesar

¹ A competência Metagenérica refere-se à capacidade que todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, adquirimos, ao longo da vida, para o conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. (KOCH; ELIAS, 2017b)

² A capacidade metatextual é estabelecida a partir do contato com a diversidade dos gêneros textuais e nos orienta para a construção e intelexção de textos. (KOCH; ELIAS, 2017b)

³ O conceito de heterogeneidade do gênero textual é apontado por Bakhtin (1997) da seguinte maneira: Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das Ciências humanas (à análise linguística, filológica ou outra) e que, não obstante, a análise leva em conta (defectividade de um manuscrito, má dicção, etc.). Não há textos Puros, nem poderia haver.

disso, o gênero textual pode ser reconhecido a partir de alguns aspectos composicionais, já que “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

Koch e Elias (2017a, p. 106-107) apresentam a seguinte caracterização dos gêneros textuais com base na perspectiva bakhtiniana:

- São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca; os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- Além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- Trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Assim, os gêneros textuais são identificados pelos usuários da língua porque os elementos que os compõem, ou seja, forma, tema e estilo lhes oferecem essa possibilidade. Não significa dizer que os gêneros obedecem a padrões rígidos, uma vez que se modificam, tendo em vista o alcance dos objetivos pretendidos pelos enunciadoreis. Por outro lado, é importante ressaltar o seguinte:

Os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). MARCUSCHI (2008, p. 156)

A forma composicional do gênero relaciona-se ao modo como o texto se organiza, como apresenta as informações.

O elemento composicional do texto é o mais previsível dentre os constitutivos do gênero. Há determinados convencionalismos

sociais que garantem a previsibilidade de estruturas sociais. (WACHOWICZ, 2012, p. 50)

Em relação ao conteúdo temático, entende-se que está relacionado ao aspecto informacional do texto, mas não somente, pois, conforme Wachowicz (2012), é necessário estender a noção de tema aos aspectos externos ao texto apropriados pelos falantes a fim de construir o significado em uma ação comunicativa.

Para a Wachowicz (2012, p. 37), o tema é definido da seguinte forma:

Numa visão mais abrangente do que o nome sugere, tema é o conjunto de informações trazidas pelos interlocutores em determinadas situações com vistas à construção textual. Logo, o tema está diretamente associado às possíveis condições que definem usos específicos de gêneros. Ou seja, a escolha de um gênero vem ancorada em parâmetros como finalidade, interlocutores, situação e conteúdo.

O terceiro e último componente da tríade dos gêneros textuais na visão bakhtiniana, que aqui apresentamos, é o estilo. Esse elemento diz respeito às escolhas feitas pelos enunciadores dos atos comunicativos. “Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92).

Pode-se supor, dessa forma, que o estilo é puramente individual. Todavia, as escolhas feitas pelos indivíduos estão diretamente ligadas à relativa estabilidade dos gêneros textuais. Vale ressaltar que, nesse sentido, o autor do enunciado não é “inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais” (KOCH; ELIAS, 2017a, p. 110). Logo, a escolha do texto mais apropriado é feita de acordo com as escolhas da comunidade linguística, de maneira geral.

Após a apresentação do gênero, seguindo pelo conceito, desde a denominação de gêneros literários e discursivos até o emprego

do termo na contemporaneidade (gênero textual), além das características de sua composição, vale também evidenciar de que forma esses gêneros tornam-se suporte para o ensino de Língua Portuguesa. Isso será mostrado na seção seguinte.

2.1 Os gêneros como ferramentas para o ensino de língua portuguesa

Com a abordagem dos gêneros textuais cada vez mais em pauta, necessário se faz discutir de que maneira a escola pode utilizá-los como ferramenta para a efetivação das atividades de leitura e de escrita, tendo em vista o “desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente. (ANTUNES, 2009, p. 57).

Nesse sentido, convém destacar algumas implicações pedagógicas apontadas por Antunes (2009) em sua obra *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, quanto ao trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

A autora destaca, como primeira implicação pedagógica, caso os gêneros sejam admitidos como referência ao trabalho em sala de aula, que estes passem a ser o objeto de estudo das aulas de língua em qualquer série da escolarização básica. Dessa maneira, a “velha gramática” perde seu monopólio e o texto deixa de ser apenas pretexto para a identificação e classificação das categorias gramaticais. Outra implicação consiste na possibilidade de os alunos poderem “nomear os textos” que escrevem, falam ou analisam com seu nome específico.

Outra possibilidade no trato com os gêneros textuais em sala de aula é a de fazer o estudo da estrutura composicional de cada texto. O estudo da gramática pode realizar-se a partir da ocorrência concreta nos textos, de acordo com as particularidades de cada gênero. Por esse ângulo, o estudo do modo imperativo do verbo pode ser feito a partir da análise de textos que o exigem, a exemplo das receitas culinárias, dos convites, dos manuais de instrução, dos textos publicitários dentre outros.

Também, a compreensão do propósito comunicativo passa a ser mais importante do que interpretar somente o sentido do texto. Outro aspecto apontado pela autora diz respeito a uma melhor compreensão, por parte do aluno, dos fatores externos e internos que compõem o texto, a fim de que possam interpretá-lo e produzi-los com mais eficácia.

Referente aos critérios de correção é necessário que sejam repensados, pois, segundo Antunes (2009), um texto, para se considerado bom, não pode ser analisado tendo em vista unicamente a ótica da correção gramatical. A adequação ao gênero textual é aspecto importantíssimo no momento de avaliação de um texto.

Outra implicação do estudo dos gêneros seria que as habilidades propostas, tanto para a fala quanto para a escrita, contemplariam a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais. (ANTUNES, 2009, p. 60)

Além disso, outras possibilidades do ensino-aprendizagem, com base no enfoque dos gêneros textuais, relacionam-se ao contato mais amplo com a diversidade de textos. Trabalhar com diferentes gêneros, permite-se ampliar a compreensão do funcionamento da língua que, em consonância com a realidade sociocultural e histórica, mostra-se complexa e heterogênea. Nessa ótica, também se promove a possibilidade e a necessidade de se fazer intervenção didática na língua virtual, que se constitui como espaço de atuação de sujeitos de linguagem. Tudo isso imprime ações que objetivam:

Articular os diferentes tipos de conhecimento (o linguístico e os não linguísticos), e desenvolver a necessária competência para falar e escrever, ouvir e ler de forma adequada às diferentes situações da comunicação social". (ANTUNES, 2009, p. 61)

Nesse sentido, espera-se que o tratamento dos gêneros textuais nas aulas de língua materna possa minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, especialmente na aquisição da leitura e

da escrita. Para que essa melhoria na aprendizagem seja efetivada, faz-se necessário que o uso de gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa aconteça de forma organizada e sistemática, de maneira que as experiências de leitura e de escrita dos alunos sejam associadas a situações concretas de uso desses textos. Isso porque em contato com a variedade dos textos, o aluno tem acesso a um vocabulário diversificado, a estruturas linguísticas que mudam conforme os textos, ao objetivo comunicativo e à composição dos textos e, sendo assim, desenvolve com eficiência as habilidades de leitura e escrita.

Apesar desse consenso, ainda há alguns problemas quanto a esse trabalho, uma vez que não é simples, por exemplo, definir quais os gêneros mais ou menos adequados para serem trazidos para a sala de aula ou, até mesmo, classificar os que são mais apropriados para a leitura ou para a escrita.

Há um impasse também quanto aos livros didáticos que, embora tragam uma grande variedade de textos, nem sempre propõem atividades que evidenciam os gêneros de forma a atender a demanda de possibilidades que trazem em si. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 207) postula:

A essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas como 'enfeite' e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas.

Ainda assim, é possível verificar que muitas mudanças estão ocorrendo no sentido de garantir a inserção plena do texto em seus mais variados gêneros na escola. Isso pode ser verificado na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Esse novo documento do Ministério da Educação, quando explicita

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 65 – grifos do autor)

Com essa indicação, fica evidente que o documento aponta na direção do trabalho com os gêneros textuais de forma sistemática, nas atividades de leitura, de escuta e de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. No aspecto da leitura no Ensino Fundamental, a BNCC ressalva:

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente [...]. Esta complexidade se expressa pela articulação da diversidade dos **gêneros textuais** escolhidos e das práticas consideradas em cada campo. (BRASIL, 2018, p. 73 – grifos nossos)

Ainda na mesma linha, a BNCC orienta que as práticas de escrita não ocorram de forma descontextualizada, “mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a **gêneros** que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 76 – grifos nossos).

Nessa perspectiva, há um apelo para que as aulas de língua portuguesa traduzam o dinamismo da vida social. Nessa ótica, o ensino de língua materna deve assumir o seguinte propósito:

Uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2018, p. 83).

É notório, então, que os textos diversos devem ganhar um importante espaço nas aulas de Língua Portuguesa. Essa perspectiva é abordada continuamente em estudos e pesquisas que sinalizam para a necessidade de efetivação das práticas de linguagens com o foco no cotidiano dos alunos, a fim de que possam participar ativamente de qualquer situação comunicativa com adequação e eficiência.

Diante da necessidade de inserir os mais variados gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, o gênero textual *tira* aparece como uma opção favorável, pois é um texto de curta extensão e traz consigo muitas informações. Dessa maneira, oferece diversas possibilidades para as atividades de leitura e de escrita. A seção seguinte tem o objetivo de tratar desse gênero textual.

2.2 O gênero textual tira como ferramenta para o ensino de língua materna

O termo *tira* é definido pelo Dicionário Houaiss, da Língua Portuguesa (2011, p. 910), como “segmento ou fragmento de histórias em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”.

De acordo com Ramos (2017, p. 9) “a definição de tira mostrada nos dicionários já demanda revisão”, pois há variações de formato, de extensão e de suporte que esse gênero pode apresentar.

Um dos aspectos composicionais da tira diz respeito ao formato. A definição do dicionário aponta para a forma mais tradicional da tira, que é a da faixa horizontal. Todavia, observa-se que não há uma estrutura rígida quanto a esse aspecto, visto que a escolha do “molde utilizado para a tira varia muito em razão do suporte e da mídia na qual ela for veiculada.” (RAMOS, 2017, p. 12). Esse mesmo autor agrupa as tiras de acordo com os formatos em seis categorias:

- (1) tiras tradicionais ou simplesmente tiras;
- (2) tiras duplas ou de dois andares;

- (3)tiras triplas ou de três andares;
- (4)tiras longas;
- (5)tiras adaptadas;
- (6)tiras experimentais.

Outra questão a considerar sobre a tira está relacionado à denominação para esse gênero especificamente. Vários termos são comumente empregados e aceitos para se referir a essa forma de texto. Assim, os termos tira, tirinha e até mesmo história em quadrinhos (nome genérico empregado para tira, *charge*, *cartum*) são usados para referir-se aos textos que apresentem uma sequência de histórias feitas em quadros. Por isso, há uma ideia de que todas essas histórias se enquadrem em um único gênero. Entretanto, Ramos (2017, p. 63) defende que “há vários gêneros autônomos de histórias em quadrinhos, dos super-heróis às autobiografias, dos infantis aos de terror.

Ramos (2017) também menciona que, diante da quantidade de gêneros que compartilham alguns elementos em comum às histórias em quadrinhos, ocorre o que o linguista francês Dominique Mainguenu denominou de hipergênero. “O hipergênero quadrinhos [...] seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos” (RAMOS, 2017, p. 63).

Cada gênero mantém uma autonomia por serem distintos, mas apresentam características comuns aos demais, tais como a linguagem quadrinizada, recorrência ao processo narrativo e a presença de elementos verbais e não verbais.

Em relação aos termos “tira” e “tirinha”, aparentemente não ocorre distinção alguma, a não ser o fato de um ser acrescido do sufixo *-inha* ao radical do outro. Ramos (2017) aponta possíveis causas para as diversas nomenclaturas. Os dois são empregados indistintamente para se referirem a essa forma de produção de histórias em quadrinhos. Todavia, uma análise mais cuidadosa revela que pode haver certas nuances quanto ao uso do termo “tirinha”. Primeiro, o termo no diminutivo pode fazer relação com

a extensão curta do texto. Outra possibilidade é a de associar essas produções a algo ingênuo e inofensivo, o que geraria uma espécie de afeição com o texto.

Outro sentido para a recorrência do termo “tirinha” é o da imprecisão, que é provocada “pela falta de familiaridade com o contexto de produção da história” (RAMOS, 2017, p.48). Tal termo é, também, normalmente empregado para as produções direcionadas ao público infantil. Nesse caso, o acréscimo do sufixo *-inha* proporciona um tom mais inofensivo e mais aproximado do universo das crianças. Além disso, a associação dessas histórias à comicidade faz disseminar uma ideia de que tais textos servem apenas para essa finalidade, o que é corroborado pela opção ao termo *tirinha*. Por essas razões, o autor prefere “o uso da forma *tira* no lugar de *tirinha*”.

No Brasil e no exterior, há vários autores e personagens de tiras. Convém destacar alguns daqueles que se tornaram mais conhecidos pelo público em geral. Em relação às produções brasileiras, deu-se destaque tanto a alguns autores e personagens mais antigos, quanto a alguns com uma trajetória profissional mais recente. Quanto às produções do exterior, a escolha foi feita com base em personagens mais conhecidos.

Um dos autores brasileiros mais conhecidos do gênero *tira* é Ziraldo Alves Pinto, que nasceu em 1932 na cidade de Caratinga, MG. Filho de Zizinha e de Geraldo, cuja combinação de nomes deu origem a Ziraldo que, já na infância, demonstrou talento para o desenho. Em 1980 publicou a obra *O menino maluquinho*, um dos personagens mais famosos do autor. Além de várias obras publicadas, Ziraldo ganhou vários prêmios literários, dentre eles o VI Prêmio Ibero Americano de Humor Gráfico Quevedos⁴.

A título de ilustração, a seguir temos uma tirinha de Ziraldo:

⁴ Cf. <https://www.ebiografia.com/ziraldo/>. Acesso em: 16 mar. 2019.

Figura 1 – Tira do personagem *O menino maluquinho*



Fonte: <http://www.omeninomaluquinho.com.br/paginatirinha/PaginaAnterior.asp?da=09072013>. Acesso: 16 mar. 2019.

Outro autor brasileiro de tiras é Henfil, Henrique de Souza Filho (1944-1988) que, apesar de ter falecido ainda jovem, sua personagem Graúna continua desempenhando um papel importante de crítica social. Nasceu em Ribeirão das Neves-MG e cresceu na cidade de Belo Horizonte-MG. Em 1962 ingressou como revisor na revista *Alterosa*, onde foi convidado pelo editor para ser cartunista. Seus cartuns e charges satirizavam as instituições, os costumes e faziam crítica à política nacional. Seus personagens mais conhecidos são *Os Fradinhos*, o *Capitão Zeferino*, a *Graúna*, o *Bode Orelana* e *Ubaldo*, o paranoico.

Figura 2 – Tira da personagem Graúna



Fonte: <http://diuntudo-marvioli.blogspot.com/2011/01/grauna-henfil.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.

São vários os autores contemporâneos de tiras, dentre os quais destacamos também Bianca Pinheiro, que nasceu no Rio de Janeiro em 1987. Radicada na cidade de Curitiba-PR, a autora é mais conhecida pela série *Bear*, publicada pela Editora Nemo. Bianca também é autora de duas histórias de suspense, *Dora* (2014) e *Meu pai é um homem da montanha* (2015), em parceria com Greg Bert,

ambas independentes. Já recebeu prêmios na área⁵. Vejamos a seguir uma tira de Bianca Pinheiro.

Figura 3 – Tira do personagem *Bear*, de Bianca Pinheiro



Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/trezequadrinistas-brasileiros-que-voce-precisa-conhecer.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.

Outro autor contemporâneo de tiras é Willian Leite, que nasceu em 1986 em Porecatu-PR. Mora atualmente em Apucarana, PR e atua como designer gráfico, quadrinista e ilustrador. Produz tiras desde 2007, quando publicava para a família em redes sociais. Publica as tiras principalmente em seu blog, mas já tem alguns livros publicados com essas produções. Em 2015 foi premiado com o troféu HQ Mix, como melhor WebTiras do ano de 2014⁶.

⁵ Cf. [https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/Treze quadrinistas-brasileiros-que-voce-precisa-conhecer.html](https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/Treze%20quadrinistas-brasileiros-que-voce-precisa-conhecer.html). Acesso em: 16 mar. 2019.

⁶ Cf. www.willtirando.com.br. Acesso em: 16 mar. 2019.

Figura 4 – Tira da série *O pior namorado*, de Willian Leite



Fonte: www.willtirando.com.br. Acesso em 16 mar. 2019.

Quanto aos autores estrangeiros, com personagens internacionalmente conhecidos, destaca-se Richard Arthur Allan Browne ou simplesmente Dik Browne (1917-1989). Ele nasceu em Nova Iorque e foi repórter do *The Yorker Journal* e serviu o exército como desenhista de mapas durante a Segunda Guerra Mundial. A pedido do chefe, começou a produzir tiras que estrearam em 18 de outubro de 1954 em 32 jornais. Em 1973 lançou o personagem Hagar, o Horrível. Em 1977, 1984 e em 1986, Dik ganhou os prêmios de Melhor Tira de Humor com essa série e ainda o prêmio Elzie Segar em 1962 pela “excelente contribuição aos quadrinhos”⁷.

Figura 5 – Tira do personagem Hagar de Dik Browne



Fonte: <https://www.acessaber.com.br>. Acesso em 16 mar. 2019.

Outro autor estrangeiro cujo personagem ganhou fama mundial é Charles Monroe Schulz (1922-2000), que nasceu em

⁷ Cf. <http://www.guiadosquadrinhos.com/artista/dik-browne/1613>. Acesso em 16 mar. 2019.

Minneapolis, CA, Estados Unidos. Charles cresceu na cidade de Saint Paul, em Minnesota. Após a morte da mãe em 1943, Charles se alistou no Exército dos Estados Unidos e, depois de deixar o exército em 1945, começou a trabalhar como professor de arte em *Art Instruction Inc.*, e bolava seus desenhos nas horas vagas. Em 1948, Schulz vendeu suas histórias para *Saturday Evening Post* e no ano seguinte começou a publicar suas tiras para a *United Features Syndicate*, onde essa produção recebeu o nome de *Peanuts*. Além de trazer o cotidiano para suas histórias, outra característica marcante em seu trabalho era o fato de nunca aparecerem adultos. O mundo de Snoopy e de Charlie Brown pertence somente à infância⁸.

Figura 6 – Tira do personagem Snoopy de Charles M. Schulz



Fonte: <https://blog.estantevirtual.com.br/2011/05/26/livros-tambem-sao-tema-de-tirinhas/>. Acesso em: 16 mar. 2019.

Além desses, destaca-se Quino, apelido de Joaquim Salvador Lavado, que nasceu em Mendoza, Argentina em 1932. Após a escola primária, foi matriculado na Escola de Belas Artes de Mendoza, pois tinha talento para o desenho. Chegou a iniciar a Faculdade de Belas Artes, mas deixou o curso e resolveu se dedicar ao desenho de quadrinhos e de humor gráfico. Em 1964 criou Mafalda, sua principal personagem, conhecida mundialmente por sua atitude contestadora e inteligente. Em 1973, o autor decidiu cessar as tiras da Mafalda, pois para ele “a Mafalda virou um carimbo” e isso não lhe agradava. Em 1977, a pedido da UNICEF,

⁸ Cf. <http://www.tvsinopse.kingghost.net/art/c/charles-schulz.htm>. Acesso em: 16 mar. 2019.

as tirinhas da Mafalda ilustraram a Edição Internacional da Campanha Mundial de Declaração dos Direitos da Criança. O trabalho de Quino recebeu vários prêmios internacionais, entre eles, o “Prêmio das Astúrias de Comunicação e Humanidades”, na Espanha, em 2014⁹.

Figura 7 – Tira da personagem Mafalda de Quino



Fonte: <http://blogmaniadegibi.com/2011/11/conheca-joaquin-salvador-lavado-o-quino/>. Acesso em 16 mar. 2019.

2.3 A tira na sala de aula

É preciso fazer uma reflexão acerca da inserção das tiras no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nota-se que é uma forma textual que traz em si algumas vantagens, como a extensão que é geralmente curta e a quantidade relevante de informações para prender atenção do leitor. Além disso, é um texto atrativo para as crianças e jovens, uma vez que faz uso de uma linguagem mista e explora, muitas vezes, a comicidade. Também porque faz parte do cotidiano dos alunos, o que favorece a sua abordagem nas aulas.

Uma problemática possível quanto à inserção das tiras no ambiente escolar é o fato de o material didático e/ou o professor, muitas vezes, não conseguirem utilizar esses textos como verdadeiros aliados para o exercício da linguagem de forma a contribuir para que o aluno amplie seu repertório sociolinguístico e cultural. Essa inadequação de uso advém, em geral, pela

⁹ Cf. <https://www.ebiografia.com/quino/>. Acesso em: 16 mar. 2019.

associação das tiras somente ao efeito de humor, servindo para descontração e relaxamento durante a aula.

Outro aspecto é que a tira pode ser utilizada apenas como pretexto para o reconhecimento das classes gramaticais das palavras ou qualquer outro assunto da gramática, sem explorar questões mais relevantes, como a escolha das palavras, a argumentação contida na linguagem, os sentidos mais expressivos do texto.

Ramos (2017, p. 188) destaca que

É possível usar tiras e histórias em quadrinhos para quase tudo no ensino. Basta apenas que se queira utilizá-las e que se tenha clareza dos objetivos a serem alcançados. O limite desse uso está na vontade e na criatividade de cada professor.

Dessa maneira, o uso desse gênero textual nas aulas pode ser muito significativo, cabendo ao professor um planejamento sério, dentro daquilo que se propuser a abordar, podendo alcançar êxito nos objetivos e tornar o processo ensino-aprendizagem mais atraente.

3. Considerações finais

Neste capítulo, foram apresentadas as discussões a respeito dos gêneros textuais, que não são novas, mas ganharam espaço significativo nas últimas décadas. Assim, foi importante buscar o conceito de gênero textual, bem como os aspectos de sua estrutura composicional. Também, deu-se destaque ao uso dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, com ênfase nas implicações pedagógicas dessa importante ferramenta de ensino-aprendizagem que é o texto. Ainda, apresentou a tira, que é o gênero textual que esta pesquisa enfoca, com destaque a sua composição e ao seu uso no ensino.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017a.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2017.
- ROJO, Roxane e BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Pulo: Saraiva, 2012.

Referências Webgráficas

- ALENCAR, Lucas. “Treze quadrinistas brasileiros que você precisa conhecer”. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2016/01/trezequadrinistas-brasileiros-que-voce-precisa-conhecer.html>>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- BRASIL. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 23 fev. 2019.
- CHARLES MONROE SCHULZ. Disponível em: <<http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/c/charles-schulz.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- DIK BROWNE. Disponível em: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/artista/dikbrowne/1613>>. Acesso em 16 mar. 2019.

ESTANTE BLOG. "Livros também são temas de tirinhas". Disponível em: <<https://blog.estantevirtual.com.br/2011/05/26/livros-tambem-sao-tema-de-tirinhas/>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

FONSECA, Denyse Lage. "Atividade de Português: modos verbais – tira do Hagar – 6º ano". Disponível em: <<https://www.acessaber.com.br>>. Acesso em 16 mar. 2019.

FRAZÃO, DILVA. "QUINO: QUADRINISTA ARGENTINO". DISPONÍVEL EM: <<https://www.ebiografia.com/quino/>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

FRAZÃO, Dilva. "Ziraldo: Cartunista brasileiro". Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/ziraldo/>>. Acesso em 16 mar. 2019.

HENFIL. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa5430/henfil>>. Acesso em 16 mar. 2019.

LEITE, Willian. "Willtirando". Disponível em: <www.willtirando.com.br>. Acesso em 16 mar. 2019.

MARVIOLI. "Graúna: Henfil". Disponível em: <<http://diuntudo-marvioli.blogspot.com/2011/01/grauna-henfil.html>>. Acesso em 16 mar. 2019.

MAZINHO. "Conheça Joaquín Salvador Lavado, o 'Quino'". Disponível em: <<http://blogmaniadegibi.com/2011/11/conheca-joaquin-salvador-lavado-o-quino/>>. Acesso em 16 mar. 2019.

ZIRALDO. "Tirinha do dia". Disponível em: <<http://www.omeninomaluquinho.com.br/paginatirinha/PaginaAnterior.asp?da=0907201>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO GÊNERO FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rosimere Martins de Sousa
José Wanderley Alves de Sousa

1. Introdução

Toda atividade escolar precisa ser previamente planejada com objetivos claros de aprendizagem. Além disso, o professor, independente de ser o de Língua Portuguesa, deve criar oportunidade para que o aluno desenvolva a sua própria capacidade de leitura. Entendemos que é favorável ao ensino e à formação de sujeitos, o trabalho com os mais variados gêneros que circulam na sociedade, já que eles são os meios usados para a materialização da comunicação e, portanto, para a construção do conhecimento.

No que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, o gênero fábula pode e deve ser visto como uma prática de leitura que permite capturar, além dos aspectos estruturais e de organização presentes em um texto, os aspectos sócio-históricos, levando o aluno a perceber a relação entre gênero e sociedade. Optamos, pois, por trabalhar com o gênero fabular visto que este tipo de narrativa é de perspectiva didática por trazer noções de certo e errado, direitos e deveres, tornando-se capaz de atrair facilmente a atenção de adolescentes ou adultos, instigando neles o gosto pela leitura.

Ler, não é apenas decodificar, converter letras em som, como boa parte das práticas centradas nessa concepção, vem formando, produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar todo e qualquer texto, mas com enorme dificuldade para compreender o que leem. Entendemos a leitura como amplo processo de compreensão, como objeto de conhecimento necessário para realização de outras aprendizagens. Nesta direção, o desenvolvimento deste trabalho pauta-se na abordagem do gênero fábula sob a perspectiva

discursiva, com ênfase na Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa.

Com a intenção de realçar essas ideias, o presente trabalho enfatiza as práticas da leitura no contexto escolar, a fim de propor aos professores e alunos subsídios teórico-metodológicos que possam contribuir para a adoção dos gêneros textuais, com especial atenção para a fábula, tomando-os como constitutivos do movimento de valores que impulsionam a vida cotidiana. Propõe-se, assim, uma experiência que leve à compreensão de textos narrativos que se constroem, a partir de uma linguagem que tem suas particularidades e que deve se adequar à formação do sujeito-leitor, provocando uma postura reflexiva e crítica em relação ao texto que lê.

Assim, o objetivo geral deste artigo é apresentar um recorte da dissertação de mestrado, que foi intitulada “Discursivização e didatização: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero fábulas no Ensino Fundamental II”, e teve como intenção a proposição de subsídios teórico-metodológicos aplicáveis às aulas de Língua Portuguesa, especialmente, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II.

A adoção do gênero fábula como fio condutor para este trabalho deve-se à concepção desse gênero como um ponto de partida para a mediação da leitura, a partir de abordagens de dimensões que transitam da oralidade à escrita.

2. A didatização do gênero *fábula*: uma proposta de aplicabilidade ao Ensino Fundamental II

A dissertação defendida junto ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no Polo de Cajazeiras-PB, toma como *corpus* um conjunto de fábulas, especialmente selecionadas, desde textos mais tradicionais como os de *Esopo* e *La Fontaine* até os mais atuais como o de *Millôr Fernandes* e *Vaz Nunes*. Para a elaboração da Sequência Didática que apresentamos como sugestão pedagógica para aplicabilidade em aulas de Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental II, foram selecionadas dentre um conjunto de

treze fábulas, de forma mais acentuada três: “Os lobos e os cordeiros”, de Esopo, “A cigarra e a formiga”, em duas versões, uma de Millôr Fernandes e outra de Vaz Nunes. O critério utilizado para a escolha das fábulas foi o temático, com a presença de elementos que pudessem ser facilmente comparados a fatos do cotidiano.

Após delinear o plano da nossa pesquisa e selecionarmos as fábulas que embasam a sequência didática sugerida, passamos a elaboração do material teórico-metodológico que quiçá, possa possibilitar aos professores de escolas públicas da nossa região a realização de um trabalho produtivo de incentivo à leitura, a partir da adoção do referido gênero.

O material pedagógico aqui apresentado baseia-se no procedimento de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que concebem sequência didática da seguinte forma:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83).

Esse modelo de didatização a ser apresentado está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidos pelo grupo de Genebra (Dolz, Noverraz e Schneuwly). Apresentaremos a seguir, um resumo explicativo das etapas da sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

- O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes etc.).
- O aluno deve conhecer o conteúdo com o qual vai trabalhar e saber da sua importância.

A PRIMEIRA PRODUÇÃO

- A produção inicial pode ser simplificada.
- Avaliação formativa para definir os pontos onde o professor precisa intervir melhor para adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos.

OS MÓDULOS

- Trabalhar problemas de níveis diferentes (contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional).
- Variar atividades e exercícios (observação e análises de textos, atividades simplificadas de produção de texto).
- Lista de constatações.

A PRODUÇÃO FINAL

- Possibilita ao aluno pôr em prática as noções elaboradas nos módulos.
- Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.

Diante do exposto, a sequência didática apresentada como produto final deste trabalho pauta-se na apreensão das características do gênero fábula, na localização de informações históricas sobre o período que serviu de pano de fundo para a ambientação das narrativas, como também na produção de sentidos com base, principalmente, nos fundamentos da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa.

PROJETO MORAL DA HISTÓRIA: AS FÁBULAS SÃO FABULOSAS

PRÁ COMEÇO DE CONVERSA...

Esta sequência de atividades foi elaborada com o intuito de subsidiar o professor nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente sobre o gênero textual Fábula. Esperamos que as aulas aqui planejadas sejam úteis ao desenvolvimento do trabalho com a língua materna em sala de aula.

A sequência inclui três módulos, cada um composto por momentos, cujo ponto de partida é o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero que será abordado, no caso a Fábula. As atividades propostas seguem o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004) e foram elaboradas com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento efetivo dos alunos no que se refere à leitura. Para isso, selecionamos dez fábulas, que vão servir para enriquecer o repertório de leitura da atividade, são textos com temas diversificados e atuais, o que provavelmente chamará a atenção dos alunos. E selecionamos mais três fábulas que fazem parte do *corpus* da pesquisa e que serviram de texto base para as atividades propostas. São elas: “Os lobos e os cordeiros” de Esopo, “A cigarra e a formiga”, nas versões de Millôr Fernandes e Vaz Nunes.

O gênero fábula, como tantos outros gêneros narrativos, registra a experiência e o modo de vida dos povos. É a partir dessas histórias lidas ou ouvidas em algum lugar que aprendemos muito do que precisamos saber para viver em sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, nas atividades de leitura aqui sugeridas, se faz necessária a participação ativa do professor no sentido de estimular os alunos a se posicionarem criticamente diante dos textos apresentados, comentando e refletindo sobre as situações e relacionando-as com fatos da vida real.

O trabalho de produção de sentidos, com base nos fundamentos da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, permite entender as diferentes posições discursivas, pois é proporcionado ao leitor manifestar seus próprios sentidos, percebendo que esses convivem com outros sentidos constituídos por outros indivíduos, colegas, professor...

A partir das atividades propostas aqui, os alunos terão a oportunidade de experimentar a leitura, considerando sua posição como sujeito. Sendo assim, diante da multiplicidade de sentidos possíveis na

leitura de uma fábula, gênero escolhido para a nossa pesquisa, priorizaremos o envolvimento do aluno nas situações propostas, pois percebemos que, só assim, a leitura acontece efetivamente.

Todos os textos foram selecionados para a SD com o intuito de envolver o aluno numa experiência significativa de produção de sentidos. Diante dessas condições, esta proposta sugere que o aluno produza sentidos na leitura pelo prazer de constituir-se como sujeito-leitor, não pela obrigatoriedade instituída no espaço escolar.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 6º ANO - GÊNERO TEXTUAL: FÁBULA

MÓDULO I: FAMILIARIZAÇÃO COM O GÊNERO

APRESENTAÇÃO

Neste primeiro momento, o do contato inicial para apresentar nossa proposta de trabalho com o gênero textual fábula, sugerimos deixar os alunos à vontade para interagir com o professor e os demais colegas acerca do conhecimento que já possuem sobre os textos fabulares.

Esta proposta está direcionada para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, mas, se o professor achar conveniente, pode ser adaptada para outras séries. Salientamos que, através do trabalho com este tipo de narrativa, podemos desenvolver um amplo campo de aprendizagem, como a desenvoltura da oralidade, interpretação textual e discussões, instigando os alunos a se posicionarem criticamente diante do texto, o que servirá como um excelente exercício de reflexão sobre o comportamento humano.

Este módulo deverá ser desenvolvido em três momentos, que podem ser divididos por aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos.

OBSERVAÇÃO: o tempo necessário para a execução da proposta vai depender do ritmo e desempenho do professor e da turma.

OBJETIVOS

GERAL:

- Possibilitar ao aluno a apropriação das características sócio-discursivas do gênero fábula.

ESPECÍFICOS:

- Reconhecer as características do gênero fábula;
- Ampliar o repertório de fábulas conhecidas pelos alunos.

1º MOMENTO

Professor, comece a sua aula formando grupos de dois ou três alunos (eles se sentirão mais seguros para participar da atividade se estiverem em grupo). Em seguida, distribua para cada grupo duas ou mais fichas contendo um provérbio conhecido e esclareça que este é um tipo de frase que apresenta um ensinamento proveniente da sabedoria popular. Entregue, também, uma ficha em branco para que cada grupo acrescente outra frase conhecida por eles, com o mesmo estilo. Após uma pequena discussão, cada grupo escolherá uma frase que, para a maioria, é a mais significativa, comentando os motivos da escolha ou exemplificando com alguma situação do dia a dia.

Professor, durante este momento compartilhe suas experiências com a turma, narre uma pequena fábula esclarecendo um ensinamento proveniente da mesma, sem dizer que se trata de um texto desse gênero.

Abaixo estão relacionados alguns exemplos de provérbios, com os títulos das respectivas fábulas a que se referem, mas o professor poderá utilizar outros, de acordo com a turma.

IMPORTANTE: Ao distribuir as fichas com os provérbios, tenha o cuidado para não indicar o título da fábula, pois este conhecimento deve ser inferido pelos alunos.

PROVÉRBIOS SUGERIDOS

**As aparências enganam
(O rato, o gato e o galo – Esopo)**

**Quem já teve rabo que se previna
(O jacaré e o sapo – Millôr Fernandes)**

**Toda vantagem tem sua desvantagem
(Partida amistosa – Millôr Fernandes)**

Só um burro tenta ficar com a parte do leão

(O leão, o burro e o rato – Millôr Fernandes)

**Mais vale um peixe na mão do que dois no mar
(O pescador e o peixe – Esopo)**

2º MOMENTO

Professor, agora que cada grupo escolheu e comentou a frase mais significativa, é a hora de conhecerem as fábulas relacionadas aos provérbios apresentados, que tal?

Distribua fábulas diferentes para cada grupo e que ilustram as morais anteriormente apresentadas. Os grupos irão trocando os textos entre si até que todos tenham lido todas as fábulas.

Ao ler os textos, o aluno vai relacionando-os, naturalmente, com os provérbios lidos, se familiarizando com a forma e a linguagem do gênero, além de ampliar o seu repertório.

IMPORTANTE: Os alunos receberão as fábulas sem a respectiva moral para que consigam relacioná-las aos provérbios recebidos anteriormente.

Professor, inicie uma conversa com os alunos, perguntando se gostaram das narrativas, se já conheciam histórias parecidas. Deixe-os à vontade para opinarem e contarem suas experiências de leitura, mesmo que não sejam leituras de fábulas.

3º MOMENTO

A partir deste momento, os alunos já estarão compreendendo o que é uma fábula e conseguirão diferenciá-las de outros gêneros textuais.

Professor, agora que os alunos já leram várias fábulas e estão mais familiarizados com as narrativas, solicite que apontem, oralmente, características comuns a todos os textos lidos.

Você poderá fazer perguntas que chamem atenção para aspectos como brevidade da história, presença de personagens animais que agem como seres humanos, ausência de indicações de tempo e espaço, explicitação de uma moral.

MÓDULO II: APROFUNDAMENTO DO TEMA

APRESENTAÇÃO

Neste segundo momento, depois de reconhecer e construir, junto com os alunos, mais conhecimentos sobre as fábulas; iremos aprofundar um pouco mais o que já sabemos sobre o gênero, identificando a origem e a intenção dessas narrativas.

Há muitos e muitos anos, o homem começou a contar histórias de todos os tipos. A fábula é um desses tipos de história, geralmente, elas apresentam uma cena, vivida por animais que falam e agem como se fossem gente. Elas são escritas para dar um conselho, alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, transmitir algum ensinamento, fazer uma crítica, uma ironia etc.

Iremos apresentar-lhes as três fábulas *corpus* que fazem parte desta pesquisa, lembrando que a primeira é de Esopo, responsável por difundir esse tipo de texto na Grécia, a segunda de Millôr Fernandes e a terceira de Vaz Nunes, estes últimos textos são versões da fábula “A cigarra e a Formiga” mais afinados e atualizados.

Sugerimos que este módulo seja desenvolvido em dois momentos, em duas aulas de 45 (quarenta e cinco minutos).

OBJETIVOS

GERAL:

Perceber o conteúdo das fábulas: as questões polêmicas.

ESPECÍFICO:

Incentivar os alunos a refletir sobre o comportamento do homem na sociedade, a partir da representação dos animais das fábulas em estudo.

1º MOMENTO

Professor, nesta etapa, os alunos estarão aptos a ouvirem as narrativas de uma forma mais apurada. De início apresente-lhes os títulos e fale um pouco sobre cada autor.

Agora, apresente o título da primeira fábula a ser trabalhada “Os lobos e os cordeiros” de Esopo. No início, incite-os à indicação da possível temática do texto para despertar-lhes a curiosidade.

Professor, agora é importante contextualizar o momento em que a fábula foi escrita, pois todas são produzidas de acordo com o que as pessoas de uma determinada época pensam sobre a sua sociedade, sobre o mundo e sobre o modo como vivem. Por meio do estudo e da leitura dessas histórias, podemos conhecer um pouco os valores dessas sociedades, ou seja, aquilo que as pessoas acreditavam ser o melhor modo de agir para viver em sociedade.

CONTEXTUALIZANDO

Esopo viveu numa época em que os povos se dividiam, basicamente em dois grupos: os mais fortes e os mais fracos, um povo queria dominar o outro. Era um escravo de aparência feia, mas dotado de uma inteligência e esperteza que deixava todos admirados.

Em muitas situações, Esopo gostava de contar suas fábulas para dar conselhos e livrar seus senhores de muitos embaraços e, por isso, era muito prestigiado por todos.

Professor leia o trecho abaixo, sobre a vida de Esopo, para entender melhor o contexto de produção da fábula “Os lobos e os cordeiros”.

Quando Esopo vivia na Ilha de Samos, um rei de outras terras, chamado Cresos, mandou dizer ao povo da ilha que todos deveriam pagar impostos a ele, senão haveria guerra. A maioria da população achou melhor obedecer à ordem.

Consultado, Esopo deu seu conselho, advertindo que um povo só tem dois caminhos a seguir: um, o caminho da liberdade, cheio de lutas no começo, mas prazeroso no final; outro, o da escravidão, fácil no começo (era só pagar os impostos exigidos e ficar livre da guerra), mas difícil depois, porque significaria a perda da liberdade e a exploração cada vez maior, pois todos teriam de obedecer às ordens do rei para sempre.

Após as palavras de Esopo, o povo de Samos não aceitou o domínio do rei Cresos, que, inconformado, preparou-se para atacar a ilha. Sabendo, porém, que Esopo, com suas ideias e opiniões, lhe daria trabalho, o rei tentou uma estratégia para se livrar daquele conselheiro. Mandou dizer ao povo que eles teriam a liberdade se enviassem Esopo em troca. Os poderosos da ilha acharam conveniente a troca, pois bastava entregar um único homem para evitar uma guerra. (Fernandes, Mônica Terezinha Ottoboni Sucar).

Diante de tal situação, Esopo deu a sua opinião, aconselhando o povo contando a seguinte fábula:

OS LOBOS E OS CORDEIROS

Alguns lobos queriam surpreender um rebanho de cordeiros. Como não podiam pegá-los, porque havia cães tomando conta deles, viram que seria preciso usar de uma artimanha para fazer isso. E tendo enviado representantes deles aos cordeiros, diziam que os cães eram os culpados de sua inimizade e que, se eles lhes entregassem os cães, haveria paz entre os lobos e os cordeiros. Os cordeiros, sem imaginar o que lhes iria acontecer, entregaram os cães aos lobos, que, desse modo, facilmente acabaram com o rebanho, que ficara sem guarda.

IMPORTANTE: Professor, depois de a fábula ter sido contextualizada e lida, pergunte aos alunos: que relação eles perceberam entre a situação vivida pelo povo da ilha e a fábula contada por Esopo? Que conselho Esopo quis dar ao contar essa fábula?

Como mediador da aprendizagem, o professor deve sempre desafiar o aluno a conclusões mais bem interpretadas, instigando-o a ser um leitor mais observador, atento e, conseqüentemente, mais proficiente.

2º MOMENTO

Professor, inicie este momento, perguntando se os alunos gostaram da fábula “os lobos e os cordeiros” e deixe-os livres para opinarem sobre a temática da narrativa. Vá preparando-os para a leitura das próximas fábulas, que têm temas ainda mais atuais, lembrando que as fábulas revelam os valores de uma sociedade em determinada época.

Como vimos anteriormente, quem conta ou escreve uma fábula tem alguma intenção, além disso, uma mesma fábula pode ser contada de modos (versões) diferentes, dependendo do tempo em que foi escrita ou do modo de pensar de quem a escreveu e quem a leu.

Vamos conferir isso analisando a fábula “A cigarra e a formiga” nas versões de Millôr Fernandes e Vaz Nunes. Duas versões modernas, não só pelo conteúdo atualizado, como também, pela maneira despojada e irônica de abordar o tema. Vejamos:

VERSÃO I - A CIGARRA E A FORMIGA

Cantava a Cigarra
Em dós sustentidos
Quando ouviu os gemidos
Da Formiga,
Que, bufando e suando,
Ali, num atalho,
Com gestos precisos
Empurrava o trabalho:
Folhas mortas, insetos vivos.
Ao ver a Cigarra
Assim, festiva,
A Formiga perdeu a esportiva:
"Canta, canta, salafrária,
E não cuida da espiral inflacionária!
No inverno,
Quando aumentar a recessão maldita,
Você, faminta e aflita,
Cansada, suja, humilde, morta,
Virá pechincar à minha porta.
E, na hora em que subirem
 As tarifas energéticas,
Verá que minhas palavras eram proféticas.
Aí, acabado o verão,
Lá em cima o preço do feijão,
Você apelará pra formiguinha.
Mas eu estarei na minha
E não te darei sequer
Uma tragada de fumaça!"
Ouvindo a ameaça,
A Cigarra riu, superior,
E disse com seu ar provocador:
"Você está por fora,
Ultrapassada sofredora.
Hoje eu sou em videocassete
Uma reprodutora!
Chegado o inverno,

Continuarei cantando
– sem ir lá –
No Rio,
São Paulo
Ou Ceará.
Rica!
E você continuará aqui
Comendo bolo de titica.
O que você ganha num ano
Eu ganho num instante
Cantando a Coca,
O sabãozão gigante,
O edifício novo
E o desodorante.
E posso viver com calma
Pois canto só pra multinacionalma".

(FERNANDES, Millôr. Veja- Edição 2120)

VERSÃO II – A CIGARRA E A FORMIGA

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra que eram muito amigas.

Durante todo o Outono, a formiguinha trabalhou sem parar, a fim de armazenar comida para o período de Inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde, dos lindos pôr do sol do Outono nem da conversa com as amigas. Só vivia para o trabalho!

Enquanto isso, a cigarra não desperdiçou um minuto sequer: cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou os tempos livres, sem se preocupar muito com o inverno que estava a chegar.

Então, passados alguns dias, começou a arrefecer. Era o inverno que estava a bater à porta.

A formiguinha, exausta, entrou na sua singela e aconchegante toca, repleta de comida. Entretanto, alguém chamava pelo seu nome do lado de fora da toca e, quando abriu a porta, ficou surpresa: era a sua amiga cigarra, vestida com um maravilhoso casaco de lã e com uma mala e uma guitarra nas mãos.

– Olá, amiga! – cumprimentou a cigarra. – Vou passar o inverno em Paris. Será que você podia cuidar da minha toca?

– Claro! Mas o que aconteceu para você ir para Paris?

A cigarra respondeu-lhe:

– Imagine você que, na semana passada, eu estava a cantar num restaurante e um produtor gostou tanto da minha voz que fechei um contrato de seis meses para fazer espetáculos em Paris. A propósito, amiga, deseja algo de lá?

A formiguinha respondeu:

– Desejo, sim: se você encontrar por lá um tal de La Fontaine, o que escreveu a nossa história, mande-o esfregar-se em urtigas...

Moral da história: Aproveite a sua vida, saiba dosear trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício nas fábulas do La Fontaine. (NUNES, Vaz)

IMPORTANTE: Professor, inicie a análise dos textos instigando os alunos a pesquisarem sobre o contexto social, histórico e econômico em que as fábulas em questão foram produzidas.

3º MOMENTO

Professor, o aluno agora já conhece o contexto no qual os textos foram produzidos. Incentive-os, a partir de perguntas, a desenvolverem leituras mais profundas, atentando para as diferenças e semelhanças entre os textos e nas diferentes intenções que parecem estar por trás de cada fábula.

Sugestões de questões que podem nortear o debate sobre as fábulas:

1) Tanto o texto de Millôr Fernandes quanto o de Vaz Nunes tratam de uma cigarra e uma formiga. Descreva o perfil das personagens segundo os dois textos.

2) Os dois textos dialogam com a versão original de Esopo. Qual o sentido do trabalho da formiga em cada versão?

3) Os textos produzidos e que circulam socialmente, podem se modificar com o tempo de acordo com a visão de mundo de quem escreve e de quem lê. Como é vista a atitude da cigarra nas duas versões apresentadas?

MÓDULO III: MUDANDO O FINAL

APRESENTAÇÃO

Nesta etapa, o aluno irá perceber que existem vários finais possíveis para as fábulas. Tanto o final quanto a escolha do tema dependem da intenção de quem conta, para quem é contada e em que situação é contada. A modificação de algum elemento ou parte da fábula pode imprimir ao texto uma nova ideologia que, fugindo do caráter didático-pedagógico, pode partir para o lúdico, em busca do humor ou para o satírico, criticando fatos da realidade.

OBJETIVOS:

GERAL:

Perceber que cada fábula pode imprimir uma nova ideologia de acordo com o contexto de produção.

ESPECÍFICOS:

Reconhecer aspectos socioculturais do nosso cotidiano e veiculados nas fábulas;

Possibilitar a expressão crítica dos alunos em relação ao meio em que vivem, tomando como base o comportamento das personagens das fábulas lidas e discutidas.

1º MOMENTO

A fábula “A cigarra e a formiga” de Esopo foi recontada várias vezes por escritores como Monteiro Lobato, Millôr Fernandes e Vaz Nunes. Agora faça como eles, reescreva a fábula. Você pode introduzir modificações alterando o final, incluindo mais personagens e cenários, enfim, interfira no texto à vontade, dando um tom o mais contemporâneo possível.

MÓDULO IV: PRODUÇÃO FINAL

APRESENTAÇÃO

Nesta última etapa, efetuiremos a culminância das aulas dadas anteriormente por meio das fábulas vistas e analisadas pelos alunos. Já vimos, no módulo anterior, que existem vários finais possíveis para as fábulas. Tanto o final quanto a escolha do tema dependem da intenção de quem conta, para quem é contada e em que situação é contada.

O texto fabular fala de acontecimentos da vida que, na maioria das vezes, têm o seu outro lado. Por isso o arranjo entre a história (tema, problema, resolução do problema) e a moral da história pode ter muitas variações assim como são muitas as situações de produção.

Este módulo deverá ser desenvolvido em dois momentos, em duas aulas de 45 (quarenta e cinco minutos), onde o professor será orientado a direcionar a produção de uma fábula baseada numa situação-problema do nosso atual contexto social, político e econômico.

OBJETIVOS:

GERAL:

- Produzir uma fábula a partir de experiências e vivências pessoais.

ESPECÍFICOS:

- Perceber que as fábulas revelam fatos do dia a dia e que registram a história de um povo;
- Socializar as fábulas produzidas na escola em turmas diversas, a partir de dramatizações.

1º MOMENTO

Professor, comente com os alunos que os temas das fábulas sobrevivem ao tempo porque tratam indiretamente de problemas humanos que se repetem de geração em geração. Conforme sua intenção, o autor enfoca o problema a ser tratado, definindo o tema que vai dominar a história e o ensinamento que quer passar para o leitor/ouvinte.

Peça para que os alunos releiam as três fábulas, que usamos como objetos *corpus* da nossa pesquisa, prestando atenção na situação-problema

que elas apresentaram. As frases abaixo podem servir para nortear as situações vividas nas fábulas apresentadas. O professor pode ajudar os alunos a formular outras frases.

- a) A personagem quer fazer ou ter alguma coisa que não pode;
- b) Há uma disputa entre personagens opostas;
- c) Há uma atitude da personagem que causa prejuízo para ela mesma;
- d) Uma personagem engana a outra para conseguir algo.

Agora, instigue os alunos a sugerirem uma resolução para o problema apresentado em cada fábula. Esta atividade poderá ser realizada em grupo.

Professor, a sugestão é que seja realizada uma mesa-redonda para que cada grupo comente sobre as resoluções encontradas para os problemas que envolvem as fábulas lidas.

2º MOMENTO

Professor, estamos chegando ao final deste módulo e certamente os alunos estão bem mais familiarizados com o gênero. Iremos propor uma atividade que culminará o encerramento desta etapa de aquisição de conhecimentos sobre as fábulas.

Resolvendo Problemas

Agora, o aluno vai escrever sua própria fábula. Escolha uma das propostas abaixo e sugira a construção do texto, seguindo o roteiro proposto em seguida.

Proposta 1

Tema: A esperteza ou a inteligência pode livrar as pessoas dos perigos.

Intenção: você quer aconselhar o leitor, mostrando que é preciso ser esperto (inteligente) para se livrar dos mais fortes (poderosos, maus etc.).

Tipo de problema: a personagem A obriga a personagem B a fazer alguma coisa que vai beneficiá-la. A personagem B utiliza alguma esperteza para se livrar da personagem A. A personagem A se dá mal.

Proposta 2

Tema: A justiça não é igual para todos.

Intenção: você quer criticar a atitude de certos políticos que criam leis que eles mesmos não cumprem.

Tipo de problema: disputa entre personagens opostas.

Problema: a personagem A dá uma ordem para a personagem B. A personagem B cumpre a ordem, mas descobre que a personagem A não pratica aquilo que ordenou. A personagem B cria uma situação para desmascarar a personagem A.

Roteiro sugerido para nortear a produção da fábula.

1) Que personagens podem ser usadas para desenvolver o tema e representar melhor o problema contado na fábula que irá contar? (lembrando que as personagens serão animais representando atitudes humanas)

2) Que acontecimentos podem ser usados para exemplificar o problema?

3) Que acontecimentos podem mostrar o resultado das ações das personagens ou a reação delas na situação que você pensou?

4) Que moral da história você vai escolher para resumir a sua intenção ao criar a fábula?

Alguns lembretes para escrever o texto no estilo de uma fábula:

- Pensar em um narrador que conte o acontecimento como se tivesse visto a cena que aconteceu.

- Reunir as informações em um texto breve.

- Descrever o lugar em que acontece a história ou as personagens se isso for necessário para o leitor compreender a fábula.

- Lembrar que a resolução do problema deve combinar com a sua intenção ao contar a fábula e com a moral da história.

- Escrever a moral da história de modo explicativo ou utilizando um provérbio.

- Criar um título.

3. Considerações Finais

A leitura tem sido objeto de discussão por parte de professores e estudiosos que buscam alternativas para melhorar a capacidade de leitura dos alunos, especialmente no ensino fundamental. O

presente artigo, embasado nas bases teórico-metodológicas da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa suscita o entendimento e explicação de como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e com a sociedade que o produziu.

Nessa perspectiva, as atividades de linguagem devem ser baseadas não só nos aspectos gramaticais, exigindo de seus usuários um saber linguístico, mas também em relação aos aspectos ideológicos e sociais. Segundo Coelho (2000), os valores integram o conhecimento, a família, a escola e a vida em sociedade, portanto, o trabalho oferecido na escola a partir do gênero fábula vincula o ensinamento escolar às circunstâncias da vida e muitos valores podem ser trabalhados através dessas narrativas: amor, curiosidade, honestidade, respeito, tolerância, etc.

O que aqui se quer enfatizar, sobretudo, é que trabalhar com fábulas pode e deve ser um ponto de partida para a reflexão a respeito do próprio determinismo formulado acerca da sabedoria prática, questionando os padrões de comportamento e as relações de poder que transparecem nessas narrativas. Sendo assim, quem trabalha com tal gênero de texto em suas aulas de leitura e escrita deve saber com clareza que questões colocar para o ouvinte diante das fábulas. Pode-se, por exemplo, estabelecer um contraponto com textos mais contemporâneos, ou ainda, estimular a produção de fábulas em que o comportamento das personagens seja alterado.

Assim, o gênero textual *fábulas* pode ser um importante aliado, tanto para o trabalho pedagógico de leitura e escrita quanto para um trabalho de abordagem da língua, da linguagem numa perspectiva sociológica, já que oferece esquemas de análise ou explicação para inúmeros comportamentos sociais e traços de personalidade dos indivíduos em diferentes épocas.

Referências

ABÍLIO, Eleonora C; MATTOS Margareth Silva de. **Literatura e leitores: os livros e seus temas**. Práticas de leitura e escrita / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BAGNO, Marcos. **Fábulas fabulosas**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttxt3.htm>> Acesso em: 20 out. 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo. Ed. Moderna, 1 ed., 2000.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (Org.). **A tradição da fábula**: de Esopo a La Fontaine. Brasília: Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, Millôr. Veja.com 2009 - ed.2120.

<http://www.embuscadaautoraria.com/2013/11/as-fabulas-em-dialogo-com-vida.html>. Acesso em: 20 out. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.

SOUSA, Rosimere Martins de. **Discursivização e Didatização**: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero *Fábulas* no Ensino Fundamental II. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras. 2017.

VAZ NUNES. **Fabulas**. As fábulas em diálogo com a vida.

<http://www.embuscadaautoraria.com/2013/11/as-fabulas-em-dialogo-com-vida.html> Acesso em: 20 out. 2016.

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO GÊNERO *SEMINÁRIO* NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Erik Viana Carlos Rodrigues
José Wanderley Alves de Sousa

1. Introdução

Na intenção de (re)estabelecer novos diálogos com diferentes vozes preocupadas com os processos de ensino e de aprendizagem do gênero seminário, propomos a apresentação de parte da nossa dissertação produzida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras – Paraíba e defendida no ano de 2016. Para tanto, convidamos Dolz e Schneuwly (2004), Veiga (2011), Vieira (2005), Brait e Rojo (2002), bem como outros estudiosos que embasaram a pesquisa e que nos fazem refletir sobre outras possibilidades de abordagem teórico-metodológica desse gênero oral formal.

Em um segundo momento, faremos uma amostra das atividades que foram propostas na dissertação e cuja finalidade é a de subsidiar, da melhor maneira possível, o trabalho de compreensão e de produção do gênero oral formal seminário apresentado pelos livros didáticos. Com esse intuito, procuramos assumir uma perspectiva crítico-criativa e sistematizada.

Por fim, tecemos as considerações finais, expondo a nossa própria definição de gênero seminário a partir do que foi discutido.

2. De um modelo didático a outras leituras do gênero seminário

Ao longo da história do ensino brasileiro, o seminário, segundo Vieira (2005), tem assumido vários perfis, a saber:

Na década de 30 do século passado, com o advento das novas tendências pedagógicas, foi considerado uma técnica de ensino socializado; Na perspectiva linguística, localiza-se no âmbito dos estudos da Linguística Textual como um gênero; Na Linguística Aplicada, a noção de gênero discursivo permanece, mas inserida numa abordagem de ensino com base nas sequências didáticas.

Neste trabalho, assumimos o terceiro perfil de seminário, sem, com isso, negar a importância dos demais para a constituição do gênero. Aliás, entendemos que essa terceira representação, a da Linguística Aplicada, finda abarcando as outras duas, já que o ensino e a aprendizagem do seminário escolar permitem considerá-lo tanto como um gênero discursivo e um objeto de ensino, mas, também, como uma técnica de ensino socializado e um evento de letramento.

Contudo, podemos inferir que a prática do seminário ainda não consegue ser realizada com competência pela maioria dos alunos do Ensino Médio e, quiçá, das próprias graduações. E uma das mais prováveis causas pode estar na falta de reflexão e sistematização desse gênero no Ensino Fundamental II.

Tomando como base o nosso objeto de estudo, podemos defender que o som não é uma condição suficiente para definir o seminário como sendo um gênero oral (formal). Este se ancora, principalmente, na leitura de outras produções e na organização em esquemas, resumos, citações etc. daquilo que se pretende expor, isto é, nos gêneros da modalidade escrita.

A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo (DOLZ *et al.*, 2004, p. 184).

É, no mínimo, uma incoerência desconsiderar a preparação desse e de outros enunciados orais na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva. O seminário necessita, por parte do(s) expositor(es), de um exercício de planejamento do conteúdo e,

também, de uma atividade de antecipação e consideração do auditório. Logo, a intervenção didática no trabalho sobre a exposição oral¹ precisa valorizar as dimensões comunicativas que lhe são próprias, as questões ligadas ao conteúdo e, além disso, os procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero.

Quanto às suas características gerais, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) chamam inicialmente a atenção para *a situação de comunicação* específica do seminário, que reúne orador, ou expositor, e auditório; definida, assim, como sendo bipolar. Neste sentido, o orador ou expositor se encontra na função de um especialista que, no decorrer de uma apresentação, tem como objetivo principal diminuir a assimetria de conhecimentos que há entre ele e o seu auditório acerca do tema veiculado pela exposição. Para isso, torna-se necessário que aquele que prepara e apresenta leve em consideração sua audiência, ou seja, o seu conhecimento prévio, as suas expectativas e o seu interesse sobre o assunto referencial.

Desse modo, segundo os referidos teóricos, o ensino e a aprendizagem da situação de comunicação da exposição oral em sala de aula significa, de antemão, identificar o aluno-orador (ou expositor) e os alunos que constituem o auditório do discurso que veicula um tema. Estes, por sua vez, estão reunidos para ouvir e, assim, adquirir ou enriquecer os seus conhecimentos sobre o conteúdo tratado por aquele, o mais novo e efêmero “docente”, que precisa ser reconhecido (principalmente por ele próprio) como um especialista, ainda que em formação. Portanto, seguindo tal abordagem, transmitir um tema – isto é, informar, esclarecer, melhorar as informações da audiência sobre um conteúdo, diminuindo a assimetria de informações que há entre os dois (enunciador e público) – é o papel do expositor-especialista (ou melhor, dos expositores-especialistas, já que as produções de seminários, na escola, costumam se desenvolver em grupos de três ou mais discentes).

³ Expressão utilizada como sinônimo do gênero seminário por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004). Neste capítulo, também fazemos uso dessa terminologia.

A exposição oral é, pois, um excelente lugar para as atividades metacognitivas, conforme Dolz *et al.* (2004, p. 185-185)

[...] podemos pois definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa [...] de seu próprio comportamento, o que força o expositor a interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento.

Já a *organização interna da exposição* é outra dimensão ensinável desse gênero a qual merece nossa ressalva. Ela incide, antes de tudo, em trabalhar com os alunos-oradores as capacidades de planejamento de uma exposição oral, tais como: pesquisa e seleção das informações disponíveis, reorganização dos elementos retidos, e hierarquização de ideias principais e secundárias. Além disso, no que se refere à construção interna da exposição propriamente dita, consiste em saber distinguir e ordenar as seguintes partes: uma fase de abertura; uma fase de introdução ao tema; a apresentação do plano da exposição; o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; uma fase de recapitulação e síntese; a conclusão; e o encerramento (DOLZ *et al.*, 2004).

Descrevendo melhor esses passos, temos que, numa perspectiva de ensino, é importante entender que, no gênero exposição oral, há um momento para a abertura, na qual os papéis são bem definidos e, só então, o locutor parte para a introdução ao tema, em que deverá incitar a curiosidade do auditório, seguindo para uma fase de apresentação do plano da exposição. Feito isso, os expositores precisam ir ao desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, “cujo número deve corresponder ao que foi anunciado no plano” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 188). Terminada a exposição propriamente dita, e antes das duas etapas de conclusão, faz-se necessária a recapitulação e síntese dos principais pontos discutidos. Por fim, a conclusão permite que seja transmitida uma

“mensagem” final, desencadeado um debate ou discutido um novo problema. O último passo é o encerramento, que se caracteriza, sobretudo, pelos agradecimentos dos expositores ao auditório, e/ou vice-versa quando, por exemplo, o objetivo fundamental de diminuir a assimetria de conhecimentos entre oradores e ouvintes foi alcançado com êxito por aqueles (DOLZ *et al.*, 2004). Aplausos, elogios e até assobios são, portanto, algumas das maneiras que a plateia costuma utilizar para mostrar-se grata à instrução conferida a ela num seminário.

Já um trabalho didático sobre *as características linguísticas* do gênero exposição oral precisa, de acordo com Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), fornecer aos alunos-expositores as seguintes operações, peculiares a esse discurso oral formal: coesão temática; sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias, as explicações das descrições e os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses; introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos); e reformulações (em forma de paráfrases ou de definições).

Antes de falarmos sobre a última das dimensões ensináveis proposta, convém esboçar outras características que integram o modelo didático em questão e que devem ser objetos de alguns trabalhos em sala de aula. O plano, ou esquema, de uma exposição, por exemplo, constitui-se como sendo um elemento relevante de reflexão, mas que precisa romper com a ideia limitada que lhe fora atribuída, isto é, de um simples suporte acessório organizado pelo(s) aluno(s)-orador(es). O ensino das relações/diferenças entre a leitura em voz alta e a fala espontânea, por sua vez, depende das atividades conferidas ao estudo do plano, ou esquema, de uma exposição oral, nas aulas de Língua Portuguesa. Já no que se refere à oralização da exposição, ela deve

[...] favorecer uma boa compreensão do texto: falar *alto* e *dis-tin-ta-men-te*, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc. [...] captar a atenção

da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. (DOLZ *et al.*, 2004, p. 191-192, grifos dos autores).

Ademais, a oralização ajuda na estruturação da própria exposição oral – pois uma mudança no nível textual é seguida, quase sempre, por uma mudança no nível da voz – e inclui a gestualidade, a cinestésica e a proxêmica como elementos expressivos característicos desse gênero, importantíssimos no seu ensino e na sua aprendizagem.

Os *objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição* é a última dimensão ensinável proposta. Trata-se de uma retomada mais global das características específicas da exposição oral que são aludidas no modelo didático. Portanto, para Dolz *et al.* (2014, p. 192), eles estão distribuídos e organizados da seguinte forma:

Tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.; Exploração das fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações); Estruturação de uma exposição; Hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas; Desenvolvimento das capacidades de exemplificação, Ilustração e explicação; antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou de definição); Desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição (solicitada, por exemplo, no momento da apresentação do plano, da conclusão); De marcar as mudanças de nível (texto/paratexto, por exemplo) e de etapas no discurso; tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal; preparação e oralização das notas.

Esses objetivos não só permitem o acesso a um domínio da exposição, como declaram os autores, mas se encaixam, também, na função de critérios de avaliação das estratégias mobilizadas pelos alunos na preparação e na execução desse gênero.

2.1 Seminário: uma técnica de ensino socializado

Ao trazermos para este trabalho um modelo didático do seminário, proposto por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), não significa dizer que achamos que a correta sequenciação dos processos pedagógicos determinados (das dimensões ensináveis) garantirá o ensino e a aprendizagem de qualidade desse gênero.

Nessa perspectiva, a racionalidade do processo pedagógico estaria nos meios: bastariam as estratégias e as táticas bem conduzidas para realizar em plenitude a atividade de ensinar (ARAUJO, 2011, p. 24).

Mas a razão de ser de uma técnica e sua significação devem ser correlatas aos elementos que compõem a prática socioeducacional (aluno, professor, conteúdo, ensino, aprendizagem, educação, situação sociocultural dos sujeitos envolvidos e fins a que se presta). A técnica de ensino é uma condição necessária e indispensável, mas não suficiente.

No que diz respeito às técnicas de ensino socializado ou de grupos, podemos dizer que sua origem está relacionada ao movimento pedagógico da Escola Nova e aos estudos dos psicólogos sociais, principais responsáveis pela criação da Dinâmica de Grupo. Esse ensino socializado vem sendo largamente utilizado pelos professores, há algum tempo, não apenas como uma forma de amenizar a frequência com que os mesmos se valiam das aulas expositivas, mas também como uma maneira de dar voz e vez aos alunos até então sujeitos passivos, por meio de novas técnicas propostas e sistematizadas.

Ensaíam-se, assim, nas salas de aulas, sem muito maior frequência do que outrora, modalidades de agrupamento, e formas de organização das atividades de ensino e de aprendizagem, inspiradas nas técnicas que a dinâmica de grupo havia sistematizado; a discussão em pequenos grupos; os grupos de cochicho; a discussão 66 ou Philips 66 (fracionamento do grupo em pequenos grupos de

seis, que discutem um assunto durante seis minutos); o simpósio; os painéis; as comissões; o diálogo; a entrevista; a discussão livre; a dramatização; as oficinas (*workshop*); as conferências; os institutos; o fórum; o *brainstorming*; os seminários etc. (CARVALHO, 1979, p. 216, grifos da autora).

A perspectiva crítico-criativa que assumimos neste trabalho está calcada nas três premissas básicas que também justificam, teoricamente, o ensino socializado, quais sejam: a *interação*, o *contexto* e o *diálogo*.

A primeira, pertencente ao campo psicológico ou afetivo, vincula a noção de grupo à de interação, pois esta é uma necessidade humana que precisa ser exercitada pela/na escola quando se formam grupos com objetivos educacionais. Essa premissa tem muito a ver com o que disseram Brait e Rojo (2002) sobre a construção conjunta do conhecimento presente na elaboração de um seminário produtivo.

Ao sugerir um tema para ser discutido e apresentado sob a forma de seminário, o professor está propondo uma interação ativa entre ele e os alunos, entre os alunos e as fontes de conhecimento e entre os alunos realizadores e receptores. O que está em jogo não é apenas um tema, mas uma forma de composição e um estilo específico de tratamento desse tema, de maneira que os diferentes resultados sejam produtivos (BRAIT e ROJO, 2002, p. 1).

A segunda premissa, do campo sociológico, refere-se ao modo como essa interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem precisa estar situada, não cabendo mais uma visão de professor e alunos isolados de seus contextos sociais, culturais e históricos. Para Veiga,

Na sala de aula, o professor encontra pela frente alunos com diferentes características, provenientes de diferentes famílias, grupos e classes. O professor, por sua vez, é também fruto da realidade, pertence a uma classe social e a um meio familiar, é portador de valores e aspirações (1989, p. 88).

Decorrente das premissas já citadas, a terceira é voltada para o campo político-pedagógico e diz respeito ao estabelecimento do diálogo, à democratização das relações na sala de aula. Engajados num esforço e respeito comuns, professor e alunos podem atingir uma compreensão mais crítica da realidade, sem que necessariamente o papel do docente – de sistematizar e planejar seu ensino – seja esquecido nem sua autoridade – ao exigir do discente mais empenho e disciplina – venha a ser questionada. Aqui, o diálogo não deve ser misturado com o dialogismo bakhtiniano ou confundido com uma técnica pedagógica, mas visto como disse Freire (1986 *apud* VEIGA, 2011, p. 110), ou seja,

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.

A ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem, mediada pela cooperação dos grupos de trabalho e pela diretividade do professor, é fundamental para o ensino socializado, cujo objetivo é promover um ensino crítico-criativo. Nesse processo de superação conjunta das dificuldades, tanto o docente quanto os discentes se firmam como sujeitos ativos. No campo da didática, o seminário, por exemplo, como uma técnica de ensino socializado, implica trabalho em grupo, discussão, estudo dirigido, exposição, debate e avaliação. O desenvolvimento da independência intelectual dos alunos – que assimilam, reelaboram e até produzem novos conhecimentos – juntamente com a descentralização da participação do professor – que agora orienta, conduz e dirige o processo de ensino – são características essenciais desse gênero discursivo que, para Veiga (2011, p. 115), tem por objetivos principais:

Investigar um problema, um ou mais temas sob diferentes perspectivas, tendo em vista alcançar profundidade de compreensão; analisar criticamente fenômenos observados, ou as

ideias do(s) autor(es) estudado(s); propor alternativas para resolver as questões levantadas; trabalhar em sala de aula de forma cooperativa; instaurar o diálogo crítico sobre um ou mais temas, tentando desvendá-los, ver as razões pelas quais eles são como são, o contexto político e histórico em que se inserem.

Portanto, para além das dimensões ensináveis propostas por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), a abordagem do seminário no segundo segmento do Ensino Fundamental também pode estar fundamentada nas premissas básicas, características essenciais e objetivos principais que fazem desse gênero oral formal uma técnica de ensino socializado.

2.2 Seminário: um evento de letramento

O processo de inserção do(s) sujeito(s) nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita é o que irá caracterizar um *evento de letramento*. No âmbito dos estudos da linguagem e da educação, o conceito de letramento é relativamente atual e já foi, equivocadamente, individualizado dos trabalhos sobre alfabetização, confinado às práticas/aos usos escolares e limitado ao mundo da escrita.

Numa perspectiva tradicional de letramento (no singular), que só dá conta da linguagem verbal (por vezes padrão e de uma modalidade específica), essa relação entre a escrita, a oralidade e os outros sistemas semióticos envolvidos na interação – imagens, números, mapas, tabelas etc. – seria um fato difícil de ser admitido, mas que, diante da variedade de novas formas textuais, principalmente atreladas às inovações tecnológicas, está cada vez mais impossível de ser negado. Para Barton e Hamilton (2003, *apud* VIEIRA, 2005, p. 105-106), que fazem uso do termo no plural,

Olhando para diferentes eventos de letramento, fica claro que o letramento não é a mesma coisa em todos os contextos; ao contrário, existem *letramentos* diferentes: A noção de letramentos diferentes tem muitos sentidos: por exemplo, práticas que envolvem diferentes

sistemas midiáticos e simbólicos, como um filme ou computador, podem ser vistos como letramentos diferentes, como *letramento de filmes (film literacy)* e *letramento da computação (computer literacy)*; um outro sentido é que práticas em diferentes culturas e línguas podem ser consideradas como letramentos diferentes (grifos dos autores).

Já o seminário, por sua vez, a exemplo da aula expositiva tradicional, muitas vezes é tratado como um evento excepcionalmente oral, pertinente apenas ao desenvolvimento das competências e das habilidades retóricas dos alunos. No entanto, esse é somente um dos aspectos relacionados a essa prática escolar, que mostra uma tendência à multiplicidade textual e carece ser estudada em termos dos multiletramentos presentes.

Tratando-se de um texto oral que não será lido, mas exposto, os expositores precisarão de apoios de memória, o que significa recorrer a outros suportes de fala, caso das ilustrações, *slides*, imagens, mapas, gráficos, tabelas etc. (BRAIT e ROJO, 2002, p. 1).

Nessa citação, as autoras consideram os textos inseridos no seminário como sendo apoios de memória, mas Marcuschi (2001) disse que, com frequência, o aluno apresentador utiliza o texto escrito não como um mero suporte, fazendo dele o cerne de sua exposição, o que contribui para alterar a concepção discursiva do próprio gênero, cujo meio de produção é sonoro, porém centrado em uma apresentação majoritariamente lida.

No que diz respeito ao resumo escrito do texto que os alunos apresentam oralmente, quando providenciado pelos mesmos, pode variar em diversos aspectos: ser mais ou menos elaborado; estar digitado ou escrito a lápis; resultar do processo de cópia e colagem de material virtual encontrado em *sites* ou da leitura crítica feita sobre o tema em diferentes literaturas; vir numa folha de papel ou na tela de um celular etc. Além disso, difere também o uso que se faz dele no momento da exposição propriamente dita, como constatou Vieira (2005) na análise dos letramentos presentes nos

seminários de alguns alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

É possível perceber que muitas vezes os resumos são memorizados, mas há casos em que o aluno não utiliza seu resumo em nenhum momento e sua exposição oral, bem mais informal, é permeada por comentários e interações orais com a audiência (VIEIRA, 2005, p. 122).

A escola precisa desenvolver nos alunos a habilidade de selecionar informações, pois, numa pesquisa eletrônica, por exemplo, não basta ter acesso aos recursos tecnológicos (computador, conexão à rede, programas, entre outros) e saber manuseá-los. Tanto são muitos os resultados de uma pesquisa na *internet* como também é expressivo o número de informações desconstruídas, falsas, truncadas, infectadas por vírus etc. Cabe aos professores e aos materiais de uso didático orientar os discentes nesse sentido, indicando-lhes *sites* confiáveis, especializados, mostrando inclusive o que mais irá caracterizar uma página suspeita.

Essas novas formas de comportamento comunicativo nos seminários, advindos da utilização de computadores, *sites*, projetores de vídeo/imagem, programas de apresentação, aplicativos etc., reforçam a necessidade de ampliação do conceito tradicional de letramento. Outras habilidades, além de ler e de escrever, carecem ser desenvolvidas pelos alunos, uma vez que

[...] é a interação internauta-hipertexto por meio de cliques que obedecem ao comando do tato e da visão, associada à reunião num só meio de palavras, imagens e sons, que emancipam o aluno do caráter bem mais linear, estático e verbal dos textos escritos (VIEIRA, 2005, p. 138).

Além disso, Luke (2003, *apud* VIEIRA, 2005, p. 138)

[...] defende que a aprendizagem mediada pelo computador tende a ser uma aprendizagem mais solidária e socializada, pois encoraja os aprendizes a: (a) tomar decisões de risco em grupo, do tipo “vamos

clicar aqui e ver o que acontece”; (b) buscar a solução de problemas através da colaboração; e (c) compartilhar informações.

Desde que não se tornem o componente principal e acabem substituindo o papel do aluno-expositor na apresentação de um seminário, essas novas tecnologias, quando se sabe adequá-las à audiência e à situação comunicativa, podem favorecer a construção de sentidos, a interação e o aprendizado de maneira geral. “Assim é possível usar o retroprojeto sem ser tecnicista” (ARAÚJO, 2011, p. 27).

Portanto, a oralidade, a escrita, o tom da voz, os gestos, os movimentos corporais, a música, as imagens e tantos outros elementos acabam por configurar o seminário como sendo uma produção multimodal que precisa ser estudada em termos dos múltiplos letramentos – necessários à construção de sentido.

3. Subsídios didáticos propostos para a produção de Seminários

A seguir, apresentamos algumas sugestões de atividades que podem subsidiar a proposta de produção do gênero seminário para os anos finais do Ensino Fundamental. Elas estão voltadas para a escolha dos subtemas das exposições; à seleção, reorganização e hierarquização das informações; às estratégias de progressão de um roteiro temático; e, por fim, aos recursos semióticos do texto oral. Sugerimos a temática da violência para o desenvolvimento dessas tarefas, mas nada impede que as habilidades e os objetivos em questão sejam trabalhados e alcançados a partir de discussões envolvendo outros assuntos.

3.1 Contextualizando as atividades

Após apresentar o assunto das exposições (a violência), explicitar os objetivos de um seminário e dividir os grupos conforme cada realidade, o professor se encarregará de convidar um profissional da comunidade – policial, assistente social, conselheiro tutelar, promotor, sociólogo, docente ou outro – que

possa ministrar uma palestra sobre *Os tipos mais recorrentes de violência que assolam nossa cidade*, por exemplo. Desse modo, os alunos entrarão em contato com um texto oral da ordem do expor, que não é o gênero a ser produzido por eles, no entanto mantém com o mesmo alguns pontos de contato.

Os subtemas (tipos de violência) a serem sorteados para cada equipe só serão escolhidos a partir das informações levantadas pelo convidado. Além disso, um integrante de cada grupo precisará, necessariamente, ficar responsável pela filmagem da palestra, uma vez que quase todas as ações subseqüentes a ela exigirão dos discentes a retomada de elementos da exposição que são úteis ao desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias do gênero seminário. Dito isso, prossigamos com as atividades a se realizarem após a apresentação do especialista.

3.1.1 *Proposta 1: escolha dos subtemas*

Objetivo: Escolher, coletivamente, os subtemas das exposições baseado nas informações apresentadas pelo profissional convidado.

Atividades

1. Discussão oral a respeito da palestra, das questões abordadas pelo expositor e da importância de momentos como esse para a construção do conhecimento;
2. Levantamento coletivo dos tipos de violência que, segundo o especialista, são os mais recorrentes na comunidade em questão;
3. Registro desses tipos (subtemas) no quadro;
4. Sorteio organizado pelo professor.

3.1.2 *Proposta 2: seleção, reorganização e hierarquização das informações*

Objetivos: (i) Selecionar, em grupo, informações sobre um tipo de violência de um conjunto de conteúdos sobre a violência; (ii) Reorganizar as informações por meio do processo de sumarização;

(iii) Hierarquizar as informações em ideias principais e secundárias.

Atividades

1. Retomada, em equipe, de documentos escritos e audiovisuais para a triagem das informações sobre um tipo de violência específico;

2. Compreensão, interpretação e sumarização das informações selecionadas, imprimindo-lhes uma versão aproximada daquilo que o grupo pretende expor;

3. Distinção das informações (ideias) principais e secundárias;

4. Roteiro organizado pela equipe.

3.1.3 Proposta 3: estratégias de progressão do roteiro temático

Objetivo: Identificar, coletivamente, as estratégias utilizadas pelo palestrante para topicalizar seu tema.

Atividades

1. Exibição, em sala apropriada, da palestra realizada pelo especialista convidado;

2. Verificação das estratégias de exemplificação, reformulação, narrativização e comentário usadas pelo expositor;

3. Transcrição, em *Ficha de Identificação*, de trechos da apresentação referentes ao uso dessas estratégias;

4. Discussão quanto à relevância dessas estratégias para a progressão do tema da exposição (de uma palestra ou de um seminário).

Quadro 1 – Exemplo de Ficha de Identificação de estratégias de topicalização do tema da palestra

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	
ESTRATÉGIAS	TRECHOS DA PALESTRA
Exemplos dados pelo expositor (Exemplificação)	

Outros modos de expor o mesmo conteúdo (Reformulação)	
Histórias ou fatos contados pelo expositor (Narrativização)	
Comentários do expositor sobre o tema (Comentário)	

Fonte: Adaptada de GOMES-SANTOS (2012, p. 116).

3.1.4 Proposta 4: recursos semióticos da produção oral

Objetivo: Identificar, em grupo, os recursos semióticos utilizados na produção oral da palestra (pelo profissional) e dos ensaios (pelos alunos).

Atividades

1. Retomada da gravação da palestra, pela equipe, e verificação dos recursos prosódicos e cinésicos usados pelo especialista;
2. Roda de conversa sobre os sentidos da velocidade e ritmo da fala, da pausa, da entonação, dos gestos e da expressividade facial e corporal na apresentação da palestra;
3. Filmagem dos ensaios em grupo;
4. Autoavaliação do modo como se deram as primeiras produções, isto é, como foi a *performance* da equipe.

4. Considerações finais

Neste capítulo, recorte de uma dissertação, ao tratarmos do seminário, abordamos um gênero discursivo caracterizado, sobretudo, pela participação ativa e em grupo dos alunos, bem como pelo ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa, triagem e hierarquização das informações. Como vemos, trata-se de um trabalho que está na contramão de um ensino tradicional verbalista e na direção de uma educação menos opressora e mais transformadora, capaz de levar seus alunos a

reelaborar ou produzir conhecimentos por meio da palavra compartilhada e não da mera transmissão dos conteúdos.

A própria origem latina do vocábulo seminário, *seminariu*, que significa viveiro de plantas onde se coloca a semente e favorece a germinação, já nos serve de metáfora para a principal função desse gênero, que é a de semear ideias, isto é, a de desenvolver nos alunos o gosto pela investigação, o senso crítico das coisas e, conseqüentemente, a independência intelectual peculiar a qualquer cidadão. Mas o que se vê, com certa frequência, são apresentações orais efetivadas sem o mínimo de preparação. E é praticamente impossível uma planta nascer, crescer e dar frutos sem que antes ela seja adubada, regada, podada...

O seminário escolar, portanto, é um gênero discursivo oral e público, relativamente formal, no qual geralmente um grupo de alunos se planeja para interagir com seus colegas-interlocutores sobre determinado tema, de maneira (explicitamente) estruturada, sob a diretividade do professor e com o apoio de recursos semióticos diversos.

No que diz respeito às propostas apresentadas, além da contribuição que almejamos dar com elas às atividades de compreensão e de produção do gênero seminário apresentadas pelos livros didáticos, também queremos que essas sugestões sejam mais uma lição de que nada está totalmente pronto, ou coisa nenhuma está tão boa que não possa ser melhorada.

São muitos os obstáculos que ainda permeiam o ensino e a aprendizagem da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, a começar pela própria bibliografia disponível, que, apesar de existente, não é tão vasta e precisa continuamente ser renovada/revista. Foi o que procuramos fazer na dissertação e com este texto, ressaltando outras possibilidades de abordagens teórico-metodológicas do gênero seminário aplicáveis ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

Referências

- ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 11-31.
- BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. Organização de seminário ou exposição oral. *In*: BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. São Paulo: Escolas Associadas, 2002.
- CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, Erik Viana Carlos. **O seminário: um evento de letramento escolar**. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras. 2016.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 107-118.
- VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **O seminário: um evento de letramento escolar**. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Centro de Artes e Comunicação (CAC), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2005. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7981/1/arquivo8416_1.pdf.

O GÊNERO CORDEL SOB A ÓTICA DOS CÍRCULOS DE LEITURA APLICÁVEIS AO ENSINO FUNDAMENTAL II

Maria Ribeiro de Sousa
José Wanderley Alves de Sousa

1. Introdução

A indiferença no tocante ao trabalho com a literatura, no ensino fundamental, aponta para o desconhecimento do valor da literatura e de sua função social. Isso requer que se entenda que todo processo educativo demanda uma sistematização de atividades coordenadas de ensino e aprendizagem para atingir os objetivos desejados, o que justifica o destaque para o letramento literário.

A proposta de letramento literário na escola objetiva formar “comunidades de leitores”, que venham a ultrapassar os muros da escola, para que cada aprendiz possa de fato reconhecer e experienciar “saberes sobre o homem e o mundo”, conforme expressa Cosson (2014, p. 11)

Escolhemos denominar a proposta de letramento literário para assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso corrente da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais. De uso recente na língua portuguesa, a palavra letramento tem suscitado algumas controvérsias. Tradução do inglês *literacy*, o letramento, como explicita Magda Becker Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), dá visibilidade a um fenômeno que os altos índices de analfabetismo não nos deixavam perceber. Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.

Por esta linha de pensamento, é possível afirmar que a literatura no ensino fundamental se presentifica em textos ou mesmo trechos, na maioria das vezes sem uma seleção de critérios. Aparecem apenas em interpretações de textos no livro didático onde a leitura integral de uma obra, raramente acontece, em se falando da literatura popular, essa é mais rara ainda no contexto escolar.

Experenciar uma prática de letramento literário por meio poesia cordelística é garantia maior de que a leitura literária se realize de forma prazerosa e, por extensão, venha exercer sua função essencial, que é, como defende Cosson (2014), a construção e desconstrução da palavra que nos humaniza.

Reafirme-se, pois, tal ideia, a partir do pensamento de Cosson (2014, p.29-30), ao dizer que:

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.

Por tudo isso, nota-se a necessidade de metodologias para se trabalhar a literatura na escola, uma vez que é fundamental para o letramento literário seguir teorias da leitura para orientação desse processo, bem como a seleção do gênero literário que será trabalhado. Isto porque, o trabalho voltado à leitura literária, na perspectiva de Cosson (2014), exige uma prática pedagógica que enfatize o aprendiz enquanto ser pensante, que reflete a dinâmica da sociedade, consolidando opiniões próprias no tempo e no espaço, para que este reconheça que a leitura faz parte da sua história, como ser integrante deste mundo. Ainda mais, Cosson (2014, p.122) chama a atenção para a diferença que há entre a formação de leitores e uma comunidade de leitores. Assim, destaca que o trabalho voltado à efetivação de uma comunidade de leitores envolve o compartilhamento da leitura de “textos, sentidos, conceitos, práticas e tudo mais que nos constitui como leitores”.

Sobre os critérios de seleção de obras literárias para o trabalho do letramento literário, Cosson (2014, p. 123) afirma que o único critério é

[...] que os textos sejam literários, independentemente de pertencerem ao cânone ou qualquer outra forma de ordenamento, daí a diversidade que não é apenas de gêneros, mas também de representações temáticas, graus de dificuldade do texto e daí por diante.

Outro ponto relevante para reflexão em relação ao letramento literário levantado por Cosson (2015, p.165) diz respeito à prática pedagógica da leitura escolar dirigida às séries iniciais e finais do ensino fundamental. Na perspectiva deste autor, nas séries iniciais, a leitura literária se realiza por meio de atividades, conceituada por **leitura ilustrada**, ou seja, “[...] leitura como uma atividade de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para inserção do aluno no mundo da escrita e manuseio livre de impressos”, enquanto nas séries finais do ensino fundamental, esse processo é denominado de **leitura aplicada** que “se destina a promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo.”.

Essa passagem da **leitura ilustrada** para a **leitura aplicada**, parece que acaba por provocar um distanciamento dos discentes em relação à leitura literária. Desse modo, o autor desperta a atenção para uma renovação no ensino da leitura, em especial, da leitura literária, para a concretização do letramento literário, no que diz respeito ao papel do professor, enquanto mediador da leitura literária, o qual deve ter como pré-requisito:

[...] ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura. De contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura. Tal característica é fundamental para que a “leitura por obrigação” da escola seja efetivamente substituída pela “leitura para o prazer” da mediação. (COSSON, 2015, p. 167)

Nesta direção cabe assinalar que refletir sobre a importância da poesia na sala de aula é mais que um dever dos profissionais de

Língua Portuguesa. É função da escola oferecer um mínimo de contato com o texto poético para a percepção do seu poder e, a fim de sensibilizar os aprendizes para que sintam de forma mais intensa o mundo que os cercam.

Assim, a proposta didático-pedagógica aqui apresentada se justifica na medida em que essa perspectiva contempla aspectos linguísticos e culturais, bem como pelo fato de possibilitar o (re)conhecimento da literatura de cordel como uma oportunidade ímpar de contato e participação dos alunos em atividades de leitura vinculadas a um contexto sócio-histórico-cultural, constituído de expressões, sentimentos, ideias, opiniões, experiências e história. Justifica-se, também, como proposta de incentivo ao gosto pela leitura, sobretudo numa visão crítica-reflexiva, a partir da poesia cordelística, ressaltando a relação entre língua, história e sujeito, produzida no discurso cordelístico.

2. *Círculos de Leitura: concepções e aplicabilidades*

A mediação da leitura numa concepção formativa e, portanto, dialógica tem como objetos, o texto, o contexto e o intertexto. A interação desses objetos coaduna-se para o sentido da leitura, já que o texto (oral ou escrito, verbal ou não verbal) é resultado da produção de sentidos que dele emana, especialmente, com base nas especificidades do texto.

Sob uma perspectiva discursiva, o **texto**, segundo Orlandi (2001), é a materialização do discurso e permite o jogo da interpretação, do efeito de sentidos, a partir da atividade empreendida pelo sujeito leitor, que é ao mesmo tempo, histórica e ideológica por natureza.

Quando realizamos uma leitura, seja de um texto literário ou não, percorremos os caminhos dos elementos da leitura (autor, leitor, texto e contexto), e os objetos (texto contexto e intertexto), os quais constituem o diálogo da leitura. Um objeto tomado em relação a um desses elementos gera modos de ler, ou seja, três

modelos de abordagem para a leitura: as leituras do contexto, as leituras do texto e as leituras do intertexto.

O **contexto** aqui é tomado a partir do olhar de Cosson (2014, p.58), ao defender que o termo, conceitualmente:

[...] vem do campo do letramento. O contexto com-o-texto está centrado nas características do texto em um evento de letramento, quer sejam elementos gráficos, como ilustrações, ou informações inferenciais que precisam ser processadas pelo leitor. Já o contexto ao- redor-do-texto refere-se aos elementos que estão fora do texto, mas que influenciam diretamente o evento de letramento, a exemplo de ambientes como uma sala de aula ou do conhecimento de um determinado discurso. O contexto além-do-texto, por fim, compreende as dimensões mais amplas da sociedade, da cultura e da história que influenciam indiretamente o evento de letramento. (COSSON, 2014, p.58).

E o **intertexto**, para Cosson (2014), é, pois, um objeto dependente do leitor, ou mesmo da capacidade de mediação realizada no trabalho com a leitura por parte do professor, que deve destacá-lo, visto que desvelar essa trama da leitura é favorecer aos leitores o reconhecimento da intertextualidade e a relação entre os elementos constitutivos da leitura (autor, leitor, texto e contexto) o que é primordial para os discentes concluintes do ensino fundamental. Isto porque:

Aproximar diferentes textos para mostrar como eles se relacionam enquanto intertextos é a base de toda leitura intertextual. Por meio da leitura do intertexto, o leitor solidifica e amplia o conhecimento da sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se ele mesmo parte desse diálogo que, como já sabemos, é, em última análise, a própria leitura. Leitura que, retomando mais uma vez nossa síntese, consiste em um processo envolvendo autor, leitor, texto e contexto em uma relação de diálogo que tem como objetos o texto, o contexto e o intertexto. (COSSON, 2014, p.63)

Esses modos de ler apontam vários caminhos a seguir, bem como propostas de abertura do diálogo da leitura, o que possibilita uma diversidade de atividades no tocante às práticas da leitura na promoção da interação do leitor com o texto, reforçando a participação efetiva dos discentes por meio de atividades que envolvam a participação, o comentário e a análise.

É nesse tipo de atividade de leitura que os discentes alcançam com maior profundidade a compreensão dos textos. As práticas aqui destacadas são apontadas em Cosson (2014). No entanto, estas “[...] não são exclusivas da leitura literária. Na verdade, elas fazem parte do ato de ler nas mais diversas situações e respondem a variadas necessidades de interação com os textos.” (COSSON, 2014, p. 131).

Todas as práticas aqui citadas necessitam de uma organização estruturada para o bom funcionamento de um programa de leitura, onde a intervenção pedagógica do mediador é fundamental para a concretização dos objetivos almejados, ainda que o objetivo primordial seja o compartilhamento da leitura. Neste sentido, Cosson (2014) evidencia que estas práticas podem ser desenvolvidas através dos *círculos de leitura*.

Para Cosson (2014) o *círculo de leitura*, como estratégia didático-pedagógica, oferece oportunidades privilegiadas para a expansão da compreensão do texto, para o desenvolvimento de habilidades discursivas, bem como à socialização de experiências humanas. Isso porque:

[...] os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo (COSSON, 2014, p. 139).

Para a proposta aqui formulada são apresentados alguns modelos de círculos sugeridos por Cosson (2014). Um deles é o de Daniels (2002) que, de acordo com Cosson (2014), trata-se de um dos mais “bem-sucedidos e conhecidos modelos”, o denominado *círculo de leitura literária*, que apresenta algumas características essenciais:

- a. A escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b. Os grupos são temporários e pequenos e se revezam à medida em que as obras são lidas;
- c. Os grupos lêem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d. As atividades dos grupos obedecem a um cronograma sistemático de encontros distribuídos ao longo do ano;
- e. Os registros, sob diferentes formas, feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro;
- f. Os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g. As discussões em grupo devem ser livres com ênfase na opinião do aluno, sendo o professor um facilitador das discussões sobre a obra para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h. A avaliação é feita por meio de observação e autoavaliação dos alunos;
- i. Uma aula de círculo de literatura deve ser um encontro divertido entre os alunos, com muita interação entre estes;
- j. Os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para a leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo.

Entende-se, pois, que a preparação para esse tipo de atividade é primordial. É exatamente a mediação do professor que vai determinar o sucesso do trabalho, sobretudo em se tratando de alunos iniciantes nesse modelo de leitura. Por isso, Cosson (2014) destaca as **fichas de função**, uma ideia defendida por Daniels (2002), como fundamentais para o desenvolvimento dos círculos de leitura literária, uma vez pois consistem em determinar funções aos leitores ao grupo, tais quais:

- a. Conector – liga a obra ou trecho lido com a vida, com o momento;
- b. Questionador – prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os

personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?

c. Iluminador de personagem – escolhe uma passagem para explicar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão;

d. Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;

e. Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;

f. Sintetizador – sumariza o texto;

g. Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;

h. Cenógrafo – descreve as cenas principais;

i. Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes

Cosson (2014, p.143) chama, ainda, a atenção para a produção de outras fichas, a depender do texto e até mesmo da turma. A autora destaca, também, com base em Daniels (2002), que as quatro primeiras funções: Conector, Questionador, Iluminador de personagem e Ilustrador são as mais importantes porque elas estão relacionadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro. No entanto, prossegue ressaltando o cuidado em relação ao uso dessas fichas para não gerar dependência, sugerindo o abandono das mesmas logo que os discentes estejam adaptados ao funcionamento dos círculos, pois o uso constante destas podem tornar a atividade monótona.

A autora destaca, ainda, alternativas mais tradicionais para a realização dos círculos de leitura ao sugerir a elaboração de fichas de leitura por meio de estratégias de conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

Nessa direção, a qualidade da discussão, ou seja, do funcionamento do círculo de leitura exige uma cultura diferenciada de avaliação, pois os métodos avaliativos tradicionais são vistos como inadequados para tal trabalho. Desse modo, Cosson (2014) sugere como a autoavaliação ou mesmo uma apresentação final da leitura como mais apropriadas para um *feedback* sobre a atividade.

Certo é que a metodologia dos *círculos de leitura literária* exige um planejamento criterioso em todas as etapas: a preparação (seleção das obras, a disposição dos participantes e a sistematização das atividades); a execução (o ato de ler, o compartilhamento e o registro) e, por fim, a avaliação.

Compreendendo, pois, um círculo de leitura formado por um grupo de leitores que se reúnem para a socialização e compreensão de textos, pode-se dizer que esse modelo de leitura possibilitará a interação entre os discentes, principalmente por envolver a literatura numa perspectiva crítico-criativa.

Ademais, destaque-se que Cosson (2014) considera a existência de três tipos de círculos de leitura, caracterizados, a saber:

- círculo estruturado: como o próprio nome sugere é guiado por um roteiro de papéis, atividades e discussões, definidas previamente;

- círculo semiestruturado: constitui-se de orientações que conduzem as atividades do grupo em torno das discussões;

- círculo aberto ou não estruturado: a leitura se assemelha a uma conversa entre amigos, familiares, onde os envolvidos possuem total liberdade no compartilhamento das leituras.

Nesse sentido, considera-se aqui o **círculo estruturado** como o ideal para o trabalho com a leitura de textos de cordel, aqui tomados como base para a presente pesquisa, por compreender um percurso formativo da leitura e, ainda porque “os alunos que estão iniciando a formação de leitor ou nunca participaram desse tipo de atividade precisam ser mais fortemente guiados na leitura e discussões” (COSSON, 2014, p. 159-160).

Não há, entretanto, aqui nenhuma pretensão em formular uma “receita” para o trabalho com a leitura do texto cordelístico na sala de aula, entretanto, a mediação pedagógica orientada pela teoria, com objetivos para o desenvolvimento de habilidades e competências para a leitura crítica/formativa é essencial na realização de qualquer processo pedagógico.

No caso do presente trabalho, propõe-se a aplicabilidade da metodologia dos círculos de leitura à leitura de textos cordelísticos,

através do desenvolvimento de sequências didáticas, conforme exposto a seguir:

3. Uma proposta de leitura do gênero Cordel a partir da metodologia dos Círculos de Leitura

APRESENTAÇÃO

Nessa primeira etapa, momento de apresentação da proposta de leitura do gênero *Cordel*, o diálogo professor-aluno é fundamental para que seus alunos se sintam à vontade e, para que você enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem possa realizar um levantamento do repertório dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos sobre o gênero poesia de cordel.

Vale ressaltar que essa proposta se volta, especialmente, para turmas do nono ano do ensino fundamental regular, com o intuito de despertar o gosto pela leitura literária da poesia e a reflexão crítica em torno de questões sociais em meio a discussões e o compartilhamento de visão própria que cada um tem sobre problemas sociais que afetam direta ou indiretamente a vida em sociedade, o que servirá de instrumento para a realização da prática do círculo de leitura.

Para isso, o primeiro momento é dividido em atividades planejadas para uma aula de 45 (quarenta e cinco minutos), cujo objetivo geral é:

Destacar como instrumento de apoio ao professor(a), uma proposta de trabalho com a leitura crítica-formativa, por meio do gênero cordel, a partir da adoção dos círculos de leitura propostos por Cosson (2014).

Especificamente, objetiva-se:

- Explorar temáticas sociais presentes no discurso da poesia cordelística;
- Desenvolver a leitura proficiente a partir de estratégias de leitura;
- Motivar a prática leitora em voz alta;

- Despertar o gosto pela poesia/literatura, através do cordel;

ATIVIDADE 1

Para a apresentação do gênero cordel, deve-se inicialmente buscar ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Para isso, o/a professor(a) pode fazer uso de um varal de cordéis (É bom lembrar que essa denominação se deu pelo fato de serem os folhetos pendurados em barbantes para a divulgação e venda desse produto), em seguida indagá-los sobre a origem do cordel no Brasil e principais representantes dessa arte.

É importante expor para os alunos a origem histórica dessa arte popular (o cordel tem raízes nas cantigas medievais, século XII, manuscritas para circularem apenas nos palácios e conventos. Memorizadas facilmente devido aos recursos das rimas, ritmos, repetição de palavras e de versos e, circularam oralmente, até a criação da prensa por Gutemberg, assim eram divulgadas para além dos muros dos conventos e dos palácios.

De acordo com estudiosos dessa literatura, o cordel chegou ao Brasil com os colonizadores, destacando-se, especialmente na região Nordeste deste país, pois aqui serviu como jornal do povo e ainda como recurso para a alfabetização de pessoas, além de objeto de entretenimento.

Já ouviram falar em poesia de cordel/folhetos de cordel? O que é cordel? Como esse poema se organiza no papel? Quantas estrofes? De quantos versos são formadas as estrofes? Há sons que se repetem (rimas, ritmos)? O cordel faz referência a outros textos (interdiscursividade – traço característico desse gênero)? E a linguagem utilizada na poesia de cordel, vocês consideram difícil? Quem produz esse tipo de poesia? Qual a finalidade desse gênero? Que assuntos são apresentados num cordel? Que característica podemos destacar num texto de cordel? Podemos encontrar influência dessa manifestação cultural em outros gêneros artísticos (música, filme, novela); O cordel pode apresentar uma história, um

ensinamento (com reflexão sobre o comportamento humano), uma crítica social (com humor ou lamento)?

DIÁLOGO COM O PROFESSOR (A)

Professor(a),

A leitura de poesia em voz alta ou mesmo a declamação, especialmente a poesia popular, chama a atenção porque encanta os ouvintes pela singeleza dos versos e ainda pelo discurso, carregado de sentido, de dizeres, de lutas, de sonhos e de histórias. Assim, possibilitaremos a aproximação com um dos elementos mais forte da nossa cultura brasileira, capaz de intensificar reflexões em torno de valores sociais e humanos.

Em se tratando de alunos do nono ano do ensino fundamental estes já devem ter conhecimentos em relação as características-estrutura da poesia/poema, embora esse contato ainda não tenha se dado com o cordel (gênero poético praticamente ausente nos livros didáticos). Desta forma, a orientação para o letramento literário poético, ou seja, a poesia de cordel pode ser desenvolvida pela leitura em voz alta, pela declamação, dramatização e até por meio de uma feira literária de poesia popular. O gosto pela poesia pode ser sentido no compartilhamento de atividades como essas.

DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Professor(a), para dar início a sua aula, o diálogo deve ser tomado como recurso pedagógico para a ativação do conhecimento prévio. Buscar por meio de uma conversa dirigida aos alunos com perguntas simples, para fazer o levantamento do repertório dos alunos, no que diz respeito ao conhecimento sobre a poesia de cordel.

Após descobrir o que eles sabem sobre o cordel, ficará evidente que a aula se volta para a leitura desse gênero. Então, é bom ressaltar as principais características da poesia cordelística (versos , estrofes, metro, rima, ritmo, linguagem...), bem como os assuntos abordados no discurso poético do cordel (informação de

acontecimentos passados os recentes, trazer ensinamentos no que diz respeito ao comportamento humano, fazer crítica social (com humor ou lamento, retratar o perfil de uma pessoa ilustre) e, ainda a questão da interdiscursividade (influência dessa manifestação cultural em outros gêneros artísticos (música, filme, novela), recurso marcante dessa arte popular. E se oportuno, relembre-os, do filme “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, que tem como protagonista o famoso João Grilo, personagem de cordel, além de outros cordéis que serviram de base para o autor, como “O cavalo que defecava dinheiro”.

SEGUNDA ETAPA – ATIVIDADE PROPOSTA

Professor(a), como os alunos já sabem o que é poesia de cordel e ouviram o poeta Bráulio Bessa declamar uma de suas poesias, que tal convidá-los ao círculo de leitura de cordéis?

Para motivá-los à leitura dos cordéis selecionados, apresente-lhes os títulos dos poemas escolhidos, verifique se já ouviram/leram algum deles. Depois apresente os autores de cada cordel.

Em seguida, explique-lhes como funciona um círculo de leitura. No caso presente, optamos pelo círculo estruturado, visto que este deve ser organizado previamente com funções definidas a cada participante e com questões norteadoras para a discussão da leitura do texto selecionado. Sendo assim, a presente proposta trata-se de um modelo de um círculo de leitura em sala de aula.

Um *círculo de leitura* ocorre quando um grupo de pessoas se reúne para o compartilhamento da leitura, bem como o aprofundamento da interpretação dos leitores do grupo, para que a leitura individual de cada participante seja ampliada, sobretudo por se tratar de uma atividade coletiva e colaborativa de aprendizagem que se dá prioritariamente através de discussões em torno de uma obra/texto.

Primeiro passo para o funcionamento de um círculo é a seleção das obras/ textos. Para a presente proposta, foi selecionado o texto cordelístico “Fumo e Álcool: mantenha distância”, de Beto Brito Melo.

PREPARAÇÃO PARA O CÍRCULO DE LEITURA

Divida a sala em grupos. Cada grupo deverá escolher um dos cordéis que o/a professor(a) selecionou para trabalhar o círculo de leitura. Cada grupo se reúne para a distribuição das funções e discussão das questões para o compartilhamento da leitura que o grupo fez. Isso sob orientação do/da professor(a).

Cada grupo se reúne para leitura e o compartilhamento da mesma sob a mediação do professor(a) que orienta os participantes do grupo de acordo com as funções (conector, questionador, iluminador, ilustrador e sintetizador) que devem exercer cada um, orientados por questões que nortearão toda a discussão e o compartilhamento da leitura.

DESENVOLVIMENTO DO CÍRCULO DE LEITURA A PARTIR DO CORDEL “Álcool e Fumo: mantenha distância”, de Beto Brito



<https://www.estantevirtual.com.br/livros/Beto%20Brito>

Professor (a), para uma maior aproximação dos alunos à temática do cordel em destaque, é pertinente destacar algumas informações, tais quais:

➤ Em relação ao fumo, lembrar que o Ministério da Saúde obrigou em 2002 empresas de cigarros a divulgarem nas próprias carteiras/embalagens do produto, a divulgação de imagens de pessoas fumantes afetadas por essa droga, uma forma de advertir sobre as causas e consequências do fumo na vida dos viciados nessa

droga. Outra lei “Antifumo” (2011) importante foi a proibição do fumo em repartições públicas e privadas.

➤ Em relação ao álcool, deve-se apresentar a lei de trânsito que proíbe motoristas que ingeriram bebida alcoólica dirigirem. Lei esta que apesar de divulgações ainda não é bem respeitada, o que leva muitos ao risco de vida, e ainda da proibição da venda para menores de idade.

Agora que vocês sabem dessas informações, bem como dos prejuízos dessas drogas, no que diz respeito a saúde, vamos ao trabalho:

FUNÇÃO CONECTOR

➤ Para **conexão texto-leitor**: A que o texto o remeteu? A qual experiência de vida pode ser relacionada?

➤ Para **conexão texto-texto**: Esse texto apresenta alguma relação com outro texto (filme, novela, música etc.) – Sugerimos usar imagens de advertência nos maços de cigarros, as quais abordem as consequências do fumo, a exemplo da que apresentamos a seguir:



<http://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/leiantifumo/index.html>

➤ Para a **conexão texto-mundo**: Aqui podemos citar a lei “Antifumo” de 2011.

FUNÇÃO QUESTIONADOR

➤ Para a função de **QUESTIONADOR**, levantar, essencialmente, os seguintes questionamentos: Como esse poema se organiza no papel? Quantas estrofes? De quantos versos são formadas as estrofes (quadra, sextilha, oitava, quadrão, décima, septilha, dentre outros)? Há sons que se repetem (rimas, ritmos)? Tem alguma palavra nessa poesia que consideram difícil? Tem alguma palavra ou expressão da língua falada ou popular? Esse cordel apresenta uma história (com informações do passado ou recentes), um ensinamento (uma reflexão sobre o comportamento humano), uma crítica social (com humor ou lamento) ou retrata o perfil de uma pessoa ilustre? Qual é o tema da história narrada nessa poesia?

FUNÇÃO ILUMINADOR

➤ Para a função de **ILUMINADOR**, destaque a estrofe 57 (cinquenta e sete) porque retrata a realidade de muitas famílias que, por causa do álcool, acabam sendo destruídas, até porque na maioria das vezes a violência está associada a essa Droga: Violência tem de sobra

Violência tem de sobra
Pela força do efeito,
Com o álcool na cabeça,
Eu já vi pai desse jeito:
Chega tarde, quando quer,
Dá no filho e na mulher,
Depois chora no malfeito. (BRITO, p.26)

➤ Para a função de **ILUSTRADOR**: citar um filme, uma novela, outro texto que aborde a temática do fumo ou do álcool.

➤ Sugerimos a produção de um **acróstico**, com “Álcool e Fumo”, que deverá apresentar a visão pessoal dos alunos sobre

estas drogas lícitas. Se necessário, relembrar o que são drogas lícitas e ilícitas e que o acróstico, trata-se de um recurso poético muito utilizado pelos poetas populares, como garantia da autoria de seus cordéis, geralmente apresentado nos folhetos com o nome próprio em vertical.

3. Considerações Finais

O objetivo de propagar o texto cordelístico não desvirtua a aquisição de saberes curriculares que historicamente compete à escola transmitir. Os alunos acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar aquilo que aprenderam em situações reais. Assim, a posse de competências e habilidades podem garantir a globalidade do comportamento do aluno diante de desafios.

Contudo, a aquisição de conhecimentos deve levar o aluno a compreender que tudo aquilo que faz, aprende e estuda, faz parte de um contexto, sendo assim, ele deverá adquirir essas habilidades não só como consumidor, mas também como produtor de cultura, daí, deve-se garantir que o aluno adquira autonomia para *aprender a aprender*.

Diante disso, e sobretudo da experiência prática desenvolvida em outros momentos de formação no trabalho de sala de aula, torna-se notório que a leitura literária, com foco no cordel, facilita a formação leitora, cuja aprendizagem o torna um indivíduo ativo e participativo. Certamente, a combinação dos usos permitidos pela oralização desse impresso desperta a admiração de muitos. É muito difícil ouvir alguém declamar uma poesia de cordel e não se apaixonar por essa arte cultural, na qual o poeta convida a ouvi-lo contar, cantar e fazer história, um verdadeiro poeta-cronista da contemporaneidade.

O uso da literatura de cordel para o desenvolvimento de habilidades e da competência leitora é evidentemente positivo, pelo discurso humorístico de crítica e/ou lamento social, no que se refere aos cordéis aqui selecionados, cuja proposta de sequência didática tem o intuito de compartilhar e evidenciar a importância e

vitalidade desse gênero na sala de aula e, conseqüentemente, ressaltar a necessidade da ressignificação das aulas de língua portuguesa através de projetos e/ou sequências didáticas.

Assim é que a proposta aqui apresentada trata-se apenas de uma sugestão para o trabalho da leitura com base nos gêneros. Por tudo isso, é importante evidenciar a importância do PROFLETRAS para a formação continuada do professor de Língua Portuguesa da educação básica, visto que foi por meio desta que tem se dado o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, em meio ao compartilhamento de leituras e de conhecimentos teórico-prático que contemplam habilidades e competências da leitura, com ênfase na exploração e reflexão de temas sociais e, na reiteração de valores, que devem ser prioridades da educação deste novo milênio.

Por tudo isso, conclui-se que o trabalho com o cordel na sala de aula é um forte elemento atrativo para o aluno, visto que emerge como possibilidade de um maior incremento aos usos que são feitos a partir do texto poético na formação do leitor, assim ganha especial destaque por abordar um produto tipicamente nordestino em contexto sociocultural.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 144 páginas, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC, 2008.
- BRITO, Beto. **Álcool e fumo: mantenha distância**/Beto Brito; ilustrações Ricardo Cunha. – Recife: Prazer de Ler, 2012.
- CAMPOS, Renato Carneiro. **A ideologia dos poetas populares**. 2 ed. Recife: MEC: Instituto Joaquim Nabuco: FUNARTE, 1977.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. – São Paulo: Contexto, 2014.

- COSSON, Rildo. A Prática da Leitura Literária na Escola: mediação ou ensino? **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set/dez. 2015.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência didática para a leitura de cordel em sala de aula. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol.14. Número Especial: 153-172. 2012.
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- SOUSA, Maria Ribeiro de. **Os Textos Cordelísticos no 9º Ano do Ensino Fundamental II**: perspectivas de aplicabilidades didático-pedagógicas dos *círculos de leitura*. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras. 2017.

PERFIL BIOBIBLIOGRÁFICO DOS AUTORES

Aída Maria Bandeira De Sousa

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Língua, Linguística e Literatura pela Universidade Integrada de Patos (FIP) e Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, é professora efetiva de Língua Portuguesa do Estado da Paraíba e do Município de Cajazeiras. Atua na área de Letras com ênfase na Teoria da Argumentação da Língua.

Erik Viana Carlos Rodrigues

Possui graduação em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Tem Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre pelo PROFLETRAS - Polo Universidade Federal de Campina Grande. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e Sistema Educacional do Município de Cajazeiras-PB.

Inacio Francisco Teixeira Silva

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Campina Grande - UFRN. Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2020); Especialista em Língua Portuguesa (2012); graduado em Letras (Habilitação: Português/Inglês) pela Universidade Federal de Campina Grande (2010). Atualmente, é professor efetivo na Rede Estadual e Municipal de Ensino de Umari/CE.

Ivaneide Gonçalves de Brito

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, é doutoranda em Letras

pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É vinculada ao Grupo de Pesquisas sobre Práticas de Escrita, Oralidade e Mediação Docente - MEDIAÇÃO/UFCG. É professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Janicleide Silva Gomes

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2000); Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Especialização em Educação: Práticas e Processos Educativos pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Língua Portuguesa, com área de concentração em Linguagem e Letramentos, pelo Profletras – UFPB. É professora efetiva da rede estadual e municipal (Ensino Fundamental).

Joice Élide Alves Gonçalves

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, onde se dedica a estudos sobre tecnologias digitais e ensino de língua materna. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É professora efetiva da Rede Estadual do Ceará e Rede Municipal de Umari - CE.

José Wanderley Alves de Sousa

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1991), Mestrado em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba (1997) e Doutorado em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). É professor Associado em regime de Dedicção Exclusiva da Universidade Federal de Campina Grande - Câmpus de Cajazeiras – PB, atuando na Graduação e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Laurênia Souto Sales

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 2009). Professora Associada I da UFPB, é docente do Departamento de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É também professora, na modalidade Educação a Distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFPB Virtual.

Maria da Luz Olegário

Doutora em Educação, mestre em Língua Portuguesa, especialista em leitura e produção de textos e graduada em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba. É professora do Curso de Pedagogia Presencial e do Curso de Letras-Libras, modalidade a distância-UFPB. É coordenadora do Projeto PIBIC - Para uma política de educação Queer: discursos sobre gênero, amor e violências nas relações homoafetivas - DHP-CCE- UFPB.

Maria Nazareth de Lima Arrais

Possui Doutorado e Mestrado em Letras pela UFPB. Possui Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN e Letras pela Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS. É professora do Curso de Letras Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP). Coordena o Grupo de Estudos em Discurso, Semiótica e Ensino-GEDISEEN e o Projeto PIBIC - Valores de identidade popular em narrativas orais na voz de contadores nordestinos sob a perspectiva da semiótica.

Maria Ribeiro de Sousa

Possui graduação em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2004). Tem Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (2008). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da

Paraíba (2013). Especialista em Educação, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestre pelo PROFLETRAS - Polo Universidade Federal de Campina Grande (2017). Professora da Rede Estadual da Paraíba e Municipal de São José da Lagoa Tapada-PB.

Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

Doutora e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus de João Pessoa - PB, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Vernácula e Língua Inglesa. É professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus de Cajazeiras- PB, e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Natalia Militão Custodio Medeiros

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Caririá-Ce. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual do Ceará.

Patrícia dos Santos Queiroz Braga

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e formadora de professores, na área de Linguagens, dos anos finais do Ensino Fundamental do Programa MAISPAIC da Secretaria de Educação do município de Deputado Irapuan Pinheiro, no Estado do Ceará.

Rose Maria Leite de Oliveira

Licenciada em Letras, Mestra e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, é Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande

(UFCG/UAL/CFP) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS. Líder do Grupo MEDIAÇÃO: Grupo de Pesquisas sobre Práticas de Escrita, Oralidade e Mediação Docente. Tem experiência em Linguística Aplicada, atuando em trabalhos sobre escrita, leitura e oralidade, na perspectiva discursiva, e na formação de professores.

Rosimere Martins de Sousa

Possui graduação em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Tem Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre pelo PROFLETRAS - Polo Universidade Federal de Campina Grande. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e Sistema Educacional do Município de São José da Lagoa Tapada-PB.

AQUI HÁ UM SOMATÓRIO DE VOZES DE PROFESSORES E PROFESSORAS, ESPECIALMENTE DE ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUE BUSCAM O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS), COM VISTAS À FORMAÇÃO CONTINUADA E, POR CONSEQUENTE, À RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS INDISPENSÁVEIS À INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIAS E VIVÊNCIAS DO/NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. ASSIM, OS DEZ CAPÍTULOS, QUE INTEGRAM A PRESENTE OBRA, ARTICULAM REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM PESQUISAS DESENVOLVIDAS JUNTO AO PROFLETRAS – POLOS UFCG E UFPB.

JOSÉ WANDERLEY ALVES DE SOUSA



ISBN 978-65-5869-436-6



9 786558 694366 >