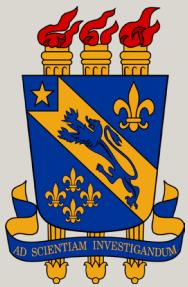


JOGANDO COM AS LINGUAGENS

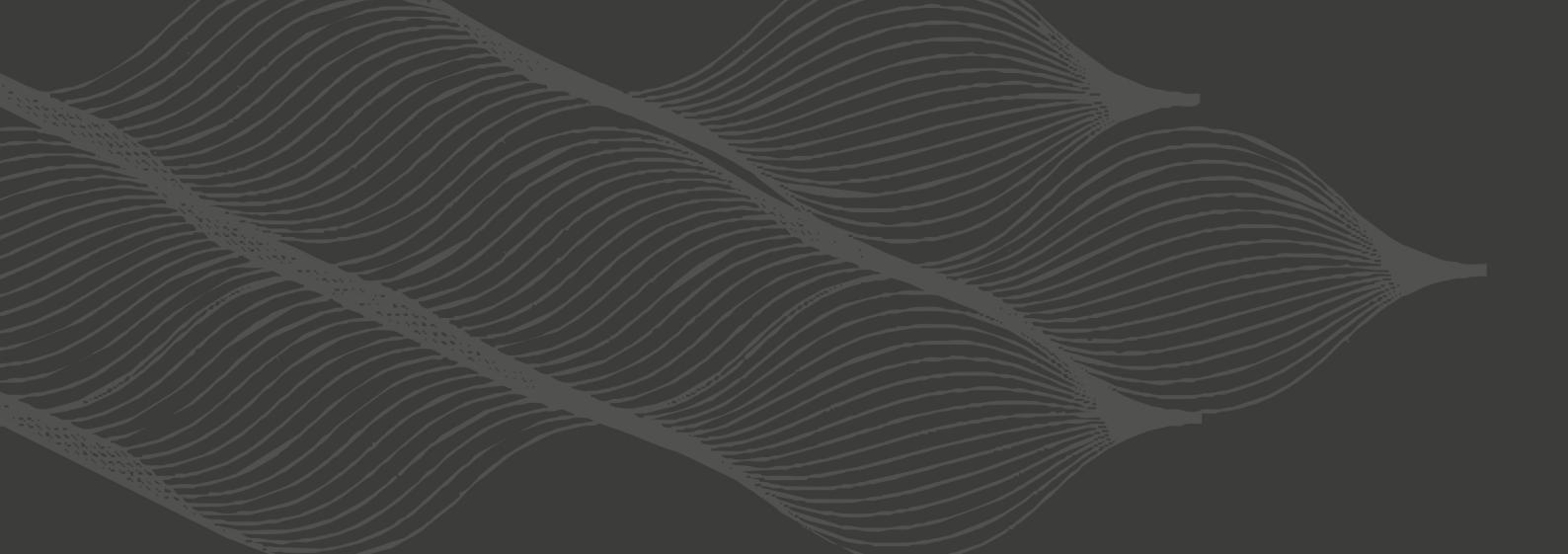
propostas de intervenção

Volume II

**Nize Paraguassu Martins
Shirlei Marly Alves
Ailma do Nascimento Silva
(ORGANIZADORAS)**



EdUESPI

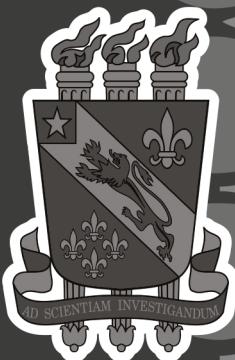


JOGANDO COM AS LINGUAGENS

propostas de intervenção

Volume II

**Nize Paraguassu Martins
Shirlei Marly Alves
Ailma do Nascimento Silva
(ORGANIZADORAS)**





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa

Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu

Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo

Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Rauirys Alencar de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires

Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo

Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo

Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão

Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar

Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto

Editor da Universidade Estadual do Piauí

Universidade Estadual do Piauí

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá• Teresina-PI

Todos os Direitos Reservados



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ

Rafael Tajra Fonteles
Themístocles de Sampaio Pereira Filho
Evandro Alberto de Sousa
Jesus Antônio de Carvalho Abreu



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Governador do Estado
Vice-Governador do Estado
Reitor
Vice-Reitor

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto	Presidente
Algemira de Macedo Mendes	Universidade Estadual do Piauí
Ana de Lourdes Sá de Lira	Universidade Estadual do Piauí
Antonia Valtéria Melo Alvarenga	Academia de Ciências do Piauí
Cláudia Cristina da Silva Fontineles	Universidade Federal do Piauí
Fábio José Vieira	Universidade Estadual do Piauí
Sammy Sidney Rocha Matias	Universidade Estadual do Piauí
Gladstone de Alencar Alves	Universidade Estadual do Piauí
Maria do Socorro Rios Magalhães	Academia Piauiense de Letras
Nelson Nery Costa	Conselho Estadual de Cultura do Piauí
Orlando Maurício de Carvalho Berti	Universidade Estadual do Piauí
Paula Guerra Tavares	Universidade do Porto - Portugal
Pedro Pio Fontineles Filho	Universidade Estadual do Piauí
Marcelo de Sousa Neto	Editores
Nize Paraguassu Martins	
Agência Empulssi - Vinnycius Silva	
Avaliação por pares	Projeto Gráfico e Diagramação
Agência Empulssi e Gráfica UESPI	Revisão
	Capa
	Os capítulos foram avaliados por pares
	E-book

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/277>

J62 Jogando com as linguagens: propostas de intervenção / organização de Nize Paraguassu Martins, Shirlei Marly Alves e Ailma do Nascimento Silva. - Teresina: FUESPI, 2025. 251 p.: il. - (v. 2)

ISBN Digital: 978-85-8320-280-6.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17516631>

1. Educação Básica. 2. Linguística. 3. Ensino-Aprendizagem. 4. Língua Portuguesa. I. Martins, Nize Paraguassu (Org.) . II. Alves, Shirlei Marly (Org.) . III. Silva, Ailma do Nascimento (Org.) . IV. Título. V. Série.

CDD 410

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
Francisca Carine Farias Costa (Bibliotecária) CRB-3^a/1637

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

“Jogando com as linguagens: propostas de intervenção” traduz pesquisa acadêmica em práticas concretas para o ensino de Língua Portuguesa. Fruto da colaboração entre a UESPI e outras Instituições de Ensino Superior do Brasil, esta obra do PROFLETRAS estabelece uma ponte entre universidade e sala de aula.

Continuidade de “Jogando com as linguagens: práticas de pesquisa” (2019), este volume apresenta dez capítulos com propostas metodológicas inovadoras desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental em suas pesquisas de mestrado.

Destaques:

- **Gêneros textuais e multimodalidade** – podcasts e textos multimodais
- **Produção textual inovadora** – ferramentas digitais e metodologias processuais
- **Variação linguística** – abordagem sociolinguística valorativa
- **Aspectos gramaticais inovadores** – pontuação e vozes verbais com foco funcional
- **Reflexão metacrítica** – concepções de leitura docente

Cada proposta emerge de contextos reais e dialoga com as orientações curriculares, incorporando contribuições da Linguística Textual, Sociolinguística, Análise do Discurso, Semântica Lexical, Teoria dos Gêneros e Multimodalidade.

Destinada a professores da Educação Básica, estudantes de Letras e Pedagogia, esta coletânea democratiza o acesso à educação linguística de qualidade.

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
1. ORALIDADE, MULTIMODALIDADE E GÊNERO: UM MODELO DIDÁTICO PARA A NOTÍCIA RADIOFÔNICA NO PODCAST.....	13
Vilani Nascimento Paz de Souza (SEDUC - PE)	
Rafael Bezerra de Lima (PROFLETRAS/UFRPE/UFAPE)	
2. ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA.....	35
Maria Genilda Santos de Souza (SEDUC - PB)	
Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)	
3. ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS: UMA PROPOSTA PARA 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	55
Nathalee Paloma Souza Vieira (SEMEC - Luís Correia-PI)	
Shirlei Marly Alves (PROFLETRAS/UESPI)	
4. REFERENCIAIS GAME: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA AUXILIAR O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PRODUÇÃO TEXTUAL	75
Marton Gomes Lima Amorim (SEDUC - MA)	
Lucirene da Silva Carvalho (PROFLETRAS/UESPI)	
5. PRODUÇÃO TEXTUAL, REVISÃO E REESCRITA DO CONTO MARAVILHOSO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	93
Oscarina de Castro Silva Fontenele (IFPI - Cocal)	
Pedro Rodrigues Magalhães Neto (PROFLETRAS/UESPI) (<i>in memorian</i>)	
6. A “LINGUAGEM PROIBIDA” NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA PARA ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM	123
Daniel Junio Pereira da Silva (SEDUC - PE/SEMEC - Jaboatão dos Guararapes-PE)	
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz (PROFLETRAS/UPE)	

7. A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE USOS NÃO CONVENCIONAIS NA PERSPECTIVA DA PROSÓDIA	147
Marlange Benvinda dos Santos Brito (IFPI/Picos – PI)	
Ailma do Nascimento Silva (PROFLETRAS/UESPI)	
8. PONTUAÇÃO EM FOCO: O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO E SEUS EFEITOS PROSÓDICOS E DE SENTIDO	161
Elisangela Santos de Andrade Oliveira (SEMED/Planalto-BA)	
Vera Pacheco (PROFLETRAS/UESB)	
9. UM ESTUDO SINTÁTICO-SEMÂNTICO DAS VOZES VERBAIS COMO PROPOSTA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	183
Rogério Batista de Sousa (SEMED- Bom Lugar/ Lago da Pedra - MA)	
Nize Paraguassu Martins (PROFLETRAS/UESPI)	
10. CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	213
Rita Alves Vieira (PROFLETRAS/UESPI)	
SOBRE OS AUTORES	247

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos **“Jogando com as linguagens: propostas de intervenção”**, obra que consolida os esforços de pesquisa e inovação pedagógica desenvolvidos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Piauí e de outras Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Este volume representa a continuidade de um projeto editorial iniciado em 2019 com “Jogando com as linguagens: práticas de pesquisa”, que sistematizou as práticas de pesquisa, metodologias e fundamentos teóricos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS. Agora, com “Propostas de Intervenção”, avançamos da teoria à prática, ampliando o acesso às propostas metodológicas concretas para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, oriundas dos diagnósticos realizados por professores do Ensino Fundamental em suas pesquisas de mestrado.

Mais do que uma simples coletânea acadêmica, esta obra constitui-se como uma ponte entre a pesquisa e a sala de aula, complementando o primeiro volume que abordou os fundamentos metodológicos e teóricos. Aqui, oferecemos aos educadores ferramentas concretas e inovadoras para transformar o ensino de Língua Portuguesa, traduzindo os achados da pesquisa em propostas aplicáveis ao cotidiano escolar.

Os dez capítulos que compõem este volume evidenciam a riqueza e a diversidade das investigações desenvolvidas no PROFLETRAS, abordando desde questões relacionadas à oralidade e multimodalidade até reflexões sobre as concepções de leitura e ensino. Cada capítulo emerge de uma necessidade real identificada em sala de aula, configurando-se como uma resposta fundamentada teoricamente para os desafios contemporâneos do ensino de língua materna.

A organização da obra segue uma progressão pedagógica cuidadosamente planejada. Inicialmente, os capítulos 1 a 3 exploram as potencialidades dos gêneros textuais e da multimodalidade, reconhecendo que os textos contemporâneos exigem dos leitores competências que vão além da decodificação verbal. O trabalho com podcasts, gêneros multimodais e anúncios publi-

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

citários demonstra como a escola pode dialogar com as práticas sociais de linguagem do século XXI, formando leitores críticos e proficientes.

Na sequência, os capítulos 4 e 5 abordam questões centrais da produção textual, apresentando tanto ferramentas digitais inovadoras quanto metodologias que respeitam a natureza processual da escrita. O jogo “Referenciais Game” e a proposta de trabalho com o gênero conto maravilhoso exemplificam como é possível tornar o ensino da escrita mais atrativo e eficaz, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e suas experiências com tecnologias digitais.

O capítulo 6 traz uma contribuição fundamental ao abordar a variação linguística sob uma perspectiva sociolinguística, propondo uma educação linguística que respeite e valorize as variedades trazidas pelos estudantes, ao mesmo tempo que desenvolve sua competência para adequar a linguagem aos diversos contextos comunicativos.

Os capítulos 7, 8 e 9 dedicam-se aos aspectos gramaticais, mas de forma inovadora, integrando sintaxe e semântica, gramática e prosódia. As propostas para o ensino da pontuação e das vozes verbais superam a abordagem tradicional, mecânica e fragmentada, oferecendo alternativas que consideram os aspectos funcionais e discursivos da língua.

Por fim, o capítulo 10 fecha o volume com uma reflexão metacrítica sobre as próprias práticas de ensino, analisando as concepções de leitura que permeiam o discurso docente. Esta análise contribui para a formação de uma consciência crítica sobre o papel do professor como mediador e interlocutor no processo de formação de leitores.

Todas as propostas aqui apresentadas compartilham pressupostos teórico-metodológicos alinhados com as orientações dos documentos curriculares oficiais, mas vão além, incorporando contribuições das mais diversas áreas: Linguística Textual, Sociolinguística, Análise do Discurso, Semântica Lexical, Teoria dos Gêneros, Multimodalidade, entre outras. Essa diversidade teórica reflete a complexidade do fenômeno linguístico e a necessidade de abordagens interdisciplinares para seu ensino.

É importante destacar que cada capítulo resulta de uma pesquisa desenvolvida em contextos educacionais reais, com estudantes reais, enfrentando problemas reais. Algumas propostas foram aplicadas e testadas através de pesquisas-ação, enquanto outras constituem propostas de intervenção fun-

damentadas teoricamente. Essa diversidade metodológica confere à obra um valor tanto teórico quanto prático para professores da Educação Básica, que poderão adaptar e aplicar essas propostas em seus próprios contextos de trabalho.

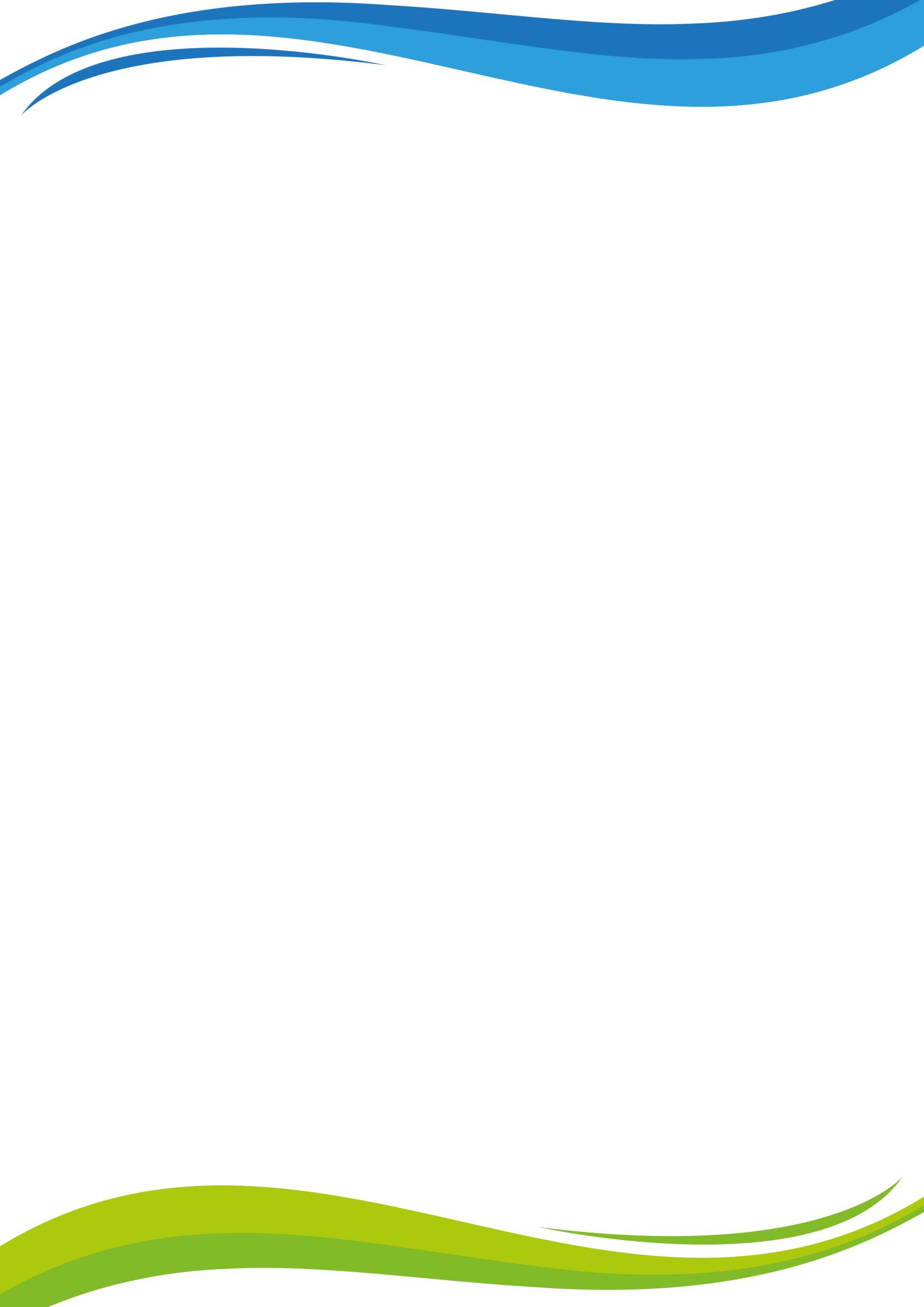
Destinada a professores da Educação Básica, estudantes e professores de Letras, Pedagogia e áreas afins, bem como pesquisadores interessados no ensino de língua e literatura, esta coletânea pretende contribuir para a melhoria qualitativa da educação linguística no Brasil. Em tempos de constantes desafios educacionais, obras como esta reafirmam o papel fundamental da pesquisa aplicada na transformação das práticas pedagógicas.

Convidamos os leitores a mergulharem nessas propostas com a mesma curiosidade e dedicação que moveram seus autores durante o desenvolvimento de suas pesquisas. Que este volume inspire novas práticas, desperte questionamentos e, sobretudo, contribua para a formação de estudantes mais competentes linguisticamente e mais críticos diante dos textos que circulam socialmente.

A educação linguística de qualidade é um direito de todos os brasileiros, e obras como esta, resultado do trabalho colaborativo entre universidade e escola, entre teoria e prática, entre pesquisadores e professores, constituem passos importantes na direção da democratização desse direito.

Que o jogo com as linguagens continue transformando salas de aula e formando cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

As organizadoras.



ORALIDADE, MULTIMODALIDADE E GÊNERO: UM MODELO DIDÁTICO PARA A NOTÍCIA RADIOFÔNICA NO PODCAST

Vilani Nascimento Paz de Souza¹ (SEDUC - PE)
Rafael Bezerra de Lima² (PROFLETRAS/UFRPE/UFAPE)

Considerações Iniciais

O termo *oral*, do latim *oris* (boca), refere-se a tudo o que se transmite pela boca/fala. O principal suporte da fala é a voz, produzida pelo aparelho fonador, cuja transmissão é feita pela boca. Marcuschi (2010, p. 25) define fala como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”. Sendo assim, fala vai além de sua materialidade fônica, capacidade nata dos seres humanos. É preciso também situar a fala como manifestação de linguagem heterogênea, que depende de contextos variáveis e em constante interação com a escrita, numa relação de equivalência modo-linguística (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 127).

A orientação teórica deste trabalho adota a noção de língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” que considera o texto em seu aspecto organizacional interno e seu funcionamento do ponto de vista enunciativo (MARCUSCHI, 2008). Quanto à noção de texto, consideramos o postulado de Beaugrande (1997, p. 10), o qual afirma que “o texto é um fenômeno comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” e dessa forma não pode ser analisado de forma fragmentada. Assumimos a escolha por um ensino de língua que privilegia a produção variada e suas contextualizações na vida diária.

Na leitura da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2011), compreendemos a ideia de um ensino de língua com foco no desenvolvimento linguístico-discursivo dos falantes para uma atuação social mais crítica e respon-

¹ Mestra pelo Mestrado Nacional Profissional em Letras. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino / UFCG-PB. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio – PE.

² Professor Associado da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. Docente do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

siva. Tomando como base para esse ensino de língua os estudos da Linguística Textual, que toma o texto como unidade linguística hierarquicamente mais alta, sendo ele a única forma em que o ser humano se expressa linguisticamente (KOCH, 2018). Operamos neste estudo com a concepção de um ensino de oralidade através, exclusivamente, de textos.

Tendo em vista os diversos contextos e demandas sociais de interação verbal – oral ou escrita – e, especialmente, a necessidade de se comunicar, saber escutar e saber se expressar oralmente, entendemos aqui a oralidade como legítimo objeto de ensino, cuja abordagem deva ocorrer em bases metodológicas sólidas. Compreendemos também a necessidade de condução do ensino para um lugar de reflexões linguísticas através de práticas que contemplam o texto oral como unidade central de análise dos usos reais da língua na escola.

Sinalizamos também que o uso do *podcast* – em substituição ao rádio – como suporte para o gênero notícia radiofônica promove uma experiência multissemiótica e multimodal de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2009), considerando a perspectiva dos Multiletramentos descrita por Dionísio (2008) e Rojo (2012). Os recursos linguísticos constitutivos do *podcast*, a exemplo das imagens e ícones, títulos, áudio etc., caracterizam-no como uma mídia multimodal, de acordo com o conceito de Multimodalidade caracterizado em Kress (2003).

Para encurtar a distância entre a escola e a realidade pós-moderna na qual ela está inserida, é fundamental encontrar estratégias que conecte o ensino à dinâmica social e o faça dialogar com os saberes e conhecimentos que ditam os rumos dos sujeitos e da própria sociedade. Nesse contexto, situamos o ensino de língua como um dos pilares de sustentação da educação para as competências discursivas. Um ensino que deva considerar o contexto social e tenha como premissa o desenvolvimento de habilidades linguísticas para uma atuação mais crítica, mais reflexiva e mais autônoma através da língua na qual os sujeitos se comunicam em todas as modalidades.

Nossa expectativa move-se na direção da geração do conhecimento em termos epistêmicos e praxiológicos da linguagem. Objetivamos que este trabalho ofereça alternativas e estimule uma prática docente mais próxima dos princípios do Socionteracionismo, construindo pontes de reflexão acerca do instrumento mais primitivo e ao mesmo tempo, mais vanguardista que temos para nos comunicarmos: a voz.

Este é um trabalho de Linguística Aplicada, que privilegia a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONKART, 1999). Tem por objetivo final identificar o gênero notícia radiofônica no podcast como uma ferramenta de ensino de oralidade considerando a multimodalidade e os multiletramentos, partindo da questão: quais as contribuições que o gênero notícia radiofônica no podcast pode trazer para o ensino de oralidade em sala de aula? Como objetivos específicos delimitamos: a) Verificar aspectos do ensino de oralidade a partir da didática dos gêneros orais e da multimodalidade; b) Construir o modelo didático do gênero notícia radiofônica a partir da identificação de suas características definidoras; c) Aplicar o protótipo didático para a notícia radiofônica na ferramenta podcast.

A questão que motivou a pesquisa surgiu da observação da expressão oral dos estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.. Mais especificamente, incompreensão do que se ouvia devido a entonações instáveis, dicção ruim, excesso de pausas, hesitações, ritmo instável, descontinuidades ou incompreensão da fala, truncamentos. Observamos também outras lacunas na dimensão da oralidade, como traço de não planejamento, escolhas lexicais equivocadas, falta de clareza e objetividade, falta de concisão e repetições ocasionadas por insuficiência vocabular.

Diante dos problemas, a necessidade de uma intervenção mais específica que levasse a turma a desenvolver o domínio dos recursos paralinguísticos na prática da linguagem oral ficou mais evidente. Centrando-nos no desenvolvimento dos aspectos da paralinguagem, que em conjunto com os elementos linguísticos caracterizam o texto oral, consideramos a intervenção a partir de um gênero textual que evidenciasse a importância desses aspectos para a construção do sentido dos textos orais. Em vista desse cenário, pensamos no gênero notícia radiofônica para tratarmos esses problemas.

O gênero notícia radiofônica segue ainda muito popular no Brasil, inclusive entre os jovens, que costumam consumir o gênero, muitas vezes, por influência do meio familiar. Trata-se de um gênero que exige de quem o produz o conhecimento especializado sobre o gênero e sua funcionalidade, sobre a realidade, os fatos cotidianos que se pretende comunicar e sobre as estratégias de produção de texto oral. Na concepção do gênero, empregam-se o registro formal dentro das dimensões da variação linguística local, entonações de voz, dicção, ritmo, pausas, clareza, objetividade, concisão, sobriedade, acréscimos estimuladores (sonoplastia), entre outros elementos paralinguísticos específicos.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

cos, conforme Cabello (1995) e consistem em promissores objetos de análise em sala de aula.

Outro dado considerável vem do crescente consumo de rádio através de plataformas digitais, que transpuseram a programação, antes exclusiva do rádio, para podcasts,. Entre janeiro e maio de 2020, houve um aumento de 103% nas produções de podcast no Brasil. O país é o terceiro país que mais consome a mídia no mundo. Segundo estudo da Deezer, o consumo por aqui cresceu 67% apenas em 2019, de acordo com a matéria *A era do podcast* (2020) no site da revista *Isto é*.

O podcast surge como um aliado prático, sobretudo, em virtude da falta de estrutura e equipamentos para o trabalho com gêneros radiofônicos na escola, como a notícia, o comentário, a entrevista, a propaganda, entre outros. Promovendo o letramento digital, a curadoria da informação, a inclusão dos estudantes no mundo digital (que, muitas vezes, não dispõem dessa oportunidade fora da escola), o podcast se apresenta como uma ferramenta tecnológica da educação emergente das demandas comunicativas de um multiverso em que se transformou a sociedade

contemporânea em rede. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa envolve levantamento bibliográfico e uma experiência de intervenção no Ensino Fundamental, caracterizando-se nesse ponto como pesquisa exploratória, com base em Marconi e Lakatos (2002). Quanto ao procedimento interventivo, elegemos a pesquisa-ação ao relacionarmos a teoria à ação empírica em que pesquisadora e sujeitos atuaram de forma participativa e colaborativa.

A pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa e considera a relação que existe entre os sujeitos e o mundo que não pode ser descrita quantitativamente. Quanto à natureza, este trabalho trata-se de uma pesquisa aplicada por objetivar gerar conhecimentos para aplicações práticas dirigidas a um problema específico, como vemos em Braga (2004).

Proposta de Intervenção

Com base no modelo proposto por Moura e Gribi (2012), construímos o **protótipo didático** de intervenção a partir do modelo didático do gênero criado durante a investigação. Utilizamos o termo *protótipo* para definir um planejamento preliminar em processo de elaboração e em fase de experimentação.

Consiste em um material composto por várias sequências didáticas integradas, cuja finalidade é o ensino de língua através de atividades integradas e diversificadas. O protótipo, portanto, é um planejamento de aulas ou oficinas que integram gêneros e abordagens de fenômenos linguísticos que neles se manifestam, objetivando sempre a produção de textos diversos (MOURA; GRIBL, 2012).

O protótipo que aplicamos para a observação e coleta do *corpus* é composto por oito etapas:

Quadro 1 – Protótipo didático para notícia radiofônica no podcast

Etapas	Atividades
1 ^a	Apresentação do podcast: objetiva conhecer, conceituar, analisar os aspectos funcionais e discursivos da ferramenta. A escuta ativa, seleção de programas e exposição dialogada a respeito das impressões sobre a mídia constituem as atividades da etapa.
2 ^a	Estudo do gênero conto de terror (escrito). Leitura e compreensão coletiva do conto <i>O gato preto</i> (POE, 2006). Exposição e análise da estrutura do gênero e seus aspectos linguístico-textual-discursivos. Atividade de identificação do clímax e do fato trágico do conto.
3 ^a	Estudo do gênero notícia radiofônica: leitura de jornais e periódicos; escuta de notícias de rádio. Exposição e análise dos aspectos linguístico-textual-discursivos que compõem a notícia radiofônica. Atividade de produção de notícia a partir da retextualização do fato trágico do conto de terror lido em aula anterior.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

4º	Proposta de 1ª produção de podcast de notícia radiofônica: criar o perfil de podcast da turma no aplicativo SoundCloud. Os sujeitos devem produzir uma notícia radiofônica a partir do fato trágico do conto de terror <i>O gato preto</i> (POE, 2006), lido em aula anterior. Compreender as características multimodais que compõem a notícia radiofônica. Identificar os elementos que configuram a notícia radiofônica como texto oral multimodal.
5º	Análise linguística. Compreender os efeitos de sentido das escolhas de recursos multimodais na notícia radiofônica produzida pelos sujeitos; reconhecer a importância social de uma oralidade mais monitorada. Investigar junto aos sujeitos as evidências da presença dos elementos paralinguísticos que configuram a multimodalidade na notícia radiofônica no podcast.
6ª	Leitura de conto: <i>Venha ver o pôr do sol</i> (Lygia Fagundes Telles, 2019).
7ª	Proposta de 2ª produção de notícia radiofônica a partir da retextualização do fato trágico do conto <i>Venha ver o pôr do sol</i> . Os sujeitos devem gravar as notícias radiofônicas em grupos de três alunos. Avaliar as características multimodais que compõem a notícia radiofônica. Identificar os elementos textuais paralinguísticos que configuram a notícia radiofônica.
8º	Alimentação do perfil de podcast da turma na plataforma SoundCloud com os áudios gravados e editados pela turma.

Fonte: Souza (2021)

No protótipo didático, todas as etapas são importantes para o processo de produção de texto a que se objetiva. Porém, centramo-nos nos seguintes procedimentos para a coleta do *corpus* deste estudo: 4ª etapa: primeira produção de texto; e 7ª etapa: segunda produção de texto.

As gravações dos áudios com os textos das notícias radiofônicas produzidos pelos sujeitos foram feitas através de seus próprios aparelhos telefônicos

e, posteriormente, foram enviados para a professora-pesquisadora via internet ou via *bluetooth*.

Salientamos que a produção de texto pode acontecer a partir de várias estratégias: a partir da retextualização de notícias escritas retiradas de jornais e periódicos ou a partir de fatos da realidade do aluno, a partir de proposta temática etc. O suporte pode ser o *podcast* ou algum tipo de rádio escolar de que se disponha na escola. O interessante é fazer o texto ser socializado na comunidade escolar. Fazer o aluno perceber que, seja lá qual for a estratégia ou a ferramenta de produção, todo texto nasce com um propósito comunicativo. Destacamos que fica a critério do docente adotar o protótipo com todas as sequências didáticas ou apenas as sequências correspondentes ao estudo do gênero em si.

Critérios de Análise dos Textos Produzidos

Tendo em vista a compreensão da arquitetura, o objetivo enunciativo-discurssivo do gênero oral notícia radiofônica no *podcast* e a observação das ocorrências de elementos não verbais paralinguísticos nos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa, a análise do *corpus* tem o objetivo de observar as características ensináveis do gênero à luz das teorias do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONKART, 1999), do ensino para a competência em oralidade (STEINBERG, 1988), do ensino de línguas a partir dos gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e da teoria dos Multiletramentos (DIONÍSIO, 2007; 2008).

A análise do *corpus* seguiu o modelo de análise de gêneros de Schneuwly & Dolz (2004) e análise de elementos paralinguísticos foi inspirada em Steinberg (1988) e se dividiu em quatro critérios:

Quadro 2 – Critérios de análise dos textos

Aspectos contextuais	Objetivo da fala
Aspectos temáticos	Tema, situação de produção, esfera discursiva, mídia

Aspectos compostacionais	Arquitetura textual (manchete, lide, relato interativo, corpo do texto), mecanismos linguísticos e não linguísticos (qualidade da voz, ritmo, velocidade, elocução, pausas, hesitações, risos, suspiros, silêncios).
Aspectos enunciativos	Informação, perspectiva, foco enunciativo, linguagem.

Fonte: Souza (2021)

Quanto aos aspectos compostacionais, analisamos a organização dos mecanismos de textualização linguísticos e não-linguísticos, tais quais as ocorrências de elementos paralinguísticos. Em relação aos aspectos enunciativos, buscamos identificar a perspectiva narrativa do produtor do texto e os respectivos desdobramentos na composição.

Critérios de Transcrição dos Textos em Áudio

Por lidarmos com material oral – textos em áudio gravados pelos sujeitos durante a pesquisa – foi necessário transcrever as falas para a modalidade escrita. De acordo com Marcuschi (2010, p. 49), o ato de transcrever exige de quem o faz, o cuidado de não interferir na natureza do discurso produzido. O autor também ressalta que ao transcrever algumas mudanças podem ocorrer, porém, nem linguagem, nem conteúdos devem ser substancialmente modificados.

QUADRO 3 – Chave de transcrição dos podcasts

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Entoação enfática	<i>Maiúsculas</i>
Alongamento da vogal ou consoante	<i>:: podendo aumentar para :::: ou mais</i>
Interrogação	<i>?</i>
Qualquer pausa/ descontinuidade	<i>...</i>
Comentários descritivos do transcritor	<i>(minúsculas)</i>
Hesitação	<i>(...)</i>

Repetições	(rep)
Correções	/correção
Acréscimos estimuladores	[comentário do transcritor]
Silêncios	()
Volume da voz	[alto] [baixo]
Ritmo da voz	(Lento) / (acelerado)
Incompreensão de palavras ou segmentos	(trecho incompreendido)
Agramaticalização	“palavra”

Fonte: Souza (2021).

Definidos os caminhos metodológicos, iniciamos as incursões em campo, a fim de desenvolver a experiência didática.

Descrição da Experiência

A primeira proposta de produção de texto ocorreu durante a quarta etapa de aplicação do protótipo didático (1^a produção de *podcast* de notícia radiofônica). Solicitamos aos alunos que se dividissem em grupos de três indivíduos e que juntos planejassem a produção da notícia radiofônica em sala de aula. Em grupos, os sujeitos foram orientados a, primeiramente, conversarem e chegarem a um consenso acerca do fato trágico do conto *O gato preto*, lido em etapa anterior, que deveria ser “noticiado” no *podcast*. Ao todo, nesta etapa, vinte e um alunos participaram em sete grupos de três sujeitos. Por razões estruturais, neste artigo, apresentaremos apenas um texto de cada etapa para amostragem.

Seguem a transcrição de áudio de uma das amostras de textos produzidos:

Quadro 4 – Amostra 1

Sujeito 1: [baixo](lento) boa tarde ouvinte da radio Brasil iremos falar sobre o caso...da mulher que foi assassinada pelo marido...

Sujeito 2: ((suspiro))[alto] (acelerado) homem é suspeito da morte de esposa...(acelerado) um esTRANho fato aconteceu na cidade de Ameixa com uma mulher que foi assassinada brutalmente na sua própria casa...o que ninguém esperava...era que o seu marido fosse o(...)o autor do crime matando ela com um golpe de machado na cabeça que instantanamen(...) que "a" instantaneamente veio a óbito (...) o assassin/o assassino conhecido como José Bezerra e a vítima identificada como Priscila Li:ma...vai ((cochicha))...

Sujeito 3: o fato:: (...)o fato ocorreu no (acelerado) dia vinte e dois de setembro de dois mil e dezenove após suspeita de vizinhos...a polícia foi acionada...ao chegar ao local..."perceberam" um(...) um forte cheiro que estava vindo do "sótom"...começaram a in-vestigar mais(...) prof (trecho incompreendido) investigar mais profundamente...o marido da: vítima ficou fria (...) friamente calmo...durante todas as investigações...

Sujeito 2: eh ((vogal em hesitação))...[alto]durante a investigação...o...suspeito ficou muito fri:o...muito (...) muito calmo sem ligar muito pro que estava "acontecen" ...logo os policiais suspeitaram e "os" (...) prenderam...

Sujeito 3: e ao chegar na delegacia ele confessou todo o seu crime...

Fonte: Souza (2021)

Na atividade proposta, com base nos programas populares de notícias policiais que analisamos na 3^a sequência de intervenção, os alunos deveriam elencar um fato trágico inspirado na leitura de um conto de terror e construir uma notícia radiofônica no podcast. Analisando o texto da amostra transcrita acima, observamos que os alunos noticiam um fato trágico e prezam pela focalização externa típica da notícia radiofônica. O núcleo da informação coletada na leitura do conto: *MULHER ASSASSINADA POR MARIDO À GOLPE DE MACHADO* fica evidente.

Quanto à situação de produção, a notícia radiofônica é um texto oral que depende da voz humana e de uma mídia difusora para ser veiculado até os seus ouvintes. Considerando que a emissão dos locutores deve ser clara e de dicção comprehensível (boa pronúncia das palavras), com volume e ritmo equilibrados, ausência de ruídos ou ocorrências de ordem paralinguística que possam comprometer a comprehensão e credibilidade do texto, conforme Cabello

(1995), observamos o seguinte quadro de emissão de voz no texto da amostra 1:

Quadro 5 – Emissão de voz dos sujeitos na amostra 1

Ruídos Externos	Dicção	Volume	Ritmo
0	Suj.1 Boa	Suj.1 Baixo	Suj.1 Lento
	Suj.2 Boa	Suj.2 Moderado	Suj.2 Acelerado
	Suj.3 Insegura	Suj.3 Moderado	Suj.3 Hesitante

Fonte: Souza (2021)

Observamos que os sujeitos compreenderam a intenção de transmitir seriedade no ato da notícia radiofônica, pois não houve ocorrência de riso, grito e o tom da fala formal, apesar de alguns ruídos externos, cochichos e suspiro registrados. Tendo em vista que são estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, as ocorrências que destoam do ideal **são esperadas**.

Em Steinberg (1988), lemos sobre a paralinguagem e o silêncio como elementos inerentes à manifestação da fala. Observamos que os sujeitos da amostra demonstram algumas inabilidades com os recursos paralinguísticos no texto oral formal, apresentando um comportamento paralinguístico típico da conversação informal em alguns trechos. Na tabela abaixo, vemos em quantidade e intensidade das ocorrências paralinguísticas nas duas amostras:

Quadro 6 – Ocorrências paralinguísticas

Ocorrências paralinguísticas	Quantidade e intensidade
Hesitações	9
Autocorreções	2
Entonação enfática	1
Prolongamento de vogal/consoante	5
Volume da voz	Suj 1 Baixo Suj 2 Alto Suj 3 Alto

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Ritmo	Suj 1 Lento Suj 2 Acelerado Suj 3 Moderado
Velocidade da fala	Suj 1 Lenta Suj 2 Acelerada Suj 3 Moderada
Articulação/dicção	Suj 1 Razoável Suj 2 Muito boa Suj 3 Boa
Silêncios/pausas	27
Cochichos	1
Suspiros	1
Trechos incompreensíveis	1
Ruídos/vogais em hesitação	1

Fonte: Souza (2021)

Analisando a amostra, percebemos muitas hesitações e pausas em trechos que deveriam ser contínuos, a fim de garantir o ritmo, a objetividade e o efeito de credibilidade da informação. Já na fala do sujeito 2 da amostra, percebe-se um ritmo acelerado, com pausas previstas demarcando o final de uma frase e início de outra e poucas hesitações. A entonação enfática da sílaba tônica da palavra ESTRANHO gera um efeito de sentido interessante: chama a atenção para o fato, transmitindo a reação de espanto até mesmo de quem deveria estar neutro (o emissor).

O volume da voz dos sujeitos também configura o comportamento paralinguístico. Na amostra, os sujeitos são inconstantes nesse quesito, variando de baixo a alto, ou de alto a baixo num mesmo trecho; às vezes, numa mesma frase, provavelmente, num movimento de autocorreção e ajuste do melhor volume. O ideal para a notícia radiofônica é um volume moderado, equilibrado, nem alto demais, nem baixo demais e regular do início ao fim, à exceção das entonações enfáticas. Do mesmo modo, os sujeitos procedem em relação ao ritmo e à velocidade da fala. São todos irregulares também nesse aspecto, à exceção do sujeito 2 da amostra, que se mostra regular quanto à velocidade e ao ritmo em toda a fala no trecho seguinte:

Suj 2 ((suspiro))[alto] (**acelerado**) homem é suspeito da morte de es-
posa...(acelerado) um esTRANho fato aconteceu na cidade de Ameixa com
uma mulher que foi assassinada brutalmente na sua própria casa...o que
ninguém esperava...era que o seu marido fosse o(...)o autor do crime ma-
tando ela com um golpe de machado na cabeça que instantanamen(...) que “a” instantaneamente veio a óbito (...) o assassin/o assassino conheci-
do como José Bezerra e a vítima identificada como Priscila Li::ma...vai ((co-
chicha))...

Os trechos incompreensíveis não representam nenhum fonema linguís-
tico, mas são o que Steinberg (1988) chama de elementos não verbais vocáli-
cos, pois são sons produzidos pelo aparelho fonador que não pertencem à língua
portuguesa. Algumas ocorrências desse tipo fenômeno da paralinguagem
ocorrem na amostra, por exemplo:

Suj 2 eh...[alto]durante a investigação...o...suspeito ficou muito fri:o

Steinberg (1988) define o fenômeno como sons segregadores ou vogais
em hesitação e são ruídos produzidos entre uma emissão e outra dos sons do
sistema sonoro da língua.

Os silêncios ou pausas demarcam, ou deveriam demarcar, **junturas**, si-
nalizar o momento de troca de turnos de fala entre os falantes, ou mudança de
tópico. Analisando a amostra, percebemos várias ausências de sons, que na
verdade são pausas de hesitação ou o silêncio no final de cada fala demar-
cando a troca de turno entre os sujeitos dos grupos.

Após a incursão, observando a amostra 1, tecemos um quadro avaliativo
diagnóstico, constatamos os seguintes aspectos deficitários na oralidade dos
alunos:

Quadro 7- Aspectos deficitários observados na amostra 1

VERBAIS	NÃO VERBAIS
<p>Agramaticalizações;</p> <p>Desvios de ordem fonológica: apagamento do seguimento /d/ no gerúndio;</p> <p>Falta de objetividade e concisão: desorganização na ordem direta das frases;</p> <p>Falta de foco narrativo em alguns trechos;</p> <p>Repetições.</p>	<p>Tempo - Velocidade da fala instável;</p> <p>Dinâmica – Entonação, emissão da voz (ênfase em algumas palavras e frases), pausas e silêncios descompassados;</p> <p>Ritmo inconstante;</p> <p>Problemas de articulação na fala-clareza, volume e intensidade da voz; dicção instável;</p> <p>Ruídos: cochichos, vogais em hesitação, suspiros.</p>

Fonte: Souza (2021).

O quadro 7 nos dá uma ideia do quanto é importante analisarmos as produções e avaliarmos os aspectos que precisam ser melhorados nas próximas intervenções em sala de aula.

Após a intervenção, que trouxe aos alunos reflexões e análise acerca dos aspectos linguísticos e paralinguísticos da composição da notícia radiofônica no podcast, propusemos a segunda produção de texto, conforme o protótipo didático que elaboramos. Ao analisarmos as amostras, verificamos a operacionalidade da proposta, a fim de compreendermos suas contribuições para o ensino. Novamente, tomamos os critérios de análise de textos que delimitamos no texto metodológico. Salientamos que, na primeira produção, os sujeitos produziram textos com base apenas nos modelos estudados na atividade de estudo do gênero.

Na segunda produção, além dos modelos reais, ouviram e analisaram as próprias produções a fim de refletirem sobre as estratégias de enunciação necessárias à constituição do sentido do texto oral. Os sujeitos deveriam construir novamente uma notícia radiofônica para outro fato trágico. Desta etapa, separamos uma amostra para análise, produzida pelos mesmos sujeitos da amostra da primeira produção, a fim de verificarmos seu desenvolvimento linguístico e paralinguístico. Segue então a amostra:

Quadro 8 – Amostra 2

Suj 1 [alto] BOA TARDE meu nome é Felipe...corpo de mulher é:: encontrado "morto"...em cataumba de cemitério...(acelerado)iremos fazer entrevista com o coveiro que encontrou o corpo da mulher...estamos aqui agora com o coveiro que encontrou o corpo de mulher...

((entra o entrevistado))

Suj 2 boa tarde meu nome é Fernando... eu estava fazendo meu turno a noite quando senti um forte odor...então fui ao local do forte odor ver o que era...e em uma das alamedas...a portilha estava com o cadeado trocado...então quebrei o cadeado e encontrei o corpo da mulher desnutrido e morto...então acionei a polícia para tomar as devidas providências...

Suj 1 iremos agora "estrevistar" o "juiz" que está tomado conta do caso...

Suj 3 boa tarde meu nome é Michael...e eu sou o delegado...estamos fazendo as devidas investigações...e a suspeita vem do ex-namorado dela conhecido como Guilherme Mota...

Suj 1 fomos atrás de "ter" uma entrevista com o suspeito ((tom sério))...

Suj 4. [acrúscimo de áudio] depois que terminamos...não tive mais contato com ela...e não vou falar sobre ((irritação))...

[sem acréscimos sonoplásticos]

Fonte: Souza (2021)

Basicamente, os detalhes do fato são dados nas vozes de outros participantes, não apenas vêm do produtor da notícia. A inserção de entrevista, comentário, opinião de ouvinte etc. são o que Cabello (1995) define como acréscimos estimuladores. Portanto, no aspecto contextual, os sujeitos alcançaram bom desempenho. Criaram a notícia sobre o fato *MULHER É VÍTIMA DE ASSASSINATO EM CEMITÉRIO, EX-NAMORADO SOB SUSPEIÇÃO*, utilizando a estratégia dos acréscimos estimuladores, visando a exclusividade, novidade, ineditismo e credibilidade da notícia radiofônica. Quanto aos aspectos temáticos, conside-

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

rando tema, situação de produção, esfera discursiva e mídia, observamos na amostra que os sujeitos escolheram destacar a forma como a vítima foi encontrada morta, levando em consideração o valor da informação e a intenção de atrair a atenção para o ineditismo e a estranheza do fato.

Com relação à situação de produção, analisamos a emissão do texto pelos sujeitos, a fim de verificarmos a qualidade da dicção, volume e ritmo da voz, ausência de ruídos ou ocorrências paralinguísticas que comprometam ou melhorem a qualidade da emissão vocal, e, consequentemente, do texto em si. Analisando estes aspectos nas amostras 3 e 4, temos o seguinte quadro de ocorrências:

Quadro 9 – Locução na amostra 2

Ruídos externos	Dicção	Volume	Ritmo
0	Suj.1 Boa Suj.2 Boa Suj.3 Boa Suj.4 Boa	Suj.1 Alto Suj.2 Médio Suj.3 Médio Suj.4 Médio	Suj.1 Acelerado Suj.2 Moderado Suj.3 Moderado Suj.4 Moderado

Fonte: Souza (2021)

Percebe-se a evolução dos sujeitos quanto à monitoria da emissão vocal, produziram textos sem ruídos externos e sem ocorrências paralinguísticas não previstas para o texto.

Quanto à mídia, os sujeitos da amostra não utilizaram recursos como a edição de sonoplastia disponível no aplicativo de podcast, tanto quanto no rádio. Porém, todos mantêm o comportamento textual condizente com a divulgação do texto em mídia. Nas duas amostras, os sujeitos demonstram familiaridade com o texto radiofônico e seguem na busca de um desempenho estilístico de programas com pauta editorial semelhante.

Em comparação à primeira amostra produzida, o texto da segunda produção é mais objetivo, mais claro e mais conciso. Fica evidente o quanto a produção de texto melhorou no aspecto objetividade, concisão e clareza, simplicidade, modalização e correção normativa. Aspectos da notícia radiofônica que dependem do bom desempenho na fala, que marcam o estilo do texto e que primazia a compreensão auditiva de seu conteúdo, foram observados em

desenvolvimento. Identificamos duas agramaticalizações na amostra, mas, no geral, a construção do estilo da notícia radiofônica mostrou-se satisfatória.

Quanto aos elementos não verbais que compõem o texto da amostra, verificamos as ocorrências de paralinguagem e silêncio. No quadro comparativo abaixo, vemos em quantidade e qualidade as ocorrências paralinguísticas nas duas amostras analisadas:

Quadro 10 – Ocorrências paralinguísticas nas amostras 1 e 2

Etapa de produção	1^a	2^a
Ocorrências paralinguísticas	Amostra 1	Amostra 2
Hesitações	9	0
Autocorreções	2	0
Entonação enfática	1	1
Prolongamento de vogal/consoante	5	1
Volume da voz	Suj. 1 Baixo Suj. 2 Alto Suj. 3 Alto	Suj. 1 Alto Suj. 2 Moderado Suj. 3 Moderado
Ritmo	Suj. 1 Lento Suj. 2 Acelerado Suj. 3 Moderado	Suj. 1 Acelerado Suj. 2 Moderado Suj. 3 Moderado
Velocidade da fala	Suj. 1 Lenta Suj. 2 Acelerada Suj. 3 Moderada	Suj. 1 Acelerada Suj. 2 Moderada Suj. 3 Moderada
Articulação/dicção	Suj. 1 Razoável Suj. 2 Muito boa Suj. 3 Boa	Suj. 1 Razoável Suj. 2 Muito boa Suj. 3 Muito boa
Silêncios/pausas	27	19
Cochichos	1	0
Suspiros	1	0
Trechos incompreensíveis	1	0
Ruídos/vogais em hesitação	1	0

Fonte: Souza (2021)

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Comparando as duas produções quanto ao comportamento paralinguístico, observamos no quadro acima evoluções importantes na busca pela adequação à comunicabilidade do gênero oral. No quesito hesitações, a melhora foi considerável, surtindo efeito de segurança na emissão da fala. Não houve ruídos externos, nem sons paralinguísticos inconvenientes à constituição da notícia radiofônica na 2^a amostragem. Os silêncios e as pausas aparecem mais monitorados, controlados e previstos na dinâmica da emissão dos textos. Ritmo, velocidade, volume da voz se aproximam de uma moderação mais uniforme entre os sujeitos. Já o aspecto prolongamento de vogal, que muitas vezes sinaliza insegurança na fala, seguiu ocorrendo, porém de forma menos acentuada.

Quanto aos aspectos enunciativos analisados na segunda produção, analisando a perspectiva do narrador no texto da segunda amostra, observamos mais uma vez o narrador heterodiegético de focalização externa nas duas composições. Observando as duas amostras, tecendo um quadro avaliativo diagnóstico, constatamos os seguintes aspectos deficitários no desempenho dos sujeitos após intervenção de análise linguística:

Quadro 11- Aspectos deficitários observados na amostra 2

VERBAL	NÃO VERBAIS
Agramaticalizações pontuais	Hesitações Prolongamento de vogais

Fonte: Souza (2021)

Comparando o desempenho dos sujeitos na segunda produção com o da primeira, percebemos a redução dos aspectos deficitários tanto de elementos verbais, quanto não verbais. Na primeira produção, realizada antes da intervenção de análise linguística, observamos traços de desorganização em alguns aspectos do texto. De forma sobressalente, a hesitação e as pausas ou silêncios eram os elementos paralinguísticos que mais ocorriam nos textos dos alunos, comprometendo sua evolução e seu registro. Após a intervenção, observamos a monitoria e controle desses aspectos na segunda produção. Volume, ritmo, trechos incompreensíveis, ruídos foram marcas observadas também durante a produção pré-intervenção. E, como vimos, após a análise desses aspectos na atividade posterior à primeira gravação, houve melhoria no emprego desses recursos também.

Outros problemas relativos à construção do texto falado (verbal) surgiram nos textos, demonstrando que o gênero é um todo que precisa ser analisado e trabalhado de forma sistêmica. Inicialmente, nosso problema se detinha sobre os elementos paralinguísticos (não verbal), que pareciam necessidades mais urgentes no desempenho na oralidade dos alunos. À medida que fomos avançando na construção do modelo didático e estudo sobre o gênero, percebemos que a relação entre verbal e não verbal na fala é indissociável. Por isso, optamos pela abordagem multimodal do gênero e na execução das atividades do protótipo didático, na etapa da análise linguística, foi indispensável abordar aspectos linguísticos que compõem o gênero.

Considerações Finais

O investimento em estratégias de ensino de línguas que coadunem com as práticas reais de comunicação em sociedade representa um dos desafios para quem atua nesse eixo da educação básica. Neste trabalho, apostamos numa experiência didática com o gênero notícia radiofônica no *podcast*, a fim de desenvolver a competência em oralidade – fala, escuta e produção de texto- de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. No geral, a experiência apontou êxitos no sentido da aprendizagem dos aspectos linguísticos e paralinguísticos que compõe a oralidade no contexto de produção monitorado da notícia radiofônica, como pudemos observar no registro da análise.

Além dos aspectos linguísticos e paralinguísticos analisados, percebemos outros traços de desenvolvimento linguístico: a compreensão da leitura dos contos, avaliada através da retextualização do fato noticiável; a criatividade; a manifestação do conhecimento prévio do comportamento linguístico radiofônico, que contribuiu muito para o trabalho com o gênero; o reconhecimento e identificação da linguagem radiofônica e da atividade jornalística; a adaptação ao *podcast*, ferramenta que até então era desconhecida pela maioria dos sujeitos; o comportamento linguístico oral da turma, cuja melhora foi observada também em outras situações de interação na escola, como nas posteriores apresentações de trabalhos orais; o despertar do interesse pela profissão de jornalista; a reflexão acerca do papel das diferentes mídias comunicativas disponíveis na sociedade contemporânea e a importância de uma boa enunciação em fala pública.

A experiência respondeu consistentemente às nossas hipóteses iniciais. Atestamos, portanto, sua identificação como ferramenta de ensino de oralidade.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

dade e orientamos sua abordagem junto ao podcast, com textos reais e significativos para os alunos, não só do 8º ano, mas de todas as séries e níveis da educação básica, resguardadas suas peculiaridades e graus de desenvolvimento.

Enfim, nossa satisfação por concluirmos este trabalho é resultado da aprendizagem e do crescimento pessoal e acadêmico que nos proporcionou e no caráter tempestivo das reflexões acerca da prática de ensino de língua que dele emergiram. O estudo foi grandioso em nos mostrar a importância de fortalecermos o ensino de língua materna na educação básica a partir dos gêneros, dotando-o de sentidos construídos com base na realidade da qual fazemos parte e que desse ensino depende boa parte do sucesso dos sujeitos no uso de sua voz, especialmente na diversidade e pluriliguismo que se apresentam de modo imperativo na contemporaneidade ubíqua, híbrida e efervescente.

Por fim, deixamos gentilmente um convite à sua melhoria e ampliação. Por certo, deixamos algumas pontas que podem ser unidas através de outras pesquisas, maiores e mais consistentes no porvir. Através desta escrita, adovagamos em favor da voz. Da voz dos alunos, da voz da Ciência Linguística, da voz da ação docente, da voz de uma sociedade, que precisa se ouvir mais e compreender o poder do seu dizer, especialmente no combate aos discursos de ódio e na luta por direitos fundamentais instrumentalizada pela língua.

Referências

A era do podcast. **Istoé.com.br**, 2020. Disponível em: <<https://istoe.com.br/area-do-podcast/>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1953].

BEAUGRANDE, Robert de. **The foundations for a science of text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to knowledge and society**. Norwood: Ablex, 1997.

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

CABELLO, Ana Rose Gomes. Construção do texto radiofônico: o estilo oral-auditivo. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 145-152, 1995.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. New Media, new Learning. In: D.R. Cole and D.L.Pullen. . Multiliteracies in Motion: **Current Theory and Practice**. Routledge: London, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: HAWKINS, M. R. (Org.). **Framing Languages and Literacies**: Socially Situated Views and Perspectives. New York: Routledge, 2013, p. 105-135

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1ª ed, 1ª reimpr.. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p.119-132.

GNL (Grupo Nova Londres). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures IN COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacys learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000 [1996].

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. Ed., 5ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

KRESS, Gunter. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

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

KRESS, Gunter; VAN LEEWEN, Theo. **Reading images**: the Grammar of visual design. London and New York: Routledge, [1996] 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. 1ª ed. 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

POE, Edgard Allan. **O gato preto.** Tradução Antonio Carlos Vilela. São Paulo:Editora Melhoramentos, 2006.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola.** Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Vilani Nascimento Paz de Souza. **Oralidade, multimodalidade e gênero:** um modelo didático para a notícia radiofônica no podcast. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Garanhuns, p. 161, 2021.

STEINBERG, Martha. **Os elementos não-verbais da conversação.** São Paulo: Atual, 1988.

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol.** Disponível em: <<http://www.colegionomelini.com.br/midia/arquivos/2013/1/5e445f1ad2a6ebc730b440466212ca38.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2019.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM GÊNEROS MULTIMODAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA

Maria Genilda Santos de Souza (SEDUC - PB)
Laurênia Souto Sales (PROFLETROS/UFPB)

Considerações Iniciais

Nas escolas públicas do nosso país, encontramos ainda um grande número de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem ter adquirido muitas das habilidades e competências de leitura e de escrita. No que diz respeito à leitura, objeto de nossa pesquisa, uma parte expressiva desses alunos consegue apenas localizar informações explícitas em textos curtos. Inferir informações implícitas; identificar efeitos de humor ou ironia em textos variados; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros ou até mesmo identificar o tema de um texto são tarefas complexas para muitos deles. Em razão da sua dificuldade, sentem-se desanimados e tendem a rejeitar as aulas de leitura. No entanto, observamos que o mesmo não acontece quando propomos a leitura de textos multimodais³ como cartum, tirinha e história em quadrinhos (HQ). Estes, em geral, chamam a atenção dos leitores, possivelmente, por causa da presença dos recursos imagéticos, das cores, do formato das letras, dos personagens, enfim, dos elementos icônico-verbais próprios dos textos em quadrinhos.

Compreendemos que a leitura é uma atividade na qual o leitor realiza um trabalho constante de construção da compreensão do texto, a partir “dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.” (BRASIL, 2001, p. 53). Sendo assim uma atividade tão complexa, a escola precisa oferecer os meios para que os alunos se tornem leitores competentes. E um dos caminhos apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e reiterado pela Base Nacional Comum

³ Textos multimodais são aqueles que conjugam, pelo menos, duas linguagens (escrita e visual/não verbal, por exemplo).

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) para alcançar a proficiência leitora é o trabalho com a diversidade de gêneros que circulam socialmente.

Diante dessa observação, resolvemos investigar que habilidades de compreensão leitora podem ser ensinadas a partir de gêneros multimodais. Tomando por base esse questionamento, realizamos a pesquisa intitulada “O ensino de estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais”, desenvolvida pela professora-pesquisadora Maria Genilda Santos de Souza (SOUZA, 2018), sob a orientação da Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PROFLETROS-UFPB).

Para a efetivação da pesquisa, executamos a aplicação de um projeto de intervenção em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Santa Rita/PB, a partir do estudo dos gêneros multimodais HQ, cartum e tirinhas. Entendemos que a leitura desses gêneros contribui para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a qual, em nossa concepção, abrange não apenas a decodificação, mas a construção de sentidos, de um senso crítico mais aguçado e a consciência de que é preciso lançar mão de estratégias antes, durante e depois da leitura a fim de se compreender o texto. Dentre essas estratégias, destacamos: “ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar etc.” (SOLÉ, 1998, p. 36).

Tomando por base tal justificativa, traçamos, para nossa pesquisa, o seguinte objetivo geral: Contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos, ampliando-lhes a capacidade de compreender o texto a partir de suas múltiplas linguagens. Para a concretização do estudo, optamos pelo método da pesquisa-ação, tendo em vista que o nosso trabalho é de natureza descritiva, de abordagem qualquantitativa, interpretativista e intervencionista, pois, ao mesmo tempo, pesquisamos, aplicamos os conhecimentos adquiridos, (re) avaliamos os sujeitos da pesquisa e a nossa prática pedagógica ao longo do processo, bem como interpretamos e quantificamos os dados coletados nas avaliações.

Para atingir o objetivo pretendido, metodologicamente, estruturamos nossa proposta seguindo três passos: a) Primeiro: Verificar, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, o nível de compreensão de textos multimodais, a partir de uma avaliação diagnóstica, com foco nos gêneros história em quadrinhos, cartum e tirinha; b) Segundo: Realizar uma intervenção que possibilite

aos discentes ampliar suas habilidades de compreensão leitora, a partir de textos multimodais; c) Terceiro: Analisar o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos após a utilização e o estudo dos gêneros história em quadrinhos, cartum e tirinha, em oficinas de

leitura.

Alicerçamos nossa pesquisa, especialmente, à luz dos estudos de Bakhtin (2011), sobre gêneros discursivos; de Rojo (2010), sobre gênero e ensino de língua materna; de Koch & Elias (2013), Leffa (1999) e Solé (1998), sobre a temática da leitura; de Dionisio (2011), acerca da multimodalidade e dos “letramentos”; e de Vergueiro (2014) e Ramos (2016), sobre a linguagem e características dos quadrinhos.

Proposta de Intervenção

Três etapas constituíram o plano de ação pedagógica de nossa pesquisa: Avaliação Diagnóstica Inicial, Proposta de Intervenção (com a realização de Oficinas de Leitura) e Avaliação Diagnóstica Final. Inicialmente, aplicamos um instrumento de avaliação diagnóstica, com foco em compreensão e interpretação textual, a partir de questões que exigiam habilidades de leitura, a fim de mensurar o nível de proficiência leitora dos alunos. Para isso, elaboramos um instrumento de avaliação com questões selecionadas a partir de um banco de dados que montamos, advindas de *blogs* da Internet, livros didáticos, Prova Brasil, provas de concursos etc., bem como de questões elaboradas/adaptadas pela pesquisadora. De posse dos resultados da avaliação diagnóstica inicial, elaboramos oficinas de leitura, com vistas à aprendizagem de habilidades de compreensão leitora ainda não adquiridas por todos e à consolidação das quais já alcançadas pela maioria. Após essa etapa, aplicamos a avaliação diagnóstica final.

A avaliação diagnóstica constou de vinte e uma questões de múltipla escolha e foi estruturada a partir de 7 (sete) descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano. Escolhemos esta porque as questões que envolvem a matriz do 9º ano são mais complexas e os nossos alunos apresentavam muitas dificuldades em compreensão e interpretação textual.

A referida matriz do 5º ano está dividida em seis blocos/tópicos, quais sejam: I – Procedimentos de leitura; II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

enunciador na compreensão do texto; III – Relação entre textos; IV – Coerência e coesão no processamento do texto; V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; VI – Variação linguística. Cada bloco apresenta descritor(es) (D1, D2, D3...) que, como o próprio nome já indica, descrevem o que os alunos precisam dominar para compreender os mais diversos gêneros discursivos.

Tendo em vista que a pesquisa teve como objetivo principal contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos, ampliando-lhes a capacidade de compreender o texto, a partir de suas múltiplas linguagens, selecionamos três tópicos da matriz (e sete descritores), porque julgamos que a compreensão destes dá conta de uma leitura proficiente das HQs, tirinhas e cartuns, gêneros escolhidos para atingir o propósito do nosso trabalho de intervenção. Além disso, compreendemos que se os alunos dominarem essas habilidades terão uma melhor compreensão textual de outros gêneros também. Escolhemos três questões para cada descritor e utilizamos HQs, tirinhas e cartuns como textos-base para as questões. Os tópicos escolhidos e seus respectivos descritores foram: a) Tópico I – Procedimentos de Leitura (D1- Localizar informações explícitas do 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); b) Tópico II – Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto (D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); c) Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido (D13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D14- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

Para a realização da avaliação diagnóstica inicial, solicitamos à direção da escola que a atividade fosse realizada nas duas primeiras aulas, momento em que os alunos estão mais concentrados. Salientamos que os alunos foram informados sobre os objetivos daquela avaliação, bem como sobre a importância de ler atentamente cada questão, atentando para a linguagem escrita e visual de cada texto.

Com o fim de melhorar o nível de proficiência leitora da turma, organizamos oficinas de leitura, compreensão e interpretação dos gêneros HQ, tirinha e cartum. Essas oficinas constituíram a segunda etapa da proposta de intervenção e foram divididas em seis momentos, que correspondem a doze horas-aula.

la de 45 minutos⁴ cada. Como tínhamos cinco aulas de português por semana, fizemos duas oficinas semanais, intercaladas por uma aula de leitura livre.

Salientamos que, nas oficinas realizadas, adotamos as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), a qual destaca a importância de o professor seguir os três momentos fundamentais do processo da leitura: o antes – com a motivação, a apresentação dos objetivos, as previsões e o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto/tema que será abordado –, o durante – as relações que o leitor faz quando está lendo –, e o depois – as verificações das confirmações das hipóteses, o posicionamento/a reação do leitor diante do texto.

O objetivo da **primeira oficina** era conhecer alguns recursos das HQs. Nessa oficina, utilizamos duas (2) aulas seguidas e trabalhamos o descritor 14: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Inicialmente, apresentamos a proposta de trabalho aos alunos. Explicamos que, ao longo de, aproximadamente, três semanas, eles conheceriam melhor três gêneros: tirinha, cartum e história em quadrinhos, a fim de compreenderem esses textos a partir das linguagens que os compõem. Explicamos também que, nas segundas e quartas-feiras, as aulas de Língua Portuguesa seriam destinadas a oficinas de leitura e compreensão de textos. Nas terças-feiras, na primeira aula, porém, teríamos leitura livre de gibis. Em seguida, com o auxílio de um *datashow*, mostramos alguns personagens de quadrinhos (Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, Chico Bento, Anjinho, Titi, Franjinha, Garfield, Calvin e Haroldo, Mafalda, O Menino Maluquinho, Garfield, Recruta Zero, Hagar e Helga), e pedimos que os alunos dissessem o nome e a principal característica de cada um.

Esse levantamento objetivava ajudar aqueles alunos que ainda não tinham muito contato com o gênero, tendo em vista que o conhecimento das características dos personagens dos quadrinhos é uma das chaves essenciais para compreender a narrativa quadrinizada, pois essa familiaridade com os diversos personagens permite ao leitor captar com mais facilidade a intenção da história, o reconhecimento da temática/assunto e a ideia principal do texto. Os alunos, em sua maioria, identificaram os personagens da turma da Mônica,

4 Tendo em vista os limites de páginas deste artigo, apresentamos apenas uma amostra das oficinas com cada um dos gêneros multimodais selecionados.

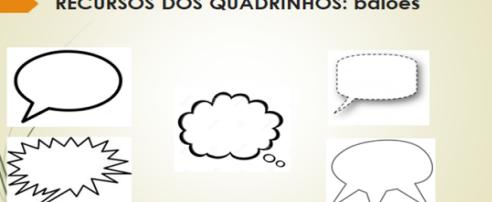
Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

o Menino Maluquinho e Garfield. Os personagens Calvin e Haroldo, Mafalda, Recruta Zero, Hagar e Helga eram-lhes desconhecidos.

Apresentamos também alguns elementos icônicos que são utilizados nas HQs: tipos de balões, onomatopeias, metáforas visuais e linhas cinéticas e pedimos aos alunos que explicassem o sentido e a utilidade de cada um deles, no contexto dos quadrinhos. À medida que percebíamos que eles (ou alguns deles) não conheciam aqueles elementos, acrescentávamos explicações. Alguns desses recursos (balão de sussurro e de grito, por exemplo) eram desconhecidos pela maioria dos discentes.

Dentre esses recursos, expusemos os seguintes:

Quadro 1- Recursos dos quadrinhos

<p>Tipos de balões:</p> <p>RECURSOS DOS QUADRINHOS: balões</p> 	<p>Onomatopeias:</p>  <p>Foto: depositphotos</p>
<p>Metáforas visuais:</p> 	<p>Linhas cinéticas:</p>  <p>Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.</p>

Fonte: SOUZA (2018)

Os alunos conseguiram identificar a maioria das onomatopeias expostas, mas não sabiam que esse era o termo utilizado para identificá-las. O mesmo aconteceu com as metáforas visuais. Essa atividade teve também como objetivo identificar o uso de outras notações presentes nos quadrinhos.

Após esse momento, cada aluno escolheu um gibi e uma história para ler, silenciosamente. Concluída a leitura, solicitamos que formassem duplas, a fim de resumirem oralmente, com suas palavras, a história para o colega. Essa

tarefa objetivava verificar o grau de compreensão da história lida, pois só resumimos bem um texto quando o compreendemos globalmente. Segundo Solé (1998, p. 149), a atividade de resumir constitui uma “técnica excelente” para verificar a compreensão de um texto. Em suas palavras: “[...] se não se puder realizar uma sinopse do que se está lendo ou do que foi lido, evidencia-se que não houve compreensão”.

Em seguida, pedimos que os alunos elaborassem uma legenda, em seus cadernos, com os principais recursos icônicos que o autor utilizou para compor a HQ lida. Alguns apresentaram dificuldades em identificar os recursos não verbais presentes na história que leram. Fizemos, então, um atendimento individual, a fim de ajudá-los a perceber e compreender a função desses recursos no contexto em que apareciam. Os que conseguiram fazer a tarefa de forma independente ajudaram outros colegas que estavam com dificuldades.

Na **segunda oficina**⁵, iniciamos o trabalho com o gênero tirinha. Nesta, trabalhamos os seguintes descriptores: Localizar informações explícitas em um texto (D1); Inferir uma informação implícita em um texto (D4); Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (D5); Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (D13); Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D14).

Em primeiro lugar, fizemos um breve resumo da oficina anterior, relembrando, especialmente, os recursos icônicos que podem compor a linguagem dos quadrinhos. Em seguida, antes de apresentar a tirinha, perguntamos: qual dos personagens da Turma da Mônica vocês mais gostam? Por quê? Depois que cada um falou, explicamos que, naquela aula, iríamos ler uma tirinha da Turma da Mônica. Então, com o auxílio de um *datashow*, projetamos a seguinte tirinha, e pedimos que os alunos a lessem silenciosamente:

⁵ Para fins deste trabalho, fizemos um recorte dessa oficina, apresentando apenas uma das tirinhas trabalhadas.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Figura 1 – Tirinha 1: Cebolinha e Cascão



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7712

Fonte: <https://tirinhasdahistoria.blogspot.com.br/2012/10/tirinha-so-cascao.html>

Depois da leitura silenciosa, fizemos a leitura oral da tirinha e, em seguida, perguntamos: quais são os personagens dessa tirinha? Lendo apenas o primeiro balão, conseguimos identificar quem está pedindo ajuda? Por quê? Por que as palavras desse balão estão em negrito? Cebolinha de fato está precisando de ajuda? Que elementos da tirinha comprovam sua resposta? Com que intenção ele pede ajuda a Cascão? Por quê? O que desencadeia o humor no texto?

Os alunos conseguiram responder satisfatoriamente às perguntas e perceberam a intenção de Cebolinha, bem como a reação de Cascão ao seu pedido, pois afirmaram que Cebolinha não estava se afogando, uma vez que a água estava na cintura. Um deles afirmou: “Ele queria que Cascão tomasse banho, mas este sempre foge da água”. Para perceber essa intenção do personagem os alunos precisaram ativar seus conhecimentos prévios sobre Cascão (que sempre foge a banhos) e sobre Cebolinha (que sempre tenta dar um banho em Cascão). De acordo com Koch e Elias (2013), esse conhecimento prévio (denominado pelas autoras de “conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo”) constitui um dos pilares para a produção de sentido de um texto.

Ao final, os alunos perceberam que o humor no texto é desencadeado, principalmente, pelo fato de o Cascão ter tanto medo/aversão à água/banho ao ponto de preferir fazer uma oração e pedir ajuda a Deus (“Pai nosso que estais no céu...”) ao invés de socorrer seu melhor amigo, que finge estar se afogando.

Na **terceira oficina**, continuamos o trabalho com o gênero tirinha. Para isso, aprofundamos os seguintes descritores: Localizar informações explícitas em um texto (D1); Inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3); Inferir uma informação implícita em um texto (D4); Interpretar texto com auxílio de

material gráfico diverso (D5); Identificar o tema de um texto (D6); Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (D13); Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D14).

Para despertar a curiosidade da turma, apresentamos uma foto de Mafalda e a colamos no quadro. Levamos também uma imagem do globo terrestre e colamos próximo à foto da personagem. Depois iniciamos uma conversa informal com a turma. Indagamos: vocês lembram o nome dessa personagem? Qual a ligação entre o globo e Mafalda?

Alguns alunos lembraram que a personagem era Mafalda e levantaram as seguintes hipóteses sobre sua ligação com o globo: “É porque ela mora no planeta terra”, “Ela viaja muito”, “Ela gosta de geografia” etc.

Às respostas dos alunos, acrescentamos que Mafalda é uma personagem criada pelo cartunista argentino, Quino, no ano de 1964. Ela é uma menina de seis anos que se comporta como criança, mas pensa e fala como um adulto. Suas tirinhas são lidas por diferentes pessoas, em diversos países, e sua principal preocupação é com a paz mundial. Temas referentes à violência, poluição, política e incoerência humana, por exemplo, são alvos de seus questionamentos.

Após essa explicação, entregamos a tirinha abaixo, e pedimos que os alunos a lessem silenciosamente.

Figura 2 – Tirinha 2: Mafalda



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com/>

Após a leitura, dois alunos disseram: “Não entendi nada”, “Essa tirinha é sem lógica”. Outro, perguntou: “O que é hepatite?”. Perguntamos à classe se alguém sabia o que significava essa palavra. Como ninguém sabia, explicamos, então, que hepatite é uma inflamação no fígado. Conversamos um pouco

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

sobre outras doenças (e suas causas) que podem atingir o fígado e mostramos em que parte do corpo localiza-se esse órgão. Depois, fizemos a leitura da tirinha em voz alta e começamos a construir, coletivamente, um dos seus possíveis sentidos. Para isso, perguntamos: a quem pertence a fala do primeiro balão (“... E estas foram as últimas notícia do mundo”)? Por que a frase se inicia com reticências? O que significa a palavra “clic”, do segundo balão? Pela expressão facial de Mafalda, ela gostou das notícias que ouviu? Que notícias seriam essas?

Os alunos compreenderam que Mafalda estava ouvindo notícias no rádio, desligou-o (“clic”) e ficou triste com o que ouviu. Levantaram as seguintes hipóteses sobre as notícias veiculadas pelo rádio: “Acho que as notícias são sobre violência”, “pode ser também sobre poluição”, “pela cara dela é algo muito triste” etc. Em relação às reticências, apenas um aluno respondeu que quando esse sinal aparece no início da frase é uma indicação de que algo já havia sido dito.

Depois disso, perguntamos: por que o segundo e terceiro quadrinho são maiores que o primeiro? Por que não há palavras no segundo balão? No terceiro quadrinho, a quem Mafalda está se dirigindo? Qual o sentido do comentário de Mafalda no último quadrinho? Qual a função das reticências, no terceiro balão? A função é a mesma daquelas do primeiro balão? Qual o assunto principal dessa tirinha? Qual a(s) intenção(ões) do cartunista Quino ao publicar essa tirinha?

Um dos alunos respondeu que os quadrinhos estavam maiores por causa do globo terrestre e que, no segundo quadrinho, ela ficou pensando nas notícias ruins. Eles perceberam que ela estava conversando com o globo e um aluno disse que o mundo estava doente por causa das maldades das pessoas. Retomamos a pergunta sobre as reticências e uma aluna respondeu que, no último quadrinho, elas foram usadas para dar uma pausa na fala. Quanto à intenção do cartunista, outra aluna afirmou: “ele queria mostrar que o mundo está mau”. Pedimos ainda que os alunos relessem o último quadrinho e questionamos: a oração “Se você tivesse fígado...” expressa uma certeza, dúvida ou ordem? Que palavra(s) confirma(m) sua resposta? Circule-as.

Um dos alunos afirmou que a oração indicava dúvida e apontou o “se” e o “tivesse” para ratificar sua resposta. Como já havia introduzido, em aulas passadas, o assunto sobre verbo, explicamos que a maneira como falamos ou escrevemos pode expressar certeza, dúvida, ordem, pedido etc. No contexto da

tirinha, reforçamos que a palavra “tivesse” era um verbo que expressava dúvida, por isso, dizemos que esse verbo está no modo subjuntivo.

Após as respostas aos questionamentos feitos, dialogamos com os discentes sobre o significado do olhar da personagem para aquele objeto representativo do Planeta Terra e os alunos puderam chegar à conclusão de que se tratava de um olhar de lamento, desesperança, dor e tristeza. Os alunos conseguiram entender que, conforme as notícias veiculadas no rádio (primeiro quadrinho), a frase de Mafalda “Se você tivesse fígado... Que hepatite, hein?” significava que nosso planeta está “doente”, enfrentando graves problemas. Nesse momento, aproveitamos para discutir que problemas seriam esses que o mundo poderia estar enfrentando, e os alunos foram citando: a crueldade do homem com os animais e com o meio ambiente, as guerras, a fome, entre outros.

Na **quarta e quinta oficinas**, estudamos o gênero HQ. Lemos, fizemos a compreensão textual e aprofundamos as características icônico-verbais de três HQs: duas de Calvin e Haroldo; uma de Hagar, o horrível; e outra do Menino Maluquinho⁶, conforme detalhado em Souza (2018, p. 74-83).

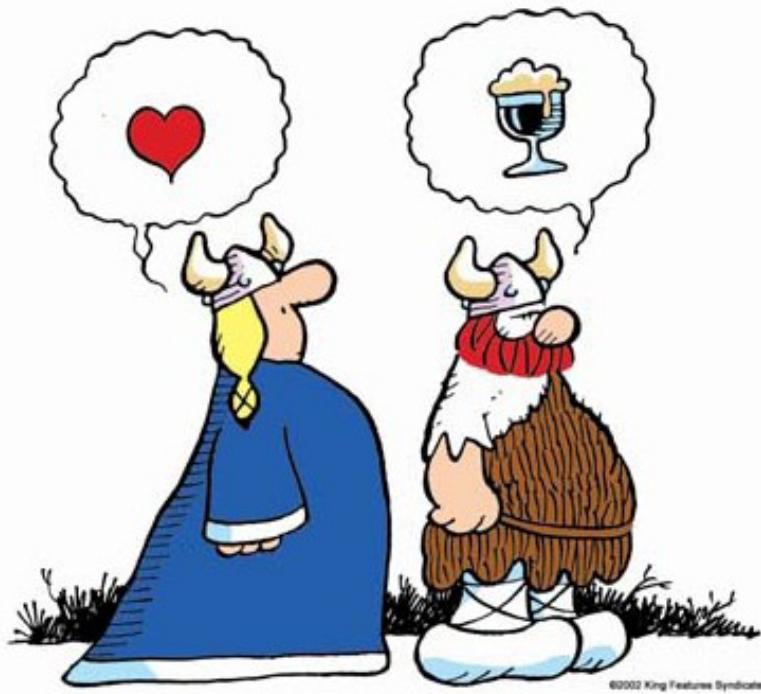
Na **quinta oficina**, reforçamos os seguintes descritores: Localizar informações explícitas em um texto (D1); Inferir uma informação implícita em um texto (D4); Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (D5); Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (D13); Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D14).

No início da aula, explicamos que iríamos ler duas HQs, de dois cartunistas famosos, Dik Browne e Ziraldo. Com o auxílio de um *datashow*, projetamos a imagem de Hagar e Helga, e perguntamos: qual o nome desses personagens? O que vocês sabem sobre eles? Que povos eles representam?

⁶ Como amostra, detalharemos apenas a primeira parte da quinta oficina.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Figura 3 – Hagar e Helga



Fonte: <https://squarewheelscycling.com/index.php?/topic/11803-i-have-a-vikinghelga/>

Os alunos não conheciam esses personagens, mas um aluno disse que pareciam vikings. Então perguntamos: “O que são vikings? Uma aluna falou: “São povos que viveram antigamente e usavam chapéus com chifre”. Então, acrescentamos que os vikings (também conhecidos como nórdicos ou normandos) eram povos que viveram na Idade Média (alcançando seu auge entre os séculos VIII e XI), em uma região da Europa chamada Escandinávia (que hoje corresponde, principalmente, aos países da Suécia, Dinamarca, Noruega, Islândia e Finlândia). Eles eram guerreiros que desbravavam os mares e invadiam territórios em busca de tesouros e escravos. Mostramos imagens sobre os vikings, a fim de familiarizá-los com esse povo e com algumas de suas características. Em seguida, mostramos algumas imagens sobre os países que compõem hoje o antigo território da Escandinávia e explicamos que são países desenvolvidos, por isso têm educação, saúde e segurança de qualidade. Além disso, possuem muitas belezas naturais e um turismo intenso.

Após essa contextualização inicial, projetamos a HQ a seguir e pedimos que os alunos a lessem silenciosamente. Posteriormente, fizemos a leitura oral para uma melhor assimilação da história.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Figura 4 – História em quadrinhos: Hagar e Helga



Fonte: <http://coisa-louco.blogspot.com.br/2011/12/hagar-o-horrible.html>

Em seguida, solicitamos que, a partir das imagens, alguém contasse, com suas palavras, a HQ lida. Um dos alunos fez o resumo oral da história e acrescentou: “Esse homem é muito bruto, viu que a mulher tava doente e nem lavou os pratos”. Todos riram.

Depois disso, perguntamos: como podemos caracterizar Hagar? E Helga? Por que o balão de Helga é diferente do de Hagar? No contexto da HQ, o que significa a expressão “sniff”? No penúltimo quadrinho, a palavra “insisto” está em negrito. O que isso significa? Onde está o humor do texto? Alguns alunos disseram que Hagar era muito bruto e preguiçoso, e Helga era uma mulher que fazia de tudo para agradar seu marido. Eles perceberam as diferenças entre os balões e o porquê disso. Em relação à onomatopeia “sniff”, alguns inferiram que era porque ela estava com frio, outros disseram que era “o fungado do nariz”. Por fim, apontaram que a palavra “insisto” indica que Hagar a pronunciou mais alto e que o humor estava no final, quando ele diz que vai empilhar a louça para ela lavar depois.

Após a leitura da HQ, os alunos concluíram que Hagar era preguiçoso e não tinha uma preocupação genuína com a esposa Helga, pois, ao invés de

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

ajudá-la a lavar a louça, empilhou as vasilhas sujas para ela lavar e secar quando estivesse melhor. Essa conclusão foi construída a partir da conjugação do texto verbal, dos desenhos e dos recursos utilizados nessa HQ (balões, onomatopeias, uso do negrito etc.)

Na **sexta oficina** estudamos o gênero cartum e trabalhamos o seguinte descritor: Identificar o tema de um texto (D6).

No início da aula, colamos uma HQ do Menino Maluquinho e uma tirinha de Mafalda, no quadro, e perguntamos: quais as principais diferenças e semelhanças entre esses textos? Um dos alunos respondeu: "A tirinha tem de três a cinco quadrinhos e a HQ tem mais de cinco quadrinhos". Outro aluno acrescentou: "O que tem em comum são os personagens inventados, os balões, os desenhos etc.". Acima desses gêneros colamos o cartum a seguir e perguntamos: este texto é uma tirinha? É uma HQ? Ou é outro gênero de texto?

Figura 5 – Cartum: preconceito



Fonte: <https://www.preparaenem.com/portugues/charge-cartum.htm>

Um aluno respondeu: "Não pode ser uma tirinha porque tem menos de três quadrinhos". Em seguida, uma aluna disse: "Então, é um cartum". Perguntamos: "E o que é um cartum?". A aluna que respondeu disse que sabia que era um cartum, mas não sabia explicar o porquê. Os demais alunos também não

sabiam. Então, pedimos que descrevessem o que estavam vendo no texto e verificassem se havia alguma crítica nele.

Alguns alunos descreveram a cena e disseram que o cartum apresenta uma crítica contra pessoas preconceituosas. Um dos alunos falou: “O cadeirante ficou irado porque ele queria uma informação, não uma esmola. A maioria das pessoas deficientes não precisa de esmolas porque elas ganham dinheiro do governo todo mês”. Outro aluno retrucou: “Mas alguns deficientes pedem esmolas nos ônibus... a não ser que eles estejam fingindo que são deficientes”. Aproveitamos o debate para falar um pouco sobre a temáticas da desigualdade social, do preconceito e do respeito às diferenças.

Após esse debate, os alunos inferiram que o cartum aborda o tema do preconceito a partir de uma situação possível no dia a dia de uma pessoa com deficiência, visto que o personagem, ao se deparar com um cadeirante, revelou nítido preconceito ao lhe oferecer uma esmola, sem observar que ele – o cadeirante – precisava apenas obter uma informação.

Essa inferência foi construída tendo como base o texto verbal (especialmente no tocante à escolha dos verbos e ao uso das reticências), o não verbal e os recursos dos quadrinhos (uso de linhas cinéticas, por exemplo, no último quadrinho).

A partir desse diálogo, registramos no quadro as principais características do gênero cartum: a) trata-se de um texto que se utiliza do humor para satirizar as mazelas da sociedade; b) apresenta poucos quadrinhos (em geral, um ou dois), nos quais predominam imagens; c) geralmente apresenta títulos curtos, que sintetizam sua temática; d) os temas são variados, especialmente voltados para a denúncia de problemas sociais do cotidiano (violência, poluição, desmatamento, uso excessivo do celular, epidemias, preconceito etc.); e) utiliza uma linguagem mais formal; f) direciona-se ao público em geral (RAMOS, 2016). Após a leitura e explicação desses tópicos, pedimos que os alunos os copiassem em seus cadernos.

Em seguida, dividimos a sala em duplas e entregamos um cartum para cada dupla. Os alunos ficavam com o cartum durante três minutos e, como tarefa principal, deveriam descobrir qual o tema de cada um. Após o término dos três minutos, passavam o cartum adiante e analisavam outro. Objetivamos, com essa tarefa, a identificação do tema de um cartum. Ao todo, cada dupla analisou nove cartuns.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Os alunos tiveram muitas dificuldades em realizar essa tarefa. Ficavam pedindo ajuda uns aos outros e solicitando nossa explicação. O único cartum sobre o qual não apresentaram dúvida foi o que apresentava o título “Dias violentos”, pois este já apontava para o tema: violência. Por isso, fizemos a correção da atividade de maneira coletiva, relendo cada cartum e apontando as pistas essenciais para descobrir a temática deles. Com isso, finalizamos as oficinas de leitura e marcamos para a semana seguinte a avaliação diagnóstica final.

Após as oficinas de leitura, aplicamos a avaliação final, com a mesma quantidade de questões e contemplando os mesmos descritores da avaliação inicial. À semelhança da avaliação diagnóstica inicial, a avaliação final também foi realizada nas duas primeiras aulas, visto que, nesse horário, os alunos estão mais tranquilos para realizarem atividades intelectuais. Ao longo da avaliação, percebemos que os alunos ficaram concentrados, tentando fazer o melhor que podiam. Acreditamos que isso ocorreu porque eles compreenderam a ideia do projeto e sabiam que seriam avaliados novamente quanto aos mesmos descritores.

Considerações Finais

Como anunciado na introdução, o objetivo de nossa pesquisa foi contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos, ampliando-lhes a capacidade de compreender os gêneros HQs, tirinhas e cartuns a partir de suas múltiplas linguagens. Com esse propósito, avaliamos o grau de conhecimento dos alunos em relação às habilidades de proficiência leitora dos gêneros HQ, tirinha e cartum, através de uma avaliação diagnóstica inicial, contemplando sete (7) descritores (D1, D3, D4, D5, D6, D13 e D14) da Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental I. Optamos por esses descritores porque julgamos que se os discentes os dominassem poderiam compreender esses gêneros, bem como expandiriam esse conhecimento para outros gêneros.

Após a avaliação diagnóstica inicial, percebemos que, com exceção dos descritores D4 e D5, o número de acertos nos demais foi inferior a 70%. Então, com o fim de otimizar as habilidades de compreensão leitora ainda não adquiridas por todos e de consolidar aquelas já alcançadas pela maioria, decidimos trabalhar todos os descritores em nossas oficinas de leitura.

Ao longo dessas oficinas de leitura, observamos o desenvolvimento dos alunos em relação à compreensão dos gêneros estudados, bem como identificamos quais as principais dúvidas que eles possuíam, as quais dificultavam o entendimento dos textos em quadrinhos. Percebemos que, muitas vezes, os alunos não acertavam as questões de compreensão leitora porque não liam atentamente o enunciado da questão ou não compreendiam os textos que estavam lendo. Além disso, a não familiarização com os recursos da linguagem dos quadrinhos dificultava a produção de sentidos. Nas palavras de Vergueiro (2014, p. 31), “A ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes [...]”.

A cada oficina de leitura, observamos que os alunos ficavam mais atentos aos detalhes visuais e recursos dos quadrinhos, procurando conjugá-los à linguagem verbal, com o fim de compreenderem melhor o texto. O conhecimento de novos personagens dos quadrinhos (Mafalda, Calvin e Haroldo, Hagar e Helga) também contribuiu para uma melhor apreensão dos textos quadrinizados.

Ao final das oficinas, confirmamos que as seguintes habilidades de proficiência leitora podem ser ensinadas a partir do trabalho com os gêneros HQ, tirinha e cartum: localizar informações explícitas do texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Após as oficinas, aplicamos a avaliação diagnóstica final, com a finalidade de verificarmos o avanço (ou não) dos alunos nas habilidades de compreensão e interpretação textual. Observamos que, de um modo geral, os alunos avançaram em todos os descriptores e consolidaram os que já dominavam. Desta vez, o percentual total de acertos elevou-se para 84%, com destaque para o desritor 5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.) –, cujo percentual de acertos foi de 90%.

A partir, especialmente, do trabalho de intervenção pedagógica, chegamos a algumas conclusões. Em primeiro lugar, comungamos com Solé (1998, p. 172) a ideia de leitura enquanto “processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada”. Essa intervenção precisa ser planejada, de modo que os alunos se tornem leitores ativos e

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

autônomos; respeitosa, no sentido de que os alunos encontrem um ambiente favorável para fazer previsões, partilhar opiniões, arriscar-se, sem que haja desrespeito; e ajustada ao contexto, aos gostos e às necessidades dos discentes, visando também sua formação enquanto cidadão.

Em segundo lugar, as estratégias de leitura que o professor (leitor-móde-lo) compartilha com os alunos, bem como as atividades que ele propõe para o ensino e a aprendizagem da leitura, contribuem não apenas para a compreensão dos textos, mas “para a consecução geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 173).

Em terceiro lugar, de acordo com Koch e Elias (2013, p. 40 e 41), “na atividade de leitura e produção de sentido”, ativamos diversas estratégias (cognitivas e metacognitivas) e conhecimentos (línguístico, enciclopédico e interacional). Visto dessa forma, concluímos que a leitura é uma atividade de interação (autor-leitor-texto) muito complexa que precisa ser ensinada aos leitores iniciantes, principalmente em nossas aulas de Língua Portuguesa, mas que precisa também fazer parte de um projeto maior da escola, a fim de que seja tratada como objeto de estudo de outros componentes curriculares.

Em quarto lugar, para a leitura dos gêneros que utilizam a linguagem dos quadrinhos, é preciso levar em consideração também os diversos recursos que os compõem (tipos de balões, metáforas visuais, figuras cinéticas, ângulo, escolha das cores, tipos de letras etc.). Dessa forma, para ler quadrinhos precisamos de um olhar afinado para as linguagens visual e verbal utilizadas por seus autores. Por isso, os professores que pretendem trabalhar com quadrinhos necessitam possuir afinidade com os gêneros quadrinizados e compreender suas linguagens.

Queremos registrar ainda que esse trabalho foi de grande aprendizado para nós, tanto na função de pesquisadora quanto de docente. Dentre as lições que aprendemos está a convicção de que não podemos dissociar a prática do conhecimento teórico. Além disso, a condição que assumimos, enquanto professora participante, nos fez enxergar que o sucesso na aprendizagem depende também de um trabalho pedagógico planejado, construído a partir da realidade escolar, dos gostos e das necessidades dos alunos, bem como do registro e da reflexão sobre o nosso fazer pedagógico.

Em relação às contribuições que esse trabalho pode oferecer a outros docentes, destacamos as reflexões que fizemos sobre a linguagem dos qua-

drinhos. É preciso que o docente perceba, nos livros didáticos, por exemplo, se os gêneros que utilizam essa linguagem estão sendo trabalhados adequadamente ou figuram apenas como entretenimento, ou pretexto para o ensino de gramática. Quando o professor tem um olhar afinado para a leitura dos quadrinhos pode fazer um trabalho relevante e prazeroso tanto de leitura quanto de análise linguística.

Por fim, não podemos deixar de mencionar o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que nos proporcionou um alargamento de conhecimentos teóricos e práticos, a partir das disciplinas ofertadas, do trabalho dos docentes que ministraram as aulas e da troca de experiência entre os colegas. Tendo como base o que aprendemos, certamente podemos contribuir de maneira mais eficaz para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.
- BRASIL. **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descriptores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.
- DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L.P. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**. Os sentidos do texto. 3ª ed. 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: OLIVEIRA, E.; ROJO, R. (org.). **Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa**, vol. 19. Brasil: Ministério da Educação, 2010. p. 15-36.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6^a.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria G. S. de. **O ensino de estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais**. 150 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2018.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-29.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-64.

Sites Consultados:

<https://tirinhasdahistoria.blogspot.com.br/2012/10/tirinha-so-cascao.html>. Acesso em 13. jul. 2017.

<http://clubedamafalda.blogspot.com/>. Acesso em 13. jul. 2017

<https://squarewheelscycling.com/index.php?/topic/11803-i-have-a-vikinghelga/>. Acesso em 12. jul. 2017

<http://coisa-louco.blogspot.com.br/2011/12/hagar-o-horrivel.html>. Acesso em 13. jul. 2017.

<https://www.preparaenem.com/portugues/charge-cartum.htm>. Acesso em 12 ago. 2017.

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS: UMA PROPOSTA PARA 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nathalee Paloma Souza Vieira (SEMEC – Luís Correia-PI)
Shirlei Marly Alves (PROFLETRAS/UESPI)

Considerações Iniciais

A vida social e as atividades rotineiras em que as pessoas se comunicam estão permeadas de diferentes gêneros textuais, bem como de situações que necessitam de um olhar interpretativo. Isso implica que a leitura está intensamente presente nas atividades sociais, possibilitando aquisição de conhecimento e participação nos acontecimentos do mundo. Por exemplo, quando alguém lê uma bula de remédio, obtém conhecimentos sobre a composição, indicação e contraindicações do medicamento; ao ler um livro de receitas, obtém-se conhecimentos de como preparar um alimento; ao ler uma notícia, adquire-se informação sobre acontecimentos do dia, de interesse público. Assim, a partir desses saberes adquiridos, o homem torna-se integrante de um mundo simbólico e expressivo, sendo capaz de compreender sua realidade e, consequentemente, transformá-la.

Ler, em um sentido amplo, significa ir além do código escrito, uma vez que os seres humanos leem diariamente, mesmo quando não são alfabetizados. Lê-se quando se está diante de uma cena conflituosa no trabalho, na família, ou na presença de amigos; ademais, pode-se interpretar uma dança, um gesto, uma expressão facial e outros sinais. Essas leituras realizadas cotidianamente são processos que se iniciam e se desenvolvem naturalmente no ser humano.

Para além desse processo natural, nas sociedades letradas, é necessário mergulhar no processo de aquisição da língua escrita, para apreender o código e usufruir dos benefícios dessa aquisição, porque a leitura dos textos (verbais e não verbais) é uma forma de ampliar a atuação no mundo, sendo inclusive instrumento de poder.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

A leitura forma e transforma: por meio dela aprende-se a ter discernimento em vários contextos, desde se guiar por uma bula de remédio até perceber o humor e a crítica em uma charge num determinado contexto político e social. Possibilita ainda a experiência em mundos imaginários, como ocorre ao se ler um romance: podem ser conhecidos e admirados inúmeros lugares e personagens com comportamentos variados, sentimentos e emoções podem ser experimentados. A leitura é uma fonte de saberes na qual a vida se amplia, pois o ser humano enriquece seu conhecimento de mundo e seu universo de experiências, passando a compreender melhor o outro e a si mesmo.

Nessa perspectiva, o ensino sistemático da leitura é necessário para a construção de cidadãos conscientes com relação ao exercício pleno de direitos e deveres sociais e aptos a usufruir dos bens culturais que a escrita e outras expressões sêmicas possibilitaram à humanidade. Nesse sentido, a escola, como instituição responsável pelo desenvolvimento da alfabetização e do letramento de modo planejado, deve promover, com as atividades de leitura, a inclusão nas práticas de cidadania e no usufruto dos bens culturais, contudo essa instituição, atualmente, encara o desafio de vencer as contradições e outras problemáticas na formação de leitores.

Com relação às contradições existentes no âmbito escolar, tem-se ainda um ensino, muitas vezes, focado na leitura fragmentada, estagnada na superfície dos elementos linguísticos. Em alguns casos, ler é visto apenas como atividade escolar obrigatória, o que a torna enfadonha, provocando o desinteresse dos alunos pelos livros ou outros materiais, fazendo-os achar mais interessantes, por exemplo, os aplicativos de celular. Ressalta-se que práticas pedagógicas distanciadas do contexto social dos alunos, desvinculadas de fundamentos científicos sobre como se processa a compreensão leitora, dificultam a formação de um leitor motivado e engajado. Ademais, as mudanças sociais estão gerando uma nova identidade leitora, principalmente em função do hibridismo e da multimodalidade que caracterizam os textos em suportes eletrônicos, o que torna paradoxal a escola permanecer realizando práticas que não se vinculam mais à realidade dos alunos (ROJO, 2013).

Outras problemáticas que se vinculam à formação de leitores também são preocupantes, como a precária formação de professores, condições de trabalho inadequadas (excesso de trabalho burocrático, turmas lotadas, ambientes insalubres), ausência de recursos didáticos e, ainda, escassez de políticas públicas que proporcionem a melhoria do trabalho com a leitura em sala

de aula. Esses problemas comprometem o processo educativo, o que impede os alunos de desenvolver e aprimorar sua competência leitora, fundamental para se posicionarem criticamente no mundo e compreenderem as relações sociais circundantes.

Ademais, é preciso enxergar o ensino da leitura para além da ação executada pelo docente. Formar leitores abrange uma ampla organização da equipe educacional, bem como é primordial a existência dos insumos e infraestrutura adequados para que esse ensino se concretize e se efetue com eficiência. Não é raro presenciar muitos professores da rede pública de ensino sendo culpabilizados por todo o fracasso no ensino da leitura e, consequentemente, na formação do leitor. Há uma incorporação do modismo “a culpa é do professor”, sem que seja olhada essa realidade para além das aparências.

Um olhar mais atento revelará muitas escolas públicas sem bibliotecas, sem material de expediente, sem sala de informática, até mesmo, sem internet. Em alguns casos, para as localidades de zona rural, é comum faltar o próprio livro didático. Atrelado a isso, muitos professores não são agraciados com a oportunidade de terem uma formação continuada com relação ao ensino da leitura e à formação do leitor crítico. Em algumas ocasiões, o trabalho burocrático de documentação escolar é sobreposto em nível de importância aos resultados a longo prazo de um planejamento que almeje colher frutos reais da aprendizagem. Dessa forma, é salutar a realização de um trabalho eficiente de leitura que prime pelo olhar crítico em relação ao processo do ensino da leitura na escola.

Sem dúvida, no âmbito das orientações curriculares, já houve muitos avanços, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam que a habilidade leitora deve ser desenvolvida por meio de atividades que privilegiem processos interativos, promovendo o engajamento dos alunos de modo que se percebam como interlocutores da comunicação que se faz via textos, considerando-se ainda as múltiplas linguagens e os diversos contextos sociais. Nesse cenário, a escola tem a incumbência de formar leitores que dirijam um olhar pensante e reflexivo para os textos que circulam socialmente, entretanto notam-se ainda muitas deficiências no ensino de leitura, principalmente no que tange às questões da efetividade da realização de uma leitura mais profunda e crítica.

Pensar e executar a leitura autônoma é experienciar, por meio dos gêneros textuais típicos das diferentes esferas de atividade humana, principalmente,

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

as de atuação pública, uma efetiva participação social e política oportunizada pelas práticas de linguagem. Nessa perspectiva, os PCN, enquanto documento norteador do trabalho docente, apresentam o trabalho com os gêneros inserido em um contexto social dinâmico, logo, marcado pela heterogeneidade textual (BRASIL, 1998). Já a BNCC aponta para a inclusão da leitura dos gêneros digitais, contextualizados nas práticas de linguagem contemporâneas, principalmente os usos e esferas de atividades relacionadas à tecnologia, como meios de inserção social. (BRASIL, 2017).

A concepção em que nos embasamos é a de leitura enquanto trabalho ativo de compreensão e interpretação textual (DELL'ISOLA, 2001; LEFFA, 1999; MARCUSCHI, 2008, 2011), visto que um leitor aciona conhecimentos prévios, relaciona os diferentes tipos de conhecimento, seleciona, antecipa, verifica informações e produz inferências, que muitas vezes só podem ser elaboradas tendo-se em conta o que está fora do texto, ou seja, no contexto. E para produzir inferências o leitor necessita de estratégias eficazes, as quais permitem autonomia na tomada de decisões diante das lacunas textuais.

O texto está repleto de espaços que precisam ser preenchidos pelo leitor. A tessitura textual não diz o dito por si só, porque na construção de sentidos estão envolvidas as diferentes experiências de vida de cada leitor, que obviamente terão um olhar diferente mediante a leitura desenvolvida. Os autores atentam para o fato de o leitor também se constituir como coautor, na medida em que lê, interage com o texto e constrói sentidos, identificando-se com o texto, bem como projetando-se nele. Não se trata, aqui, de colocar o leitor como soberano no processo de construção de sentidos, uma vez que a relação e a interação leitor/texto/autor são relevantes em igual medida.

Para se chegar às compreensões pertinentes à leitura de um texto, o leitor adota estratégias, a fim de identificar as pistas deixadas pelo autor, bem como preencher as lacunas do texto. Como explica Machado (2010, p. 18),

a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é eminentemente *inferencial*, pois, por uma questão de economia, os textos nunca explicitam totalmente seu significado, de modo que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferida por meio de operações sociocognitivas, com base tanto no que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua e de sua cultura.

O autor mostra que, no cotidiano, inferências são realizadas, como, por exemplo, acontece quando se está no trabalho por longas horas com as portas fechadas, ao sair do ambiente, deparar-se com as ruas molhadas, inferindo-se que possivelmente choveu naquele lugar horas antes. Para solucionar um crime, a polícia ou detetives de uma forma geral necessitam realizar uma investigação e, durante esse processo, pistas são encontradas e relacionadas a outros fatos relevantes na resolução do caso, assim, a atividade inferencial também está presente.

Machado (2010, p. 61) explica que o termo inferência “tem sido usado para descrever as mais variadas operações cognitivas, que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais dos textos.”

De acordo com Koch (2014, p. 143), “as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”. A produção de inferências como processo cognitivo põe em relevo a importância do contexto e dos conhecimentos mobilizados para gerar a compreensão do texto.

Entendemos que inferência acontece quando o leitor preenche as lacunas deixadas pelo autor, visto que o texto não diz tudo, não estando o texto acabado e destinado a um único sentido. O leitor é um coautor à medida que também constrói sentidos ao identificar os elos semânticos não explícitos na tessitura textual. Nesse sentido, Dell’Isola (2001, p. 44) expõe o conceito de inferência como

um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais.

Importante salientar que as inferências, além de serem influenciadas por objetivos de leitura, também emergem do contexto sociocultural do leitor, já que cada indivíduo apresenta experiências de vida diferentes e, por isso, visões

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

de mundo também diferentes. Por essa razão “a significância do texto é a recusa de uma significância única”. (DELL'ISOLA, 2001, p. 38).

Machado (2010) classifica as inferências com base em três critérios: o conteúdo semântico, abrangendo as inferências lógicas, informativas e avaliativas; a origem, tomando por base a tipologia de inferências proposta por Marcuschi (2008); e a necessidade da informação, classificada em inferências conectivas e elaborativas.

As inferências lógicas são relativas à causa e consequência dos fatos e situações; as informativas são relacionadas às referências do texto e ao contexto espaço temporal; as avaliativas são construídas com base em valores e crenças pessoais; as inferências de base textual emergem da relação de proposições presentes no texto; as de base contextual acontecem na relação da proposição e o contexto; inferências sem base textual se referem à extração do conteúdo, ou seja, dos sentidos construídos sem relação com os elementos textuais. As inferências conectivas ligam as partes do texto, tornando-o inteligível, enquanto as inferências elaborativas são aquelas relacionadas à utilização do conhecimento prévio do leitor para estabelecer conexões de sentido não mencionados no texto. (MACHADO, 2010).

Com base nessas perspectivas e em uma pesquisa sistemática sobre a leitura de anúncios publicitários em livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental⁷, elaborou-se uma proposta de intervenção focada em estratégias de leitura que possibilitam o processo inferencial na leitura do gênero anúncio publicitário.

Como justifica para a proposta, consideramos o fato de que o gênero anúncio publicitário se mostra altamente propício à leitura e à produção de inferências, além de já se fazer presente no ambiente escolar, sendo que a leitura desse gênero é importante para que os alunos ampliem seu repertório de conhecimentos, pois assim podem reconhecer as implicaturas nesses textos presentes em determinadas esferas de comunicação humana, tornando-se leitores com uma visão questionadora da realidade na qual estão inseridos.

7 Dissertação defendida, em 2021, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETROS/UESPI), intitulada “A inferência na leitura do anúncio publicitário: uma análise de livros didáticos destinados aos 6º e 7º anos do ensino fundamental”, sob a orientação da Profa. Dra. Shirlei Marly Alves. Disponível em: <https://profletras.uespi.br/site/index.php/dissertacoes-defendidas/>.

Proposta de Intervenção

Esta proposta apresenta atividades que contemplam a leitura inferencial do gênero anúncio publicitário, sendo constituída por três módulos desenvolvidos em uma sequência de atividades, com o objetivo geral de promover a leitura inferencial do gênero anúncio publicitário com vistas à formação do leitor crítico, no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Para a elaboração, fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos de leitura crítica de Freire (1989), nas concepções de leitura abordadas por Leffa (1999), nas definições de gênero de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2011, 2012), nos conceitos e classificação de inferências propostos por Machado (2010) e Dell'isola (2001), e em autores que realizam estudos a respeito do texto publicitário em sala de aula, como Gomes (1999), Laurindo (2007) e Carvalho (1998).

Para o desenvolvimento das atividades de cada módulo foram coletados anúncios publicitários em sites da internet, obedecendo ao disposto no parecer CNE/CEB nº 15/2000, que destaca como orientações o uso reflexivo das imagens comerciais voltadas à construção do leitor crítico, em que não se privilegiam marcas específicas. Nesse sentido, buscamos anúncios publicitários de vendas diversificados e voltados ao público jovem. Além disso, esta proposta se fundamenta nas competências e habilidades propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como seguem no quadro 1.

Quadro 1 – Competência e habilidades da BNCC relacionadas à leitura

Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	<p>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 1998, p. 87).</p>
	<p>10. 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, 1998, p. 87).</p>

Habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, 1998, p. 141).
	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros [...] publicitários, [...] o uso de recursos persuasivos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

Fonte: Brasil (2017)

MÓDULO 1

Duração: Uma hora/aula.

Recursos: celular; internet; notebook; datashow.

Habilidade a ser desenvolvida: EF69LP02

Procedimentos: sugerimos ao professor iniciar promovendo discussões com os alunos a respeito da temática do consumo, com perguntas que ativem os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao consumismo,

como se manifesta, através de quais textos somos chamados, convocados a consumir um produto/ou ideia. Indagar ainda sobre as esferas de circulação do gênero anúncio publicitário, com qual objetivo lemos esses textos e o que representam na sociedade.

Seguem as propostas de atividades para essa etapa do estudo.

ATIVIDADE 1: LEVANTAMENTO PRÉVIO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM O TEMA CONSUMISMO E ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

A fim de desencadear a discussão, pode-se expor um meme, uma foto, um pequeno trailer de um filme, uma animação relacionada à temática. Incitar os alunos a comentarem a cena, a partir das questões a seguir.

1. O que vocês entendem por consumismo?
2. Quais textos que circulam socialmente nos incitam a consumir?
3. Como se caracterizam esses textos?
4. Em quais ambientes encontramos esses textos?
5. Em sua opinião, qual a diferença entre ser e ter?

ATIVIDADE 2: ANÁLISE DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Após discussão oral, apresentar aos alunos a imagem interativa dos anúncios 1, 2 e 3, fazendo-os reconhecer os elementos que compõem o gênero. Destaque o caráter maleável do gênero, no que se refere a sua estrutura. Para isso, compare os três exemplares, apontando elementos comuns e diferenças no modo de apresentar o produto e compor as mensagens.

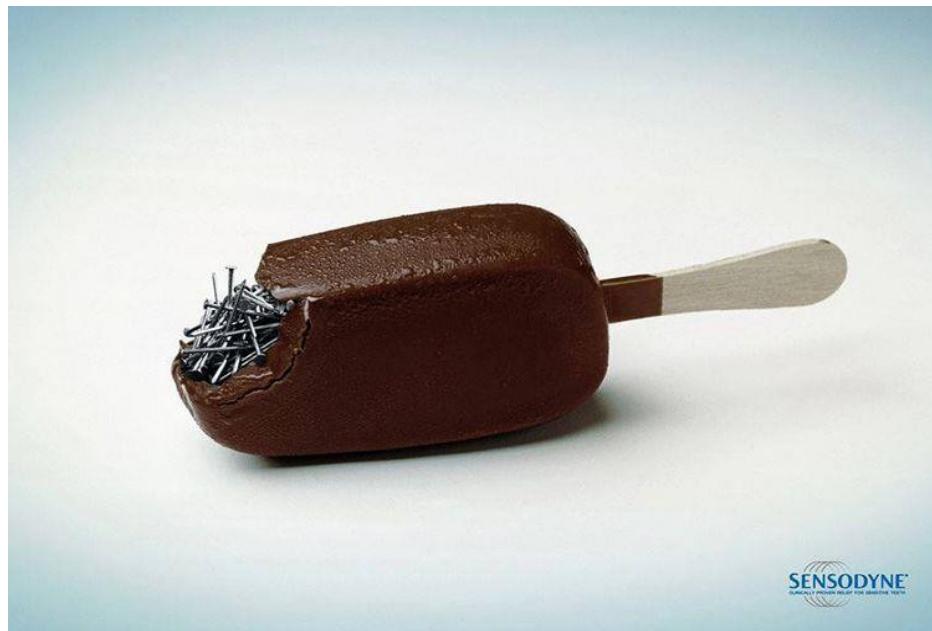
Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Anúncio 1 – Horta de ELITE



Fonte: <https://view.genial.ly/6132ba2a7cc0a80da658c622/interactive-image-imagen->

Anúncio 2 – Sensodyne



Fonte: <https://view.genial.ly/613518fda38a3c0d1176016b/interactive-image-imagen->



Fonte: <https://view.genial.ly/61351a457cc0a80da658e51b/interactive-image-imagen-interactiva>

MÓDULO 2

Duração: Duas horas/aulas

Recursos: celular; internet; notebook; datashow.

Habilidade: EF69LP02 e EF69LP17

Procedimentos: a partir das discussões realizadas a respeito do consumo e da estrutura do texto publicitário, apresentar aos alunos as atividades de leitura inferencial relacionadas ao gênero anúncio publicitário. Abaixo de cada atividade, destacamos para seu conhecimento os tipos de inferência conforme classificação de Machado (2010), bem como os aspectos do gênero que atuam na construção da inferência. Apresentar aos alunos as questões através de slides e convidá-los a responder. Ao término da atividade, apresentar oralmente para discussão as respostas da turma a respeito das inferências elaboradas.

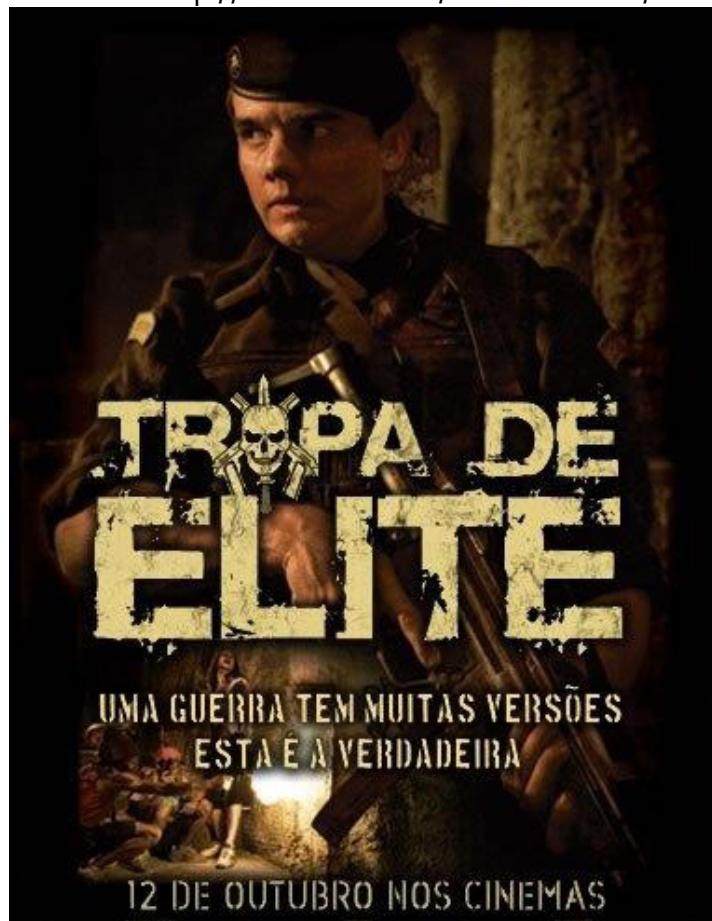
Segue a proposta de atividade para essa etapa do estudo.

ATIVIDADE 1

Leia o anúncio 1 e o cartaz do filme Tropa de elite e responda as questões seguintes.



Fonte: <http://hortiflix.com.br/horta-de-elite/>



Fonte: <http://amoniteroi.com.br/eventos/cinemas/filme-tropa-de-elite-2/>

1. Qual a intenção do produtor do anúncio?

Professor (a), essa questão prevê uma inferência de base *contextual*, pois o aluno deve inferir que o anúncio tem por objetivo divulgar e vender um tomate. É também *elaborativa*, pois o aluno deve adicionar informações ao texto como o fato da intertextualidade com o filme “Tropa de elite”, e o tomate representar o capitão Nascimento, personagem principal do filme. É *conectiva* na relação da linguagem verbal e não verbal, as quais estão interligadas na construção dos sentidos do texto, bem como da intertextualidade. O aspecto do gênero que atua na construção da inferência é o propósito comunicativo, sendo o elemento constituidor do gênero as *condições de produção*.

2. A qual filme o anúncio faz referência?

Professor (a), esta questão apresenta uma inferência de base contextual, pois o aluno deve ativar seus conhecimentos prévios a respeito do filme Tropa de Elite, ao qual o anúncio faz menção. O aspecto do gênero que atua na construção da inferência é linguagem verbo visual, a qual conduz o aluno a identificar a intertextualidade contida no anúncio, sendo o *estilo* o elemento constituidor do gênero.

3. A imagem do tomate representa qual personagem do filme mencionado no anúncio?

Professor(a), essa questão apresenta uma inferência *informativa* ao se utilizar de uma metáfora visual, ou seja, da similaridade entre o tomate e o personagem Capitão Nascimento. O aspecto do texto que atua na construção da inferência é a imagem, associando-se aos elementos *conteúdo* e *estilo*.

4. Qual o público-alvo do anúncio?

Professor (a), esta questão apresenta uma inferência de base contextual, pois o aluno deve inferir a quem se destina o anúncio. A organização da imagem e a presença da intertextualidade com o filme sugerem ser o anúncio destinado a um público jovem. O aspecto do gênero que atua na construção da inferência é a linguagem verbovisual, a qual permite inferir o público-alvo da campanha (principalmente crianças e adolescentes, que talvez não se interessem em comer verduras e frutas). O elemento constituidor do gênero são as *condições de produção*.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

5. No anúncio, a expressão “Horta de elite”, a letra O ganha destaque. O que o produtor enfatiza ao realizar esse recurso?

Professor (a), essa questão apresenta uma inferência de base contextual, pois o aluno deve inferir a alteração presente na imagem da letra o da palavra “tropa” (caveira) para a letra o da palavra “horta” (vegetal com garfo), associando os membros da empresa como integrantes de uma corporação considerada a melhor do mercado.

O aspecto do gênero que atua na construção da inferência é a organização dos recursos técnicos, enquadrando-se no elemento do gênero estilo.

6. O título do anúncio “Horta de elite” remete ao filme “Tropa de elite”. Explique o sentido da palavra *elite* no contexto do anúncio.

Professor (a), esta questão apresenta uma inferência de base *contextual*, pois o aluno deve inferir que a palavra *elite* está servindo como uma escolha lexical para exaltar o produto como sendo de natureza nobre, o que o torna único e superior. O aspecto do gênero que atua na construção da inferência é a linguagem verbal, enquadrando-se no elemento do gênero *estilo*.

MÓDULO 3

Duração: Duas horas/aulas

Recursos: celular; internet; notebook; datashow.

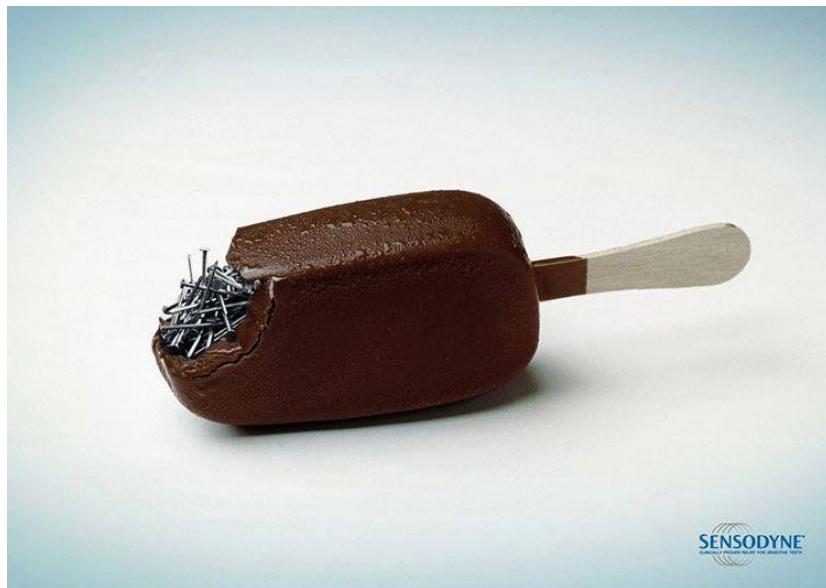
Habilidade: EF69LP04

Procedimentos: iniciar a atividade destacando oralmente com os discentes o caráter maleável do gênero anúncio publicitário, a depender das intenções discursivas do produtor. Em seguida, apresentar as questões inferenciais através de slides aos alunos e convide-os a responder as questões. Ao término da atividade, apresentar oralmente para discussão as respostas da turma a respeito das inferências elaboradas.

Seguem as propostas de atividades para essa etapa do estudo.

ATIVIDADE 1

Leia o anúncio a seguir e responda as questões.



Fonte: <https://www.facebook.com/curtaportalpublicitario/photos/an%C3%BAncio-da-senso-dyne-para-pessoas-com-dentes-sens%C3%ADveis/1010839358972248/>

1. Qual a relação da imagem com a marca do anúncio?

Professor (a), esta questão apresenta uma inferência de base contextual, pois o aluno deve inferir a exaltação do produto oferecido pela marca, o qual apresenta um picolé com pregos em seu interior, sugerindo ao leitor que o produto oferecido pela marca é de extrema qualidade que suporta até mesmo mordidas em algo bastante sólido, rígido. É elaborativa, pois o aluno pode inferir que o picolé (alimento gelado) causa sensibilidade nos dentes, gerando dor e desconforto para quem enfrenta esse problema. É conectiva, pois o aluno deve relacionar a imagem com a marca para compreender que o anúncio se trata de produtos de higiene dental.

O aspecto do texto que leva a produção da inferência é a imagem associada a marca, sendo a organização *composicional* o elemento constituidor no anúncio.

2. No anúncio, o que se pode inferir da presença de pregos dentro do pi-colé?

Professor(a), esta questão apresenta uma inferência de base contextual, pois o aluno deve inferir que o possível creme dental divulgado no anúncio serve para quem apresenta muita sensibilidade nos dentes, e a presença dos pregos realça o valor do produto. O aspecto do texto que atua na construção da inferência é a imagem, associando-se ao elemento constituidor do gênero estilo, pela forma da organização e intenções da imagem.

3. Qual o objetivo do anúncio?

Professor (a), esta questão apresenta uma inferência de base contextual, pois o aluno deve inferir que o anúncio tem por objetivo vender um creme dental. É conectiva, pois, para estabelecer a inferência do creme dental, o aluno precisa associar a *imagem* à marca do produto que está sendo divulgado. O aspecto do texto que atua na construção da inferência é a imagem e a marca, associando-se ao elemento constituidor do gênero *organização/composição*.

ATIVIDADE 2

Leia o seguinte anúncio e responda as questões.



Fonte: <https://www.publicitarioscriativos.com/coca-cola-cria-anuncios-impressos-que-prometem-fazer-voce-ouviu-os-sons-do-produto/>

1. O que é sugerido através da imagem e do texto “Tente não ouvir isso”?

Professor (a), esta questão prevê uma inferência informativa, pois apresenta o interlocutor como ouvinte da tampa da Coca-Cola sendo aberta, criando assim uma sinestesia no leitor, provocando-o a comprar o produto pelo desejo da situação exposta no anúncio. É conectiva, pois a linguagem verbal atrelada à imagem promove a construção dos sentidos do texto.

O aspecto do texto que atua na construção da inferência é a linguagem verbo visual, sendo o *estilo* o elemento constituidor do gênero.

Considerações Finais

Com base nas concepções teórico-práticas deste estudo, percebemos a importância da inserção da leitura de anúncios publicitários no contexto escolar, uma vez que, nas práticas sociais, o aluno depara-se com esse gênero frequentemente.

O uso reflexivo do anúncio publicitário em aulas de Língua Portuguesa consiste em propiciar ao aluno/leitor o contato com esse gênero, fazendo-o reconhecer as características materiais, as condições de produção do texto publicitário e como esses elementos são articulados em busca de um determinado perfil de leitor. Outrossim, a atividade de leitura do gênero anúncio publicitário no Ensino Fundamental proporciona o contato planejado e orientado de textos multimodais, uma atividade de leitura presente no mundo contemporâneo, que se caracteriza como capitalista e está imerso em apelos que incitam o consumismo. Nesse sentido, se a escola tem o dever de formar leitores críticos, então é importante que o aluno saiba ler e reconhecer os implícitos textuais, interpretando e compreendendo as intenções comunicativas presentes nas publicidades, bem como os efeitos de sentido que são promovidos através da persuasão, para assim refletir sobre o modo como as práticas de consumo são incentivadas através dos recursos de linguagem, podendo, a partir daí, posicionar-se criticamente em relação à recepção de tais apelos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Maria Ermantina Galvão G.Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14453-pceb015-00&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2019.

CARVALHO, Nelly de. **O batistério publicitário**. São Paulo: Alfa, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4043>. Acesso em: 26 maio 2019.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Maria Carmen Aires. O texto publicitário na sala de aula. In: LEFFA, Vison J.; PEREIRA, Aracy E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAURINDO, Hildenize Andrade. A instabilidade do gênero anúncio publicitário. In: CAVALCANTE, Mônica M. et al. (org.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais**. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 62-81.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (org.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

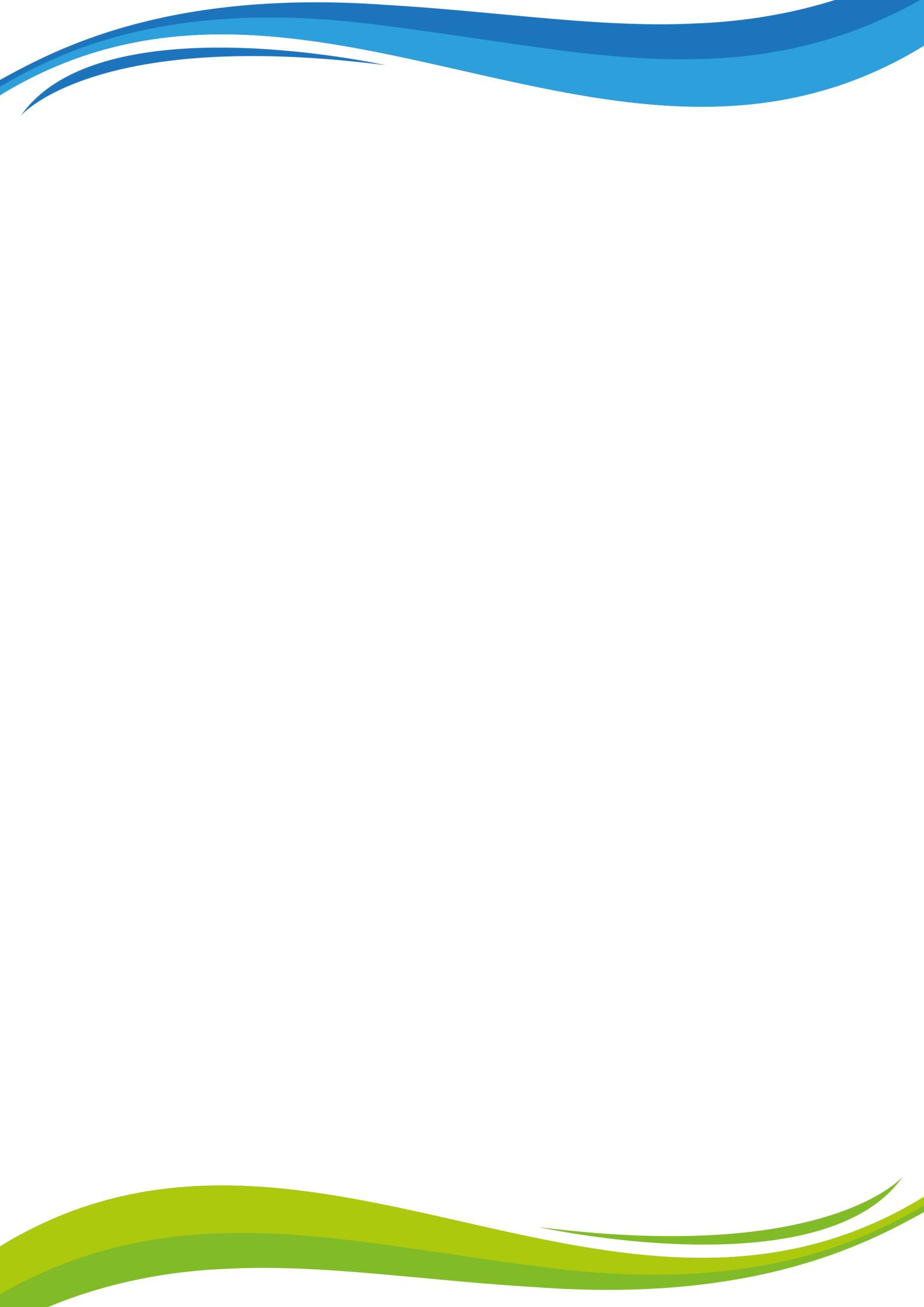
MACHADO, Marco Antônio Rosa. **Compreensão de leitura**: o papel do processo inferencial. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

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

MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 11, p. 89-103. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Linguística de texto:** o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Esc@laConectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.



REFERENCIAIS GAME: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA AUXILIAR O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Marton Gomes Lima Amorim (SEDUC - MA)
Lucirene da Silva Carvalho (PROFLETRAS/UESPI)

Considerações Iniciais

O filme Central do Brasil (1998), de Walter Salles, trouxe a personagem Dora, uma ex-professora que ganhava a vida escrevendo cartas em nome de pessoas que não tiveram a oportunidade de dominar uma tecnologia milenar: a escrita. Quantas Doras exerceram a mesma atividade em tempos passados no Brasil? Certamente, essas mulheres gozavam de prestígio em meio àquelas que não puderam frequentar a escola regular. Quantos segredos foram ditos à força pelos clientes, uma vez que a escrita parecia ser um obstáculo intransponível para eles. Embora, hoje, os sujeitos possam fazer uso de tecnologias que permitem a conversa face a face e o envio de mensagens orais como o *Whatsapp*, a escrita continua sendo uma prioridade na nossa sociedade. Basta lembrar que produzir textos escritos faz parte das competências que os alunos do Ensino Fundamental devem dominar. Isso está alicerçado no novo documento orientador da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular.

Sabe-se que o trabalho com a escrita é árduo, principalmente, quando se trabalha em turmas de 9º ano da escola pública. Defende-se que para esse trabalho ter coerência deve possuir, na sua base, um gênero textual e, com ele, os ensinamentos sobre as particularidades da escrita, dentre elas a progressão referencial, por exemplo. Entende-se que o conhecimento, por parte do aluno, sobre os gêneros textuais e a referencição potencializa a construção do texto produzindo, dessa forma, um autor mais consciente da sua escrita e, certamente, um construto mais elaborado. E por que não apresentar esses ensinamentos de uma forma lúdica, explorando as habilidades de jogo *on-line* ou mesmo de videogame dos alunos? Diante disso, duas questões nortearam este capítulo:

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

“O jogo pedagógico, especificamente o digital, tem a mesma sedução que um game disponibilizado na internet?”, “Como trabalhar conteúdos relacionados à escrita de uma forma lúdica por meio do digital?”.

Durante nossa pesquisa de mestrado – PROFLETRAS/UESPI, vislumbrou-se uma ferramenta digital que abarcasse saberes importantes como o conhecimento da Teoria dos Textos, Linguística Textual e Referenciação e que auxiliasse o professor de Língua Portuguesa no trabalho com a escrita. Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar o jogo *Referenciais Game* como ferramenta digital pedagógica capaz de auxiliar o professor de Língua Portuguesa nas atividades complementares de escrita que visem a ampliação da competência de produção de texto dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente os do 9º ano.

Para isso, contou-se com o aporte bibliográfico de autores que discutem gêneros textuais, processos referenciais e linguística textual dentre os quais mencionem-se os trabalhos de Alves Filho (2011), Bakhtin (2011), Antunes (2010), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Koch e Elias (2015) e Silva (2004), entre outros.

Este capítulo apresenta mais duas seções na sua arquitetura. Na primeira, refletimos sobre a importância da escrita e a possibilidade de se trabalhar, por meio do jogo digital, assuntos relacionados à sua prática; na segunda seção, apresentamos um questionamento acerca do jogo pedagógico e do jogo destinado ao entretenimento como também o jogo *Referencias Game* e algumas de suas nuances; e, por fim, as considerações finais.

Proposta de Intervenção

Esta seção tem por objetivo apresentar o jogo *Referenciais Game* e suas atividades relacionadas à prática de escrita e tentar responder a duas questões que norteiam este capítulo: “O jogo pedagógico, especificamente o digital, tem a mesma sedução que um game disponibilizado na internet?” e “Como trabalhar conteúdos relacionados à escrita de uma forma lúdica por meio do digital?”.

O Jogo como Ferramenta Pedagógica

Sabe-se que os jogos procuram atender as premissas de interação e ludicidade. Com a internet, o entretenimento digital alavancou e, hoje, pode-se jogar competindo com pessoas do outro lado do mundo. Até chegar a esse momento, o videogame, durante muito tempo, exerceu um fascínio sobre as pessoas de competir, de poder ser um deus, de jogar no melhor time de futebol do mundo, etc. De acordo com Leffa et al. (2012), o videogame pode movimentar mais sentidos que um livro, por exemplo. Segundo os autores, o videogame

é um gênero do discurso multimodal que se define pela presença de determinadas características como ludicidade, interatividade, imprevisibilidade, suporte eletrônico, ação física do jogador, entre outras. A maioria dessas características são variáveis contínuas: um videogame pode ter um grau maior ou menor de ludicidade, pode ser mais ou menos interativo, mais ou menos imprevisível, etc.

[...]

O bom videogame é aquele que vicia, não necessariamente aquele que ensina; um jogo pedagógico com ênfase no uso de recursos interativos, mas com baixo valor de entretenimento, ficaria na fronteira entre o videogame e o exercício didático (LEFFA et al., 2012, p. 218).

Os autores ressaltam também que dos fíperamas aos jogos em rede disponibilizados na internet, há de se considerar uma característica comum ao jogo como entretenimento: ele é um evento de grupos, fechados ou abertos. Apesar das diferenças evidenciadas entre um videogame e um jogo pedagógico, como o engajamento entre um e outro, acredita-se que um jogo digital possa ser usado como opção pedagógica em sala de aula. Isso desde que atenda aos objetivos planejados pelo professor. Este, por sua vez, precisa ter o conhecimento do funcionamento do jogo e **ciência** das limitações dessa ferramenta, já que ela está mais para uma atividade de sala de aula do que o divertimento em si.

O Jogo Referenciais Game

Nesta subseção é apresentada a operacionalidade do jogo com intuito de colocar a par o leitor sobre o seu funcionamento. Por conta do espaço, fez-se um recorte das atividades do jogo a serem apresentadas

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

O jogo Referenciais Game faz parte da proposta de intervenção da nossa dissertação (AMORIM, 2019) e foi desenvolvido para atender a uma situação particular de escrita encontrada durante a pesquisa do mestrado PROFLETRAS/UESPI em uma turma de 9º ano de uma escola pública estadual, situada no município de Caxias – MA. No entanto, nada impede que o professor de Língua Portuguesa de outro ano pense em outras formas de uso do aplicativo para suas aulas, já que o jogo aborda conteúdos basilares no ensino da produção escrita. Na proposta de intervenção na qual o produto educacional está inserido, ele é o último módulo dentre aqueles que buscam aprimorar os conceitos básicos pertinentes à referenciação junto aos alunos. O Objeto de Aprendizagem serve, nessa proposta de intervenção, como a prova final de tudo que foi estudado nas aulas de produção escrita.

O jogo, com interface de fácil interação, conta com atividades lúdicas desafiadoras, sistema de pontuação, botão dica, música característica de game, troféu premium, etc., e está dividido em três minijogos, a saber: gêneros textuais; princípios de textualidade (coesão e coerência); e processos referenciais (introdução referencial e anáfora). O aplicativo funciona *on-line* e *off-line* e é compatível tanto com celulares com sistema Android quanto com notebook. O jogo está disponível, gratuitamente, para *download* no seguinte endereço eletrônico: <https://referenciais-game.surge.sh/>.

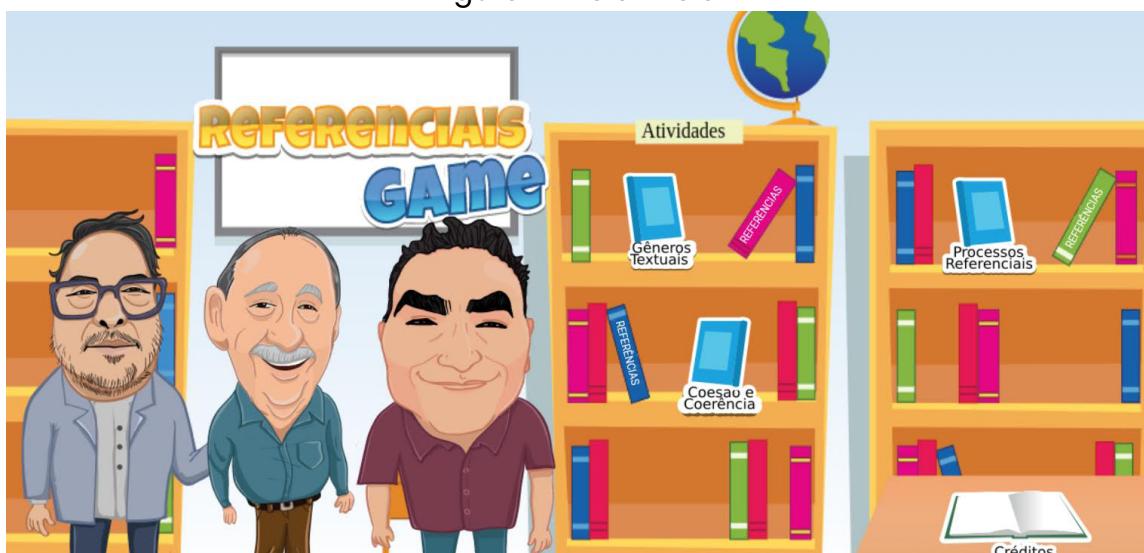
Os minijogos, que são independentes uns dos outros, foram pensados para atender públicos diferentes: (1) o professor que seguirá os módulos da proposta de intervenção; (2) e o professor que utilizará apenas algumas das suas atividades. Com essa flexibilidade, o professor pode adotar o jogo por completo ou apenas parte dele. Como já foi dito, cabe ao docente o pleno conhecimento das atividades a serem disponibilizadas aos alunos. O jogo não é um fim em si mesmo, mas um meio para atingir determinados objetivos.

A seguir, o funcionamento do jogo e parte das atividades dos minijogos.

A Tela Inicial

Ao fazer o *login*, uma tela inicial será apresentada ao jogador.

Figura 1 – Tela inicial



Fonte: Jogo Referenciais Game.

No alto da tela, tem-se o nome do jogo e, logo abaixo, os avatares de três professores, doutores em linguística, de universidades públicas do estado do Piauí e colaboradores de algumas das atividades presentes nos minijogos. Eles fazem as vezes do mestre de cerimônias dos jogos cuja temática é pertinente à linha de pesquisa desenvolvida por cada um nas suas instituições de ensino.

Da esquerda para a direita: Francisco Alves Filho – professor-pesquisador da Universidade Federal do Piauí e tem como linha de pesquisa as Teorias de Texto; ao centro, Pedro Rodrigues Magalhães Neto – foi professor-pesquisador da Universidade Estadual do Piauí e tinha como linha de pesquisa o Letramento Escolar; à direita, Franklin Oliveira Silva – é professor-pesquisador da Universidade Estadual do Piauí e tem como linha de pesquisa a Referenciação.

Nas estantes, tem-se os botões azuis para o acesso aos minijogos. Ao lado deles, os livros com as referências bibliográficas para a consecução de cada minijogo. O livro de créditos, sobre a mesa, traz as informações técnicas dos envolvidos na confecção do jogo.

Os Minijogos

Para um melhor aproveitamento das atividades, o jogo foi dividido em três minijogos: gêneros textuais; princípios de textualidade (coesão e coerência); e processos referenciais (introdução referencial e anáfora). Para acessá-los, o jogador deve clicar no botão azul correspondente ao conteúdo desejado nas estantes da tela inicial.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Neles há outros minijogos divididos em atividades específicas numeradas de 1 a 3, exceto “processos referenciais” com 4 atividades. Cada minijogo dispõe de um dicionário de termos técnicos, localizado no alto da estante. As atividades são apresentadas pelo professor mestre de cerimônias daquele minijogo. Nelas há um texto introdutório contextualizando a situação antes de iniciar a competição. **À medida que o jogador cumprir as etapas, será recompensado** com um bônus, um troféu. Se ganhar em todas as etapas, terá direito a inserir o seu nome em um troféu *premium*, que ficará postado na estante da tela inicial. Caso contrário, o jogador receberá um aviso de atividade incompleta na tela. Nesse caso, ele **não ficará** impedido de avançar para outras atividades, contudo impedido de receber o seu bônus.

Gêneros textuais

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento orientador da Educação Básica no território brasileiro, elegeu o texto como ferramenta central de trabalho do professor de Língua Portuguesa, uma vez que a linguagem se organiza nas situações comunicativas e se materializa nos gêneros textuais que têm lugar de pertencimento na sociedade. Portanto, as nossas práticas sociais são orientadas e legitimadas pelos gêneros textuais. O trabalho com os gêneros textuais, orais ou escritos, em sala de aula possibilita ao aluno o domínio de competências e habilidades de linguagem necessárias ao final da Educação Básica. Bakhtin afirma:

quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Dito de outro modo, o aluno precisa vivenciar o gênero textual – planificar o texto; fazer as escolhas lexicais pertinentes ao seu projeto de dizer; produção do gênero textual; refacção; e produto final.

A importância dada ao texto na BNCC deixa claro que o trabalho com os diversos gêneros textuais, inclusive os multimodais e digitais, fará parte do fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Diferente de uma prescrição médica, Alves Filho (2011, p. 30) considera que o trabalho com os gêneros textuais deva oportunizar ao aluno escolhas significativas na dinâmica social, entretanto ele deve tomar ciência para “avaliar o significado da forma e a sua adequação à situação comunicativa”. Buscou-se o apoio em Bakhtin (2011) e Alves Filho (2011) para a elaboração das atividades deste minijogo.

Figura 2 – Tela do minijogo gêneros textuais



Fonte: Jogo Referenciais Game.

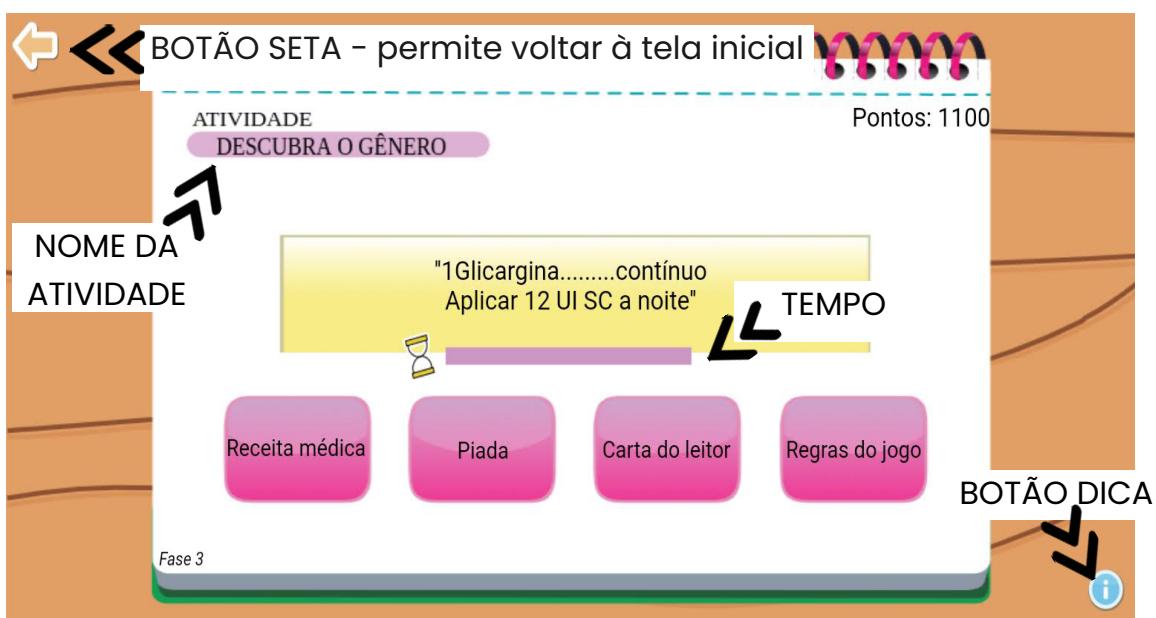
As atividades disponibilizadas no jogo Gêneros Textuais priorizam os seguintes tópicos: gênero textual; tipologia textual; finalidade do gênero e características dos gêneros.

A atividade 1 denomina-se “Descubra o gênero”. Trata-se de um jogo cuja finalidade é descobrir qual é o gênero a partir de pistas e fragmentos de textos. Dentre os gêneros trabalhados, destacam-se estatuto escolar, receita culinária, notícia, conto de fadas, telefonema, entrevista de emprego, etc.

Observando todos os fragmentos usados para iniciar textos de gêneros diferentes na tela do celular, o jogador deverá identificar a qual gênero pertence cada um deles. Mais do que acertar qual é o gênero, interessa aqui discutir o saber que possuem os alunos sobre os gêneros e como eles raciocinam para inferir de qual gênero participa o fragmento textual.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Figura 3 – Elementos composicionais da tela



Fonte: Jogo Referenciais Game.

Na atividade 2, tem-se a atividade “Função e Gênero” cujo objetivo é descobrir qual é a finalidade do gênero em tela. Alves Filho (2011, p. 34) afirma que “os propósitos comunicativos de um gênero equivalem às finalidades, para as quais os textos de um mesmo gênero são mais recorrentes utilizados, em situação também recorrentes”. Ainda segundo Alves Filho (2011, p. 36) “[...] quando as pessoas usam um gênero, de algum modo elas aceitam os propósitos comunicativos que este gênero culturalmente realiza”.

E, por fim, a atividade 3 na qual o jogador é envolvido em uma situação fictícia de uso dos gêneros textuais. Para isso criou-se uma historinha na qual as personagens desejam fazer um bolo (receita culinária) e vão ao supermercado comprar os seus ingredientes (lista de compras).

No supermercado, as personagens realizam a compra dos itens necessários à execução da receita e recebem um comprovante de compras no ato do pagamento (a nota fiscal). O objetivo, ao trabalhar esses gêneros textuais, é descobrir qual é característica deles (receita culinária, lista de compras e nota fiscal) no percurso da feitura do bolo.

As atividades disponibilizadas neste minijogo requerem várias habilidades como arrastar itens e organizá-los de forma lógica, analisar e escolher a melhor opção mediante as informações dadas, identificar elementos compostionais da nota fiscal, por exemplo. Os gêneros abordados nessa fase fazem

parte do nosso cotidiano. Por isso, nessa situação problema, o jogador deverá testar os seus conhecimentos acerca dos gêneros engendrados para concluir a atividade 3.

Figura 4 – Tela gênero lista de compras



Fonte: Jogo Referenciais Game.

Coesão e coerência

Nas aulas de produção escrita e leitura não é raro algum aluno observar a falta de coesão entre as partes de um texto ou “a falta de sentido” dele, ou seja, para o leitor não há uma lógica que possibilite o entendimento do texto. A linguística textual tem interesse por esses fenômenos e há tempos se dedica ao assunto. Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2013, p. 8) elencaram sete fatores de textualidade que, na visão deles, fazem com que o texto seja texto. Eles os dividiram em dois grupos: (1) fatores centrados no texto: coesão e coerência; (2) fatores centrados nos usuários: a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade. Porém, sabe-se, hoje, que sozinhos não dão conta do conceito de texto e de coerência, alargados com os novos estudos da linguística textual (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; KOCH; ELIAS, 2015).

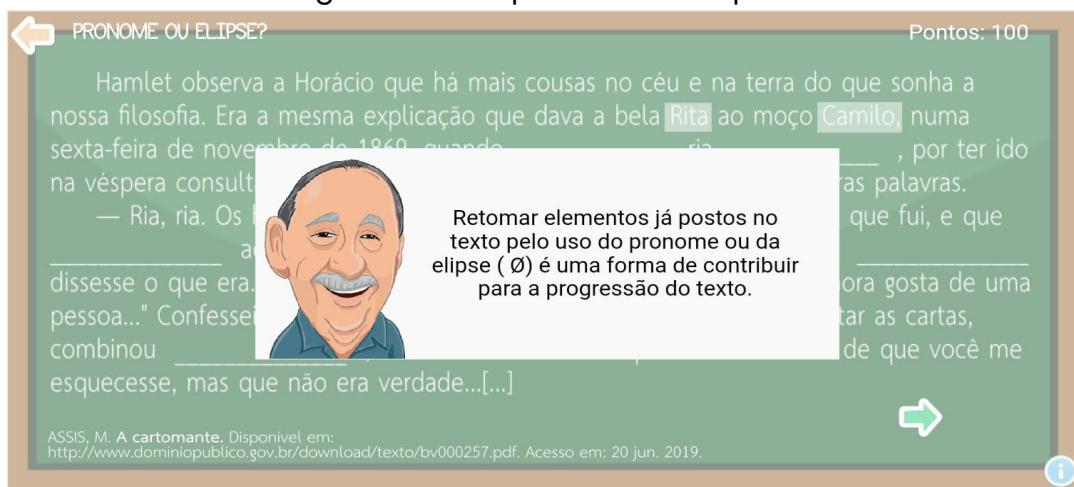
Trabalhar os conceitos do que já se sabe de coesão e coerência com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental exige um pouco de cautela para não espantar o nosso escritor. Então, para este minijogo, elencou-se atividades não muito complexas, mas que aclarasse o que é coesão e coerência. Para

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

isso, buscou-se o embasamento teórico, além dos já citados nesse tópico, em Antunes (2010) e Costa Val (2004).

A atividade 1, “Pronome ou elipse?”, trata-se de um jogo cuja finalidade é fazer o jogador perceber que, no processo de retomada de um referente, há recursos a serem utilizados que deixam o texto mais coeso, evitando, assim, a repetição. No caso, trabalhou-se o uso dos pronomes e da elipse como recursos de coesão.

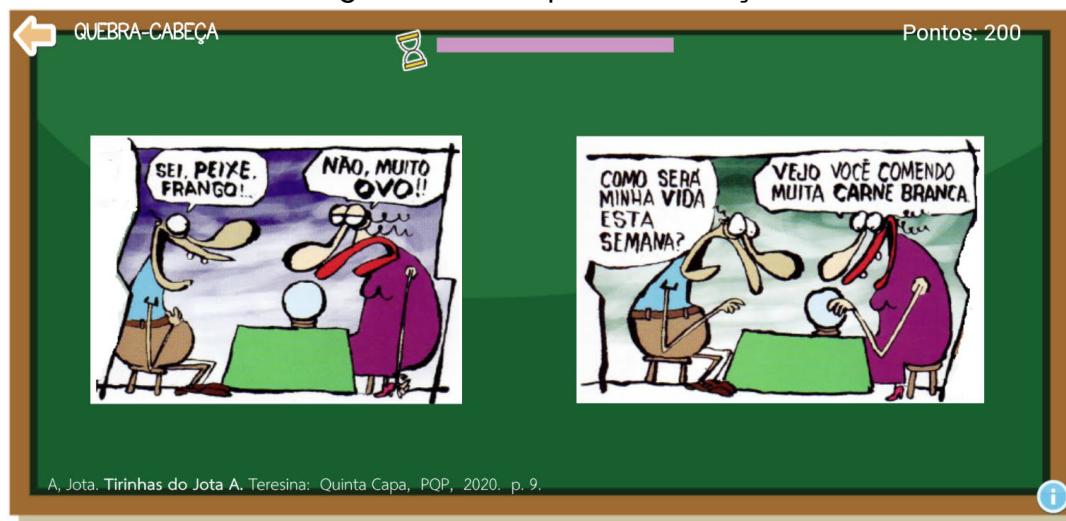
Figura 5 – Tela pronome ou elipse?



Fonte: Jogo Referenciais Game.

Já a atividade 2, “Quebra-cabeça”, apresenta textos com partes desordenadas cujo objetivo é fazer o jogador reconhecer a lógica do texto e da sua importância para dar sentido aos textos.

Figura 6 – Tela quebra-cabeça

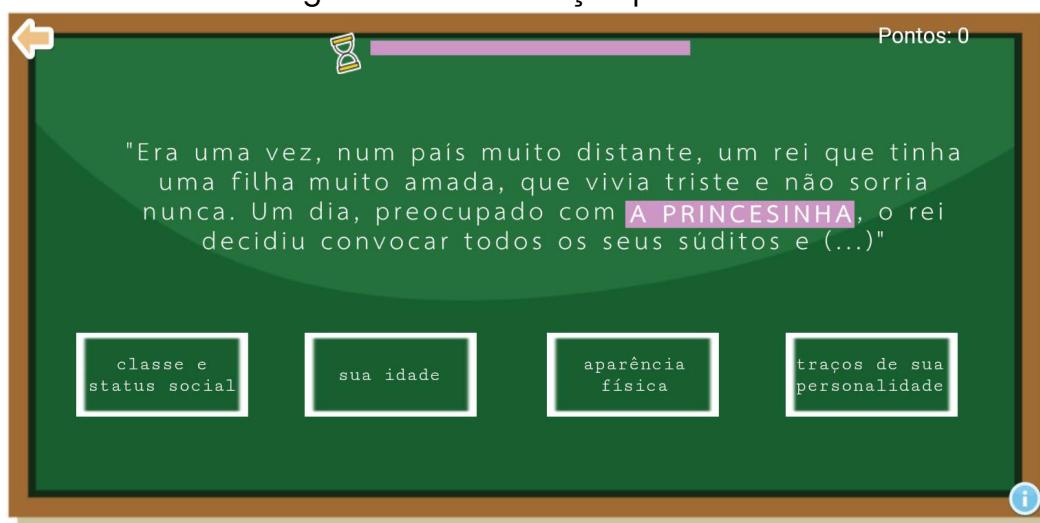


Fonte: Jogo Referenciais Game.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) asseveram que para se chegar ao sentido do texto, o interlocutor precisa acessar os conhecimentos linguísticos, de mundo e o interacional de que dispõe na interação com o texto. Dessa forma, pretende-se que o jogador faça uso desses conhecimentos e que perceba a unidade de sentido que forma o texto. Espera-se que, através do jogo, que ele empregue esse aprendizado nos seus construtos em sala de aula.

Na última atividade, um texto retirado de Costa Val (2004) com uma opção linguística do autor é apresentado ao jogador e ele terá que escolher, dentre as opções, a informação a ser associada à forma nominal em destaque.

Figura 7 – Tela situação problema



Fonte: Jogo Referenciais Game.

Processos referenciais

No decurso da pesquisa de mestrado, o trabalho com a produção escrita do gênero conto desenvolvido em uma turma de 9º ano permitiu o encontro com a referenciação, proposta teórica da Linguística Textual que defende a (re) construção da realidade numa concepção textual sociocognitiva – discursiva durante a interação entre os sujeitos. Defende ainda que as palavras não representam um “etiquetamento” do mundo real. Dependendo da intenção comunicativa do enunciador e da negociação operada entre os interlocutores, o mesmo referente pode assumir valores diversos no texto (CAVALCANTE, 2012; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; KOCH, 2004; MONDADA; DUBOIS, 2003). Para exemplificar um pouco desse fenômeno chamado de referenciação, leia-se o texto abaixo.

(1)

Inimigos

O apelido de Maria Teresa, para o Norberto, era “Quequinha”. Depois do casamento sempre que queria contar para os outros uma de sua mulher, o Norberto pegava sua mão carinhosamente, e começava:

– Pois a Quequinha...

E a Quequinha, dengosa, protestava.

– Ora, Beto!

Com o passar do tempo, o Norberto deixou de chamar a Maria Teresa de Quequinha. Se ela estivesse ao seu lado e ele quisesse se referir a ela, dizia:

A mulher aqui...

Ou, às vezes:

— Esta mulherzinha...

Mas nunca mais Quequinha.

(O tempo, o tempo. O amor tem mil inimigos, mas o pior deles é o tempo. O tempo ataca em silêncio. O tempo usa armas químicas.)

Com o tempo, Norberto passou a tratar a mulher por “Ela”.

– Ela odeia o Charles Bronson.

– Ah, não gosto mesmo.

Deve-se dizer que o Norberto, a esta altura, embora a chamassem de Ela, ainda usava um vago gesto da mão para indicá-la. Pior foi quando passou a dizer “essa aí” e a apontar com o queixo.

— Essa aí...

E apontava com o queixo, até curvando a boca com um certo desdém.

(O tempo, o tempo. O tempo captura o amor e não o mata na hora. Vai tirando uma asa, depois a outra...)

Hoje, quando quer contar alguma coisa da mulher, o Norberto nem olha na sua direção. Faz um meneio de lado com a cabeça e diz:

— Aquilo...

Texto retirado de Cavalcante (2012, p. 119-120).

No texto (1), um objeto de discurso se instaurou pela primeira vez na superfície do texto: Maria Teresa. A esse processo de “estreia” dá-se o nome de **introdução referencial**. Instaurado no texto, esse referente é retomado por outras expressões referenciais denominadas de **anáforas** (“ela”, “Maria Teresa”, “-la”, etc.) que também o recategorizam (“Quequinha”, “esta mulherzinha”, “aquilo”, etc.). As escolhas lexicais de que dispôs o autor para o referente “Maria Teresa” colaboram para a continuidade referencial como também para a significação do amor após o casamento na visão do homem. Isso é confirmado pelo apelido carinhoso dado pelo esposo de Maria Teresa, logo após o casamento, “Quequinha”. No entanto, ao recategorizar o referente por “A mulher aqui”, “Esta mulherzinha...”, “Essa aí...”, “Aquilo...”, o autor mostra o desgaste da relação marital com o passar do tempo e, em particular, o tom pejorativo com que Norberto passa a tratar a sua esposa.

No texto lido, o autor reelabora a realidade ao referir-se como inimigos (título) não aos líderes da Ucrânia e da Rússia em guerra no leste europeu, mas a Norberto e à Maria Teresa. Há nele uma negociação posta entre o autor e o seu possível interlocutor, ainda que indireta, sobre o fato de que o tempo corrobora o enfraquecimento do amor entre os casados. E, por fim, é possível notar uma mobilização de conhecimentos tanto na construção do referente quanto nas inferências a serem feitas sobre ele.

Vale lembrar que existem também os dêiticos – “A mulher **aqui...**”, “-**Esta** mulherzinha...”, etc. Nas palavras de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 156), “são indicadores de ostensão, isto é, indicam os limites do objeto referido no tempo e no espaço, tomando como base o posicionamento do falante no momento do ato de linguagem”.

Do início ao final do texto, muitas palavras retomam um referente formando uma cadeia referencial. Ela é importante no projeto de dizer do enunciador e para as inferências do coenunciador. Dentro do processo de produção de texto escrito em sala de aula, convém que o aluno se aproprie dos processos referenciais descritos acima não só pela engenharia que é a tessitura do texto como a intenção argumentativa do autor (ver texto 1).

No jogo Referenciais Game, fez-se um recorte dentre os processos referenciais e privilegiou-se a introdução referencial e as anáforas. Além disso,

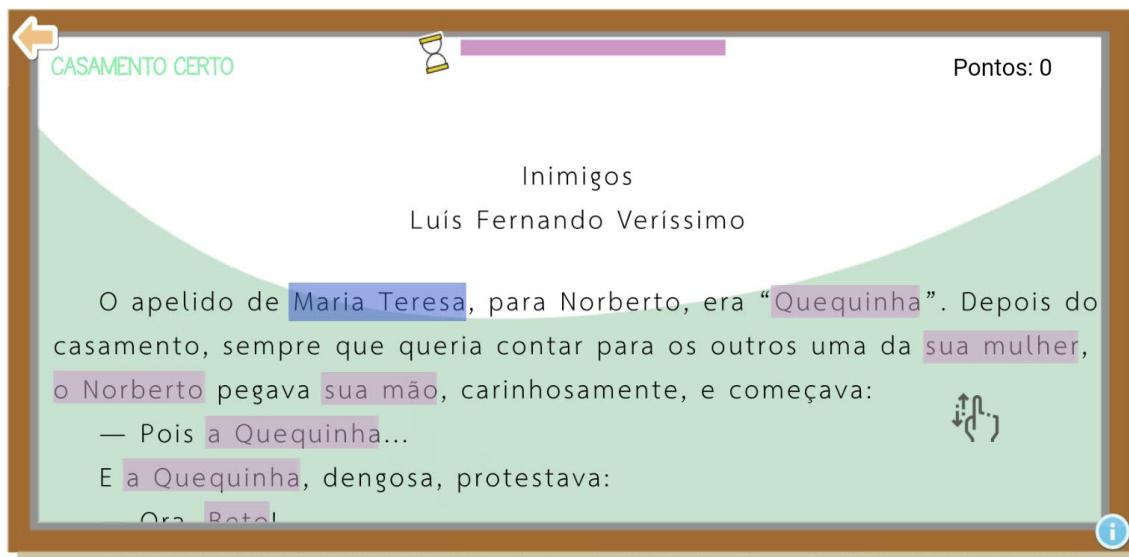
Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

trouxe-se à tela a recategorização e a formação da cadeia referencial. Cabe aqui uma ressalva para as atividades de introdução referencial apresentadas no produto educacional. Na pesquisa de Silva (2004), o autor concluiu que alguns títulos de notícias de jornais pesquisadas por ele apresentavam uma orientação argumentativa antes de apresentar o referente ao leitor. Entende-se que esse recurso midiático, em tempos de *fake news*, pode induzir o leitor desatento a “engolir” um discurso ambíguo, quando não mentiroso, e replicar isso nas suas redes sociais. Se o título da notícia é importante para vender o jornal ou a revista, então é um recurso que o aluno deve se apropriar para a composição do seu texto. Pensando nessa nuance, optou-se pelo pensamento do autor citado nas atividades de introdução referencial, visto que em sala de aula o professor deverá fazer os esclarecimentos necessários aos alunos sobre a introdução referencial.

Na atividade 1, “E a introdução referencial é...”, o objetivo é identificar a introdução referencial nos textos apresentados. Lembrando que aqui prevaleceu o pensamento de Silva (2004).

Na atividade 2, “Casamento certo”, o jogador deverá associar/relacionar corretamente os termos em destaque ao referente dado em tela. Nessa atividade, trabalha-se a introdução referencial, as anáforas, a recategorização e a cadeia referencial.

Figura 8 – Tela casamento certo

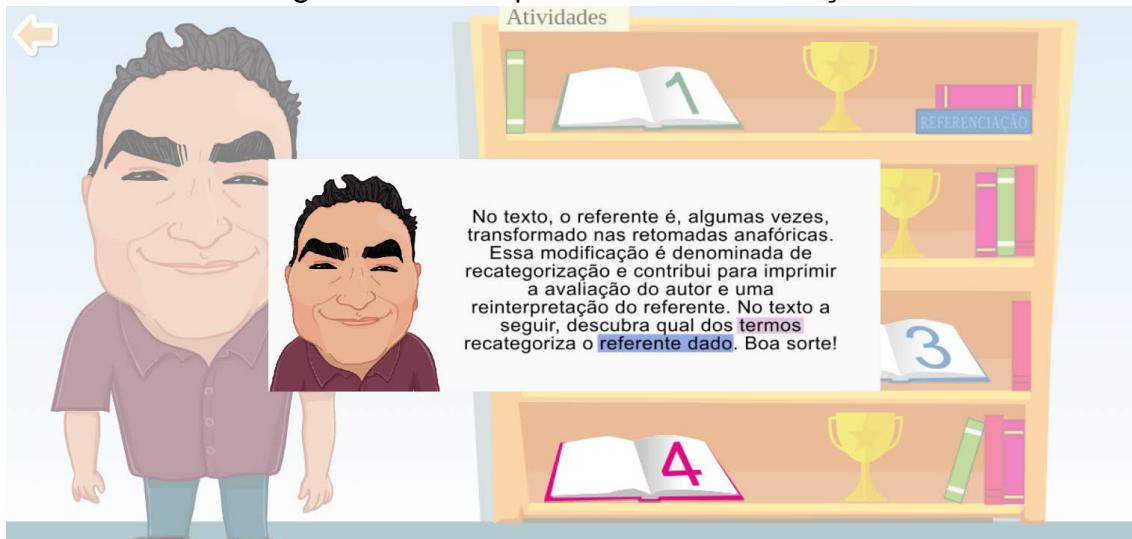


Fonte: Jogo Referenciais Game.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Já na atividade 3, “O poder da transformação”, trabalha-se, especificamente, a recategorização e a sua importância na construção do referente.

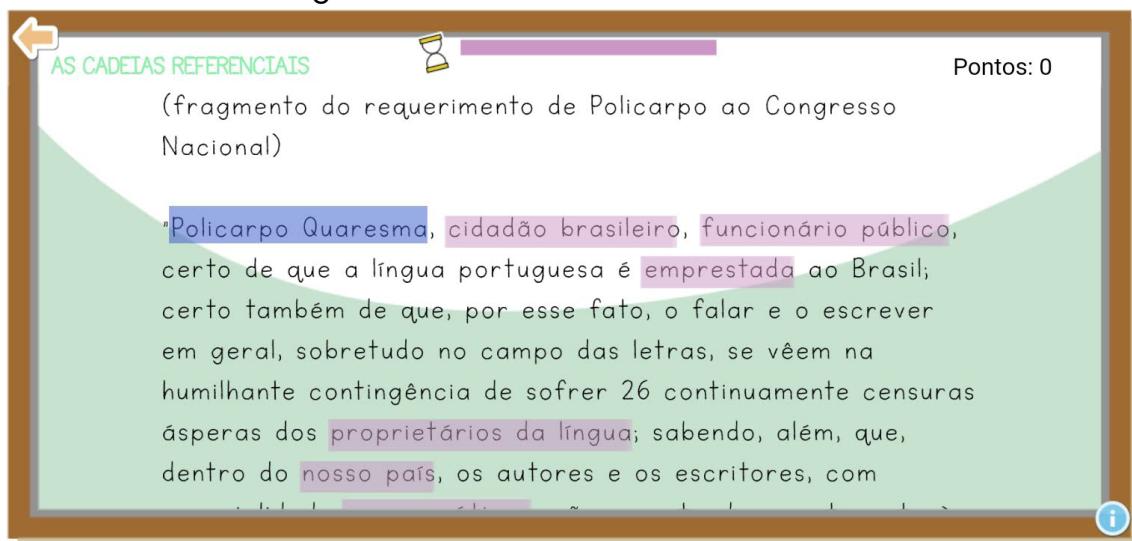
Figura 9 – Tela o poder da transformação



Fonte: Jogo Referenciais Game.

Por fim, a atividade 4, “As cadeias referenciais”, que tem por objetivo relacionar, dentre as várias opções, apenas aquelas palavras que formam uma cadeia referencial com o referente em destaque.

Figura 10 – Tela as cadeias referenciais



Fonte: Jogo Referenciais Game.

Considerações Finais

Este capítulo tem por objetivo apresentar o jogo Referenciais Game como ferramenta digital pedagógica capaz de auxiliar o professor de Língua Portuguesa nas atividades complementares de escrita que visem a ampliação da competência de produção de texto dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente os do 9º ano.

Diante das discussões apresentadas, pretende-se oferecer ao professor de língua materna uma outra opção pedagógica, que não somente o livro didático e o quadro, com atividades instigantes e desafiadoras relacionadas à produção escrita. Embora assemelhado aos jogos disponíveis na internet, o engajamento dos alunos nessas atividades será diferente, uma vez que é uma atividade pedagógica.

Por fim, o jogo promove a interação entre os alunos e contribui para solidificar conceitos imprescindíveis na tessitura do texto. Cabe ao professor desenvolver uma estratégia eficaz junto aos alunos para atingir o seu objetivo. para atingir o seu objetivo.

Referências

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Trabalhando com...na escola)

AMORIM, M. G. L. **Os processos referenciais** na (re)escrita de textos de alunos do 9º ano: um destaque para a anáfora. 167f. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2019.

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

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WNF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 27 dez. 2018.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção linguagem e ensino)

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

COSTA VAL, M. das G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; RONY, F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: língua portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

KOCH, I. G.V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

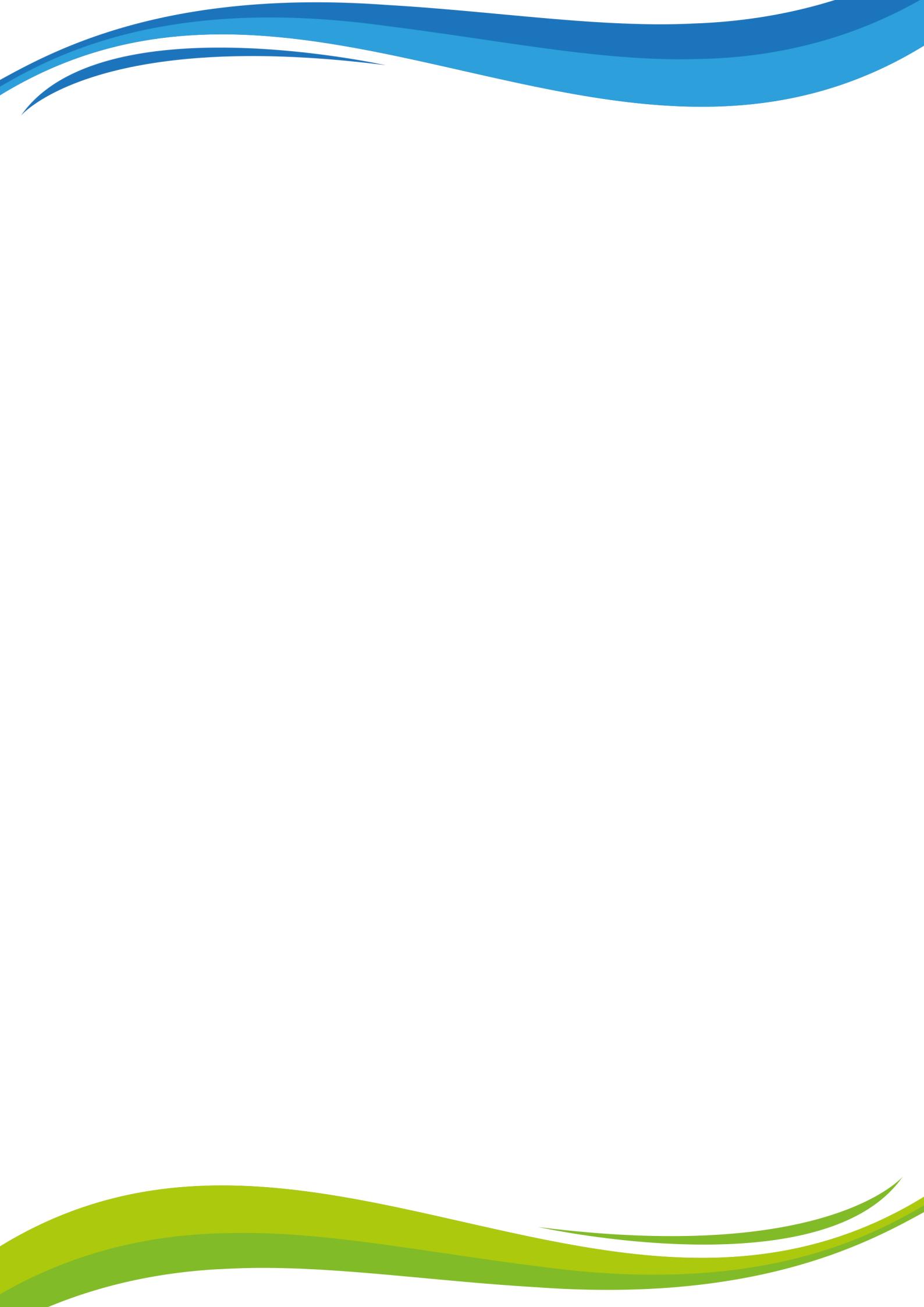
KOCH, I. G.V. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G.V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, Vilson *et al.* Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. Rev. **Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

SILVA, F. O. **Processos de referenciação no gênero notícia**. 103p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.



PRODUÇÃO TEXTUAL, REVISÃO E REESCRITA DO CONTO MARAVILHOSO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Oscarina de Castro Silva Fontenele (IFPI - Cocal)

Pedro Rodrigues Magalhães Neto (PROFLETRAS/UESPI) (in memorian)

Considerações Iniciais

A escrita é uma competência cujo domínio é uma exigência na sociedade atual, por isso, o ensino de produção textual é um tema frequente nas discussões no contexto da área de Linguagem. Essa recorrência se explica pelo baixo desempenho dos alunos nessa prática linguística, ao mesmo tempo, provavelmente, porque a produção de texto é considerada o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua (GERALDI, 1997).

Em vista dessas considerações, compreender como a aprendizagem da escrita se realiza é uma necessidade que desafia todos os envolvidos em educação, sobretudo, o professor de Língua Portuguesa. Por essa razão, realizamos um estudo que uma discussão teórico-prática sobre o ensino de produção textual, mais especificamente, sobre a natureza processual dessa prática linguística, destacando a importância da realização das etapas de revisão e reescrita pelos alunos para o aprimoramento de um texto escrito.

Nossa pretensão se ajusta a um dos objetivos do componente curricular língua portuguesa no ensino fundamental, que é o aluno ser capaz de analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos, do propósito comunicativo e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998). Dessa forma, se o objetivo da escola é ensinar o aluno a interagir pela linguagem, a produção textual deve ocupar um espaço maior nas aulas e, mais do que isso, se deve reconhecer a importância das atividades de revisão e reescrita para o ensino sistemático de produção textual escrita, respeitando a natureza processual inerente dessa prática linguística.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

No processo de produção de textos escritos, esperamos que o aluno analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998). Com essa perspectiva, propomos uma sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção do gênero conto maravilhoso.

Lopes-Rossi (2006) apresenta uma proposta de sequência didática composta por três módulos: Módulo Didático 1: Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo. Módulo Didático 2: consiste na produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas. Inclui o planejamento da produção; a coleta de informações, produção da primeira versão, revisão colaborativa do texto; produção da segunda versão; revisão e versão final do texto, incluindo o suporte para circulação do texto. Quanto ao terceiro Módulo Didático, a autora destina para preparar o texto para divulgação ao público. À luz desse modelo elaboramos a sequência didática (SD) a seguir.

Aproposta de Intervenção

Sequência Didática Com Conto Maravilhoso

Em relação aos aspectos básicos do conto maravilhoso que devem ser conhecidos pelos alunos, no quadro a seguir, evidenciamos as características e o contexto de produção desse gênero.

Propósito	-Entreter; mostrar exemplos de superação de dificuldades e a conquista defelicidade, riqueza e posição social; transmitir ensinamentos relacionados ao comportamento humano; encantar, emocionar.
Destinatários	-Crianças, adolescentes que gostam de narrativas mágicas com príncipes, princesas e bruxas. -Pessoas que gostam de narrativas ficcionais, da esfera literária.

Temática/ Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> -Tem como eixo gerador uma problemática social (ou ligada à vida prática concreta). -Trata de obstáculos a serem vencidos para se conquistar fortuna e felicidade. -Presença de objeto mágico que possibilita o protagonista solucionar o conflito. -A narrativa acontece em castelos, florestas, montanhas. -Narrativa ficcional, esfera literária.
Plano Composicional/ Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> -Sequência narrativa: situação inicial, complicação (conflito), ações, resolução (clímax) e situação final (desfecho). -Costuma começar com a expressão "Era uma vez..." -Nos primeiros parágrafos, há a apresentação dos personagens, heróis ou heroínas em seu ambiente familiar; o vilão e o problema a ser resolvido. -Narrador observador em 3ª pessoa. -Há descrições dos personagens, lugares e objetos. -Tem um final feliz "e viveram felizes para sempre".
Estilo/ Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> -Tempo indeterminado. -Formal. -Predomínio de verbos no passado. -A pontuação segue o padrão do discurso narrativo: discurso direto (diálogo), indireto.

Fonte: Adaptado de Delmanto (2012).

I. Objetivos da SD

- » Ampliar o desempenho linguístico na modalidade escrita da língua, através da realização de atividades de leitura e produção textual do gênero conto maravilhoso, levando-os ao domínio de sua temática, estrutura e estilo;
- » Produzir textos coesos e coerentes, considerando as condições de produção: destinatários, propósito comunicativo, circulação etc.
- » Produzir textos legíveis, considerando a paragrafação, a pontuação, as marcas correspondentes à escrita;

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

- » Reconhecer a necessidade dos procedimentos de rascunho, revisão e reescrita ao produzir um texto;
- » Interagir com as narrativas ficcionais, sensibilizando-se com o fantástico, o maravilhoso em um texto.

II. Sequência dos módulos

MÓDULO 1 – 5 aulas

Objetivos:

- Conhecer a proposta de ensino com o gênero conto maravilhoso a ser desenvolvida.
- Ler um conto maravilhoso dos Irmãos Grimm.
- Reconhecer o conteúdo e o contexto de produção do gênero conto maravilhoso.
- Produzir, individualmente, o primeiro texto de conto maravilhoso.

Conteúdos:

- Apresentação: Sequência Didática com Conto Maravilhoso.
- Lendo um Conto Maravilhoso.
- A Primeira Produção.

Recursos:

- Livros/coletânea de contos maravilhosos conhecidos (ou cópias).
- Cópias do conto “A bola de cristal”.
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, caneta.

Fonte: Elaborado pelos autores.

1ª etapa: Apresentação: Sequência didática com conto maravilhoso (2 aulas).

Objetivo:

- Conhecer a proposta de ensino com o gênero conto maravilhoso a ser desenvolvida.

Atividades

- ↳ Professor, como momento inicial, organize na sala uma mesa com livros de contos maravilhosos encontrados na biblioteca e (ou) cópias de alguns contos mais conhecidos para que os alunos manuseiem, olhem as ilustrações, leiam.
- ↳ Após esse contato com os livros, investigue os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, com alguns questionamentos, por exemplo: O que é conto maravilhoso? Já leram algum conto maravilhoso? O que sabem sobre esse de texto? Que personagens aparecem nesse tipo de texto? Quais são suas características? Quais textos dessa modalidade os alunos já conhecem e mais os marcaram?
- ↳ Exponha a proposta da sequência à classe: os objetivos, quais conteúdos serão estudados e atividades que realizarão, o gênero textual que vão produzir, explicando, brevemente, o contexto de produção e os elementos básicos do conto maravilhoso.
- ↳ Explique aos alunos que vão produzir contos que serão reunidos em uma coletânea que será apresentada no evento do fim de ano da escola e depois ficará na biblioteca da escola.

2ª etapa: Lendo um conto maravilhoso (1 aula).

Objetivos:

- Ler um conto maravilhoso dos Irmãos Grimm.
- Reconhecer o conteúdo e o contexto de produção do gênero conto maravilhoso.

Atividades:

- ↳ Professor, distribua cópias do conto: "A Bola de Cristal", Irmãos Grimm, para exploração do título, levantamento de hipóteses e criar expectativas a respeito do enredo. O texto na íntegra pode ser acessado no seguinte endereço:
- ↳ <http://contosdatita.blogspot.com/2016/07/a-bola-de-cristal-contos-de-grim.html>.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

- ↳ Feita a abordagem inicial, solicite aos alunos uma leitura silenciosa do texto.
- ↳ Após esta leitura, possibilite um momento de exposição oral pelos alunos das impressões sobre o conto (esclarecimento de dúvidas, validação ou não das hipóteses), se houve algo que não entenderam, a parte de que mais gostaram, por quê?
- ↳ Leitura oral pelo professor.
- ↳ Depois desta segunda leitura, os alunos respondem, oralmente, as seguintes perguntas como verificação de uma preliminar compreensão global do texto: Por que o conto se chama "A bola de cristal"? O título nos dá informações suficientes para descobrirmos, de imediato, sobre qual o assunto tratado? Quem são os personagens? Como são apresentados? Qual a situação inicial do conto? Qual a finalidade desse conto? Informar, instruir, emocionar, divertir? O que sentiram ao lerem o conto? Medo? Curiosidade? Ou outros sentimentos? Quais? O conto tem algo a nos ensinar? Daria algum outro título para o conto? Você gostou do final deste conto?
- ↳ Professor, nesse momento da sequência, não serão feitas atividades escritas de interpretação/compreensão do conto, pois o objetivo é que o aluno tenha uma referência para a primeira produção.

3^a etapa: A primeira produção (2 aulas).

Objetivo:

-Produzir, individualmente, o primeiro texto de conto maravilhoso.

Atividades

- ↳ Professor, peça aos alunos uma produção textual a partir do seguinte comando: "Com base nas leituras realizadas dos contos maravilhosos e nos comentários das aulas anteriores, escreva um conto maravilhoso, para ser lido e exposto no mural da sala".
- ↳ Explique que, após a exposição, recolherá os contos, que serão analisados e devolvidos em momento posterior durante a sequência de atividades. Motivando-os a escrever dizendo que é a partir dessa primei-

ra escrita que serão realizadas várias atividades para que aprendam as características desse gênero.

- ↳ Professor, esta produção inicial, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 86), é “simplificada, ou somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício”. Tem papel regulador para professor saber o que os alunos já dominam sobre a escrita do gênero.

MÓDULO 2 – 4 aulas

Objetivos:

- Analisar o enredo de um conto maravilhoso modelo.
- Reconhecer as características temáticas e estilísticas de um conto maravilhoso.
- Conhecer dados sobre os autores, os Irmãos Grimm.
- Identificar os elementos do plano composicional (estrutura) do conto maravilhoso: sequência narrativa.

Conteúdos:

- A Temática e o Estilo do Conto Maravilhoso.
- A História dos Irmãos Grimm.
- O Plano Composicional do Conto Maravilhoso.

Recursos:

- Cópias do conto “A bola de cristal”.
- Vídeo, “Datashow”.
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, caneta.

Fonte: Elaborado pelos autores..

1ª etapa: A temática e o estilo do conto maravilhoso. (2 aulas).

Objetivos:

- Analisar o enredo de um conto maravilhoso modelo.
- Reconhecer as características temáticas e estilísticas de um conto maravilhoso

Atividades:

- Professor, retome a cópia do conto “A bola de cristal” usada nas atividades anteriores para os alunos realizarem outra leitura com o propósito de responderem questões escritas. Seguem as questões:
 1. O conto maravilhoso, geralmente, inicia com o narrador apresentando o herói ou heroína em seu ambiente familiar. Quem é o herói do conto lido?
 2. Como eram as pessoas da família do herói? Como são caracterizadas?
 3. Qual o problema ou conflito, que se apresenta ao herói logo no começo da história?
 4. Nos contos maravilhosos, é comum a presença de elementos mágicos. Identifiquem no conto esses elementos.
 5. Qual a importância desses elementos mágicos para ações do herói?
 6. Quais os obstáculos vencidos pelo herói?
 7. É possível identificar quando se passa a história? Que palavras revelam isso?
 8. Que palavras ou expressões iniciam e finalizam o conto? Explique por que é comum serem usadas nesse tipo de texto.
 9. Onde se passa a história?
 10. O narrador participa da história? Como notamos isso no texto?
 11. O conto tem um final feliz? Justifique sua resposta.
- Analisando os contos maravilhosos, o estudioso Vladimir Propp (CEREJA, 2015, p. 20) observou que quase todos apresentam situações parecidas. Veja algumas delas:
 1. O herói se distancia de sua casa.
 2. Uma proibição é imposta ao herói.
 3. O herói desobedece à proibição.
 4. O herói é submetido a provas.
 5. O herói realiza as tarefas.

6. Meios mágicos são fornecidos ao herói.
7. Há luta entre o herói e seu antagonista.
8. O antagonista é vencido.
9. O herói regressa a sua casa ou país.
10. O antagonista é desmascarado.
11. O antagonista é punido.
12. O herói se casa ou sobe ao trono.

(Atividades adaptadas de Cereja, 2015).

- Professor, escreva na lousa essas situações comuns ao herói no gênero conto maravilhoso, para que os alunos respondam, por escrito, quais ocorreram no conto em estudo. (Resposta:1,4,5,6,7,8,12)
- Após identificar as opções corretas, os alunos devem localizar no texto as passagens que comprovam as escolhas.

2ª etapa: A história dos irmãos Grimm (1 aula).

Objetivo:

Conhecer dados sobre os autores, os Irmãos Grimm.

Atividades:

- ↳ Professor, explique quem foram os irmãos Grimm. Como sugestão, indicamos dois vídeos “Era uma vez na Alemanha”. Duração: 5 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PpS-iwuhg-M> ou “A verdadeira história dos irmãos Grimm”. Duração: 4 minutos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l_FCFs4ia8Y. Acessados em 20 de agos. 2018.
- ↳ Após assistirem ao vídeo, peça aos alunos para comentarem o que acharam mais interessante, se já conheciam a história dos autores.

3ª etapa: O plano composicional do conto maravilhoso (1 aula).

Objetivo:

-Identificar os elementos do plano composicional (estrutura) do conto maravilhoso:sequência narrativa.

Atividades:

- Professor, explique que em toda narrativa identificamos quatro grandes momentos: situação inicial, complicação (conflito), ações, resolução (clímax) e situação final (desfecho).
- Mostre aos alunos o plano global de um conto maravilhoso através de cartaz para ficar fixado na sala ou peça para copiarem no caderno o esquema abaixo.

Situação Inicial

O narrador explicita alguns elementos da narrativa. O tempo, o ambiente/ espaço e os personagens que participam da narrativa.

Complicação

Conflito entre os personagens.

Ações

Clímax

Momento de maior tensão, estágio em que o conflito entre os personagens centrais chega a um ponto tal que não é mais possível adiar o desfecho.

Desfecho

Solução de um ou mais conflitos apresentados na narrativa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

- Após compreenderem a sequência, solicite aos alunos para encontrarem esses momentos no conto em estudo “A Bola de Cristal”.
- Finalizar mostrando o conto no *datashow*, identificando esses momentos de forma comentada.

(Situação inicial- “Era uma vez... até roubar-lhe o poder”. Conflito “Transformou... até à procura do castelo de Sol de Ouro”.

Ações- “Já havia... até terá sido inútil”. Clímax- “O rapaz desceu... até a bola de cristal”. Desfecho- “Quando... até felicidade.”)

- Professor, trabalhe também os elementos da narrativa. Peça aos alunos para copiarem e preencherem com os elementos do conto em análise:
 - a. Personagens: (heroína, herói, antagonista):
 - b. Narrador:
 - c. Espaço:
 - d. Tempo:

MÓDULO 3: 4 aulas

Objetivos:

- Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão.
- Empregar, adequadamente, pronomes e conjunções para que o texto fique coerente e bem escrito.
- Reconhecer o valor dos adjetivos para a caracterização dos personagens.
- Empregar sinais de pontuação para estabelecer coesão em um texto escrito.

Conteúdos:

- Coesão e Coerência Textual.
- Adjetivação nos Contos Maravilhosos.
- A Pontuação nos Textos.

Recursos:

- Cópias dos contos “As três penas”, “O Pastorzinho” e “O fiel João”.
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, caneta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

1ª etapa: Coesão e coerência textual (1 aula).

Objetivos:

- Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão.
- Empregar, adequadamente, pronomes e conjunções para que o texto fique coerente e bem escrito.

Atividades

- Professor, explique para os alunos que um amontoado de palavras ou uma sequência de frases não formam um texto. Para ser um texto é preciso que suas partes (palavras, frases, parágrafos) estejam relacionadas, organizadas de modo a formar uma unidade de sentido para quem lê. Para isso existem elementos da língua que garantem a ligação ou a substituição das palavras nas frases e nos parágrafos através do uso de sinônimos, de pronomes, conjunções etc., estabelecendo sentidos e evitando a repetição de palavras; esses elementos juntamente com as capacidades de compreensão do leitor permitem que o texto tenha uma lógica, que faça sentido. A essa lógica chamamos coerência.
- A seguir, temos o início de um conto, mas nele estão faltando algumas palavras, que dificultam a sua compreensão. A tarefa dos alunos é completar o texto com as palavras e expressões abaixo:

para que – finalmente – que – por isso – mas – depois que –
quando – era uma vez – isso – nem – por muito tempo – então – mesmo que – quanto

para que – finalmente – que – por isso – mas – depois que –

então – mesmo que – quanto

então – mesmo que – quanto

PELE DE BICHO

(Irmãos Grimm)

Um rei tinha uma esposa com cabelos dourados, e ela era tão linda que já não se encontrava outra igual sobre a face da terra. Aconteceu que ela estava enferma e,

sentiu que morreria logo, chamou o rei e disse:

Se, após minha morte, quiseres casar novamente, não tomes esposa que não seja tão bela

eu e que não tenha este cabelo dourado como o meu; tu tens de me prometer.

o rei fez a promessa, ela fechou os olhos e morreu.

o rei ficou inconsolável e pensou em tomar uma segunda esposa. disseram seus conselheiros:

Não há outra coisa a fazer, o rei precisa casar de novo.

foram mandados emissários por toda parte, procurassem uma noiva que se igualasse em beleza à falecida rainha. não havia outra no mundo

inteiro e, houvesse, não teria aqueles cabelos dourados. os emissários voltaram sem que tivessem conseguido resolver o caso.

(Atividade adaptada de Oliveira, 2012)

(Respostas: Era uma vez – que – quando – quanto – isso – Depois que – Por muito tempo – nem – Finalmente – Então – para que – Mas – mesmo que – Por isso)

Fonte: Conto completo disponível em https://www.grimmmstories.com/pt/grimmm_contos/pele_de_bicho. Acesso em: 20 nov. 2018.

• Peça aos alunos que observem no primeiro parágrafo do conto “A Bola de Cristal” as palavras destacadas para responder às questões:

“Era uma vez uma feiticeira que tinha três filhos QUE se amavam como bons irmãos; MAS a velha não confiava NELES, pensando que quisessem roubar-LHE o poder. Transformou, então, o mais velho numa águia, QUE teve de ir morar no alto de uma montanha rochosa. DE VEZ EM QUANDO, podia-se vê-LO descrever grandes círculos no céu. O segundo filho transformou numa baleia, QUE vivia nas profundezas do mar; e só se podia vê-lo QUANDO ele, por vezes, esguichava um forte jato de água para cima. Ambos assumiam sua forma humana apenas duas vezes por dia. DIANTE DISTO, o terceiro filho, temendo que ELA também o transformasse num animal feroz, saiu de casa às escondidas”.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

1. Das palavras destacadas, quais dão ideia de tempo? De vez em quando e quando
 2. Qual dá ideia de oposição? Mas
 3. Algumas palavras servem para substituir ou fazer referências a termos já ditos. Aque se referem as seguintes palavras?
 - a. **QUE**(linha 1): três filhos
 - b. **NELES**: filhos
 - c. **LHE**: feiticeira
 - d. **QUE**(linha 3): águia
 - e. **vê-lo**: filho mais velho
 - f. **QUE**(linha 4): baleia
 - g. **DISTO**": situação transformação em animal
 - h. **ELA**: a mãe, feiticeira
- Professor, escreva no quadro o trecho a seguir. Peça aos alunos que leiam observando as repetições das palavras. Questione se o texto está bem escrito.

Uma vez um príncipe andava pela floresta em seu cavalo. **Ele** viu uma mulher entrando no castelo. **Elá** carregava um animal morto. Então, **o jovem rapaz** se escondeu atrás de uma árvore e ouviu quando **a velha senhora** falou:

----Maria, traga minha comida!

• Em seguida, coletivamente, reescrevam o trecho, eliminando as palavras repetidas, colocando no lugar palavras equivalentes. Segue uma sugestão:

Uma vez um príncipe andava pela floresta em seu cavalo. O príncipe viu uma mulher entrando no castelo. A mulher carregava um animal morto. Então, o príncipe se escondeu atrás de uma árvore e ouviu quando a mulher falou:

----Maria, traga minha comida! (Trecho escrito para esta atividade)

• Professor, explique aos alunos que um texto com palavras repetidas mostra, entre outras coisas, que o escritor não conhece outras pala-

vras. As substituições por pronomes e/ou substantivos deixam o texto melhor escrito.

- Para exercitar a capacidade de substituir palavras repetidas em textos, passe os trechos a seguir para os alunos reescreverem substituindo os termos sublinhados por outros de mesmo valor, conforme o exemplo anterior.

Trecho 1

“Era uma vez um lenhador muito pobre, que morava perto de um bosque. O lenhador tinha dois filhos: João e Maria. João e Maria eram muitos atenciosos com o lenhador.

Uma noite, João e Maria escutaram o lenhador dizer à empregada que estavam sem dinheiro...”

Trecho 2

“Era uma vez um rei viúvo que morava em um belo castelo. O rei tinha uma filha muito bela. O rei sempre realizava os desejos que a filha queria. Mas o rei se casou novamente e a esposa não gostava da filha. O rei estava muito triste e resolveu casar a filha logo.”

(Trechos adaptados para esta atividade)

2ª etapa: Adjetivação nos Contos Maravilhosos (1 aula).

Objetivo:

Reconhecer o valor dos adjetivos para a caracterização dos personagens.

Atividades

- Leia o início de um conhecido conto, depois identifique os adjetivos utilizados para caracterizar os personagens e objetos:

AS TRÊS PENAS

(Irmãos Grimm)

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simpático e só chamado de Bobalhão. Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então lhes disse:

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

-Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo soprou três penas para o ar e falou:

-Para onde elas voarem, para lá ireis[...]

O bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu. [...] A porta se abriu, e viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção desapinhos pequenos. A sapa gorda perguntou o que ele queria.

Fonte: Conto completo disponível em <http://professordiorges.blogspot.com/2017/02/as-tres-penas-cereja-6-anos.html>. Acesso em 20 nov. 2018.

- ↳ Leia o início de outro conto, observando os adjetivos destacados, depois reescreva-o usando outros adjetivos para caracterizar os substantivos a que se referem.

O PRÍNCIPE SAPO

(Irmãos Grimm)

Era uma vez um rei cujas filhas eram muito bonitas. A caçula, sobretudo, era tão linda que até o sol, que já vira tantas e tantas coisas, ficava maravilhado quando projetava os raios naquele semblante encantador.

Perto do castelo, havia uma floresta sombreada e, nela, uma frondosa árvore, à sombra da qual existia uma fonte de águas cristalinas.

Quando o dia era quente, a princesinha ia ao bosque e se sentava junto à fonte. Quando se aborrecia, pegava sua bola de ouro, a jogava alto e recolhia. Essa bola era seu brinquedo favorito.

(Atividade adaptada de Durau, 2013)

Fonte: Conto completo disponível em https://www.grimmmstories.com/pt/grimme_contos/o_rei_sapo. Acesso em 20 nov. 2018.

3^a etapa: A pontuação nos textos (2 aulas).

Objetivo:

Empregar sinais de pontuação para estabelecer coesão em um texto escrito.

Atividades:

- Professor, explique aos alunos que, ao falar, usamos a entonação, expressões faciais para revelar ideias, desejos, emoções. Por exemplo, baixamos ou elevamos a voz, fazemos pausas, mudamos a expressão do rosto; porém, ao escrever, não dispomos desses meios. Na escrita, são os sinais de pontuação que facilitam a leitura e a compreensão das ideias de um texto. A pontuação indica as diferentes entonações e orienta a construção dos significados do texto para o leitor. Por isso os sinais de pontuação são necessários para organizar as ideias quando escrevemos.
- Providencie cópias ou escreva no quadro este trecho de um conto maravilhoso, do qual retiramos todos os sinais de pontuação. Peça aos alunos para lerem.

O FIEL JOÃO

(Irmãos Grimm)

Era uma vez um velho rei que sentindo-se muito doente pensou este será o meu leito de morte disse então aos que o cercavam chamem o meu fiel João o fiel João era o seu criado predileto assim chamado porque durante toda a vida fora-lhe extremamente fiel portanto quando se aproximou do leito onde estava o rei este lhe disse meu fidelíssimo João sinto que me estou aproximando do fim nada me preocupa a não ser o futuro de meu filho é um rapaz ainda inexperiente e se não me prometeres ensinar-lhe tudo e orientá-lo no que deve saber assim como ser para ele um pai adotivo não poderei fechar os olhos em paz não o abandonarei nunca respondeu o fiel João e prometo servi-lo com toda a lealdade mesmo que isso me custe a vida agora morro contente e em paz exclamou o velho rei. (Texto adaptado pela autora, 2018).

Fonte: Conto original disponível em https://www.grimmmstories.com/pt/grimme_contos/o_fiel_joao. Acesso em 20 de nov. de 2018.

- Após a experiência de leitura, questione os alunos: Foi fácil ler o texto? E compreender o seu conteúdo? Houve algum trecho que não conseguiram atribuir sentido? Afinal, a pontuação fez falta ou não? Por quê? Por que pontuar corretamente é importante?
- Depois da turma apontar as dificuldades, apresente e leia o texto com a presença da pontuação, conforme mostramos a seguir.

O FIEL JOÃO

(Irmãos Grimm)

Era uma vez, um velho rei que, sentindo-se muito doente, pensou: "Este será o meu leito de morte!" - Disse, então, aos que o cercavam:
-Chamem o meu fiel João.

O fiel João era o seu criado predileto, assim chamado porque, durante toda a vida, fora-lhe extremamente fiel. Portanto, quando se aproximou do leito onde estava o rei, este lhe disse:

-Meu fidelíssimo João, sinto que me estou aproximando do fim; nada me preocupa, a não ser o futuro de meu filho; é um rapaz ainda inexperiente e, se não me prometeres ensinar-lhe tudo e orientá-lo no que deve saber, assim como ser para ele um pai adotivo, não poderei fechar os olhos em paz.

-Não o abandonarei nunca, - respondeu o fiel João, - e prometo servi-lo com toda a lealdade, mesmo que isso me custe a vida.

-Agora morro contente e em paz, - exclamou o velho rei

Fonte: Conto completo disponível em https://www.grimmmstories.com/pt/grimmm_contos/o_fiel_joao. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

- ↳ Peça aos alunos para observarem os sinais de pontuação no conto "A bola de cristal" estudado nas aulas anteriores.
- ↳ Apresente aos alunos o quadro a seguir com o uso de alguns sinais de pontuação. Professor, alguns sinais de pontuação apresentam muita diversidade de emprego, para a faixa etária a que se destina a SD, 6º ano do ensino fundamental, o objetivo com esse quadro é fornecer noções básicas.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

SINAIS	EMPREGO	EXEMPLO
Vírgula	Isolar, no início ou no meio de frases, palavras ou expressão que indicam tempo ou lugar.	“Ao desceres esta montanha, encontrarás embaixo, junto a uma fonte, um búfalo selvagem, com o qual terás de lutar” “Quando, finalmente, foi ter com o feiticeiro”.
	Separar palavras que indica chamamento.	“Como vocês, homenzinhos, são mais espertos do que os gigantes...”
	Separar palavras ou orações explicativas.	“...mas a águia, ou seja, o irmão do jovem, que estava voando entre as nuvens, lançou-se em sua perseguição...”
Traves-são	Separar a voz do narrador das do personagem.	“-Deem-me o chapéu. - disse orapaz.”
	Nos diálogos para indicar mudança de quem fala.	“Disse-lhe, então, o jovem: -Como podes ser salva? Não tenho medo de nenhum perigo. -Quem conseguir a bola de cristal e apresentá-la ao feiticeiro, quebrará seu poder e me restituirá a forma antiga.”
Ponto de exclamação	Transmitir ao leitor sentimentos como espanto, admiração, surpresa ou alegria.	“ Ah, se eu pudesse estar no castelo Do Sol do Ouro! - disse, num suspiro”.
Ponto de interrogação	Encerrar oração interrogativa.	“Serás tu a princesa tão linda que a todos encanta? - perguntou”.
Dois-pontos	Anunciar a fala de uma personagem.	“Disse-lhe, então, o jovem: -Como podes ser salva? Não tenho medo de nenhum perigo.”

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Ponto final	Marcar o fim de orações e períodos.	"Caminharei um trecho com ele, quando eu gritar, comecem acorrer. Será daquele que me alcançar primeiro. Pôs o chapéu e saiu andando."
-------------	-------------------------------------	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

- ↳ Professor, explique aos alunos que nos textos narrativos, a exemplo dos contos maravilhosos, o narrador escolhe a forma como quer fazer chegar a história ao leitor. Ele faz isso pela utilização dos discursos, ou seja, pela forma como apresenta as falas e pensamentos das personagens. Prepare um resumo dos dois tipos de discurso mais comuns. Segue uma sugestão.

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
-A personagem fala diretamente. Apresenta, com sua linguagem, suas emoções.	-O narrador conta o que a personagem diz.
-A fala da personagem é separada da do narrador; introduzida pelo sinal de travessão ou vem entre aspas	-A fala é contada indiretamente pelo narrador; não apresenta travessões
-Aparecem verbos de elocução (de dizer) seguidos de dois-pontos, que anunciam a fala dos personagens.	-Não apresenta dois-pontos; os verbos vêm seguidos de conjunção ("disse que..., perguntou...")
Exemplo: "A professora chegou na sala de aula e perguntou aos alunos: Vocês trouxeram a pesquisa que eu solicitei na aula anterior? Todos responderam: _ Trouxemos, professora. Então ela disse: _ Parabéns pela responsabilidade de vocês, pois agora poderemos começar o trabalho."	Exemplo: "Quando chegou na sala de aula, a professora perguntou aos alunos se elas haviam trazido a pesquisa solicitada na aula anterior. Eles responderam que sim, ela então os parabenizou pela responsabilidade, dizendo que já poderiam começar o trabalho."

Fonte: Adaptado de Durau (2013).

- ↳ Possibilite um momento de discussão com os alunos sobre as maneiras como as falas dos personagens são postas no texto. Chamar a atenção para a necessidade de pontuar corretamente os diálogos, de modo a deixar bem claro para o leitor as reais intenções das pessoas envolvidas na conversa, isto é, quando exclamam, interrogam.
- ↳ Distribua cópias do conto “O Pastorzinho”, reproduzido a seguir (retiramos a pontuação), faça uma leitura oral pelo original pontuado. Peça aos alunos que, a partir dos estudos sobre pontuação realizados, reescrevam pontuando adequadamente.

O PASTORZINHO

(Irmãos Grimm)

Era uma vez, um pastorzinho que se tornara famoso em toda redondeza pelas sábias respostas que dava a qualquer pergunta até mesmo o rei ouviu falar nele e não acreditando no que diziam mandou chamá-lo à sua presença se souberes responder com acerto às três perguntas que te farei eu te adotarei como filho e passarás a morar comigo aqui no palácio quais são as perguntas disse o rapazinho o rei perguntou a primeira é esta quantas gotas de água há no mar o pastorzinho respondeu Majestade mandai fechar todos os rios que desaguam no mar e eu direi quantas gotas de água há nele o rei continuou a segunda pergunta é esta quantas estreias há no céu o pastorzinho respondeu dai-me uma grande folha de papel branco depois com a pena fez tantos pontinhos sobre o papel que era quase impossível distingui-lo e muito mais impossível contá-los e disse no céu há tantas estreias quantos pontos há neste papel mandai contá-los mas ninguém foi capaz de fazer a conta o rei tornou a dizer a terceira pergunta é quantos segundos tem a eternidade em uma região da Alemanha há a Montanha de Diamante que tem uma hora de altura uma hora de largura e uma hora de profundidade cada cem anos vai um passarinho afiar o biquinho nela ora quando ele tiver gasto toda a montanha então terá passado um segundo da eternidade o rei então exclamou respondeste às minhas perguntas com muita sabedoria de hoje em diante ficarás morando comigo aqui no castelo e serás adotado por mim como filho e assim foi.

(Atividade adaptada de Durau, 2013)

Fonte: Original disponível em https://www.grimmmstories.com/pt/grimmm_contos/o_fiel_joao).

Acesso em: 20 nov. 2018.

- Ao fim, faça a comparação das versões pontuadas pelos alunos com o conto original, considerando válidas pontuações possíveis, desde que não comprometam o sentido do conto.

MÓDULO 4 – 7 aulas

Objetivos:

- Planejar a escrita do gênero: autoria, destinatário, objetivo, circulação.
- Produzir, individualmente, um conto maravilhoso.
- Revisar e reescrever o conto, individualmente, a partir dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero.
- Preparar a divulgação dos contos maravilhosos.

Conteúdos:

- Proposta de Produção e Planejamento.
- Produção Escrita de um Conto Maravilhoso.
- A Revisão e a Reescrita.
- A Divulgação dos Textos

Recursos:

- Cópias da proposta de produção e da grade de controle do gênero.
- Quadro branco, pincel e apagador.
- Caderno, lápis, caneta.

Fonte: Elaborado pelos autores.

1ª etapa: Proposta de produção e planejamento (2 aulas).

Objetivo:

- Planejar a escrita do gênero: autoria, destinatário, objetivo, circulação.

Atividades

- Professor, para iniciar esta etapa, devolva os textos produzidos pelos alunos no início da sequência com observações (se achar necessário). Escolha um texto (sem identificar ou combinar de forma sistemática) e projete no *datashow* para a turma, estimulando os alunos a sugerirem o aperfeiçoamento do texto, realizando uma reescrita coletiva na lousa. Incentive para que cada um releia e analise sua produção.

- ↳ Feito isso e após as atividades desenvolvidas a fim de capacitar os alunos para a escrita do gênero estudado sob uma ótica processual que sustentam esta proposta de ensino, apresente o comando para a primeira versão individual do conto maravilhoso, que passará por aperfeiçoamento através de revisões individuais, colaborativa e orientada (MENEGASSI, 1998) e pela reescrita para, enfim, ser divulgado. Segue a proposta de produção.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A seguir, há duas propostas de produção textual. Escolha uma e produza um conto maravilhoso, individualmente. Após revisado e reescrito, fará parte de uma coletânea de contos dos alunos de 6º ano, a ser apresentado para os pais e aos colegas e funcionários da escola, na confraternização de fim de ano e fará parte do acervo da biblioteca da escola.

1. Escreva uma história tradicional, com as típicas personagens de contos maravilhosos.
2. Em cada lista abaixo, todas, com exceção de uma palavra, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um elemento novo que deve ser incorporado à sua história. Produza o conto com a sequência escolhida, reinventando a história.
 - a. Princesa – bola de ouro – sapo – helicóptero
 - b. Cinderela – herança – madrasta – sapatinho de cristal
 - c. Provas – internet – três penas – Bobalhão
 - d. Rapunzel – tranças – príncipe – celular
 - e. Aladim – baile funk – lâmpada mágica – gênio

Fonte: Adaptado de Cereja (2015)

- ↳ Professor, antes de começarem propriamente a escrita, relembrar com os alunos as situações apontadas pelo estudioso Wladimir Propp, citadas no começo da sequência.
- ↳ Peça aos alunos para definirem os personagens e suas características (o herói, a heroína, o vilão); o objeto mágico; o lugar em que se passa a história; que conflito vai desencadear as ações; que organizem sua

narrativa seguindo a sequência: situação inicial, conflito, ações, clímax e desfecho; estimule a prática do rascunho.

2ª Etapa: Produção escrita de um conto maravilhoso (2 aulas).

Objetivo:

- Produzir, individualmente, um conto maravilhoso.

Atividades

Após entenderem e planejarem a proposta, os alunos devem escrever, individualmente, uma versão de um conto maravilhoso.

3ª etapa: A revisão e a reescrita (2 aulas).

Objetivos:

- Revisar e reescrever o conto, individualmente, a partir dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero.

Atividades

- ↳ Professor, a revisão é muito importante. Explique que até autores famosos revisam e reescrevem inúmeras vezes, por isso após a escrita, faça os alunos releem o texto, procurando se colocar no lugar do leitor que não conhece a história.
- ↳ Em seguida, divida a turma em duplas, para que um colega leia o texto do outro e expresse uma opinião.
- ↳ Após essa interação, durante a qual os alunos devem ser orientados a observar aspectos de forma e conteúdo, a depender das adequações ou inadequações, estimule os alunos a reescreverem o conto, que devem ser recolhidos pelo professor.

- ↳ De posse dos textos, professor, é importante que leia e analise para fazer as intervenções que julgar necessárias. Segundo Ruiz (2015), a mais eficaz é a do tipo textual-interativo, bilhetes orientadores, que, conforme Menegassi (1998) devem apresentar o problema a ser revisado, identificar da localização do problema, o contexto em que se encontra o problema e oferecer diretrizes para a reformulação do problema levantado.
- ↳ Depois de analisar os textos, devolva aos alunos com as orientações que julgaradequadas, disponibilize um tempo para os alunos releem o texto devolvido com suas observações.
- ↳ Prepare cópias ou escreva na lousa uma ficha, um recurso pedagógico para orientar a revisão e reescrita, conhecido por vários nomes, aqui chamarei de grade de controle, conforme Mafra e Barros (2017). Segue a grade de controle do conto maravilhoso.

Grade de controle do conto maravilhoso

1. O enredo do texto está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de sentido?
2. São usadas palavras para unir as frases? São feitas substituições de palavras para evitar repetições desnecessárias?
3. Há descrições que prendem atenção do leitor e o fazem imaginar as cenas?
4. É preciso excluir algo do texto? É preciso acrescentar algo no texto?
5. O texto apresenta uma linguagem adequada ao gênero?
6. O texto está dividido em parágrafos? Tem título? Há pontuação?
7. O texto apresenta uma sequência: situação inicial, complicação/conflito, ações, resolução e o desfecho?
8. Nos primeiros parágrafos, há a apresentação dos personagens; herói ou heroína em seu ambiente familiar; o vilão e o problema a ser resolvido?
9. A narrativa acontece em castelos, florestas, montanhas?
10. O conto apresenta marcas de indeterminação temporal, "Era uma vez..."?

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

11. Estão presentes os elementos da narrativa (narrador, enredo, personagem, tempo, espaço)?
12. O conto está em 3^a pessoa?
13. O conteúdo fala de ações de um herói, pessoa humilde, que passa por conflitos, provações e triunfa ao conquistar riqueza e poder?
14. O conto tem a presença do “objeto mágico”, que permite ao herói (ou heroína) a realização de tarefas difíceis ou impossíveis?

Fonte: Adaptado de Mafra e Barros (2017).

- ↳ Leia e explique a grade de controle aos alunos, que vão aperfeiçoar o texto, conforme a ausência dos aspectos questionados, revisando o próprio texto, organizando ou acrescentando ideias, corrigindo palavras, adequando a pontuação.

Possibilite um momento de interação para que as dúvidas sejam esclarecidas. Esse momento finaliza com a reescrita do texto, a versão que será divulgada.

4^a etapa: A divulgação dos textos (1 aula).

Objetivo:

- Preparar a divulgação dos contos maravilhosos.

Atividades

- ↳ Professor, combine com os alunos a digitação dos textos. O professor ou um dos alunos podem escrever uma apresentação para a coletânea. Por fim, organizados os textos, imprimam, encadernem e planejem a divulgação da coletânea no evento definido no final do ano da escola.

Avaliação

- ↳ Verificação da ativa participação dos alunos nas atividades escritas e exposições orais.
- ↳ Quanto ao desempenho em produção textual, será avaliado se os alunos conseguiram empregar em seu conto os aspectos e recursos estudados; se a produção está adequada ao contexto de produção; se apresenta os elementos básicos do gênero; se a paragrafação e a pontuação estão adequadas; se o texto se apresenta coeso e coerente à proposta.

Considerações Finais

Outro ensinamento importante desta pesquisa é que ensinar um gênero ou com gêneros, seja escrito ou oral, implica o planejamento e a realização de atividades organizadas sistematicamente, exercícios modulados, pois, como “instrumento de comunicação”, um gênero não é só uma estrutura textual. Um gênero é um discurso, é uma ação e uma forma de organização social, é uma categoria cultural, razão pela qual o professor precisa considerar as condições de produção e circulação nas situações reais fora dos muros da escola. Por isso, apresentamos a sugestões da sequência didática, procedimento que propicia um trabalho organizado e sistemático de um determinado gênero textual.

Esperamos que as atividades possam auxiliar professores, servindo de inspiração para a criação de muitas outras propostas a partir dos mais variados gêneros textuais, visando à criação de uma didática de produção textual nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, este trabalho traz para o professor a ideia de que trabalhar com os gêneros, no contexto escolar, exige certa dose de confiança para não nos limitarmos apenas ao livro didático no tocante às propostas de leitura ou produção textual.

A proposta de intervenção é uma sugestão de atividades reconhecidas e recomendadas por especialistas da área de linguagens, como Geraldi (2012), Marcuschi (2008), Ruiz (2015), Dolz e Schneuwly (2004), Serafini (2001), para o docente melhorar a condução das aulas de produção textual. Por serem sugestões, podem ser reformuladas, acrescidas ou adaptadas conforme as necessidades dos alunos e o contexto de cada escola.

Não temos a pretensão de apresentar uma solução pronta e infalível para ensinar produção textual, pois sabemos que não é possível indicarmos uma causa única para as dificuldades, mas devemos considerar que a falta de sistematização de atividades que levem os alunos a realizarem as etapas necessárias para se produzir um texto, pode ser um fator agravante dessa problemática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto Ciclos (5^a a 8^a séries) do ensino fundamental: língua portuguesa, SEF-MEC-Brasília: 1998.

CEREJA, William Roberto. **Português**: Linguagens, 6º ano: Ensino Fundamental, 9. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Procedimentos para estudos de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL PUC-SP, 2006, v. XV. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3680/2405>. Acesso em: 14 jun. 2018.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, jan. /jun. 2017. Disponível em <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2397>. Acesso em: 14 ago. 2018.

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

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita:** operações e níveis linguísticos na construção do texto. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/renilson_menegassi.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola.** São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos. 11 ed. São Paulo: Globo, 2001.



A “LINGUAGEM PROIBIDA” NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA PARA ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM

Daniel Junio Pereira da Silva (SEDUC – PE/SEMEC – Jaboatão dos Guararapes-PE)

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz (PROFLETRAS/UPE)

Considerações Iniciais

O presente texto um recorte de uma pesquisa qualitativa descrita na dissertação de mestrado intitulada “A ‘linguagem proibida’ na escola: uma abordagem sociolinguística para adequação da linguagem, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Destas linhas, apresentaremos uma proposta de trabalho interventivo, elaborada nos moldes metodológicos propostos por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), visando contribuir com o trabalho de professores do ensino fundamental, no que concerne ao desenvolvimento, à ampliação e à adaptação da variedade linguística da Língua Portuguesa, doravante LP, proferida pelos estudantes em diversas situações comunicativas, principalmente na modalidade oral, mas também com reflexos na escrita.

O interesse por esse trabalho surgiu da observação de registros linguísticos considerados inadequados ao contexto escolar presentes na fala de estudantes do 9º ano, da escola municipal Profa. Cândida de Andrade Maciel, localizada em Jaboatão dos Guararapes. A partir dos estudos de Preti (1983, 1984, 2004), classificamos esses registros como “linguagem proibida”, uma vez que a construção dessas manifestações linguísticas se deu por meio de gírias e vocabulário obsceno. Todavia, não interpretamos a variedade da língua desses adolescentes como deficiente. Pelo contrário, esses registros são legítimos e importantes para a convivência desses jovens em suas comunidades de falantes.

Nossas ponderações sobre a fala dos referidos estudantes estão calcadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, Sociolinguís-

tica Variacionista e, mais precisamente, da Sociolinguística Interacional, a partir das perspectivas de Alkmim (2012), Bagno (2007, 2017, 2019), Bezerra (2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2019), Bright (1974), Calvet (2002) e Labov (2008). Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva Interacionista seja mais adequada para o processo de análise de registros linguísticos colhidos em situações reais de comunicação.

Proposta de Intervenção

MÓDULO 1 – CAPTAÇÃO DOS REGISTROS LINGUÍSTICOS

PROPOSTA I

Tema: “Linguagem Proibida”

Público-alvo: 9º Ano

Gênero: Diálogo presencial

Tempo: 3 aulas (150 min.)

BNCC: (EF69LP11); (EF69LP13)

Materiais necessários: Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, datashow, notebook, caixa de som e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.

Objetivos e Preparação:

A presente atividade tem como objetivo propor um momento de reflexão aos alunos sobre o uso da linguagem proibida, isto é, de gírias, palavrões ou linguagem obscena, em diversos contextos comunicativos. Visamos contribuir para a autonomia na escolha dos diversos registros linguísticos disponíveis aos estudantes durante um evento comunicativo real entre falantes. No que se refere à escolha de propor aos alunos um diálogo sobre linguagem proibida, ressaltamos a importância, de acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), de momentos, em sala de aula, que objetivem o desenvolvimento do diálogo presencial, já que são relevantes à formação dos estudantes habilidades inerentes a uma interação satisfatória.

Em relação aos materiais utilizados, sugerimos ao professor que organize, previamente, exemplos de linguagem proibida usados pelos estudantes du-

rante as aulas anteriores. Também iremos utilizar como material de análise, registros de linguagem proibida contidos na letra da canção *Negro Drama*, do grupo de rap Racionais Mc's⁸.

Sugerimos a você, professor e professora, que utilize equipamentos de captura de voz e imagem, pois os registros linguísticos dos estudantes, profereidos durante a realização desse percurso pedagógico, serão utilizados para a construção de um dicionário contendo os diversos usos da linguagem proibida presente na fala desses jovens.

Desenvolvendo a Atividade:

Já com os estudantes em sala, apresente a atividade que será desenvolvida. Neste momento, exponha os objetivos da aula e o material que será usado no decorrer dessa proposta. Indique quais pontos serão avaliados e, para concluir, alerte os seus alunos para algumas regras básicas de cordialidade essenciais ao gênero oral diálogo, como: respeito ao conteúdo da fala dos colegas e o respeito aos turnos de fala.

Em seguida, reflita, juntamente com os estudantes, sobre a importância do diálogo para a vida em sociedade.

Após esse momento inicial, faça questionamentos sobre o conhecimento prévio desses jovens em relação ao uso de gírias ou palavrões nos diversos contextos de interação entre pessoas.

Depois, distribua as cópias da letra da música *Negro Drama* e informe que todos irão ouvi-la em grupo, para, posteriormente, refletirem sobre a linguagem indicada acima a partir da canção. Com o auxílio de um notebook e de um datashow, você, se quiser, pode projetar o videoclipe⁹ da referida canção.

Após o término da música, antes de os estudantes transmitirem suas opiniões, organize-os para que dialoguem, em pequenos grupos, sobre suas impressões iniciais da letra que acabaram de ouvir. Ao fim do diálogo em grupo, permita que compartilhem com os outros colegas da turma suas ideias a respeito da canção.

8 Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/racionais-mcs/nego-drama/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWSr-NDZI4s>. Acesso em: 18 jun. 2021.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Posteriormente, destaque expressões e palavras que podem ser classificadas como linguagem proibida.

A partir desses registros linguísticos, proponha aos estudantes reflexões sobre o uso da linguagem proibida como recurso expressivo na composição da canção, visando contribuir para que eles compreendam que o contexto comunicativo nos permite adequar a linguagem a depender de nossa intencionalidade.

Para concluir essa primeira proposta, converse com os alunos sobre o uso que esses sujeitos fazem de expressões linguísticas que podem ser consideradas ofensivas ou obscenas em alguns espaços de interação entre falantes.

Hora da Avaliação:

Conforme indicado por Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), a avaliação de atividades com o gênero diálogo deve ser contínua e o professor pode avaliar o desempenho de seus estudantes durante o trabalho em sala de aula. À vista disso, essa primeira avaliação não precisa ser realizada por meio de nota, uma vez que a tarefa de quantificar a fala de alguém pode ser desafiadora. Entretanto, como muitos estudantes estão acostumados com essa prática, você pode organizar junto com eles critérios para quantificar a participação desses jovens durante todo o percurso dessas propostas pedagógicas.

Dicas e Variações:

Nessa etapa, recomendamos que observe se os alunos estão desempenhando bem o diálogo, se estão respeitando os turnos de fala e se estão participando respeitosamente da interação com seus colegas.

Para a execução desta e de outras atividades interventivas, indicamos a leitura das obras: **A linguagem proibida**: um estudo sobre a linguagem erótica (1983) e **A gíria e outros temas** (1984), do pesquisador Dino Preti; **Tabus Linguísticos** (1979), da pesquisadora Rosário Farâni Mansur Guérios. Ou, se preferir, em nossa dissertação de mestrado há um arcabouço teórico consistente sobre a linguagem proibida, gírias e tabus linguísticos.

Para finalizar essa primeira proposta, sugerimos que analise o registro das câmeras com atenção, procurando extrair as manifestações linguísticas dos estudantes que podem ser classificadas como linguagem proibida. Ao finalizar

as propostas interventivas, você apresentará o produto dessas capturas e, em seguida, começará o processo de elaboração do dicionário de expressões linguísticas orais da turma.

PROPOSTA II

Tema: Vocabulário Obsceno

Público-alvo: 9º ano

Gênero: Aula expositiva

Tempo: 2 aulas (100 min.)

BNCC: (EF69LP07); (EF69LP11); (EF69LP12); (EF69LP13)

Materiais necessários: Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, datashow, notebook e caixa de som.

Objetivos e Preparação:

Esta segunda proposta interventiva, bem como as demais, tem como objetivo facilitar a aprendizagem da variedade culta da língua por meio de atividades reflexivas, interessantes e relevantes à formação intelectual e, principalmente, linguística dos alunos, já que é dever da escola, como ensina Possenti (1996), criar condições para a aprendizagem do português padrão. Portanto, fica claro que nosso objetivo não é o ensino da linguagem proibida, mas a reflexão sobre o uso desses registros linguísticos em diversos contextos comunicativos.

A essas afirmações iniciais soma-se nossa disposição de trabalhar com os registros linguísticos reais dos estudantes, visto que não cometemos o equívoco de interpretar essas manifestações orais como deficientes ou erradas, isto é, algo que a escola deva consertar por não coincidir com a variedade da língua apreciada pela elite econômica e cultural de nosso país. Por divergir dessa concepção de ensino, as atividades interventivas descritas nesse texto visam contribuir com a ampliação das habilidades linguísticas dos alunos a partir de reflexões sobre o uso de expressões ou palavras grosseiras como elemento de interação entre pessoas, uma vez que é comum na fala desses jovens a presença desse tipo de registro linguístico.

Desenvolvendo a Atividade:

Inicie a atividade a partir de alguns questionamentos com o objetivo de sensibilizar os alunos para o tema da presente proposta.

Logo após esse primeiro momento, apresente a música *Passinho dos Malokas*, do compositor Mc Menor Mr¹⁰. Posteriormente a interpretação da canção, pergunte se há nela exemplos de linguagem proibida e se essa linguagem pode ser um elemento de comunicação entre o compositor e o leitor. O objetivo dessas indagações é o de contribuir para que os estudantes percebam que a linguagem proibida pode ser usada por um falante, entretanto, esse sujeito deve ter em mente o contexto comunicativo e o seu interlocutor.

Em seguida, solicite aos estudantes que destaqueem na canção as palavras que podem ser consideradas palavrões ou expressões grosseiras. Anote no quadro todas as palavras destacadas e questione-os quanto ao significado de cada uma delas. Se preferir, solicite que escrevam no quadro suas definições. Essas produções podem ser usadas como material de análise sobre a diferença de uso entre a variedade culta da língua e o uso de expressões grosseiras.

Antes de concluir esse primeiro momento, estimule seus alunos a refletirem sobre o uso da referida linguagem em outros contextos de interação, como: igrejas, estádios de futebol, shows de música, etc. Pergunte em quais desses espaços o vocabulário gírio ou obsceno pode ser considerado adequado. Peça que justifiquem suas respostas.

Após o fim dessa primeira parte da atividade, com o auxílio de um datashow, você pode projetar o vídeo: os *melhores barracos nas novelas da globo*¹¹. Indague se é aceitável ou não o uso da linguagem proibida nos contextos comunicativos apresentados no vídeo.

Antes de terminar a aula, propicie um momento para que os jovens dualem as cenas retratadas no vídeo. Permita, se for possível, o uso de gírias e palavrões durante esse processo.

Para concluir, questione-os sobre em quais situações eles ficaram mais à vontade para usar a linguagem proibida. Nesse momento, peça que justifiquem suas respostas.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IonKVI7pduY&t=82s>. Acesso em: 28 jun. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1g1JG3iRZmw>. Acesso em: 18 ago. 2022.

Hora da Avaliação:

A avaliação da presente atividade pode ser realizada de modo semelhante à primeira proposta intervenciva. Entretanto, se houver acordo com a turma, você, colega de profissão, pode avaliar a qualidade das dublagens feitas pelos estudantes a partir das cenas apresentadas no vídeo, bem como a participação desses jovens durante as discussões em sala de aula. Além desses dois critérios avaliativos, você pode organizar uma avaliação coletiva sobre o que foi discutido durante a atividade. Cada aluno poderá expressar o que aprendeu, com o que concorda e do que discorda a respeito do uso da linguagem obscena.

Dicas e Variações:

Com a facilidade de se encontrar vídeos na internet, pesquise e acrescente a essa proposta pedagógica outros exemplos de contextos comunicativos que podem ser usados em sala de aula. Caso disponha de bastante tempo, use vídeos cujas cenas apresentem situações comunicativas diversas, como casamentos, missas, romarias, estádios de futebol, etc.

PROPOSTA III

Tema: Gírias

Público-alvo: 9º ano

Gênero: Aula expositiva e produção textual

Tempo: 2 aulas (100 min.)

BNCC: (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP13); (EF69LP14)

Materiais necessários: Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, datashow, notebook e caixa de som.

Objetivos e Preparação:

A presente atividade intervenciva propõe reflexões aos estudantes sobre o uso do vocabulário gírio em contextos comunicativos adequados a essa variedade da língua. É evidente que não estamos sugerindo o ensino de gírias, mas,

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

assim como Patriota (2009), defendemos que esse registro seja usado como objeto de estudo e reflexão no espaço escolar, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento e ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Tendo em vista esse objetivo, a presente atividade pedagógica procura refletir sobre a heterogeneidade da LP, visando contribuir com os esforços de professores que lutam contra o preconceito linguístico e o estigma social sofrido pelos falantes que manifestam em suas interações sociais registros linguísticos diferentes da variedade culta.

Semelhante às atividades I e II, a atual proposta interventiva oferece reflexões sobre as diversas possibilidades de uso da língua à disposição do falante que pode empregá-la de modo distinto a depender de seu contexto comunicativo. Nessa perspectiva, segundo Antunes (2007, p. 45), “todo falante, para ser eficaz, precisa saber, em cada situação, que tipo de vocabulário empregar (vocabulário técnico, especializado, fora do usual, comum, literário, metafórico, coloquial)”, portanto, você, colega, irá encontrar neste texto, sugestões de atividades que exploram tanto o uso de gírias em contextos próprios de interação entre falantes, bem como em contextos comunicativos em que a variedade culta é mais adequada.

Desenvolvendo a Atividade:

Inicie a atividade perguntando aos estudantes sobre o conhecimento prévio desses jovens a respeito do uso de gírias em comunicações reais entre falantes.

Em seguida, apresente a definição de gíria elaborada pelo pesquisador Dino Preti (2004, p. 67). Para ele, a gíria “é usada por falantes que pretendem comunicar-se com seus interlocutores, sem serem entendidos por outros que não pertencem ao grupo. Preservando, portanto, a significação dos vocabulários”. Logo, a gíria pode ser compreendida como uma linguagem secreta, restrita apenas aos integrantes de determinados grupos sociais.

Pergunte se os alunos concordam com essa definição ou se possuem outra. É importante salientar que as gírias possuem um caráter de linguagem fechada de grupo.

Após esse momento, entregue as cópias do texto: *o pitoresco na justiça*¹². Ao fim da leitura compartilhada, faça a interpretação do texto. Ressalte as diferenças entre o vocabulário usado pelo réu Zé da ilha e o juiz.

Indague-os sobre o contexto comunicativo em que os participantes estavam inseridos e qual linguagem seria mais adequada nesse ambiente.

Ouça seus estudantes com atenção e, a partir de cada resposta, exponha alguma particularidade do vocabulário gírio.

A partir dessas informações sobre o referido vocabulário, retome o texto e reflita com seus alunos sobre as possíveis intencionalidades do réu ao construir sua fala quase exclusivamente com exemplos de gírias próprias de seu grupo social.

Esperamos que os estudantes compreendam que o uso de gírias em demasia dificultou a compreensão do juiz, pois esse profissional não faz parte do grupo social ao qual Zé da ilha pertence, logo, o magistrado aparenta não dominar os significados das expressões e palavras proferidas pelo réu. Por sua vez, Zé da ilha aparenta pertencer a um grupo de falantes que se expressam com fluidez por meio desses registros da língua, aos quais Preti (1984) classifica como gíria de malandro. Ainda segundo o autor, esse tipo de gíria permite ao falante agredir e se defender de uma sociedade que o despreza. Diante dessa situação, a interação entre réu e juiz não é satisfatória, porque ambos desenvolveram suas competências linguísticas em grupos socialmente distintos.

Após concluir essa primeira parte da aula, proponha aos estudantes a elaboração de alguns verbetes a partir da linguagem proferida por Zé da ilha perante o juiz. Esse exercício visa estimular a produção textual de verbetes, já que, posteriormente, os alunos irão produzir esse gênero com o objetivo de compor o dicionário de usos da linguagem proibida da turma.

Posteriormente à produção dos textos, em grupo ou individualmente, os alunos podem apresentar seus verbetes. Essa parte da aula possui dois objetivos principais: compartilhar o conhecimento produzido por esses jovens e o exercício da língua em sua modalidade oral.

Para finalizar, reflita sobre os significados elaborados para cada gíria do texto, pois desse modo, é possível verificar se as gírias possuem definição se-

¹² Correio da manhã, Rio de Janeiro, 05/04/1959. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pagfis=104210. Acesso em 16 set. 2021.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

melhante para todos os jovens. Caso exista alguma divergência em relação ao significado de uma gíria, você deve ponderar sobre a pluralidade de definições do vocabulário gírio.

Hora da Avaliação:

A produção textual deve ser considerada como critério avaliativo, porém, você pode, também, avaliar a participação de cada aluno, isto é, o progresso dos estudantes durante a leitura do texto ou da participação deles durante as discussões em grupo. Ao avaliar as produções textuais, atente-se à presença ou não da variedade culta da língua nos textos. Enfatize a necessidade de elaborar verbetes de acordo com essa variedade linguística.

Dicas e Variações:

Caso não haja cópias disponíveis a todos os estudantes, você pode usar um datashow e projetar o texto no quadro ou na parede da sala de aula. Se essa última opção também não estiver disponível, faça uma leitura compartilhada da obra. Em relação ao arcabouço teórico sobre a linguagem proibida, em especial a gíria, indicamos, além das obras já citadas, a leitura do texto “A gíria comum na interação em sala de aula” (2009), da autora Luciene Maria Patriota.

PROPOSTA IV

Tema: Variação linguística e adequação aos contextos comunicativos

Público-alvo: 9º Ano

Gênero: Aula expositiva

Tempo: 2 aulas (100 min.)

BNCC: (EF69LP55); (EF69LP56)

Materiais necessários: Celular ou câmeras de gravação de imagens e voz, suporte de celular ou câmera, datashow, notebook, caixa de som, e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.

Objetivos e Preparação:

A proposta que se inicia tem por objetivo contribuir para o combate à discriminação linguística dentro e fora da escola, uma vez que a experiência docente nos mostra que em uma turma escolar haverá variação linguística na fala dos alunos, e esse fato é absolutamente normal. Segundo Bagno (2007, p. 37), “a variação e a mudança linguísticas é que são o ‘estado natural’ das línguas, o seu jeito próprio de ser”, como a língua é heterogênea, o professor deve ter em mente que a formação educacional dos alunos também é bastante diversa. Por isso, almejamos elaborar um percurso pedagógico relevante, cujo produto final evidencie e valorize a fala dos estudantes, pois dessa forma pretendemos contribuir para uma maior equidade no ensino de língua em nosso país.

Desenvolvendo a atividade:

Para iniciar a aula, retome pontos trabalhados nas aulas anteriores sobre variedade linguística e adequação do vocabulário aos contextos comunicativos.

Em seguida, apresente a tira abaixo. Juntamente com os estudantes, façam a interpretação do texto.

Figura 1 – Trupe: Adão



Fonte: Folha de São Paulo. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=16532&anchor=5465107&origem=busca&originURL=&pd=0dc0a-76120f8a45eb79b870f4f425c8e>. Acesso em: 01 jul. 2021.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Após a leitura e análise da tira, faça questionamentos que estimulem os alunos a perceberem que em determinadas ocasiões formais, o uso de roupas menos despojadas é necessário, caso o objetivo seja adequar-se à convenção de vestimenta do local.

Em seguida, apresente aos alunos o conceito do que é adequado ou inadequado em relação à LP, tanto em sua modalidade falada quanto escrita. Semelhante à tira, é recomendável empregar a variante da língua adequada conforme a situação comunicativa e de nosso interlocutor. Segundo Antunes (2007, p. 88), calcada nos estudos de Faraco (2002), o uso da norma padrão é indicado em situações comunicativas formais, especialmente em atividades relacionadas a modalidade escrita da língua.

A partir dessas considerações, é possível que algum jovem questione se o grau de formalidade no uso da língua se aplica apenas a contextos de comunicação relacionados à escrita. Caso isso aconteça ou se nenhum aluno expor a referida dúvida, comente que o recomendável é adequar a fala em momentos de interação que exijam certo grau de formalidade, como, por exemplo, em uma conferência, seja ela escrita ou oral..

Após concluir esse primeiro momento da aula, distribua as cópias do texto: *tipos de assaltantes*¹³. *Com a leitura do texto, buscamos refletir sobre a variação linguística, ou seja, como ensina Bezerra (2011, p. 9), da “existência de formas linguísticas alternativas”, as quais nós, falantes de LP, empregamos para comunicar uma mesma mensagem de modos diversos.*

Terminada a leitura, questione os estudantes em relação à interpretação que fazem do texto. Destaque o fato de que apesar de cada personagem usar um registro linguístico diferente, o objetivo deles é o mesmo.

A partir desse comentário, apresente o conceito de variação linguística.

Para concluir, sugerimos aos alunos uma produção textual ou oral que tem por objetivo verificar se os estudantes compreenderam o tema da presente proposta interventiva e, caso você queira, use a produção como critério de avaliação dos alunos. A proposta consiste em elaborar uma mensagem escrita ou de áudio e enviá-la a um amigo próximo ou à direção da escola.. A produção deve simular a organização de uma festa no espaço escolar em comemoração do dia estudante. Você pode verificar, entre outros critérios avaliativos,

¹³ Disponível em: <https://www.piadas.com.br/piadas/ladroes/tipos-assaltantes>. Acesso em: 27 jun. 2021.

se os estudantes empregaram as variedades linguísticas adequadas a seus interlocutores.

Hora da Avaliação:

A avaliação deve seguir as orientações semelhantes às da primeira atividade, ou seja, deve ser contínua durante todo o percurso pedagógico, entretanto, a produção escrita ou oral elaborada na presente proposta deve ser levada em consideração como critério de avaliação. O professor deve verificar se houve ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes, isto é, se os alunos estão fazendo o uso da variedade culta da língua em contextos comunicativos formais. Esse ponto precisa ser observado pelo educador. A interação entre estudantes e professor durante a execução da atividade pode ser usada como mais um critério de avaliação, visando estimular ainda mais a participação desses jovens.

Dicas e Variações:

A formação de duplas de alunos pode ser uma estratégia eficiente que você pode utilizar com o objetivo de estimular a participação desses sujeitos. Construa as duplas com um aluno mais participativo e outro menos engajado durante a vivência das propostas interventivas. Cada um construirá a sua produção, porém, a troca de ideias entre os jovens pode estimular alguns alunos menos participativos.

Caso você queira aprofundar suas leituras sobre o tema em discussão, recomendamos a leitura das obras: **Muito além da gramática:** por um ensino sem pedras no caminho (2007), da autora Irandé Antunes; **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística (2007), do pesquisador Marcos Bagno; **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino (2015), organizado pela autora Ana Maria S. Zilles e Carlos Alberto Faraco. Os referidos textos oferecem reflexões profundas sobre a variação linguística no contexto escolar.

MÓDULO 2 – ELABORAÇÃO DO DICIONÁRIO

PROPOSTA V

Tema: Elaboração de verbete

Público-alvo: 9º Ano

Gênero: Verbete de dicionário

Tempo: 2 aulas (100 min.)

BNCC: (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP29)

Materiais necessários: Datashow, notebook, caixa de som, e cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.

Objetivos e Preparação:

A partir desta proposta intervenciva, iniciamos, propriamente dita, a construção do dicionário de expressões orais dos estudantes. O objetivo é o de produzir e selecionar verbetes que juntos formarão a produção final de nosso percurso pedagógico. Entretanto, primeiramente, é importante que você pergunte se todos os alunos possuem o conhecimento de como se organiza os verbetes, quais informações pode compor esse gênero e como ele é organizado em uma obra de consulta do léxico.

Em relação à escolha das expressões que podem compor o dicionário da turma, uma reflexão se faz necessária: devemos ou não registrar nessa obra as expressões de cunho sexual, como é o caso da linguagem obscena? E àquelas que fazem referência ao tráfico de drogas ou à vida do crime, podemos registrar em um dicionário produzido por alunos? Não é tarefa fácil, mas a escolha não depende da sua vontade. É uma decisão que implica toda a comunidade acadêmica, aqui entendida como educadores, alunos, coordenadores pedagógicos e direção escolar. Sendo assim, você, colega de profissão, deve se ater ao seu contexto educacional.

Além da produção de um dicionário de expressões reais usadas por estudantes, nosso principal objetivo é o de contribuir para que esses sujeitos usem as várias possibilidades de nosso idioma com autonomia, isto é, variando os registros linguísticos a depender de sua intencionalidade comunicativa, de seu interlocutor e do contexto social no qual está inserido.

Desenvolvendo a atividade:

Visando estimular a participação dos estudantes, sugerimos que inicie a aula com o auxílio da tirinha Mafalda, do autor Quino (1993, p. 29).

Figura 2 – Mafalda



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 29.

Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Concluída a leitura da tirinha, inicie seus questionamentos a fim de verificar se os alunos compreenderam o humor da tira. Comente sobre o significado da palavra pesquisada pelos personagens; se elas ficaram satisfeitas com o que leram e como se comportaram após a leitura do verbete do dicionário.

Assim que terminar esse primeiro momento, entregue aos estudantes cópias do poema *Dicionário*, do poeta José Paulo Paes (1996). Permita que seus alunos leiam o poema livremente. Em seguida, questione-os sobre o texto, sobre qual palavra mais gostaram e se os verbetes do poema assemelham-se aos de um dicionário convencional.

No fim desse processo de interação com as obras, inicie sua fala explicando, se necessário, o que é um verbete. Use dicionários convencionais em sala de aula. Deixe os estudantes explorá-los livremente, pois esse momento pode estimular a curiosidade desses jovens sobre a organização e a importância de um dicionário.

Pergunte se é comum, por parte deles, o uso de dicionários em casa ou na escola. Ou se é importante haver dicionários para registrar as palavras de um idioma. Aproveite para comentar a respeito da elaboração do dicionário da turma.

Terminado todo esse processo, apresente os registros linguísticos colhidos durante as primeiras propostas. O objetivo é refletir com os estudantes sobre o significado de cada expressão e como registrá-las no dicionário que será elaborado por eles.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Já nesse momento, decida com seus estudantes três pontos importantes: quem será o público leitor, qual linguagem empregar na criação dos verbetes e o local de circulação do texto, ou seja, publicar apenas para os membros da sala ou distribuir a outros grupos?

Em seguida, comece a criar os verbetes. Abaixo, apresentamos um exemplo de como iniciar o processo de escrita e reflexão dos textos.

Vocês usaram a seguinte expressão: **rato¹⁴. Como podemos descrever o significado dessa expressão para o nosso leitor?**

Qual variedade da língua devemos usar para escrever os verbetes?

Nesse exemplo, a gíria em questão, pode ser entendida como: menino que fica com várias meninas. Se escrevermos do seguinte modo, conseguiremos apresentar um significado fidedigno à expressão que acabamos de analisar?

rato (ra.to) a2g. Bras. Gír. 1 Alcunha comum dada a pessoa que mantém relacionamentos amorosos com diversas(os) parceiras(os) simultaneamente sem o consentimento delas(es).

É necessário refletir com os estudantes sobre o significado de todas as palavras escolhidas para compor o dicionário, uma vez que esses momentos são propícios à reflexão sobre o uso das diversas variedades linguísticas disponíveis ao falante.

Ao fim de cada aula, registre em um caderno ou em seu computador as expressões e seus respectivos significados. O processo de escrita e reescrita dos verbetes deve perdurar por algumas aulas. Durante esse processo, reflita, juntamente com seus alunos, sobre o significado de cada palavra ou expressão.. Ao concluir esse processo, você e os estudantes iniciam a formatação do dicionário.

Hora da Avaliação:

Recomendamos que os critérios avaliativos desta proposta sejam elaborados e decididos em conjunto com os estudantes, pois assim, acreditamos,

14 Como não pudemos aplicar nossa proposta intervintiva, os exemplos de "linguagem proibida" sugeridos neste texto não foram colhidos em sala de aula. Mas, pensando em oferecer exemplos reais dessa linguagem, solicitamos ajuda a uma aluna e um aluno do 9º ano da escola Profa. Cândida de Andrade Maciel. Gentilmente, esses jovens nos forneceram registros linguísticos comuns usados no cotidiano escolar por eles. Esse contato foi realizado via Facebook, pois respeitamos as medidas preventivas contra o coronavírus.

os alunos podem se engajar com mais afinco ao projeto de construção do dicionário. Entretanto, a qualidade da participação de cada sujeito precisa ser levada em consideração no processo de avaliação.

Se preferir, trabalhe com diversos grupos de alunos. Nesse caso, você pode avaliar a qualidade da escrita e reescrita dos textos produzidos por eles. Alguns pontos podem ser avaliados, como: clareza na elaboração dos verbetes, organização lógica do texto, o uso da variedade culta da língua, quantidade suficiente de informações, entre outros critérios.

Dicas e Variações:

O processo de escrita e a reescrita de verbetes não serão concluídos em apenas duas aulas. Portanto, utilize quantas aulas forem necessárias para concluir a elaboração dos textos. Ainda que você prefira trabalhar com pequenos grupos, o ideal é que a redação final seja discutida por todos os alunos da turma.

Nesse sentido, caso haja divergência sobre a definição de uma expressão, investigue qual descrição melhor corresponde ao uso do registro em questão. Se a dúvida permanecer, os estudantes podem pesquisar o uso da expressão com o auxílio de outras turmas, entretanto, o ideal é explicar os verbetes a partir de discussões e reflexões no interior da classe, uma vez que o dicionário deve refletir a modalidade falada da língua utilizada por cada turma de alunos.

PROPOSTA VI

Tema: Elaboração do dicionário

Público-alvo: 9º Ano

Gênero: Verbete de dicionário

Tempo: 2 aulas (100 min.)

BNCC: (EF69LP07); (EF69LP08)

Materiais necessários: Datashow, notebook, caixa de som, cópias do material impresso a ser estudado pelos alunos.

Objetivos e Preparação:

Esta penúltima atividade interventiva tem como finalidade reunir todos os verbetes que irão compor o dicionário da turma. Diferente da criação dos verbetes, que possivelmente será a parte mais complicada e difícil de se concluir devido ao nível de complexidade que a tarefa exige, elaborar o dicionário não deve ultrapassar o período de duas aulas. Entretanto, se for necessário, disponibilize outros momentos para a conclusão da obra, já que além de finalizar o material, você pode reservar um tempo para que os estudantes avaliem o percurso pedagógico vivenciado por eles.

Recomendamos que, caso não tenha definido em qual mídia o dicionário será publicado, utilize esse encontro para deliberar sobre o tema. Ressaltamos a importância de se dialogar com a equipe pedagógica da escola sobre a publicação e divulgação do material devido à sensibilidade do tema, como já indicamos no texto introdutório da proposta interventiva acima.

Desenvolvendo a Atividade:

Inicie sua aula e apresente aos estudantes a letra da canção *Uma palavra*¹⁵, do compositor Chico Buarque. Após uma primeira leitura individual ou em grupo do texto, você pode reproduzir a música¹⁶ do compositor carioca para os estudantes.

Em seguida, proporcione um momento de reflexão em grupo sobre a letra da canção. Permita que os estudantes falem livremente ou, se eles estiverem com receio de apresentar suas considerações sobre a letra, estimule a participação desses sujeitos a partir de questionamentos sobre alguns versos da canção. O objetivo é auxiliar a interpretação dos estudantes para que percebam o papel da linguagem humana na elaboração de sentidos e sentimentos subjetivos vivenciados pelo ser humano.

Logo após esse momento de reflexão, com o auxílio de um datashow, projece os verbetes elaborados nas aulas anteriores, visando organizá-los em ordem alfabética semelhante a um dicionário convencional.

¹⁵ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/uma-palavra.html>. Acesso em: 13 jul. 2021.

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E7dskfnmbSU&t=12s>. Acesso em: 13 jul. 2021.

Durante a organização do dicionário, solicite a cada aluno a leitura de um verbete, assim, podem corrigi-los ou apenas acrescentar alguma informação aos textos.

Com os verbetes em ordem e aprovados por todos os estudantes, inicie o processo de construção do dicionário para ser impresso ou publicado na página da escola na internet, blog ou outra rede de comunicação social se assim for do interesse desses jovens.

Abaixo, apresentamos um modelo de uma capa para o dicionário.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a conclusão de todo esse processo, proporcione aos alunos um momento para que se expressem sobre a atividade recém concluída.

Por fim, dialogue sobre todo o processo pedagógico vivenciado até a conclusão da obra.

Hora da Avaliação:

A avaliação dessa atividade pode ser feita em grupo. Você pode conversar com os estudantes sobre todo o processo de elaboração da obra, desde a

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

qualidade do material que acabaram de concluir até a objetividade dos verbetes.

Para concluir, verifique se o trabalho foi satisfatório aos alunos ou se eles possuem comentários que podem enriquecer as atividades que lhes foram propostas. Questione-os sobre a adaptação da linguagem oral aos momentos de interação formal, visando prepará-los para a última atividade de nosso percurso pedagógico.

Dicas e Variações:

Há diversas maneiras de apresentar o material aos diferentes públicos da comunidade escolar. Uma possibilidade consiste em expor o dicionário impresso em um sarau organizado pela turma. O modo como o texto será exposto fica ao seu critério, entretanto, ele deve ser apresentado à comunidade acadêmica. Como nosso objetivo é valorizar a linguagem dos alunos, a apresentação do dicionário deve ser feita. Acreditamos que com essa publicação podemos contribuir para um melhor desempenho dos estudantes nas aulas de LP, pois até esse momento, eles eram leitores de textos na escola, porém, agora, eles passaram à categoria de escritores em Língua Portuguesa.

PROPOSTA VII

Tema: Elaboração de Podcast

Público-alvo: 9º Ano

Gênero: Podcast

Tempo: 2 aulas (100 min.)

BNCC: (EF69LP06); (EF69LP07); (EF69LP08); (EF69LP10); (EF69LP12); (EF69LP13)

Materiais necessários: Datashow, notebook, celular, caixa de som.

Objetivos e preparação:

Elaboramos esta última proposta didática com o objetivo de investigar se houve ampliação das habilidades discursivas dos estudantes, após a conclusão das atividades interventivas já descritas acima. A partir de novos registros

linguísticos desses jovens, obtidos por meio da plataforma de podcast Anchor¹⁷, podemos verificar se os estudantes demonstraram autonomia no uso da variedade culta da língua em um contexto formal de comunicação. Outro ponto que será avaliado corresponde à aprendizagem adquirida pelos alunos durante o período de realização desse percurso pedagógico.

Desenvolvendo a Atividade:

Inicie a aula organizando a turma em grupos com três estudantes. A composição do trio pode ser de livre escolha de cada aluno ou, se preferir, contribua com sugestões.

Após esse primeiro momento, oriente os estudantes quanto à organização do podcast. Ele está dividido em duas partes: na primeira, os alunos podem fazer comentários sobre todo o percurso pedagógico vivenciado durante as seis propostas interventivas. Posteriormente, os estudantes irão apresentar e comentar os verbetes do dicionário elaborados por eles.

Recomendamos a elaboração de um roteiro de conteúdos antes das gravações. Todavia, durante a gravação, esse material deve ser usado como apoio e não deve ser lido. Se os estudantes não estiverem contentes com o resultado final do podcast, eles poderão regravá-lo até que todos estejam de acordo com a produção.

Em relação a elaboração do podcast, sugerimos o uso da plataforma Anchor para registrar a fala dos estudantes devido a facilidade em manusear o aplicativo e, além disso, a plataforma oferece ferramentas de gravação, edição e de hospedagem dos episódios.

Após a elaboração do roteiro, inicie suas orientações quanto à gravação do podcast. Ressalte aos estudantes para que falem de forma clara e objetiva.

Em seguida, disponibilize um espaço adequado para o início das gravações.

Ao término desse processo, avalie junto com seus alunos a qualidade do material, se ele pode ser publicado ou se é necessário ajustar seu conteúdo.

¹⁷ Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=fm.anchor.android&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 11 jul. 2021.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Por fim, com todos os podcasts gravados e revisados, você poderá publicá-los em uma plataforma de hospedagem de sua preferência.

Hora da Avaliação:

A avaliação será feita com base na qualidade do material produzido pelos estudantes, isto é, a qualidade do roteiro e, principalmente, do podcast. Entre os quesitos que podem ser avaliados, destacamos os seguintes pontos: introdução do podcast, conteúdo trabalhado, informações apresentadas e clareza na exposição do tema.

Dicas e Variações:

O uso da variedade culta da língua não deve ser adotado como critério de avaliação, uma vez que o objetivo dessa proposta é observar, do modo menos intervencioso possível, se houve ou não a adaptação da linguagem que se espera nesse trabalho. Como já indicamos, o objetivo é investigar se houve a ampliação das habilidades discursivas dos estudantes, para isso, você não deve indicar que esse ponto será usado como critério de avaliação do podcast.

Nesse sentido, não queremos interferir nos registros linguísticos impondo o emprego da variedade culta como critério de avaliação, já que estaríamos incentivando o seu uso por parte dos estudantes, logo, não poderíamos constatar se a presença dessa variedade foi usada conscientemente pelos estudantes ou por causa da intervenção do educador.

Considerações Finais

Durante todo o texto, apresentamos um percurso pedagógico fundamentado que visa a contribuir com a sistematização de atividades pedagógicas voltadas ao ensino de oralidade. Embora seja de extrema importância à vida do ser humano, a escola tem falhado na tarefa de desenvolver, junto aos estudantes, habilidades de adaptação da linguagem aos diversos contextos comunicativos. O presente texto busca contribuir para a superação dessa lacuna no ensino dos jovens brasileiros.

É importante ressaltar que nossa proposta intervenciva apresenta apenas um modo de se abordar o ensino de oralidade a partir da linguagem proibida,

em sala de aula. Você, colega de profissão, fique à vontade para mudar, acrescentar e adaptar nossas atividades ao seu contexto educacional.

Para concluir, desejamos a você, companheiro e companheira das letras, que esse texto te encontre bem e com saúde. Desenvolver nossa tarefa de educar a futura geração de nosso país nesses tempos de incertezas políticas tornou-se um ato de bravura e resistência. Até logo!

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 9.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

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

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Letras: Sociolinguística**. – Recife: UPE/NEAD, 2011.

BRIGHT, W. **Dialeto social e história da linguagem**. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. (Título original, 1960).

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. **Tabus Linguísticos**. 2. ed. aum. São Paulo: Ed. Nacional; Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1979.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. SP: Editora Ática, 1996.

PATRIOTA, Luciene Maria. **A gíria comum na interação em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

PRETI, Dino. **A linguagem proibida**: um estudo sobre a linguagem erótica. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

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

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE USOS NÃO CONVENCIONAIS NA PERSPECTIVA DA PROSÓDIA

Mar lange Benvinda dos Santos Brito (IFPI/Picos – PI)
Ailma do Nascimento Silva (PROFLETRAS/UESPI)

Considerações Iniciais

O presente capítulo tem por finalidade apresentar uma proposta de intervenção para o ensino convencional da vírgula cujo arcabouço teórico alinha conhecimentos sintáticos e prosódicos, propondo um ensino mais didático e intuitivo para o uso da vírgula.

Ao considerarmos a abordagem para o ensino de pontuação (o que inclui o ensino da vírgula) proposta nas gramáticas normativas, bem como a forma de condução desse ensino nas escolas, percebemos um distanciamento do conhecimento de mundo do educando e de suas práticas de oralidade; de sua observação estrutural da língua ao falar e atribuir entonações, pausas, ritmos e sentidos aos textos produzidos.

Tal abordagem pode ser decorrente do consenso entre alguns gramáticos de que o ensino de vírgulas deve ser desvinculado da prosódia¹⁸ ou da definição limitada presente na maioria dos manuais de gramática que associam a vírgula a uma pequena pausa na escrita¹⁹.

Nossa pesquisa se propôs a ampliar a abrangência do significado de pausa²⁰ para o emprego de vírgulas e, para isso, elegeu como pilar teórico a

18 Luft (1998, p. 7) afirma que “a pontuação em língua portuguesa obedece a critérios sintáticos e não prosódicos” e que “a ligação entre pausa e vírgula deve ser a responsável pela maioria dos erros de pontuação”.

19 Para Celso Cunha & Lindley Cintra (2008), a vírgula assinala uma pausa de curta duração.

20 Para Soncin, Tenani e Berti (2017) a pausa não é sinônimo de instante de silêncio e está condicionada à presença de fronteira de frase entoacional.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Fonologia Prosódica²¹. Como conceitos complementares considerou a escrita como heterogênea²² e as múltiplas dimensões da linguagem²³. Pontuou ainda que não existem regras rígidas, imutáveis para o emprego de vírgulas, pois não há um modelo de regras estáveis a ser seguido, podendo esse uso se adequar ao sentido pretendido pelo escritor, embora, em alguns casos, não se encaixe a uma regra prescrita na gramática normativa.

Podemos perceber muito isso no uso estilístico da pontuação feito por escritores como José Saramago, Clarice Lispector e Guimarães Rosa, cujos textos utilizam pontuações que estão a favor do sentido que desejam imprimir aos seus textos e não à mera adequação às regras gramaticais.

É válido destacar ainda, situações em que a prosódia, através do uso da vírgula na escrita, é utilizada para desfazer ambiguidades sintáticas. Para ilustrar essa condição, vejamos alguns exemplos:

1. O pai visitou o filho feliz – quem estava feliz? O pai ou o filho?
2. O pai visitou o filho, feliz – quem estava feliz? O pai.

No exemplo (1) temos uma ambiguidade por não identificarmos o referente do termo feliz, podendo se referir tanto ao pai quanto ao filho. Já no exemplo (2), com a vírgula assinalada antes de ‘filho’, temos a certeza de que se refere ao pai. Portanto, o uso da vírgula demarcando a pausa após ‘filho’, nos possibilita identificar o referente do termo feliz. É interessante notar que, conforme a gramática normativa, não se deveria utilizar a vírgula entre ‘filho’ e ‘feliz’, pois devido à estruturação sintática, não se separa por vírgula o nome do seu complemento.

21 Conforme Tenani (2017, p. 111), a Fonologia Prosódica caracteriza-se como “uma teoria formal sobre estruturas prosódicas, as quais são definidas a partir da identificação de informação de natureza sintática ou morfológica relevantes para caracterizar domínios de aplicação de regras fonológicas”. Para Silva (2015, p.118), “Prosodic Phonology é o ramo da fonologia que analisa fenômenos fonológicos suprasegmentais, ou seja, que sejam maiores do que o segmento. Selkirk (1982) apresenta uma ampla discussão no estatuto prosódico da sílaba. Nespor e Vogel (1986) apresentam uma proposta de interação entre a prosódia e outras áreas da Gramática. (grifo da autora)”

22 Para Corrêa (2004) a heterogeneidade da escrita se apresenta: (i) por meio da não identidade entre letra e som [s] = /s/ /ss/ /ç/ /xc/ /z/, (ii) variações linguísticas e multiplicidade de gêneros do discurso; (iii) eixos de circulação do escrevente (da gênese da escrita, do código escrito institucionalizado e da dialogia com o falado/escrito).

23 Conforme Chacon (1998, pág.197) “nenhum nível da linguagem pode requerer para si o fornecimento exclusivo de normas para o emprego da pontuação”. Para esse autor, os sinais de pontuação possuem caráter multidimensional, estando associados às dimensões fônica, sintática, textual e enunciativa.

Nossa hipótese de pesquisa era demonstrar, por meio de dados experimentais, que o ensino de vírgulas deveria aliar aspectos prosódicos aos sintáticos para atingir patamares de aprendizagem mais satisfatórios, já que consideraria o conhecimento internalizado do educando sobre a estrutura da língua, que possui uma base prosódica para a sua formação.

Diante disso, elegemos uma metodologia experimental que contou com dois grupos de análise: grupo controle e grupo experimental, que teriam abordagens do conteúdo da vírgula sob duas perspectivas: (1) puramente gramatical e (2) gramatical aliada à prosódia. Os sujeitos da pesquisa eram alunos das turmas A (experimental) e B (controle) do 9º ano do Ensino Fundamental, turno tarde. A professora pesquisadora aplicou as duas metodologias conforme previsão metodológica, tabulou os dados e constatou que o modelo sugerido de gramática aliada à prosódia foi mais promissor da aprendizagem do emprego da vírgula, incorrendo em menos usos não convencionais desse sinal de pontuação pelo grupo experimental, conforme ilustrado na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Usos Não Convencionais da Vírgula – Textos Argumentativos

Grupo Analisado	Ocorrências não convencionais da [,]
Grupo Controle (GC)	55 (54,5%)
Grupo Experimental (GE)	46 (45,5%)
Total de ocorrências não convencionais da [,]	101 (100%)

Fonte: Brito (2020, p.106)

Essa proposta de ensino utilizada no grupo experimental resumiu as regras da vírgula em quatro funções principais que podem ser demarcadas pela prosódia: (i) Separar enumerações, (ii) Inserir termos explicativos, (iii) Deslocar termos e (iv) Isolar termos. Utilizou um ensino que contempla a escrita como um processo e que tem suporte na prosódia e, com isso, realizou muitas práticas orais aliadas à escrita no momento de identificação do uso da vírgula, a fim de promover a reflexão dos discentes sobre o sentido do enunciado.

Em virtude do êxito logrado na aplicação dessa metodologia, utilizamos as mesmas estratégias para a elaboração da proposta de intervenção para o ensino da vírgula, cuja forma de apresentação é interativa e dinâmica por se tratar de um Objeto de Aprendizagem (AO) reproduzida a seguir:

Proposta de Intervenção

Este tópico destina-se a apresentar uma proposta didática para o uso da vírgula que alia aspectos prosódicos aos sintáticos, considerando o caráter heterogêneo da escrita e o aspecto multidimensional da linguagem.

Partindo dos resultados dessa pesquisa, apontados tanto pelo diagnóstico, quanto pelas análises de textos argumentativos, delineamos as regularidades sintáticas e prosódicas marcantes nos usos não convencionais da vírgula, focando as atividades da proposta de intervenção nos contextos mais frequentes: o interior das orações.

Ancoradas na teoria da Fonologia Prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986) e nas postulações que Chacon (1998), Corrêa (2004), Soncin e Tenani (2015) tecem acerca da escrita, pontuação e análise de vírgulas, bem como nas prescrições dos gramáticos Cunha e Cintra (2008) e Rocha Lima (2001) e nas considerações de Abreu (2003) e Ferrarezi Júnior (2018), elaboramos um Objeto de Aprendizagem (OA), nas versões *mobile* e *desktop*, com distribuição gratuita na web, para uso nos *smartphones*, *tablets*, computadores de mesa ou *notebooks*, a fim de possibilitar diversas formas de acesso ao seu conteúdo por professores, discentes e demais interessados na aprendizagem lúdica da vírgula.

O desenvolvimento de objetos de aprendizagem é uma prática recente que vem se expandindo nos últimos anos, em virtude do investimento do Ministério da Educação, por meio da Rede Internacional Virtual de Educação (Rived) e da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.²⁴

Mas, afinal, o que são os objetos de aprendizagem?

Diante das definições disponíveis, optamos pela enumerada por Audino e Nascimento (2010, p. 141) que incluem os objetos de aprendizagem como sendo «recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem elaborados a partir de uma base tecnológica.»

Por meio desta definição é possível delimitar o campo de atuação do objeto de aprendizagem, diferenciando-o dos demais materiais didáticos disponíveis para promover o ensino-aprendizagem. Para que o recurso didático seja

24 Informações disponíveis em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/o-que-sao-objetos-de-aprendizagem/29154>, acesso dia 19/01/2019.

objeto de aprendizagem, esse recurso deve ser digital, ser elaborado a partir de uma base tecnológica e possuir caráter de reutilização.

O crescente avanço tecnológico e a inserção automática da geração estudantil do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) neste progresso, a denominada geração z (nascidos entre 1996 e 2010), levou-nos a utilizar essa tecnologia a favor da educação.

Tendo o *smartphone* facilitado o acesso à internet, e, com isso, à informação digital, as mensagens mais acessadas por esse público são recheadas de conteúdos visuais como vídeos curtos, fotos e jogos, o que torna esses formatos mais interessantes aos discentes. Assim, supomos que suportes tecnológicos de aprendizagem que congregam esse tipo de informação despertam mais o interesse desses discentes, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz.

Apesar dessa aplicabilidade dos OAs, eles não substituem, nem subestimam, o papel do professor, que continua sendo o principal mediador da aprendizagem, sendo o OA apenas um apoio à sua atuação.

É válido ressaltar que o OA é mais um suporte didático ao ensino, o que não o torna o único meio de promoção da aprendizagem. O seu uso deve ser planejado e aliado a outros recursos disponíveis.

Motivadas por um ensino mais dinâmico, interativo e integrador de vários caracteres como som, imagem, animação, textos e jogos, elaboramos o objeto de aprendizagem denominado: *Virgulando*, cuja tela inicial está representada na figura 1:

Figura 1 – Tela Inicial do Aplicativo – *Virgulando*



Fonte: Brito (2020, p.126)

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

O aplicativo desenvolvido pode ser acessado gratuitamente na sua versão *desktop* por meio do link: <http://virgulando.surge.sh/>, com a opção de jogar online ou baixar no computador ou *notebook*, sendo compatível com os sistemas operacionais Linux e Windows.

De forma geral, este OA é composto por seis níveis dispostos em uma sequência didática, cujo acesso ao nível seguinte só é liberado após a conclusão do nível em uso.

No primeiro nível, “A importância da Vírgula”, é feita uma introdução ao tema com suporte na prosódia e semântica. No nível 2, “Ritmo e Escrita”, apresentamos atividades cuja opção por utilizar ou não a vírgula interfere no resultado da história e na sua entonação. No nível 3, “Principais Usos”, dispomos de atividades de encaixe para a reestruturação sintática da frase e a reflexão sobre o uso ou não da vírgula – período simples e na derivação de orações – período composto. No nível 4, “Quiz”, apresentamos dez questões reflexivas sobre a vírgula; no nível 5, intitulado “Virgulando”, exibimos três textos para pontuar e, por último; no nível 6, “Jogos”, dispomos de dois jogos que revisam os principais contextos de uso e não uso da vírgula, conforme apresentados nas atividades anteriores.

Para direcionar melhor o uso deste OA pelo professor, segue um roteiro de informações técnicas necessárias para a sua utilização e indicações de atividades, seja na sala de aula, na sala de informática ou no próprio celular:

Introdução

A pontuação surgiu como um mecanismo facilitador da comunicação escrita, tendo na vírgula, sua maior representação, por ser o sinal mais frequente nos textos escritos. Em virtude dessa frequência, seu uso se mostra o mais complexo dentre os sinais de pontuação, por isso, a necessidade de adequá-lo ao sentido do texto, utilizando-se das mais variadas possibilidades de expressão de uso da língua.

Com o intuito de promover o uso mais adequado da vírgula e facilitar o seu emprego, elaboramos este OA que agrupa aspectos prosódicos aos sintáticos e semânticos, por meio de um ambiente dinâmico e interativo, que julgamos capaz de promover a reflexão do sujeito atuante na linguagem.

Objetivo

Refletir sobre a importância da vírgula para a manutenção do sentido do texto, empregando este sinal de pontuação com base na estruturação sintática e nos conhecimentos que os educandos já possuem sobre a organização prosódica da língua.

Pré-Requisitos

Ser um sujeito atuante em Língua Portuguesa, detentor de conhecimentos de leitura e escrita e cursar, no mínimo, o 6º ano do Ensino Fundamental.

Tempo Previsto Para a Atividade

Sugerimos que, ao expor o conteúdo sobre vírgulas, o professor procure organizar suas aulas em uma sequência didática que aborde a perspectiva apresentada neste objeto.

O tempo de utilização deste objeto dependerá da forma como o professor organizará as suas aulas: se incluindo o OA como item da aula, explorando-o parcialmente, para uma melhor fixação do conteúdo e estímulo à reflexão, ou se utilizando como atividade prática após a exposição do conteúdo.

As atividades propostas neste OA podem ser desenvolvidas em três aulas de 50 min, uma aula para cada aspecto a seguir : (i) A importância da vírgula, (ii)vírgula, sintaxe e prosódia e (iii)testes e Jogos, envolvendo a sala de aula e o laboratório de informática.

Na Sala de Aula

Como sugestão, a aula pode ser introduzida com a apresentação do texto de uma campanha publicitária da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), produzido pelo cordelista José Walter Pires, que demonstra de forma elucidativa a relevância da vírgula para estabelecer sentido ao enunciado:

Vírgula

A vírgula pode ser uma pausa... ou não.

Não, espere.

Não espere.

Ela pode sumir com seu dinheiro.

23,4.

2,34.

Pode ser autoritária.

Aceito, obrigado.

Aceito obrigado.

Pode criar heróis.

Isso só, ele resolve.

Isso só ele resolve.

E vilões.

Esse, juiz, é corrupto.

Esse juiz é corrupto.

Ela pode ser a solução.

Vamos perder, nada foi resolvido.

Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião.

Não queremos saber.

Não, queremos saber.

Uma vírgula muda tudo.

ABI: 100 anos lutando para que ninguém mude uma vírgula da sua informação (no final do poema da página 152)²⁵

O professor poderá escolher alguns pares de frases para analisar o sentido juntamente com os alunos. Poderá, através desses sentidos, propor uma encenação de peças teatrais abordando diferentes histórias, a partir da alteração da posição da vírgula nessas frases, ou em outras frases como: Não, quero estudar! Não quero estudar! Não, tenha clemência! Não tenha clemência! Explorando a entonação e o sentido.

São inúmeras as possibilidades de ensino para o uso da vírgula, podendo envolver recitação de poemas e audição de músicas para, após a audição, os alunos realizarem a pontuação do texto escrito, considerando o sentido atribuído pela entonação dos áudios.

A forma de introdução ao assunto fica a critério do professor. É importante destacar que essa introdução deve promover a discussão do tema, refletindo sobre a importância da vírgula para atribuir sentido ao texto.

A promoção dessas discussões deve considerar os aspectos prosódicos como aliados aos sintáticos, a heterogeneidade constitutiva da escrita e a multidimensionalidade da linguagem. Assim, as atividades de reflexão deverão sempre associar práticas orais e escritas, como um contínuo, em que uma prática constitui e complementa a outra.

Como suporte didático a essa introdução, o professor pode utilizar a primeira e segunda atividades do OA: “A importância da vírgula” e “Ritmo e Escrita”. Tais atividades abordam a vírgula aliando aspectos prosódicos e semânticos.

Feita essa introdução, o professor apresenta o conteúdo conforme a estruturação sintática. Essa exposição deve explorar a reflexão do aluno sobre a estrutura da língua. Sugere-se que a abordagem seja feita com tarjetas contendo, cada uma, um termo da oração, destacados em cores diferentes.

Apresentar inicialmente os termos da ordem canônica: SUJEITO – VERBO – COMPLEMENTO(S), dispostos nesta ordem e, aos poucos, ir acrescentando outros termos ao enunciado e invertendo a ordem desses termos, indicando quando devemos ou não utilizar a vírgula no interior das orações, destacando que es-

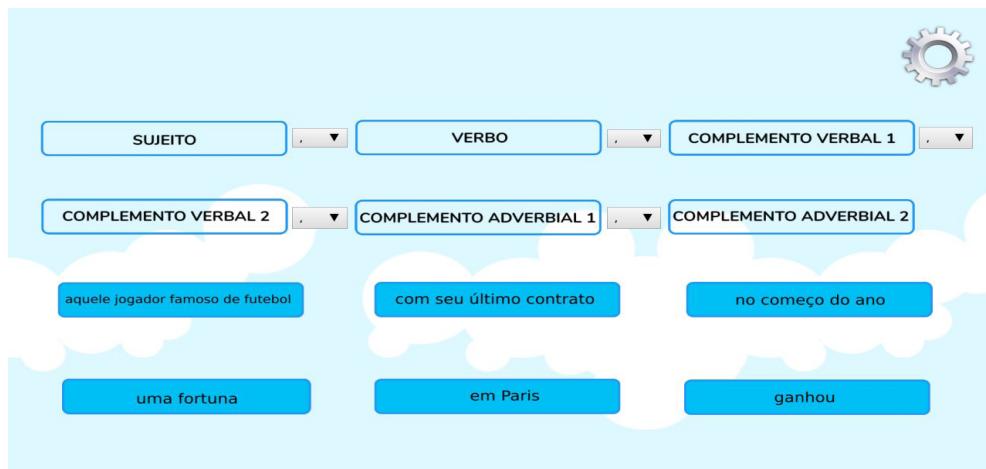
²⁵ Disponível em: <https://www.enemvirtual.com.br/uma-virgula-tambem-pode-cortar-fundo/>, acesso em 23/01/2020.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

ses usos foram formulados com base na organização prosódica da língua, pois todos eles coincidem com fronteiras prosódicas.

Após essa exposição, sugerimos a utilização da atividade: Conectando Termos, disponível no nível -3: Principais Usos, do OA, cuja tela está representada pela figura 2:

Figura 2 – Conectando Termos



Fonte: Brito (2020, p. 130)

Passada a etapa de análise da vírgula no período simples, segue-se a análise do período composto. Destacar que o período composto é derivado do período simples, portanto, a vírgula assume empregos similares nesses contextos. Demonstrar essa similaridade por meio de exemplos. Destacar que a vírgula é utilizada para separar orações devido haver formação de fronteiras prosódicas, nas quais, podem ocorrer pausas.

Após essa exposição, sugerimos a utilização da atividade do OA “Derivando Orações”, disponível no nível 3 – Principais Usos.

Na Sala de Computadores

A utilização deste OA na sala de informática pode ser feita por meio de computadores com ou sem acesso à internet, que possuam o sistema operacional *Linux*, baseado em *Debian* versão *Kernel 3.0* ou superior, ou *Windows* versão 7 ou superior, disponível para download em <http://virgulando.surge.sh/>

Para os computadores sem acesso à internet, o aplicativo deverá ser baixado em outro dispositivo e depois ser instalado no computador. Uma vez bai-

xado, este OA pode ser executado a qualquer momento, sem a necessidade de conexão com a internet.

Sugerimos as atividades dos níveis 4 ao 6 para aplicação na sala de informática, cuja utilização deve sempre ser mediada pelo professor.

O uso desses níveis na sala de informática não esgota suas possibilidades de aplicação em outros espaços, como a sala de aula. Essas indicações são apenas sugestivas.

Questões Para Discussão

O professor pode propor atividades envolvendo os conteúdos abordados, tais como: solicitar que os alunos redijam textos argumentativos, observando o emprego da vírgula nestes textos e destacando os usos não convencionais.

Feito este levantamento, o professor pode elaborar atividades de uso da vírgula, focando nas regularidades não convencionais apresentadas e assim, contribuir para a minoração desses empregos não convencionais, sempre buscando promover a discussão e reflexão dos educandos para os usos da vírgula e para a compreensão desses usos.

Avaliação

O aluno poderá ser avaliado durante todo o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo abordado, cabendo ao professor, principal mediador da aprendizagem, destacar aspectos positivos e negativos em cada justificativa de uso da vírgula apontada pelos discentes durante as discussões, observando se foram capazes de utilizar a vírgula com apoio na prosódia e com conhecimento mais significativo da sintaxe, reconhecendo o seu valor para o texto escrito.

Considerações Finais

A proposta de intervenção para o ensino da vírgula apresentada resultou da estratégia metodológica de ensino-aprendizagem utilizada na exposição do conteúdo sobre a vírgula no grupo experimental, cujo método de ensino aliou aspectos prosódicos aos sintáticos, valorizando práticas orais e escritas. Essa metodologia se mostrou mais promissora da aprendizagem dos contex-

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

tos de uso desse sinal de pontuação que a abordagem puramente gramatical aplicada no grupo controle.

Por meio dessa experiência foi possível perceber o envolvimento dos estudantes do grupo experimental ao serem colocados como protagonistas, por serem atuantes e participativos nas aulas e por reconhecerem a estrutura da língua e os possíveis contextos de uso da vírgula ao analisarem frases com entonações distintas.

O resultado positivo dessa experiência nos motivou a traçar uma possível estratégia metodológica para a condução do ensino de vírgulas que seria: criar condições para que o aluno reflita sobre a estrutura da língua, apresentando os diferentes contextos em que a vírgula pode ser utilizada conforme a prescrição gramatical, considerando que essa análise seja conduzida pela prosódia, por meio dos seus suportes como entonação, ritmo, tom, melodia e com atividades que explorem práticas orais e escritas.

É válido destacar que ao empreender as práticas orais e escritas o educador precisa reconhecer a composição heterogênea da linguagem, em que o oral e o letrado se fundem, formando um *continuum*, sendo que um não se sobrepõe ao outro, mas se complementam. (CORRÊA, 2004). Devem reconhecer também que a linguagem é composta por múltiplas dimensões (fônica, sintática, textual e enunciativa) e todas elas devem ser levadas em conta no ato da escrita. (CHACON, 1998).

Com essas bases conceituais, o docente poderá unir o que há de mais promissor em cada teoria linguística e adequá-las à necessidade da sala de aula em que atua. Para o ensino da vírgula, já que as regras convencionadas para o seu uso coincidem em 100% com as fronteiras prosódicas, conforme apontam Soncin e Tenani (2015), o educador poderá apresentar diversos exemplos com intercalação, inversão e inserção de termos, com foco na entonação, para que os educandos observem e reflitam sobre essas estruturas, sempre os fazendo atentar para o sentido dos enunciados e indicando que o autor do texto deve adotar também a visão de leitor.

Ao reconhecerem esses contextos e ao se colocarem como leitores de seus próprios textos, os educandos serão capazes de utilizar a vírgula de forma mais natural e intuitiva, incorrendo em menor usos não convencionais. Serão também capazes de reconhecerem estruturas ambíguas passíveis de correção com a simples colocação da vírgula.

Isto posto, convém destacar que o objeto de Aprendizagem intitulado “Virgulando” apresentado , neste artigo, reúne essas estratégias descritas e pode ser utilizado como suporte às aulas de pontuação, no tocante ao uso da vírgula. Contudo, é importante ressaltar que a proposta intervenciva sugerida não consiste em um mecanismo capaz, por si só, de minorar os usos não convencionais da vírgula, ela é apresentada como um instrumento a mais a serviço do professor, que se utilizando de outros meios e suportes, poderá atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos para o uso convencional deste sinal de pontuação.

Referências

- ABREU, Antônio S. **Gramática mínima:** para o domínio da língua padrão. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003 [2012]. 3^a edição.
- AUDINO, Daniel Fagundes; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. **Objetos de aprendizagem- diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação.** Revista Contemporânea da Educação, vol. 5, n. 10, jul/dez 2010. P.128-148.
- BRITO, Marlange Benvinda dos Santos. **A vírgula em textos argumentativos de alunos do 9º ano do ensino fundamental: uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia.** Dissertação(mestrado) – Universidade Estadual do Piauí –UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Teresina -PI. 2020. 173f.
- CHACON, L. **Ritmo da escrita:** uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes; 1998.
- CORRÊA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes; 2004.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Fernando Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2018.
- HOUAIS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles; FRANCO, F.M de Melo. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

LUFT, C. P. **A vírgula:** considerações sobre o seu ensino e o seu emprego. São Paulo: Ática, 1998.

NESPOR, M; VOGEL, I. **La Prosodia.** Visor Distribuições S.A. 1994. Tomás Bretón, 5528045 Madrid. ISBN: 84-7774-870-5.

NESPOR, M; VOGEL, I. **Prosodic Phonology.** Dordrecht: Foris Publications; 1986.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** 41. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SILVA, Thaís Cristófaro. **Dicionário de fonética e fonologia.** 1. ed. 1ª. reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2015.

SONCIN, G; TENANI, L.; BERTI, L. **Percepção de pausa em fronteira prosódica.** Revista Scripta. Belo Horizonte, v. 21, n. 41, p. 143-164, 2017.

SONCIN, G.R.N.; TENANI,L. **Emprego de vírgula e prosódia do português brasileiro:** aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. Filologia e Linguística Portuguesa. V.17, 2015, p. 305-26.

TENANI, L. Fonologia Prosódica. In: Hora, D. da; MATZENAUER, C. L. (orgs.). **Fonologia, Fonologias.** São Paulo: Contexto, 2017.192 p.

PONTUAÇÃO EM FOCO: O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO E SEUS EFEITOS PROSÓDICOS E DE SENTIDO

Elisangela Santos de Andrade Oliveira (SEMED/Planalto-BA)²⁶

Vera Pacheco (PROFLETROS/UESB)

Considerações Iniciais

Há muito já se discute acerca das dificuldades de leitura e escrita que alunos do Ensino Fundamental têm apresentado. A pouca fluência na leitura, as limitações relativas à compreensão do que se lê, a falta de correlação entre as ideias registradas na produção dos textos escritos, o frequente registro de marcas de oralidade na escrita, problemas relacionados à paragrafação, pontuação e organização do texto são apenas algumas das muitas questões com que professores e pesquisadores têm se defrontado constantemente.

Não se pode negar que muitos são os fatores que concorrem para a existência dessas dificuldades e evidenciam a dissonância entre o que se considera adequado e/ou ideal no processo de produção/percepção/compreensão de textos orais e escritos e o que, de fato, tem se materializado nos textos desses alunos do Ensino Fundamental.

Atividades diagnósticas aplicadas por Oliveira (2015) com alunos do nono ano do Ensino Fundamental revelaram que muitos deles pouco utilizam os sinais de pontuação em seus textos escritos e que, quando o fazem, em geral, não obedecem à normatização básica ou, ainda, empregam essas marcas de maneira muito aleatória. E, ainda, que mesmo sem o registro dessa pontuação ou com a utilização inadequada desses sinais gráficos, ao realizarem a leitura oral de suas produções escritas, muitos alunos conseguem resgatar certas variações melódicas do texto.

A presença dessas variações parece sugerir que os alunos têm consciência da importância da entonação para a construção do sentido do texto e

26 Bolsista Capes durante a realização do mestrado Profissional em Letras/UESB

para a efetiva concretização das intenções comunicativas de quem o escreve. Entretanto, demonstram ainda não dominar certas especificidades da língua concernente ao emprego dessas marcações que permitem identificar, na escrita, registros de entonação facilmente reconhecidos na oralidade.

Qual(is) poderia(m) ser o(s) motivo(s) que justifique(m) esse quadro? De acordo com a pesquisa realizada por Oliveira (2015), o ensino de sinais de pontuação não se configura como um dos conteúdos priorizados no planejamento das aulas de Língua Portuguesa, tampouco não constitui prioridade para os professores responsáveis por essa matéria.

Os resultados da pesquisa da autora mostram que, ao avaliar o planejamento de língua portuguesa de uma escola pública do interior da Bahia, o ensino de sinais de pontuação aparece timidamente como proposta no 6º e 8º anos do ensino fundamental. Além disso, questionários aplicados a professores quanto à sua percepção sobre o ensino dos sinais de pontuação e a relação dessas marcas gráficas com a leitura e prosódica revelaram que muitos docentes julgam desnecessário pormenorizar aspectos do uso/funcionalidade dos sinais de pontuação.

Dessa forma, uma alternativa possível para atenuar a pouca proficiência no uso dos sinais de pontuação pelos alunos do ensino fundamental é trabalhar partindo-se do pressuposto de que essas marcas gráficas na escrita têm funcionamento que vão para além da organização sintática. Entender os processos que norteiam o emprego da pontuação, de acordo com Dahlet (2006), ajuda não só na utilização desses sinais, mas também na interpretação que fazemos dessas marcas.

De acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (1999), essas marcações gráficas agregam ao enunciado indicações de variações melódicas diversas que funcionam como orientação para o leitor na efetivação da leitura, dada a natureza polissêmica dos sinais de pontuação, como defende Chacon (1996), devido à ausência de um vínculo permanente entre as marcas gráficas e as funções semânticas a que eles se associam e pelo fato de permitirem uma delimitação das estruturas linguísticas de forma bastante diversa. Além disso, esses sinais conseguiriam recuperar e demarcar na escrita alguns aspectos rítmicos próprios da oralidade, o que leva Cagliari (1989) e Pacheco (2006) a considerá-los como marcadores prosódicos gráficos da escrita.

Assumindo como Catach (1980) que a pontuação desempenha três funções básicas na escrita: organização sintática, correspondência com o oral e suplemento semântico; propõe-se um conjunto de oficinas que visam a trabalhar com os estudantes essas diversas funções dos sinais de pontuação, com o objetivo de atenuar a falta de proficiência no uso dessas marcas gráficas. Apresenta-se a seguir a proposta de intervenção didática “Pontuação em foco”.

Proposta de Intervenção: “Pontuação em Foco”

Considerando a pouca proficiência na tarefa de pontuar um texto, bem como na tarefa de reconhecer as variações melódicas e efeitos de sentido provocados pelo correto emprego dos sinais de pontuação, propõe-se um conjunto de 3 oficinas que compõem a proposta de intervenção “Pontuação em foco”, conforme descrito no quadro 1. Essas oficinas e suas respectivas atividades foram elaboradas com vistas a destacar alguns aspectos relacionados ao emprego dos sinais de pontuação. As atividades que as compõem são diversificadas, buscam apresentar as especificidades do tema gradualmente, promovem a integração entre exercícios de leitura e escrita e, ainda, destacam o papel da pontuação na construção do sentido do texto e na indicação de variações melódicas. A proposta que ora se apresenta foi elaborada pensando em ter como público-alvo alunos do 9º do ensino fundamental.

Quadro 1 – Descrição do conjunto de oficinas e respectivas atividades e tempo gasto previsto da proposta de intervenção “Pontuação em foco”.²⁷

Oficinas	Título	Quantidade de atividades	Tempo gasto previsto para sua realização
Oficina 1	“Ponto por ponto”.	6 atividades + 1 material de apoio	150'
Oficina 2	“Pontuação e entonação: tudo a ver”.	6 atividades	150'
Oficina 3	“Pontuando e construindo sentidos”.	4 atividades + material de apoio	150'

Fonte: Elaborado pelas autoras

27 A proposta original contou com mais três oficinas, além das três aqui descritas, a saber: Escrita pontuação leitura; Uma vírgula muitas possibilidades e Gingana da pontuação (OLIVEIRA 2015).

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

As 3 oficinas da proposta de intervenção “Pontuação em foco” têm objetivos diferentes e buscam trabalhar gradativamente de complexidade o uso dos sinais de pontuação. Assim, a oficina 1, composta por 6 atividades e 1 material de apoio, busca representar para os alunos os sinais de pontuação e suas funções mais protípicas. No quadro 2, descreve-se a proposta da oficina 1 “Ponto por ponto”.

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">• Discutir sobre a importância da pontuação para a organização/compreensão do texto escrito;• Reconhecer funções de alguns sinais de pontuação;• Relacionar os sinais de pontuação às suas principais funções;• Pontuar fragmentos de textos, considerando a funcionalidade dos sinais de pontuação;• Realizar leitura oral de textos, observando a pontuação para melhor se expressar.	
Procedimentos para aplicação	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• Apresentar e comentar os objetivos propostos para a oficina “Ponto por ponto”;• Realizar, com os alunos, a leitura do texto “Pontos de vista” (atividade 1);• Discutir sobre o texto “Pontos de vista”, propondo questionamentos diversos para observar a opinião dos alunos acerca do tema (Os sinais de pontuação são necessários ao texto? Vocês conhecem algumas funções dos sinais de pontuação? Um sinal de pontuação pode mudar o sentido de uma frase?).• Aplicar e corrigir as atividades 1 e 2, destacando aspectos da funcionalidade da pontuação;• Organizar a turma em duplas para a realização das atividades 4, 5 e 6;• Entregar o material da atividade 4 (fichas e tabela) e orientar os alunos no desenvolvimento da atividade;• Expor, no quadro, as tabelas organizadas pelos alunos, corrigi-las coletivamente e, ao final, entregar uma cópia plastificada da tabela “O uso dos sinais de pontuação” a cada aluno;• Aplicar as atividades 5 e 6, corrigindo-as com a utilização de uma apresentação em <i>PowerPoint</i>;• Solicitar que os alunos leiam o texto proposto na atividade 6, orientando-lhes para a realização das entonações suscitadas pela pontuação presente no texto;• Finalizar a oficina 1, convidando os alunos a expressarem suas opiniões acerca das atividades desenvolvidas;• Preencher ficha de acompanhamento da participação do aluno.	<ul style="list-style-type: none">• Atividades impressas da oficina “Ponto por ponto”;• Tabelas e fichas;• Envelopes;• Cópia impressa e plastificada da tabela “O uso dos sinais de pontuação”;• Quadro-branco;• <i>Notebook</i>;• Projetor multimídia;• <i>PowerPoint</i>.

Fonte: Oliveira (2015, p. 48)

Para dar conta dos objetivos da oficina “Ponto por ponto”, são propostas 6 atividades acompanhadas de um material de apoio, como descrito no quadro 3

Quadro 3 – Descrição das 6 atividades que compõem a oficina 1, “Ponto por ponto”.

Atividades	Descrição																
Atividade 1	<p>Leitura do texto “Pontos de Vista” de João Anzanello Carrascoza (Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/pontos-vista-634247.shtml. Acesso em 15 set. 2014.)</p>																
Atividade 2	<p>Com base na leitura do texto “Pontos de Vista”, é proposto para os alunos associar o sinal de pontuação à sua respectiva função.</p>																
Atividade 3	<p>É apresentado aos alunos um texto caracterizado pela presença de vários sinais de pontuação. Pede-lhes para associar os sinais de pontuação presentes no texto às diferentes funções de diversos sinais de pontuação:</p> <p>Vamos relacionar mais uma vez?</p> <p>A seguir, você encontra um trecho da fala de uma aluna do 9º ano. Leia este texto, com bastante atenção, e observe como os sinais de pontuação foram empregados.</p> <p>“É... Cheguei aqui! Finalmente, estou na escola! Depois de acordar cedo, ajudar minha mãe nas tarefas de casa, lavando, passando, limpando... Conseguí... Nem acredito... Mas aqui estou.”</p> <p>Sua tarefa agora é indicar a função que os sinais de pontuação estão desempenhando nesse parágrafo. Vamos lá, então!</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sinal de Pontuação</th> <th>Função desempenhada no parágrafo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 1ª reticências</td> <td>Indicam um certo suspense.</td> </tr> <tr> <td>2 pontos de exclamação</td> <td>Reforçam a importância do que é dito, indicam emoção.</td> </tr> <tr> <td>3 1ª vírgula</td> <td>Indica que vai acontecer mudança no tópico do texto.</td> </tr> <tr> <td>4 2ª, 3ª, 4ª e 5ª vírgulas</td> <td>Indicam uma pausa para pensar.</td> </tr> <tr> <td>5 2ª reticências</td> <td>Separa, na frase, uma palavra que indica alívio.</td> </tr> <tr> <td>6 3ª e 4ª reticências</td> <td>Indicam uma enumeração que não foi concluída.</td> </tr> <tr> <td>7 ponto</td> <td>Enumeram ações práticas.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Oliveira (2015, p. 50)</p>	Sinal de Pontuação	Função desempenhada no parágrafo	1 1ª reticências	Indicam um certo suspense.	2 pontos de exclamação	Reforçam a importância do que é dito, indicam emoção.	3 1ª vírgula	Indica que vai acontecer mudança no tópico do texto.	4 2ª, 3ª, 4ª e 5ª vírgulas	Indicam uma pausa para pensar.	5 2ª reticências	Separa, na frase, uma palavra que indica alívio.	6 3ª e 4ª reticências	Indicam uma enumeração que não foi concluída.	7 ponto	Enumeram ações práticas.
Sinal de Pontuação	Função desempenhada no parágrafo																
1 1ª reticências	Indicam um certo suspense.																
2 pontos de exclamação	Reforçam a importância do que é dito, indicam emoção.																
3 1ª vírgula	Indica que vai acontecer mudança no tópico do texto.																
4 2ª, 3ª, 4ª e 5ª vírgulas	Indicam uma pausa para pensar.																
5 2ª reticências	Separa, na frase, uma palavra que indica alívio.																
6 3ª e 4ª reticências	Indicam uma enumeração que não foi concluída.																
7 ponto	Enumeram ações práticas.																

Atividade 4	<p>Parte 1: São apresentadas aos alunos as seguintes fichas: 1) fichas com os nomes dois-pontos; travessão; ponto de interrogação e vírgulas impressos; 2) fichas com alguns exemplos de usos desses sinais de pontuação; e 3) fichas com descrições de alguns usos possíveis desses sinais de pontuação.</p>
	<p>Parte 2: Desfio – completar uma tabela organizando, nas linhas e colunas adequadas, as fichas que foram entregues aos alunos na parte 1.</p>
Atividade 5	<p>É apresentado ao aluno o trecho final do texto “O sábio mestre” (Disponível em: http://www.mulhervirtual.com.br/meditar/osabiomestre.html.> Acesso em 28 set.2014. Com adaptações) sem os sinais de pontuação. Em dupla os alunos deverão colocar novamente os sinais de pontuação, cujos locais de inserção deverão estar sinalizados no texto. Por se tratar de uma narrativa, ao final da repontuação, os alunos deverão ler o texto em voz alta. Um dos alunos deverá ser o narrador e os outros as demais personagens.</p>
Atividade 6	<p>Discutir com os alunos as estratégias utilizadas por eles para repontuar o trecho final de o “O sábio mestre”, observando por exemplo a presença de verbos dicendis.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A oficina 1, além das 6 atividades descritas no quadro 2, ainda conta com o material de apoio, conforme figura 1, que poderá ser utilizado pelo aluno durante as realizações das tarefas.

Figura 1 – Material de apoio da oficina 1, “Ponto por ponto”.

1^a Oficina: PONTO POR PONTO

MATERIAL DE APOIO

Como já vimos, os sinais de pontuação podem desempenhar diferentes funções no texto escrito.

Esta tabela traz alguns exemplos desses usos. Não tenha medo de consultá-la! Ela será nosso material de apoio para todas as oficinas.

BOM ESTUDO!

O USO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO		
SINAIS DE PONTUAÇÃO	USOS OBSERVADOS	EXEMPLOS
Ponto de exclamação	<ul style="list-style-type: none"> • Para indicar sentimentos como espanto, admiração, surpresa ou alegria. 	Que bela manhã! Não posso acreditar que isso seja verdade!
Ponto de interrogação	<ul style="list-style-type: none"> • Para indicar uma pergunta direta, mesmo que não espere resposta. 	Como vocês pretendem resolver este desafio?
Dois-pontos	<ul style="list-style-type: none"> • Para anunciar as falas das personagens de um texto. • Para anunciar uma citação ou enumeração. • Para introduzir um exemplo ou acrescentar uma informação em relação ao que já foi dito. 	Ao entrar na sala, Paulo disse: — Não consegui estudar a prova. Os alunos trouxeram tudo: cadernos, livros, canetas, cola...
Travessão	<ul style="list-style-type: none"> • Para introduzir as falas das personagens de um texto. • Para introduzir um comentário do narrador. • Para acrescentar informação em relação ao que foi dito antes. 	Ana disse: — Estou muito alegre hoje. — O que foi isso? — perguntou a mãe do menino. Maria Eduarda — Duda para os íntimos — é muito estudiosa.
Ponto	<ul style="list-style-type: none"> • Para indicar o fim de uma frase. • Para marcar o final de um parágrafo. • Para encerrar o texto. 	Os alunos estão realizando a atividade. O garoto adora jogar futebol.
Aspas	<ul style="list-style-type: none"> • Para marcar a fala de personagens dentro do texto. • Para destacar títulos e nomes. • Para destacar palavras estrangeiras. • Para citar trechos de outros livros. 	“Ciranda-cirandinha” era minha brincadeira favorita. Você precisa fazer o “download” do arquivo. “O pequeno príncipe” é um livro encantador.
Virgula	<ul style="list-style-type: none"> • Para separar elementos de uma enumeração. • Para separar o vocativo (termo que serve para chamar, nomear o ser a quem nos referimos). • Para separar o aposto (termo que na oração esclarece ou explica algo). • Para separar as orações coordenadas assindéticas (orações coordenadas que não apresentam conjunção). • Para separar o nome da localidade nas datas. 	Computadores, celulares, tablets e smartphones atraem os adolescentes. Meninos, façam a atividade com atenção! Rita, prima de Thaís, é muito educada. João acordou cedo, tomou banho e foi à escola. Planalto, 29 de setembro de 2014.

Só para lembrar! Existem outros usos para os sinais de pontuação que não apareceram nessa tabela.

Fonte: Oliveira (2015, p. 55)

Apresentados os usos mais convencionais dos sinais de pontuação, é possível avançar um pouco e começar a trabalhar com os alunos a relação entre pontuação e entoação. Dessa forma, o objetivo principal da oficina 2, “Pontuação e entoação: tudo a ver” é explorar os efeitos entoacionais dos sinais de pontuação, como apresentado no quadro 4:

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Quadro 4 – Descrição da oficina 2, “Pontuação e entoação: tudo a ver”.

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre a relação entre variações entonacionais e emprego da pontuação;• Reconhecer que o uso dos sinais de pontuação pode ser determinado por fatores de ordem entonacional;• Realizar leituras orais de enunciados, preocupando-se com a entoação;• Pontuar frases e textos, considerando as variações entonacionais observadas no momento da leitura oral desses textos;• Produzir pequenos textos, empregando a pontuação adequada à situação de comunicação e às intenções de seu produtor.	
Procedimentos para aplicação	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• Explicitar os objetivos da oficina “Pontuação e entoação: tudo a ver”;• Explanar sobre a relação entre pontuação e variações entonacionais;• Reproduzir áudio com gravação das frases da atividade 1 para que os alunos, a partir das entonações percebidas na gravação, pontuem essas frases;• Fazer a correção da atividade 1, exibindo as frases em <i>PowerPoint</i> e reproduzindo o áudio mais uma vez;• Apresentar a gravação em áudio do 15º capítulo do livro “O pequeno príncipe” para a realização das atividades 2 e 3;• Repetir a gravação do áudio para a execução da atividade 4 e solicitar que os alunos se atentem à necessidade de pontuar o texto para marcar as entonações realizadas no momento da leitura oral;• Corrigir as atividades 2, 3 e 4, apresentando, em <i>PowerPoint</i>, o excerto, já pontuado, do 15º capítulo de “O pequeno príncipe”;• Dividir a turma em duas equipes, realizar o jogo “pontuação x entoação”, conforme descrito na atividade 5 e premiar as equipes pela participação no jogo;• Propor a atividade de produção textual, de acordo com as orientações constantes na atividade 6;• Solicitar que os alunos realizem, com as entonações adequadas, a leitura oral dos textos por eles produzidos;• Concluir a oficina 2, solicitando que os alunos apresentem suas impressões sobre as tarefas realizadas neste encontro;• Preencher ficha de acompanhamento da participação do aluno.	<ul style="list-style-type: none">• Atividades impressas da oficina “Pontuação e entoação: tudo a ver!”;• <i>Notebook</i>;• Projetor multimídia;• Caixas de som;• Arquivos de áudio (frases da atividade 1, 15º capítulo do livro “O pequeno príncipe”);• <i>PowerPoint</i>;• Cartões com frases extraídas do livro “O pequeno filósofo”;• Brindes.

Fonte: Oliveira (2015, p.56)

A oficina 2 , “Pontuação e entoação: tudo a ver”, é constituída por 6 atividades cujas descrições são apresentadas no quadro 5:

Quadro 5 – Descrição das 6 atividades que compõem a oficina 2, “Pontuação e entoação: tudo a ver”.

Atividades	Descrição
Atividade 1	<p>Mostrar que na fala expressamos nossas atitudes e emoções pela elevação da voz, pelo uso de pausas; ao falar rapidamente, mais devagar. Além disso, podemos fazer gestos e mudar nossas expressões faciais para indicar para as pessoas que nos ouvem quais são as nossas intenções. E na escrita? Podemos usar os sinais de pontuação! Para despertar no aluno a percepção das variações entoacionais e sua possibilidade de representação na escrita, um áudio com frases com diferentes entoações deverá ser tocado para o aluno marcar graficamente as variações entoacionais que ele está ouvindo.</p> <p>ATIVIDADE 1</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>Quando conversamos, usamos a entoação para expressar nossas ideias, desejos e emoções. Podemos, por exemplo, elevar a voz, usar pausas, falar rapidamente ou demorar mais ao pronunciar as palavras. Além disso, podemos fazer gestos e mudar nossa expressão facial para indicar às pessoas que nos ouvem qual é a nossa intenção.</p> <p>Mas na escrita como será que podemos indicar essas coisas???</p> <p>Se você pensou no emprego dos sinais de pontuação, PARABÉNS!!!</p> <p>Na escrita, os sinais de pontuação ajudam a indicar diferenças de entoação e orientam a leitura e a construção do significado do texto para o leitor.</p> <p>A pontuação torna os textos mais claros e pode ser empregada com base na entoação. Quer ver???</p> <p>No quadro a seguir, há um conjunto de frases. Você vai ouvir a gravação destas frases e pontuá-las de acordo com a entoação realizada pelo leitor no momento da leitura.</p> <p style="text-align: right;">VAMOS LÁ!!!</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; background-color: #f0f0ff;"> <p>1. A MENINA PERGUNTOU AO PAI SE PODERIA COMPRAR UM LIVRO NOVO 2. QUE LINDO LIVRO É SEU 3. O LIVRO É INTERESSANTE 4. ESTE LIVRO DEVE TER CUSTADO CARO 5. ELA NÃO GOSTOU DO LIVRO 6. ESTE LIVRO É PARA MIM 7. VOCÊ NÃO VAI LER ESTE LIVRO 8. NÃO LEIA O LIVRO</p> </div>  </div> <p>Fonte: Oliveira (2015, p. 57)</p>

Atividade 2

Nova tarefa de escuta deverá ser realizada. Áudio de um trecho do 15º capítulo do livro “O pequeno Príncipe” de Antoine De Saint-Exupéry deverá ser tocado para o aluno. Em seguida, usando uma codificação em que (1) indica o narrador, (2) o geógrafo e (3) o pequeno príncipe, o aluno deverá indicar as diferentes falas no trecho do áudio:

XV

O sexto planeta era dez vezes maior. Era habitado por um velho que escrevia em livros enormes. ()

Ora, vejam Eis um explorador () exclamou ele, logo que avistou o pequeno príncipe. ()

O velho zagueiro sentou-se a mesa meio ofegante. Já viajara tanto ()

De onde vens? ()

Que livro é esse? ()

Que faz o senhor aqui? ()

Sou geógrafo. ()

Quem é um geógrafo? ()

É um especialista que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos. ()

Isso é bem interessante! Eis, afinal, uma verdadeira profissão! ()

E lançou um olhar, ao seu redor, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão grandioso. ()

O seu planeta é muito bonito. Há oceanos nele. ()

Não sei te dizer. ()

Ah! () O principezinho estava decepcionado () e montanhas. ()

Não sei te dizer. ()

E cidades, () e desertos. ()

Também não sei te dizer () disse o geógrafo pela terceira vez. ()

Mas o senhor é geógrafo () Exploradores. Faltam exploradores. Não é o geógrafo quem vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para ficar passeando. Nunca abandona a sua escrivaninha. Mas recebe os exploradores, interroga-os e anota seus relatos de viagem. E quando algum lhe parece muito interessante, o geógrafo faz um inquérito sobre a moral do explorador. ()

Por que? ()

Porque um explorador que não soubesse produziria catástrofes nos livros de geografia. Assim como um explorador que bebesse demais. ()

Por que? () perguntou o principezinho. ()

Porque os bêbados veem em dobro. Então o geógrafo anotaria duas montanhas onde, na verdade, havia uma. ()

Conheço alguém que seria um mau explorador. ()



Disponível em: http://www.biblioteca.radiobomspiritu.com/o_pequeno_principe.pdf > Acesso em 26 set. 2014. Com adaptações.

Fonte: Oliveira (2015, p. 59)

Atividade 3

Será uma atividade que explorará o discurso direto. Ainda com base no áudio do trecho do 15º capítulo do Pequeno Príncipe, o aluno deverá marcar os diálogos diretos por meio do uso do travessão.

XV

O sexto planeta era dez vezes maior. Era habitado por um velho que escrevia em livros enormes.

Ora, vejam Eis um explorador exclamou ele, logo que avistou o pequeno príncipe. O principezinho sentou-se a mesa meio ofegante. Já viajara tanto

De onde vens

Que livro é esse

Que faz o senhor aqui

Sou geógrafo.

Que é um geógrafo

É um especialista que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.

Isto é bem interessante Eis, afinal, uma verdadeira profissão

E lançou um olhar, ao seu redor, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão grandioso.

O seu planeta é muito bonito Há oceanos nele

Não sei te dizer

Ah O principezinho estava decepcionado e montanhas

Não sei te dizer.

E cidades, e rios, e desertos

Também não sei te dizer disse o geógrafo pela terceira vez.

Mas o senhor é geógrafo

É verdade. Mas não sou explorador. Faltam exploradores. Não é o geógrafo quem vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para ficar passeando. Nunca abandona a sua escrivaninha. Mas recebe os exploradores, interroga-os e anota seus relatos de viagem. E quando algum lhe parece mais interessante, o geógrafo faz um inquérito sobre a moral do explorador.

Por quê

Porque um explorador que mentisse produziria catástrofes nos livros de geografia. Assim como um explorador que bebesse demais.

Por quê perguntou o principezinho.

Porque os bêbados veem em dobro. Então o geógrafo anotaria duas montanhas onde, na verdade, só há uma.

Conheço alguém que seria um mau explorador.



Disponível em: http://www.biblioteca.radiobomspiritu.com/o_pequeno_principe.pdf >. Acesso em 26 set. 2014. Com adaptações.

Fonte: Oliveira (2015, p. 61)

Atividade 4

Esta oficina explorará as variações entoacionais que podem ser representadas pelos sinais de interrogação e exclamação. O áudio do trecho do 15º capítulo do Pequeno Príncipe é novamente uma boa escolha para essa tarefa. O aluno ouvirá novamente o áudio e fará a pontuação na disposição que se segue:

XV

O sexto planeta era dez vezes maior. Era habitado por um velho que escrevia em livros enormes.

– Ora, vejam () Eis um explorador () – exclamou ele, logo que avistou o pequeno príncipe.
O príncipezinho sentou-se a mesa meio ofegante. Já viajara tanto ()
– De onde vens ()
– Que livro é esse ()
– Que faz o senhor aqui ()
– Sou geógrafo.
– Que é um geógrafo ()
– É um especialista que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.
– Isto é bem interessante () Eis, afinal, uma verdadeira profissão ()
E lançou um olhar, ao seu redor, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão grandioso.
– O seu planeta é muito bonito () Há oceanos nele ()
– Não sei te dizer ()
– Ah () – O príncipezinho estava decepcionado – e montanhas ()
– Não sei te dizer.
– E cidades, e rios, e desertos ()
– Também não sei te dizer () – disse o geógrafo pela terceira vez.
– Mas o senhor é geógrafo ()
– É verdade. Mas não sou explorador. Faltam exploradores. Não é o geógrafo quem vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para ficar passeando. Nunca abandona a sua escrivaninha. Mas recebe os exploradores, interroga-os e anota seus relatos de viagem. E quando algum lhe parece mais interessante, o geógrafo faz um inquérito sobre a moral do explorador.
– Por quê ()
– Porque um explorador que mentisse produziria catástrofes nos livros de geografia. Assim como um explorador que bebesse demais.
– Por quê () – perguntou o príncipezinho.
– Porque os bêbados veem em dobro. Então o geógrafo anotaria duas montanhas onde, na verdade, só há uma.
– Conheço alguém... que seria um mau explorador.



Disponível em: http://www.biblioteca.radiobomespirito.com/o_pequeno_principe.pdf >. Acesso em 26 set. 2014. Com adaptações.

Fonte: Oliveira (2015, p. 63)

Atividade 5

Pontuação x entonação. Nesta atividade será explorada a realização oral dos efeitos prosódicos dos sinais de pontuação, como se segue:

PONTUAÇÃO X ENTONAÇÃO

Quando lemos, precisamos observar os sinais de pontuação que aparecem no texto, pois, muitas vezes, são eles que nos indicam como devemos pronunciar as frases. A pontuação nos ajuda, portanto, a realizar diferentes entonações e a dar sentido ao texto lido.

Por essa razão, não podemos nos esquecer de duas coisas:

- 1 Ao ler, realizar as entonações que são indicadas pelos sinais de pontuação no texto.
- 2 Ao escrever, usar os sinais de pontuação para organizar o texto e orientar o leitor.

Vamos colocar em prática essas duas coisas?

Que tal uma competição? O desafio é bem legal! Veja só:

- Vamos formar duas equipes: A e B;
- As equipes receberão dois blocos de cartões. Um bloco com frases pontuadas para serem lidas com a entonação adequada; outro, com frases sem sinais de pontuação para serem pontuadas, de acordo com a entonação feita pelo colega da outra equipe no momento da leitura.
- Em cada etapa do jogo, um componente da equipe A concorre com um da equipe B.
- Na primeira rodada, o componente da equipe A realiza a leitura da frase contida no cartão 1 e o componente de equipe B pontua esta frase.
- Na segunda rodada, ocorre a troca. O componente da equipe B realiza a leitura do cartão 2 e o componente da equipe A pontua a frase.

E assim por diante...

Quem marca pontos para sua equipe?

- O componente que realizar a entonação correta marca 1 ponto.
- O componente que pontuar a frase corretamente marca 1 ponto.

Ao final do jogo, a equipe que somar a maior quantidade de pontos será vencedora.

BOA SORTE!!!

Fonte: Oliveira (2015, p. 64)

Para a realização desta tarefa, sugerem-se frases do texto "O pequeno filosófo" de Gabriel Chalita.

Atividade 6

A atividade 6 é reservada para a produção textual livre

Só para finalizar...

Você viu que os sinais de pontuação não são enfeites para o texto. Ao contrário, são elementos muito importantes da escrita. Eles nos ajudam a organizar as ideias, a tornar o texto mais claro para o leitor e a marcar as entonações que precisam ser feitas no momento da leitura.

Vamos colocar esse conhecimento em prática?

Imagine que você esteja conversando com alguém sobre o que aconteceu na aula de hoje. O que você contaria a ela? O que será que ela lhe diria?

Pense um pouco e **ESCREVA** um pequeno texto contando um pedacinho dessa história. Ah! Não se esqueça! Seu texto será lido oralmente por você para que a turma conheça sua história.

BOM TRABALHO!!!

Não se esqueça de utilizar os sinais de pontuação em seu texto!

Fonte: Oliveira (2015, p. 68)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Explorada a relação entre pontuação e entoação, o passo seguinte é trabalhar a construção de sentidos provenientes do uso da pontuação. Assim, foi idealizada a oficina 3, “Pontuando e construindo sentidos”, como descrita no quadro 6.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Quadro 6 – Descrição da oficina 3, “Pontuando e construindo sentidos”.

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Revisar os textos produzidos, adequando-os quanto ao emprego da pontuação; • Realizar leituras orais dos textos produzidos, preocupando-se com a entonação; • Observar diferenças de entonação na leitura realizada pelos colegas de classe; • Perceber a importância do uso da pontuação para a construção do sentido do texto; • Observar que a mudança da pontuação pode alterar o sentido dos enunciados; • Pontuar textos, observando as intenções de comunicação e as possibilidades de sentido que os sinais de pontuação atribuem aos enunciados. 	
Procedimentos para aplicação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e comentar os objetivos propostos para a oficina “Pontuando e construindo sentidos”; • Orientar os alunos a revisarem os textos produzidos na 3ª oficina, enfatizando aspectos relacionados ao emprego da pontuação (atividade 1); • Solicitar que os alunos realizem, com as devidas entonações, a leitura oral dos textos escritos e revisados por eles; • Explanar sobre emprego da pontuação e alterações de sentido do texto; • Aplicar e corrigir a atividade 2, discutindo sobre a importância da pontuação na construção de textos como quadrinhos, charges e tirinhas; • Aplicar e corrigir a atividade 3, propondo reflexões sobre a relação entre pontuação, entonação e significação do texto; • Dividir a turma em equipes e apresentar as instruções para a realização do jogo “Que pontuação usar?; • Realizar o jogo “Que pontuação usar?”, conforme descrito na atividade 4; • Premiar as equipes pela participação no jogo; • Encerrar a oficina 4, pedindo aos alunos que expressem suas opiniões sobre as atividades realizadas neste 4º encontro; • Preencher ficha de acompanhamento da participação do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades impressas da oficina “Pontuando e construindo sentidos”; • Fichas com frase a ser pontuada; • Sinais de pontuação em papel adesivo; • Tesoura; • Brindes.

Fonte: Oliveira (2015, p. 77)

Objetivando explorar a relação sinais de pontuação e sentido, a oficina 3, “Pontuando e construindo sentidos”, é constituída por 4 atividades, como descritas no quadro 7, além de um material de apoio.

Quadro 7 – Descrição das 4 atividades da oficina 3 “Pontuando e Construindo sentidos”.

Atividades	Descrição
Atividade 1	Propõe-se nesta atividade realizar uma revisão do texto produzido na oficina 2. Sugere-se que se realizem duas tarefas: 1) revisão do texto; 2) Leitura oral do texto produzido.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Construir uma história a partir de uma história em quadrinhos, conforme sugestão que se segue:

Você já viu que, no texto escrito, a pontuação é um elemento essencial. Nas histórias em quadrinhos, charges e tirinhas não é diferente. Os sinais de pontuação ajudam a expressar os sentimentos das personagens e a destacar as ideias do texto. Às vezes, são tão importantes que se tornam personagens dessas histórias.

Vamos ver os textos a seguir e responder a algumas questões?

Texto 1



Disponível em: <<http://coutolex.wordpress.com/2014/02/02/porque-evitar-o-nao-e-a-linguagem-negativa/>>. Acesso em 29 set. 2014.

1. No segundo quadrinho, aparecem vários pontos de interrogação. O que eles representam na tira?

2. Se o autor da charge tivesse utilizado o ponto de exclamação, o efeito seria o mesmo? Que sentidos poderiam ser atribuídos ao 2º quadrinho, caso o ponto de exclamação fosse empregado?

Fonte: Oliveira (2015, p. 79)

Atividade 2

Texto 2



Disponível em: <http://fisincrivel.blogspot.com.br/2012_11_01_archive.html>. Acesso em 03 out. 2014.

3. Na tirinha 2, vemos a personagem Albert Einstein transformando o ponto de exclamação em um ponto de interrogação. Einstein foi um grande físico alemão que não se contentava em receber respostas prontas. Pensando nisso, como poderíamos entender essa transformação dos sinais?

Texto 3



Disponível em: <<http://www.oslevadosdabreca.com/category/quadrinhos/page/26/>>. Acesso em 02 out. 2014.

4. Nessa tira, o terceiro quadrinho traz as reticências como personagem. Considerando todo o texto, apresente duas interpretações para o emprego desse sinal de pontuação na história.

Fonte: Oliveira (2015, p. 80)

Atividade 3

Propõe-se mostrar os diferentes sentidos que uma mesma frase pode assumir a depender do sinal de pontuação que a acompanha:

Observe o texto a seguir:



Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint2.php>>. Acesso em 26 set. 2014.

Esta imagem circula na internet há muito tempo. Como você pode observar, temos a mesma frase pontuada de modo diferente. **MAS SERÁ QUE O SENTIDO É MESMO?**

Os sinais de pontuação dessa frase nos indicam duas coisas:

- 1 que ela deve ser pronunciada com diferentes entonações;
- 2 que ela não tem o mesmo significado.

Pensando nisso, indique qual versão dessa frase poderia ser utilizada para indicar:

<input type="radio"/> A dúvida	_____	<input type="radio"/> C comprovação	_____
<input type="radio"/> B decepção	_____	<input type="radio"/> D surpresa	_____

Você observou que o ponto de interrogação aparece combinado com o de exclamação em “É ela?!” O que essa pontuação indica?

Só para relembrar!
A ENTONAÇÃO nos ajuda a compreender o sentido dos enunciados!

Fonte: Oliveira (2015, p. 81)

Atividade 4

A tarefa proposta é a produção de uma frase que terá sentidos diferentes em função do sinal de pontuação que a acompanha:

QUE PONTUAÇÃO USAR?

Você já viu que o uso de determinada pontuação pode mudar completamente o sentido de um enunciado.

Assim, por exemplo, uma mesma frase pode ser pontuada de várias formas e expressar sentidos totalmente diferentes, a depender da situação de comunicação ou da intenção de quem elabora o texto.

Que tal utilizar esse conhecimento e se juntar a alguns colegas para participar de uma competição?

A competição ocorrerá assim:

- As equipes receberão seis fichas com uma mesma frase;
- A tarefa da equipe é pontuar essas frases, de acordo com cada uma das situações que serão apresentadas;
- Para isso, após ouvir a descrição da situação, a equipe terá um tempo para decidir que sinais de pontuação podem ser utilizados e em que locais da frase eles serão inseridos. Então, deverá colar estes sinais na ficha;
- Ao comando do professor, as equipes deverão pregar a frase já pontuada no quadro e aguardar o início da próxima rodada;
- Ao final das seis rodadas, as equipes farão a conferência e correção da pontuação das frases, com a orientação do professor;
- Para cada frase pontuada corretamente, a equipe marca 5 pontos;
- Vence o jogo a equipe que somar a maior quantidade de pontos ao final da competição.

Atenção! A ordem das palavras não poder ser mudada.

REÚNA SUA EQUIPE E VAMOS LÁ!!!

Para lembrar:

Ao pontuarem as frases, vocês poderão usar: ponto, vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação e travessão. Ao usarem o travessão para marcar o discurso direto, dividam a ficha em duas partes, fazendo a separação das falas.

Fonte: Oliveira (2015, p. 82)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O material de apoio que constitui a oficina 3 é apresentado na figura 2, que deverá ser utilizado durante a realização da mesma:

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Figura 2 – Material de apoio da oficina 3, “Pontuando e construindo sentidos”

PONTUANDO E CONSTRUINDO SENTIDOS

MATERIAL DE APOIO

Frase a ser pontuada:

O LIVRO SUMIU NÃO ESTÁ NA BIBLIOTECA

Situações de ocorrência da frase:

- 1 A secretaria da escola dá a notícia do desaparecimento do livro, com tranquilidade.
- 2 A secretaria afirma que o livro desapareceu e o diretor questiona o sumiço do livro.
- 3 A secretaria nega o desaparecimento do livro.
- 4 O diretor pergunta sobre o sumiço do livro e a secretaria nega que isso tenha acontecido.
- 5 O diretor questiona sobre o desaparecimento do livro.
- 6 Um aluno que gostaria muito de ler o livro vai avisar à secretaria que o livro sumiu.

Fonte: Oliveira (2015, p. 83)

As atividades das três oficinas em conjunto oferecem ao professor e ao aluno a possibilidade de se trabalhar as diversas funções dos sinais de pontuação, valorizando a dinâmica de leitura expressiva em voz alta. Essa estratégia permite se trabalhar a natureza oral da pontuação, de forma a promover um ensino mais dinâmico e de fato mais eficaz.

Considerações Finais

Diagnosticar os motivos que levam os alunos a usarem de forma pouco profícua os sinais de pontuação pode ser útil para orientar o professor a buscar propostas metodológicas capazes de contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e, por conseguinte, influir na capacidade destes alunos de interagirem por meio da linguagem verbal – nas modalidades oral e escrita – permitindo-lhes, assim, um uso mais autônomo e proficiente da língua em diferentes situações discursivas.

Foi buscando atenuar os problemas no uso da pontuação gráfica que a oficina “Pontuação em foco” foi idealizada tendo por base o princípio de que os sinais de pontuação não são meros organizadores textuais. Eles são recursos gráficos utilizados na escrita com grande interface com a língua oral e são

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

grande promotores de sentido. Assim, “Pontuação em foco” privilegia atividades de escuta, de leitura oral e reconhecimento dos diversos sentidos que podem ser gerados pelo uso da pontuação.

A eficácia dessa oficina pode ser atestada quando a mesma foi aplicada em uma escola pública no interior da Bahia. Oliveira (2015) aplicou a oficina considerando dois grupos de alunos do 9º ano: um grupo controle para o qual não foi aplicada a oficina e outro grupo, o teste, para o qual foi aplicada a oficina. Os resultados do pós-teste evidenciam que a habilidade de pontuar do grupo teste aumentou em relação ao pré-teste e foi superior ao do grupo controle.

Diante de um resultado que sinaliza melhora no desempenho do uso da pontuação, pode-se afirmar que a oficina que aqui se propõe poderá ser uma forte aliada do professor de língua portuguesa no ensino de pontuação. Espera-se que esta proposta alcance o maior número possível de alunos e professores.

Referências

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Marcadores prosódicos na escrita.** In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. Anais... Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.
- CATACH, Nina. **La ponctuation.** In: Langue française, n. 45, 1980. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1980_num_45_1_5257>. Acesso em 20 set. 2014.
- CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem.** Tese (Doutorado em Linguística) s.f. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, SP: [s.n.], 1996.
- CHALITA, Gabriel. **O pequeno filósofo.** 2 ed. São Paulo: Globo, 2012.
- DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação usos e significações.** São Paulo: Humanitas, 2006.

PACHECO, Vera. **O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção de marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do Português do Brasil.** Tese (Doutorado em Linguística) 319f. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe.** Disponível em: < http://www.biblioteca.radiobomespirito.com/o_pequeno_principe.pdf >. Acesso em 26 set. 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe.** Audiolivro. São Paulo: Bom de Ouvir Editora S.A. 1 CDMP3, faixa 15, narração de Thiago Fragoso



UM ESTUDO SINTÁTICO-SEMÂNTICO DAS VOZES VERBAIS COMO PROPOSTA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rogério Batista de Sousa (SEMED- Bom Lugar/ Lago da Pedra - MA)
Nize Paraguassu Martins (PROFLETROS/UESPI)

Considerações Iniciais

O ensino de Língua Portuguesa, particularmente o ensino de gramática, tem sido objeto de ampla discussão entre estudiosos da linguagem no Brasil. Conforme observa Neves (2015), o trabalho com a gramática na sala de aula tem assumido uma perspectiva mecânica, reduzida a uma abordagem centrada em nomenclaturas e na dicotomia entre certo e errado. Esta problemática se manifesta de forma significativa no ensino das vozes verbais, onde tradicionalmente se privilegia o reconhecimento estrutural em detrimento da compreensão dos aspectos semânticos e funcionais deste fenômeno linguístico.

No contexto dos anos finais do ensino fundamental, os alunos freqüentemente questionam a aplicabilidade das regras gramaticais tradicionais quando confrontados com situações reais de uso da língua. Exemplos como "A chave abriu o portão" ou "Vende-se casas" evidenciam a inadequação de uma abordagem puramente sintática, que não contempla as complexidades semânticas das vozes verbais. Tais situações revelam a necessidade de uma proposta pedagógica que integre os aspectos sintáticos e semânticos deste conteúdo gramatical.

Objetivo Geral²⁸

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino sobre as vozes verbais que valorize tanto os aspectos sintáticos quanto os semânticos de forma reflexiva, criando situações para que os alunos observem e reflitam sobre esse fenômeno linguístico e, assim, ampliem seu desempenho linguístico.

Fundamentação Teórica

O ensino de Língua Portuguesa tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente no que se refere ao trabalho com a gramática em sala de aula. Antunes (2007) destaca que o ensino tradicional de gramática, centrado na nomenclatura e na memorização de regras descontextualizadas, não tem contribuído efetivamente para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. A autora defende uma abordagem funcional da gramática, na qual os fenômenos linguísticos sejam estudados em função de seu uso real na comunicação. Nessa perspectiva, Geraldi (1991) propõe que o ensino de gramática deve partir do texto como unidade básica de ensino, privilegiando a reflexão sobre os recursos linguísticos em situações concretas de uso. Para o autor, a gramática não deve ser um fim em si mesma, mas um meio para ampliar as possibilidades expressivas dos alunos.

Possenti (2004) corrobora essa visão ao afirmar que o ensino de gramática deve ter como objetivo desenvolver a capacidade de reflexão sobre a língua, permitindo aos alunos compreender não apenas "como" as estruturas linguísticas funcionam, mas também "por que" são utilizadas em determinados contextos. O autor destaca que essa abordagem reflexiva é fundamental para que os estudantes desenvolvam uma consciência metalingüística que os auxilie tanto na compreensão quanto na produção de textos.

No contexto específico do ensino das vozes verbais, Campos (2014, p. 148) observa que a abordagem tradicional restringe-se "a uma abordagem das diferenças de estruturação sintática entre as vozes ativa e passiva, com uma

28 Neste capítulo, sob orientação e supervisão direta dos autores, a ferramenta Claude (Anthropic, 2025) foi utilizada como instrumento técnico para: (1) revisão e edição textual, incluindo correção gramatical e sugestões de melhoria na clareza; (2) adequação às normas da ABNT para formatação de citações e referências; e (3) elaboração e refinamento de questionários de pesquisa. A concepção intelectual, as decisões metodológicas e a validação de todos os resultados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

rápida referência à voz reflexiva", seguida de exercícios estruturais de reconhecimento e transformação. Embora a autora reconheça que não há erro nessa abordagem, enfatiza que é possível desenvolver um trabalho mais significativo, que contemple o uso da língua como recurso comunicativo empregado na interação com "intenções específicas e variadas". Esta limitação do ensino tradicional torna-se evidente quando os alunos se deparam com situações que contrariam as regras simplificadas apresentadas em sala de aula, como a sentença "A chave abriu o portão", em que o sujeito "a chave", embora esteja em uma construção de voz ativa, não desempenha o papel semântico de agente, conforme preconiza a gramática tradicional.

Travaglia (2011) apresenta uma proposta abrangente para o ensino das vozes verbais que supera essas limitações. Segundo o autor, o trabalho com esse conteúdo deve apresentar as vozes verbais como uma categoria verbal que marca a relação entre o verbo e seu sujeito, podendo essa relação ser de atividade, passividade ou ambas. O autor destaca ainda a importância de abordar a diversidade de vozes possíveis, os recursos expressivos do português contemporâneo, a existência de passividade sem voz passiva e as diferenças significativas produzidas pelo uso de uma voz em detrimento de outra.

A compreensão adequada das vozes verbais exige uma abordagem que considere tanto os aspectos sintáticos quanto os semânticos das construções. Campos (2014, p. 108) observa que "embora a compreensão de que as palavras na frase se relacionam possa parecer à primeira vista muito simples e óbvia, ela não o é para alunos acostumados a uma visão fragmentada da realidade". Franchi (2006) contribui significativamente para essa discussão ao demonstrar como os falantes nativos, independentemente de qualquer análise sintática formal, são sensíveis às complexidades semânticas dos verbos. O autor argumenta que todo falante competente conhece intuitivamente as exigências semânticas dos verbos, o que se manifesta na adequação de seu uso em diferentes contextos.

Nesse sentido, a Teoria dos Papéis Temáticos constitui-se como um instrumental teórico fundamental para a compreensão da interface entre sintaxe e semântica. Cançado (2015, p. 126) enfatiza que "a relação de dependência está nas relações de sentido que se estabelecem entre o verbo e seus argumentos (sujeito e complementos)". A autora observa que existem diversas denominações para essas relações semânticas e destaca a necessidade de uma interface entre semântica e estudos gramaticais. Bertucci (2015, p. 169) com-

plementa essa perspectiva ao afirmar que "existe uma estrutura básica do verbo, núcleo da leitura eventual, que faz exigências não apenas sintáticas, mas também semânticas para que uma sentença seja bem formada".

A Teoria dos Papéis Temáticos revela que a experiência humana não se limita apenas a eventos de ação. Conforme Cançado (2015, p. 126), "existem, além dos eventos de ação, eventos mentais e outros que poderíamos classificar como relacionais", exemplificando através de eventos psicológicos ("O João ama a Maria"), perceptivos ("O João enxergou a luz do final do túnel") e cognitivos ("O João acreditou no jornal"). Essa diversidade evidencia a necessidade de uma teoria que contemple a variedade de relações semânticas possíveis, superando a visão simplificada que reduz os papéis temáticos apenas a agente e paciente.

Um conceito fundamental nessa teoria é o de estrutura argumental, que, segundo Cançado (2015, p. 136), refere-se às "informações de natureza sintática e semântica que um item verbal traz". A estrutura argumental especifica tanto o número e tipo de complementos sintáticos requeridos pelo verbo quanto os papéis semânticos que esses complementos devem desempenhar. A autora estabelece ainda uma distinção importante entre argumentos e adjuntos: "aos papéis temáticos que fazem parte da estrutura argumental dos verbos, chamamos de argumentos (sujeito e complementos); aos que não são especificações do verbo, chamamos de adjuntos".

A atribuição de papéis temáticos às posições sintáticas segue princípios específicos. Cançado (2015, p. 133) observa que "na ordem canônica, o agente geralmente ocorre na posição de sujeito; o paciente, na ordem de objeto direto". No entanto, processos de reestruturação sintática podem resultar na atribuição de outros papéis temáticos à posição de sujeito, seguindo o que a autora denomina "princípio da hierarquia temática": Agente > Experienciador/ Beneficiário > Tema/Paciente > Instrumento > Locativo. Essa hierarquia estabelece que os papéis localizados mais à esquerda têm maior preferência para a posição de sujeito.

Para a aplicação dessa teoria no ensino, é fundamental conhecer o inventário de papéis temáticos possíveis. Cançado (2015, p. 127-128) apresenta uma relação detalhada que inclui: Agente (desencadeador de ação com controle), Causa (desencadeador sem controle), Instrumento (meio da ação), Paciente (entidade que sofre mudança de estado), Tema (entidade deslocada), Experienciador (ser animado em estado mental/perceptual), Beneficiário (entidade

beneficiada), Objetivo (entidade referenciada sem afetar/ser afetada), Locativo (lugar), Alvo (direção do movimento) e Fonte (origem do movimento). Essa classificação permite compreender "as funções semânticas que os argumentos desempenham em grande parte das sentenças do português brasileiro".

Bertucci (2015) propõe uma hipótese fundamental para a aplicação da Teoria dos Papéis Temáticos no ensino de gramática. Segundo a autora, para cada evento no mundo existe uma estrutura conceitual básica que requer a participação de determinados elementos, e "essa estrutura se relaciona com a sintaxe, à medida que essas relações são estabelecidas entre os elementos que ocupam funções sintáticas específicas na sentença" (BERTUCCI, 2015, p.171). A hipótese de Bertucci sugere que a Teoria dos Papéis Temáticos, quando associada à abordagem sintática tradicional, pode contribuir significativamente para ampliar a compreensão dos alunos sobre as vozes verbais.

A revisão da literatura evidencia a necessidade de uma abordagem integrada no ensino das vozes verbais, que considere tanto os aspectos sintáticos quanto os semânticos desse fenômeno linguístico. A perspectiva funcional do ensino de gramática, defendida por Antunes (2007), Geraldi (1991) e Possenti (2004), converge com os pressupostos da Teoria dos Papéis Temáticos, proporcionando um arcabouço teórico sólido para uma proposta pedagógica inovadora. A contribuição de Travaglia (2011) oferece diretrizes práticas para a implementação dessa abordagem, enquanto os trabalhos de Campos (2014) e Franchi (2006) fornecem subsídios teóricos para compreender a interface sintaxe-semântica. A Teoria dos Papéis Temáticos, conforme sistematizada por Cançado (2015) e aplicada por Bertucci (2015), constitui-se como o instrumental teórico central desta proposta, demonstrando que é possível e necessário superar a abordagem tradicional das vozes verbais, oferecendo aos alunos dos anos finais do ensino fundamental uma compreensão mais rica e funcional desse importante fenômeno da língua portuguesa.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e exploratória, desenvolvida através de levantamento e análise crítica da literatura especializada sobre o ensino de gramática, especificamente das vozes verbais, e da Teoria dos Papéis Temáticos. O corpus teórico foi selecionado com base em critérios de relevância acadêmica e aplicabilidade pedagógica, priorizando estudos que dialogam com a perspectiva sintático-semântica proposta. A análise dos dados

bibliográficos orientou-se pela identificação de contribuições teóricas e metodológicas que subsidiem uma proposta de ensino mais significativa das vozes verbais para os anos finais do ensino fundamental.

A justificativa para esta investigação reside na necessidade de superar o ensino fragmentado e mecânico das vozes verbais, oferecendo aos professores e alunos da Educação Básica uma abordagem que contemple tanto a estrutura sintática quanto a riqueza semântica deste fenômeno linguístico, contribuindo para um aprendizado mais efetivo e contextualizado da gramática da língua portuguesa.

Proposta de Intervenção

PROPOSTA DE ENSINO SINTÁTICO-SEMÂNTICO DAS VOZES VERBAIS COM PAPÉIS TEMÁTICOS

Nesta seção, apresentamos uma proposta de ensino fundamentada na integração entre os aspectos sintáticos e semânticos das vozes verbais, tendo como objetivo ampliar a compreensão dos alunos dos anos finais do ensino fundamental acerca deste fenômeno linguístico. A proposta baseia-se nos pressupostos da abordagem funcional do ensino de gramática e utiliza a Teoria dos Papéis Temáticos como fundamentação teórica para o professor, buscando superar as limitações da perspectiva tradicional que se restringe ao reconhecimento estrutural e à memorização de regras descontextualizadas.

O objetivo principal desta proposta é criar condições para que os alunos compreendam as vozes verbais em sua complexidade sintático-semântica, desenvolvendo a capacidade de reflexão sobre as relações de sentido que se estabelecem entre o verbo e seus argumentos. Alinhando-se com a perspectiva de Possenti (2004), nossa intenção é promover o desenvolvimento da consciência metalinguística dos estudantes, permitindo-lhes compreender não apenas "como" as vozes verbais funcionam estruturalmente, mas também "por que" são utilizadas em determinados contextos comunicativos e quais efeitos de sentido produzem.

A proposta metodológica fundamenta-se na articulação dos três tipos de atividades gramaticais propostos por Travaglia (2011): atividades epilinguísticas

(reflexão sobre a língua em uso sem necessariamente explicitar a metalinguagem), atividades metalinguísticas (sistematização de conhecimentos gramaticais) e atividades reflexivas (focalização dos efeitos de sentido dos recursos linguísticos). Esta articulação permite uma abordagem gradual e consistente do fenômeno das vozes verbais, partindo da observação e reflexão intuitiva até chegar à sistematização conceitual.

A Teoria dos Papéis Temáticos, conforme sistematizada por Cançado (2015) e aplicada por Bertucci (2015), orienta teoricamente a proposta, fornecendo ao professor o suporte conceitual necessário para compreender e explicar a diversidade semântica das vozes verbais. Essa fundamentação permite abordar adequadamente casos que fogem à regra tradicional, como "A chave abriu o portão" (onde o sujeito não é agente, mas instrumento) ou "Vende-se casas" (que revela a baixa produtividade da voz passiva sintética no português contemporâneo), transformando-os de "exceções problemáticas" em manifestações regulares da riqueza semântica das construções de voz.

A metodologia proposta contempla o trabalho com textos autênticos, seguindo a orientação de Geraldi (1991) de partir do texto como unidade básica de ensino. No entanto, diferentemente de uma abordagem puramente estrutural, privilegiamos a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelas diferentes escolhas de voz nos contextos comunicativos específicos. Dessa forma, os alunos podem perceber que a escolha entre voz ativa e passiva, por exemplo, não é neutra, mas produz diferentes focalizações e efeitos discursivos.

Nossa proposta não constitui um método rígido de ensino, mas oferece sugestões de atividades que podem auxiliar o professor na implementação de uma abordagem mais significativa das vozes verbais. As atividades podem ser aperfeiçoadas, revisadas e ressignificadas para se adaptarem às necessidades específicas de cada turma, mantendo sempre o foco na reflexão sobre a interface sintaxe-semântica deste fenômeno linguístico.

A proposta de ensino está organizada em três etapas progressivas que devem ser desenvolvidas em encontros sequenciais. Na primeira etapa, partimos de atividades epilinguísticas, utilizando textos dos próprios alunos para observar e refletir intuitivamente sobre o uso das vozes verbais em contextos reais de comunicação. Na segunda etapa, desenvolvemos atividades reflexivas que permitam aos alunos perceber os diferentes efeitos de sentido produzidos pelas escolhas de voz em situações comunicativas variadas, focalizando a relação entre forma e função. Na terceira etapa, realizamos atividades

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

metalinguísticas para sistematizar os conhecimentos sobre as vozes verbais, apresentando conceitos que contemplam tanto os aspectos sintáticos quanto semânticos, incluindo a noção de que diferentes papéis semânticos podem ocupar a posição de sujeito.

A seguir, apresentamos o detalhamento de cada encontro da proposta de ensino, enfatizando principalmente a reflexão sobre o uso sintático-semântico das vozes verbais, sem esgotar as possibilidades de trabalho e mantendo a flexibilidade necessária para adequações conforme as características de cada contexto escolar.

1º ENCONTRO

Objetivo específico: Promover a observação e reflexão sobre as vozes verbais e os diferentes tipos de participantes nas ações.

Conteúdo: Vozes verbais em uso: observação das relações semânticas entre verbo e sujeito – descobrindo quem realmente age.

Tempo estimado: 2 horas/aula.

Recursos: Quadro acrílico; cópias de notícias impressas.

Tipo de atividade: Atividades epilinguísticas.

Avaliação: Observar a capacidade dos alunos de perceber intuitivamente os diferentes tipos de participantes nas ações.

Desenvolvimento da aula

ATIVIDADE 1 – OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO INICIAL (40 min)

Leia as situações e complete o quadro:

SITUAÇÃO 1: “O vento derrubou a árvore.”

SITUAÇÃO 2: “João derrubou a árvore com o machado.”

SITUAÇÃO 3: “O machado derrubou a árvore.”

SITUAÇÃO 4: “A árvore caiu com o vento.”

SITUAÇÃO	QUEM/O QUE CAUSOU?	TEVE INTENÇÃO?	FOI CONTROLADO?
----------	--------------------	----------------	-----------------

Situação 1

Situação 2

Situação 3

Situação 4

Discussão:

1. Em qual situação alguém realmente decidiu fazer a ação?
2. Quando o que causou a ação foi usado como ferramenta?
3. Quando a causa foi uma força da natureza?

ATIVIDADE 2 – DESCOBRINDO DIFERENTES PARTICIPANTES (50 min)

Analise os grupos de frases:

GRUPO A – Quem realmente age:

- “Maria abriu a porta.”
- “O ladrão quebrou a janela.”
- “O professor explicou a matéria.”

GRUPO B – O que é usado como ferramenta:

- “A chave abriu a porta.”
- “O martelo quebrou o vidro.”
- “O livro explicou a matéria.”

GRUPO C – Forças que causam sem querer:

- “O vento abriu a porta.”
- “O terremoto quebrou a janela.”
- “A experiência explicou tudo.”

GRUPO D – Quem sente ou percebe:

- “João viu o acidente.”
- “Maria ouviu a música.”
- “Pedro sentiu dor.”

1. Complete:

- a) No Grupo A, o sujeito _____ e _____ a ação.
- b) No Grupo B, o sujeito é _____ por alguém para fazer algo.
- c) No Grupo C, o sujeito _____ algo, mas não _____.
- d) No Grupo D, o sujeito _____ algo através dos sentidos.

2. Crie uma frase para cada grupo usando a situação “porta se fechou”:

- Grupo A: _____
- Grupo B: _____
- Grupo C: _____

ATIVIDADE 3 – PRODUÇÃO E REFLEXÃO (20 min)

Reescreva a notícia mudando quem aparece como sujeito:

Original: “Estudante descobriu nova espécie de inseto com microscópio.”

Versão 1 (destacando a ferramenta):

Versão 2 (destacando o resultado):

Que diferenças essas mudanças produzem na nossa percepção da notícia?

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

Conceitos trabalhados (para o professor):

- **Agente:** Quem faz a ação com intenção e controle (Maria, João, ladrão)
- **Instrumento:** O que é usado para realizar a ação (chave, martelo, microscópio)

- **Causa:** O que provoca a ação sem intenção (vento, terremoto)
- **Experienciador:** Quem sente, percebe ou experimenta (nos verbos de percepção)

Diretrizes essenciais:

- Use terminologia simples: “quem age de verdade”, “ferramenta”, “força natural”, “quem sente”
- Evite termos técnicos neste primeiro momento
- Foque na intuição dos alunos sobre diferentes tipos de participação
- Prepare exemplos locais e familiares aos alunos

CHAVES DE RESPOSTA – 1º ENCONTRO

ATIVIDADE 1 – OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO INICIAL:

Quadro preenchido:

SITUAÇÃO	QUEM/O QUE CAUSOU?	TEVE INTENÇÃO?	FOI CONTROLADO?
Situação 1	O vento	Não	Não
Situação 2	João	Sim	Sim
Situação 3	O machado (usado por alguém)	Depende de quem usou	Depende de quem usou
Situação 4	O vento	Não	Não

Respostas da discussão:

1. Em qual situação alguém realmente decidiu fazer a ação?

Situação 2 – João decidiu conscientemente derrubar a árvore

2. Quando o que causou a ação foi usado como ferramenta?

Situação 3 – O machado foi usado por João como ferramenta

3. Quando a causa foi uma força da natureza?

Situações 1 e 4 – O vento agiu sem intenção ou controle humano

ATIVIDADE 2 – DESCOBRINDO DIFERENTES PARTICIPANTES:

1. Complete:

- a) No Grupo A, o sujeito **decide** e **controla** a ação.
- b) No Grupo B, o sujeito é **usado** por alguém para fazer algo.
- c) No Grupo C, o sujeito **causa** algo, mas não **planeja**.
- d) No Grupo D, o sujeito **percebe** algo através dos sentidos.

Variações aceitas:

Para (a): “faz” e “comanda” / “quer” e “dirige”

Para (b): “ferramenta” / “instrumento utilizado”

Para (c): “provoca” e “tem intenção” / “decide”

Para (d): “sente” / “experimenta”

2. Frases para “porta se fechou”:

Grupo A: “João fechou a porta.” / “Maria fechou a porta.”

Grupo B: “A chave fechou a porta.” / “O trinco fechou a porta.”

Grupo C: “O vento fechou a porta.” / “A corrente de ar fechou a porta.”

Observações importantes:

Grupo A sempre precisa de um ser animado que age conscientemente

Grupo B requer objetos que funcionam como instrumentos

Grupo C envolve forças naturais ou causas não intencionais

Grupo D não se aplica bem ao exemplo “porta se fechou” (verbos de percepção)

ATIVIDADE 3 – PRODUÇÃO E REFLEXÃO:

Original: “Estudante descobriu nova espécie de inseto com microscópio.”

Reescritas esperadas:

Versão 1 (destacando a ferramenta):

- “Microscópio revela nova espécie de inseto.”
- “Microscópio descobre nova espécie de inseto.”
- “Nova espécie de inseto foi revelada por microscópio.”

Versão 2 (destacando o resultado):

- “Nova espécie de inseto foi descoberta.”
- “Descoberta de nova espécie de inseto surpreende cientistas.”
- “Nova espécie de inseto aparece em pesquisa.”

Análise das diferenças:

- **Original:** Valoriza o mérito acadêmico do estudante, destaca competência humana
- **Versão 1:** Enfatiza o poder da tecnologia, sugere que a ferramenta é protagonista
- **Versão 2:** Foca na importância científica da descoberta em si

Reflexão – Qual versão chama mais atenção:

- **Para mídia científica:** Versão 2 (foco na descoberta)
- **Para revista de tecnologia:** Versão 1 (destaque do equipamento)
- **Para jornal estudantil:** Original (valoriza o estudante)

REFLEXÃO FINAL:

Pergunta: Que conclusões vocês tiram sobre as diferentes formas de apresentar uma mesma situação?

Respostas esperadas:

- Podemos escolher quem destacar numa situação

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

- Cada escolha produz um efeito diferente no leitor
- A mesma situação pode valorizar pessoas, ferramentas ou resultados
- Nossa forma de falar influencia como os outros veem os fatos
- É importante saber que existem essas opções para comunicar melhor

2º ENCONTRO

Objetivo específico: Aprofundar a compreensão sobre diferentes tipos de participantes e seus efeitos de sentido.

Conteúdo: Explorando quem age, quem é ferramenta, quem sente - efeitos na comunicação.

Tempo estimado: 2 horas/aula.

Recursos: Quadro acrílico; cópias de textos impressos.

Tipo de atividade: Atividades reflexivas.

Avaliação: Verificar se os alunos conseguem identificar diferentes participantes e explicar os efeitos de sentido.

ATIVIDADE 1 – RETOMADA E APROFUNDAMENTO (20 min)

Classifique os sujeitos das frases:

1. “O app localizou o endereço.” (*ferramenta/instrumento*)
2. “Maria localizou o endereço.” (*quem age*)
3. “A chuva alagou a rua.” (*força natural*)
4. “João percebeu o erro.” (*quem sente/percebe*)
5. “O erro apareceu na tela.” (*resultado*)

Complete: Marque com X o tipo de participante:

FRASE	QUEM AGE	FERRAMENTA	FORÇA NATURAL	QUEM SENTE
Frase 1				
Frase 2				
Frase 3				
Frase 4				

ATIVIDADE 2 – ANÁLISE DE NOTÍCIAS REAIS (60 min)

Compare as manchetes sobre o mesmo fato:

MANCHETE A: “Aplicativo descobre fraude em empresa”

MANCHETE B: “Empresa descobriu fraude usando aplicativo”

MANCHETE C: “Fraude foi descoberta por aplicativo”

1. Análise dos participantes:

- Quem realmente fez a descoberta? _____
- O que foi usado como ferramenta? _____
- Qual manchete valoriza mais a tecnologia? _____
- Qual destaca mais a ação humana? _____

2. Efeitos diferentes:

Manchete A sugere que: _____

Manchete B sugere que: _____

Manchete C sugere que: _____

ATIVIDADE 3 – HIERARQUIA DE IMPORTÂNCIA (40 min)

Observe esta sequência de frases sobre o mesmo evento:

1. “João cortou a árvore.”
2. “A motosserra cortou a árvore.”
3. “O vento derrubou a árvore.”
4. “A árvore caiu.”

Discussão:

- a) Por que colocamos “João” em primeiro lugar quando ele e a motosserra estão presentes?
- b) Quando é natural destacar a ferramenta em vez da pessoa?
- c) Em que situações focamos na força natural?

Regra descoberta: Quando há mais de um participante, geralmente destacamos primeiro: 1º _____ (pessoa que age) 2º _____ (ferramenta) 3º _____ (força natural) 4º _____ (resultado)

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

Conceito de hierarquia temática (simplificado para alunos):

Pessoas que agem conscientemente têm “prioridade” para ser sujeito

Ferramentas podem ser sujeito quando não mencionamos quem as usa

Forças naturais podem ser sujeito quando não há ação humana

Resultados podem ser sujeito quando queremos focar no que aconteceu

CHAVES DE RESPOSTA

ATIVIDADE 1 – RETOMADA E APROFUNDAMENTO:

Classificação dos sujeitos:

“O app localizou o endereço.” – **Instrumento/ferramenta**

“Maria localizou o endereço.” – **Agente (quem age)**

“A chuva alagou a rua.” – **Causa (força natural)**

“João percebeu o erro.” – **Experienciador (quem sente/percebe)**

“O erro apareceu na tela.” – **Tema (resultado que se manifesta)**

Tabela preenchida:

FRASE	QUEM AGE	FERRAMENTA	FORÇA NATURAL	QUEM SENTE
Frase 1		X		
Frase 2	X			
Frase 3			X	
Frase 4				X
Frase 5				

ATIVIDADE 2 – ANÁLISE DE NOTÍCIAS REAIS:

Manchetes analisadas:

MANCHETE A: “Aplicativo descobre fraude em empresa”

MANCHETE B: “Empresa descobriu fraude usando aplicativo”

MANCHETE C: “Fraude foi descoberta por aplicativo”

1. Análise dos participantes:

a) **Quem realmente fez a descoberta?**

Funcionários/pessoas da empresa (agentes humanos)

b) **O que foi usado como ferramenta?**

O aplicativo (instrumento tecnológico)

c) **Qual manchete valoriza mais a tecnologia?**

Manchete A (coloca o app como protagonista)

d) Qual destaca mais a ação humana?

Manchete B (empresa como sujeito agente)

2. Efeitos diferentes:

Manchete A sugere que: A tecnologia tem capacidade autônoma, é protagonista da descoberta, pode funcionar independentemente dos humanos

Manchete B sugere que: As pessoas/empresa foram inteligentes ao usar a tecnologia, a descoberta resulta de competência humana combinada com ferramenta adequada

Manchete C sugere que: O importante é que a fraude foi revelada, foco no resultado obtido, neutralidade sobre quem merece crédito

ATIVIDADE 3 – HIERARQUIA DE IMPORTÂNCIA:

Sequência analisada:

1. “João cortou a árvore.”
2. “A motosserra cortou a árvore.”
3. “O vento derrubou a árvore.”
4. “A árvore caiu.”

Respostas da discussão:

a) Por que colocamos “João” em primeiro lugar quando ele e a motosserra estão presentes?

Porque pessoas que agem conscientemente e controlam a situação têm “prioridade” natural para ser sujeito. João decide, planeja e controla a ação; a motosserra é apenas sua ferramenta.

b) Quando é natural destacar a ferramenta em vez da pessoa? Resposta:

- Quando não sabemos ou não importa quem a usou
- Quando queremos valorizar a tecnologia/inovação
- Em contextos publicitários ou técnicos
- Quando a ferramenta é muito avançada ou surpreendente

c) Em que situações focamos na força natural? Resposta:

- Quando não há ação humana envolvida
- Para mostrar que algo foi inevitável ou acidental
- Em notícias sobre desastres naturais
- Quando queremos diminuir responsabilidade humana

Regra descoberta - Hierarquia preenchida:

- 1º **Pessoa que age** (quem decide e controla)
- 2º **Ferramenta** (o que é usado para agir)
- 3º **Força natural** (o que causa sem intenção)
- 4º **Resultado** (o que acontece ou aparece)

3º ENCONTRO

Objetivo específico: Sistematizar conhecimentos sobre vozes verbais e papéis dos participantes.

Conteúdo: Vozes verbais e papéis dos participantes: conceitos e aplicações.

Tempo estimado: 2 horas/aula.

Recursos: Quadro acrílico; cópias de textos impressos.

Tipo de atividade: Atividades metalinguísticas.

Avaliação: Verificar compreensão integrada de vozes verbais e papéis temáticos.

SISTEMATIZANDO CONHECIMENTOS (30 min)

VOZES VERBAIS:

1. VOZ ATIVA

- O sujeito faz ou causa a ação
- Pode ser: pessoa que age, ferramenta, força natural

Exemplos:

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

- "João plantou a árvore." (pessoa age)
- "A pá cavou o buraco." (ferramenta)
- "A chuva regou as plantas." (força natural)

2. VOZ PASSIVA

- O sujeito recebe a ação
- Tipos: com verbo SER ou com pronome SE

Exemplos:

- "A árvore foi plantada por João."
- "Vendem-se casas." (= Casas são vendidas)

3. VOZ REFLEXIVA

- O sujeito faz a ação em si mesmo

Exemplo:

- "João se machucou." (João machucou João)

PAPÉIS DOS PARTICIPANTES:

TIPO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLO
Agente	Pessoa/animal que age com intenção "João cortou"	
Instrumento	Ferramenta usada na ação	"A serra cortou"
Causa	Força que provoca sem intenção	"O vento derrubou"
Experienciador	Quem sente, percebe, experimenta	"Maria viu"

ATIVIDADE 1 – APLICAÇÃO INTEGRADA (50 min)

Analise as frases identificando:

- Voz verbal
- Papel do sujeito
- Efeito de sentido

1. “Inteligência artificial diagnosticou doença rara.”

- Voz: _____
- Papel do sujeito: _____
- Efeito: _____

2. “Médico diagnosticou doença usando inteligência artificial.”

- Voz: _____
- Papel do sujeito: _____
- Efeito: _____

3. “Doença foi diagnosticada por inteligência artificial.”

- Voz: _____
- Papel do sujeito: _____
- Efeito: _____

4. “Paciente percebeu melhora após tratamento.”

- Voz: _____
- Papel do sujeito: _____
- Efeito: _____

ATIVIDADE 2 – TRANSFORMAÇÕES CONSCIENTES (30 min)

Reescreva destacando diferentes participantes:

Situação: João usou o computador para resolver o problema.

a) Destacando quem age:

b) Destacando a ferramenta:

c) Destacando o resultado:

d) Focando em quem se beneficiou (se houver):

Reflexão: Quando cada versão seria mais adequada?

ATIVIDADE 3 – ANÁLISE CRÍTICA DE MÍDIA (30 min)

Compare estas manchetes sobre inteligência artificial:

MANCHETE 1: "ChatGPT revoluciona educação"

MANCHETE 2: "Estudantes revolucionam aprendizado com ChatGPT"

MANCHETE 3: "Educação é revolucionada por inteligência artificial"

Análise:

1. Papéis destacados:

- Manchete 1: _____
- Manchete 2: _____
- Manchete 3: _____

2. Visões diferentes:

- Qual valoriza mais a tecnologia? _____
- Qual destaca a ação humana? _____
- Qual foca no resultado? _____

3. Implicações: Como cada versão pode influenciar a opinião sobre IA na educação?

QUADRO-RESUMO FINAL (10 min)

VOZ VERBAL	PAPEL DO SUJEITO	QUANDO USAR	EXEMPLO
Ativa	Agente	Destacar quem age	"João resolveu"
Ativa	Instrumento	Valorizar ferramenta	"App resolveu"

VOZ VERBAL	PAPEL DO SUJEITO	QUANDO USAR	EXEMPLO
Ativa	Causa	Mostrar força natural	"Tempo resolveu"
Ativa	Experienciador	Focar em quem sente	"João percebeu"
Passiva	Paciente	Destacar quem é afetado	"Foi resolvido"
Reflexiva	Agente=Paciente	Ação sobre si mesmo	"Se resolveu"

REFLEXÃO FINAL

Como esse conhecimento ajuda você a:

Ler criticamente: Identificar que perspectiva um texto privilegia

Escrever melhor: Escolher conscientemente quem destacar

Analizar mídia: Perceber vieses e intenções nas notícias

Argumentar: Usar diferentes construções para persuadir

CHAVES DE RESPOSTA – 3º ENCONTRO

ATIVIDADE 1 – APLICAÇÃO INTEGRADA:

1. "Inteligência artificial diagnosticou doença rara."

Voz: Ativa

Papel do sujeito: Instrumento

Efeito: Valoriza a tecnologia, sugere autonomia da IA

2. "Médico diagnosticou doença usando inteligência artificial."

Voz: Ativa

Papel do sujeito: Agente

Efeito: Destaca competência profissional, IA como ferramenta

3. "Doença foi diagnosticada por inteligência artificial."

Voz: Passiva

Papel do sujeito: Paciente

Efeito: Foco no resultado do diagnóstico, IA como responsável

4. "Paciente percebeu melhora após tratamento."

Voz: Ativa

Papel do sujeito: Experienciador

Efeito: Destaca a experiência subjetiva do paciente

ATIVIDADE 2 – TRANSFORMAÇÕES CONSCIENTES:

Situação: João usou o computador para resolver o problema.

- **a) Destacando quem age:** "João resolveu o problema usando o computador."
- **b) Destacando a ferramenta:** "O computador resolveu o problema."
- **c) Destacando o resultado:** "O problema foi resolvido pelo computador."
- **d) Focando em quem se beneficiou:** "João conseguiu resolver seu problema."

Reflexão – Quando cada versão seria mais adequada:

- **Versão a)** Quando queremos valorizar a habilidade de João
- **Versão b)** Em publicidade de tecnologia ou quando a ferramenta é inovadora
- **Versão c)** Em contextos técnicos, focando no resultado obtido
- **Versão d)** Quando o importante é o benefício pessoal

ATIVIDADE 3 – ANÁLISE CRÍTICA DE MÍDIA:

1. Papéis destacados:

- **Manchete 1:** ChatGPT como agente/causa da revolução
- **Manchete 2:** Estudantes como agentes, ChatGPT como instrumento
- **Manchete 3:** Educação como paciente da transformação

2. Visões diferentes:

- **Qual valoriza mais a tecnologia?** Manchete 1
- **Qual destaca a ação humana?** Manchete 2
- **Qual foca no resultado?** Manchete 3

3. Implicações:

- **Manchete 1:** Pode gerar ansiedade sobre IA substituindo humanos
- **Manchete 2:** Mostra estudantes como protagonistas conscientes
- **Manchete 3:** Apresenta transformação como processo inevitável

Considerações Finais

O presente capítulo teve como objetivo apresentar uma proposta de ensino que valorize tanto os aspectos sintáticos quanto os semânticos das vozes verbais de forma reflexiva, buscando ampliar o desempenho linguístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Através do desenvolvimento desta investigação, foi possível constatar que a integração entre a Teoria dos Papéis Temáticos e a abordagem funcional do ensino de gramática oferece subsídios consistentes para superar as limitações da perspectiva tradicional.

A análise da literatura especializada evidenciou que o ensino mecânico das vozes verbais, centrado exclusivamente na nomenclatura e no reconhecimento estrutural, não tem contribuído efetivamente para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Situações como “A chave abriu o portão” ou “Vende-se casas” revelam a inadequação de uma abordagem que desconsidera as complexidades semânticas inerentes às construções de voz, demonstrando a necessidade urgente de uma renovação metodológica no ensino deste conteúdo gramatical.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

A proposta didática desenvolvida fundamenta-se na articulação progressiva dos três tipos de atividades gramaticais sistematizados por Travaglia (2011): atividades epilinguísticas, reflexivas e metalinguísticas. Esta sequência metodológica permite uma abordagem gradual e consistente das vozes verbais, partindo da observação intuitiva dos fenômenos linguísticos até chegar à sistematização conceitual, sempre mantendo o foco na relação entre forma e função comunicativa.

A incorporação da Teoria dos Papéis Temáticos, conforme proposta por Cançado (2015) e aplicada por Bertucci (2015), mostrou-se fundamental para fornecer ao professor o arcabouço teórico necessário para compreender e explicar a diversidade semântica das vozes verbais. Esta fundamentação permite abordar adequadamente casos que tradicionalmente são vistos como “exceções”, transformando-os em manifestações regulares da riqueza semântica das construções de voz no português brasileiro.

O desenvolvimento das atividades em três encontros sequenciais demonstra a viabilidade prática da proposta. O primeiro encontro, focado em atividades epilinguísticas, promove a sensibilização dos alunos para as diferentes formas de apresentar uma mesma situação e seus respectivos efeitos de sentido. O segundo encontro, centrado em atividades reflexivas, aprofunda a compreensão sobre a relação entre escolhas linguísticas e intenções comunicativas, utilizando textos jornalísticos autênticos para demonstrar como as vozes verbais funcionam na comunicação real. O terceiro encontro, dedicado às atividades metalinguísticas, sistematiza os conhecimentos construídos, apresentando a nomenclatura gramatical de forma integrada com as reflexões sobre efeitos de sentido.

A utilização de textos jornalísticos autênticos revelou-se especialmente produtiva, pois permite aos alunos perceber como as escolhas de voz não são neutras, mas produzem diferentes efeitos na percepção dos leitores. A análise comparativa das notícias sobre o mesmo acontecimento evidencia como veículos de comunicação podem apresentar perspectivas distintas através de diferentes construções linguísticas, desenvolvendo nos estudantes uma consciência crítica fundamental para a formação cidadã.

A abordagem sintático-semântica proposta contribui significativamente para o desenvolvimento da competência metalinguística dos alunos, permitindo-lhes compreender não apenas “como” as vozes verbais funcionam estruturalmente, mas também “por que” são utilizadas em determinados contextos

e quais efeitos produzem. Esta compreensão ampliada favorece tanto a leitura crítica quanto a produção textual consciente, capacitando os estudantes para fazer escolhas linguísticas mais adequadas aos seus objetivos comunicativos.

Os resultados desta investigação apontam para a necessidade de uma reformulação do ensino de gramática na Educação Básica, superando a dicotomia artificial entre forma e significado que caracteriza a abordagem tradicional. A perspectiva funcional do ensino de gramática, aliada aos insights da Teoria dos Papéis Temáticos, oferece possibilidades concretas para um trabalho mais significativo com os fenômenos linguísticos.

É importante destacar que a proposta apresentada não se constitui como um método rígido, mas como um conjunto de orientações que podem ser adaptadas às necessidades específicas de cada contexto escolar. A flexibilidade metodológica é fundamental para que os professores possam adequar as atividades às características de suas turmas, mantendo sempre o princípio norteador da reflexão sobre a interface sintaxe-semântica.

As limitações desta investigação residem no fato de se tratar de uma proposta teórica que ainda não foi implementada em contexto real de sala de aula. Pesquisas futuras poderão investigar a eficácia prática desta abordagem através de estudos empíricos que acompanhem a aplicação das atividades propostas e avaliem seus impactos no aprendizado dos estudantes.

Sugere-se ainda que futuras investigações explorem a aplicação dos mesmos princípios teórico-metodológicos a outros conteúdos gramaticais, verificando a pertinência da abordagem sintático-semântica para fenômenos como concordância, regência e colocação pronominal. A expansão desta perspectiva para outros aspectos da gramática pode contribuir para uma renovação mais ampla do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Por fim, consideramos que esta proposta representa uma contribuição relevante para o campo do ensino de gramática, oferecendo alternativas concretas para superar as limitações do ensino tradicional. A integração entre aspectos sintáticos e semânticos, fundamentada em sólida base teórica e organizada em sequência didática coerente, demonstra ser um caminho promissor para tornar o ensino das vozes verbais mais significativo e eficaz para os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

A transformação do ensino de gramática passa necessariamente pela formação de professores conscientes da complexidade dos fenômenos lin-

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

guísticos e capacitados para desenvolver propostas que contemplem tanto a estrutura quanto o significado. Esperamos que este trabalho possa contribuir para essa formação, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para uma prática pedagógica mais reflexiva e contextualizada.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BERTUCCI, Roberlei Alves. Aspectos da teoria temática aplicados ao ensino: o caso dos verbos psicológicos. In: CANÇADO, Márcia; GODOY, Luisa; AMARAL, Luana (Org.). **Teorias semânticas**: estudos do significado na linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 169-190.

ANTHROPIC. **Claude**. San Francisco: Anthropic, 2025. Disponível em: <https://claude.ai>. Acesso em: 2025.

CACHORRO ajuda crianças a atravessar a rua nos EUA e viraliza. **G1**, 21 jun. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/mundo/noticia/2022/06/cachorro-ajuda-criancas-a-atravessar-a-rua-nos-eua-e-viraliza-confira-os-videos-cl4o7tico001n019itdbdp9.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Sintaxe e semântica na escola**: desenvolvendo a competência leitora e escritora do aluno. São Paulo: Contexto, 2014.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANDOLOSO, Rogério. Modelo negra vai até a polícia, registra boletim de ocorrência e acusa MC Livinho de injúria racial. **TV Foco**, 3 set. 2022. Disponível em: <https://www.otvfoco.com.br/modelo-negra-vai-ate-policia-registra-boletim-de-ocorrencia-e-acusa-mc-livinho-de-injuria-racial/>. Acesso em: 3 set. 2022.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MC Livinho é acusado de injúria racial por modelo em gravação de clipe. **Cidade Verde**, 3 set. 2022. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/261321/mc-livinho-e-acusado-de-injuria-racial-por-modelo-em-gravacao-de-clipe>. Acesso em: 3 set. 2022.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PROFESSORA é homenageada por alunos depois de trabalhar 50 anos na mesma escola, nos Estados Unidos. **G1**, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/olha-que-legal/noticia/2022/06/10/professora-e-homenageada-por-alunos-depois-de-trabalhar-50-anos-na-mesma-escola-nos-estados-unidos.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática:** ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rita Alves Vieira (PROFLETRAS/UESPI)

Considerações Iniciais

Práticas de leitura e histórias de vida, por se constituírem como algo curioso e instigante, fizeram-nos refletir e conjecturar que se associavam e se construíam mutuamente. Uma construção, entendemos, que se inicia na vida em família e prossegue nas relações em comunidade, escola, universidade, ou seja, em todo o processo da formação do indivíduo, bem como no exercício da profissão de professor.

O presente texto é um recorte de parte do capítulo 3 (três) de minha pesquisa de tese de doutorado, a qual teve como objetivo geral analisar o discurso de professores de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental de Parnaíba-PI, Cocal-PI e Cocal dos Alves-PI, de modo a identificar, em relatos de vida e em aulas de leitura observadas desses sujeitos, concepções de leitura e de ensino de leitura e a decorrente construção dos *ethé* ou imagens de si desses professores enquanto leitores e ensinantes de leitura.

O referido estudo justificou-se pela contundente importância da leitura, pela pertinência em investigarmos como esta é concebida e praticada nas instituições de ensino investigadas, levando em conta que os índices dessa prática no Brasil continuam preocupantes. Do ponto de vista metodológico, elegemos a abordagem qualitativa e trabalhamos com um *corpus* formado por relatos autobiográficos escritos e observação de aulas coletadas em novembro e dezembro de 2016. Utilizamos também o questionário, por meio do qual coletamos informações básicas relacionadas a dados pessoais, formações acadêmica e continuada, exercício profissional, como também dados preliminares sobre o desenvolvimento de práticas de ensino dos interlocutores da pesquisa. Marconi & Lakatos (2003, p. 201) conceituam questionário como “um

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". Assim o procedemos.

O *locus* da pesquisa foi integrado por quatro escolas e em cada uma delas selecionamos um professor para atuar como participante da pesquisa. Codificamos cada professor por nome de flor, para preservarmos suas faces, conforme nos orienta a ética em pesquisa, a listarmo-los: GS – Girassol (Escola pública municipal de Parnaíba-PI), RD – Rosa do Deserto (Escola pública municipal de Parnaíba-PI), LR – Lírio (Escola pública estadual de Cocal-PI) e OQ – Orquídea (Escola pública estadual de Cocal dos Alves-PI). O suporte teórico central que sustenta a análise de dados é a Análise do Discurso Francesa, conforme postulada por Maingueneau (2016a, 2016b, 2015a, 2015b, 2015c, 2014, 2013, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2002, 2000, 1997), em interação com a Análise de Gênero Textual, com estudos sobre leitura e ensino de leitura, sobre a autobiografia enquanto abordagem, método e gênero discursivo, lembrando que é a leitura como prática social a concepção atendente das reais demandas da vida dos leitores e da forma como a escola deve ensinar (KLEIMAN, 2013a; LA-JOLO & ZILBERMAN, 1999; MARCUSCHI, 2008); não acessamos os relatos escritos dos professores pelo discurso que encenam, e sim pelo texto que é o rastro do discurso e é onde o *ethos* ou imagens de si é construído e incorporado (MAIN-GUENEAU, 2016a); o papel do professor não é apenas de mediador, mas de interlocutor presente (FONSECA & GERALDI, 2011) na sua atuação como ensinante-aprendente. Dessa forma, este estudo levou-nos a constatar os *ethé* de leitor e de ensinante de leitura que ora apresentamos como uma nova imagem de si, como um prolongamento do *ethos* discursivo de Maingueneau (2016a, 2015a, 2014, 2013).

O recorte que trabalhamos no texto, que ora se coloca aqui, teve como objetivo específico analisar os discursos dos professores, descrevendo as imagens de si que emanam deles como leitores e ensinantes de leitura a partir das concepções de leitura que afirmam ter em suas autobiografias e que praticam em suas aulas observadas, como também a partir das imagens de leitura que constroem e do papel do professor na construção dessas imagens e do ensino a que se propõe.

Ressaltamos, ainda, que os instrumentos utilizados na coleta de dados estão arquivados e salvos cuidadosamente por nós, não anexamo-los a este texto por questões de espaço, tendo em vista o limite de páginas para cada

capítulo do livro em edição. Trouxemos nas análises e discussões alguns fragmentos dos dados, sumarizamos e evidenciamos outros ao longo do capítulo, conforme o espaço destinado a este nos permitiu.

1 Leitura e ensino de leitura subjacentes à realidade escolar pesquisada

Ao falarmos de leitura, remetemo-nos ao seu processo escolar e não escolar²⁹, também aos fracassos históricos que determinadas estatísticas vêm nos mostrando. Destarte, cremos que cabe, inicialmente, uma reflexão sobre: (I) qual orientação pedagógica sustenta o processo de ensino que, a nosso ver, já deve pressupor aprendizagem; (II) qual concepção de leitura e ensino de leitura deve nortear essa orientação pedagógica com vistas a quebrar a noção negativa quantificada pelos índices de leitura das estatísticas que indumentam o leitor, o ato de ler e, pressupostamente, o de ensinar a ler (KLEIMAN, 2013a; BRASIL, 2016a; RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015).

Marcuschi (2008), Geraldi (2011c), Kleiman (2013a, 2011) asseguram que a leitura com vistas à compreensão textual dá-se no processo de interação. Kleiman (2013a) segue afirmando que é durante a realização da tarefa de ler que ocorre, concomitantemente, o ato de compreender o texto. Koch & Elias (2009) defendem que a leitura como um processo de produção de sentido dá-se na interação autor-texto-leitor, pressupondo interlocução entre esses três elementos, não um trabalho de compreensão centrado apenas nas intenções do autor, nas interpretações do leitor ou no que se pensa dizer o texto. Os argumentos dos autores retomados fazem-nos intuir que aluno e professor, na interação, constroem juntos o processo de ensino (e aprendizagem) da leitura, ao tempo em que interagem, enquanto leitores, com o texto e com o autor

29 Por não escolar, os relatos escritos rememoram suas histórias de leitura, entre outros universos, nos da família e comunidade. Nestes, os participantes nos transmitem imagens de leitura e de suas vidas enquanto leitores que corroboram a hipótese de que a aprendizagem da leitura vai muito além do processo escolar, inicia bem antes deste e ocorre de forma significativa e dialógica aquilo que os leitores de fato precisam aprender para interagirem nas atividades práticas da vida social e cultural, não desconsiderando o fundamental papel da instituição escolar. Ao lermos tais relatos, fomos impelidos também a relembrarmos das imagens de leitura e de leitor que nos é projetada pelo que conta Paulo Freire (FREIRE, 2011) em seu célebre livro **A importância do ato de ler**, ao trazer sua história de vida e de leitura. O certo é que as narrativas de nossos participantes propiciaram-nos, entre outras coisas, um passeio pelas suas imagens de leituras que vão da infância aos tempos seguintes da vida dos professores.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

do texto, construindo a compreensão dele a partir da confluência do que está no texto e da relação deste com os diversos conhecimentos que os leitores têm internalizados.

Ao tratar sobre leitura, sistemas de conhecimento e processamento textual, Koch & Elias (2009) apontam basicamente três tipos de conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico ou de mundo e o interacional. Tais conhecimentos apresentam-se, a nosso ver, em maior ou menor grau dependendo dos universos e das quantidades de leituras a que estão expostos os leitores em suas interlocuções, considerando que quanto mais se lê, mais qualidade na leitura é possível e, acrescentamos, mais conhecimento abstraído na interação autor-texto-leitor, à medida que um colabora com o outro no processo de compreensão textual (MARCUSCHI, 2008), (FONSECA & GERALDI, 2011).

Essa sucinta exposição também deve afirmar que a interação constitui-se como uma orientação pedagógica de base vygotskiana, a qual defende que os sujeitos entre si, de forma cooperativa e com objetivos comuns, constroem a aprendizagem na interação social, conforme nos afirmam Bock et al. (1999), Kleiman (2013a, 2013b) e Marcuschi (2008).

Compreendendo que os níveis de conhecimentos e/ou competências dos alunos são diferentes, cabe ao professor pensar em um ensino e construir um contexto interacional em sala de aula norteados por objetivos viáveis e exequíveis à exploração dos textos que pretende selecionar para as aulas de leitura, mas não perdendo de vista tudo aquilo que pode ser explorado nas profundezas do texto selecionado.

Para tanto, o professor deve, antes de mais nada, ter clara qual a concepção de leitura adotada em sua prática de ensino que norteará sua atividade pedagógica. Kleiman (2004 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 231) e Kleiman (2013a) afirmam que a **concepção de leitura** predominante nos tempos atuais é aquela entendida **como “prática social”**, a qual vincula-se ao sociointeracionismo vigotskyano fundado, segundo Marcuschi (2008, p. 229), “nas propriedades da mente social”. O autor ainda afirma, na mesma página, que “Para Vygotsky, conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado. A criança primeiro se apropria da linguagem como uma ação social e depois a internaliza para, a partir de uma atividade *intrapessoal*, fazer um uso *interpessoal*”. O exposto faz-nos refletir que ler e compreender é incluir-se no mundo, é fazer parte dele, agindo sobre ele. A concepção de leitura centrada apenas na busca de informações e na captura de sentidos do texto cede lugar à concepção de base

sociointeracionista, pois apenas garimpar informações é decodificar, é desconsiderar as ações e colaborações que autor e leitor vão trocando entre si na construção de sentidos do texto.

A concepção de leitura como prática social, predominante na atualidade, como foi dito, já que se centra nas relações sociais de forma interativa, considera os valores, as crenças e as atitudes do leitor, onde ele tem vivido e atuado socialmente, sua capacidade de relacionar e criticar fatos e questões impostas pela vida social, sabendo fazer valer suas experiências, entre elas, as de leitura. Destarte, o esperado do ensino é que considere e trabalhe na perspectiva sociointeracionista (BOCK et al., 1999), visando à compreensão crítica do que se ensina em matéria de leitura a partir de uma prática docente que insira o leitor no debate do texto e na aula como acontecimento social, a qual seja inspirada por um “discurso” docente que construa e reconstrua sentidos “no interior de práticas sociais determinadas”, não uma construção de sentidos estáveis, imutáveis, abstraídas do contexto (MAINGUENEAU, 2015b, p. 28-29).

Os dados disponíveis nos relatos quanto à concepção de leitura que eles afirmam ter, possibilitou-nos: um diálogo entre essas concepções e as teorizadas pelos autores elencados na seção em curso, como também uma sumarização da referida concepção de leitura de cada participante, a qual incide sobre: **leitura como informação** é a concepção de RD; **como processo de interação entre autor-texto-leitor** assim o defende GS; **como fonte de informação**clareadora do pensamento, como também desalienadora foi o que pudemos resumir da escrita de LR; e da de OQ, leitura **como desenvolvimento do senso crítico e ampliação do conhecimento de mundo**. Podemos vislumbrar a sumarização retromencionada nos fragmentos que abstraímos dos próprios relatos:

FRAGMENTO 01: RD, Categoria B, Item 1 do relato. [Grifo nosso]

Leitura: ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa. Concebo-a como parte essencial para a minha disciplina e fundamental para a vida do estudante, sendo assim, explano bastante o uso dos textos do livro didático, como também trago outros textos para a sala de aula.

Fonte: Corpus da pesquisa (Relatos)

FRAGMENTO 02: GS, Categoria B, Item 1 do relato. [Grifo nosso]

Hoje concebo a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor. O leitor utiliza seus saberes para dialogar com a materialidade

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

que carrega um projeto de dizer do autor do texto. Esse entendimento tem me feito pensar em estratégias que possibilitam meus alunos criticar, discutir com o texto, produzir posicionamentos, e não reproduzir o que está na materialidade linguística.

Fonte: *Corpus da pesquisa (Relatos)*

FRAGMENTO 03: LR, Categoria B, Item 1 do relato.

A leitura é o único meio de ascensão social, política e pessoal de uma pessoa. É a forma, por excelência, de clarear o pensamento e livrar alguém de um estado de alienação. Essa visão de leitura possibilitou-me ser o profissional que sou e influencia na minha prática de leitura em sala de aula.

Fonte: *Corpus da pesquisa (Relatos)*

FRAGMENTO 04: OQ, Categoria B, Item 1 do relato.

[...] Aos poucos, fui sentindo a necessidade de explorar as obras em detalhes, promover a discussão e a interpretação delas. Na verdade, comecei a me cobrar mais nesse sentido, porém demorei um pouco para achar alguns caminhos que facilitassem uma leitura mais eficiente, com a qual meus alunos pudessem desenvolver o senso crítico e ampliar seu conhecimento de mundo. Com o passar dos anos, fui elaborando pequenos projetos de leitura [...].

Fonte: *Corpus da pesquisa (Relatos)*

Esses dados são representativos do que víhamos discutindo: a concepção de leitura e sua orientação pedagógica norteiam e fundamentam a prática de ensino da referida leitura (KLEIMAN, 2013a). GS e OQ foram significativamente expressivos quanto às suas práticas de ensino de orientação sociointeracionista, aquele ainda mais maduro que esta, cremos, pelo nível ou grau da formação continuada dele como um dos pontos desse diferencial: doutorando na sua área de formação e ela apenas graduada (conforme informação fornecida no questionário que aplicamos), mas demonstradora de uma atividade docente surpreendente pelo seu pouco tempo de experiência de sala de aula em relação aos demais participantes e pela sua formação, dado ser somente ela, entre todos, com formação apenas em nível de graduação, conforme podemos observar no quadro que apresenta dados coletados, por meio do questionário retromencionado, sobre formações acadêmica e continuada dos participantes da pesquisa:

QUADRO 1 – FORMAÇÕES ACADÊMICA E CONTINUADA

Identifica- ção Fictícia Do Partici- pante	Formação Acadêmica		Formação Continuada	
	Graduação em Letras- Port./IES/ Ano de conclusão	Pós- Graduação / IES / Ano de conclusão	Participação Em Cursos da Área De Ensino De L.P. (2012-2016)	Participação Em Extensões Ou Outras Atividades Acadêmico- Científicas
ROSA DO DESERTO	UESPI (2014)	Especialização em Adm. de Org. Educacionais / UFPI (2002)	Oficina de Leitura e Produção de Texto / 30 h / UESPI (2012)	IX Jornada de Educação do Delta do Parnaíba / 40h / pela LUDUS (2012); VI Congresso de Educação sobre Formação de Profissional / 40 h / pela LUDUS (2012); IV Simpósio de Letras- Português / 40 h / UESPI (2012); V Simpósio Interdisciplinar de Letras- Português / 40 h / UESPI (2013).

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Identifica- ção Fictícia Do Partici- pante	Formação Acadêmica		Formação Continuada		
	Graduação em Letras- Port./IES/ Ano de conclusão	Pós- Graduação / IES / Ano de conclusão	Participação Em Cursos da Área De Ensino De L.P. (2012-2016)	Participação Em Extensões Ou Outras Atividades Acadêmico- Científicas	Participação Em Programas De Educação Ou De Ensino
GIRASSOL	UESPI (2004)	Mestrado em Letras / UFPI (2012); Doutorado em Língua Portuguesa / PUC-SP (em curso, em 2016)			
LÍRIO	UESPI (2001)	Especialização em Língua Portuguesa / UESPI (2007)			
ORQUÍDEA	UESPI (2011)		Curso sobre o gênero “relato de prática” / MEC e Itaú Social (2016); Curso sobre o gênero “relato de prática” / MEC (2014).		Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio / MEC (2014)

Fonte: Questionários

Convém enfatizarmos que aulas que observamos de OQ, de fato versavam sobre a leitura como prática social. Cabe aqui, cremos, a reflexão de que a formação é fundamental, mas o mundo de leitura assídua durante o trajeto de vida de um educador é um ponto propiciador de uma prática contundente, atuante, fundamentada, de visibilidade crítica e norteada por este mundo de leituras e de saberes possíveis ao longo do trajeto de vida e de leitura. O exposto, postulamos, justifica nossa opção pela abordagem autobiográfica, quando do nosso ato de termos coletados relatos de vida, de leitura e de práticas de ensino de leitura de professores do 9º ano do ensino fundamental, além de 05 aulas de português que observamos de cada professor, no último bimestre letivo de 2016, em escolas públicas estaduais e municipais das cidades de Parناíba, Cocal e Cocal dos Alves, estado do Piauí. Essas aulas estão sumarizadas no quadro a seguir:

QUADRO 2 – INFORMAÇÕES PANORÂMICAS DAS AULAS OBSERVADAS

Identificação Fictícia Do Participante	Data da aula	Conteúdo	Texto(s) trabalhado(s)	Suporte(s)
ROSA DO DESERTO	05/12/2016 (02 aulas)	Leitura e exploração ³⁰ de uma crônica	"Aprendendo com a professora" (Moacyr Scliar)	Textos impressos (copiados)
	06/12/2016 (02 aulas)	Leitura e exploração de um conto	"História de passarinho" (Lígia' Fagundes Telles)	
	07/12/2018 (01 aula)	Leitura e exploração de trecho de poema	"O guardador de rebanhos" (Fernando Pessoa)	

³⁰ O termo “exploração” é de utilização da professora participante, eis a razão dele aqui.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Identificação Fictícia Do Participante	Data da aula	Conteúdo	Texto(s) trabalhado(s)	Suporte(s)
GIRASSOL	25/11/2016 (01 aula)	Estudo do gênero Capa de Revista: estratégias linguístico- discursivas	“Serra e o Brasil pós Lula” (Revista VEJA – 21/04/2010) “Marina por Marina” (Revista ISTO É – 09/06/2010)	Data-show Imagens
	30/11/2016 (02 aulas)	Continuação do estudo do gênero Capa de Revista	“And the winner* is...” (Revista TIMES – 19/05/2008) “Como Dilma e Aécio tentam parar Marina” (Revista VEJA-03/09/2014)	Data-show Imagens
	02/12/2016 (01 aula)	Intertextualidade e produção de sentidos no gênero capa de revista	“A fúria contra Marina” (Revista VEJA – 17/09/2014) “O desespero da jararaca” (Revista VEJA – 16/03/2016)	Data-show Imagens
	16/12/2016 (01 aula)	Socialização de capas de revistas	Capas criadas pelos alunos	Material gráfico personalizado

Identificação Fictícia Do Participante	Data da aula	Conteúdo	Texto(s) trabalhado(s)	Suporte(s)
LÍRIO	25/11/2016 (01 aula)	Leitura, interpretação, comentários ³¹ sobre textos	“Milagres” (Denise Barroso e Frejat Cazuza)	
	25/11/2016 (02 aulas) ³²	Leitura silenciosa e oral ³³	“No trânsito a ciranda das crianças” (Ignácio de Loyola Brandão)	
	30/11/2016 (02 aulas)	Correção do exercício da aula anterior; leitura e comentários de um cartum e sua relação com o tema geral da unidade 4 do livro didático: “Nosso Tempo”.	“Os Brasis” (Santiago)	Livro didático
ORQUÍDEA	29/11/2016 ³⁴ (02 aulas)	Oficina de leitura –	“Que país é esse?” (Legião Urbana)	Aparelho de som;

FONTE: REGISTROS DAS AULAS OBSERVADAS PELA PESQUISADORA

31 Os termos “interpretação” e “comentários” são de utilização do professor participante, eis a razão de serem exatamente estes adotados aqui.

32 Ao final dessas aulas, o professor, oportunamente, narrou aos alunos a história de leitura dele, como aprendeu a ler e como foi seu desenvolvimento em leitura ao tempo em que aconselhou a turma a dar importância ao ato de ler.

33 Os termos “silenciosa” e “oral” foram de utilização do professor participante.

34 Ressaltamos que antes de adentrar na oficina de leitura, conteúdo específico desta primeira aula por nós observada, OQ interagiu com os alunos, certificando-se da prontidão deles na execução da tarefa da aula anterior, a qual versava sobre o registro escrito da compreensão de um texto estudado naquela aula. Logo em seguida, proveu uma rápida socialização dos cidadãos registros feitos pelos alunos em seus “Cadernos literários”, criados por OQ para este fim.

Esclarecemos que, antes das duas formas de coleta de dados, relatos escritos e observação de aulas, aplicamos, questionário informativo, conforme sintetizado no quadro 1 acima exposto, buscando, entre outros, dados da formação dos participantes da pesquisa, que pudessem também orientar nossas reflexões.

Em todas as aulas observadas de OQ e GS, por exemplo, eles trabalhavam: i. aspectos ou categorias que fomentam a relação colaborativa que deve ocorrer entre o autor e o leitor na compreensão crítica dos textos; ii. os textos a partir de uma discussão coletiva entre os envolvidos no contexto da aula, onde um se posicionava e outro complementava, levantava novas hipóteses a partir de inferências – como uma das operações cognitivas superiores – e pistas diversas deixadas pelo texto nos dizeres de Marcuschi (2008); iii. o texto visto como uma construção de saberes interdisciplinares, heterogêneos e dialógicos, aqui não podemos esquecer os fundamentos da teoria dialógica de Bakhtin (2011, 1995), embora não seja ela nosso foco nesse estudo; iv. os aspectos sociointerativos superpondo-se aos de uma análise unilateral e individual sobre os sentidos do texto (MARCUSCHI, 2008). Ao trazermos para a prática esses quatro itens, ilustrando-os com o trabalho realizado em duas das aulas observadas, podemos vislumbrar a atuação, por exemplo, de OQ na aula do dia 20 de novembro de 2016 por nós observada: a professora, interlocutivamente, proveu uma compreensão crítica do texto “Que país é esse?” da banda musical Legião Urbana, composição de Renato Russo (Cf. <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46973/>). O texto:

Nas favelas, no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

No Amazonas, no Araguaia iá, iá
Na Baixada Fluminense
Mato Grosso, Minas Gerais
E no Nordeste tudo em paz
Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto

Manchando os papéis, documentos fiéis
Ao descanso do patrão

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

Terceiro mundo, se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

A professora inicia o estudo do texto, de princípio, instigando os alunos pelo título da composição, de modo a prover um debate entre eles logo pelo título, que rendeu contundentes compreensões. Nessa ocasião, os alunos já estavam organizados em grupos de cinco componentes em média. Ao retomar a palavra, OQ contextualiza a música, relaciona com os noticiários atuais, reforça-a como composição de Renato Russo que a escreveu em 1978 durante a Ditadura Militar, mas lançada somente em 1978 quando o compositor já fazia parte dos vocais da banda de rock Legião Urbana, cujo período de sucesso foi nos anos 1980 e grande parte dos anos 1990. Antes dessa contextualização, ela colocou o áudio da música, o que sensibilizou os alunos que cantando acompanhavam o áudio. Em seguida, ela orientou o público a reler e discutir o texto em cada grupo, para em seguida a socialização do que compreenderam. Seguiu-se a aula com a referida socialização e, destarte, um debate sociointerativo se fez, cuja pauta girou em torno das **diversas e heterogêneas corrupções**, das **hipocrisias** e das **contradições sociais do Brasil** levantadas pelo texto, tantas coisas mais que foram alçadas e relacionadas, dialogicamente, com a nação atual.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

Foi curioso como cada leitor (Professora e alunos), naquela ocasião, iam fazendo suas inferências e a partir delas colaborando com o outro, complementando e ampliando a compreensão de cada (co)enunciador, um trabalho de coletividade e sociointeração mesmo (KLEIMAN, 2013a; MARCUSCHI, 2008). Eles queriam (re)discutir cada detalhe e cada porquê do texto, para tanto eles foram motivados por OQ. O enunciado “Mas o sangue anda solto Manchando os papéis, documentos fieis Ao descanso do patrão”, por exemplo, foi relacionado, de forma interdisciplinar, com a corrupção e a criminalidade de várias ordens que mancha a administração pública, a ordem e o progresso do país. Eles citavam informações, conhecimentos que haviam lido em jornais, revistas, sites, blogs. Faziam isso relacionando com a música e mostrando como Renato Russo escreveu um texto tão atual ainda hoje e, certamente, por muito tempo pela frente.

Abrindo mais um parêntese sobre essa perspectiva das inferências, Kleiman (2013a, p. 16) discorre sobre isso ao discutir sobre a leitura como processo psicológico, afirmando que:

O leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. Nessa dimensão, justifica-se a observação de psicólogos educacionais como Carrol, que dizem que a leitura constitui o processo cognitivo por excelência.

Assim, a aula de leitura não significa apenas transmissão de conteúdos ou busca de sentidos no texto, mas sim um processo sociointerativo que surge em um acontecimento ímpar chamado aula. Ímpar quando considera: a atuação dos sujeitos leitores sobre o texto em análise, os embates e visões que surgem no transcorrer da aula sobre as diversas possibilidades de sentidos do referido texto. Tudo isso vai construindo passo a passo imagens da aula, da leitura e do professor como docente e como leitor.

Ainda como “prática social” podemos defender, com base em Marcuschi (2008) e Kleiman (2013a), que a leitura de um livro, de um gênero textual qualquer, de um texto – não importa que texto – remete-se a outros textos e a

outras leituras com os quais interage, dialoga, relaciona-se de algum modo. Ao lermos, temos uma atitude de compreensão sobre o texto mediada, por isso, pelos sistemas de valores, costumes, crenças, hábitos que provêm da “realidade” (BERGER & LUCKMANN, 2009) do grupo social de nossas origens, de onde fomos criados e educados ao longo de nossa trajetória de vida e de leitura. Na verdade, convém enfatizar, acionamos os “sistemas” citados (KLEIMAN, 2013a, p. 13) tanto ao lermos quanto ao praticarmos o ensino de leitura.

Como acréscimo a essa reflexão, propomos a seguinte CONTRIBUIÇÃO: o postulado de que tais “sistemas” são acionados também quando a concepção de leitura subjacente ao ato de ler ou de se ensinar a ler seja uma concepção mais estruturalista, ou seja, a leitura como busca de informações e de sentidos, como decodificação, haja vista valores, costumes, crenças e hábitos subjazem também a essas concepções tidas como imanentes, pois estas, aos seu modo, perpetuam a unilateralidade do texto e da leitura, tomam o referido texto (ou frase) como o centro das ideias e o autor como detentor do saber (GERALDI, 2011a, 2011c). Isso não representa um “sistema” de valores, crenças, atitudes isoladas consideradoras da utópica homogeneidade do texto, da linguagem e do saber? Se um professor não pensa e não ensina a leitura de forma sociointerativa, certamente isso dialoga com seu sistema de crenças, valores, atitudes, hábitos adotados pela formação ou pela resistência à essa proposta de leitura e de ensino de leitura. É o caso de LR (em partes) e, principalmente, de RD, para quem ler é abstrair informações do texto, conforme fragmentos 01 e 03 transcritos.

Por fim, queremos apenas reafirmar que por trás de cada concepção de leitura em si está um sistema de crenças, valores, costumes e hábitos para perpetuar: ou um modelo tradicional, estruturalista e imanente de leitura e ensino de leitura ou para prover uma aula sociointerativa, de colaboração entre os interlocutores na construção crítica e aberta dos sentidos do texto.

Retomando a ideia da aula de leitura como “prática social” contempladora dos sistemas de crenças, valores, costumes, hábitos, Kleiman (2013a) traz um exemplo bem ilustrativo ao tempo em que mostra o insucesso de uma aula observada que lhe serviu como exemplo, argumentando o seguinte: “Qualquer que fosse o objetivo da aula em relação à leitura, dificilmente teria sido atingido, uma vez que os aspectos sociais implícitos na leitura do texto não foram discutidos abertamente com o aluno” (Op. Cit., p. 16). Era uma turma de curso supletivo de alfabetização para adultos, para a qual a professora levou dois

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

textos: um que continha uma descrição sobre a utilidade de uma bula e uma bula propriamente dita para servir de exemplo. A professora explicou as informações previstas na descrição e na bula como se estivesse explicando a leitores que têm o hábito de consultar médicos, comprar remédios em farmácias, hábitos que não são tão comuns na vida de brasileiros, especialmente, os de baixa renda, além de ela ter selecionado para a aula um texto de linguagem técnica e inacessível para aquele público. A reação dos alunos foi de resistência, um deles posicionou-se como líder e, por isso, falou de um lugar cuja voz representava a dos demais, colocou a descrença daquele corpo discente na classe médica, nos remédios da indústria farmacêutica e a crença nos remédios caseiros, como também a exuberância da fé nos bezedores como caminho de cura, revelando que crenças, costumes e valores são aspectos sociais que precisam ser inseridos nas leituras e compreensões e que eles, os alunos, têm voz, têm leituras, têm opiniões, tradições e hábitos pré-existentes que não podem ser excluídos ou esquecidos nos debates de sala de aula.

Quando os aspectos sociais que se refletem nos sentidos do texto são postos em foco, a aula se torna mais acessível, mais prazerosa, porque alunos se sentem inseridos nela, uma vez que suas histórias de vida, seus valores, suas crenças e demais sistemas são contemplados e, daí, emerge o prazer em envolverem-se na leitura de forma sionterativa, colaborativa.

Foi isso que pudemos constatar em todas as aulas observadas da prática dos professores GS e OQ, a começar pela seleção de textos trabalhados nas aulas. LR, em alguns momentos, também buscava essa prática (especialmente na aula sobre um cartum de Santiago, a qual analisamos) mesmo que de forma ainda meio tímida, apesar de seus 25 anos no magistério de língua portuguesa (dado do seu questionário), mas faltando-lhe, pelo que pudemos ver nas respostas do seu questionário, algumas leituras ampliadoras do embasamento teórico para tal postura, o que também nos fez refletir sobre: i. a formação acadêmica desse professor: concluiu graduação em Letras-Português/UESPI (2001) e especialização em língua portuguesa/UESPI (2007), afirmou que, nos últimos cinco anos, não tem nenhuma participação em cursos da área de língua portuguesa, nem em extensões, nem em outras atividades acadêmico-científicas, nem em programas de educação ou de ensino, conforme suas respostas ao questionário; ii. nos últimos cinco anos, estão registradas em sua autobiografia algumas leituras sobre ensino de língua portuguesa e de leitura, também tem lido os PCNs, mas não registra outras leituras, conforme afirma em seu relato autobiográfico.

Quanto à formação em nível de graduação (2001), crendo que posso analisar essa parte como conchedora, bem de perto, da realidade acadêmica da referida formação de LR, pois eu já atuava como professora da IES onde e quando ele se formou. Nessa época, o Projeto Político Pedagógico do Curso que ele fez, em Regime Especial, possuía pouquíssimas disciplinas da área de linguística e de leitura, daquela eram umas três e desta uma ou duas. A passos bem lentos, a linguística foi-se fazendo presente em nosso meio. Na época da formação de LR, a discussão mantinha-se presa ao estruturalismo e dando os primeiros passos para vertentes que contemplavam uma orientação sociointeracionista, discursiva, textual. Com a leitura, consequentemente, não foi diferente. Tal fato justifica, de algum modo, a prática desse professor. Embora cinco anos depois ele tenha passado por uma especialização, mas o conjunto de leituras na área de ensino, como também sua formação continuada têm sido frágeis.

Ao olharmos para OQ, vemos que ela só tem graduação (2011), o que concluiu bem mais recentemente que LR, argumento não tão forte diante do que pretendemos justificar sobre a análise das duas práticas de ensino de leitura, mas o diferencial da prática dela é que mesmo ela não tendo especialização, ele tem, ela se formou mais recentemente, conforme quadro 1. É esperado, a nosso entender, que ela tenha tido mais contatos com as vertentes sociointeracionistas; além disso, é nítida uma razoável continuidade de dedicação à leitura(s) em relação à LR. Isso também podemos vislumbrar no referido quadro, se compararmos os dados referentes a OQ aos de LR.

Quanto à RD, ficamos a refletir sobre sua prática de ensino de leitura: ela foi a que concluiu Letras-Português mais recentemente que todos os demais, tem uma razoável participação em cursos e eventos acadêmico-científicos na área de Letras-Português e de leitura, e quanto ao universo de leitura é relativamente análogo ao de LR. A prática de ensino de leitura nas aulas que observamos da referida RD, as quais versaram sobre crônica, conto e poema (Cf. quadro 02), restringiram-se a questões estruturais do texto, questões mais voltadas para a captura de informações e de sentidos mais óbvios e próprios da superfície textual, ou seja, abstraída de um ensino sociointerativo da leitura como “prática social” (MARCUSCHI, 2008).

Ser professor, ensinar algo tão “propulsor” e tão “transformador” do mundo, postula como a própria RD argumenta em seu relato, requer formação continuada, assiduidade nas leituras, requer o professor como exemplo/modelo

de leitor e como alguém sempre disposto a fazer de cada aula uma nova cena com um cenário refeito em que a leitura tem que ser trabalhada para a vida, para as práticas sociais de uso do dia a dia nas relações sociais diversas, como orientado, por exemplo, pelos estudos sobre letramento, conforme pontuam Bagno; Stubbs; Gagné (2002), Gnerre (2009), Goulart (2011), Soares (2006), Tfouni (2010), e não mais uma compreensão textual presa ao estruturalismo do texto, às informações mais superficiais. Vale ressaltar logo aqui: é sugerível que o professor tenha “paixão” (KLEIMAN, 2013a; ARISTÓTELES, 2013) pela sua prática docente.

Kleiman (2013a) traz-nos um exemplo ilustrativo de uma aula cujos textos eram uma descrição de uma bula e também uma bula propriamente dita. O insucesso dessa aula deu-se pelo fato de a professora desvinculá-la das práticas sociais dos alunos, uma vez que o contato dos discentes com o gênero em questão não é muito significativo, nem prático, culminando com uma dificuldade de interpretá-lo e de interagir com o mesmo. Imaginemos que imagens de leitura e de leitora a professora ministrante passou para seus alunos? Certamente a imagem que fez emergir, no contexto da aula, da enunciação do aluno porta-voz ou líder a resistência e o repúdio pelo conteúdo abordado. São essas e outras posturas docentes que têm feito alunos não gostarem e não terem prazer pelas aulas de leitura e muito menos pelo ato de ler de modo geral.

Creamos que para incentivar, influenciar, motivar alguém a algo, devemos nós mesmos estarmos incentivados, influenciados, preparados e motivados primeiro. Assim diz Kleiman (2013a, p. 21): “Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. Isso é, a nosso ver, um passo fundamental para se formar leitores. É preciso ter paixão e, conforme o diz a *Retórica* (ARISTÓTELES, 2013), suscitar paixões no auditório, para, entendemos, poder veicular uma significativa imagem da leitura e a de um leitor apaixonado capaz de influenciar novos leitores. O francês Bellenger (*apud* KLEIMAN, 2013a, p. 22) oportuniza-nos uma imagem de leitura e ao mesmo tempo de leitor de uma forma rica em fruição, gosto, prazer, a qual deve ou deveria ser adotada como observatório para professores em formação, em exercício e em construção de suas histórias de vida, de leitura e de ensino de leitura:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir

o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. **Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa.** É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. [Grifos nossos]

Se o ensino de leitura não tiver de fato o foco de transformar as vidas dos diversos leitores (GERALDI, 1988) que se encontram nas salas de aula, objetivando criar neles a fruição, o prazer e o desejo perene de ler e ler com qualidade, os resultados serão os piores possíveis (KLEIMAN, 2013a) e se apresentarão como fruto da prática docente desmotivadora, sem vistas ao melhor para o aluno. Nesse caso, é preciso rever muitas coisas, entre elas: o trabalho docente em questão, que é mediado pela história de vida, de leitura e de profissão do professor (GOODSON, 1992; SOUZA & KRAMER, 2003), como também repensar a concepção que esse professor diz ter sobre a leitura e, por conseguinte, sobre a natureza do texto e da linguagem (GERALDI, 2011a, 2011c).

Uma prática escolar de ensino de leitura, na verdade, pensamos, tem sua gênese no tradicional processo de alfabetização (ABREU et al., 2000). É aqui que tudo se inicia, é aqui o grito de largada. É sabido de todos nós pelas vivências que tivemos, na teoria e/ou na prática, com o método das cartilhas que o ensino de leitura e escrita deu-se, e continua se dando em muitas realidades escolares, de forma descontextualizada, utilizando-se de um ensino de leitura e escrita cuja unidade de análise são letras, em seguida sílabas, palavras e frases soltas, seguidas de cópias maçantes e da caça a elementos ortográficos – como ditongos, dígrafos, tantos outros – no interior das palavras formadoras de uma frase e desta para o texto, se chegar a este. E a desilusão caminha estrada a fora, instalando um fracasso da relação do aluno com o texto, por conseguinte, com o livro e a leitura, o que nos leva a refletir que o fracasso da leitura é o fracasso histórico do contato dos leitores com a escrita, daí as imagens ruins, talvez até perversas, de leitura, escrita, texto, livro transmitidas em aulas, fato, na maioria das vezes, sedimentado pela prática escolar que, ao tempo em que sistematizou o ensino, criou um mundo de leitura não de textos e contextos com vistas à compreensão, mas de fonemas/letras, sílabas, frases descontextualizadas, dada a concepção escolar errada que os professores têm da natureza da **leitura**, por conseguinte, do **texto** e da **linguagem** (ABREU et al., 2000; GERALDI, 2011c).

A partir daqui, cabe-nos tratarmos, mesmo que ligeiramente, sobre a referida natureza do texto e da linguagem, dado o fato de que leitura pressupõe texto e linguagem e vice-versa, por isso são três unidades intrincadas e indissociáveis.

2 A natureza do texto na prática escolar

O texto como unidade de estrutura gramatical é prototípico de uma concepção cujo tratamento dado a ele seja o de praticá-lo como pretexto para o ensino de regras da gramática normativa. Entendemos que deva ser essa postura revista, repensada por ser uma prática que foge ao real uso da língua, que fomenta a cópia de palavras, frases e até mesmo de textos; que ainda versa sobre o ditado; que escolhe os textos com uma visão meramente prescritiva e/ou com o fim de abordá-lo apenas estruturalmente como assim o eram as antigas cartilhas (ABREU et al., 2000). Para exemplificar ou tentar corroborar o último argumento, Kleiman (2013a, p. 26) traz um texto retirado de um manual de 2^a série e diz que o mesmo foi selecionado (apenas) pela sua abundância de dígrafos:

(3) 'O coelho Fofinho' o coelho Fofinho mora numa ilha. É uma ilha cheia de folhagem vermelha. O coelho Fofinho brinca com o galho das árvores. Ele brinca também com bolhas de sabão. O coelho Fofinho olha a dança das bolhas. Cada bolha é um sonho colorido. (2^a série)

Geraldi (2011c, p. 97) posiciona-se quanto ao texto como pretexto e diz que não vê por que um texto não possa ser usado como pretexto, mas cita: como "pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.)", ou seja, como texto motivador ou como suporte para outras leituras como uma espécie de criação de paráfrases ou de (meta)linguagens sobre o texto original (motivador). Pelo visto, não como pretexto para o ensino de gramática. Se usado como pretexto para esta, resta saber que tratamento será dado ao texto, como isso será realizado do ponto de vista linguístico e discursivo e, consequentemente, qual a imagem que o professor vai estar veiculando sobre a leitura e sobre o texto. Se a aula versar sobre a gramática pela gramática compondo a estrutura do texto, está-se perpetuando o ideário e a imagem de sempre: de uma aula de gramática normativa descontextualizada e submissa a uma abordagem imanente e monológica, não aula sobre texto e

muito menos sobre leitura, assim Geraldi (2011c) e Possenti (2011) corroboram e ampliam nosso refletir sobre tal questão.

Concordamos com os autores supracitados e tantos mais que travam essa discussão acima sobre o texto como unidade de análise em uma aula de gramática. Cremos que depende da forma como o mesmo será abordado, do tratamento dado a ele, o que deve ser norteado pelas concepções de texto, de leitura e de linguagem que sejam alinhadas ao sociointeracionismo, às práticas sociais, conforme discutidas e defendidas. Como podemos trabalhar uma gramática no texto como unidade de análise em uma aula se não o fazemos nos utilizando das ideias articuladas no texto que se diz como “pretexto”? Pelas nossas leituras e vivências de sala de aula, cremos poder defender que tudo depende da forma como os conteúdos gramaticais serão também concebidos e do tratamento linguístico e discursivo³⁵ dado a eles. Para tanto, é esperado do professor não só concepções de leitura, de texto e de linguagem coerentemente fundamentadas e de acordo com estudos atuais, mas também uma concepção de tratamento gramatical alinhada a fundamentações igualmente atuais.

O exposto leva-nos a considerar o texto como uma unidade funcional de sentido e de análise, na qual as estruturas gramaticais só fazem sentido se dialogarem com as possibilidades de leituras e de sentidos que podem construir o referido texto e emanar dele ao mesmo tempo. Gramática, leitura, texto e sentido devem estar ligados em perfeita harmonia e interação para poder formar um todo coerente, dado que as palavras mudam de sentido, de classe gramatical dependendo do contorno que se faz necessário no processo de (re)construção textual e discursivo que se quer dar ao que se diz/escreve (GERALDI, 2011c).

O texto como unidade de mensagens e informações é um espaço ou repositório de dados, informações. O leitor, por sua vez, é alguém que extrai tais mensagens, decodifica-as e concentra-se na posição de ser passivo. O texto é a alma do negócio, é como se o processo comunicativo tivesse-o como cen-

³⁵ Linguístico e discursivo porque posso e devo ver os elementos gramaticais como a matéria a ser funcionalmente capaz de articular, registrar e consolidar os sentidos seguidos pelo percurso da leitura e compreensão possíveis e que emergem da unidade global de sentido – o texto no caso – fruto da relação articulada textual e discursivamente entre os elementos gramaticais. Se estes forem vistos só enquanto manobrados por regras, eles não cumprirão seus papéis, mas creio ser oportuno pensá-los como algo, mesmo normatizado, capaz de exercer uma funcionalidade sem ser taxativo, nem preconceituoso e nem único e absoluto (GERALDI, 2011b). Assim, cremos, deve ser o tratamento dado ao texto em relação à norma prescritiva.

tro da situação, não importando os papéis desempenhados pelo autor e pelo leitor, muito menos a relação sociointerativa entre eles. Busca-se a denotação do texto, a mensagem pela mensagem, digamos assim (GERALDI, 2011c). E refletimos: o que pensar de um leitor que vive uma vida de leitura, se é que vive, pautado meramente nessa concepção de texto? Não passará de um leitor passivo, aquele que perde o que de melhor há no texto: perde o seu percurso, perde as correntezas do rio que são contornadas pela água, pela fluência e heterogeneidade discursiva (MAINGUENEAU, 2008b) das ideias, pela flexibilidade e infinitas possibilidades de leituras e de sentidos que podem ter um texto (GERALDI, 2011c). E de onde vem esse leitor e quais suas faces? (GERALDI, 1988). Qual sua origem, sua gênese, sua história? Imaginamos que ele vem da sua formação, entre elas a escolar (não esquecendo as demais), cujo interlocutor do ensino, o professor, é (ou era) um sujeito também passivo, que formou esse novo leitor – sujeito passivo e leitor de poucos textos e/ou de poucos livros ou talvez de nenhum, cujo percurso que o formou e cujo dialogismo com outros conhecimentos, nos termos de Bakhtin (1995) e (2011), é apagado de sua visão e ação leitora. Certamente a esse sujeito foram, por exemplo, oportunizados livros cuja seleção de textos que os compõem conclama-nos a refletirmos sobre a seguinte fala de Geraldi (2011c, p. 93), a qual ilustra ou dialoga, de algum modo, com o que estamos a discutir:

Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de ‘comunicação e expressão’, pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer ‘para que’. Consequentemente, o único para que lê-lo que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura.

Dos nossos quatro professores participantes, só para trazermos um exemplo entre tantos que temos arquivados das aulas observadas para os fins desta pesquisa, foi nas aulas de leitura de RD onde menos constatamos visão, esforço ou propensão em ir além das questões de vocabulário, de significado literal e de interpretação de ideias óbvias da estrutura superficial do texto. Logo nas duas primeiras de cinco aulas observadas, o problema instalou-se e seguiu pelas demais aulas. O texto trabalhado na primeira e segunda aulas foi “Aprendendo com a professora”, uma crônica de Moacyr Scliar, por sinal um texto com um desenvolvimento criativo, curioso, instigante e prazeroso de se ler pela forma de dialogar com um acontecimento do “cotidiano” (BERGER & LUCKMANN, 2009)

da vida de um aluno cuja professora fora sua própria mãe. A crônica narra e transcodifica, metaforicamente, conteúdos das disciplinas que o referido aluno estudou com sua professora (e mãe) para a realidade da vida que ele estava vivendo no casamento e que precisava refletir sobre ela para salvar o citado casamento e sua relação com a família. Tal narrativa, a nosso entender, leva os leitores a identificarem-se com as ações vividas pelas personagens dada a relação com a cotidianidade da vida. O texto é curto e de linguagem simples, o que o torna ainda mais próximo, talvez, de todo tipo de leitor (GERALDI, 1988) e de praticamente, pensamos, de todas as faixas etárias da adolescência em diante. Não tem como o leitor não interagir, não se identificar com a narrativa, não colaborar com o autor na construção dos sentidos, não transcodificar o texto para a realidade cotidiana da vida dele ou da de outros. Basta ser instigado, incentivado e corretamente conduzido a adentrar nas profundezas do texto e com ele interagir.

Foi justamente isso que faltou na aula de leitura de RD tomada aqui como dado para essa breve análise. Primeiro, a leitura e, principalmente, a idealizada compreensão do texto ocorreram em um curto espaço de tempo, podendo ter se estendido mais, bem mais; segundo, uma interpretação resumida, pautada apenas e superficialmente nas questões que vinham prontas no livro didático de onde o texto foi extraído; terceiro, houve muita perda de tempo copiando essas questões no quadro porque o texto foi selecionado de um outro livro didático que não era o da turma; quarto, a interpretação era voltada para elementos mais estruturais e para perguntas bem óbvias, faltando uma abertura para discussões críticas e voltadas para a “vida cotidiana” e suas linguagens sugeridas no texto, o qual tinha um diálogo da ordem do dia com a construção social da “realidade da vida diária como uma realidade ordenada” (BERGER & LUCKMANN, 2009, p. 38) da vida de muitas famílias, certamente, com a daquela turma e das famílias de cada um daqueles alunos, lembrando que:

A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim. Vivo num lugar que é geograficamente determinado; uso instrumentos, desde os abridores de latas até os automóveis de esporte, que têm sua designação no vocabulário técnico da minha sociedade; vivo dentro de uma teia de relações humanas, de meu clube de xadrez até os Estados Unidos da América, que são também ordenadas por meio do vocabulário. Desta maneira a linguagem marca as coordenadas de minha vida

na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação (Op. Cit.).

Assim, podemos dizer que o texto era instigante, profundo em saberes, o que seria uma rica oportunidade para uma aula de leitura interativa e voltada para a prática social cotidiana. Quando indagada pelos ditos alunos sobre algum significado de palavras que eles não conheciam, a professora acabou dando apenas o significado literal, apegando-se a uma linguagem denotativa apenas, e daí para copiar as questões do quadro e terem a segunda aula inteira só para relerem por si o texto e nele procurarem as respostas das questões, as quais boa parte delas eram baseadas em trechos expressos no texto.

São essas e, certamente, também outras as imagens da leitura e da compreensão de textos possíveis de serem construídas do contexto dessa aula. Também imagens do ensino de leitura ficarão para sempre, cremos, arraigadas no imaginário dos alunos ali presentes e, destarte, a imagem da professora como ministrante da aula e ainda como leitora. Que imagens são essas? Certamente, as que podemos construí-las a partir de um “caráter” e uma “corporalidade” (MAINGUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2014) que emanam da voz enunciante da professora em contexto de sala de aula, do tratamento, por exemplo, que ela deu à crônica citada, além do que ela desenvolve em seu relato. Tais imagens são representativas de “uma espécie de fantasma” (MAINGUENEAU, 1997, p. 47) que construímos na/da enunciação que desenvolveu a aula e as imagens que foram emergindo dela. O ethos discursivo ou imagens de si, construídas no processo do dizer/do discurso/da enunciação, tem suas varrições, como por exemplo, ethos dito, mostrado, visado, produzido, entre outros (MAIN- GUEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2014). Podemos, então, afirmar que o “ethos dito” no relato de RD destoa do “ethos mostrado” (Op. Cit) nas aulas observadas: a concepção de leitura narrada no relato dela diz ser leitura como informação e a prática de ensino de leitura como compreensão; no entanto, concepção e prática de leitura, efetivamente, exercitadas nas aulas observadas, não são como compreensão, mas apenas fonte de informação, obedecendo a um modelo estrutural de análise de textos. A ensinante de leitura veste-se como um personagem que se apropria do texto com esse “comportamento” passivo (MAINGUENEAU, 2015a, p. 18): capturação de informações como ditas no texto, assim ela segue construindo “imagens de si” (AMOSSY, 2014, p. 9) no transcorrer da prática por nós observada.

Os ethé ou imagens que acabamos de discutir mostram, mais uma vez, o “ethos discursivo” que é possível construir do professor como leitor e como ensinante da leitura, uma vez que, baseados em Maingueneau (2015a, p. 17), podemos postular que esse ethos ultrapassa a persuasão via argumentação e “permite refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos a um certo discurso”. Tais ethé são construídos não apenas pela persuasão que os argumentos dos participantes empreendem na produção dos relatos e em suas práticas de ensino observadas, mas pela enunciação e por tudo aquilo que ela faz com que nós leitores possamos aderir ao discurso e conferir ao enunciador um estatuto, uma voz enunciante, uma imagem, um ethos (MAIN-GUENEAU, 2016a, 2016b, 2015a, 2014, 2013), no caso seus ethé ou imagens de leitora e de ensinante de leitura.

Por fim, nossa última concepção de **texto** elencada aqui **como unidade ou como forma de interação** que subjaz à concepção de leitura como “prática social” (ou com esta caminha lado a lado), na qual o texto reside no espaço da sua interlocução com o autor e o leitor, e constituiu-se como uma unidade global de sentidos cuja compreensão do conteúdo que o compõe nunca pode ser desvinculada dos sentidos construídos na parceria entre os interlocutores e seus sistemas de crenças, valores, costumes e hábitos.

Portanto, não é mais novidade que se texto é entendido como um construto sociointerativo é porque a concepção de linguagem subjacente é a que o endossa, ou seja, é a “linguagem como um lugar de interação” (FONSECA & GERALDI, 2011, p. 106). Assim, texto deve ser lido a partir dessa noção: a de leitura como sociointeração na prática social da vida cotidiana de leitores diversos e da vida escolar de alunos, ou seja, de todos que se utilizam do ato de ler para viverem em coletividade e em colaboração mútua. Este deve ser o papel da escola: prover práticas de ensino de leitura em tal perspectiva. Para tanto, o papel do professor e sua visibilidade em torno da importância da leitura na vida e na escola, entre as demais questões discutidas até agora, postulamos, é fundamental para prover a citada prática.

3 Na vida e na escola: a importância da leitura e do papel do professor

A luz da nossa existência na família, na escola, na comunidade, nas relações sociais como um todo só pode estender seus raios de forma crítica e consciente se for regada pela leitura e pelo processo amplo de construção de

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

conhecimentos que ela, a leitura, pode propiciar (KOCH & ELIAS, 2009). Ao re-lermos o conjunto da obra do grande mestre Paulo Freire, *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2011), principalmente essa obra, sentimo-nos impulsionados a passear pelo espaço geográfico e pelo tempo histórico onde se deram as primeiras experiências de leitura do mestre, como também ficamos a desenhar, cognitivamente, as cenas, os fatos e os personagens que compõem sua história de vida e de leitura por ele mesmo narrada, sua primeira professora, seus primeiros contatos, os lápis em forma de gravetos, o caderno em forma de chão, de areia, elementos que representam cultural e socioeconomicamente parte de suas experiências de vida e de leitura.

Assim, qual a importância desse ato? O que ele representa ao longo de nossa história de vida e a que destino ele nos leva? As imagens de leitura e de leitor que Freire (2011) nos leva a assistir, não só nessa obra, convence-nos ainda mais do tanto quanto ler é vida, é arte, é o bálsamo que nos torna gente, que nos faz tomar, politicamente, posse dos nossos direitos e de executar nossos deveres, como também nos imbuir da sensibilidade que precisamos de ter para com o outro e para com seus (nossos) problemas e desafios em um mundo competitivo como o da contemporaneidade. É lendo que podemos tomar posições diante dos empoderamentos constituídos e/ou fixados nas relações, nas instituições, nos universos ao nosso redor. É lendo que vamos galgando a realização de nossos projetos, que vamos nos tornando crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, todos livres e mais prontos para atuar e para ascender frente às demandas políticas, culturais, linguísticas e socioeconômicas (FREIRE, 2011).

Quando a leitura, consequentemente, o texto e o livro (FONSECA & GERALDI, 2011) encontram significativos espaço e importância na vida da família, da escola, da universidade, da sociedade, tudo flui, tudo avança, tudo progride a começar pela leitura e seu processo conscientizador e, como propõe Freire (2011), libertador.

Na verdade, esse processo na vida de todos nós, como sabemos, inicia-se, de um jeito ou de outro, em casa com a família. Assim o foi na vida de Paulo Freire, na dos quatro participantes desta pesquisa, em demais vidas e assim se segue. De casa para a escola, ou seja, da não escolarização para a escolarização, do que antes era algo livre agora realizado por um sistema educacional e seu projeto de ensino, no qual está a figura do professor. É deste esperada uma visão atualizada sobre os pressupostos teóricos que versam

sobre leitura: tipos, concepções, importância, relação com textos, livros e gêneros textuais diversos; sobre linguagem; sobre formas de atuações pedagógica, linguística e discursiva no ato de ensinar. Isso nos faz compreender que, para tanto, segundo Fonseca & Geraldi (2011, p. 107),

[...] a posição do professor não é a do mediador do processo, que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo se desencadeasse. Julgamos que **o professor**, no processo da leitura de seu aluno, **deve ser um interlocutor presente**, que responde pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa. [Grifo nosso]

Entendemos pela citação que o professor jamais poderá ser um sujeito passivo na realização da aula e na construção dos significados que ela deve prover para a leitura, já que como “interlocutor presente”, a concepção de linguagem, de texto e de leitura dele deve ser norteada pela sociointeração autor-texto-leitor (KOCH & ELIAS, 2009), direção que inviabiliza uma atitude passiva. Se sua atuação não versar sobre tal perspectiva, então, não será uma aula, será um monólogo ou um encontro entre professor e aluno que não resultará em aprendizagem e em avanço, como revelamos índices de leitura no Brasil, em pesquisas elencadas em seção acima. Nessa relação, ninguém é passivo, nem professor nem aluno, ou não deve sê-lo. Percebemos que entre o aluno como leitor e o professor como leitor transita o autor e o texto, este, para fazer sentido, depende do olhar e do ponto de vista dos sujeitos leitores, depende das orientações pedagógicas, linguísticas e discursivas direcionadas pelo professor no ato de enunciar sua visão e o tratamento que pretende dar ao texto. Ao ensinar-aprender, professor e aluno enquanto leitores devem interagir com o autor e o texto ao mesmo tempo na interlocução, de forma que ser “presente” é uma atitude fundamental por parte de quem de repente ensina ou, sem dúvida, também aprende.

Como “interlocutor presente” cremos também que o professor deve ter, entre outras preocupações, a de selecionar funcionalmente, os materiais a serem adotados para seu trabalho com a leitura, como também pensar estratégias que viabilizem uma vida de leitura assídua e de qualidade por parte dos

seus alunos. Geraldi (2011b) corrobora tal ideia quando ergue uma bandeira sobre como oportunizar aos alunos uma espécie de rodízio de leitura sem o autoritarismo e a pressão de preenchimento de fichas, produção de resumos, contação do conteúdo do livro lido, acreditando que assim os alunos possam ir tomado gosto pelo ato de ler e este se torne algo prazeroso.

Também Silva (2011) propõe a reflexão de que, se ao aluno fosse oportunizado, desde as séries iniciais, digamos, quatro livros para leitura, ao final da 8^a série ele teria lido uma quantidade até razoável de livros. A proposta é que pelo menos houvesse uma quantidade de leituras minimamente necessária, não falando aqui dos critérios absurdos de seleção de tais livros, os quais se dão de forma autoritária por muitas razões elencadas pela autora e que boa parte se confirmam no nosso saber experiencial, como: são adotados livros que o professor já leu porque lhe falta tempo para ler outros; precariedade de recurso financeiro e acesso a novos exemplares; os livros selecionados, nesse caso, são prioritariamente os clássicos, não os contemporâneos, por serem os a que os professores tiveram acesso em seu tempo histórico de escola; entre outras dificuldades, o que vai resultar no autoritarismo dos livros impostos para os alunos, desconsiderando seus interesses por outras obras, pois o que interessa é uniformizar uma avaliação que contemple o mesmo livro para todos os alunos naquele pontual mês, em virtude de o professor não dispor de tempo para produzir e avaliar provas diversas. Tudo isso demonstra a fragilidade do processo de leitura na escola, a começar pelo processo de seleção dos livros até a fase da avaliação, considerada de certo modo final (SILVA, 2011).

Considerações Finais

Essas e outras reflexões e sugestões que acabamos de elencar ao longo do presente texto, a nosso ver, se levadas a sério e se realmente postas em prática, trariam significativos resultados, pois, logo de princípio, oportunizariam aos alunos uma quantidade bem razoável de acesso a leituras de obras diversas e, consequentemente, o provável gosto pela leitura, haja vista que a construção de uma habilidade para tal ato requer um passeio efetivo e largo por ela, ou seja, quanto mais se lê, mais haverá a possibilidade de se tornar assíduo, de otimizar a interlocução com autores e livros diversos, de se tomar gosto por tudo isso e de se caminhar rumo à qualidade da leitura que pressupõe ler de forma sociointerativa, por conseguinte, crítica. E como bem diz Lichtheim (1973 *apud* Fischer, 2006, p. 09): “Um homem morreu e seu corpo se

transformou em pó, e seu povo partiu de sua terra. É **o livro** que o torna inesquecível **na voz daquele que o lê**” [Grifos nossos]. Tal enunciado nos ajuda a (re)afirmarmos a ideia de que o livro, o texto, a leitura eternizam a cultura, o saber, a vida das sociedades e tudo o mais que possamos imaginar.

A nosso entender, sem livro, sem texto, sem leitura somos incapazes de alçar maiores voos, de contribuir para os avanços do conhecimento, de progredir, de efetivamente provermos em nós as imagens de uma sociedade de visões leitora, crítica, superadora de desafios e próspera. Uma sociedade, uma cidade, um bairro, uma escola, uma família são o que são, cremos, pelas visões e atitudes que conseguiram ter de acordo com seus níveis de leitura que instauram.

Assim, quando um professor ministra sua aula, ele transmite uma imagem de si enquanto professor e enquanto leitor ao tempo em que também ganha uma imagem nesse contexto, conforme (re)afirmamos várias vezes no presente texto. Tal imagem docente, positiva ou negativa, seja qual for sua manifestação, é construída e incorporada concomitantemente à realização da(s) cena(s) que é/são produzida(s) por seu respectivo gênero.

Referências

- ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: EDIPRO, 2013.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- . **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

BRASIL. **Brasil no Pisa 2015:** Sumário Executivo. Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB.Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf>. Acesso em 13 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **IDEB – Resultados e Metas.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Atualizado em 05/09/2016b. Acesso em 18 fev. 2018.

FONSECA, M. N. G. da; GERALDI, J. W. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011a.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011b.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011c.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **A leitura na sala de aula:** as muitas faces de um leitor. Séries Ideias, n. 5. São Paulo: FDE, 1988. p. 79-84.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013a.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013b.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. 4. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, T. M. K.; BECKER, P. (Orgs.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**, Passo Fundo, RS: UPF, 2002.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Org.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAINQUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2016a.

_____. Retorno crítico sobre o ethos. In: BARONAS, R. L.; MESTI, P. C.; CARREON, R. de O. (Orgs.). **Análise do discurso**: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes. Campinas: Pontes, 2016b.

_____. A propósito do ethos. In: MOTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.

_____. O que pesquisam os analistas do Discurso?. **Revista da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)**, v. 14, n. 2, p. 31-40, jul./dez. 2015c. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/42547/25810>. Acesso em 12 dez. 2017.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Cenas da enunciação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. **Gênese do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. **Análise de textos de comunicação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Termos-chave da análise dos discursos.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. **Novas tendências em análise do discurso.** 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

Que país é esse? Renato Russo. Legião Urbana. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46973/>. Acesso em 10 abr. 2018.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 4. ed. 2015. Disponível em: www.prolivro.org.br/institutoprolivro.org.br. Acesso em 15 fev. 2017.

SILVA, L. L. M. da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Metamemória-memória:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, S. J. & KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, S. & SOUZA, S. J.

(Org.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003.

SOUZA, S. J. Por uma leitura estética do cotidiano ou a ética do olhar. KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (Orgs.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003.

SOUZA, E. C. de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCES, 2006.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, R. A. **A contribuição de abordagens linguísticas para o ensino de língua portuguesa**. Recife: UFPE, 2002, 140p. Dissertação (Mestrado em Linguística).

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



SOBRE OS AUTORES

Organizadoras



Nize Paraguassu Martins

É doutora e mestre em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Licenciatura em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Realizou pós-doutorado na USP em (2019). É professora do curso de Licenciatura em Letras-Português da UESPI, onde também é membro do corpo docente do programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETROS). Coordena o grupo de pesquisa “Ensino do Português Brasileiro” na UESPI cadastrado no Diretório de grupos de pesquisa do CNPq no CV: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/75924>. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nas subáreas: Teoria e Análise Linguística; Semântica Formal e interface Linguística e Ensino.



Shirlei Marly Alves

Mestre e doutora em Lingüística. Docente associado II da Universidade Estadual do Piauí. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica (LEIA). Coordenadora da Olimpíada Científica de Língua Portuguesa (OCLIP). Pesquisa livros didáticos, formação de professores e práticas de ensino de língua portuguesa na Educação Básica.



Ailma do Nascimento Silva

licenciada em Letras com habilitação em Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMG, mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, doutora em Letras, na área de Linguística, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Atualmente, é Professora Associada I, Dedicação Exclusiva, da Uni-

versidade Estadual do Piauí- UESPI, docente permanente do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGL/UESPI) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETROS/UESPI). Desenvolve pesquisas na área de Fonologia, Variação e Ensino.

Sobre os autores dos capítulos



Rafael Bezerra de Lima

É doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE. Lecciona no curso de graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETROS. É pesquisador do Grupo de Estudos em Teoria da Gramática - GETEGRÁ, vinculado ao CNPq. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Gerativa, Variação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa.



Vilani Nascimento Paz de Souza

Graduada em Letras; mestra pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFRPE. Atualmente é doutoranda em Ensino de Línguas e Formação Docente pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Com 15 anos de experiência como professora de Língua Portuguesa na rede pública de Pernambuco, a autora é uma apaixonada por livros e pela arte de ensinar, dedicando-se a inspirar seus alunos através das palavras.



Laurênia Souto Sales

Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING (UFPB), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-doutorado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, da Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora do Departamento de Letras da UFPB, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING.



Maria Genilda Santos de Souza

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (2018). Mestrado em Letras pela UFPB (2004). Licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001). Especialista em Neuropsicopedagogia (2025). Professora na Rede Estadual (Ensino Médio). Formadora dos professores de Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental (Santa Rita-PB).



Marton Gomes Lima Amorim

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí (1996), especialização em Linguística – A Teoria dos Gêneros Textuais e o Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Piauí (2014). É Mestre em Letras pelo programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí (2020). Atualmente é professor da rede pública de ensino dos estados do Piauí e do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa



Lucirene da Silva Carvalho

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (1988), Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC/MG (2000) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2009) e Pós-Doutorado, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2019). É professor Associado III, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI – na qual atua como professora do curso de Graduação em Letras/Português, na modalidade regular e desempenha função de coordenadora do curso de Letras/Português, da Modalidade EAD, do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), do Campus Poeta Torquato Neto. Atualmente, é Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Mestrado em rede mantido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, dentro da qual a UESPI vincula-se como Unidade. Tem experiência de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, Sociolinguística, Variação Linguística e Ensino.



Oscarina de Castro Silva Fontenele

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI – 2019, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Bacharelado em Direito, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI – 2011. Especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, IF-Sertão PE – 2022. Especialista em Metodologia da Leitura e Escrita (2006). Graduada em Letras/Inglês (2010) e em Letras/Português (2001), pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Membro dos grupos Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional e Formação Docente – GREPAEFDOC. Experiência com ensino de Língua e Literatura na Educação Básica nas redes públicas municipal e estadual do Piauí. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí IFPI. Interessa-se por estudos relacionados à literatura, escrita, reescrita e avaliação.



Pedro Rodrigues Magalhães Neto (in memorian)

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí, especialização em linguística pelo pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, mestrado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. É professor adjunto, nível IV, TI 40 horas da Universidade Estadual do Piauí. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura/interação/texto, alfabetização e letramento/escolar e social. Tem alguns trabalhos publicados em livros e revistas. Autor dos livros: *Leitura e senso Crítico* ; *Eventos de Letramento em Situação Carcerária*. Professor do Curso de Mestrado Profissional de Letras - PROFLETRAS - Português da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Professor do Curso de Mestrado Acadêmico em Letras Português do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí.



Rita Alves Vieira

Possui Licenciatura em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (1997), Especialização em Língua Portuguesa pela mesma Universidade (2000), Mestrado em Letras-Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Doutorado em Letras-Linguística pela mesma Universidade (2018). Foi professora de língua portuguesa da Educação Básica (1989 a 2012), professora formadora do Programa de Formação de professores - PROFORMAÇÃO (2002 - 2003), coordenadora do curso de Letras-Português da UESPI (2003 - 2012), coordenadora de Cursos de Especialização em "Língua Portuguesa" (2003 - 2007) e "Literatura Brasileira" (2002 -2003), coordenadora Local do PARFOR / UESPI (2010 - Fev/2014), docente orientadora do Programa Residência Pedagógica (2018-2019) e (2020-2022). É Professora Adjunta em Regime de Dedicação Exclusiva do Curso de Licenciatura em Letras-Português, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba-PI, e atua também como docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Unidade Teresina-PI. Coordena o PIBID de Língua Portuguesa da

Jogando com as linguagens: propostas de intervenção

UESPI Parnaíba-PI (Dez/2024 - previsão de término Nov/2026) e iniciou recentemente, em Junho/2025, uma atuação como coordenadora Local do Mestrado PROFLETRAS - Unidade Parnaíba-PI. Pesquisa e orienta projetos que contemplam abordagens voltadas para discurso e ethos discursivo; leitura e ensino de leitura; gênero discursivo, texto e ensino. Suas atividades e experiências de ensino versam sobre os componentes curriculares: Análise do Discurso; Texto e ensino; Linguística Textual; Semântica e Pragmática; Sociolinguística; Oralidade, Letramento e Ensino; Leitura: teorias e práticas; Introdução à Linguística.



Elisângela Santos de Andrade Oliveira

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras, unidade Uesb. Vitória da Conquista. É professora de Língua Portuguesa em escolas públicas do estado da Bahia e do município de Planalto/Ba. Desenvolveu sua pesquisa de mestrado com o tema o ensino dos sinais de pontuação como marcadores prosódicos e seus efeitos de sentido.



Vera Pacheco

Doutora pela Unicamp com pós-doutorado na área de Linguística, especificamente em Fonética e Fonologia. Atualmente, é professora plena na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista/BA, onde atua no ensino, pesquisa e extensão. Nessa mesma instituição, compõe o corpo permanente dos docentes do Mestrado Profissional em Letras-Profletras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, mestrado e doutorado. Trabalha com questões de Fonética e Fonologia tanto na materialidade oral quanto escrita, desenvolvendo pesquisas com temáticas relacionadas à leitura, escrita e alfabetização. Possui publicados vários artigos em periódicos qualificados e capítulos de livros. Conta com várias orientações de dissertações e teses defendidas nos últimos anos. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Rogério Batista



Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual do Piauí, é coordenador do Programa de Avaliação e Monitoramento da Aprendizagem (PROAMA) em Lago da Pedra – MA e professor de Língua Portuguesa. Atua na formação de professores de língua portuguesa dos anos iniciais e finais, realiza palestras e desenvolve projetos pedagógicos com ênfase na prática de leitura de textos literários e ensino de gramática.





✉️ Contato@agenciaempulssi.com.br ☎ [@agenciaempulssi](https://www.instagram.com/agenciaempulssi)

agenciaempulssi.com.br

