

## **Organizadoras**

Cláudia Valéria Doná Hila

Lilian Cristina Buzato Ritter

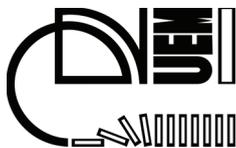
Margarida da Silveira Corsi

Volume 1

# **PRÁTICAS JORNALÍSTICAS/ MIDIÁTICAS NA SALA DE AULA**

Coleção

**PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DO PROFLETRAS**



Eduem  
Maringá  
2019



## **EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

### **REITOR**

Prof. Dr. Julio César Damasceno

### **VICE-REITOR**

Prof. Dr. Ricardo Dias Silva

### **DIRETOR DA EDUEM**

Prof. Dr. José Paulo de Souza

### **EDITOR-CHEFE DA EDUEM**

Profa. Dra. Larissa Michelle Lara

## **CONSELHO EDITORIAL**

### **PRESIDENTE**

Prof. Dr. José Paulo de Souza

### **EDITORES CIENTÍFICOS**

Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Profa. Dra. Carolina Laurenti, Profa. Dra. Cecília Edna Mareze da Costa, Prof. Dr. José Luiz Parré, Profa. Dra. Kátia Regina Freitas Schwan Estrada, Profa. Dra. Liliam Cristina Marins, Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias

## **EQUIPE TÉCNICA**

### **FLUXO EDITORIAL**

Edneire Franciscon Jacob, Glauber Aparecido Yatsuda, Cílicia Conceição de Maria, Vania Cristina Scomparin

### **PROJETO GRÁFICO E DESIGN**

Marcos Kazuyoshi Sassaka, Marcos Roberto Andreussi

### **MARKETING**

Gerson Ribeiro de Andrade

### **COMERCIALIZAÇÃO, DIVULGAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO, FINANCEIRO**

Carlos Henrique Eduardo Constâncio dos Santos, Luciano Wilian da Silva, Solange Marly Oshima

**Copyright © 2019** para os autores

**Todos os direitos reservados.** Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

**Todos os direitos reservados desta edição 2019** para Eduem.

Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e quaisquer outros conteúdos utilizados, são de responsabilidade dos autores.

**Revisão textual e gramatical:** Annie Rose dos Santos

**Normalização textual e de referências:** Marinalva Aparecida Spolon Almeida (CRB 9-1094)

**Projeto gráfico/diagramação:** Marcos Kazuyoshi Sassaka

**Capa - imagem:** fornecida pelas organizadoras (<https://unsplash.com/t/textures-patterns>)

**Capa - arte final:** Marcos Kazuyoshi Sassaka

**Fonte:** Alegreya

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Eduem - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

---

quadros.

ISBN

---

Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

Editora filiada à



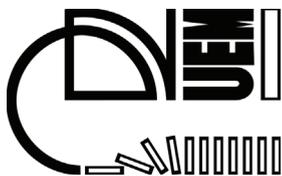
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



**CAPES**



**PROFLETRAS**



**Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá**

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (44) 3011-4103

[www.eduem.uem.br](http://www.eduem.uem.br) - [eduem@uem.br](mailto:eduem@uem.br)

## **Agradecimentos**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) - UFRN/UEM.

## **Prefácio**

Maria da Penha Casado Alves

O livro que ora se apresenta ao público constitui-se de um conjunto de artigos cuja finalidade maior é socializar diferentes trabalhos/pesquisas/intervenções em sala de aula do ensino fundamental construídos no Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras é um espaço onde se gestam trabalhos que sejam responsivos às atuais demandas da sala de aula de Língua Portuguesa. Como programa em rede, o Profletras tem como objetivo qualificar professores da educação básica que atuam no ensino fundamental em Língua Portuguesa em todas as regiões do Brasil. Esse Mestrado, portanto, é um espaço formativo no qual se espera que a díade teoria/prática seja tensionada a fim de que esses professores em formação sejam atores e construam dialogicamente abordagens/práticas/experiências/produtos que respondam às questões que nos são postas no que concernem à leitura, à escrita, à escuta e ao ensino da gramática da Língua Portuguesa.

O Profletras é um dos maiores programas de formação em nível de mestrado, funcionando em 42 instituições, com 49 unidades associadas, públicas de ensino superior. Ao contemplara necessidade permanente de formação de professores, esse programa em rede nacional atende ao que preconiza a meta 16 do PNE, qual seja: “Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Os artigos deste livro, construídos por professores pesquisadores/orientadores e professores da educação básica, formados ou em formação no contexto do Profletras, de diferentes instituições como a UEM, UFSC, Unioeste, UFPA, UFT, UFBA e UFMG, responde

dialogicamente aos nossos propósitos, enquanto Coordenação Nacional, de dar visibilidade ao que é produzido no Programa a fim de promover novos enfoques, novas abordagens e novas práticas que possibilitem uma ressignificação do que seja ‘ensinar Língua Portuguesa’ na educação básica. Ressaltamos que tais artigos se articulam teórico-metodologicamente por uma concepção histórica de linguagem, embasada nas concepções do Círculo de Bakhtin, que considera processos, sujeitos, contextos e a história que nos humaniza em cada acontecimento de linguagem.

Que o livro *Práticas jornalísticas/midiáticas na sala de aula: propostas de intervenção do Profletras* cumpra com seu propósito de consolidar parcerias interinstitucionais como também no âmbito do Profletras e que as vozes aqui presentes reverberem, dialogicamente, tanto no espaço acadêmico quanto no chão da escola, destino maior que lhe cabe alcançar.

## **Referências**

PNE - meta 16. Nova Escola, jul. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2993/pne-meta-16>. Acesso em: 04 jun. 2017.

## Apresentação

O programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede e coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), iniciou suas atividades em agosto de 2013, motivado, principalmente, pelo baixo índice no resultado das avaliações a que são submetidos os alunos do ensino fundamental na Prova Brasil e pela posição das escolas no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O Programa volta-se à formação continuada dos professores em exercício que atuam na Educação Básica e tem como parâmetro de trabalho o diálogo permanente entre teoria e prática docente, até porque o seu produto final, diferentemente dos mestrados acadêmicos, deve se orientar para uma proposta de intervenção a partir de um problema da prática de cada professor. Nesse sentido, o professor pode optar por desenvolver diferentes modalidades de propostas de intervenção, bem como *softwares* e aplicativos a fim de ressignificar sua prática docente.

Exatamente pela importância atribuída pela própria Capes por uma nova forma de se fazer um programa de mestrado profissional, há uma crescente necessidade de divulgação dessas propostas, tanto para os programas profissionais como cumprir exigências de produção e publicação.

As propostas de intervenção apresentadas neste volume têm a função de divulgar os trabalhos finais do Mestrado Profissional em Letras e colaborar com professores que atuam na rede básica de ensino, pois apesar de se situarem em contextos específicos, podem servir como ferramentas para que outros professores, alunos da formação inicial possam, também, desenvolver novas propostas de trabalho com as práticas de linguagem em seus contextos de ensino.

Todos os capítulos deste volume têm em comum a ancoragem teórico-metodológica em uma concepção interacionista e/ou dialógica da linguagem. Podemos afirmar que o fio condutor dos capítulos são

os estudos de Bakhtin e de seu Círculo, prioritariamente, e uma visão de linguagem que compreende os gêneros discursivos como formas de auxiliar o aluno a participar mais ativamente das práticas sociais.

As propostas apresentadas situam-se no âmbito da Linguística Aplicada, em uma perspectiva de linguagem que é marcada pela sua natureza social, histórica e ideológica. Essa visão de linguagem, difundida inicialmente, na visão interacionista, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, concebe a linguagem como local da interação humana, por meio do qual o sujeito pratica ações e age sobre seu interlocutor. O trabalho com a língua, nessa visão, parte de um estudo mais reflexivo e contextualizado das práticas languageiras; a oralidade, a leitura, a produção textual/multissemiótica, a análise linguística e a gramática.

Ampliando a noção interacionista de linguagem, a concepção de linguagem adotada pela Base Nacional Curricular Comum é claramente expressa como dialógica, de base enunciativa bakhtiniana, ou seja, uma forma de ação interindividual orientada por um objetivo específico, por um interlocutor por meio de práticas sociais, em distintos momentos da história.

Para Bakhtin e seu Círculo, todo trabalho que se faça sobre a língua deve se basear em enunciados concretos, presentes nos mais variados campos do discurso. Desconsiderar essa natureza do enunciado, bem como as relações dialógicas que o compõem ou mesmo, as suas diferentes manifestações, por meio dos gêneros do discurso equivale trabalhar em campos de abstração com a língua que debilitam a natureza viva da linguagem.

Compreendendo os gêneros discursivos como manifestações de enunciados concretos, essa concepção considera que o trabalho com o texto na sala de aula precisa levar em conta o contexto de produção (autor, interlocutor, campo, objetivo da interação suporte, relações dialógicas, momento histórico) para a produção de significados nas diferentes práticas de linguagem desenvolvidas na sala de aula. Por isso mesmo, ao assumirmos, como ponto de partida das propostas que serão apresentadas, a concepção interacionista e de base dialógica

da linguagem, reconhecemos que, no ensino de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos cumprem um papel relevante para o trabalho com a língua e linguagem, podendo ser instrumentos relevantes para o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras de nossos alunos

Os trabalhos de intervenção, portanto, são frutos do trabalho de formação teórica e metodológica dos professores mestrados do Profletras, e, por isso mesmo, apresentam contextos próprios que as originaram e as definiram, e que podem ser melhores compreendidas na leitura das dissertações que contemplaram. Neste livro, nossa intenção é de configurar o momento prático da elaboração dessas propostas.

Além disso, os capítulos contemplam, conforme prevê a Base Nacional Curricular Comum, documento oficial sobre as diretrizes do ensino de Língua Portuguesa publicado em 2017, práticas de linguagem situadas no campo de atuação denominado jornalístico-midiático. Essa é uma das categorias organizadoras do currículo de Língua Portuguesa proposto no referido documento, e este volume, à luz dessa categoria, permite uma verticalização dos temas dos trabalhos finais do Profletras.

Essa forma de organização não é adotada, por exemplo, no momento em que se veiculam nos sites dos programas os trabalhos. Acreditamos que essa verticalização temática responde a uma das demandas do ensino de Língua Portuguesa no contexto nacional: a socialização de experiências formativas de docentes nas quais se busca a articulação entre teoria e prática. Nesse âmbito, os capítulos encontram-se alinhavados com o propósito de apresentar sugestões, possibilidades, caminhos para o ensino e a aprendizagem da língua materna, sem que haja a intenção de se prender a modelos meramente instrucionais. Ao ler os textos, percebemos que as perspectivas epistemológicas das práticas sugeridas são apresentadas e discutidas de forma interdiscursiva com suas perspectivas metodológicas, dialogizando com teorias contemporâneas da Linguística Aplicada. De modo geral, todos os capítulos deste livro exibem formas similares para tratar das questões elencadas sobre a relação entre teoria e prática.

Vale a pena ressaltar que todos os capítulos foram escritos por professores orientadores do Profletras e por professores que ou já finalizaram ou estão em fase final do trabalho. Nesse sentido, este livro traz uma representatividade de propostas de intervenção desenvolvidas em diferentes regiões geográficas de nosso país, contemplando o perfil em rede do próprio programa por compilar trabalhos das unidades das instituições UEM, UFSC, Unioeste, UFPa, UFT, UFBA e UFMG.

Nessa direção, no primeiro capítulo, Flávia Chaplin de Souza e Rodrigo Acosta Pereira discutem sobre a prática de análise linguística integrada às práticas de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica em uma proposta didático-pedagógica pensada para uma turma do 8º ano do ensino fundamental.

No segundo capítulo, Miriam Fila Miglioli Teixeira e Cláudia Valéria Doná Hila apresentam uma proposta de intervenção voltada à fase do planejamento do artigo de opinião para um 9º ano do ensino fundamental, a partir da temática ‘Suicídio na adolescência’. O trabalho é norteadado pela concepção interacionista de linguagem, pelos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo e pelos estudos da Filosofia Crítica.

No capítulo dedicado a se pensar no *meme* como um gênero emergente e necessário para a formação leitura, Betânia Elizabete Braga e Lilian Cristina Buzato Ritter discorrem sobre um protótipo didático de leitura e análise linguística com o gênero *meme* para um 9º ano do ensino fundamental. O protótipo é constituído por quatro eixos temáticos, a saber: *bullying*, racismo, machismo e homofobia. Com o objetivo de tornar a prática de leitura em uma ação pedagógica mais significativa para o aluno-leitor, consideraram tanto o aspecto cognitivo quanto discursivo do processo de leitura.

No quarto capítulo, Cilene Barreto Santos Lima e Julio Neves Pereira desenvolvem atividades leitura e produção de texto por meio de Sequência Didática (SD). Sua organização se dá em torno de gêneros textuais, sobretudo o gênero boletim informativo. No plano global da SD encontram-se: ‘apresentação da situação’ para a contextualização da produção; ‘primeira produção’, com função diagnóstica; 4 ‘módulos’,

nos quais se trabalham gêneros informativos de diversas esferas para caracterizar o boletim Informativo. O último módulo é o momento da produção final a partir do que foi aprendido. É, portanto, um trabalho centrado na aprendizagem, em que se releva a dimensão interacional da língua.

No capítulo 5, Angélita dos Santos Conceição Silva e Márcia Cristina Greco Ohuschi versam sobre um projeto de leitura com o gênero notícia, voltado ao 8º ano do ensino fundamental. O trabalho é pautado na concepção dialógica da linguagem nos pressupostos teóricos bakhtinianos. As autoras adaptam o módulo de leitura da proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008); indicam diretrizes para a leitura, de forma que os alunos explorem as dimensões social e verbal do gênero, utilizem as estratégias de leitura e resolvam questões de compreensão e interpretação, visando ao aumento de seus níveis de compreensão leitora.

O gênero *Vlog* é o objeto do capítulo 6, no qual Rosiane Cardosos do Santos Morato e Eliana Alves Greco apresentam a proposta didático-pedagógica de leitura do gênero discursivo *vlog*, direcionada a alunos de 9º ano do ensino fundamental. A produção tem como base teórica a perspectiva discursiva de leitura alicerçada na Análise de Discurso de linha francesa, mas também perpassa pela concepção interacionista de leitura. O encaminhamento pedagógico para a prática de leitura nas atividades valoriza as suscitações emergidas pelo gênero *vlog*, pelo texto, pelos conhecimentos prévios do leitor e por aspectos sócio-históricos e ideológicos que envolvem os sujeitos envolvidos – autor e leitor.

No capítulo 7, Maria do Carmo Cabreira e Terezinha da Conceição Costa-Hübes, ancoradas na concepção dialógica da linguagem, apresentam um diagnóstico das principais dificuldades de leitura de alunos de um 4º ano do ensino fundamental e propõem situações didáticas de intervenção direcionadas a essas dificuldades.

No capítulo 8, Celi Barbosa dos Santos e Lilian Cristina Buzato Ritter discorrem acerca de uma proposta de leitura e análise linguística com o gênero propaganda social impressa para um 5º ano do ensino

fundamental. A proposta está pautada nos conceitos teórico-metodológicos em relação às práticas de leitura e análise linguística, à luz da perspectiva dialógica da linguagem oriunda dos estudos bakhtinianos. As autoras tratam da ressignificação de um Plano de Trabalho Docente com o gênero em foco, articulando as etapas didáticas do Plano aos conceitos bakhtinianos de enunciado e gênero discursivo. Priorizam atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplam as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo dos textos-enunciados.

No capítulo 9, Vinicius da Silva Zacarias e Cláudia Valéria Doná Hila apresentam uma proposta de intervenção voltada ao contexto do campo para um 9º. ano do ensino fundamental no estado de São Paulo. Ancorados na concepção interacionista de ensino, na concepção de escrita como trabalho e no Interacionismo Socio discursivo, os autores expõem um Projeto Didático de Gênero (PDG) a partir do tema 'Superação'. O gênero resenha de filme foi escolhido tanto por ser conteúdo programático da escola como um gênero no qual os alunos não tinham conhecimento, instaurando, assim, uma nova prática social entre eles.

No capítulo 10, Gillienne Guimarães Garcia e Luiz Francisco Dias propõem estratégias pedagógicas para se trabalhar a linguagem *online* (também conhecida como 'internetês'). Os autores demonstram que, com o estudo sistemático dessa linguagem, podemos ensinar tópicos importantes de gramática e evidenciar conhecimentos prévios que os sujeitos de pesquisa tinham sobre a norma padrão da Língua Portuguesa e suas convenções. Utilizaram uma 'sequência de ensino' com vistas ao desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos.

No capítulo 11, Leliane Fossaluzza Bassiga e Aparecida de Fátima Peres fazem uma discussão da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil. As autoras debatem as prescrições fundamentais voltadas à formação de um leitor proficiente para observarem se os descritores elaborados para a Prova Brasil estão em harmonia com as questões que se apresentam nas diretrizes

para a Prova. Ancoradas na concepção de linguagem interacionista, apresentam atividades de leitura que seriam mais desejáveis à formação leitora.

No último capítulo, 'A coesão textual na Prova Brasil do 9º. ano: uma proposta para o processo de ensino e aprendizagem', Marino Martioli e Annie Rose dos Santos (UEM) abordam o descritor 15 da Prova Brasil visando a estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc., na disciplina de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental.

Enfim, cabe ressaltar que o leitor encontrará neste livro uma amplitude de finalidades e possibilidades práticas de ensino de Língua Portuguesa que contribuem de modo fértil com a busca do diálogo entre a teoria e a prática, na qual seus autores assumem o lugar da pesquisa-ação, refletindo sobre a prática sem se prender somente a ela, portanto, sem abrir mão da formação teórico-metodológica.

Cláudia Valéria Doná Hila, Lilian Cristina Buzato Ritter e  
Margarida da Silveira Corsi  
Organizadoras

## Capítulo 1

# Uma proposta didático-pedagógica com o gênero ‘carta do leitor’: reverberações sócio-histórico-dialógicas

Flávia Chaplin de Souza e Rodrigo Acosta Pereira

### Considerações iniciais

Esta proposta faz parte de uma pesquisa (SOUZA, 2016) desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras/UFSC/Capes). Segue a linha teórico-metodológica dos escritos do Círculo de Bakhtin, ancorando-se na concepção dialógica da linguagem e nos estudos relativos à prática de análise linguística integrada às práticas de escrita e de leitura (GERALDI, 1984, 1991, 1996, 2010).

A proposta objetiva ser desenvolvida, na sala de aula, em quatorze encontros, por meio de intervenções pedagógicas que perdurariam um bimestre escolar. Para tanto, planejamos as atividades a partir do trabalho com textos-enunciados do gênero do discurso carta do leitor, da esfera do jornalismo, especificamente do jornalismo de revista. Apresentamos um quadro que sintetiza nossa proposta didático-pedagógica, de base dialógica, para a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa (ACOSTA PEREIRA, 2011, 2013, 2014, 2016, 2018), tema deste capítulo.

#### Quadro 1 - O ‘desenho’ da proposta didático-pedagógica.

Encontros	Atividades didático-pedagógicas
1º	Discutir aspectos ideológico-valorativos da esfera jornalística.
2º	Discutir aspectos ideológico-valorativos da esfera do jornalismo de revista.

3º	Explorar as revistas: seções, gêneros do discurso e layout, dentre outros aspectos estilístico-composicionais.
4º	Analisar características do ‘texto-enunciado’ do gênero do discurso ‘carta do leitor’ do jornalismo de revista, especificamente de revista impressa.
5º	Selecionar um dos textos-enunciados (notícia, reportagem, entrevista, artigo assinado, etc.) das revistas para discussão e ‘resposta’ (contrapalavra) dos alunos por meio da escrita de texto-enunciado no gênero ‘carta do leitor’.
6º	Socializar os textos-enunciados selecionados pelos alunos para balizar a escritura.
7º	Mediar a produção escrita: a ‘carta do leitor’.
8º	Mediar a prática de análise linguística por meio da avaliação colaborativa das produções.
9º	Mediar a prática de análise linguística por meio da avaliação colaborativa das produções.
10º	Mediar a prática de análise linguística para a reescrita dos textos-enunciados escritos pelos alunos.
11º	Produzir a versão final da escritura.
12º	Planejar o envio das cartas às revistas.
13º	Encaminhar as cartas para revistas.
14º	Socializar/Debater (sobre) os retornos recebidos, ou não.

**Fonte:** Souza (2016).

Como é possível constatar, nossa proposta segue também os encaminhamentos dos PCNs (BRASIL, 1998a), pois se articula através do tripé ‘Leitura → Reflexão → Escrita’. Além disso, possibilita situações concretas de interação na sala de aula, por meio da utilização de revistas, propiciando a discussão sobre assuntos reais e atuais do cotidiano social. Sugerimos, também, um mote real para a escrita, no qual é possível aos alunos compreender ‘para quem’ e ‘para que’ estão escrevendo, como reitera Geraldi (1991, 1997b). Por fim, destacamos que esta não é uma proposta cuja função exclusiva é ser avaliada pelo professor; ao contrário, tem um objetivo legítimo, pois trabalhamos

integralmente sob condições concretas de uso da língua(gem), seguindo o que defendem os pressupostos teórico-metodológicos que ancoram este trabalho/capítulo.

Direcionamo-nos para a proposta de intervenção, na qual abordamos mais especificamente como conduziríamos cada um dos encontros aludidos no Quadro 01.

## **A proposta de intervenção**

Nesta seção, pretendemos desenvolver as etapas sugeridas no Quadro 01. Além disso, buscamos articular, de modo sintético, a perspectiva teórico-metodológica da proposta apresentada. Dessa maneira, mostramos como a composição de cada aula pode ser planejada de acordo com a base teórico-metodológica do professor, principalmente deixando clara sua concepção de língua(gem).

Discorreremos sobre nossa proposta e rememoramos o ideário da nossa base teórico-metodológica, ratificando nossa ancoragem dialógica. Assim, buscamos “[...] demonstrar na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem” (GERALDI, 1984, p. 59). Ademais, como mencionamos, intencionamos apresentar uma proposta de trabalho que contemple a prática de análise linguística articulada às práticas de leitura e de escrita na disciplina de Língua Portuguesa no contexto da escola de Educação Básica.

Cabe ressaltar que os encaminhamentos didático-pedagógicos ora veiculados não são rígidos, inflexíveis ou prescritivos, nem poderiam ser, dada nossa perspectiva teórico-metodológica. Cada professor poderá adaptar, resignificar, redimensionar, reacentuar (BAKHTIN, 2008) e reorganizar o que propomos conforme seu contexto/situação e outras demandas sócio-históricas.

Nesse sentido, ratificamos nossa intenção de apresentar encaminhamentos propositivos (SOUZA, 2016) e não um roteiro fechado, pronto para ser seguido. Então, ficará a critério do professor

seguir todas as etapas ou não, dedicar mais ou menos tempo (encontros) para cada fase, acrescentar atividades; enfim, é uma proposta passível de reconfigurações, que serão indispensáveis em alguns momentos, pois precisará ser ressignificada às condições da escola.

As atividades descritas na sequência foram pensadas para uma turma de 8º ano do ensino fundamental, mas é plenamente possível em outros anos, conforme a proposta curricular de cada região e os objetivos do professor. Idealizamos um bimestre, para que sejam trabalhadas todas as etapas da nossa proposta. Porém, tendo em vista que as revistas idealizadas nesta proposta são mensais, teremos esse período para a produção escrita da carta do leitor e o subsequente envio. Portanto, a proposta tem duração superior de um mês, pois o estudo referente a textos-enunciados desse gênero do discurso começa com especificidades ideológico-valorativas da esfera do jornalismo e especificamente das revistas, para que os alunos possam se familiarizar com o discurso (e suas ressonâncias ideológico-axiológicas) que engendrará o trabalho.

Julgamos necessário o estudo específico do referido gênero, que será a base teórica para a produção escrita. Para tanto, serão necessários os seguintes recursos no decorrer do projeto: revistas<sup>1</sup>, papel almaço, cadernos, quadro-negro, datashow e Internet (sala informatizada). Sugerimos que os títulos das revistas sejam diversificados, no intuito de contemplar todos os gostos, linhas editoriais e os mais variados interesses. Ademais, compreendemos ser pertinente verificar se esses veículos têm espaço específico de interação com o leitor, facilitando o efetivo/concreto/real envio das cartas ao final do trabalho.

Ao considerarmos que são, em geral, quatro aulas semanais de Língua Portuguesa no ensino fundamental<sup>2</sup>, hipoteticamente divididas

---

1 A aquisição das revistas dependerá da realidade financeira de cada unidade escolar, podendo ser compradas pela escola, pelo professor ou pelos próprios alunos. Aqui estamos supondo que o material será adquirido pelo professor.

2 Cada contexto tem demandas específicas o que implica, conseqüentemente, a realização da proposta.

em três dias, sendo, por exemplo, 2 horas/aula (h/a) na segunda-feira, 1 h/a na quarta-feira e 1h/a na sexta-feira, nomeamos como ‘encontro’<sup>3</sup> cada dia de aula da disciplina, independentemente da quantidade de h/a diária.

Esclarecemos que em nossa proposta utilizamos revistas mensais; portanto, é importante que o professor esteja atento para que a conclusão do trabalho seja empreendida em tempo hábil para uma possível publicação na edição subsequente. Nesse sentido, todo planejamento deverá levar em conta esse aspecto espaço-temporal.

## **Encontro 1**

No primeiro dia em que essa proposta chega à escola, sugerimos ao professor que exponha para a turma<sup>4</sup> como se desenvolverá o projeto de escrita. Deve ficar claro para os alunos que as aulas farão parte de um projeto didático-pedagógico que contempla um amplo estudo da língua(gem) a ser desenvolvido em etapas. Ao final do trabalho, cada aluno obterá a sua nota<sup>5</sup> bimestral, que será a média de todo o processo, resultado de sua participação, comprometimento, desenvoltura, aperfeiçoamento, etc., em todas as etapas.

É relevante ainda que os alunos compreendam logo no início que trabalharão com texto-enunciado do gênero<sup>6</sup> carta do leitor. Assim, leitura, escritura e o estudo das características do gênero do discurso

---

3 Para Bakhtin (2003), toda compreensão é encontro.

4 Seria ideal que o projeto contemplasse as demais turmas do mesmo ano, porém isso dependeria da quantidade de h/a semanal e do tempo de hora/atividade de cada docente.

5 Embora a nota não seja nosso objetivo, ela faz parte da rotina escolar, pois é necessário que tenhamos avaliações que se convertam em notas a cada bimestre. Além disso, os próprios alunos costumam questionar qual é o peso de cada atividade, enfim, culturalmente a nota acaba tendo seu espaço.

6 Imaginamos que no 8º ano os estudantes já estão familiarizados com tal nomenclatura, pois provavelmente já estudaram outros ‘gêneros’ nos anos anteriores.

serão indispensáveis para o desenvolvimento do projeto. Entretanto, não recomendamos que o professor apresente um cronograma pronto para os alunos, pelo menos não nessa fase inicial, que é a mais flexível.

Entendemos que o professor não precisa apresentar a proposta como um programa fechado, mas como possibilidades de estudo (SOUZA, 2016) para as aulas que se sucederão, considerando o meio social em que se inserem a escola e as reações-resposta (BAKHTIN, 2003) que os alunos apresentarão. Trata-se de uma proposta de trabalho ‘com’ a língua(gem) e não apenas ‘sobre’ ela. Diante disso, toda a proposta didático-pedagógica, para alcançar seus objetivos, necessita levar em conta os aspectos sociais da escola, não apenas o plano do professor, pois isso seria paralisar a forma de suas enunciações, e acabaria o ‘vínculo vivo’ (BAKHTIN, 2008), com seus alunos.

Nesse primeiro encontro, ao explorarem os diversos exemplares de revistas, é importante que o professor provoque a reflexão acerca das questões ideológico-valorativas da esfera jornalística (BAKHTIN, 2003). Compartilhamos com Bakhtin (2006, p. 108) que “[...] toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. Na esfera jornalística, não seria diferente. É interessante mostrar aos alunos que os variados gêneros do discurso que compõem essa esfera (a jornalística) carregam consigo valores, ‘avaliações sociais’ (MEDEVIÉDEV, 2012) que ‘irão refletir e refratar, em termos ideológicos’ (BAKHTIN, 2006) no conteúdo temático, na composição e no estilo, conforme explica Acosta Pereira (2011, 2012, 2013, 2014). Desse modo, suas próprias produções refletirão e refratarão aspectos ideológico-valorativos diante do fato escolhido (conteúdo temático) para comentar (projeto discursivo) sob a baliza do texto-enunciado do gênero (estilo e composição). E esse entendimento que precisa ser despertado.

**Encontro 1** (dois períodos de 45 minutos cada)

**Objetivo geral:** Discutir aspectos ideológico-valorativos da esfera jornalística.

**Objetivos específicos:**

- Explorar os diferentes exemplares de revistas<sup>1</sup>;
- Discutir sobre os efeitos de sentido da esfera jornalística sobre os fatos reportados.

**Recursos:** Exemplares de diversas revistas.

**Procedimentos:**

- Expor os exemplares, apoiados na base do quadro ou em cima da mesa do professor (ou onde ficar mais visível), misturados; conduzir uma discussão coletiva sobre eles com perguntas como: Vocês conhecem essas revistas? Costumam ler revistas? Onde? O que as diferencia? Se vocês tivessem que separá-las em conjuntos de acordo com as características comuns, como ficariam esses conjuntos?
- Após a exploração inicial, questionar: por que vocês montaram tais conjuntos? Quais os critérios que usaram? Quais as características de cada conjunto? O que diferencia os elementos de cada grupo? (periodicidade<sup>2</sup>, tipo de papel, projeto gráfico, temas, tipo de linguagem<sup>3</sup> etc.). Listar no quadro negro o que for sendo levantado;
- Perguntar se já leram algum daqueles materiais, se alguém tem em casa, onde normalmente encontram exemplares de revistas (em consultórios, em bibliotecas, em salões de beleza), se as famílias assinam, se sabem o que é uma assinatura de periódicos jornalísticos; comentar os preços de cada um; solicitar que citem outros títulos que conheçam; pedir que coloquem esses nomes nos conjuntos; perguntar se os demais também conhecem os novos títulos;
- Em conjunto, compreender as especificidades da esfera jornalística, levantando o objetivo de existirem tais materiais na sociedade. Instigar a reflexão sobre o porquê das diferentes abordagens, a escolha das expressões de efeito e a influência delas na formação das opiniões de seus leitores. Depois, registrar nos cadernos os tópicos discutidos (o professor pode ajudar, escrevendo no quadro o que considerar essencial que os alunos compreendam);
- Lançar a tarefa de trazerem outros exemplares de revistas no próximo encontro (caso os consigam), para ampliar a discussão.

1 Nessa fase, não há preocupação com as datas das revistas e jornais, pois não serão exatamente esses exemplares que subsidiarão à escrita dos alunos posteriormente.

2 Nesse momento, explica-se aos estudantes o porquê de trabalharmos somente com revistas e não com jornais durante o projeto, pois não teríamos tempo hábil para percorrer todas as etapas da proposta, tendo em vista a rotatividade muito maior do jornal.

3 Consideramos que, no 8º ano do Ensino Fundamental, os alunos já saibam identificar quando se trata de um ‘registro’ mais formal ou menos formal da língua.

## **Encontro 2**

Nossa intenção é motivar o aluno a escrever, pois deixá-lo explorar todos os detalhes da revista é muito importante. Ao buscar a compreensão do estudante sobre a esfera jornalística, não indicamos que o professor entregue fragmentos das revistas, isso seria um estudo descontextualizado do gênero do discurso. Por considerarmos a ‘capa de revista’ como um gênero nuclear dentro da esfera jornalística, sendo às vezes até tema de comentários na seção carta do leitor, sugerimos que o trabalho se inicie pelo estudo desse gênero. Essa pode ser uma boa estratégia para alcançar a atenção de um número expressivo de alunos, já que encaramos a proposta como um trabalho, advindo de ações motivadoras e não tarefas para serem meramente cumpridas. Retomamos Geraldini (1991, p.151, grifo do autor), o qual afirma ser preciso “[...] **motivar** o aluno a **querer aprender** o que a escola acha que aprendido deve ser”.

<b>Encontro 2</b> (45 minutos)
<b>Objetivo geral:</b> Discutir aspectos ideológico-valorativos da esfera do jornalismo de revista.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Explorar as capas das revistas;</li> <li>■ Opinar sobre as capas das revistas.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> Exemplares de várias revistas, trazidos pelo professor e pelos alunos (conforme tarefa da aula anterior).
<p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Exibir os exemplares fechados; conduzir a discussão coletiva com perguntas como: Que aspectos nessas capas chamam mais a sua atenção? Qual desses exemplares você pegaria/compraria para ler? Por quê? Quais você não pegaria de jeito nenhum? Por quê? As capas estão claras ou confusas? Você foi atraído por algumas capas, provavelmente, por outras não. Então, o que você acredita que faltou nas capas que as deixou desinteressantes? O que mudaria nelas para que também pudessem cumprir sua função de atrair o leitor? As chamadas das reportagens/notícias são objetivas? A capa e as chamadas estão coerentes? Você percebe a intenção e os valores da revista implícitos nas chamadas? (desenvolver a discussão iniciada na aula anterior);</li> <li>■ Após o lançamento dessas perguntas para o grupo, perguntar um por um e anotar os 'votos' (respostas), depois problematizar o resultado com questões como: Por que a maioria se interessou por esta revista? Meninas e meninos tiveram as mesmas preferências? Por que apenas alguns escolheram esta? Meninos ou meninas estão mais atentos ao jogo que é feito com as palavras para seduzir o leitor? Etc.</li> <li>■ Ao final, fazer uma retomada sobre a capa de revista e sua função e importância na esfera jornalística. Fazer um fechamento retomando os aspectos 'ideológicos-valorativos' da revista que, inclusive, começam na capa, na escolha das manchetes e imagens.</li> </ul>

### Encontro 3

Compreendemos que o aluno precisa ter contato com a revista inteira, da forma como ela circula, para depois se deter em um texto-enunciado específico. Lembramos ainda a importância da variedade de títulos, com abordagens de diferentes assuntos e estilos, para que sejam identificadas as mais variadas formas de dizer. Nesse ponto, citamos Geraldi (1997b, p. 217) quando assinala que

[...] a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão.

Sabemos que as cartas do leitor não circulam soltas na sociedade: elas compõem um veículo e se relacionam com edições anteriores. Esse aspecto também deve fazer parte do estudo do aluno, entrelaçado e não desmembrado como um conteúdo isolado. As aulas não podem acontecer de forma desconexa, pois uma característica retoma outra e assim sucessivamente. A língua(gem) que usamos não depende de classificações e nomenclaturas, por isso apresentamos uma proposta que parte do texto-enunciado e termina com texto-enunciado: trata-se do aspecto discursivo da Língua Portuguesa.

É necessário, porém, cuidado para não transformar o trabalho com o texto-enunciado em um pretexto para outros fins. O estudo gramatical também é contemplado nas aulas de análise linguística, mas o que muda são os objetivos que se tem ao adotar uma postura tradicional (reprodução) ou aceitar o desafio de se trabalhar com o texto-enunciado (produção) à luz da prática de reflexão epilinguística. Então, para que os alunos aprendam a escrever textos é preciso que estudem textos (GERALDI, 1984, 1991, 1996, 1997a, 1997b, 2010, 2015) na íntegra, da forma como os encontramos, da maneira como circulam na sociedade, sem recortes ou simulações.

<b>Encontro 3</b> (45 minutos)
<b>Objetivo geral:</b> Explorar a revista: seções, gêneros e layout, dentre outros aspectos.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Observar, comparar e refletir sobre os elementos verbo-visuais presentes nas revistas;</li> <li>■ Observar, comparar e refletir sobre as seções que compõem uma revista;</li> <li>■ Discutir sobre o espaço do/para o leitor nas publicações.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> Os mesmos exemplares de revistas.
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dividir a turma em duplas/trios, conforme o número de exemplares de revistas;</li> <li>■ Solicitar que os alunos analisem com atenção a capa das revistas e destaquem as informações ali contidas, por exemplo: o nome da revista, o número da edição, a data, o preço, a chamada de capa (podem anotar no caderno);</li> <li>■ Pedir que folheiem a revista, anotando no caderno as seções que encontrarem, dando atenção especial para a ‘carta do leitor’;</li> <li>■ Instruir que cada grupo troque de revista com o grupo ao lado, a fim de verificar a presença dos elementos destacados na capa, e das seções identificadas; trocar de revista e repetir a análise de cada novo exemplar até que a revista inicial chegue novamente ao grupo (refletir sobre as regularidades);</li> <li>■ Solicitar que, ao analisarem cada revista, anotem as semelhanças e diferenças encontradas entre elas. O professor poderá elaborar um quadro comparativo e demonstrar no quadro, para que os alunos organizem de maneira mais direta as comparações que farão. Entre os aspectos analisados poderão registrar: o nome de cada revista analisada, as seções encontradas, o tema predominante da revista (entretenimento, política, científica, saúde, curiosidades etc); A intenção é de que possam compreender o que se repete (regularidades) e as diferenças (particularidades).</li> </ul>

## Encontro 4

Dedicamos esse encontro ao estudo dirigido às características do gênero carta do leitor. Nessa etapa, retomamos a compreensão de que é somente por meio dos gêneros que organizamos nossa comunicação discursiva (ACOSTA PEREIRA, 2012). Sugerimos que o professor explique oralmente as características do gênero em questão,

pois “[...] todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo, sua unidade de sentido e uma orientação ideológica específica” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 41), além de um estilo e composição relativamente estabilizado. Posteriormente, seria interessante o registro no quadro das características estudadas, para os alunos consultar quando necessário.

Leremos textos-enunciados do gênero carta do leitor em diferentes revistas, pois se por um lado temos as regularidades de cada gênero, ou, nas palavras de Acosta Pereira (2012, p. 36), “[...] enunciados típicos que relativamente se estabilizam nas diversas sociais de interação [...]”, por outro, existem as particularidades, porque cada veículo/empresa jornalística imprime implícita ou explicitamente aquilo que corresponde aos seus interesses. Reiteramos que um enunciado somente se concretiza, ou seja, se torna real quando toma a forma de determinado gênero, “[...] o significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com os gêneros” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 193). Logo, é importante que os alunos tenham contato com a variedade de formas e regularidades enunciativas possíveis de escrita dentro do mesmo gênero e compreendam os motivos de tais diferenças, porque “[...] cada enunciação efetiva, real tem um significado determinado” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 171).

#### Encontro 4 (dois períodos de 45 minutos)

**Objetivo geral:** Analisar características do ‘texto-enunciado’ do gênero do discurso ‘carta do leitor’ do jornalismo de revista.

#### Objetivos específicos:

- Ler, compreender e interpretar a dimensão verbo-visual do gênero;
- Compreender que a tendência é que as revistas publiquem as opiniões que vão ao encontro dos seus interesses;
- Entender que muitos veículos optam por publicar apenas um trecho da opinião do leitor, seja por questões relativas ao espaço físico destinado a tal seção, ou seleção proposital de tópicos que não comprometam a revista etc.

**Recurso:** *Datashow*; cadernos.

#### Procedimentos:

- O professor projetará para o grupo, as páginas contendo as seções ‘carta do leitor’ (*datashow*), identificadas pelos alunos nas revistas que foram analisadas no encontro anterior;
- Pedir que alguns alunos, de maneira espontânea, façam a leitura dos *slides* em voz alta;
- Instigar a discussão sobre: quem escreveu (sexo, idade, profissão), para quem (jornalista, político, celebridade), o tipo de linguagem, se há diferença conforme o tipo de revista e de leitor<sup>1</sup> que a lê (por exemplo, cartas da *Exame* diferentes das cartas da *Atrevida*, que por sua vez são diferentes da *TV Brasil*) etc.; Discutir sobre os motivos que levam a tais diferenças (faixa etária do público leitor, grau de instrução/profissão e classe social, por exemplo);
- Analisar as regularidades estilístico-composicionais do gênero ‘carta do leitor’(pontuar as características) para que aluno consiga construir, gradativamente, seu entendimento sobre o que de fato precisa ter (relativamente) um texto-enunciado desse gênero.
- Ao final da aula, exibir *slide* com o resumo do que foi discutido acerca das regularidades, para que os estudantes possam anotar em seus cadernos.

1 “[...] todo enunciado é expressivo, ou seja, marca uma atitude de valor do sujeito com a situação de interação” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 34).

## Encontro 5

Após estudo das regularidades do gênero, da “[...] forma gramatical e estilística da enunciação, sua **estrutura tipo** [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 159, grifo do autor), os alunos manusearão outras revistas<sup>7</sup> com o objetivo de ler as publicações em circulação no último mês. No primeiro momento desse encontro, as novas revistas serão expostas na mesa do professor<sup>8</sup> e ficarão à disposição dos estudantes para serem folheadas e escolhidas para o trabalho. Nessa fase, os estudantes podem trocar informações, discutir sobre o que veem/leem até que decidam sobre o que comentarão.

A intenção é de levar quatro (04) exemplares de cada revista. Pode acontecer de aparecerem assuntos repetidos nas cartas, mas jamais textos-enunciados iguais. Assim, durante o desenvolvimento do trabalho, os alunos poderão compreender que mesmo tendo escolhido igualmente a mesma revista para comentar e o mesmo tema, seus textos-enunciados se constituirão de formas completamente distintas, pois imprimimos em nossos enunciados os ecos do nosso meio social. Nesse âmbito, corroboramos Geraldi (1997b, p. 136) quando aponta que “[...] na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que [...] dela não é decorrência mecânica”.

---

7 Nesse momento, os alunos terão contato somente com revistas publicadas no último mês. A partir desse ponto é preciso ter atenção com as datas das publicações para que os estudantes possam escrever a ‘carta’ que será enviada.

8 Cada professor poderá organizar a ordem dessa escolha de acordo com o número de alunos e do perfil da turma, podendo se deslocar todos ao mesmo tempo ou de 5 em 5 alunos, por exemplo.

<b>Encontro 5</b> (45 minutos)
<b>Objetivo geral:</b> Selecionar um dos textos-enunciados (notícia, reportagem, entrevista, artigo assinado, etc.) da revista para discussão e resposta dos alunos por meio da escrita de texto-enunciado no gênero ‘carta do leitor’.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ler de forma exploratória o texto-enunciado selecionado;</li> <li>■ Discutir sobre as temáticas do texto-enunciado selecionado;</li> </ul>
<b>Recursos:</b> A edição mais recente das revistas.
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ As revistas estarão à disposição dos alunos na mesa do professor, para que sejam escolhidas;</li> <li>■ Breve socialização entre os estudantes, através de comentários sobre o que os atraiu nas respectivas revistas. Consideramos importante que haja tempo para o debate;</li> <li>■ Após folhear cada exemplar, o aluno definirá com qual veículo irá trabalhar, de acordo com o tema de seu interesse. O professor anota o nome do aluno e a revista escolhida antes de recolher o material exposto. No encontro seguinte, o professor já entregará as revistas escolhidas para cada aluno.</li> </ul>

## Encontro 6

Por acreditarmos que a constituição do sentido se dá na relação com o outro (na/com a alteridade), ratificamos o entendimento de que “[...] a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social” (BAKHTIN, 2006, p. 108). Então, sempre que possível, sugerimos que haja interação entre os alunos, visto que é na relação dialógica que a língua se constitui e se realiza (BAKHTIN, 2006). A reflexão coletiva acerca dos temas e a socialização das opiniões contribuem para que os alunos compartilhem seus pontos de vista, pois todo enunciado emerge da demanda e responsabilidade. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 109), “[...] [o] discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”.

Assim, não teremos mais papéis fixos de professor-emissor e aluno-receptor (SOUZA, 2016), como acontece no ensino tradicional. Na perspectiva dialógica, o aprendizado advém da troca responsiva, na qual os tempos de ouvinte e falante se intercalam. Dessa maneira, professores e alunos constituem juntos o sentido e o aprendizado, em uma prática que contempla a interação e não o armazenamento de informações.

<b>Encontro 6</b> (45 minutos)
<b>Objetivo geral:</b> Socializar os textos selecionados pelos alunos para balizar a escritura do texto-enunciado.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ler individualmente a revista escolhida;</li> <li>▪ Socializar a escolha feita por cada estudante;</li> <li>▪ Refletir coletivamente sobre os textos-enunciados e temas.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> As revistas escolhidas no encontro anterior.
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os primeiros instantes serão de silêncio para que cada aluno tenha um contato mais íntimo com a revista e possa contemplá-la calmamente;</li> <li>▪ A socialização partirá da leitura/descrição oral, individual, sobre o tema escolhido por cada um dos discentes;</li> <li>▪ Após ouvir a explanação do colega, todos poderão comentar, questionar, acrescentar informações, enfim, se posicionar diante do que foi lido.</li> </ul>

## Encontro 7

Dedicamos o sétimo encontro à produção textual escrita, individual, de um texto-enunciado do gênero carta de leitor (em reação-resposta ao tema escolhido). Isso porque “[...] o enunciado, desde o seu início (projeto discursivo), objetiva a reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior [discurso interior])

daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta” (RODRIGUES, 2001, p. 160). Nessa etapa do trabalho, os alunos terão discutido os recursos linguísticos e enunciativo-discursivos relativamente regulares do gênero carta do leitor. Também terão os registros nos cadernos, que servirão de apoio na elaboração dos textos-enunciados. A partir daí, externarão suas reações-resposta ao que foi lido e apreendido. Assim, todos os encontros terão o texto [texto-enunciado] como ponto de partida e de chegada (GERALDI, 1997b). Para essa atividade, o professor deverá providenciar, antecipadamente, folhas de papel almaço que facilitarão as trocas que acontecerão ao final.

<b>Encontro 7</b> (2 períodos de 45 minutos cada)
<b>Objetivo geral:</b> Mediar a produção escrita: a ‘carta do leitor’.
<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Escrever a primeira versão da carta do leitor em resposta ao texto-enunciado escolhido;</li> <li>■ Comparar com a escrita dos demais colegas, que selecionaram a mesma revista;</li> <li>■ Reescrever.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> As revistas e folhas de papel almaço.
<p><b>Procedimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ O professor entregará as revistas aos alunos acompanhadas de folhas de papel almaço;</li> <li>■ Os estudantes iniciarão a escrita da primeira versão do texto-enunciado do gênero ‘carta do leitor’, a partir do que foi explanado nas aulas anteriores, na qual foram estudados os aspectos mais teóricos referentes ao estudo do gênero;</li> <li>■ Posteriormente à escrita, os alunos trocarão as cartas entre si, dentre aqueles que elegeram o mesmo exemplar, para comparar se escreveram sobre o mesmo tema, se têm o mesmo entendimento referente ao que leram, sobre que aspecto do tema construíram sua reação-resposta, que tipo de linguagem usaram etc.</li> <li>■ Se o estudante se sentir à vontade, poderá fazer sugestões no texto-enunciado do colega, assim como também poderá apontar a lápis as adequações que entender necessárias para melhorar o texto-enunciado em análise. Provocando, assim, a reflexão e instigando o trabalho com a análise linguística de ambos, tanto do que analisou, quanto do que receberá a análise. É o momento de pensar sobre a língua.</li> <li>■ No final da aula, os textos-enunciados retornarão para seus autores, que avaliarão as intervenções dos colegas. Caso as considerem pertinentes, incorporarão tais observações em suas produções. Se ficarem em dúvida, quanto aos apontamentos do colega, poderão buscar orientação com o professor que, por sua vez, esclarecerá tal ocorrência. Somente quando todas as dúvidas forem sanadas é que passarão a carta a limpo. Não seria produtivo se fosse diferente, pois o objetivo é a apropriação da escrita de um texto-enunciado do gênero ‘carta do leitor’ por cada aluno, é um processo de construção de conhecimento de todos os envolvidos no projeto. Após concluída a nova versão, os textos-enunciados serão entregues ao professor.</li> </ul>

## Encontros 8 e 9

Por considerarmos que essa etapa poderá se prolongar, sugerimos que sejam reservados, no mínimo, dois encontros para essa atividade. Na aula anterior, os textos-enunciados foram compartilhados apenas entre os quatro estudantes que ficaram com a mesma revista. Nos encontros 8 e 9, os textos-enunciados serão socializados no grande grupo, o que demandará um tempo maior. Ou seja, o texto-enunciado se completará e terá seu sentido estabelecido no contato com o outro.

O aprimoramento de cada texto acontece na comparação entre colegas, assim como quando o próprio aluno confronta as diversas versões de suas produções com as mediações do professor, enfim, o texto-enunciado se constitui na interação. Será nesses encontros que o professor abordará questões léxico-gramaticais, porém todas contextualizadas à luz dos pressupostos da prática de análise linguística (ACOSTA PEREIRA, 2011, 2013, 2014, 2016, 2018), partindo das necessidades do texto-enunciado do aluno. Com Britto (1997, 2003), reafirmamos que aprendemos uma língua quando somos capazes de operar com ela, fazer comparações e a partir disso (re) construir discursos, fazendo uso das formas linguísticas. Pretendemos possibilitar ao aluno testar suas hipóteses, refletir e avaliar sua produção escrita e a de seus colegas sem que tenha itens específicos para corrigir ou apontar, mas que seja eficiente para ir e vir nos textos-enunciados e compreender o porquê se fazem necessárias algumas adequações.

<b>Encontro 8 e 9</b> (45 minutos cada)
<b>Objetivo geral:</b> Mediar a prática de análise linguística por meio da avaliação colaborativa das produções.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mediar a prática de análise linguística dos textos;</li> <li>■ Mediar a prática da reescrita.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> <i>Datashow</i>
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ O professor terá preparado, previamente, os <i>slides</i> contendo as ‘cartas ‘que os alunos entregaram no encontro anterior;</li> <li>■ As produções serão projetadas para a turma, mas sem a identificação do autor;</li> <li>■ Os textos-enunciados serão lidos oralmente pelo professor que depois questionará a turma: o texto-enunciado está pronto para ser enviado à revista? Falta alguma coisa? O que vocês consideram que seja um problema aqui? Por quê? O que sugerem para melhorar esse texto-enunciado? Os estudantes deverão estar atentos à análise de suas respectivas cartas e anotar no caderno as adaptações que forem sugeridas;</li> </ul> <p>Dependendo da dificuldade da turma em compreender o que está sendo ajustado, será o momento do professor se dedicar mais especificamente às questões léxico-gramaticais específicas, totalmente relacionadas ao uso, às necessidades dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ao final, todos receberão seus textos-enunciados de volta para que possam reescrever (no papel almaço). Essa atividade poderá ser feita em casa, com mais tempo, caso necessário.</li> </ul>

## Encontro 10

Entendemos que as socializações são partes constitutivas no processo de significação dos enunciados. Acreditamos também que o atendimento mais direcionado a cada aluno, a cada especificidade, por meio de uma observação mais individualizada do professor (professor [orientador] ↔ aluno) é fundamental para uma compreensão mais atenta do estudante. Desse modo, os discentes poderão se sentir mais à vontade para perguntar sobre algum detalhe queàs vezes ficam

intimidados de falar diante dos colegas. O objetivo é auxiliar o aluno na percepção dos “[...] variados recursos expressivos disponíveis e estabelecer as exigências formais do padrão escrito” (BRITTO, 1997, p. 116). Sugerimos ao menos dois períodos de atenção individualizada, pois será o momento em que o professor e o aluno, juntos, construirão conhecimento (SOUZA, 2016).

Compreendemos que partir do texto-enunciado dos alunos, de suas reais necessidades é garantir que estes tenham assegurado o direito à palavra, conseqüentemente, passam a ser os condutores do processo de ensino e aprendizagem não apenas conduzidos, como alerta Geraldi (1997b). Defendemos que a língua não pode ser considerada como pronta, acabada, restando aos seus falantes apenas a apropriação, e exigindo que não cometam desvios. A língua está constantemente se (re)construindo e, assim, incumbindo aos falantes o papel ativo e fundamental de mantê-la viva (GERALDI, 1997b).

Nossa perspectiva é de focalizar o texto-enunciado visando à expansão do conhecimento que se efetivará na troca com o outro, seja colega, professor ou aluno. Para nós, esses papéis não são fixos, todos podem aprender e ensinar em um ambiente de interação. A prática da análise linguística é entendida como um “[...] debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção” (BRITTO, 1997, p. 164). Portanto, todas as atividades deverão ser pensadas tendo em vista o tripé produção de texto, leitura de texto e prática de análise linguística (GERALDI, 1996, 1997b, 2015).

O décimo encontro se destina, mais especificamente, à análise linguística, quando a atribuição do professor será auxiliar no “[...] processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (BAKHTIN, 2013, p. 43). A postura do professor que queremos não é de um corretor, nem de destinatário final para as produções dos alunos, mas que se assuma como interlocutor que de fato é.

<b>Encontro 10</b> (2 períodos de 45 minutos cada)
<b>Objetivo geral:</b> Mediar a prática de análise linguística para a reescrita dos textos-enunciados dos alunos.
<b>Objetivo específico:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mediar a prática de análise linguística por meio da reescrita do texto-enunciado.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> Folha de papel almaço.
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Os alunos formarão pequenos grupos, de acordo com a revista que trabalharam. Assim, todos que estão com as revistas iguais sentarão juntos e trocarão entre si a segunda versão dos seus textos-enunciados. Eles compararão seus próprios textos-enunciados (versão atual e a anterior, que já foi socializada) e também compararão entre si, observando as regularidades estilístico-composicionais do gênero;</li> <li>■ Paralelamente a esta atividade, o professor, já tendo feito a leitura atenta de todos os textos-enunciados, estará na sua mesa, chamando individualmente cada componente do grupo, para que tenha uma orientação mais direcionada às especificidades de sua produção. Os dois farão a leitura do referido material e o professor mediará o entendimento dos ajustes que ainda se fazem necessários. Tais ajustes serão primeiramente esclarecidos para o aluno e posteriormente serão anotados a lápis, no canto da folha, pelo professor. Essas anotações servirão como lembretes para o estudante, pois ele já compreendeu todas as alterações.</li> <li>■ Ao retornar para o grupo, o aluno socializará com os seus pares acerca das observações do professor e, não tendo mais dúvidas quanto aos problemas iniciais de seu texto-enunciado estará pronto para a escrita final.</li> </ul>

## Encontro 11

Ao ter consigo o texto-enunciado com as ponderações do professor, o aluno redigirá a versão a ser enviada para a revista. Trata-se de um trabalho discursivo e não de repetição mecânica. Desde o começo existia uma função real para a escrita e um destinatário/interlocutor concreto; a partir desses princípios serão buscadas as estratégias mais adequadas para dizer o que se quer dizer. É importante que essa etapa seja realizada em sala de aula, pois o discente pode ficar em dúvida na

hora da escrita, diante de algum apontamento do professor. Logo, terá oportunidade esclarecer rapidamente.

Nosso maior interesse não é o resultado, mas o processo em si. Salientamos que a atitude do professor diante do texto-enunciado do aluno não é de higienização, mas de colaboração (SOUZA, 2016); trata-se de um movimento de reflexão sobre as lacunas percebidas, de qualquer natureza, por ambos (professor ↔ aluno), segundo Mendonça (2006). As adequações são feitas a partir do entendimento e da participação ativa do aluno.

Assim, nossa proposta vai ao encontro dos PCNs (BRASIL, 1998b), pois planejamos atividades com vistas à interlocução efetiva e não a produção escrita para ser objeto de correção ou avaliação unilateral (professor → aluno), mas sim uma parceria na construção do conhecimento.

<b>Encontro 11</b> (45 minutos)
<b>Objetivo geral:</b> Elaborar a versão final do texto-enunciado.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Reescrever o texto-enunciado;</li> <li>■ Entregar a versão final para o professor.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> Folha de papel almaço.
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Após todas as dúvidas serem sanadas, o aluno reescreverá seu texto-enunciado, de acordo com as observações feitas pelos colegas e as orientações dadas pelo professor nos últimos encontros. Para tanto, o estudante terá em mãos a folha com a versão mais recente de sua produção, contendo as mediações feitas a lápis pelo docente. É importante que fique claro para o aluno que a produção de um texto-enunciado requer todo esse processo de revisão e reescrita. É necessário que eles compreendam que esse é o procedimento real e não uma exigência escolar, desmistificando assim a ideia que alguns têm de que autores reconhecidos escrevem com facilidade, fluidez. O professor precisa explorar essa questão de que ter itens a serem aperfeiçoados, mesmo numa versão final, por exemplo, não é sinônimo de dificuldade, é apenas parte do processo da escrita. Retomando os PCN (BRASIL, 1998b), a refacção de texto também é um objeto de ensino e de aprendizagem.</li> <li>■ Ao terminar a atividade, o aluno entregará seu texto-enunciado final ao professor.</li> </ul>

## Encontro 12

Esse encontro será voltado ao planejamento do envio das cartas para a revista. Isso porque é importante ter uma organização prévia para garantir que os textos-enunciados serão remetidos com destino certo, garantindo que estarão em circulação. Então, antes da próxima aula, o professor precisa conferir na Internet se todos os destinos listados pelos alunos estão ativos. Em caso negativo, o docente pode se antecipar e encontrar outro canal de relacionamento disponibilizado pelo veículo. Outro fato relevante é que existe a possibilidade de algum aluno escolher enviar a carta pelo correio, o que demandaria

um planejamento diferenciado. Ademais, é necessário agendar a sala informatizada da escola para o envio das cartas por meio da Internet.

<b>Encontro 12</b> (45 minutos)
<b>Objetivo geral:</b> Planejar o envio das cartas à revista.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ Fazer um levantamento dos meios que serão utilizados para o envio das cartas;</li><li>■ Organizar a turma para enviar as cartas.</li></ul>
<b>Recursos:</b> Revistas, cadernos e papel almaço.
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ A turma será, novamente, dividida nos mesmos grupos, de acordo com a revista que trabalharam;</li><li>■ Já agrupados, os alunos analisarão quais são os canais de interação que a revista dispõe e anotarão nos cadernos os endereços, <i>links</i>, <i>blogs</i>, <i>e-mails</i>, <i>sites</i> etc.</li><li>■ O professor passará uma folha, uma espécie de fichamento, para que os estudantes anotem o destino de suas produções, de acordo com o canal de sua preferência, se o veículo oferecer mais de um canal. Esse levantamento será importante para que o professor possa planejar de maneira mais efetiva o envio das cartas na aula subsequente.</li></ul>

## **Encontro 13**

Como era do conhecimento dos envolvidos no projeto, os textos-enunciados não foram escritos para o professor, não se trata de uma simulação. Todo o trabalho foi desenvolvido visando a uma prática social; os alunos leram textos reais e atuais, no próprio veículo (não por meio de cópias de partes soltas; além disso, o destino final não é meramente a avaliação escolar). Reiteramos a afirmação de Acosta Pereira (2012, p. 27) que “[...] é no extraverbal, compreendido como a dimensão social, que o caráter social do enunciado se constitui e se confirma”. Ou seja, estando em circulação é que o texto-enunciado do aluno se concretizará e exercerá efetivamente a sua função, por isso a

importância de se produzirem textos na escola e não redações para a escola (GERALDI, 1997b).

Não propomos exercícios de redação, mas “[...] práticas efetivas de **produção de textos**, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser” (BRITTO, 1997, p. 110, grifo do autor). Não é uma tarefa ‘para’ o professor, mas uma atividade feita ‘com’ o professor, com vistas ao protagonismo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ao finalizar o processo, os textos-enunciados estarão circulando para além dos limites muitas vezes impostos pela escola.

<b>Encontro 13</b> (2 períodos de 45 minutos cada)
<b>Objetivo geral:</b> Encaminhar os textos-enunciados para revista.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ Digitar a versão final das ‘cartas’;</li><li>■ Enviar as ‘cartas’.</li></ul>
<b>Recursos:</b> Cadernos e <i>Internet</i> .
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>■ A turma irá se dirigir à sala informatizada da escola, que já estará agendada para a realização dessa atividade;</li><li>■ Os alunos localizarão o endereço disponibilizado pelo veículo, procurarão o espaço destinado ao envio de elogios, críticas e sugestões (carta do leitor) e digitarão seus textos-enunciados, copiando-os de seus cadernos;</li><li>■ Antes de enviar, efetivamente, o aluno chamará o professor para que seja feita a última revisão. Na hipótese do texto-enunciado ainda apresentar problemas na versão final, estes serão mínimos e poderão ser ajustados conjuntamente (professor ↔ aluno).</li><li>■ Após a última leitura, as ‘cartas’ serão efetivamente enviadas aos seus destinos finais e exercerem sua função social.</li></ul>

## Encontro 14

Afinalização do projeto será o 14º encontro, contudo este só deverá acontecer após a publicação mensal das revistas. Para tanto, todas as edições subsequentes das revistas que subsidiarão esse trabalho precisarão ser adquiridas para o fechamento. Novamente, será necessário agendar a sala informatizada para que os alunos possam conferir se receberam algum tipo de retorno da revista, seja e-mail, um comentário sobre a carta enviada, um agradecimento, ou uma simples confirmação de recebimento. Os estudantes que têm acesso à Internet em casa e estiverem acompanhando o veículo serão instruídos a imprimir o retorno que tiverem e trazer para a aula para compartilhar com a turma.

A conclusão do trabalho se dá com uma ampla discussão sobre a esfera jornalística e o poder ideológico-valorativo da mídia na sociedade, pois “[...] a compreensão da realidade realiza-se com a ajuda da palavra efetiva, palavra-enunciado” (MEDVIEDEV, 2012, p. 197). Compreendemos que a relevância desse projeto didático-pedagógico, além do aprendizado teórico específico acerca do gênero carta do leitor, será também o alerta para manipulação discursiva dos veículos de comunicação.

Não é possível trabalhar com a esfera jornalística sem questionar o porquê de certos usos linguísticos; o professor deverá ponderar quando aprofundar o assunto. Acreditamos que fica um aprendizado útil para a vida, uma visão mais crítica, capaz de compreender os atos da mídia e as práticas sociais que resultam de manobras intencionais, as quais estamos inevitavelmente sujeitos. Conforme explicitam os PCN (BRASIL, 1998b), a língua é um sistema de signos histórico-socialmente constituída e é através dela que homens e mulheres [re]significam o mundo e a sociedade. Portanto, não podemos esquecer a finalidade da escola, que mais do que formadora deve ser transformadora, pois “[...] trata-se em qualquer sociedade, de um poderoso instrumento social de produção de consciências [...]” (BRITTO, 1997, p. 104). E isso não pode ser ignorado.

No lugar de perdermos tempo com o estudo exaustivo de nomenclaturas e fragmentos gramaticais, precisamos visar aos sujeitos

críticos e atentos, capazes de inferirem suas reações-respostas em diferentes situações enunciativo-discursivas. Nosso papel, enquanto professores, não é ensaiar os alunos para uma futura interação real, o ambiente escolar já é em sua essência um ambiente discursivo. Corroboramos Britto (1997, p. 110) que “[...] não se exercita a linguagem para depois”. Portanto, cabe-nos o papel de auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, cidadãos sócio-historicamente constituídos, também com a nossa colaboração.

<b>Encontro 14</b> (45 minutos)
<b>Objetivo geral:</b> Socializar/Debater (sobre) os retornos recebidos, ou não.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Socializar com o grande grupo acerca dos retornos recebidos pelos estudantes;</li> <li>■ Debater sobre a possível falta de retorno de alguns veículos.</li> <li>■ Discutir sobre o papel (e influência) da mídia na sociedade.</li> </ul>
<b>Recursos:</b> Revistas novas e <i>Internet</i>
<b>Procedimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ A turma se deslocará até a sala informatizada da escola, já agrupados por revista, onde irão acessar, novamente, os endereços para onde foram enviadas as cartas e conferir se obtiveram algum retorno no ambiente virtual (<i>e-mail</i>, por exemplo). Em caso positivo, a página deverá ser impressa.</li> <li>■ Na sequência, o professor entregará um exemplar da nova edição de cada revista para seus respectivos grupos, para que confirmem se houve a publicação de alguma de nossas cartas, na seção ‘carta do leitor’;</li> <li>■ Passado o tempo de folhearem a revista, procurarem o espaço do leitor para conferir as possíveis divulgações e, quiçá, debaterem sobre os novos temas publicados (o que seria muito interessante, pois provocaria novos debates e, inclusive, poderia despertar o interesse de escrever outras cartas, independentes do projeto da escola), o professor organizará um grande círculo para que todos os retornos sejam socializados (virtual ou publicado na revista);</li> <li>■ Depois, o professor incitará o debate sobre as possíveis faltas de retorno, que estão intimamente relacionadas ao perfil de cada veículo, ao espaço dedicado ao público leitor e o interesse do veículo no teor do comentário que foi enviado. Também é importante observar e refletir acerca das edições que são feitas nas ‘cartas’ e até comparar, colocar lado a lado, a versão encaminhada com a versão publicada, se for possível;</li> <li>■ Por fim, o professor estimulará à reflexão sobre os meios de comunicação em massa e a forte influência que eles exercem na sociedade. É possível debater aqui fatos polêmicos, com forte participação da mídia, sendo às vezes, determinante na formação das opiniões de seu público leitor.</li> </ul>

## Considerações finais

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de base enunciativo-discursiva à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin, que subsidiou

o planejamento de uma proposta didático-pedagógica dirigida ao ensino fundamental. Apresentamos especificamente a elaboração didática (HALTÉ, 2008), delineando sugestões de atividades à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram essa pesquisa. Para tanto, optamos por textos-enunciados do gênero carta do leitor.

Apresentamos a proposta de forma objetiva, dividida por encontro/ aula, organizada em subseções que articularam o que sugerimos em cada aula à sua referência teórica de apoio. Ao fim, visamos, em cada quadro/encontro, reiterar que cada atividade foi planejada à luz de uma concepção de língua(gem) de matiz sócio-histórico-dialógico.

## Referências

ACOSTA PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Intersecções**, Jundiaí, ano 7, n. 3, p. 4-23, nov. 2014. (ed. 14)

ACOSTA PEREIRA, R. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 1-41, 2011.

ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) -PGLg, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ACOSTA PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, São Paulo, ano 12, n. 19, p. 1-20, 2016.

ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 494-520, 2013.

ACOSTA PEREIRA, R.A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet - Revista Virtual de Letras**, Jataí, v. 10, n. 1, p. 182-200, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução do Russo por Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF, 1998b.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João, 2010.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. *In*: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 47-53.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997a. p. 17-24.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HALTÉ, J.-F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul.-dez. 2008.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.
- RODRIGUES, R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo**: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.
- SOUZA, F. C. de. **Reflexão sobre os usos da língua na produção textual escrita**: a análise linguística nas aulas de língua portuguesa. 2016. Dissertação (Mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Paulo: Pedro e João, 2013.

## Capítulo 2

# Projeto temático de gênero para a fase do planejamento do artigo de opinião

Miriam Fila Miglioli Teixeira e Cláudia Valéria Doná Hila

### Considerações iniciais

Este capítulo apresenta um recorte de dissertação de mestrado (TEIXEIRA, 2018), no âmbito da Linguística Aplicada, que teve como tema a produção textual escrita do gênero artigo de opinião centrada na fase do planejamento. Nosso recorte, para este texto, direciona-se sobretudo à apresentação de nossa proposta de intervenção, desenvolvida em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do noroeste do Paraná, perfazendo o total de 34 horas aula.

A pesquisa ancora-se na concepção de linguagem como interação, nos pressupostos teóricos da Filosofia Crítica (CANAL, 2013), que fundamentam o trabalho com os mapas conceituais como geradores do planejamento do aluno; no Interacionismo Sociodiscursivo em sua vertente mais didática, do qual partiu nossa referência para a proposta de intervenção e nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) e Bakhtin (2006), especificamente sobre os campos do discurso e a questão da exauribilidade temática.

Barbosa e Rojo (2015) defendem que, nos estudos atuais sobre multiletramento, o professor precisa levar para a sala de aula textos de diferentes campos de circulação, para que distintas valorações apreciativas possam ser compreendidas e questionadas, pois regra geral, ao priorizar apenas determinado campo, restringe-se também o trabalho com o próprio tema bem como a análise mais crítica dos problemas que servem como temas geradores das propostas e produção textual escrita.

A fim de organizar o planejamento do aluno, após o trabalho com a leitura, nossa proposta parte dos mapas conceituais (SERAFINI, 1996) como ferramentas para a elaboração da fase de pré-texto (cf. ANTUNES, 2003), que consiste na escolha e hierarquização dos argumentos do texto. Para isso, o plano global do texto pode ser elaborado se, antes, o aluno já souber quais seus melhores argumentos. No caso de gêneros da ordem do argumentar, como o artigo de opinião escolarizado, o trabalho com o plano global tende a ser mais fácil, uma vez que as estruturas retóricas desse gênero são mais regulares.

Assim, organizar a fase do planejamento do artigo de opinião passa inicialmente pelo trabalho de leitura e compreensão de diferentes gêneros discursivos e diversos campos de circulação, assim como da escrita de distintos mapas conceituais, adequados ao contexto de produção da proposta de escrita final dos alunos.

## **A proposta de intervenção**

Esta proposta de intervenção define-se como Projeto Temático de Gênero, adaptado do Projeto Didático de Gênero (PDG), que atende como um dispositivo de ensino de leitura e de escrita a partir de um ou mais gêneros discursivos na disciplina de Língua Portuguesa. Segundo Guimarães, Carnine Kersch (2012, p. 28), o PDG pode ser compreendido como:

Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula).

Esse tipo de proposta está norteada nos postulados do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), nas sequências didáticas (SD) e nos projetos de letramento, com o objetivo de propor uma metodologia

utilizando gêneros diferentes a partir de uma prática social ou de um tema gerador, diferentemente da SD, que visa à apropriação de um único gênero discursivo.

Nossa proposta centra-se, portanto, no estudo de um ‘tema’ gerador, em diferentes campos. Nesse caso, chamamos de PTG – Projeto Temático de Gênero, pois o tema é eixo estruturante das oficinas. Outra adaptação realizada ao PDG foi desenvolver as oficinas por meio de cinco campos do discurso: o midiático, o literário, o jornalístico, o acadêmico e o filosófico, cujo objetivo é auxiliar o aluno ultrapassar as chamadas ideias de senso comum<sup>9</sup> de seus textos para o pensamento crítico<sup>10</sup>.

Antes, porém, de apresentarmos a proposta, é necessário que o professor realize três etapas prévias: (1) definição do tema do projeto; (2) definição do comando de produção final do artigo de opinião; e (3) realização do diagnóstico inicial. A definição do tema deve partir de uma necessidade dos alunos ou de uma prática social que o professor perceba ser significativa à turma. Em nosso caso, o tema escolhido, ‘Suicídio na adolescência’, partiu de casos de suicídio ocorridos na própria escola. A segunda etapa exige que o professor elabore previamente o comando final da produção escrita a fim de tanto selecionar os textos que contribuam para o aluno exaurir o tema como ajudar na elaboração dos mapas conceituais. Nesta proposta, a delimitação recai em torno das causas do suicídio da adolescência, motivos de várias conversas entre os alunos. A terceira etapa é, na verdade, o primeiro momento do projeto, a fim de levar o professor perceber os aspectos que deve particularizar na proposta.

No caso da proposta a seguir, os pontos lacunares diagnosticados foram: as ideias de senso comum dos textos; a ausência de um plano global.

---

9 Entendemos senso comum como um conjunto de conceitos, ideias e crenças sem questionamento ou reflexão (CANAL, 2013).

10 Compreendemos pensamento crítico como a capacidade de opinar, discernir e julgar a partir de provas de caráter mais científico e reflexivo (CANAL, 2013)

Devido aos limites impostos para este capítulo, indicamos a fonte de alguns dos textos utilizados na proposta.

## **Oficina 1 - Sobre ser adolescente: para início de conversa**

O objetivo desta oficina é levar o adolescente a pensar sobre as características que definem sua geração, para que possa, posteriormente, trabalhar o tema em diferentes campos. Sugerimos que o professor trabalhe nesse momento mais a oralidade com os alunos.

No Texto 01, temos um vídeo intitulado *O que é ser jovem*; sugerimos que o professor, antes, trabalhe a pergunta com os alunos em forma de pré-leitura.

### **Texto 1**

#### **Vídeo 1 - O que é ser jovem?**



**Fonte:** O que é ser jovem? (2013).

Após assistir ao vídeo, pergunte:

1. Você se considera um adolescente? Por quê?
2. O que há de diferente nessa fase?

3. Por que muitos adolescentes ‘sofrem’ tanto? Cite duas razões que considere mais significativas.
4. Que atitudes os adolescentes tomam quando estão em desequilíbrio emocional? Agem no impulso ou pensam antes?

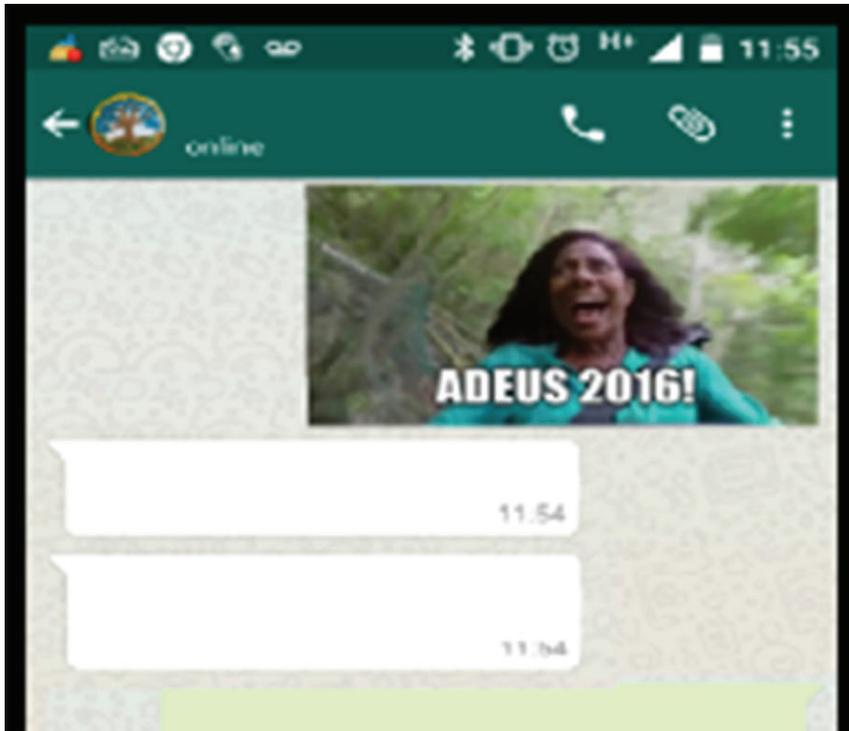
No Texto 2, o professor discutirá as características das várias gerações de adolescentes. Essas características são interessantes tanto para se estabelecer o perfil do adolescente de hoje como para compreender, posteriormente, as causas que levam um adolescente ao suicídio.

## Texto 2

O que são as gerações X, Y, Z, W, Alfa, Baby Boomer???



**Figura 1** - Gerações Z, Y, X E Baby-Boomer.



**Fonte:** O que são as gerações... (2016).

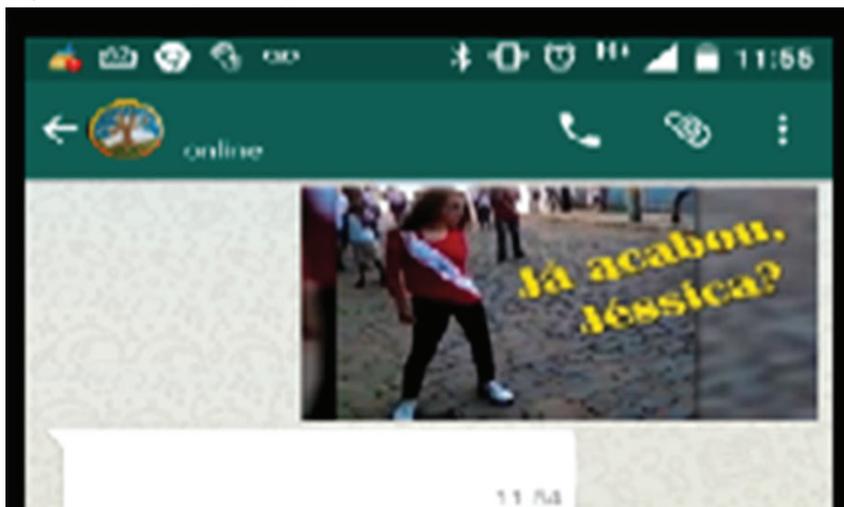
1. Em qual geração você se enquadra?
2. Em qual geração seus pais se enquadram?
3. Pelas características das duas gerações, que conflitos você pode enfrentar com seus pais?
4. Pegue um dos conflitos que você citou na questão anterior e reflita: como é possível minimizá-lo?

## **Oficina 2 - Trazendo o tema**

O objetivo dessa oficina é introduzir o tema suicídio na adolescência. Inicialmente, o professor apresenta aos alunos *Are you lost in the world?*, seguido de alguns questionamentos orais.

## Texto 1

**Figura 2** - Animação “Are you lost in the world like me?”



**Fonte:** Moby & The Void Pacific Choir... (2016).

- Você já viu algum texto como esse? O que quer dizer *Are you lost in the world like me?*
- A qual gênero podemos afirmar que pertence esse texto?  
( ) animação ( ) Desenho ( ) filme
- Quando escrevemos, escrevemos para alguém e temos finalidades a alcançar. No caso desse texto, qual a finalidade e o público alvo, isto é, para quem foi escrito? Como você chegou a essa conclusão?

- d. Notamos que esse texto está em preto e branco. Isso é significativo ou poderia ser colorido?
- e. Observe que, visualmente, uma parte do corpo do personagem se destaca de outras. Qual é essa parte? O que isso representa?
- f. O personagem, nesse contexto, representa quem? O que está acontecendo?
- g. Como você pode observar, vários sentimentos passam a ocupar espaço em nosso personagem devido ao momento vivenciado por ele. Observe o caça-palavra e encontre alguns desses sentimentos que você pode observar ao assistir ao vídeo.

**Quadro 1** - Caça-palavras.

W	N	A	R	T	V	D	R	W	N	I	B	T	A
D	S	A	T	R	U	B	D	D	G	R	A	E	N
D	S	O	L	I	D	Â	O	D	P	B	J	V	S
R	R	I	S	S	R	I	R	S	I	N	H	U	I
F	G	O	A	T	S	L	U	T	T	T	M	I	E
O	O	S	T	E	E	V	E	M	E	D	O	E	D
C	P	O	I	Z	T	N	M	U	N	E	Z	W	A
N	I	T	P	A	N	G	U	S	T	I	A	K	D
K	T	A	E	F	T	A	D	E	W	S	R	L	E
L	R	T	M	I	T	B	U	L	L	I	N	G	C
A	F	E	E	D	A	S	L	U	I	L	C	O	T
R	C	L	O	L	E	R	F	S	A	L	V	R	E
O	D	E	P	R	E	S	S	Ã	O	G	G	E	M
L	Y	R	T	A	G	I	P	Ç	L	K	M	C	A

**Fonte:** As autoras.

- h. Ao observar o vídeo e o caça-palavra, podemos chegar ao tema central do texto em análise. Qual seria esse assunto?
  - i. No vídeo assistido, quais as causas dos suicídios?
  - j. Você conhece casos que envolvem o tema em análise?
  - k. Qual a relevância de estudarmos sobre isso?
- <http://www.adorocinema.com/series/serie-19941/>

A partir desse momento, você está convidado a conhecer outro texto midiático sobre o suicídio, intitulado *Anjo suicida*.

## Texto 2

### Vídeo 2 - Anjo suicida.



Fonte: Mãe, desculpe... (2016).

1. Depois de assistir ao vídeo, vamos refletir: quem escreve a carta e para quem se destina?
2. Qual a finalidade desse texto?

### **Oficina 3 – Olhando o tema no campo literário**

Depois de ter trabalhado o tema no campo midiático, mais conhecido dos alunos e que menos apresenta conhecimentos relevantes para que eles pensem sobre o tema, nessa oficina o objetivo é perceber como a literatura coloca a questão do suicídio entre os jovens. Para tanto, o texto escolhido é *A primeira só*, de Marina Colasanti (2009).

Vamos compreender? Responda às questões:

1. Nesse conto, há uma mistura do real e do imaginário de uma maneira coerente. Explique essa afirmativa.
2. Para chegar ao suicídio, a princesa passa por algumas etapas de cometê-lo. Quais essas etapas? Enumere de 1 a 7 de acordo com a sequência apresentada no conto.
  - ( ) ‘Chorava, Chorava dias e noites sem parar’.
  - ( ) ‘Não queria saber de brinquedos’.
  - ( ) ‘a bola estilhaçou jogo e amizade’.
  - ( ) ‘Sozinha outra vez a filha do rei. Chorava. Nem sei’.
  - ( ) ‘Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza. Correu, correu, e a tristeza continuava com ela’.
  - ( ) ‘Mas a princesa não queria mais uma única amiga, queria tantas, queria todas’.
  - ( ) ‘Então a linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos’.
3. Compreender as etapas pode nos proporcionar uma reflexão: Marque X na opção mais coerente.

- ( ) Percebe-se que as pessoas que têm propensão ao suicídio raramente deixam traços dessa propensão.
  - ( ) O suicídio vem sempre de causas familiares e é preciso ficar atento ao comportamento da pessoa propensa ao suicídio.
  - ( ) Compreendemos que para se chegar ao suicídio a pessoa dá sinais que não está bem. É preciso tratar com seriedade e procurar ajuda, de preferência médica.
4. As pessoas passam muito tempo umas com as outras, mas são incapazes de perceber a dor do outro. O rei poderia ter evitado esse final trágico na vida da princesa. Como?
  5. A família, seja tradicional ou não, é um grande alicerce na vida das pessoas. Nesse texto, podemos depreender o que da família da princesa? Você acha que isso foi relevante para o desfecho desse conto?
  6. Analisando o vídeo do *Anjo suicida* e esse conto, podemos perceber pontos em comuns. Quais são?
  7. Qual foi a causa do suicídio da jovem?

#### **Oficina 4 – Olhando o tema no campo jornalístico**

o objetivo da oficina é continuar buscando causas para o suicídio juvenil, agora na perspectiva do campo jornalístico.

Alunos, até o momento começamos a compreender o suicídio como algo relevante e que deve ser discutido, por isso, vamos ler uma carta escrita por um adolescente sobre esse assunto.

Leia um pequeno fragmento da notícia e, depois, a carta:

## Texto 1

“A jovem Natália Nascimento dos Anjos, 19 anos, foi encontrada morta, enforcada, em seu quarto, na cidade de Utinga. A polícia fez o levantamento cadavérico e encontrou uma carta endereçada aos familiares”.

**Figura 3** - Carta de despedida.



**Fonte:** Jovem comete suicídio... (2014).

- a. Embora esse enunciado, retirado do jornal ‘Correio do Estado da Bahia’ e adaptado, indique que o gênero textual seja carta, podemos afirmar que se trata de um bilhete. Qual a diferença na forma com que escrevemos esses dois gêneros?
- b. A adolescente de 19 anos explica os motivos pelos quais cometeu o suicídio? Quais seriam?

- c. Algo ou alguém poderia ter impedido esse acontecimento?  
Como?
- d. Elencamos algumas das causas do suicídio na adolescência.  
As palavras foram lacunadas: preencha-as com o objetivo de  
fazermos um levantamento do que vimos levando em conta  
todos os textos vistos até aqui.

## Suicídio na adolescência

\_\_ S\_\_\_\_\_

\_ E\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_N\_

### Texto 2

O texto a seguir é de autoria de Lu Oliveira, professora de Língua Portuguesa, e também nos traz informações sobre o tema que estamos refletindo.

A dor que mata – Lu Oliveira

A informação é do Comitê de Prevenção do Suicídio da Secretaria de Saúde de Maringá: em 2016, foram notificados na cidade 369 tentativas de suicídio. Dezoito delas não foram apenas tentativas; houve a concretização do ato. Essa informação assusta porque, por trás dos números, há histórias de vida. E impossível ficar sabendo desses casos e não nos perguntarmos ‘por quê?’. Não apenas para saber o que fez essas pessoas atentarem contra si mesmas, mas para compreender por que elas não viam mais graça em viver. Aos olhos de quem tem medo da morte e gostaria de chegar aos 100 anos, parece coisa de ‘gente louca’ pensar em se matar. Mas, infelizmente, essa situação extrema é mais comum do que se imagina e não tem a ver com loucura, quem sabe até seja o contrário. Quem cogita se matar pode estar muito lúcido. E é justamente a lucidez que a apavora. A consciência plena das agruras da vida e a falta de coragem para enfrentá-las. E a próxima vítima pode estar bem perto de nós.

Nesta semana, por exemplo, fiquei sabendo pelas redes sociais de mais dois casos: um rapaz de 25 anos e uma menina de 13. Ele era de Maringá e ela, de Sarandi. E não sei se acontece com todo mundo, mas, quando vejo manifestações de luto no Facebook e percebo que o motivo da morte foi esse, acabo olhando a página da pessoa e tentando fazer uma reflexão a partir das suas postagens. Das histórias que acompanhei até agora, a minoria trazia mensagens pessimistas ou que sugerissem qualquer intenção de pôr fim à própria vida. A maioria trazia postagens aparentemente comuns. Músicas, piadas, fotos com os amigos, comentários engraçados.

Todavia, no fundo, todos sabemos que nem sempre a alegria que se mostra no mundo virtual corresponde ao que se vive no mundo real. A coisa mais fácil do mundo é construir um personagem nas redes sociais. Um personagem que está sempre bem, que não se abala com a opinião alheia, que sabe o que quer pra sua vida. A coisa mais fácil e também mais dolorosa. Sim, porque deve doer muito fazer cara de contente quando por dentro a alma grita, quando a alma está doente. Mas, aos olhos e ouvidos de muitos, inclusive de alguns profissionais da saúde, as dores emocionais não passam de frescura. Parece que só as feridas do corpo são tratadas com atenção. As da alma são negligenciadas.

É triste saber que isso ainda acontece, apesar de toda a informação que se tem sobre a depressão e a síndrome do pânico, por exemplo. Quando o descaso vem de alguém que estudou para cuidar da saúde das pessoas, a questão torna-se mais grave. No passado, muitos padeceram dessas doenças e certamente não tiveram, nem da família nem dos médicos, o respeito necessário ao seu drama. Hoje a situação é diferente, até porque existem diversos tratamentos para combater esses males, mas ainda percebo certo desdém quando o assunto são os problemas emocionais.

E devo confessar que as dores da alma me assustam mais, talvez porque sejam mais difíceis de ser diagnosticadas. Aliás, para que o diagnóstico aconteça, é preciso buscar ajuda e há quem ainda sinta certo constrangimento em, por exemplo, marcar uma consulta com um psiquiatra ou admitir que necessite de um remédio tarja preta. Quando

se trata de um adolescente a situação fica mais complicada. Preocupado com a opinião dos amigos, ele pode esconder suas inquietações e até recusar tratamento. Somada a isso vem a falta de sensibilidade da família, que, mesmo amando, pode negligenciar um pedido de socorro.

Por isso, precisamos sim estar atentos aos sinais que postagens nas redes sociais podem simbolizar, mas, principalmente, precisamos perceber os sinais vindos das pessoas que estão próximas a nós. No meu caso, meus filhos e alunos. Aqueles que vejo todos os dias, aqueles que posso abraçar todos os dias, com quem posso conversar todos os dias. Preciso ajudar aquele jovem cujo olhar se encontra com o meu todos os dias. Se posso colaborar escrevendo, como faço agora? Claro que sim. Mas nada substitui a capacidade de perceber a dor do próximo que está mesmo próximo a mim.

Falar sobre suicídio é doloroso? Sim. Ficamos mal quando sabemos que pais e mães perderam seus filhos dessa forma tão trágica? Sim. Evitar o tema vai ajudar quem sofre? Não! Afinal, a questão é complexa, mas uma conclusão é simples: quanto menos discutirmos, mais vai acontecer (OLIVEIRA, 2017).

Discutindo:

1. Quanto ao gênero textual, sabemos que se trata de um artigo de opinião.
  - a. Que características tem o texto de opinião?
  - b. Que motivações levaram o autor a escrever?
  - c. Ao final da leitura, percebemos a finalidade desse texto. Qual é essa finalidade?
  - d. Quais as causas apontadas pela autora para explicar o suicídio na adolescência?
  - e. Quem é a autora? É relevante saber qual o lugar que ela ocupa na sociedade? Para responder a essa questão, leve em consideração a temática suicídio.

## **Oficina 5 – Olhando o tema no campo acadêmico**

À medida que as oficinas avançam, a busca pelas causas do suicídio vão se complexificando a fim de que o aluno perceba as novas causas para o tema que irá escrever.

### **Texto 1**

Leia com atenção o texto:

#### **Risco de suicídio na adolescência**

O suicídio na adolescência é o ato de um jovem entre os 12 e os 21 anos tirar a própria vida. Geralmente ocorre porque a adolescência é um período de transição, de transformações e de inúmeros conflitos internos, e por isso existe um maior risco de depressão, transtorno bipolar e de ceder a pressões impostas pelos outros ou pela sociedade.

O comportamento suicida se divide em 3 fases: pensar em suicídio, tentativa de suicídio e consumação do suicídio. O jovem que pensa em tirar sua vida, acredita que não existem soluções para os seus problemas, e normalmente dá sinais de um desequilíbrio emocional, mas que podem passar despercebidos por familiares e amigos. No entanto, existem alguns sinais que podem indicar que o adolescente está pensando nessa possibilidade.

Alguns fatores que favorecem os pensamentos e as tentativas de suicídio durante a adolescência incluem: depressão, problemas amorosos ou familiares, uso de drogas, *bullying* e, até mesmo, traumas emocionais.

A depressão é a principal causa do suicídio na adolescência. O jovem deprimido prefere ficar sozinho do que sair com os amigos e sentimentos como tristeza e solidão favorecem os pensamentos e o planejamento do suicídio. Não ter um bom amigo ou namorado para conversar, que seja capaz de mostrar compreensão e compreender

suas dificuldades, fazem com que a vida seja mais pesada e difícil de suportar.

Porém há quem argumente que problemas familiares como perda dos pais, separação, frequentes brigas e discussões, e não ter espaço dentro de casa para expressar suas emoções são fatores que aumentam a angústia e a dor que o adolescente sente, fazendo-o pensar em suicídio. Não se sentir amado pelo companheiro e a falta de amor e compreensão no relacionamento também fazem com que o jovem pense em se matar.

O alcoolismo e o uso de drogas também favorecem o suicídio porque seu uso já indica que o jovem não está conseguindo resolver conflitos interiores, passando por um momento de angústia ou frustração. Além disso, a atuação nestas substâncias no cérebro modifica as funções cerebrais, o estado de consciência e o pensamento, favorecendo as ideias autodestrutivas.

O *bullying* acontece quando outras pessoas denigrem a imagem ou até mesmo agredem fisicamente a vítima que se sente indefesa, sendo esta uma situação comum na infância e na adolescência, embora seja crime.

Ter sido vítima de um abuso sexual ou maus tratos são fatores que favorecem os pensamentos suicidas porque a pessoa se sente encurralada pelos problemas e não consegue lidar com a dor que sente diariamente. Com o passar do tempo a dor não diminui e a pessoa se sente sempre angustiada e deprimida, o que favorece os pensamentos suicidas porque pode parecer que tirar a própria vida é a melhor solução para resolver o problema.

Além disso, pessoas que tiveram casos de suicídio na família, que já tentaram tirar sua vida, meninas que engravidaram na adolescência e os jovens com baixa renda e dificuldade escolar também tem maior risco de pensar em suicídio. Outro fator que não deve ser ignorado é que ouvir falar do assunto na televisão, rádio ou redes sociais também influencia e acaba favorecendo as pessoas susceptíveis ao suicídio porque elas passam a pensar nisso como uma forma de resolver seus problemas da mesma forma.

Diante desse quadro preocupante, é preciso que a sociedade não ignore essa problemática. Devemos tratar o suicídio como questão de saúde. Muitos são os jovens que precisam de ajuda. A escola pode, também, contribuir com palestras aos jovens e, além disso, é importante conversar seriamente com família, auxiliando nas informações para que os pais fiquem atentos aos ‘sintomas’ do suicídio na adolescência. É preciso ‘falar’ sobre isso.

### **Entendendo o texto**

1. Conforme estudamos, percebemos que esse gênero textual é um artigo de opinião. Vamos relembrar um pouco desse gênero? Em geral, o texto de opinião expressa:
  - a. Uma finalidade mercadológica, além de influenciar o consumismo.
  - b. Um texto, geralmente polêmico, que visa convencer o leitor a determinado posicionamento.
  - c. É um texto que traz uma narração, estabelecendo um personagem como ponto central de uma argumentação.
2. Vamos visualizar as partes do texto de opinião. Para isso, será necessário que você utilize quatro cores diferentes. Vamos à identificação?
  - Pinte na introdução o tópico frasal, ou seja, o assunto que será discutido. Use a cor vermelha. Há algum posicionamento marcado?
  - Identifique nos parágrafos seguintes as causas do suicídio. Use a cor azul.
  - Dentre as várias causas, destaque a que você considerou mais comum na ocorrência do suicídio. Use a cor laranja.
  - Por fim, temos um posicionamento do articulista; pinte as possíveis soluções elencadas. Use a cor verde.

**PARA NÃO ESQUECER:** Relembrando as causas que vimos até agora sobre o suicídio na adolescência:

- (1) Depressão
- (2) Problemas amorosos ou familiares
- (3) Uso de drogas
- (4) *Bullying*
- (5) Traumas emocionais
- (6) Influência da televisão e mídia.

Diante dessas causas, elencamos possíveis ações para combater essa problemática. Essas ações foram aleatoriamente dispostas abaixo; nesse momento, você deve enumerar cada ação de acordo com a causa estudada.

- ( ) Ocupar o tempo com atividades ao ar livre pode ajudar a distrair a mente, porém o mais importante é decidir que não deseja mais usar drogas ou consumir bebidas alcoólicas em exagero e buscar um bom amigo para desabafar.
- ( ) Devem ser tratadas com o acompanhamento do médico psiquiatra, remédios calmantes podem ser indicados para dormir melhor, mas enfrentar a dor participando de grupos de apoio de autoajuda é um grande auxílio para que a dor emocional, e até mesmo a física, cesse. Ouvir as histórias de outras pessoas que passaram pela mesma situação e fazer tarefas indicadas nesses grupos também fazem parte do tratamento para superar o trauma.
- ( ) Informar os responsáveis sobre o *bullying* e encontrar juntos uma estratégia para que este *bullying* deixe de acontecer.
- ( ) Encontrar tempo para conversar de forma calma e ponderada é uma estratégia para encontrar um ambiente de equilíbrio dentro de casa ou no relacionamento amoroso. Lembre-se de que tudo pode mudar com uma boa conversa, e mais importante do que apontar os erros do outro é revelar o que você está

sentindo em relação a cada situação. Assim, ao invés de acusar: você não se preocupa e não quer saber de mim, deverá dizer o que realmente sente, como, por exemplo: eu não me sinto valorizado. Esse tipo de discurso faz o outro perceber que você não está na postura de julgamento, mas está pedindo ajuda ao expressar suas emoções, sendo sincero, o que pode abrir as portas para uma boa conversa e compreensão, dividindo a dor.

- ( ) Buscar ajuda de um psicólogo, psiquiatra ou mesmo grupos de autoajuda são importantes para tomar os remédios contra depressão e poder se encontrar para falar sobre seus sentimentos, buscando estratégias para aliviar a dor e sair da depressão.

## **Texto 2**

### **O suicídio na infância e na adolescência – uma realidade que ainda não se mostra**

O suicídio, em qualquer época, cultura ou religião, é tido como um grande tabu. Julgamentos e críticas são disparadas quando uma pessoa apresenta um comportamento suicida, que vai do desejo de morrer, passando pelo planejamento, a tentativa e a efetivação da auto eliminação. [...] Mas quando se fala do suicídio de crianças e adolescentes, o tema se torna muito mais difícil de ser tratado. Isso porque existe a crença de que o desejo de morrer não é algo que possa acontecer tão cedo na vida. Crianças e adolescentes, que estão na aurora da vida, querem brincar, divertir-se e viver e nunca desejar por fim em sua existência. [...] Pouco sabemos qual é o real impacto da existência desse problema na sociedade brasileira. Poucas pesquisas nacionais investigam em profundidade o suicídio na infância e adolescência.

Alguns fatores estão fortemente ligados ao maior risco de suicídio nessa faixa etária, alguns relacionados ao indivíduo e outras relacionadas ao seu entorno. Dentre os principais fatores riscos podemos

enumerar a imaturidade emocional e cognitiva dos adolescentes, além da presença de comportamento agressivo, a impulsividade, a incapacidade de adiamento de recompensa, a existência de transtornos mentais associados e situações de violência, abandono e negligência.

Outro problema bastante grave e que está presente no dia a dia do ambiente escolar são as situações de *bullying*, que pode ser considerado uma situação de abuso emocional crônico ou agudo. Recentemente, o caso do garoto americano de 13 anos ganhou destaque após cometer suicídio por sofrer *bullying* na escola.

É fundamental que se crie projetos de intervenção junto a escolas, serviços de saúde e a comunidade para o atendimento desses casos de maneira rápida e efetiva, além de se combater o preconceito relacionado a esse tema, permitindo mudar esse cenário (BOARATI, 2017).

Observamos que nesse texto o autor elenca alguns fatores que estão ligados ao suicídio. Para isso, destaca nos parágrafos 3 e 4 algumas dessas causas/fatores. Volte a esses parágrafos e os aponte no seguinte mapa:

- Causas do suicídio do indivíduo
- Causas do suicídio do entorno

## **Oficina 6- o suicídio no campo filosófico**

Esse é o principal campo do discurso a ser trabalhado, pois fornecerá as causas desconhecidas que explicam o suicídio aos alunos, e que trabalham o pensamento crítico. A mediação do professor para essa oficina é essencial, a fim de que os alunos compreendam, especialmente, a visão dos filósofos acerca do tema.

### **Texto 1**

#### **Visão filosófica**

Segundo alguns filósofos, o suicídio é o maior problema filosófico. A vida é absurda, uma bolha vazia no mar do nada, e é uma questão séria quanto à sua continuação ou não. Naturalmente, a questão ética não é aquilo que os homens estão fazendo, mas, sim, o que devem estar fazendo. Daí, a pergunta aqui não é porque os homens se suicidam, mas se devem fazê-lo, a quando.

Definir o suicídio desta maneira ressalta precisamente quão irracional o ato realmente é. É um ato arrazoado que destruiria o raciocínio da pessoa. Na realidade, não há nenhuma razão verdadeira para o suicídio. É um ato antirracional ao qual falta uma verdadeira base lógica. É realmente o ódio a si mesmo. E o ódio-próprio é irracional, absurdo. É, pois, uma afirmação do próprio eu numa tentativa de renegar-se; é a escolha que elimina todas as escolhas.

O suicídio é baseado no desejo do homem de ser aliviado do tipo de existência que tem. Conforme disse Agostinho, o suicídio é um fracasso da coragem, é o ‘escapismo’ existencial. Os homens não tentam o suicídio porque é a coisa mais razoável para fazer, mas sim, porque é a saída ‘fácil’ do seu problema (NEGRÃO, 2009a).

## **Pensando**

1. Dentre tantas causas vistas até agora, vamos entender como a Filosofia compreende o suicídio. O autor afirma que o suicídio é um ato antirracional, por isso não pode ser explicado? O que você entendeu dessa afirmação?
2. No último parágrafo, percebemos outra causa do suicídio, qual? Explique-a.
3. Como Agostinho define o suicídio? Você concorda com ele? Argumente.

## **Texto 2**

Vamos conhecer, brevemente, alguns filósofos e o que pensam sobre o suicídio.

## Os filósofos e o suicídio

### Quadro 2 - Suicídio pelos filósofos.

#### 1. Schopenhauer

Quando um homem destrói sua existência como indivíduo, ele não quer destruir sua vontade de viver. Pelo contrário, ele gostaria de viver se ele pudesse fazê-lo com satisfação, se ele pudesse afirmar a sua vontade contra o poder das circunstâncias; mas as circunstâncias são muito fortes para ele. A vida como 'um pêndulo que oscila entre a dor e o tédio', e apesar de defender o suicídio como um direito, criticava a fuga da dor por meio da morte autoinfligida.

#### 2. Nietzsche

Exaltava as pulsões e o amor à vida como ela é, afirmava que 'a ideia do suicídio é um potente meio de conforto: com ela superamos muitas noites más'.

#### 3. Platão

O suicídio se constitui numa injustiça praticada contra si mesmo.

#### 4. R. Descartes

A vida sempre oferece mais bens do que males (já que a VIDA é o suporte básico de todos os bens, sem a qual nenhum bem existe). Todos os bens são incertos, exceto a vida que é o único bem certo. Suicidar-se é fazer mau uso do livre arbítrio.

#### 5. Spinoza

O desejo é a essência mesma do homem, isto é, o esforço pelo qual o homem tende a perseverar no seu ser. O princípio da virtude é o esforço para conservar o próprio ser. O suicídio não é um ato de virtude, pois que visa a destruição do que foi a essência mesma do homem, seu poder e sua tendência fundamental.

#### 6. Rousseau

O suicídio é um roubo feito ao gênero humano, pois sempre fica uma boa ação por fazer (que deveria ainda ter sido feita pelo suicida e só por ele...). Todo o homem é útil à humanidade pelo simples fato de existir.

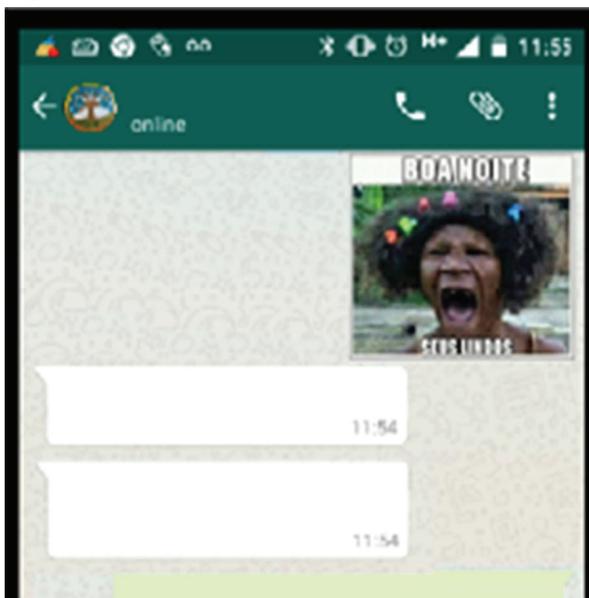
## 7. Sartre

O suicídio é errado porque é um ato de liberdade que destrói todos os atos futuros de liberdade. É uma afirmação do ser mediante a qual a pessoa finalmente nega seu ser.

**Fonte:** Negrão (2009b).

A seguir, temos uma cruzadinha para você resolver. O objetivo é compreender as diferentes posições filosóficas de cada pensador que vimos:

**Figura 4** – Cruzadinha.



**Fonte:** As autoras.

1. A pessoa nega o seu ser.
2. Toda pessoa é útil, sempre tem algo a fazer.

3. O suicídio destrói a essência do homem.
4. O homem não consegue controlar o ato do suicídio.
5. O suicídio é a solução para os problemas.
6. Tema que estamos discutindo nas oficinas.
7. Considera o suicídio uma injustiça

### **Texto 3**

#### **Modernidade e espiritualidade segundo Frei Betto**

O escritor e religioso Frei Betto levou centenas de pessoas ao Teatro Gustavo Leite, neste quarto dia da VI Bienal Internacional do Livro de Alagoas. Com a palestra intitulada ‘Sociedade no século XXI: A crise da modernidade e espiritualidade’, o autor de 57 livros questionou os valores da sociedade em que vivemos. ‘Diferente dos nossos avós, que viveram uma época de mudanças, estamos vivendo uma mudança de épocas’, disse ele, lembrando que a última vez que a humanidade passou por um momento como esse foi há mais de 500 anos, na transição da Idade Média para a Modernidade.

‘Antigamente os jovens admiravam seres altruístas, como Ghandi. Hoje em dia, admiram quem tem poder, dinheiro, beleza e fama’, alegou, questionando sobre o que as pessoas valorizam nos dias atuais. Segundo ele, essa característica de grande parte dos jovens – e não só dos jovens – de hoje, se reflete em situações muito corriqueiras como, por exemplo, quando um jovem não dá lugar a uma senhora de idade no ônibus. O hedonismo, o individualismo e o pragmatismo caracterizam essa sociedade que vê nas pessoas muito mais sua utilidade que sua essência. E o resultado é catastrófico: pessoas solitárias, depressivas, quando não suicidas. Segundo Frei Betto, a crise da modernidade é resultado da perda de identidade dos quatro pilares da sociedade: Família, Igreja, Estado e Escola. É a chamada crise nas instituições de base formativa.

O modelo de família que temos hoje – de casais que casam porque se amam, independente do sexo – surgiu com a Modernidade. Antes, os casamentos eram arranjados (como ainda são em alguns países do Oriente). Mas ao mesmo tempo são tantas formas de famílias que acabam desorientando em parte as pessoas e os filhos. A escola, segundo ele, está perplexa e sem conseguir acompanhar as mudanças tecnológicas. ‘Muitas crianças, desde cedo, têm acesso à internet. E, algumas delas, às vezes acham que podem ensinar os professores. Então a escola precisa se adequar a essa revolução tecnológica e levar a internet para dentro da sala de aula’.

Frei Betto falou também sobre a influência da mídia e denominou hipnose coletiva a intenção de programas como o Big Brother. ‘A escola quer formar cidadãos. A mídia quer formar consumistas’, alegou, dizendo que vivemos numa sociedade onde criamos necessidades que não existem. ‘Diariamente vemos pessoas frustradas, sofrendo por inutilidades, tomando remédios para segurar ambições desmedidas’. Isso cria uma crise de identidade, na qual as pessoas não sabem mais o que realmente são, no que acreditam. Daí a pergunta ‘qual o sentido da vida?’ acaba por se instaurar em grande parte da população.

Além disso, o Estado também não cumpre mais sua função, está desacreditado. A sociedade contemporânea é fragmentada, é líquida, é vazia e acaba por transformar muitas pessoas em seres que não sabem qual o seu papel nesse mundo.

Adaptado e disponível em: <<http://www.correiciudadania.com.br/antigo/ed406/betto.htm>>. Acesso em: 26/04/2017.

## **Compreendendo**

1. Frei Betto, sob o ponto de vista filosófico, aponta algumas causas não propriamente do suicídio, mas da crise da modernidade, que podem, em algumas situações, funcionar como gatilhos para o nosso tema. Vamos entendê-las melhor? Para isso, cada grupo ficará com uma causa, fará uma breve pesquisa no celular

ou internetou mesmo a partir de conhecimentos prévios para explicar aos demais.

Causas da crise da modernidade segundo o texto:

**Quadro 3** - Causas da crise da modernidade.

<b>Causas</b>	<b>Explicação</b>
Hedonismo	
Individualismo	
Crise nas instituições	
Consumismo	
Fragmentação	

**Fonte:** As autoras.

## **Oficina 7 - o comando de produção e nosso planejamento**

### **Comando de produção**

Nas oficinas anteriores, discutimos várias causas que explicam o suicídio na adolescência. Agora, como um articulista de um jornal local, você irá escrever um artigo de opinião sobre o tema ‘causas do suicídio na adolescência’. Seu texto deverá ter de 18 a 30 linhas. Lembre-se de que não basta expor as causas. O gênero em questão exige uma tese, então deverá eleger a causa que para você é mais significativa. Também não se esqueça do contra-argumento que caracteriza o gênero. Os textos serão publicados no site do colégio e divulgado para a comunidade.

### **Buscando as causas do suicídio**

Para analisar e compreender o tema suicídio na adolescência, percorremos vários textos. Em cada um deles, percebemos posicionamentos. Observamos que dependendo de onde circulou o texto, as causas do suicídio foram elencadas sob perspectivas diferentes. Abaixo, elencamos os vários gêneros estudados sobre o referido tema, você deverá preencher as caixas com as causas do suicídio que cada texto apresentou.

### Iniciando seu planejamento

- **Campo midiático**

**Vídeo 1:** *Are you lost in the world like me?*

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---

**Vídeo 2:** *Anjo suicida*

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---

- **Campo jornalístico**

**Texto 1:** a carta

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---

**Texto 2:** A dor que mata

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---

- **Campo literário**

**Texto:** A primeira só

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---

- **Campo acadêmico**

**Texto 1:** Risco do suicídio na adolescência

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---

**Texto 2:** O suicídio na infância e na adolescência – uma realidade que não se mostra

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---

- **Campo filosófico**

**Texto 1:** Visão filosófica

Causas do suicídio?

Como prevenir?

---

**Texto 2:** Os filósofos

Schopenhauer
--------------

Nietzsche
-----------

Platão
--------

Descartes
-----------

Rousseau

Sartre
--------

Spinoza

**Texto 3:** Modernidade e espiritualidade segundo Frei Betto

Causas do suicídio?

---

## Planejando o Texto

Alunos, a partir desse momento, por meio do mapa a seguir, vamos organizar nosso pensamento para depois proceder à escrita propriamente dita.
---

## **1º passo - Introdução**

- Assunto: suicídio na adolescência
- Definindo a minha tese: qual meu posicionamento em relação a qual causa (ou causas) melhor explique o suicídio na adolescência? Volte aos mapas anteriores e veja quais as mais fortes e que correspondam à melhor explicação sobre o tema
- Inicie o parágrafo da sua introdução apresentando o assunto. Você poderá definir o suicídio ou discorrer sobre os sinais sintomáticos. E se quiser, poderá usar um filósofo para ajudar na definição temática.

## **2º. Passo – Desenvolvendo seu texto**

- Escolha a causa que vai defender e os contra-argumentos.
- Olhe atentamente as causas, verifique quais têm maior peso, maior poder de persuasão; observe que há causas que podem ser explicadas por outras. Por exemplo, a depressão pode ser decorrente de um dos valores expressos pelas causas da esfera filosófica. Lembre-se de que um contra-argumento deve ser uma ideia mais fraca que você pode rebater; para sua causa principal, procure utilizar argumentos de autoridade.

## **3º. Passo – Finalizando o texto**

- Agora deixe bem claro qual foi a sua tese e escolha, nos mapas que fizemos, a solução para ela. Procure uma solução específica que trabalhamos e não genérica.

## **Oficina 8 – Escrita e reescrita**

Importante desenvolver em sala de aula a primeira escrita do texto após o planejamento.

## **Oficina 9- Divulgação ao público**

Existem várias formas de divulgar ao público. No caso de nossa proposta, após as atividades de reescrita divulgamos os textos em forma de um fanzine para toda a comunidade escolar.

### **Considerações finais**

A proposta de intervenção apresentada, pautada na concepção interacionista de ensino, partiu de nossa inquietação profissional com relação ao esvaziamento de conteúdo dos textos de nossos alunos. A leitura dos pressupostos bakhtinianos, especialmente no que diz respeito aos campos do discurso e às propriedades do enunciado concreto, possibilitou-nos pensar em um caminho para auxiliar os alunos a ultrapassar o senso comum.

O trabalho com diferentes campos do discurso prova a necessidade de, ao se trabalhar a fase da leitura para subsidiar a escrita de textos argumentativos, ser fundamental que o professor vá além dos textos midiáticos, mais conhecidos dos alunos. Dentre todos os campos trabalhados, o filosófico proporcionou, na escrita final, as maiores mudanças no discurso que os alunos conseguiram transformar, usando uma expressão bakhtiniana, as palavras alheias em palavras próprias.

Trabalhar a etapa do planejamento, por meio dos mapas conceituais, ofereceu maior segurança para os alunos no momento da planificação do texto, e fez com que, na etapa da reescrita, estes não precisassem voltar mais às questões de conteúdo e de organização para questões meramente formais. Isso só foi possível porque houve cuidado em selecionar textos que contribuíssem para o desenvolvimento da delimitação temática oferecida no comando: as causas da violência.

A proposta que deixamos, denominada Projeto Temático de Gênero por Campo do Discurso, poderá ser utilizada em outros contextos, com outros gêneros. Essa proposta coaduna com os postulados de uma concepção de linguagem mais dialógica na

medida em que, ao considerarmos a linguagem como prática social e tomarmos o enunciado concreto como objeto de análise, não temos a priori uma metodologia pronta, a qual simplesmente devemos aplicar. Ao contrário, nossa proposta metodológica foi produzida na ação do projeto, a fim de alcançar os objetivos que tínhamos ao iniciar nossa pesquisa.

Ao propor e aplicar essa metodologia, fica evidente que os alunos precisam ser ensinados a planejar seus textos. Simplesmente dizer ou apontar que devem fazer um planejamento ainda é muito lacunar para o aluno iniciante em gêneros como artigo de opinião. O papel do professor é essencial nesse processo, porque antes de propor o planejamento, ele deverá fazer o seu planejamento, levando em conta o comando de produção final.

Por fim, ressaltamos a importância dos trabalhos com os campos do discurso como princípios fundantes dos gêneros discursivos, que quando trabalhados, entrelaçam diferentes apreciações valorativas acerca de um enunciado, possibilitando que o aluno consiga alcançar atitudes responsivas mais ativas no momento de sua escrita.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. **Hiperrmodernidade, multiletramentos, gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOARATI, M. A. **O suicídio na infância e adolescência**: uma realidade que ainda não se mostra. Disponível em: <https://psicologiaacessivel.net/2016/09/21/o-suicidio-na-infancia-e-adolescencia-uma-realidade-que-ainda-nao-se-mostra>. Acesso em: 20/04/2017. Ligeiramente adaptado.

CANAL, R. O significado de pensamento crítico. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, Pirassununga, v. 2, n. 2, p. 49-74, mar. 2013.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. **A caminho da construção de projetos didáticos de gênero**. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 45-64.

JOVEM comete suicídio e deixa carta para família que fica em estado de choque. 2014. Disponível em: <https://www.falabarreiras.com/na-bahia/jovem-comete-suicidio-e-deixa-carta-para-familia-que-fica-em-estado-de-choque/>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MÃE, desculpe por me despedir assim... 2016. 1 vídeo. (4 min 5 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Q6Z8yFzetU>. Acesso em: 26 abr. 2017.

MOBY & The Void Pacific Choir - are you lost in the world like me? 2016. 1 vídeo. (3 min 15 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8>. Acesso em: 18 abr. 2017.

NEGRÃO, R. G. **Suicídio**: visão filosófica, biológica e religiosa. 2009. Disponível em: [webartigos.com/artigos/suicidio-visao-filosofica-biologica-e-religiosa/14102](http://webartigos.com/artigos/suicidio-visao-filosofica-biologica-e-religiosa/14102). Acesso em: 23 abr. 2017.

OLIVEIRA, L. A dor que mata. **Jornal O Diário**, Maringá, 20 set. 2017. Coluna Francamente.

O QUE é ser jovem? 2013. 1 vídeo. (5 min 49 seg). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GwwO\\_PPSfjk](https://www.youtube.com/watch?v=GwwO_PPSfjk). Acesso em: 22 abr. 2017.

O QUE são as gerações x, y, z, w, alfa, Baby Boomer??? 2016. Disponível em: <https://www.spaltron.net/somos-indigo-e-cristais/geracoes-w-x-y-e-z-alfados-baby-html/>. Acesso em: 12 abr. 2017.

RISCO de suicídio na adolecência. **Tua Saúde**. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/suicidio-na-adolescencia>. Acesso em: 19/04/2017. Texto adaptado.

SERAFINI, M. T. **Como se faz um trabalho escolar**. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

TEIXEIRA, M. F. M. **Do senso comum ao senso crítico**: um estudo teórico-metodológico sobre a fase do planejamento no artigo de opinião. 2018. Dissertação (Mestrado). Proletras, Universidade Estadual de Maringá, 2018.

## Capítulo 3

# Protótipo didático com o gênero discursivo ‘meme’ no ensino fundamental

Betânia Elizabete Braga e Lilian Cristina Buzato Ritter

### Considerações iniciais

Este trabalho faz parte de uma pesquisa (BRAGA, 2018) desenvolvida no Mestrado Profissional (Proletras/UEM/Capes) que segue a linha teórico-metodológica dos estudos dialógicos bakhtinianos, ancorando-se na concepção interacionista e dialógica da linguagem para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A pesquisa preocupa-se também com a inserção de práticas de multiletramentos com textos multissemióticos em aulas de leitura e análise linguística na disciplina Língua Portuguesa. Dessa maneira, está ancorada teoricamente nos estudos bakhtinianos sobre enunciado e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988), nos estudos dos multiletramentos (MELO; ROJO, 2016; ROJO, 2009, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015) e nos conceitos teórico-metodológicos em relação às práticas de leitura e análise linguística (GERALDI, 1991; HILA, 2009; MENEGASSI, 2008; RITTER, 2012).

Trata-se de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada (MOITA LOPES, 2006), desenvolvida em uma turma do nono ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública do Estado do Paraná. A professora-pesquisadora, em seus anos de experiência profissional, sentiu-se muito incomodada com o fato de que os alunos, em geral, compartilham/curtem nas redes sociais enunciados com conteúdos que reforçam aspectos negativos e/ou preconceituosos das relações sociais. Diante disso, optou por desenvolver seu trabalho de pesquisa com o gênero ‘meme’ (SANTOS, 2015; SILVA, 2016; SILVA; PUZZO, 2017),

elaborando um protótipo didático (MELO; ROJO, 2016) com atividades de leitura e análise linguística que buscassem a leitura crítica desses textos-enunciados.

A partir dessas considerações e concepções teórico-metodológicas, para o capítulo desta obra apresentamos o material didático produzido para a desejada intervenção pedagógica, no caso, o protótipo didático com ‘memes’. Faz-se necessário destacarmos que é constituído por quatro eixos temáticos que abordam grandes exemplos de ‘intolerâncias sociais’ (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012): *bullying*, racismo, machismo e homofobia. Essas intolerâncias são experienciadas no ambiente escolar, e de modo geral, os problemas de convivência entre os alunos e a falta de respeito nas atividades rotineiras em sala de aula é uma questão preocupante que aflige por demasia os professores. Assim, para compor cada eixo temático a professora-pesquisadora selecionou de 05 a 10 ‘memes’ que remetem aos tipos de intolerâncias sociais escolhidas como temas e outros textos pertencentes a outros gêneros discursivos relacionados aos estes por questões temáticas.

Diante do exposto, passamos à apresentação da proposta de intervenção.

## **Proposta de intervenção**

O processo de elaboração didática em questão foi ideologicamente conformado pela pretensão de se superar a visão da prática de leitura tradicional, a qual recai na reprodução das ideias dos textos. A fim, portanto, de tornar a prática de leitura em uma ação pedagógica mais significativa para o aluno-leitor, a professora-pesquisadora considerou tanto o aspecto cognitivo quanto discursivo do processo de leitura (LOPES-ROSSI, 2005). Dessa maneira, os módulos didáticos constituem-se em três fases. A primeira é a da pré-leitura, que busca acionar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema do módulo. A segunda, a de compreensão, denominada leitura-estudo, busca desenvolver o trabalho com os ‘memes’ por meio de leitura

analítica (RODRIGUES, 2008), a fim de se refletir sobre os aspectos enunciativos, e a terceira fase, a pós-leitura, busca desenvolver nos alunos a contrapalavra (GERALDI, 1991).

### **Módulo 1: *bullying* – 05h/a**

A proposta inicia com a temática do *bullying* por ser uma realidade dentro das salas de aula e fora delas, apesar de toda a preocupação de professores e pais. Entre os adolescentes, o *cyberbullying*, muitas vezes, soa como uma simples ‘zoeção’ sem maiores consequências. Por isso, selecionamos ‘memes’ com conteúdo de *bullying* para serem lidos e analisados pelos alunos.

#### **1ª Fase - Pré-leitura**

O primeiro momento tem por objetivo acionar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema do módulo. Para tanto, é feita a leitura do verbete *Bullying* no Dicionário Online (2017). Após a leitura do verbete, o aluno assiste a um vídeo da *youtuber* Louli Ponto (2017), no qual dá seu depoimento sobre o *bullying* que sofreu na escola.

O debate oral sobre os dois enunciados lidos é realizado a partir das questões expostas a seguir.

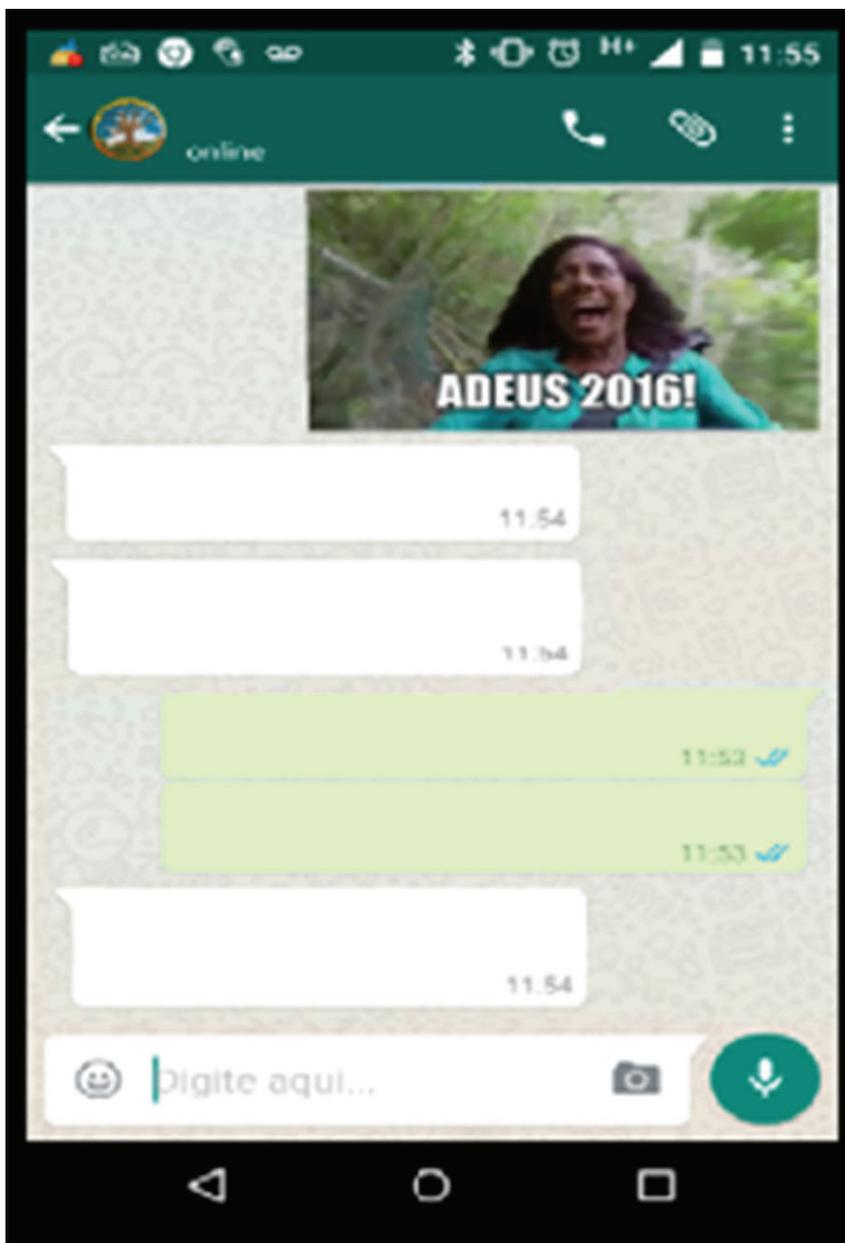
- Você considera que ao compartilhar um ‘meme’ de *bullying* você também está fazendo *bullying*?
- Como podemos contribuir para acabar com o *bullying* e o *cyberbullying*?

#### **2ª Fase – Leitura**

Nessa fase, o aluno se coloca na posição de interlocutor do gênero em foco ao receber ‘memes’ de *bullying*. O objetivo é criar condições para que realize a leitura analítica dos enunciados. Assim, os alunos recebem alguns ‘memes’ em folha impressa como ocorrem no ambiente virtual para escreverem um comentário sobre um deles. É importante

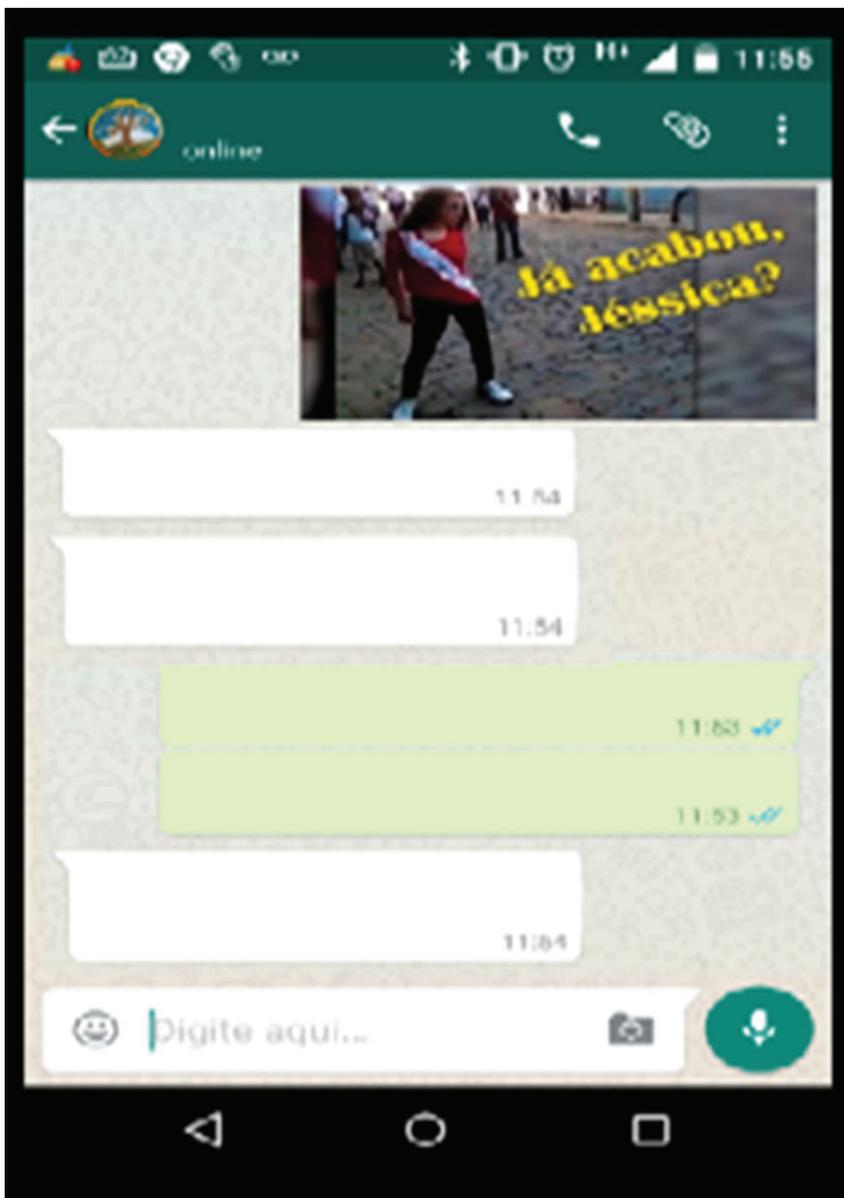
manter a maior fidelidade da configuração discursiva possível do enunciado, mesmo que esteja fora de seu ambiente virtual; por isso, os ‘memes’ são apresentados como circularam no aplicativo *whatsapp*. A seguir, apresentamos os ‘memes’ selecionados.

**Figura 1** - ‘MemeGlória Maria’.



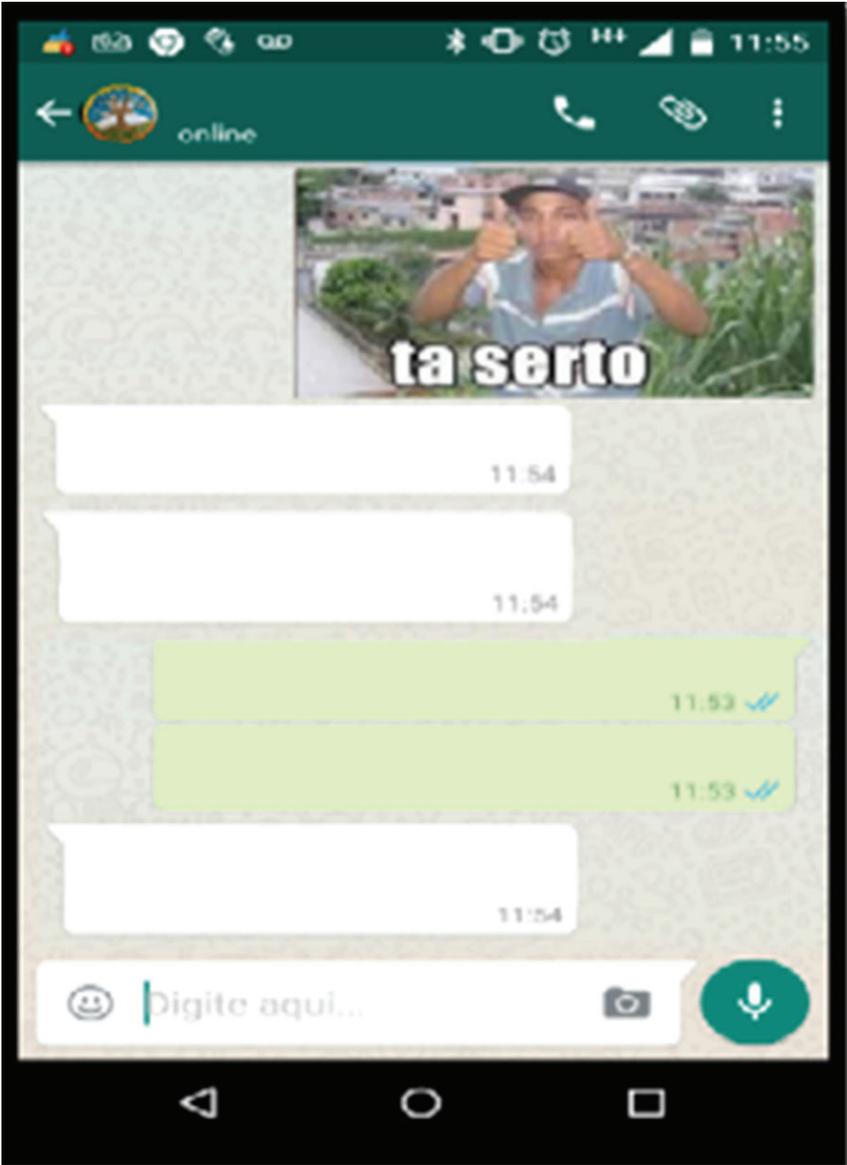
Fonte: Whatsapp.

Figura 2 - 'Meme Já acabou, Jéssica'.



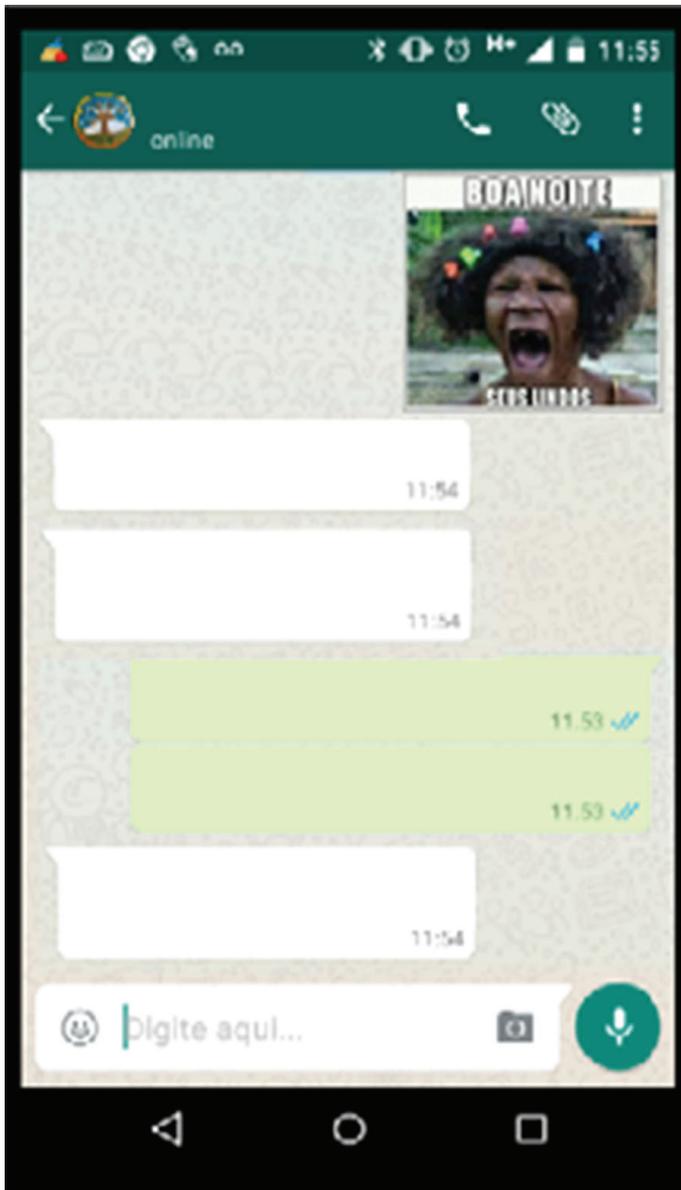
Fonte: *Whatsapp*.

Figura 3 - 'Meme Ta certo'.



Fonte: Whatsapp.

**Figura 4** - 'Meme boa noite, seus lindos'.



**Fonte:** *Whatsapp.*

Depois que o aluno escrever seu comentário, o debate oral é norteado pelas seguintes questões a respeito de alguns aspectos das condições de produção dos enunciados:

- Quem produziu esses ‘memes’?
- Para quem eles foram produzidos?
- Onde circula o ‘meme’?
- Qual é o tema tratado por eles?

Após o debate, o aluno retoma o comentário que escreveu para refletir sobre o seu significado em relação a posição assumida acerca do que representa ter gostado do ‘meme’ ou não.

Na sequência, é lida a reportagem ‘Quando a piada perde a graça: mãe luta para que ‘meme’ com foto de seu filho seja retirado das redes sociais’, retirada do site Diário de Biologia (SILVA, 2017). A fim de potencializar a leitura analítica dos alunos, as questões a seguir podem ser realizadas por escrito.

- De acordo com a reportagem, qual a ligação entre humor e humildade?
- O texto aborda que antigamente era engraçado ridicularizar os outros, mas hoje esse tipo de humor não é visto como *bullying*. Você concorda? Justifique.
- Qual a definição de *bullying* para o autor?
- O título do texto afirma que a piada perdeu a graça. Você concorda? Justifique.
- Você já compartilhou ‘memes’ de pessoas ‘diferentes ou estranhas’? Por quê?
- Depois da leitura do texto, você ainda acha engraçado esse tipo de ‘meme’? Justifique.

### **3ª Fase – Pós-leitura**

Essa fase, se possível, pode ser realizada em um laboratório de informática para que os alunos selecionem das redes sociais alguns ‘memes’ que consideram *bullying* virtual. Os ‘memes’ devem ser salvos em um power point e apresentados para toda a turma. Cada aluno deve explicar porque considerou o ‘meme’ selecionado como *bullying*, quais características julgou ofensivas e se seria possível modificá-lo.

## **Módulo 2: homofobia- o5h/a**

O objetivo geral desse módulo é criar condições favoráveis para que o aluno reflita sobre as consequências da homofobia para a sociedade e como ela pode ser um obstáculo para uma sociedade que deseja evoluir.

### **1ª Fase - Pré-leitura**

Assim como no módulo anterior, a primeira fase busca acionar o conhecimento prévio do aluno em relação ao tema do módulo. A seguir, apresentamos os encaminhamentos metodológicos e as atividades elaboradas. Nesse momento, o aluno lê alguns ‘memes’ com conteúdo homofóbico para expor livremente suas impressões de leitura. Apresentamos os ‘memes’ selecionados para essa fase na sequência.

**Figura 5** - ‘Meme Mr. Bean’.



**Fonte:** *Whatsapp.*

**Figura 6** - 'MemeAmai-vos'.



Fonte: Whatsapp.

Figura 7- 'Meme Não é fobia'.



Fonte: *Whatsapp.*

**Figura 8** - 'Meme Gay é queijocurado'.



**Fonte:** *Whatsapp.*

Sugerimos que essa leitura para levantamento de impressões seja realizada oralmente. O professor pode organizar a turma em círculo e instigar a discussão por meio de questões que estimulem a participação oral dos alunos e abordem alguns aspectos relacionados às condições de produção dos enunciados selecionados, como, por exemplo:

- a. Você já recebeu algum desses ‘memes’?
- b. Você leu?
- c. Em que momento você leu?
- d. Você compartilhou ou compartilharia? Para quem? Por quê?

A seguir, apresentamos os encaminhamentos da segunda fase do trabalho.

### **2ª Fase - Leitura**

Para essa fase, primeiramente selecionamos uma propaganda da loja 'O Boticário' sobre o dia dos namorados, veiculada no ano de 2015 e causou grande polêmica nas redes sociais, onde circularam muitas opiniões de apoio e de crítica (DIA DOS NAMORADOS..., 2015). No site do próprio vídeo buscamos a lista de comentários e optamos por selecionar os comentários mais recentes. É importante copiar integralmente a página para não descaracterizar o gênero comentário. O objetivo de ler os comentários é reconhecer as opiniões favoráveis e desfavoráveis à propaganda que representou a relação homoafetiva. A seguir, reproduzimos a primeira e a segunda listas de comentários.

**Figura 9** - Primeira lista de opiniões.



Fonte: Dia dos namorados... (2017).

Figura 10 - Segunda lista de opiniões.



Fonte: Dia dos namorados... (2017).

No recorte feito, encontramos opiniões favoráveis e desfavoráveis que focam a questão da relação homofóbica. Assim, a primeira atividade é solicitar que o aluno identifique os comentários em dois grupos: os que gostaram da propaganda e os que não gostaram, destacando os argumentos utilizados em cada um. Ao final, o aluno deve observar que os comentários com opiniões contrárias usam muitas palavras de baixo calão e, na maioria das vezes, são raivosos e sem um argumentos, caracterizando um discurso homofóbico.

Na sequência, o aluno efetua a leitura analítica dos ‘memes’ da 1ª fase, a fim de explorar as dimensões constitutivas do gênero e do enunciado (dimensões social e verbal/semiótica). Para tanto, retoma os ‘memes’ da fase 1, a partir de questões referentes às condições de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, apresentadas a seguir - as questões propostas foram adaptadas e/ou assimiladas de Maciel e Takaki (2015).

Questões referentes às condições de produção (retomar todos os ‘memes’ da fase 1)

- O que esse ‘meme’ significa – nesse espaço, para certas pessoas, e nesse tempo em particular?
- Onde esse ‘meme’ se encontra a respeito do relacionamento que infere entre as pessoas rapidamente infectadas por esse ‘meme’? O que isso nos diz?
- O que esse ‘meme’ nos diz sobre os tipos de contexto nos quais é replicável?

Questões referentes ao conteúdo temático (retomar todos os ‘memes’ da fase 1)

- Qual a ideia ou a informação veiculada por esse ‘meme’? Como sabemos disso?
- Como essa ideia ou informação é convertida: é engraçada? É irônica? É crítica para quem?
- Quais os temas e as posições contemplados por esse ‘meme’?
- O que esses temas e posições nos dizem sobre os diferentes grupos sociais que existem em nossa sociedade?
- O que esse ‘meme’ nos diz sobre o mundo ou sobre uma visão específica de mundo?
- Quem poderia gostar desse ‘meme’? E o que isso nos diz?
- Quem não gostaria desse ‘meme’? E o que isso nos diz?

Questões referentes à estrutura composicional e ao estilo (análise linguística)

- Em relação ao ‘meme’ da Figura 1, explique sua constituição visual: é uma foto? É um vídeo de quem? Em relação ao texto verbal: o pronome ‘sua’ faz referência ao quê? O uso desse pronome estabelece um valor semântico de posse? Explique. O uso do substantivo ‘viadagem’ nesse ‘meme’ pode ser considerado uma marca de discurso homofóbico? Explique.
- Em relação ao ‘meme’ da Figura 2: explique sua constituição visual: é uma foto? É um vídeo? É uma pintura? Em relação ao

texto verbal ‘amai-vos uns aos outros’: por quem ele está sendo dito? Esse dizer representa que tipo de discurso? O texto verbal ‘menos aquele viadinho ali, né?’ está sendo dito por quem? Esse dizer representa que tipo de discurso? Qual a relação entre o texto visual e o verbal nesse ‘meme’?

- Em relação ao ‘meme’ da Figura 3 em relação ao texto verbal: a primeira afirmação ‘não é fobia’ poderia estar no lugar da segunda, sem provocar sentido diferente? Explique. Comente a relação entre o texto visual e o verbal nesse ‘meme’.
- Em relação ao ‘meme’ da Figura 4: o uso da cor rosa dos corações ao fundo pode ser considerada recurso visual constitutivo do ‘meme’ em questão? Justifique. O advérbio ‘agora’ expressa um tempo sócio histórico em relação a um fato ocorrido na época de circulação desse ‘meme’: qual é esse ‘agora’? Explique a relação estabelecida pela expressão ‘são iguais a’. De acordo com o texto, quais as duas categorias de gays existentes nesse ‘agora’? A partir dessa informação, é válido inferirmos que o autor desse ‘meme’ é favorável à ‘cura gay’? Justifique.

### **3ª fase - Pós-leitura**

Na sequência, o módulo é encerrado com a solicitação ao aluno para produzir seu próprio ‘meme’ contra a homofobia. Se possível, essa produção pode ser realizada no laboratório de informática da escola ou com o próprio celular do aluno. Depois da produção, os ‘memes’ circulam na página dos alunos em redes sociais ou em grupos de *whatsapp*, criando uma manifestação na comunidade escolar.

## **Módulo 3: machismo – 05 h/a**

O objetivo geral desse módulo é criar condições favoráveis para que o aluno reflita sobre a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros sexuais como um parâmetro de desenvolvimento de nossa sociedade.

### 1ª Fase - Pré-leitura

Essa fase se inicia com o filme *Ela é o cara* (2017). Como um roteiro de questões a serem discutidas no coletivo com a turma, sugerimos:

- No início do filme, Viola é confundida com seu irmão pela forma como está vestida. Você acha que existem roupas de meninos e roupas de meninas? Por quê?
- O professor não apoia meninas jogando futebol. Você considera a atitude dele machista? Justifique.
- Em sua opinião, Viola provou que mulheres são tão boas quanto homens nesse esporte? Justifique.
- Você já presenciou situações de machismo? Relate.
- Você concorda com a ideia de que existem trabalhos femininos e tarefas masculinas? Se sim, quais seriam?
- Em sua casa, existe divisão de tarefas entre homens e mulheres?

### 2ª Fase – Leitura

Nessa fase, o aluno lê comparativamente uma tirinha e um ‘meme’ a fim de analisar de modo mais específico o funcionamento sociodiscursivo do gênero ‘meme’. A seguir, apresentamos os textos-enunciados selecionados e as questões.

Figura 11- Tirinha.



Fonte: Os reflexos... (2016).

Figura 12 - 'Meme Mulher motorista'.



Fonte: Whatsapp.

- Você considera que o menino da tirinha teve um comportamento machista com a sua irmã? Por quê?
- O que causa o efeito de humor da tirinha?

- O texto verbal do ‘meme’ está dividido em duas partes. Em relação à primeira parte: O pronome pessoal ‘eu’ pode ser representante de qual visão de mundo sobre as tarefas femininas e masculinas? Justifique.
- Quem diz o texto dessa primeira parte? É a motorista da imagem? Justifique.
- O que a segunda parte do texto verbal provoca no leitor? Por quê?
- Qual é a opinião que se pode inferir nessa segunda parte do texto verbal? Como podemos identificá-la?
- É possível considerar o ‘meme’ machista? Explique.
- É possível considerar a tirinha machista? Explique.
- A tirinha e o ‘meme’ possuem a mesma finalidade? Por quê?

### **3ª Fase – Pós-leitura**

Para fechar o módulo, o aluno produz um comentário para ‘memes’ machistas. Estes são impressos e entregues aos alunos. Adiante, apresentamos os textos-enunciados selecionados.

**Figura 13** - ‘MemeMulher que cuida da casa’.

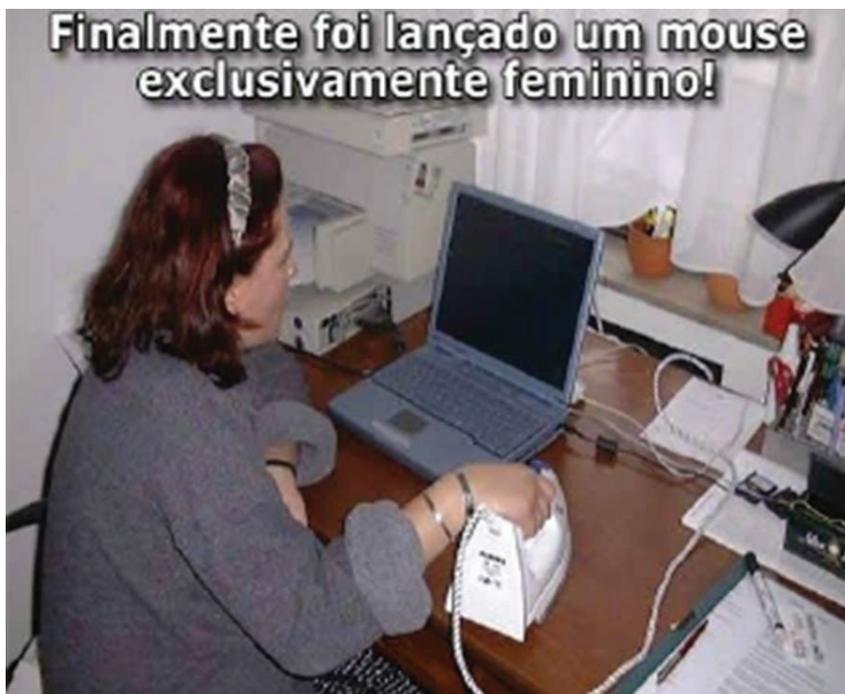
**TEM MUITA MULHER  
QUE É ASSIM NA RUA**



**MAS A CASA  
TÁ DESSE JEITO. 🖐️**

Fonte: Whatsapp.

Figura 14 - 'Meme Mouse feminino'.



**Fonte:** *Whatsapp.*

#### **Módulo 4: racismo- 05h/a**

Esse módulo busca desenvolver atividades de leitura que evoquem o tema do racismo nos ‘memes’ selecionados. O objetivo é refletir sobre como a língua pode ser instrumento de opressão por meio de ‘memes’ racistas que disseminam esse pensamento de maneira livre na internet.

A seguir, explicamos as atividades do módulo.

##### **1ª fase - Pré-leitura**

Nessa fase, o aluno assiste a um vídeo sobre o racismo no Brasil e suas consequências sociais. (DESIGUALDADE..., 2017). Sugerimos

algumas questões orais para auxiliar os alunos na compreensão do vídeo, separadas didaticamente em momentos diferenciados. As perguntas podem ser trabalhadas oralmente.

Questões referentes às condições de produção do vídeo

- Onde podemos encontrar esse vídeo?
- Quem produziu o vídeo?
- Por que o vídeo foi produzido? Justifique.
- Para quem foi produzido? Justifique.

Questões referentes à compreensão e interpretação do vídeo

- No vídeo, o narrador diz que ‘a cor da sua pele define a sua vida’. Explique essa afirmação com dados/informações presentes no vídeo.
- O texto fala em ‘representatividade racial’. A partir das ideias apresentadas no vídeo, qual o significado dessa expressão?
- Em sua opinião, ainda é possível existir alguém que não saiba o que é racismo? Justifique.
- Em sua avaliação, as informações que o vídeo traz são interessantes? Por quê?
- Você concorda com a ideia de que a abordagem policial é diferente para brancos e negros? Justifique.
- Em sua opinião, por que existe racismo?

Na sequência, passamos para as atividades da segunda fase do módulo.

### **2ª Fase - Leitura**

Para essa fase, cinco ‘memes’ de conteúdo racista são lidos. Para cada um deles, apresentamos questões que contemplam as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

**Figura 15** - 'Meme O cabelo afro'.



**Fonte:** *Whatsapp.*

Questões referentes ao 'meme'6

- O que o texto visual apresenta? De onde ele poderia ter sido capturado?
- Qual o texto verbal desse 'meme'?
- Quem diz esse texto verbal? É a jovem da imagem?
- Quem é o 'você' a que se refere o produtor do 'meme'?
- Por que o texto verbal foi iniciado com 'aí'? Essa expressão é mais comum na escrita ou na oralidade?
- Qual é a relação do texto verbal com a imagem?

- Esse 'meme' pode ser considerado racista?
- O que pode ser considerado humor desse 'meme'?
- Qual a finalidade desse 'meme'?

**Figura 16** - 'Meme Negro 1'.



**Fonte:** DESCONSTRUINDO... (2017).

**Figura 17** - 'Meme Negro 2'.



Fonte: DESCONSTRUINDO... (2017).

Figura 18 - 'Meme Nego 3'.



Fonte: Geledés (2017).

Questões referentes aos 'memes' 15, 16 e 17

- Em relação ao 'meme' 15: o que o fotograma apresenta? Descreva.
- Você conhece um movimento chamado Ku Klux Klan? (o professor pode mediar uma pesquisa oferecendo material)
- O 'meme' 16 não apresenta uma foto, mas uma gravura antiga. O que ela representa?
- A expressão 'nego' nos 'memes' se refere a quem?
- O texto verbal dos 'memes' pode ser atribuído a quem?
- Em cada um dos 'memes', qual a relação do texto verbal com a imagem?
- Você considera esses 'memes' racistas? Explique porquê.

**Figura 19:** 'Meme Racista?!'



**Fonte:** *Quick me* (2017).

Questões referentes ao 'meme' 18

- O texto verbal desse 'meme' está dividido em duas partes. Explique-as, levando em consideração seus interlocutores.
- A quem/ a qual grupo social esse 'meme' representa? Explique a partir de recursos visuais e linguísticos presentes no 'meme'.
- Qual a relação do texto verbal e da imagem?
- Esse 'meme' utiliza um tom irônico. Explique de que forma a ironia se manifesta nesse 'meme'.

- Qual a ideia que fica implícita nele?
- Você já ouviu frases parecidas com as presentes nesse 'meme'? Em quais situações?
- Esse 'meme' pode ser considerado de conteúdo racista? Por quê?

### **3ª fase - Pós-leitura**

Nessa fase, o aluno deve produzir um comentário para 'memes' racistas. O professor entrega aos alunos 'memes' impressos de conteúdo racista e solicita que escrevam um comentário para os 'memes' escolhidos pelos alunos. Nessa atividade, o aluno explicita sua opinião e argumentação contra o discurso racista dos ali veiculado. Se a escola ofertar condições estruturais, o professor pode desenvolver tal atividade no laboratório de informática ou no grupo de *whatsapp* da própria turma.

### **Considerações finais**

Ao final da apresentação da proposta de intervenção elaborada, reiteramos que, ao organizar o fazer pedagógico nas práticas de leitura e análise linguística, ancoramos o modo didático de lidar com o gênero discursivo como objeto de ensino e aprendizagem na abordagem transdisciplinar do gênero em sala de aula (ROJO, 2008), uma vez que o objetivo é propiciar um desenvolvimento nas posturas críticas do aluno-leitor diante do texto-enunciado por meio da reflexão do uso da língua. Nesse sentido, as práticas de leitura e de análise linguística são viabilizadas ao se propiciar momentos de questionamentos diante das multilinguagens (por conta disto, na seleção dos textos-enunciados para a proposta, além do 'meme', priorizamos a diversidade de gêneros, como tirinha, reportagens, vídeos, filmes), para que o aluno-leitor compreenda suas intencionalidades e possa decidir, na era da linguagem ubíqua, sobre repassar ou deletar, tornar-se coautor ou não.

No trabalho proposto, a hipótese de que se o professor proporcionar ao aluno-leitor situações interativas em que este último necessite desenvolver uma postura de leitura crítica, pode haver a (re)significação de textos multimodais em que revelam-se os discursos de racismo, machismo, *bullying* e homofobia. Nesse sentido, acreditamos que a escola pode orientar o aluno para que seja protagonista em suas discursividades e não um mero reproduzidor de ideias.

As discussões em torno de tais perspectivas revelam o quanto é complexo o processo da eleição de um objeto de análise e de ensino condizente com a visão dialógica e interacionista da linguagem. O trabalho com os gêneros no âmbito escolar cria a necessidade de se buscar caminhos cada vez mais satisfatórios. Por isso, a proposta de intervenção produzida serve para sinalizar mais um caminho possível a uma orientação metodológica que nos parece coerente com a perspectiva de linguagem assumida.

## Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. p.110-127.

BRAGA, B. E. **Um protótipo didático para o multiletramento com o gênero meme para um nono ano**. 2018. Dissertação (Mestrado) - ProfLetras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

DESCONSTRUINDO memes “nego” racistas. **Versão Beta**. Disponível em: <https://versaobetalab.wordpress.com/2016/05/31/os-trajes-que-vestem-os-memes-nego-tem-cor-e-sao-racistas-sim-senhor/>. Acesso em: 03 jul. 2017.

DESIGUALDADE racial no Brasil. 1 vídeo. (2 min 35 s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7Eo>. Acessa em: 29 jun. 2017.

DIA dos namorados O Boticário. 2015. 1 vídeo. (30 S). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p4b8BMnolDI>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DICIONÁRIO online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bullying/>. Acesso em: 29 jun. 2017.

ELA é o cara. 1 vídeo. (1 h 45 min 10 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KVFOzjbdvc>. Acesso em: 03 jul. 2017.

GARCIA, C. B.; SILVA, F. D. S.; FELÍCIO, R. P. Projet(o) arte: uma proposta didática. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 123-146.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nega-explica-porque-o-meme-nego-e-racista/>. Acesso em: 03 jul. 2017.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1. ed. São Carlos: Claraluz Editora, 2009. p. 151-194.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 79-94.

MACIEL; R. F.; TAKAKI, N. H. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. *In*: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 53-82.

MELO, R.; ROJO, R. H. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (org.). **Gêneros de texto/discursivo e os desafios da contemporaneidade**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 249-272.

MENEGASSI, R. J. Inferências e produção de sentidos na leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2008. p. 67-88.

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução: uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

PONTO, L. Bullying na escola. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GDcK-oVNZ-o>. Acesso em: 29 jun. 2017.

QUICK me. Disponível em: <http://www.quickmeme.com/p/3vzij5/page/2/>. Acesso em: 03 jul. 2017.

OS REFLEXOS da cultura machista no interior do Partido. 2016. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/282418-1>. Acesso em: 03 jul. 2017.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise lingüística com crônicas no ensino médio**: proposta de elaboração didática. 2012. (Tese) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **Revista Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? *In*: SIGNORINI, I. (org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SANTOS, A. M. **O estudo de memes no ensino da língua**. 2015.(Dissertação) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

SILVA, A. A. da. Memes virtuais: gêneros do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 3, p. 341-361, 2016.

SILVA, J. P. B.; PUZZO, M. B. Leitura de memes na perspectiva dialógica: uma contribuição à formação de leitores. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 16, n. 2, p. 63-80, 2017.

SILVA, V. Quando a piada perde a graça: mãe luta para que ‘meme’ com foto de seu filho seja retirado das redes sociais. Disponível em: <https://diariodebiologia.com/2016/03/quando-a-piada-perde-a-graca-mae-luta-para-que-meme-com-foto-de-seu-filho-seja-retirado-das-redes-sociais/>. Acesso em: 2017.

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

## Capítulo 4

# Referenciação e produção textual: uma proposta didática

Cirlene Barreto Santos de Lima e Julio Neves Pereira

### Considerações iniciais

O presente trabalho é resultante das pesquisas (LIMA, 2017) desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFBA), cujos pressupostos teóricos de base são: todo discurso, em que modalidade for, reflete, em sua estrutura, a situação de produção não apenas em virtude dos conteúdos temáticos e do modo de utilizar a língua, mas também pela sua construção composicional (BAHKTIN, 2003); no processo de compreensão de um texto deve haver necessariamente ativação do conhecimento prévio do leitor para que ele possa interagir com o texto (KLEIMAN, 2002); a referenciação constitui uma atividade discursiva, em que a referência se constrói no texto como objeto de discurso (KOCH, 2015); o gênero é um megainstrumento que permite agir eficazmente nas diversas situações de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); nos textos multimodais, palavras e imagens estão em relação lógico-semânticas (UNSWORTH; CHAN, 2009); e nas práticas de multiletramentos contemporâneas, na construção da significação, estão envolvidas a multiplicidade de linguagens e mídias e a pluralidade e diversidade cultural (COPE; KALANTZIS, 2006).

O percurso metodológico é de cunho etnográfico (MATTOS; CASTRO, 2011), com procedimentos de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). A investigação teve como motivação nossas observações enquanto professores-pesquisadores, quando dia a dia profissional deparávamos com problemas de produção de textos de várias ordens, e o que mais nos inquietava eram as dificuldades dos alunos em construir um texto

com progressão referencial e temática. Essa inquietação foi ratificada por diagnósticos resultantes da aplicação de instrumentos de coleta de dados. Em virtude disso, centramos nossos esforços de pesquisa no desenvolvimento de uma proposta didática de produção textual, voltada para o ensino fundamental do segundo ciclo, tendo como foco a produção do gênero boletim informativo.

## **Proposta de intervenção**

Apartir desses pressupostos teóricos, propomos a construção de material didático por meio do qual as atividades de produção de texto, especificamente do boletim informativo, são desenvolvidas via Sequência Didática (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que as estruturam e as organizam em torno do gênero textual, de modo sistemático. Nesse sentido, a SD se estrutura do seguinte modo: ‘apresentação da situação’, na qual se contextualiza o trabalho a ser desenvolvido: gênero a ser trabalhado, se as atividades serão em grupo ou individual, regras previamente discutidas, os objetivos e temática a ser desenvolvida. Nesse momento também, desenvolvem-se atividades para trabalhar o conhecimento do aluno acerca do assunto. ‘Primeira produção’, que funciona como diagnóstico das habilidades necessárias, das dificuldades e conhecimentos que precisam ser tratados. ‘Módulos’, nos quais um conjunto de atividades é apresentado de forma orgânica em função do gênero.

Nessa SD são quatro módulos. Em cada um deles são trabalhados gêneros informativos de diversas esferas com vistas a caracterizar, pela comparação, o boletim informativo a partir da estrutura, contexto de produção, conteúdo temático. Prevê-se em cada atividade um momento de sistematização do conhecimento realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor. ‘Produção final’, quando o aluno põe em prática o que aprendeu no decorrer do processo acerca do gênero e permite ao professor verificar os avanços.

## **Contextualização**

O aluno deverá produzir um boletim informativo. O assunto a ser tratado será referente à doença Zica e seu transmissor. As atividades serão realizadas prevendo sempre rodas de conversa, debates, leituras complementares, apresentação de vídeo. O boletim será voltado para o público da comunidade que vive em torno da escola. Os textos dos alunos, quando pertinentes, serão utilizados como objeto de análise, portanto nas rodas de conversa isso é tratado e acordado com a turma.

## **Produção inicial**

O aluno recebe o seguinte contexto de produção: Você mora em uma rua cujos vizinhos estão sendo infectados por uma ou mais doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*. Então, como você se preocupa com todos, decidiu produzir um texto informativo, que circulará no jornal do bairro. A finalidade será esclarecer o que as pessoas devem fazer para evitar que mais gente seja infectada e adoça. Pense em quem lerá seu texto. Pense no tipo de palavra a ser usada. Vamos acabar com esse mosquito!

## **Módulo 1**

O objetivo, neste módulo, é levar o aluno a conhecer e reconhecer gêneros textuais diferentes em sua forma, função e contexto de produção. Aqui são trabalhados dois, com o intuito de tratar do contexto de produção, e em seguida, análise e interpretação textual. Serão trabalhados os dois seguintes textos, que pertencem a esferas sociais diferentes.

### **Atividade 1**

Os gêneros textuais de esferas diferentes são trabalhados: a carteira de vacinação e capa de DVD. São realizadas tarefas que visam

à ativação de conhecimentos prévios e predição; outras que visam à 'observação e à análise' dos textos no tocante as suas condições de produção, sua forma e função. Os textos são esses:

**Imagem 1** - carteira de vacinação

PROJETO	1ª	2ª	3ª	REVISÃO	REVISÃO	REVISÃO
ELABORAÇÃO						
ANÁLISE DE RESULTADOS						
ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO						
ANÁLISE DE RESULTADOS						
REVISÃO						
ELABORAÇÃO						
ANÁLISE DE RESULTADOS						
ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO						
ANÁLISE DE RESULTADOS						
ELABORAÇÃO						

**ORIENTAÇÃO PARA VAGINAÇÃO**

CLASSIF.	VAGINAS	CLASSIF.	VAGINAS
1ª	1.000 - 1.500	1ª	1.000 - 1.500
2ª	1.500 - 2.000	2ª	1.500 - 2.000
3ª	2.000 - 2.500	3ª	2.000 - 2.500
4ª	2.500 - 3.000	4ª	2.500 - 3.000
5ª	3.000 - 3.500	5ª	3.000 - 3.500
6ª	3.500 - 4.000	6ª	3.500 - 4.000
7ª	4.000 - 4.500	7ª	4.000 - 4.500
8ª	4.500 - 5.000	8ª	4.500 - 5.000
9ª	5.000 - 5.500	9ª	5.000 - 5.500
10ª	5.500 - 6.000	10ª	5.500 - 6.000

Fonte: Arquivo da autora

**Imagem 2** – capa de DVD



**Fonte:** <http://www.gigantedascapas.net/2013/09/madagascar-3-os-procurados-dvd-e-blue.html>

### **Trabalho de ativação de conhecimentos prévios e predição**

No primeiro momento, são realizadas perguntas que visam ativar conhecimentos prévios e levar o aluno a predizer sobre o gênero, o tema e o assunto prováveis dos textos, bem como introduzir palavras-chave para a compreensão do texto que será lido. São perguntas como: Você já foi a um posto de saúde? Que tipo de documentos são pedidos para sua mãe ou responsável quando vocês são atendidos no posto para tomar vacina? Vocês sabem o que é logotipo? Pesquisem no dicionário. Já ouviram falar em ‘imunologia’, ‘biologia’? Procurem no dicionário seus significados. Do que vocês acham que o texto que receberão vai tratar?

No final, o professor faz ele mesmo uma sistematização do que foi produzido na conversa ou pede aos próprios alunos para fazê-lo.

### **Trabalho com o contexto de produção**

Após a conversa, é apresentado ao aluno o texto. Em seguida, pede-se que efetue uma leitura individual ou em grupo, para, depois, fazer uma série de perguntas que chamam a atenção do estudante para a importância do contexto de produção deste gênero. Perguntas como: Você conseguiu ler o primeiro texto? Como você fez para lê-lo? Você reconhece este texto? Que assunto é tratado nesse texto? Dá para saber quando e onde foi produzido? Com que finalidade esse texto foi produzido? Você tem carteira de vacinação? Já parou para lê-lo e tentar entendê-lo? Explique, do seu jeito, a função desse texto em sua vida. Analisando a carteira de vacina, você saberia dizer quem é seu autor? Quem são seus possíveis leitores (interlocutores) das carteiras de vacinação? Quais locais podemos encontrar esse gênero textual?

Leve em conta o endereço que se encontra no cartão. As famílias que frequentam esse lugar para se vacinar, em sua opinião, moram no centro da cidade ou na periferia? Como se pode saber disso? Veja novamente a imagem do rosto da criança estampada na parte da frente da carteira. Para você, a que classe social essa criança pertence? Explique.

Após as respostas e discussões acerca das condições de produção do texto, o professor incentiva os alunos fazerem uma sistematização das respostas.

### **Trabalho com a estrutura do texto**

Como se trata de um texto multimodal, são indicadas questões que levem o aluno a relacionar imagem e palavra. Em seguida, introduzir questões de compreensão como essas: (1) Olhe bem para as duas partes da carteira de vacinação e responda: (a) A carteira é formada por qual (is) linguagem (ns)? (b) Que elementos encontramos na parte da frente (título, resumo, etc.)? (c) Que elementos encontramos na parte

de dentro? (d) Levando em conta a resposta da pergunta anterior, comente: como é a organização dessa carteira de vacinação?

### Trabalho com compreensão

Uma vez que o aluno teve contato com a multimodalidade do texto e sua importância para a significação do gênero, passa-se a questões de compreensão, levando em conta o tipo de gênero: (1) Considerando o enunciado 'Carteira de Vacinação' e a imagem da criança sorrindo, que sentido o texto quer passar para o leitor?



(2) Veja esse outro recorte do texto, também com imagens e palavras, observe bem



e responda: (a) Que relação podemos estabelecer entre as imagens aí presentes e a frase ‘Centro Baiano de Imunobiológicos?’ (b) Quala relação entre essa imagem e a imagem analisada na pergunta 1? (3) Olhe novamente a carteira e perceba que nela há uma parte em forma de tabela. Qual a função dessa tabela? Como você sabe? (4) Atente para a cor cinza que aparece em alguns dos quadrados da tabela. O que significa? (5) Em quais colunas encontramos a enumeração de doses de vacina? Qual a função dos quadrados vazios? (6) Quais informações estão presentes na primeira parte do cartão? (7) Quantos tipos de vacinas estão previstos para serem aplicadas na criança? (8) A vacina contra a hepatite B é dada em quantas doses? Como você sabe disso? (9) Com que idade a criança tem que tomar a vacina contra o sarampo? Onde se encontra essa informação? (10) Quantas doses de vacina contra o sarampo está prevista? (11) De acordo com a carteira de vacinação, quais vacinas que apresentam um maior número de doses? (12) Qual a finalidade das observações que aparecem no final da carteira? (13) A partir da leitura e análise da carteira de vacinação, escreva um pequeno texto sobre a importância de se vacinar, pensando em uma mãe ou pai que tem criança em casa.

Para finalizar a atividade, recomenda-se solicitar uma síntese do que o aluno aprendeu até o momento, seguida de uma sistematização do professor sobre o gênero trabalhado.

### **Conteúdos aprendidos**

Após a conclusão do trabalho com os dois gêneros, o aluno os compara. Para isso, pergunta-se: O que foi possível aprender? Faça uma lista de suas constatações a respeito dos gêneros trabalhados.

### **Atividade 2**

Nessa atividade, são realizados os mesmos modos de abordagem para levar o aluno a interagir com o gênero capa de DVD.

### **Trabalho de ativação de conhecimentos prévios e predição**

Para essa finalidade, propor aos alunos uma roda de conversa, para, oralmente, responderem às perguntas como: Vocês sabem o que é um DVD? Vocês assistiram a algum filme ou desenhos em DVD? Quais? Como podemos saber do que trata determinado filme em DVD, se é uma comédia, um drama, romance, animação etc.? Vocês conhecem essas palavras: *Making of*; *trailer*; 'extra'; 'legenda'; 'áudio'? Geralmente, encontramos essas palavras onde? O que significam essas palavras? (Solicitar aos alunos que procurem em dicionários, no Google, caso a escola tenha acesso à internet e compartilhem na sala o resultado da pesquisa). Vocês sabem que todo livro tem lombos? (O professor explica o que seria lombo para ao aluno. Recomenda-se mostrar algumas imagens ou mesmo o próprio livro que estiver em mãos).

No final, recomenda-se também que o professor faça ele mesmo uma sistematização da conversa ou peça aos próprios alunos para fazê-lo.

### **Trabalho com o contexto de produção**

Após a roda de conversa, distribuir o texto para os alunos o apreciarem e lerem de modo espontâneo. Em seguida, fazer perguntas (oralmente ou por escrito) referentes ao texto, como essa: (1) Que texto é este? (2) Quem é o produtor deste texto? Como você sabe disso? (3) O produtor do texto o escreveu para que público alvo? (4)

Onde se pode encontrar esse texto? (5) Qual a finalidade comunicativa desse texto? Para que foi produzido?

### **Trabalho com a estrutura do texto**

Fazemos a mesma abordagem realizada com o texto anterior. Tratamos da estrutura desses textos, focalizando a composição multimodal, o que possibilita sua compreensão. Recomendamos sempre dar pistas que facilitem o aluno a perceber a estrutura do gênero. (1) Que linguagens estão presentes na capa desse DVD? Há alguma que predomina? (2) Essa capa é formada por três partes: a da frente, a de trás e a parte lateral. Considere-as e responda: (a) Que elementos encontramos na parte da frente? (ex.: título? Resumo? (b) Que elementos encontramos na parte de trás? (c) Que elementos encontramos no lombo do livro? (d) Sabendo desses elementos, qual a organização geral dessa capa?

### **Trabalho com a compreensão do texto**

Após o aluno perceber a estrutura do gênero, passamos a questões de compreensão do texto, levando em conta sua constituição multimodal e os efeitos de sentido por ela produzidos. Seguem as questões:

- (1) Na parte da frente da capa, encontramos uma imagem central. Acima dela, no alto da página, há o seguinte enunciado: 'Eles têm uma chance de voltar para casa'; Abaixo dela, no pé da página, este outro: 'Os amigos estão em nova confusão'. Há também no centro da capa, bem próximo da imagem, a seguinte frase: 'Madagascar 3 – Os procurados'. Levando em conta essa disposição entre frases e imagem, responda:

- (a) Que informações a imagem nos passa que não encontramos nos enunciados? (b) Que informações ela nos passa que também encontramos em algum dos enunciados verbais, para além das que são informadas pelos enunciados? (2) Levando em consideração as imagem e palavras, podemos dizer que o filme será de ação, aventura, romance ou terror? Como você sabe? (3) Quem pode assistir a esse filme? Prove. (4) Qual o tempo de duração? (5) O filme trata do quê? (6) De acordo com o texto, o que o DVD oferece a quem o adquirir? (7) Ao oferecer conteúdos para além do filme, o que pretende o autor do texto com essa oferta? (8) Há informações variadas neste texto? Quais são elas? (9) O título está com a informação 'os procurados'? O que isso significa? (10) No lado de trás da capa (contracapa), há a seguinte informação: *By: Leo Elias*. Quem é Leo Elias? (11) Faça um pequeno texto no qual você comente com alguém (colega, familiares) por que a capa do DVD fez você querer (ou não querer) ver o filme (de novo ou pela primeira vez).

### **Conteúdos aprendidos**

Após o trabalho com os dois gêneros, o aluno os compara com perguntas do tipo: (1) Podemos observar semelhanças e diferenças entre o texto 1 e o texto 2? Quais seriam? (2) Construa um quadro mostrando as diferenças e as semelhanças.

Recomendamos que o professor retome os conhecimentos produzidos nas aulas e sistematize-os a partir do retorno dos alunos.

### **Atividade 3**

Nessa atividade, propomos o trabalho com o gênero textual boletim informativo. O caminho de apreensão do gênero é o mesmo. O boletim informativo trabalhado é *Pesqueira Sustentável* (2013).

### **Trabalho de ativação de conhecimentos prévios e predição**

Em uma roda de conversa, fazem-se perguntas como: Você já ouviu falar a palavra sustentável? O que ela significa? Dá para fazer uma relação entre lixo e ganhar dinheiro? O que é meio ambiente? Alguma vez você ouviu alguém falar a palavra ONU? Pesquisem o significado de ONU. O que pode ser tratado em um texto com título *Pesqueira sustentável*? O que vocês fazem com o lixo produzido em casa? Você já leu um boletim informativo? Para que serve um boletim informativo?

Recomendamos a sistematização da conversa pelo professor ou pelos alunos.

### **Trabalho com o contexto de produção**

Os alunos, de posse do texto a ser trabalhado, passam a fazer uma leitura espontânea, para em seguida examinarem as condições de produção guiados por perguntas como: (1) Qual a data de produção do texto? (2) Em que local (cidade, país, estado) o texto foi produzido? (3) Como o texto é veiculado para chegar ao leitor? (4) Há alguma pista no texto que indique isso? (5) Quem se responsabiliza pelas informações veiculadas neste boletim informativo? (6) Quem são os possíveis leitores desse informativo? (7) Esses leitores, em sua opinião, pertencem a que classe social? São escolarizados? (8) Por que você acredita nisso? (9) Qual(is) o(s) propósito(s) desse texto? Explique.

Recomendamos que haja uma retomada dos resultados para deixar claras as condições de produção desse gênero).

### **Trabalho com estrutura do texto**

Para a verificação da forma de composição e estilo desse texto, é importante que haja o seguinte comando: (1) Divida imaginariamente o texto em partes: parte alta da página; parte baixa da página; parte central da página. Após essa divisão imaginária, observe e diga o que você encontra em cada uma das partes. (2) A mensagem do boletim é composta por quais tipos de linguagem? (3) Quais as cores predominantes nesse boletim? (4) Se você fosse produzir um boletim, quais elementos não poderiam faltar? Explique. (5) O texto foi escrito

em que pessoa do discurso? Prove. O registro de linguagem é formal ou informal? Por quê?

### Trabalho com compreensão

Para a compreensão desse boletim, recomendamos as seguintes questões: (1) O nome do boletim é *Pesqueira sustentável*. A escolha desse nome tem qual intenção? (2) Qual é o tema central desse informativo? (3) Que outras informações têm destaque no boletim? Elas estão ligadas ao tema central? (4) De acordo com as informações veiculadas em ‘Semana Mundial do Meio ambiente’, quais são as ações que garantem sustentabilidade? (5) No segundo parágrafo do texto, o autor dá o nome de uma das oficinas do evento: ‘Oficina de reciclagem de tecido (Reciclando e Fuxicando)’. (6) Quem são os participantes dessa oficina, homens ou mulheres? Por quê? Fuxicar é bisbilhotar, mexericar, intrigar, mas também pode ser alinhavar. Em sua opinião, quem deu esse nome à oficina associou a ação de ‘fuxicar’ a um gênero (masculino, feminino) específico de quem participa? Por quê? Você concorda? (7) Atente para a foto.



Qual mensagem a imagem passa que também está presente nas partes verbais do boletim? Nesse boletim, o autor usou fotografias e as dispôs no lado direito de quem lê. Por que foram escolhidas essas imagens e colocadas nesse lugar?

(8) No boletim que estamos trabalhando, o autor colocou no alto da página do lado direito um logotipo. Observe a imagem do logotipo (um cacto, sol, cores em degradê do amarelo ao verde, passando pelo laranja) em relação à parte escrita: 'Secretaria de meio Ambiente e Recursos Hídricos Pesqueira-PE'. (9) Que sentido(s) esse logotipo quer passar? (10) Todo texto quando produzido tem um ou mais objetivos: denunciar, divulgar, promover, reclamar, entre vários outros. Qual(is) o(s) objetivo(o) desse informativo? (11) Quando duas ou mais pessoas estão se comunicando oralmente ou pela escrita, quem está ouvindo ou lendo sempre constrói uma imagem do autor mensagem, tais como especialista no assunto, pessoa brava, generosa, ponderada, preocupada, segura etc. Lendo esse boletim, que imagem o autor do boletim parece passar para o leitor? Dê exemplos. (12) Faça um pequeno texto em que você relate para seus pais ou responsáveis algumas ações importantes para a preservação do meio ambiente.

### **Conteúdos aprendidos**

Após o trabalho com os dois gêneros, o aluno faz comparações entre eles com perguntas do tipo: (1) Faça um quadro no qual você apresenta, segundo seu entendimento, como deve ser um boletim informativo (Que forma ele precisa ter? Que informações? Etc.). (2) Faça em equipe uma tabela comparativa em que vocês apresentem as semelhanças e diferenças entre boletim informativo, caderneta e capa de DVD. Use as informações que vocês já têm.



Recomendamos, como de praxe, que o professor retome os conhecimentos produzidos nas aulas e os sistematize a partir dos retornos dos alunos.

## **Módulo 2**

No módulo, temos como objetivo possibilitar ao aluno ler e compreender gêneros da ordem do relatar, especificamente: notícia, reportagem e boletim informativo. Também caracterizamos o boletim informativo. Trabalhamos um conjunto de gêneros com temáticas diversas. A cada finalização da atividade, o aluno é motivado a produzir textos curtos, cuja intenção é a de fazê-lo pensar tanto na temática trabalhada como nos aspectos contextuais e textuais dos gêneros.

### **Atividade 1**

A atividade tem como objetivo que o aluno identifique o gênero notícia, sua estrutura e funcionamento.

### **Trabalho de ativação de conhecimentos prévios e predição**

Propomos as questões a seguir para serem respondidas oralmente em uma roda de conversa. No texto que será lido e discutido, aparecem as seguintes palavras: *facebook*, *zoo*, 'Dunga'. Sobre o que você acha que o texto vai tratar? Quando uma pessoa precisa informar alguém de algo ocorrido, que veículos de comunicação pode usar? Você tem animal(s) em casa? Ele(s) tem nome? Qual(s)? Você já leu notícia? Por onde uma notícia é veiculada? O que é uma *hashtag*? Pesquise. O que é uma enquete? O que o nome Dunga lembra a você? Vocês viram ou ouviram falar em anta? O que é uma anta? Essa palavra tem quais significados no dia a dia?

Após esse trabalho com as habilidades, distribui-se o texto e passa-se a explorá-lo em outras dimensões. O texto sugerido para o desenvolvimento dessa atividade é *Com vocês: Dunga, a anta?* (2015).

### **Trabalho com o contexto de produção**

Para verificar o contexto, fazemos as perguntas: Esse texto foi retirado de qual veículo? Como você sabe? (Quem se interessa por esse tema? O texto traz alguma pista sobre isso? Quem produziu esse texto? Qual o propósito comunicativo dessa notícia?

### **Trabalho com a estrutura do texto**

Na abordagem desse texto, perguntamos: (1) Como dissemos antes, todo texto tem uma estruturação, com elementos que lhes são característicos. Analise o texto em suas partes constituintes e diga que elementos estão presentes nessa notícia. (2) No texto, existe um título? Qual? (3) Há no texto uma frase que funciona como se fosse um título auxiliar? Qual? (4) Observe e compare a manchete dessa notícia com o título do texto presente no boletim informativo: (a) Com vocês: Dunga, a anta! (Notícia); (2) Semana mundial do meio ambiente (Boletim). Responda: Qual dos títulos sinaliza que será relatado um fato? E qual fato será relatado? (5) Compare os trechos abaixo retirados dessa notícia e do boletim informativo que você leu. Depois responda às perguntas.

- a. “Depois de uma campanha que causou repercussão na internet, na semana passada, foi escolhido o nome do novo morador do Parque Zoológico de Sapucaia do Sul, um filhotinho de anta que agora se chama Dunga. As opções de nomes oferecidas na página da Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul eram Antonino, Dunga, Tonho, Nicolau e Batatinha. O post teve mais de 1 mil compartilhamentos” (**Notícia**) (DIÁRIO GAUCHO, 2015).
- b. “No dia 05 de junho, comemora-se o Dia Mundial do Meio ambiente, data criada pela Assembleia Geral da ONU em 1972 com o objetivo de discutir e implementar soluções para a preservação e coexistência consciente do homem com a natureza [...]. Assim, a Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos realizou no período de 04 a 06 de junho [...] Oficinas de reciclagem de tecidos [...]” (**Boletim**) (PESQUEIRA SUSTENTÁVEL, 2013).

Responda: (a) Qual texto indica onde e quando aconteceu o fato? (b) Qual dos textos apresenta fatos históricos? (c) Qual dos textos parece estar prestando contas e relatando um feito? (6) Em uma notícia, devemos encontrar a lide (do inglês *lead*). Nele, fazemos as perguntas básicas do jornalismo: o que, quem, quando, onde, como e por quê. Responda: (a) O texto fala sobre o quê? (b) O texto fala sobre quem? (c) Onde acontece o fato? (d) Quando acontece o fato? (e) Como se dá o fato? (f) Por que o fato se dá dessa forma? (7) Essas perguntas poderiam ser aplicadas ao boletim? Por quê?

### **Trabalho com compreensão**

Realizamos as seguintes perguntas: (1) Lendo o modo como o autor do texto escreveu a informação do título: *Filhotinho de anta de zoo do RS pode ser batizado de Dunga* e essa outra informação: ‘Uma das opções é justamente Dunga’. Podemos dizer que o autor do texto influencia o leitor na questão da escolha do nome da anta? Justifique. (2) Por que esse texto está na seção de esporte e não em outra seção como, por exemplo, em uma destinada a assuntos sobre animais? O

que o esporte tem a ver com o nascimento do animal? (3) Explique o sentido do seguinte enunciado, atentando para o pronome sublinhado: 'A Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul pode ter o seu Dunga'. (4) Qual a função da foto nesse texto? (5) Pesquise sobre o nome Dunga. Veja quais os referentes desse nome. E responda: levando em conta os vários significados da palavra 'anta' e os referentes da palavra 'dunga', que sentidos esse enunciado pode ter? (6) Faça um pequeno texto em que você relate para um amigo da sala de aula um fato que aconteceu com você. Pode ser um fato real ou fictício.

### **Conteúdos aprendidos**

A comparação entre os textos são motivadas com perguntas do tipo: (1) Leve em consideração o que você aprendeu sobre boletim informativo, e responda: qual a diferença entre a forma do boletim informativo e da notícia? (2) Nas linhas a seguir, faça uma síntese do que você aprendeu até o momento. Indicamos que o professor faça juntamente com a turma uma sistematização dos conteúdos trabalhados.

### **Atividade 2**

Trabalhamos, aqui, boletim informativo com vistas à sua identificação e reconhecimento. O texto sugerido para o desenvolvimento dessa atividade é *Como sonham os cachorros* (CASTRO, 2016).

### **Trabalho de ativação de conhecimentos prévios e predição**

A atividade é realizada em forma de roda de conversa. Sugerimos as seguintes perguntas: No texto que lerão, há palavras como 'amizade'; 'genética', 'dormir'. Do que esse texto vai tratar? Já ouviram falar ou leram a sigla REM, que quer dizer em inglês: *Rapid Eye Movements*. Vamos traduzir para o português. Procurem no dicionário as seguintes palavras: 'ciclo', 'neurociência', 'genética'. Vocês sabem o que é uma reportagem? Já leram reportagem?

## Trabalho com o contexto de produção

Perguntas: (1) Esse texto foi retirado de qual veículo? De livro, revista, jornal? (2) Esse veículo é físico ou eletrônico? Como você sabe? (3) Todo texto tem autoria, mesmo que o nome não esteja presente. Quem produziu esse texto? (4) Para poder ter escrito esse texto e publicado nesse veículo, que profissão geralmente o autor(a) tem que exercer? (5) Você conhece a revista Superinteressante? De que assuntos provavelmente essa revista trata? (6) Quem é o leitor desse texto e dessa revista? (7) Qual o propósito comunicativo dessa reportagem? (8) Você acha que esse texto conseguiu cumprir esse propósito? Por quê? (9) Qual é a data de publicação desse texto?

## Trabalho com a estrutura do texto

Questões que levam o aluno a analisar a forma composicional e estilo: (1) Qual é o plano global desse texto? (2) Tem título? (3) Tem lide? (4) Esse texto está relatando um fato que ocorreu ou que está ocorrendo? (5) O assunto tratado está relacionado a algum tema que está ocorrendo no momento na sociedade? Explique. (6) O autor do texto, para falar do assunto utiliza quais informações? (7) De onde elas vêm? (8) Observe e compare o título dessa reportagem e a manchete da notícia lida anteriormente. (a) *Como sonham os cachorros* (**Reportagem**); (b) *Com vocês: Dunga, a anta!* (**Notícia**). Responda: Qual enunciado é apelativo? O que sinaliza isso? Qual enunciado sinaliza para o leitor que o assunto será um fato ocorrido. Qual enunciado sinaliza para o leitor a explicação para algo desconhecido? (9) Leia e compare estes enunciados retirados da reportagem e da notícia.

- a. “Cachorros são bem parecidos com humanos – essa convivência de milhares de anos (pesquisas indicam que essa amizade exista há 32 mil anos) criou semelhanças genéticas entre nós e eles. E até o padrão de sono parece se repetir entre essas duas espécies” (**Reportagem**) (PESQUEIRA SUSTENTÁVEL, 2013).
- b. “Depois de uma campanha que causou repercussão na internet, na semana passada, foi escolhido o nome do novo morador do

Parque Zoológico de Sapucaia do Sul, um filhote de anta que agora se chama Dunga” (**Notícia**) (DIÁRIO GAUCHO, 2015).

Responda: Qual dos enunciados está relatando um fato que ocorreu na sociedade? Qual dos enunciados está relatando um dado? Em qual dos enunciados encontramos o momento do fato ocorrido? Em qual dos enunciados podemos encontrar mais verbos no pretérito (passado)? Por que isso acontece?

### **Trabalho com compreensão**

Para a compreensão desse texto, fazemos as perguntas: (1) De acordo com o texto, quais características do sono canino se assemelham ao do ser humano? (2) Segundo o texto, qual seria a explicação das semelhanças entre homem e o cachorro? (3) Onde o jornalista encontrou as informações veiculadas no texto sobre o assunto? (4) Você sabia que os cachorros também sonhavam? (5) Observe a fotografia do cachorro. Essa imagem nos passa que sentido? (6) Esse sentido está presente na parte verbal do texto? Explique.

### **Conteúdos aprendidos**

Para motivar e auxiliar na organização dos conteúdos aprendidos, damos os seguintes comandos: (1) Exponha, de modo sucinto (resumido), o que há de semelhante e diferente entre essa reportagem e notícia. (2) Construa um quadro em que você mostre as semelhanças e as diferenças entre o boletim informativo, a notícia e a reportagem. Recomendamos que o professor faça juntamente com a turma uma sistematização dos conteúdos trabalhados.

### **Atividade 3**

Nessa atividade, trabalha-se o boletim Informativo *SOS Bichos* (2011)

### **Trabalho com ativação de conhecimento e predição**

Você sabe o que é SOS? Qual sua opinião sobre abandono de animais? No texto que leram, há a palavra Rex. O que ela lembra? O que caracteriza uma pessoa ser preconceituosa?

### **Trabalho com o contexto de produção**

Distribui-se o texto. Os alunos em roda de conversa fazem uma leitura rápida do texto; após essa leitura de reconhecimento, passam a fazer leitura guiada por questões. (1) Qual propósito comunicativo desse texto? Por quê? (2) De quem é a autoria do texto? (3) Que nome se pode dar a esse texto? (4) O produtor do texto lhe parece conhecedor do assunto? Explique. (5) Onde o leitor pode encontrar esse texto? Há alguma pista no texto que permite responder essa pergunta? (6) Os leitores prováveis desse boletim pertencem a que classe social? (7) Qual a data de publicação do texto? (8) Que tipo de pessoas gostariam de ler sobre esses assuntos? (9) Ao ler o texto, você diria que a forma como o autor escreve sugere ser mais próxima ou mais distante do leitor? Exemplifique.

### **Trabalho com a estrutura do texto**

(1) Que elementos caracterizam esse texto como um boletim? (2) As mensagens são passadas por meio de quais linguagens? (3) Leia os trechos a seguir e responda às questões.

- a. “O Rex foi resgatado no dia 26/09/2011. Tinha família. Quando chegamos para vê-lo, a indignação costumeira nesses casos passou” (**Boletim**) (SOS BICHOS, 2011).
- b. “Na primeira, quando o animal acaba de cair no sono, os processos mentais são calmos, com os músculos um pouco mais relaxados. O cachorro parece descansar tranquilamente, sem fazer qualquer movimento” (**Boletim**) (SOS BICHOS, 2011).
- c. “Público escolheu, pela internet, o nome do novo animalzinho do Zoológico de Sapucaia” (**Notícia**) (DIÁRIO GAUCHO, 2015).

Questões: (a) Em quais trechos verbos estão na terceira pessoa? Copie-os. (b) Tendo esses trechos como parâmetro, em qual gênero textual (boletim, reportagem e notícia) é indicado o verbo ficar sempre em terceira pessoa? Tente explicar sua resposta. (4) No boletim, encontramos as seguintes letras: ‘q’ e ‘pq’. O que elas significam? Em que momento as pessoas utilizam essas abreviações? (5) Compare esse boletim (*SOS Bichos*) com o boletim (*Pesqueira Sustentável*) lido anteriormente. Qual texto é escrito de modo mais formal e qual é escrito com menos formalidade? Por que isso acontece?

### Trabalho com a compreensão

(1) Quais assuntos são tratados no boletim *SOS Bichos*? (2) Leia esse fragmento: “A família é gente muito ignorante, que vive em situação miserável em meio a muita sujeira. Não cuidam nem deles”

Responda: (a) Essa fala da autora nos induz pensar que somente os pobres são ignorantes e despreparados para cuidar decentemente de animais. Para você, toda pessoa com boas condições sociais cuida de modo decente dos animais de estimação e toda pessoa pobre não é capaz disso? Explique. (b) O autor do boletim se mostrou uma pessoa preconceituosa? (2) Copie outras frases que podem sugerir que isso acontece neste boletim. (3) Você já ouviu falar da *SOS Bichos – Ajudar faz bem*? Qual é a função dela na sociedade? (4) Como essa instituição sobrevive? Prove. (5) Que ideias estas imagens abaixo sugerem para o leitor?



(6) Nas imagens, há uma informação que não está explícita no texto, mas que nos é passada. Que informação é essa? (7) Veja as imagens na sequência das palavras retiradas do texto.



Responda: (a) O que permitiu que Rex passasse a ter uma vida melhor? (b) Qual a classe social provável da pessoa que, sorrindo, acaricia Rex? (c) Para a autora, a classe social dessa pessoa foi importante para a recuperação do animal? (d) Essa foto reforça a postura preconceituosa da autora, ou não? Por quê? (8) O que texto sinaliza ao leitor para que não haja mais animais maltratados na sociedade? (9) Releia o texto, atentando para a relação entre as fotografias e os enunciados escritos. Quando os relacionamos, o que podemos concluir:

- a. As imagens funcionam para reforçar os sentidos presentes na parte verbal; acrescentar informações que não estão presentes em palavras; também ilustrar certas afirmações que a autora do texto afirma por meio das palavras.
- b. As imagens servem apenas para deixar o boletim mais bonito.

(10) Como vimos, quando lemos um texto, criamos uma imagem do autor do texto (comprometido, detalhista, crítico, revoltado, sério, especialista etc.). Que imagem de si o autor nos passa? Tente explicar sua resposta. (11) Por que a autora optou por apresentar os pensamentos dos cachorros no início e no final do boletim informativo? (12) O emprego dos parênteses no balão de pensamento na parte inferior do boletim informativo serve para quê? (13) A presença dos balões de pensamento localizados nas partes superior e inferior do boletim informativo reforça a intenção da ONG? Por quê? (14) Escreva um pequeno texto comentando sobre a forma com que a autora se referiu aos antigos.

### **Conteúdos aprendidos**

(1) Se você fosse montar um boletim informativo, que elementos não poderiam faltar? (2) A linguagem de seu boletim deve ser formal ou informal? Essa escolha depende do quê?

### **Atividade 4**

(1) Analise os textos que seguem e informe a que gênero textual eles pertencem: boletim informativo, notícia ou reportagem. Não se esqueça de explicar o porquê de sua resposta.

Texto 1 (O CANDEEIRO, 2013).

Texto 2 (DESMATAMENTO..., 2008).

Texto 3 (POR QUE suamos?, 2016).

## **Módulo 3**

Nesse módulo, desenvolvemos atividades de referenciação e de progressão referencial, com vistas a levar o aluno a perceber a importância desse processo na compreensão e na produção escrita no boletim informativo, percebendo que a arquitetura textual construída com o uso de pronomes, elipses, hiperônimos, sinônimos, não é aleatória. Além disso, com as atividades pretendemos que os alunos

observem a construção do objeto de referência (referenciação) e sua progressão referencial, verificando a relação que se estabelece entre informações novas e velhas na progressão temática do texto.

### **Atividade 1**

Nessa atividade, o foco é a construção das cadeias referenciais do boletim informativo, gênero explorado em atividades anteriores; mas, agora, analisado sob o ponto de vista da referenciação e progressão referencial. Utilizamos roteiro com perguntas-guia para tal fim. Os alunos são orientados a transcrever o que foi construído, coletivamente, no quadro branco. A mediação realizada pelo professor é fundamental para essa tarefa. A construção das cadeias referenciais e os elementos linguísticos, núcleos das cadeias e sua relação agem como fio condutor do texto para se observar sua progressão e refletir sobre a importância de se dominar o processo na escrita. O boletim a ser trabalhado: *SOS Bichos* (2016).

### **Roteiro**

Recomendamos explicar todo o processo para o aluno. Sugerimos que essa explicação seja assim: Na lousa, construiremos as cadeias referenciais que marcam a progressão da parte verbal central do boletim informativo ora estudado. Vamos explorar o texto ao máximo para entendermos como foi construído e por que os elementos linguísticos precisam relacionar-se para o texto ser coeso e coerente. Sintam-se à vontade para perguntar sobre qualquer tipo de dúvida em relação ao trabalho.

Antes de iniciar o trabalho, indicamos comentários e explicações sobre alguns termos utilizados no processo de análise. Termos como focalizar, desfocalizar, congelar, referência, referente, elemento textual, entre outros.

### **Trabalho com interpretação e análise textual**

### Perguntas-guia:

1. No primeiro período do primeiro parágrafo, a autora apresenta quem ou o quê? Esse é o foco principal deste parágrafo? Como aparece escrito esse elemento linguístico?
2. É comum as pessoas darem o nome de Rex para cachorro? Por quê?
3. A expressão 'O Rex' retoma que elemento textual? Em que parte do boletim informativo esse elemento textual se encontra?
4. Observando o segundo período do primeiro parágrafo, a segunda informação que aparece é sobre quem? Ainda é sobre o primeiro foco? Como sabemos? Ela usa alguma palavra?
5. O terceiro período do primeiro parágrafo começa com uma informação nova ou velha? Qual? Como você sabe disso?
6. O referente Rex foi retomado mais uma vez no terceiro período do primeiro parágrafo. Qual elemento o recupera?
7. Ainda no terceiro período do primeiro parágrafo, podemos dizer que a turma da ONG costumava ficar indignada com alguma coisa? O que possivelmente causava essa indignação?
8. Por que será que naquele momento 'a indignação costumeira [...] passou?' O que pode ter causado essa mudança?
9. A expressão 'a indignação costumeira' é um referente novo ou velho? Por quê?
10. A expressão 'nesses casos' faz referência a uma informação explícita ou implícita? Explique.
11. Vamos para o segundo parágrafo. O foco é o mesmo do primeiro parágrafo? Qual é esse novo foco?
12. Esse novo foco ainda está dentro do mesmo tema? Por quê? Como sabemos disso?
13. No segundo parágrafo, existe alguma palavra ou expressão que remete a tudo que foi dito no primeiro parágrafo?

14. Que informações a autora apresenta em relação ao novo foco?
15. No início do segundo parágrafo, o autor retoma o referente 'a família' de forma genérica. Que expressão ele usa para retomá-lo?
16. Por que podemos dizer que essa referência é genérica?
17. A 'gente muito ignorante' retoma qual referente? Essa referência qualifica ou desqualifica seu referente? Essa referência passa que imagem social da autora?
18. No segundo parágrafo, a palavra 'deles' retoma que referente?
19. Como podemos entender a palavra 'deles' no plural retomando 'família' no singular?
20. No terceiro período do segundo parágrafo, o pronome 'ele' se refere a quem?
21. Ainda no terceiro período do segundo parágrafo, surge um novo referente. Qual?
22. Quem possui o outro cão? Que expressão faz referência a ele?
23. Podemos dizer que o final do segundo parágrafo retoma o referente 'A família' através de uma elipse com o pronome 'eles'? Explique.
24. Vamos para o terceiro parágrafo. Aqui, o que objeto está sendo focalizado? Como sabemos disso?
25. Que palavra retomou o foco principal no terceiro parágrafo?
26. No terceiro parágrafo, o foco na doença babesiose contribui para manter o tema do texto?
27. O que a autora fez para manter o tema?
28. A expressão 'doença do carrapato' retoma que elemento linguístico no terceiro parágrafo do texto?
29. A 'babesiose' é uma informação nova ou velha?

30. O enunciado ‘vai se recuperar’ refere-se a quem no terceiro parágrafo?
31. Neste caso, seria conveniente repetir o pronome ‘ELE’? Explique.
32. Agora, vamos ler o último parágrafo. Aqui se está focalizando o quê?
33. Que palavra ou expressão a autora usou para introduzir esse foco?
34. Essas novas informações têm a ver com Rex? Como é feita a referência a ele nesse parágrafo?
35. Veja a expressão: ‘a família da Érika Muniz Batista’. Essa expressão traz uma informação nova ou velha?
36. Ainda nesta mesma oração, ‘acabou sendo adotado por eles’, o pronome ‘eles’ retoma a família de Érika ou a família do cachorro doente?
37. No último período do quarto parágrafo, novamente, aparece a palavra ‘eles’. A quem esse pronome se refere? Seria melhor substituir o pronome por uma outra expressão? Explique.
38. Depois de analisar com calma todo o texto, você diria que a ONG realmente se preocupa com o bem-estar dos animais? Justifique.
39. Considerando a linguagem usada no boletim da ONG, você diria que ela aproximou ou distanciou os leitores da instituição? Por quê?
40. Quando se escreve um texto, a escolha lexical (de palavras) é um fator relevante ou tanto faz? Explique.
41. Quais as condições para o caso de Rex ter tido um final feliz?
42. Depois de responderem todas as perguntas, construam a cadeia referencial do texto.

## Conteúdos aprendidos

O aluno deverá aplicar o que aprendeu ao analisar outros enunciados.

1. Vejamos a reescrita do primeiro parágrafo:

“O Rex foi resgatado no dia 26/09/2011. O Rex tinha família. Quando chegamos para ver o Rex, a indignação costumeira nesses casos passou”.

Responda: O que você achou? Ficou melhor? Por quê? Retomar elementos linguísticos de várias formas colabora para o desenvolvimento do texto? Explique. Se usarmos sempre uma mesma forma de referência, o que pode acontecer? Quais as classes gramaticais mais usadas para as retomadas dos referentes? Observando as cadeias referenciais que construímos, como podemos explicar o que são referentes e referências? Conhecer e usar a coesão referencial são boas estratégias para a escrita? Analisando as cadeias referenciais que construímos, podemos dizer que as retomadas aconteceram de formas variadas? Comente. Escreva 2 a 3 parágrafos, resumindo o que você aprendeu até o momento. Lembre-se de que todo texto tem progressão referencial após ter sido construído um ‘objeto’, que será retomada ao logo do texto.

Recomendamos que ao final se faça com a turma uma sistematização do que foi trabalhado de forma abrangente; é possível depreender a ideologia, os valores pessoais de quem o escreveu.

### Atividade 2

Nas práticas a seguir, identificamos os tipos de coesão referencial presentes no boletim informativo; estes especificam as classes gramaticais utilizadas nas retomadas dos referentes, levam o aluno a reconhecer a progressão referencial como estratégia. Recomendamos que a atividade seja desenvolvida em dupla ou trio. O boletim a ser trabalhado é o estudado no módulo 2, *Pesqueira Sustentável* (2013).

## **Trabalho com análise textual e compreensão**

Antes de o aluno entrar em contato com o texto para explorá-lo quanto à referenciação e progressão referencial, é importante que o professor faça, oralmente, questões de predição e de conhecimento prévio; questões de contexto de produção para que o aluno não trabalhe o texto desconectado dessas dimensões.

### **Roteiro**

Você e seus colegas, com a ajuda de seu professor, responderão às questões que seguem e construirão as cadeias referenciais que marcam a progressão do texto do boletim informativo. Procurem explorar o texto ao máximo para entender como foi construído e por que os elementos linguísticos precisam se relacionar para dar sentido. Esclareçam qualquer dúvida com seu professor.

Perguntas-guia:

1. Vocês acham importante o autor do boletim ter usado o brasão do governo municipal e o símbolo da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos da cidade de Pesqueira? Explique.
2. É possível dizer que existe uma relação entre o nome do boletim Pesqueira Sustentável e o título do texto 'Dia do Gari'? Por quê?
3. Podemos dizer que a Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos da cidade de Pesqueira-PE demonstra ter compromisso social? Explique.
4. Este boletim é produto de uma ONG, de uma instituição pública ou de um cidadão comum? Como você sabe disso?
5. Podemos dizer que o título 'Dia de Gari' é a primeira informação que aparece no texto?
6. Podemos dizer que o título 'Dia de Gari' apresenta a temática do texto? Por quê?

7. A segunda informação que aparece é sobre quem? Ainda é sobre o primeiro objeto? Ela usa alguma palavra ou expressão?
8. Essa segunda informação é nova ou velha? Como você sabe disso?
9. Qual a terceira informação? É uma informação velha? A quem está se referindo?
10. Que expressão resume o objetivo da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos de Pesqueira? Vocês acharam essa expressão grande ou pequena?
11. Que expressão faz referência à ação realizada pela Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos? Essa expressão foi usada de forma genérica ou específica?
12. A Secretaria realizou 'um evento' com um objetivo. Existe uma expressão que especifica esse evento? Que expressão é essa? Ela é grande ou pequena?
13. Qual é o foco da ação realizada pela Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos? No primeiro parágrafo, qual palavra se refere a este foco?
14. Qual terá sido a intenção do autor do boletim ao escrever na expressão 'O Gari', o nome Gari com letra maiúscula?
15. Que palavra qualifica a expressão 'O Gari'? Essa adjetivação é importante para o papel que os garis desempenham na sociedade? Explique.
16. O texto nos diz que o gari é responsável. Ele é responsável pelo quê? Que expressões podemos destacar como resposta a esta questão?
17. Segundo o texto, quem está recebendo a atenção e o respeito que merece? Aparece, neste caso, uma elipse? Explique.
18. O segundo parágrafo começa com a expressão 'Essa comemoração'. Ela está se referindo a quê?

19. Que expressão é usada para indicar o local onde aconteceu a comemoração ao Dia do Gari? É uma expressão pequena?
20. Existe uma lógica para a sala se chamar 'Sala Verde'? Explique.
21. Como nos referimos ao chefe maior de uma secretaria municipal? E no boletim, como apareceu escrito esse novo objeto?
22. Na sequência, o objeto 'o Secretário' é retomado a seguir de que forma? Essa retomada foi genérica ou específica?
23. Qual expressão refere-se às pessoas que trabalham com o Secretário Jonas Brito? Essa expressão foi usada de forma genérica ou específica?
24. Em seguida, que expressão nos indica uma nova referência à comemoração ao Dia do Gari?
25. É correto afirmar que a expressão 'esses profissionais', no plural, refere-se de forma indireta à expressão 'O Gari', no singular? Explique.
26. Quando o autor utilizou a expressão 'esses profissionais', pode-se dizer que o autor valoriza positivamente os garis? Por que ele precisou fazer isso em seu texto?
27. No início do segundo período do segundo parágrafo, o autor usou a expressão 'No ato'. A que esta expressão está se referindo?
28. Nesse mesmo parágrafo, outra expressão é utilizada: 'uma palestra motivacional'. Essa expressão traz uma informação nova ou velha? A quem ele se refere?
29. A expressão '[...] citações de poesias do Sr. João Batista' tem relação com as comemorações ao Dia do Gari? Explique.
30. Quais expressões esclarecem para o leitor as funções do Sr. João Batista?
31. As poesias do Sr. João Batista, antes de serem recitadas no evento, foram veiculadas por onde?

32. O blog utilizado para a divulgação das poesias do Sr. João Batista pertencia a qual secretaria? Como vocês chegaram a essa conclusão?
33. A realização de um 'sorteio de brindes' e a presença de 'uma mesa repleta de guloseimas' que foram 'produto de oficinas de reciclagem' referem-se a quê?
34. Com vistas ao terceiro parágrafo, que informação nos esclarece como as pessoas que organizaram o evento receberam os homenageados?
35. No início do terceiro parágrafo, existe uma elipse que comprova quem recebeu os garis para a homenagem? Se sim, informe onde ela se encontra.
36. Ainda no início do terceiro parágrafo, a expressão 'presença desses garis' se relaciona com o evento realizado pela Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos? Explique
37. No fragmento '[...] que chegaram a dizer que o seu dia [...] há uma elipse. A quem ela se refere?
38. Segundo o texto, os garis disseram que o dia deles nunca havia sido lembrado nem comemorado antes. Que motivos teriam eles para dizer isso?
39. No final do terceiro parágrafo aparece a expressão 'o seu dia'. A quem ela se refere?
40. A informação apresentada no início do último parágrafo é a mesma do início do primeiro parágrafo? Podemos dizer aí que houve uma retomada com o mesmo elemento linguístico? Explique.
41. É possível afirmar que o texto começou (primeiro parágrafo) e terminou (último parágrafo) focalizando as ações da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos de Pesqueira?
42. No último parágrafo, quais expressões focalizam o que foi trazido pela Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos?

43. Ainda no mesmo parágrafo, podemos explicar qual era o desejo da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos?
44. Analisando sua resposta anterior, quais elementos linguísticos referem-se a esse desejo? A palavra 'dela' está retomando as pessoas ou a cidade? Explique.
45. Quais foram as informações novas que apareceram no último parágrafo? Elas expressam um compromisso social da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos de Pesqueira? Comente.
46. Observando as cadeias referenciais construídas com a ajuda da professora e dos seus pares, informe as classes gramaticais utilizadas nas expressões referenciais.
47. As informações novas e velhas que apareceram no texto se mostraram relacionadas, conectadas para a progressão temática? Comente.

### **Trabalho com compreensão**

1. Tanto o boletim informativo da atividade anterior (*SOS Bichos*), quanto este, tratam da mesma temática? Explique.
2. Para você, somente os governos municipais (das cidades) deveriam se preocupar com as questões que envolvem o meio ambiente? Comente.
3. Você sabe se na sua cidade existe também uma Secretaria de Serviços Urbanos? Se não souber, pesquise junto com seus colegas e professora.
4. Embora o evento tenha sido realizado pela Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos, você considera importante a presença de uma equipe da Secretaria de Serviços Urbanos na homenagem ao gari? Por quê?
5. Agora, construa sua cadeia referencial, seguindo o exemplo da atividade passada.

### **Atividade 3**

#### **Trabalho com texto do aluno**

Sugerimos, nesse momento, que o professor escolha uma produção inicial de um alunocujo processo de referenciação esteja razoável. Crie perguntas-guias para que os alunos possam identificar os tipos de coesão referencial presentes no texto do aluno e construa suas cadeias referenciais.

Recomendamos que aluno esteja sabendo que esse tipo de atividade será realizada. Indicamos também que o texto a ser trabalhado não tenha nenhum tipo de identificação.

#### **Conteúdos aprendidos**

- 1) Faça um texto pequeno em que você relate o que aprendeu de forma sintética. Busque fazer um texto com progressão referencial e temática (Professor, recupere os conteúdos trabalhados).
- 2) O professor buscará trechos de vários textos trabalhados em todas as unidades e proporá ao aluno reescrever os trechos sinalizando outros contextos para que possa fazer a progressão na reescrita levando em conta seu público alvo e intenções.

## **Módulo 4**

Nesse módulo, o aluno praticará a reescrita da produção inicial; para tanto, construirá critérios para avaliar suas produções, revisar e reescrever.

### **Atividade final**

#### **Produção textual**

Nessa atividade, o aluno retoma sua produção inicial com vistas a reescrevê-la conforme o que foi discutido, seguindo determinados procedimentos previamente apresentados.

## **Procedimentos**

### **Trabalho com o conteúdo temático**

**1º PASSO:** Reapresentação da contextualização: Você mora em uma rua cujos vizinhos estão sendo infectados por uma ou mais doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*. Então, como você se preocupa com todos, decidiu produzir um boletim informativo, que circulará no bairro. A finalidade será esclarecer o que as pessoas devem fazer para evitar que mais gente seja infectada e adoença. Pense em quem lerá seu texto. Pense no tipo de palavra a ser usada. Vamos acabar com esse mosquito!

**2º PASSO:** Releitura e discussão da reportagem (MAS que zika!, 2016);

**3º PASSO:** exibição do vídeo documentário (O MUNDO..., 2016).

### **Trabalho com o contexto de produção**

**4º PASSO:** retomada da contextualização. Contato com o texto que foi produzido (primeira produção).

**5º PASSO:** Construção coletiva de critérios para revisão e reescrita do boletim; O professor em roda de conversa, retoma as sistematizações, e constrói, com o alunos, uma lista de critérios para ser utilizada na revisão.

### **Trabalho com a produção**

**6º PASSO:** Leitura e análise, individual, da primeira produção, considerando os critérios.

**7º PASSO:** reescrita do boletim informativo em forma de rascunho.

Encaminhamento: Você fará a reescrita do seu boletim informativo em forma de rascunho. Veja os critérios que a turma construiu. Não se esqueça de pensar na forma de composição, estilo e o contexto de produção. Em relação à imagem, lembre-se de que ela também será produzida por você. Ou, se preferir, selecione-a de revista, jornal, livro, *Internet*, etc.

### **Trabalho com avaliação e reescrita**

**8° PASSO:** Avaliação da nova versão de acordo como os critérios;

**9° PASSO:** Revisão e reescrita do texto definitivo.

**10° PASSO:** Apresentação do Boletim para a sala de aula. Nesse momento, a turma poderá selecionar o Boletim que será distribuído na comunidade e nas redes sociais.

### **Considerações finais**

O trabalho com gêneros do discurso, na perspectiva apontada pelo material didático que apresentamos, é de fundamental importância no processo de construção do sujeito crítico, visto que este é capaz de perceber, como leitor, as manipulações tecidas na arquitetura textual, e como produtor, organizar seu texto também de modo crítico e eficiente. Portanto, quem produz atividades e estratégias para levar o aluno a aprender a ler e a escrever gêneros multissemióticos não pode deixar de pensar na pedagogia dos multiletramentos para dar conta das múltiplas linguagens e da pluralidade cultural.

Acreditamos que esse material didático organizado em forma de Sequência Didática em torno de um gênero discursivo possibilita essa construção cidadã porquanto amplia as capacidades de produzir (e ler) texto e permite que a aprendizagem ocorra na e pela interação sujeito, texto e leitor (KOCH, 2015), permitindo que o aluno seja sujeito de seu fazer, experiencie sua autoria.

Aprender a produzir textos em diversos contextos é, portanto, estar em efetivo uso da língua como sujeito ativo no processo. A escola é o lugar em que essa prática deve ser incentivada rumo à construção da cidadania. Desse modo, quem produz atividades e estratégias para levar o aluno a aprender a ler e a escrever gêneros precisa situar seu fazer em abordagens teóricas que contribuam com essa prática.

## Referências

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

O CANDEEIRO. 2013. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/FCVSA/bap-uma-tecnologia-simples-mas-de-grande-valor>. Acesso em: 07 set. 2016.

CASTRO, C. **Como sonham os cachorros**. 2016. Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/como-sonham-os-cachorros/>. Acesso em: 2016.

COM vocês: Dunga, a anta! **Martelo Batido**. 2015. Disponível em: <http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/07/com-voce-dunga-a-anta-4802351.html>

COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006.

DESMATAMENTO na Amazônia cresce 14,9% e é o maior desde 2008. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 23 de novembro de 2008 (fragmento). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/c/noticias?id=2845>. Acesso em: 2016.

DIÁRIO GAUCHO. 2015. Disponível em: <http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/07/com-voce-dunga-a-anta-4802351.html>. Acesso em: 07 de set. 2016.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, C. B. S. **A referência como estratégia para aprimorar a produção escrita**: uma proposta de intervenção a partir do gênero boletim informativo no 7º ano de uma Escola Estadual de Simões Filho: uma proposta de intervenção a partir do Gênero Boletim Informativo no 7º ano de uma escola estadual de Simões Filho. 2017. Dissertação (Mestrado) - ProfLetras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MAS que zika!. Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/mas-que-zika/>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

O MUNDO macro e micro do mosquito *Aedes Aegypti*. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=qmzhbjxYvk](http://www.youtube.com/watch?v=qmzhbjxYvk). Acesso em: 2016.

PESQUEIRA SUSTENTÁVEL. 2013. Disponível em: <http://pesqueirasustentavel.blogspot.com.br/2013/08/boletim-informativo-junho-2013.html>. Acesso em: 18 out. 2016.

POR QUE suamos? **CHC**: Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: <http://chc.org.br/por-que-suamos/>. Acesso em: 2016.

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

SOS BICHOS. Disponível em: <http://cyntiacarvalho.com.br/images/galeria/montagens/bo2.jpg>. Acesso em: 07 set. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortes, 2011.

UNSWORTH, L.; CHAN, E. Brinding multimodal literacies and national assessment programs in literacy. **Australian, Journal of Language and Literacy**, Adelaide, v. 32, no. 3, p. 245-247, 2009.

## Capítulo 5

# Projeto de leitura com o gênero notícia no ensino fundamental

Angélita dos Santos Conceição Silva e Márcia Cristina Greco Ohuschi

### Considerações iniciais

Este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa maior (SILVA, 2018), na qual, à luz da Linguística Aplicada, elaboramos uma proposta de intervenção, pautada na visão dialógica da linguagem e na concepção interacionista do ensino de Língua Portuguesa (LP), a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que seguem essa vertente. A implementação das atividades ocorreu no ano de 2017, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, composta por 30 alunos, de uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Belém, estado do Pará.

Seguimos a ordem metodológica para o estudo de língua - traçada por Bakhtin e Volochinov (1999) e adaptada por pesquisadores para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas - e adotamos os gêneros discursivos como eixo de progressão e de articulação curricular. Consideramos que o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, além de possibilitar a implementação de atividades de leitura, produção de textos e análise linguística, promove o contato dos alunos com as diferentes formas de dizer que circulam socialmente, proporcionando a percepção das práticas sociais e a reflexão sobre elas.

Nessa perspectiva, selecionamos o gênero discursivo notícia. Esse gênero faz parte do dia a dia dos alunos e sua leitura, nesse contexto, embora seja utilitária, demanda certas reflexões que, muitas vezes, eles não conseguem realizar de modo intuitivo. Assim, para a concretização de ações pedagógicas com o gênero notícia que fossem coerentes com os fundamentos teóricos adotados, entre outras orientações

metodológicas, optamos pela proposta de projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos na escola de Lopes-Rossi (2008).

Essa metodologia se estrutura em três módulos didáticos: a) Leitura para a apropriação das características típicas do gênero; b) Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas; c) Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero. Segundo Lopes Rossi (2008), o professor pode adaptar a proposta conforme as necessidades da turma.

Dessa maneira, em determinado momento, caso necessite priorizar o trabalho com a leitura é possível a adaptação, apenas, do primeiro módulo, pois a leitura de gêneros discursivos nem sempre demanda a produção escrita deles. Entretanto, caso proponha a produção textual, o projeto integrará o primeiro e o segundo módulos, pois a produção escrita “[...] pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características discursivas dos gêneros que produzirão” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 63).

Em face dessa flexibilidade e ante a delimitação temática de nossa pesquisa e o objetivo geral pretendido com a implementação dessa intervenção, que consiste em desenvolver habilidades que aumentem os níveis de compreensão leitora e, conseqüentemente, a proficiência em leitura de alunos do 8º ano do ensino fundamental, produzimos um projeto pedagógico com o gênero discursivo notícia a partir da adaptação do módulo de leitura, da metodologia de projetos desenvolvida por Lopes-Rossi (2008).

Conforme a estudiosa, esse módulo é composto por uma série de atividades de leitura, orais e escritas, com vários enunciados concretos do gênero discursivo selecionado. As atividades precisam levar os alunos a explorarem as condições de produção e circulação, a temática e a construção composicional do gênero.

Ressaltamos que, na fase inicial da pesquisa, por meio de uma atividade diagnóstica<sup>11</sup>, os alunos participantes apresentavam baixo nível de compreensão leitora e elencamos quais suas maiores dificuldades. Esses dados, articulados aos nossos conhecimentos teórico-metodológicos, fundamentaram a elaboração da proposta de intervenção, a qual passamos a apresentar.

## **Proposta de intervenção**

A proposta de intervenção consiste em um Projeto Pedagógico de Leitura com o gênero discursivo notícia, o qual está organizado em três blocos didáticos, com suas respectivas etapas e atividades, possibilitando ao aluno o conhecimento da dimensão social (contexto de produção e circulação), do conteúdo temático, da construção composicional, do estilo do gênero selecionado e a compreensão e interpretação dos enunciados concretos lidos. Para implementá-la, são necessárias, em média, trinta horas/aula.

Destacamos que, dentre a diversidade de gêneros discursivos que circulam no meio social, escolhemos o gênero notícia devido à ampla circulação e à importância que desempenha socialmente. Entendemos que o trabalho com esse gênero em sala de aula é uma forma de proporcionar aos alunos a experiência de retomar situações sucedidas em suas práticas sociais extraescolares e discuti-las de maneira pertinente e crítica.

Julgamos necessária a apropriação desse gênero pelos alunos, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de estranhamento e reflexão diante de determinados textos, o que possibilitará uma aprendizagem mais significativa, capaz de contribuir para a formação

---

11 Esclarecemos que, na atividade diagnóstica, propusemos questões com foco no texto e na interação autor-texto-leitor, porém devido ao fato de os resultados demonstrarem que poucos alunos apresentam dificuldades em resolver questões com foco no texto, não as contemplamos na atividade final da proposta de intervenção.

cidadã do educando. Provavelmente, as atividades de leitura, planejadas e mediadas pelo professor, podem levar os alunos a perceber, por exemplo, as diferentes posturas ideológicas presentes nos relatos de um mesmo fato, que as notícias têm a função social (explícita) de relatar fatos atuais e relevantes, mas que em algumas delas é possível perceber outras funções (implícitas).

## **Bloco didático I - familiarização com o gênero discursivo notícia**

Estrutturamos esse bloco didático em três etapas. Na primeira, propomos ao professor<sup>12</sup> apresentar aos alunos o projeto e os objetivos pretendidos; na segunda, sugerimos que desenvolva atividades visando à ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo notícia; na terceira, recomendamos que proponha uma leitura global de enunciados concretos desse gênero.

### **1ª etapa: apresentação do projeto e dos objetivos pretendidos**

Com a finalidade de obter o engajamento dos alunos no projeto, sugerimos que o primeiro procedimento seja a explanação do professor acerca do desenvolvimento do projeto e dos objetivos pretendidos.

### **2ª etapa: ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo notícia**

Antes da leitura dos textos, é necessário desenvolver al-

---

12 Esclarecemos que esta proposta de intervenção pedagógica está direcionada ao professor, mesmo sendo nós, pesquisadora, quem a implementou em sala nesta investigação. Optamos por deixar o discurso direcionado ao professor, pois consideramos que o projeto pode ser utilizado por qualquer docente que demonstre interesse por este estudo, podendo ser adaptado de acordo com a realidade de cada turma.

gumas atividades com os alunos, de forma a ativar seus conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo notícia.

### **Atividade 1: diálogo sobre o gênero discursivo notícia em uma roda de conversa**

O docente pode promover uma interação com os alunos por meio de uma roda de conversa, fazendo-lhes perguntas oralmente, como:

1. Vocês têm o costume de assistir a jornais televisivos?
2. O que normalmente ocorre nesse tipo de programa?
3. Os fatos relatados em jornais televisivos também podem ser relatados em jornais impressos e em páginas da internet. Vocês leem informações em jornais impressos, em revistas, em páginas virtuais?
4. Em quais vocês mais gostam de ler sobre os fatos noticiados? Em jornais impressos, revistas ou páginas da internet?
5. Em um jornal impresso, que tipo de notícia interessa a vocês? Notícia sobre economia, educação, esportes, entretenimento, violência, investimentos?

### **Atividade 2: identificação de enunciados concretos do gênero discursivo notícia**

Logo após a roda de conversa, é produtivo mostrar aos alunos alguns exemplares impressos de revistas, de jornais produzidos na cidade em que eles residem e em outras cidades brasileiras, além de exibir notícias publicadas em páginas de internet.

### **3ª etapa: leitura global de quatro enunciados concretos do gênero discursivo notícia**

Essa etapa tem por objetivo a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos por meio do conhecimento básico da dimensão social do

gênero notícia a partir de uma leitura global do enunciado. Para isso, é pertinente que lhe seja propiciado o contato com vários exemplares do gênero, publicados em diferentes portadores. Se a atividade for com cópias de textos, sugerimos que o professor assegure aos alunos o contato com, no mínimo, um exemplar do portador do gênero em estudo. Na execução dessa atividade, recomendamos desenvolver os seguintes procedimentos:

- Solicitar que os alunos formem quatro grupos;
- Distribuir aos grupos cópias de quatro notícias (duas publicadas em *lôcus* físico e duas em *lôcus* virtual);
- Fazer circular jornais e revistas, entre os grupos, orientando que verifiquem se nesses portadores consta(m) algum (ns) dos textos que receberam;
- Solicitar que observem como os portadores textuais são organizados e como os textos em estudo são apresentados nesses portadores;
- Após os portadores textuais passarem por todas as equipes, solicitar a cada equipe escolher um dos textos para análise;
- Esclarecer as diversas observações que podem ser realizadas em um texto: quando e em qual suporte o texto foi publicado, quem o redigiu, que espaço ocupa no suporte, o que chama atenção no texto em um olhar rápido, o título, as fotografias, entre outros;
- Provavelmente, as equipes perceberão que apenas dois dos textos distribuídos estão presentes no *lôcus* físico, ou seja, no jornal impresso. Diante disso, orientar que observem a cópia do texto e tentem identificar, mediante os dados linguísticos, onde o texto foi publicado.

Após esse momento, é importante solicitar que apresentem os textos, expondo oralmente as observações realizadas pelas equipes. Se houver necessidade, o professor, em sua fala, pode acrescentar informações e explicitar as que não forem por eles percebidas.

## **Bloco didático II – Reflexão e discussão sobre a temática ‘combate ao *bullying* nas escolas’<sup>13</sup>**

Organizamos as atividades desse bloco didático em três etapas, visando ativar e aprofundar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática ‘combate ao *bullying* nas escolas’. Sugerimos que, na primeira etapa, o professor implemente atividade com enunciados concretos do gênero discursivo meme; na segunda, atividades de leitura de um enunciado concreto do gênero discursivo notícia; na terceira, realização de pesquisa.

### **1ª etapa: lendo memes sobre a Lei Federal nº 13.185/2015**

Nessa etapa, os alunos são estimulados a ler, refletir e discutir sobre a temática ‘combate ao *bullying* nas escolas’ a partir dos textos previamente selecionados, em ambientes virtuais, pelo professor. Além da abordagem da temática, objetivamos trazer, para dentro da sala de aula, a reflexão sobre as implicações da leitura em ambientes virtuais.

Para isso, sugerimos dividir a turma em três grupos. Primeiramente, com o recurso *datashow*, o professor pode apresentar três memes à turma, realizando a leitura oral da linguagem verbal neles presentes.

Esses enunciados retratam a publicação e a entrada em vigor da Lei de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). O meme A (VAMOS ACABAR COM..., 2017) apresenta a imagem da Presidente Dilma Rousseff realizando um pronunciamento e a seguinte informação verbal: ‘Vamos acabar com o *bullying* na escola’; O meme B (BULLYING..., 2017) tem como título a palavra *Bullying* e traz em destaque o seguinte enunciado: ‘Lei que obriga escolas e clubes a combaterem *bullying* entra em vigor’. A linguagem não-verbal retrata

---

13 A temática tratada na proposta de intervenção foi definida a partir da análise das respostas-enunciados dadas à questão 7(a) da atividade diagnóstica. Observamos, nessas respostas, que, para os alunos, o *bullying* é o desafio mais comum enfrentado pelos adolescentes na trajetória escolar.

um ato de violência representado pela imagem de um menino sendo levantado pelo cós da calça; No meme C (COMBATE AO BULLYING..., 2017), o enunciado ‘Combate ao *Bullying*, agora é lei!’ é destacado pelo tamanho da fonte e a cor vermelha. A imagem retrata um estudante sentado no chão, encostado em um muro, com uma mochila ao lado, de cabeça debruçada sobre os braços e joelhos.

Após exibir os enunciados e realizar a leitura oral, é necessário entregar cópia impressa às equipes. Depois, os alunos podem realizar a leitura do enunciado concreto recebido, fazer a relação entre a linguagem verbal e a linguagem não-verbal e discutir sobre o tema. É importante que as percepções obtidas pelos grupos sejam socializadas. Posteriormente, sugerimos que o professor conduza os alunos à reflexão sobre as implicações da leitura nos ambientes virtuais, direcionando-lhes alguns questionamentos, como:

1. Acabamos de realizar uma atividade que tem como base textos denominados memes. Vocês já conheciam esse gênero discursivo?
2. No dia a dia, vocês têm acesso aos memes por meio de quê?
3. O que vocês acham dos memes? Gostam de lê-los?
4. Como é para vocês a leitura desse gênero discursivo? É fácil compreender a mensagem ou não?
5. Os textos lidos por vocês são memes sobre a Lei Federal nº 13.185/2015. A partir da leitura desses textos, é possível realizar o detalhamento dessa Lei?
6. Ao ler o meme ‘A’, inferimos que a presidente Dilma Rousseff pretende acabar com a prática de *bullying* na escola. Deduza: quais as ações que ela intenciona realizar?
7. O meme ‘B’ nos informa sobre a entrada em vigor da lei que obriga escolas e clubes a combater o *bullying*. Em sua opinião, o *bullying* precisa ser combatido nas escolas? Por quê?

8. Leia o trecho ‘Combate ao *Bullying*: agora é lei!’ retirado do meme ‘C’. Reflita: a existência dessa lei mudará as realidades vivenciadas nas escolas brasileiras com relação ao *bullying*? Por quê?
9. O meme é um gênero discursivo facilmente encontrado nos ambientes virtuais. Circula nas redes sociais e se espalha rapidamente, alcançando um número excepcional de público. Porém esse gênero carrega, em seu conteúdo, apenas recortes mínimos dos fatos, e em muitos casos, constituem informações equivocadas dos acontecimentos. Diante disso, responda:
  - a) Podemos tomar como verdadeiras as informações contidas em todos os memes aos quais diariamente lemos?
  - b) Como devemos agir em busca de informações reais e confiáveis?
  - c) O que vocês acham de passar informações sem ter certeza de sua veracidade?
  - d) Vocês acham que somente com a leitura de memes é possível ao leitor tornar-se profundamente informado sobre um tema ao ponto de falar sobre ele de forma minuciosa?

## **2ª etapa: lendo a notícia ‘Dilma sanciona lei contra o *bullying*, e escolas devem impedir a intimidação’**

Em continuação à reflexão e discussão acerca da temática, o professor pode selecionar, em ambiente virtual, uma notícia relacionada ao fato tratado pelos memes lidos na etapa anterior. Dessa maneira, é possível provocar, mediante a comparação, a percepção de como as informações são postas ao público por meio dos memes e das notícias. Sugerimos a seleção da notícia ‘Dilma sanciona lei contra o *bullying*, e escolas devem impedir a intimidação’.

### **Dilma sanciona lei contra o *bullying*, e escolas devem impedir a intimidação**

O texto foi divulgado no Diário Oficial desta segunda-feira (9). Associação de pais e alunos do DF critica pontos da medida postado em 09/11/2015 13:56

O Diário Oficial da União desta segunda-feira (9) trouxe a lei nº 13.185/2015, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que obriga escolas e clubes a adotarem medidas de prevenção e combate ao *bullying*. O texto havia sido aprovado, em outubro, pela Câmara dos Deputados. A lei passa a vigorar em 90 dias, ou seja, em 9 de fevereiro.

O Programa de Combate à Intimidação Sistemática define *bullying* como a prática de atos de violência física ou psíquica exercidos intencional e repetidamente por um indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas com o objetivo de intimidar ou agredir, causando dor e angústia à vítima.

Docentes e equipes pedagógicas deverão ser capacitados para implementar ações de prevenção e solução do problema. Além disso, pais e familiares serão orientados para identificar vítimas e agressores. Outro ponto presente no documento é a realização de campanhas educativas e o fornecimento de assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores.

A Associação de Pais e Alunos das Instituições de Ensino do Distrito Federal (Aspa-DF) considerou a iniciativa louvável, mas acredita que ainda está longe de erradicar o problema de forma eficiente. Segundo a organização, a lei não prevê uma resposta para o agora e é necessário, além de ações de conscientização, que o ambiente escolar seja controlado por monitores.

**Fonte:** Dilma sanciona... (2015).

A partir dessa notícia, o docente pode propor uma atividade em pequenos grupos. Recomendamos que cada aluno receba uma cópia do enunciado concreto para fazer a leitura silenciosa. Em seguida, as equipes podem realizar a leitura compartilhada, discutindo sobre cada parágrafo lido, para, posteriormente, responderem às questões a seguir.

1. Vocês já sofreram *bullying*? Possuem algum amigo ou conhecido que passou por essa situação? Em caso afirmativo, relate aos colegas como isso ocorreu.
2. Vocês já cometeram atos de *bullying*? Em que local? Com quem? Por quê?

3. Na escola, vocês conhecem alunos que cometem atos de *bullying*? O que vocês acham da postura deles?
4. O que vocês acham: a Lei nº 13.185/2015, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, resolve o problema do *bullying*? Por quê?
5. De acordo com a notícia, para a Associação de Pais e Alunos das Instituições de Ensino do Distrito Federal (Aspa-DF), a sanção da Lei nº 13.185/2015 é uma ação efetiva na eliminação do *bullying* na escola? Por quê?
6. Além da Lei nº 13.185/2015, que ações vocês acham que são necessárias para combater e prevenir as ocorrências de atos de *bullying* nos ambientes escolares?
7. Agora, verifiquem se as indagações a seguir são possíveis de ser identificadas apenas a partir da leitura da notícia ‘Dilma sanciona lei contra o *bullying*, e escolas devem impedir a intimidação’:
  - a) É possível caracterizar os atos que configurem violência física ou psicológica?
  - b) É possível dizer qual a classificação da intimidação sistemática (*bullying*) de acordo com as ações praticadas?
  - c) É possível saber quais os objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)?

Na sequência, sugerimos que o professor conduza os alunos a perceberem que as indagações feitas nos itens ‘a’, ‘b’ e ‘c’ da questão 7 não podem ser identificadas pela leitura da notícia lida devido ao propósito comunicativo desse enunciado concreto ser o de somente informar os fatos ocorridos sobre a Lei 13.185/2015. Além disso, é importante instigar os alunos a pensar que as informações obtidas, por meio da leitura de enunciados concretos do gênero notícia, podem ser examinadas e complementadas com outras leituras.

### **3ª etapa: Aprofundando os conhecimentos sobre a temática ‘combate ao *bullying* nas escolas’**

Como forma de aprofundar o conhecimento sobre a temática, sugerimos, além das atividades de leitura dos enunciados concretos de gêneros discursivos meme e ‘notícia’, a realização de uma pesquisa relativa a alguns aspectos da Lei nº 13.185/2015.

Para a realização dessa atividade, recomendamos dividir a turma em quatro equipes e cada uma escolher um dos aspectos a ser pesquisado. Em seguida, o professor pode direcionar o desenvolvimento do trabalho mediante explicações orais à turma e comandos orientadores escritos para cada equipe, conforme as propostas a seguir.

#### **Explicações orais à turma:**

- Esclarecer que a pesquisa versará sobre alguns aspectos da Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015;
- Indicar sites para pesquisa:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm)  
<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/11/presidenta-dilma-sanciona-lei-de-combate-ao-bullying>
- Definir com os alunos o tempo para a realização da pesquisa e o prazo de entrega das informações obtidas.

#### **Comandos orientadores escritos para cada equipe:**

- **Equipe 1-** Conforme a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, a intimidação sistemática (*bullying*) é caracterizada quando há violência física ou psicológica. Que atos caracterizam esses tipos de violência? Pesquise sobre isso.

- **Equipe 2** – Conforme a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, a intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada de acordo com as ações praticadas. Pesquise sobre isso.
- **Equipe 3** – A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. Quais os objetivos desse programa? Pesquise sobre isso.
- **Equipe 4** – De acordo com a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, há intimidação sistemática na rede mundial de computadores, também chamada de *ciberbullying*. Pesquise sobre isso.

Após a conclusão da pesquisa, o professor pode esclarecer aos alunos que as notícias possibilitam aos leitores o conhecimento aparente sobre determinados fatos, e que o conhecimento aprofundado desses fatos requer outras leituras, pesquisas e discussões. Caso julgue necessário, o professor pode explicar que o uso limitado do código reduz o que será relatado sobre determinado fato, funcionando como um recurso que permite o aumento da comunicabilidade da notícia, pois “[...] o universo da notícia é as aparências” (BARBOSA, 2001, p. 186).

### **Bloco didático III - Leitura da notícia ‘Governo Paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas’**

O desenvolvimento desse bloco didático segue algumas etapas. Sugerimos que, na primeira, o professor proponha uma leitura global do enunciado concreto; na segunda, sistematize o estabelecimento de objetivos de leitura; e na última etapa, viabilize uma leitura detalhada do enunciado concreto.

A notícia ‘Governo paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas’, exposta a seguir, foi selecionada para desenvolvermos as atividades, porque trata da temática abordada nesse projeto e foi publicada em uma página virtual de uma empresa jornalística local, provavelmente conhecida pela maioria dos discentes. Dessa maneira, buscamos

estabelecer uma relação entre a escola e o que ocorre fora dos seus muros, constituindo uma atividade interessante e produtiva.

### **Governo paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas**

Palestra na próxima quinta-feira é o início de programa de prevenção a intimidação, incluindo a virtual

Por: Redação ORM News

Em 27 de maio, 2016 - 15h25 - Educação

A Polícia Civil e o Pro Paz promovem na próxima quinta-feira (2) uma palestra sobre o combate do *bullying* nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana. A palestra acontecerá na sede da Delegacia Geral em Belém e contará com professores, coordenadores e representantes de 27 escolas.



Foto: Divulgação (Seduc)

O encontro é o ponto de partida para um programa de formação de agentes de prevenção ao *bullying* nas escolas do Pará. O programa vem na esteira da aprovação da lei 13.185/2015, que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática voltado a comunidades escolares de todo o país.

A palestra é organizada por um grupo de trabalho que envolve a Delegacia Especializada no Atendimento à Criança e ao Adolescente (Deaca), a Divisão de Prevenção a Crimes Tecnológicos (DPRTC) e o Programa Pro Paz. Uma cartilha deve ser elaborada após os encontros a serem realizados ao longo de 2016. 'Esse é só o primeiro momento. Depois voltamos a conversar com os professores para avaliar o que se pode melhorar. O objetivo é expandir essa orientação também ao interior do Estado', afirma a delegada Vanessa Lee, da DPRTC.

A cartilha trará orientações contra o *bullying* e sua variação virtual, o *ciberbullying*, além de noções sobre como é possível identificar as práticas e combatê-las. O material vai orientar ainda sobre navegação segura na *web* e o convívio mais seguro nas redes sociais.

**Fonte:** Governo paraense... (2016).

## **1ª etapa: leitura global do enunciado concreto**

Essa etapa tem por objetivo a motivação para a leitura detalhada do enunciado concreto, a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática abordada e o gênero discursivo notícia. O professor pode desenvolvê-la por meio das atividades sugeridas a seguir:

### **Atividade 1: motivação para a leitura do enunciado concreto e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos**

Nessa atividade, os alunos são motivados a realizarem a leitura do enunciado concreto e a ativarem seus conhecimentos prévios sobre a sua temática. Nesse sentido, é importante apresentar o título da notícia aos alunos, solicitando-lhes que o observem e façam predições acerca do conteúdo da notícia. Em seguida, cada aluno pode oralizar suas percepções. Finalmente, o professor pode apresentar aos alunos alguns questionamentos elaborados com a leitura do título, para que reflitam e tentem respondê-los. Dessa forma, os discentes antecipam

algumas hipóteses sobre o conteúdo do texto, assim como constroem inferências, confirmadas ou não durante a leitura detalhada.

1. Com base na leitura do título ‘Governo paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas’, responda:
  - a) É possível afirmarmos que há ocorrência de *bullying* nas escolas paraenses?
  - b) Por quê?
  - c) Qual a palavra do título que nos permite afirmar isso?
2. Na visão do governo do estado do Pará, o *bullying* nas escolas paraenses é um problema grave? Por quê?
3. Quais os agentes (pessoas) que trabalharão no combate ao *bullying*?
4. Quais ações serão utilizadas nesse combate?
5. Quais tipos de *bullying* serão combatidos?
6. Haverá punição a quem pratica atos de *bullying*?
7. Que tipo de punição?

## **Atividade 2: questões escritas sobre a dimensão social do gênero**

Com a finalidade de ampliar o conhecimento dos alunos acerca da dimensão social da notícia em análise e sistematizar as informações reunidas, elaboramos uma atividade com algumas questões referentes a esses aspectos. Para esse fim, após receber uma cópia da notícia ‘Governo paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas’, os alunos são orientados a realizar uma leitura silenciosa da notícia, a analisar as questões da atividade e a respondê-las por escrito. Aconselhamos que os alunos resolvam, individualmente, a atividade.

- ❖ A propósito do que vocês já conhecem sobre o gênero discursivo notícia e a notícia ‘Governo paraense inicia combate

ao *bullying* nas escolas', discutam entre si e respondam aos questionamentos:

1. Em geral, quem escreve o gênero discursivo notícia?
2. Quem escreveu essa notícia que você acabou de ler?
3. A partir da leitura do texto, da análise de como foi elaborado, da linguagem utilizada pelo autor, é admissível afirmar que o propósito comunicativo do texto é:
  - ( ) vender um produto;
  - ( ) informar sobre um fato ocorrido;
  - ( ) informar sobre um fato que acontecerá;
  - ( ) expor a opinião do autor;
  - ( ) orientar, aconselhar, fornecer instruções;
4. Com bases em que informações a notícia foi produzida?
5. Conforme vimos anteriormente, o gênero discursivo notícia pode ser publicado em diferentes portadores textuais. Em qual portador foi publicada a notícia lida?
6. Um gênero discursivo pode circular em diferentes esferas da atividade humana, porém enquadra-se em uma esfera particular devido refletir as condições específicas e as finalidades dessa esfera. Desse modo, qual a esfera de circulação do gênero discursivo notícia?
  - ( ) esfera religiosa;
  - ( ) esfera jurídica;
  - ( ) esfera jornalística;
  - ( ) esfera literária;
  - ( ) esfera escolar.
7. Quando a notícia foi publicada?
8. Em que local (cidade, estado, país) a notícia foi publicada?

9. Ao produzir um texto, o autor o faz pensando em determinado público-alvo. Quais os públicos-alvos mais prováveis da notícia lida?
10. Se um provável leitor lê a notícia, por que o faz?
11. Que tipo de influência esse leitor sofre em decorrência dessa leitura?
12. Os fatos ocorridos na sociedade são relatados, principalmente, por meio de notícias. Isso ocorre de forma neutra? Comente.
13. Com relação à notícia lida, o fato ocorrido foi noticiado de forma neutra? Por quê?

Após a resolução das atividades, recomendamos que o professor dialogue com a turma a respeito dos questionamentos e das respostas a eles atribuídas, fazendo as devidas considerações e adequações. É importante que os alunos corrijam suas anotações.

## **2ª etapa: estabelecimento de objetivos para a leitura detalhada do enunciado concreto**

Nessa etapa, antes da leitura detalhada, aconselhamos que professor e alunos, em um trabalho cooperativo, estabeleçam os objetivos de leitura. Na sequência, apresentamos algumas sugestões a serem consideradas no momento de defini-los e elaborá-los.

- Identificação do fato relatado no texto e do assunto específico por ele retratado;
- Verificação de detalhes sobre o fato relatado;
- Restabelecimento do propósito comunicativo explícito;
- Percepção da existência de um propósito comunicativo implícito;
- Verificação da relação entre título e assunto do texto;
- Análise da foto/imagem, se apenas ilustra o fato ou permite outras leituras;

- Percepção do uso de recursos que visam conferir ao texto veracidade e credibilidade;
- Avaliação da neutralidade ou tendenciosidade do meio de comunicação/ou do texto lido;
- Identificação dos atores sociais envolvidos no fato relatado;
- Análise da existência das vozes sociais.

### **3ª etapa: leitura detalhada do enunciado concreto ‘Governou paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas’**

A leitura detalhada parte dos objetivos propostos. Desse modo, os alunos, orientados por objetivos de leitura previamente estabelecidos, buscam retomar suas expectativas, que podem ser ou não confirmadas. Esse é um processo gradativo, pois é possível que alguns alunos, diante de expectativas não atingidas, procurem verificar novidades, informações úteis e interessantes no texto. Outros alunos podem não ter essa percepção e iniciativa. É o momento propício ao professor para avaliar qualitativamente o nível de compreensão dos alunos e, de acordo com suas observações, reformular as atividades planejadas. Segundo Lopes-Rossi (2004, p. 8), os comentários que o aluno faz a partir da leitura orientada por objetivos de leitura “[...] demonstram que ele compreendeu o texto no nível que interessava para aquela atividade de leitura ou que soube identificar informações diferentes daquelas esperadas”. A esse posicionamento da autora acrescentamos que também pode ser verificado, via anotações e observações do aluno, se ele compreendeu o texto no nível que interessava para aquela atividade de leitura.

#### **Atividade 1: leitura individual e silenciosa, seguida de leitura oral compartilhada**

Para iniciar essa etapa, sugerimos que o professor solicite aos alunos que leiam o texto individualmente e de forma silenciosa e, depois, realize uma leitura oral compartilhada. Assim, os alunos são instigados

a expressarem suas impressões sobre a temática do enunciado concreto e o que significa. Após esse momento, recomendamos a resolução individual das atividades que visam avaliar quais conhecimentos eles internalizaram em decorrência da leitura detalhada.

### **Atividade 2: questões referentes ao conteúdo temático**

1. O texto relata um fato importante para a área educacional e põe em destaque um assunto muito frequente na sociedade. Qual é esse assunto?
2. Resuma em uma frase o assunto principal do texto.

### **Atividade 3: atividade final**

Com a intenção de desenvolver as habilidades dos alunos no processo de leitura, na elaboração dessa atividade pautamo-nos nos estudos de Menegassi (1995, 2010) e Kleiman (2016) no que se referem especificamente à leitura, e Ohuschi e Paiva (2014) com relação às questões de análise linguística. Assim, em uma perspectiva de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, produzimos questões que buscam: a) o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura para a apreensão das informações explícitas e implícitas no texto; b) a construção de sentidos a partir de marcas linguístico-enunciativas presentes no texto e da construção composicional do gênero discursivo.

Ao considerarmos o foco da implementação dessa atividade a reflexão sobre os níveis de compreensão leitora dos alunos, resolvemos estruturá-la em duas seções: na primeira, denominada ‘Questões referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo’, são contempladas as etapas de compreensão (nos níveis literal, inferencial e interpretativo) e interpretação. Nela, ordenamos as perguntas de acordo com a sequenciação sugerida por Menegassi (2010), e para auxiliar na construção de sentidos do texto, em meio a essas questões, inserimos também perguntas relacionadas às estratégias e ao processamento do

texto - conforme Kleiman (2016), e questões de AL (contendo aspectos epilinguísticos e metalinguísticos).

Na segunda seção, nomeada de ‘Questões referentes à construção composicional’, as perguntas são referentes à construção composicional em razão de contribuírem para a percepção da relação entre o ordenamento dos elementos que compõem o gênero e o projeto de dizer do autor. Embora essas questões sejam apresentadas em seções distintas, ressaltamos que, segundo Bakhtin e Volochinov (2003), a construção composicional é um dos elementos constituintes do gênero discursivo, portanto, indissociável dos demais.

### **Questões referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo**

1. A notícia relata que professores, coordenadores e representantes de 27 escolas participarão de uma palestra, na sede da Delegacia Geral em Belém, sobre o combate ao *bullying* nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana. Por que a palestra é dirigida apenas para as pessoas que trabalham nas escolas? (Questão de compreensão literal).
2. Releia o trecho “O programa ‘vem na esteira’ da aprovação da lei 13.185/2015 [...]”. Observe a expressão destacada e diga qual é o sentido que expressa nesse contexto (Questão de estratégia de processamento de texto).
3. A política de prevenção ao *bullying* do governo paraense é semelhante a outro programa existente no Brasil. Em que se assemelha? (Questão de compreensão literal).
4. Ao lermos o título da notícia ‘Governo paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas’, é possível depreendermos alguns dados. Analise esse título e responda: (Questão de compreensão inferencial).
  - a) O índice de ocorrência da prática de *bullying*, nas escolas paraenses, é expressivo ou não? Explique.

- b) Por que o governo paraense inicia o combate ao *bullying* nas escolas?

\* Leia, atentamente, as informações que constituem este quadro:

**Importante RELEMBRAR**

**Verbos** são palavras que exprimem ação, estado e fenômeno da natureza.

Ex. andar → **ação**    Ex. ficar → **estado**    Ex. anoitecer → **fenômeno da natureza**

5. Agora, observe o termo destacado no título da notícia ‘Governo paraense ‘inicia’ combate ao *bullying* nas escolas’. O termo ‘inicia’ é uma forma flexionada do verbo ‘iniciar’ e expressa uma ação. A ação expressa pelo verbo pode ocorrer em diversos tempos tendo como referência o momento em que se fala. (Questão de AL, epilinguística).
- a) Considerando o momento em que o jornalista escreve a notícia, a forma verbal ‘inicia’ empregada no título se refere a uma ação já ocorrida, que está ocorrendo ou que ainda vai ocorrer? Que efeito de sentido é produzido pelo emprego dessa forma verbal?
- b) Se o título fosse redigido da seguinte forma: Governo paraense ‘iniciará’ combate ao *bullying* nas escolas, o efeito de sentido seria o mesmo? Por quê?
6. Observando a fotografia, percebemos algumas adolescentes manuseando celulares em um ambiente escolar. Qual a relação dessa imagem com o assunto tratado na notícia? (Questão de compreensão inferencial).
7. No trecho “O material vai orientar ainda sobre a navegação segura na *web* [...]”, o termo ‘O material’ reporta-se a quê? (Questão de estratégia de processamento de texto).

8. Após os encontros de formação de agentes de prevenção ao *bullying*, que serão realizados no decorrer do ano de 2016, será elaborada uma cartilha contendo diversas orientações sobre o *bullying*, entre elas, orientações sobre como navegar de forma segura na *web* e o convívio mais seguro nas redes sociais. Quais seriam essas orientações? (Questão de compreensão inferencial).
9. Releia esse trecho da fala da delegada Vanessa Lee e observe o termo em destaque: “Depois’ voltamos a conversar com os professores para avaliar o que se pode melhorar”. É possível afirmar quando voltarão a conversar com os professores? Por quê? (Questão de estratégia de processamento de texto).
10. Faça uma relação entre o que você conhece sobre a prática do *bullying*, os fatos sobre essa prática que ocorrem em sua escola e o que você leu na notícia acerca do início do programa do governo paraense de combate ao *bullying* nas escolas (Questão de compreensão interpretativa).
  - a) Que sugestões você daria ao governo paraense como forma de contribuição ao programa de combate ao *bullying* nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana?
  - b) Qual seria a sua ação diante de um ato de prática de *bullying* contra você ou contra alguém nas dependências internas de sua escola?
11. O *ciberbullying* – variação virtual do *bullying* é uma prática muito comum entre os jovens – também será combatido nas escolas a partir do programa do governo paraense. Quais conhecimentos você tem sobre essa variação do *bullying*? Como isso ocorre? (Questão de compreensão interpretativa).
12. De acordo com a notícia, a política de prevenção ao *bullying* nas escolas do Pará inicia-se com uma palestra e continuará ao longo de 2016 com vários encontros de formação. Após esses encontros, será elaborada uma cartilha que conterá orientações

contra o *bullying*, o *ciberbullying* e noções de como identificar essas práticas de intimidação sistemática. Esse programa traria benefícios aos alunos de sua escola especificamente? De que forma? (Questão da etapa de interpretação).

13. O que você pensa sobre o programa do governo do Pará? (Questão da etapa de interpretação).
14. Em sua opinião, as famílias, por meio de alguns representantes, poderiam ter sido contempladas nesse programa de formação e na futura elaboração da cartilha? Por quê? Que contribuições as famílias poderiam trazer ao programa? (Questão da etapa de interpretação).

\* Leia com atenção as informações do quadro a seguir:

#### **Importante RELEMBRAR**

Os verbos apresentam variações de acordo com o ‘tempo’ em que as ações acontecem. São três os tempos verbais básicos da língua portuguesa: pretérito (passado), presente e futuro.

- O ‘pretérito’, também conhecido como passado, expressa um fato já ocorrido.  
Ex. Sábado, ‘passeei’ com meus amigos.
- O ‘presente’ expressa um fato que ocorre no momento da fala ou uma ação que se repete.  
Ex. ‘Passeio’ com meus amigos todos os sábados.
- ‘O futuro’ expressa um fato que ainda ocorrerá.  
Ex. Na próxima semana, ‘passarei’ com meus amigos na Praça da República.

15. Releia o trecho seguinte, retirado do texto ‘Governo paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas’, para responder às questões.

A Polícia Civil e o Pro Paz 'promovem' na próxima quinta-feira (2) uma palestra sobre o combate do *bullying* nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana. A palestra 'acontecerá' na sede da Delegacia Geral em Belém e 'contará' com professores, coordenadores e representantes de 27 escolas.

- a) As palavras destacadas no texto expressam ações. 'Promovem' expressa uma ação que ocorre no presente, enquanto 'acontecerá' e 'contará' expressam ações futuras. Explique qual o efeito de sentido produzido pelo uso simultâneo dos tempos presente e futuro na notícia lida (Questão de AL, epilinguística).
- b) Se as ações da Polícia Civil e do Pro Paz já tivessem ocorrido, como ficaria o trecho acima? Reescreva-o. Caso haja necessidade, faça as devidas adequações, e em seguida, explique as alterações ocorridas nos verbos (Questão de AL, metalinguística).

### Importante SABER

O verbo é formado por um radical, pela vogal temática e pelas desinências.

**O radical** serve como base do significado. Ex. cantar – **cant**.

**A vogal temática** prepara o radical para receber as desinências e também indica a que conjugação o verbo pertence:

- 1ª conjugação: terminado em **ar**. Ex. **cantar**.
- 2ª conjugação: terminado **er**. Ex. **viver**.
- 3ª conjugação: terminado em **ir**. Ex. **sorrir**.

**As desinências** indicam as flexões de modo e tempo ou de **número e pessoa dos verbos**:

- A desinência modo-temporal indica o modo e o tempo do verbo (presente do indicativo, futuro do presente do indicativo etc.).

Ex. cant – **re – i** (**re** indica que o verbo está conjugado no futuro do pretérito do indicativo).

- A desinência número-pessoal indica pessoa e número do verbo (1ª, 2ª ou 3ª pessoa do singular ou do plural).

Ex. cant – **re – i** (**i** indica que o verbo está conjugado na 1ª pessoa do singular).

- c) Frequentemente, na escrita, os alunos confundem o uso do verbo na 3ª pessoa do plural no pretérito perfeito do indicativo com a 3ª pessoa do plural no futuro do presente do indicativo. Com o auxílio do professor, preencha o quadro a seguir, com a estrutura do verbo ‘promover’ nos tempos ‘pretérito perfeito do indicativo’ e ‘futuro do presente do indicativo’ (Questão de AL, metalinguística).

PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO			
Radical	Vogal temática	Modo-temporal	Número-pessoal
Promov	Ø	Ø	i
Promov			


<b>FUTURO DO PRESENTE DO INDICATIVO</b>			
<b>Radical</b>	<b>Vogal temática</b>	<b>Modo-temporal</b>	<b>Número-pessoal</b>
Promov	e	Re	i
Promov			

- d) No texto *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, qual seria o sentido se a frase fosse “A Polícia Civil e o Pro Paz ‘promoverão’ na próxima quinta-feira (2) uma palestra [...]”? (Questão de AL, epilinguística).
- e) Observe o quadro e explique a diferença entre ‘promoveram’ e ‘promoverão’. Por que as pessoas, geralmente, confundem o uso dessas formas verbais na escrita? (Questão de AL, metalinguística).

### **Questões referentes à construção composicional**

Antes de iniciarmos o estudo sobre a construção composicional do gênero discursivo notícia, observe as anotações no quadro:

Uma notícia, geralmente, compõe-se de duas partes: ‘sumário’ e ‘corpo’.

O sumário subdivide-se em: título e lide

O corpo da notícia amplia o lide, detalhando o fato noticioso.

Além do título, *lidee corpo do texto*, os jornalistas utilizam-se de vários outros recursos na elaboração de notícias, como: foto com legenda, subtítulo também chamado de linha fina.

**Fonte:** As autoras.

1. O trecho ‘Governo paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas’ corresponde ao título da notícia lida. Releia-o atentamente e responda:
  - a) Qual a relação estabelecida entre o título e o assunto tratado no texto?
  - b) Que efeito o título produz no leitor?
2. O subtítulo ou linha fina é um trecho que aparece logo após o título. Nessa notícia, a linha fina constitui-se do seguinte trecho: “Palestra na próxima quinta-feira é o início de prevenção a intimidação, incluindo a virtual”. Observe, atentamente, a linha fina da notícia e responda:
  - a) Qual a função desempenhada pela linha fina nesta notícia?
  - b) Qual (is) informação (ões) complementar (es) é (são) fornecida (s) pela linha fina?
3. Observe a fotografia da notícia. Que leitura (s) a fotografia permite?
4. Legenda é uma frase curta que acompanha as fotografias, gráficos e desenhos nas matérias jornalísticas. Apresenta, normalmente, duas funções: descrever a ilustração e dar apoio à matéria, informando sobre os fatos noticiados. Na notícia lida, a fotografia não está acompanhada de legenda. Crie uma legenda para a foto.

5. O lide consiste normalmente no primeiro parágrafo da notícia, constituindo-se a parte que apresenta um resumo de poucas linhas, fornecendo respostas às questões fundamentais do jornalismo: o quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Leia a notícia, identifique o lide e responda as questões a seguir:
  - a) quem (as pessoas envolvidas, instituições, associações etc.)?
  - b) o que (o fato ocorrido ou que ocorrerá)?
  - c) onde (o lugar onde o fato ocorreu ou vai acontecer)?
  - d) quando (quando o fato ocorreu ou ocorrerá)?
  - e) por que (por que o fato aconteceu ou acontecerá)?
6. O gênero discursivo notícia, geralmente, é composto de informações principais e de informações menos relevantes. Observe a organização das informações na notícia lida e responda:
  - a) As informações que aparecem no topo da notícia, ou seja, no lide, são as principais ou as menos relevantes?
  - b) E quais as que compõem o restante do corpo do texto?
  - c) Escreva um pequeno parágrafo retratando como são organizadas as informações na notícia e o porquê de tal organização.
7. As notícias relatam fatos sem apresentar a opinião do redator, mas podem apresentar opiniões, declarações e depoimentos de pessoas envolvidas na situação ou de especialistas no assunto. Na notícia lida, há uma ocorrência desse tipo. A quem pertence essa fala?

## **Considerações finais**

A pesquisa maior, em que se insere o recorte apresentado neste trabalho, partiu de reflexões sobre nossa prática docente relacionada ao diálogo com as teorias estudadas. Assim, concebemos a linguagem em sua concepção dialógica e a vertente dos gêneros discursivos, de acordo com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que a seguem.

Pautados nas orientações metodológicas de Lopes-Rossi (2008), elaboramos um projeto pedagógico para o 8º ano do ensino fundamental dando ênfase à leitura dos enunciados concretos do gênero discursivo notícia com o objetivo geral de desenvolver habilidades que aumentem os níveis de compreensão leitora desses alunos e, conseqüentemente, sua proficiência em leitura.

Para efetivarmos esse propósito, na organização da proposta de intervenção pedagógica produzimos uma série de atividades capazes de agir sobre as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, evidenciadas em uma atividade diagnóstica realizada em fase inicial do estudo.

Ao vislumbrarmos um ensino contextualizado e dialógico de LP, durante o qual o docente pode atuar ativamente como mediador no desenvolvimento dessas atividades, primeiramente são oportunizadas aos alunos a familiarização com o gênero discursivo notícia e a apreensão da dimensão social do gênero. Em seguida, sugerimos a reflexão e a discussão sobre a temática ‘combate ao *bullying* nas escolas’, abordada no projeto. Para finalizar a intervenção, propomos a leitura global da notícia ‘Governo paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas’, seguida do estabelecimento de objetivos de leitura e da leitura detalhada desse enunciado concreto.

As atividades elaboradas diversificam-se quanto à organização didática, sendo as primeiras realizadas em equipes e as últimas, individualmente. Desse modo, os discentes podem: a) participar ativamente de rodas de conversas, comentando, respondendo e realizando perguntas; b) pesquisar, realizar exposições orais; c) estabelecer objetivos para a leitura detalhada de uma notícia; d) responder a questionamentos oralmente e por escrito.

Na produção de atividades específicas de leitura, atentamos para que todas as perguntas tivessem “[...] foco na interação autor-texto-leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 175), requerendo em suas resoluções a utilização de estratégias de processamento de texto, tanto as cognitivas quanto as metacognitivas. Nesse projeto, os alunos são impulsionados a desenvolver habilidades de compreensão leitora e construir sentidos ao enunciado por meio da resolução de perguntas de leitura das etapas de compreensão (literal, inferencial e interpretativa) e interpretação.

Contemplamos também a realização de uma abordagem reflexiva e contextualizada sobre o emprego de formas verbais presentes no enunciado com o propósito de dar subsídios para que os alunos percebam o efeito de sentido que a escolha de determinada marca linguístico-enunciativa imprime ao texto.

Consideramos que essa proposta estabelece parâmetros para a prática pedagógica, pois é necessário compreender que o desenvolvimento de um trabalho com gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, não corresponde focalizar apenas os aspectos estruturais e organizacionais dos enunciados concretos. Ao contrário disso, deve considerar os elementos da situação discursiva, partindo da situação social mais imediata, para, depois, investigar seu conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal.

Destarte, acreditamos ser possível promover um ensino de LP por meio de um processo interativo, valorizando as práticas sociais dos discentes. Nesse sentido, ao que concerne à leitura em contexto escolar, é possível oportunizar aos discentes a interação, mediada pelo texto escrito, com diferentes discursos.

## **Referências**

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BULLYING: lei que obriga escolas e clubes a combaterem *bullying* entra em vigor. Disponível em: <https://auaguarani.files.wordpress.com/2016/02/bullyinglei.png?w=442&h=442>. Acesso em: 27 fev. 2017.

COMBATE ao *bullying* agora é lei. Disponível em: <http://escolauniverso.com.br/uploads/noticias/imagens/42/ANTIBULLYING-quadrado-01.png>. Acesso em: 27 fev. 2017.

DILMA sanciona lei contra o *bullying*, e escolas devem impedir a intimidação. **Correio Brasiliense.com**, Brasília, DF, 09 nov. 2015. Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2015/11/09/ensino\\_educacaobasica\\_interna,505647/dilma-sanciona-lei-contra-o-bullying-e-escolas-devem-impedir-a-intimidacao.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2015/11/09/ensino_educacaobasica_interna,505647/dilma-sanciona-lei-contra-o-bullying-e-escolas-devem-impedir-a-intimidacao.shtml). Acesso em: 26 set. 2016.

GOVERNO paraense inicia combate ao *bullying* nas escolas. **ORM News**, Belém, 27 maio 2016. Disponível em: <http://www.ormnews.com.br/noticia/governo-paraense-inicia-combate-ao-bullying-nas-escolas>. Acesso em: 26 set. 2016.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. In: INPLA – INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 14., 2004, São Paulo. **Comunicação** [...]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004. p. 1-10.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.).

**Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 61-71.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010. p. 167-189.

OHUSCHI, M. C. G; PAIVA, Z. R. Atividades de análise linguística: questões de metalinguagem no processo de produção textual. *In*: CIELLI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2014, Maringá. **Anais [...]**.Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014. p. 1167-1178.

SILVA, A. dos S. C. **A compreensão leitora de alunos do 8º ano a partir de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

VAMOS acabar com o *bullying* na escola. Disponível em: <https://encrypted-tbno.gstatic.com/images?q=tbn:AND9GcSh3warNfNrmEolb64WmoO9MXOzriYkmKpbB4do2H4Z8gyOIKOJ>. Acesso em: 27 fev. 2017.

## Capítulo 6

# Proposta didático-pedagógica de leitura discursiva de *vlog*

Rosiane Cardoso dos Santos Moratto e Eliana Alves Greco

### Considerações iniciais

Este capítulo é um recorte da dissertação de mestrado *Leitura discursiva em vlogs: uma experiência em sala de aula*, desenvolvida no Profletras da Universidade Estadual de Maringá, que teve como objetivo a elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógica de leitura do gênero discursivo *vlog*, direcionada a alunos do 9º ano do ensino fundamental<sup>14</sup>.

Pretendemos apresentar a proposta de intervenção didático-pedagógica de leitura do *vlog* ‘Os cem maiores brasileiros de todos os tempos’, do *youtuber* Felipe Neto, bem como os princípios teóricos norteadores da proposta, a qual está fundamentada na perspectiva discursiva de leitura, mas também perpassa pela perspectiva interacionista.

A perspectiva interacionista de leitura tem como base a observação de que os sentidos do texto são construídos e reconstruídos, dependendo das inferências do leitor e do material linguístico do próprio texto. Por esse sentido, de acordo com Leffa (1996, p. 22), “[...] leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do

---

14 Esta proposta de intervenção didático-pedagógica tem sua origem em um Projeto de Intervenção Pedagógica elaborado no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, em 2014, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Célia Cortez Passetti, da Universidade Estadual de Maringá. O PDE é um programa desenvolvido pelo Estado do Paraná que tem como finalidade a formação continuada dos professores da educação básica, sob acompanhamento de um professor orientador pertencente a uma das Instituições de Ensino Superior desse Estado.

leitor e os dados fornecidos pelo texto”. Dessa maneira, utilizamos como propostas pedagógicas nas atividades de leitura as estratégias elaboradas por Solé (1998), porque ativam esses conhecimentos prévios do aluno e sistematizam o processo de leitura. Os momentos da leitura dimensionados por esta autora compreendem períodos do antes, durante e depois da leitura do texto, em um processo interacional e coparticipativo de todos os envolvidos: texto, aluno e professor.

Ressaltamos que, por mais que os conhecimentos prévios, as inferências e a própria materialidade linguística do texto sejam subsídios para a leitura, aspectos exteriores também influenciam na interpretação. E, neste momento, mencionamos Coracini (2002), que considera a perspectiva interacionista limitada, pois, por mais que incite elementos fora do texto, não busca relevância ou reconhecimento para os aspectos sociais, históricos e ideológicos que influenciam a leitura. Essa concepção de leitura em que os elementos externos produzem diferentes efeitos de sentido é denominada perspectiva discursiva e tem contribuições dos estudos da Análise de Discurso da linha francesa.

Consideramos que a leitura pela natureza discursiva tende a ampliar o horizonte dos significados possíveis ao ato de ler, além de possibilitar ao discente dialogar com a leitura da escola, do professor, em um processo *continuum* de trocas de informações e participações. E isto é o processo interativo de estudo da linguagem, muito mais significativo e contextualizado. Nesse sentido, pela luz da perspectiva discursiva enquanto prática de ensino da leitura, é possível observar a historicidade presente no texto a ser lido. Nessa abordagem, identificam-se o contexto social, o histórico e o ideológico que incidem e influenciam no escritor e no leitor. Para tanto, recorreremos aos estudos de Orlandi (1993, 2015), Brandão (1994, 2004) e Pêcheux (2014).

Além dessas perspectivas de leitura, ponderamos que os estudos voltados para a argumentação possibilitam que a atividade de leitura seja uma forma de tornar o leitor ainda mais crítico. Se todos os enunciados são persuasivos e requerem responsividade, estudá-los pelas contribuições da Semântica da Enunciação possibilitará tornar

o leitor atuante, articulador de sentido, que conseguirá atingir com maior êxito na atividade de leitura. Nessadireção, elaboramos algumas questões de leituratendo por base as contribuições de Guimarães (2002, 2009), porque esclarecem muitas escolhas linguísticas utilizadas pelo *vlogueiro/youtuber*, principalmente as nomeações ou designações escolhidas no audiovisual.

Para as delimitações do gênero discursivo *vlog*, adotamos as contribuições teóricas propostas por Bakhtin (2003) a fim de podermos caracterizar o gênero quanto à temática, ao estilo e à estrutura composicional.

Podemos considerar o *vlog* um gênero multimodal (sons de uma fala, gestos, ângulo, efeitos visuais) fomentado pelo multiletramento. Nesse âmbito, ao escolhermos esse gênero para o trabalho com a leitura, estamos concordando com Dionísio (2014, p. 41) ao afirmar que “[...] trazer para o espaço escolar um diversidade de gêneros textuais em que ocorra um combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes”. Ejustamente nessa potencialização do desenvolvimento, encontra-se o multiletramento, que promove a inserção do aluno em diversas manifestações da linguagem.

A característica peculiar do *vlog* é expor temas cotidianos, que retratam um fato corriqueiro vivido pelo *vlogueiro* ou situações sociais, políticas, midiáticas que deseja destacar e opinar (DORNELLES, 2015). Os *vlogueiros*, para se aproximarem mais de seus interlocutores, utilizam uma linguagem acessível, com um estilo simples, dinâmico, cotidiano e humorístico. Como consequência, observamos que a responsividade daqueles que os assistem se manifesta por meio de *likes* (joinhas), compartilhamentos, mudanças de opiniões e de comportamentos, dentre outras possibilidades possíveis de interação.

Ao finalizarmos esta breve exposição teórica, o próximo momento compreende a apresentação da proposta didático-pedagógica de leitura do gênero discursivo *vlog*. O encaminhamento pedagógico para a prática de leitura nas atividades valoriza as suscitações emergidas

pelo gênero *vlog*, pelo leitor aluno/professor e pelos elementos sócio-históricos-ideológicos do autor-texto-leitor.

## **Proposta de intervenção**

A proposta de intervenção de leitura é elaborada para aplicação nos anos finais do Ensino Fundamental. O texto *vlog* possibilita a inserção de conteúdos programáticos contemplados na grade curricular prevista em Língua Portuguesa nessa etapa de ensino, como argumentação e figuras de linguagem. Sendo assim, utilizamos a produção audiovisual do *youtuber* Felipe Neto no texto ‘Os cem maiores brasileiros de todos os tempos’. Quanto à carga horária, organizamos o trabalho estabelecido por minutos ou aula representada por 50 minutos, totalizando, aproximadamente, 5 horas de trabalho.

A proposta de atividades de leitura do *vlog* é dividida em três módulos, sendo composta por: nome do módulo, carga horária, objetivo, encaminhamento, sugestões de atividades e, quando necessário, digressões com conversas específicas ao professor. Esses diálogos com o professor estão inseridos em uma moldura, para que haja uma separação entre as orientações ao professor e a proposta didática. Em algumas dessas atividades, há o resgate teórico e/ou informações complementares do exercício proposto. As atividades possuem estrutura objetiva (fechada) e dissertativa (aberta). Algumas reflexões elaboradas podem ser exibidas na lousa, enquanto outras precisam ser impressas. Também é possível recorrer ao uso da internet e de textos de apoio.

A proposta se inicia por questões que abordam a perspectiva interacionista de leitura, ou seja, que proporcionam a compreensão de leitura com elementos acerca de autor-texto-leitor. Devido a isso, no Módulo 1 – ‘Pré-leitura’ e no Módulo 2 – ‘Leitura: compreensão e interpretação do *vlog*’, as atividades estão fundamentadas nas estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998). Durante a elaboração das questões de compreensão do Módulo 2, nos propusemos a refletir

ainda sobre o gênero *vlog*, tendo como apoio a teoria bakhtiniana relativa ao gênero discursivo, com indagações que abordam o estilo, o tema e a estrutura composicional.

O Módulo 3, intitulado 'Leitura e interpretação: por reflexões ainda mais críticas', apresenta questões que focalizam as condições de produção e a argumentação discursiva, concentrando-se na materialidade linguística do texto. Essas questões foram elaboradas tendo por base a perspectiva discursiva de leitura e as contribuições teóricas dos estudos argumentativos.

Para iniciar a proposta de atividades, é necessário mensurar o quanto o aluno conhece do gênero discursivo para leitura. Dessa forma, criamos um módulo único que tem essa finalidade, denominado Módulo Inicial. Pretendemos que o discente comece a despertar o interesse pela leitura proposta e compartilhe informações do gênero.

### **Módulo Inicial – Levantamento do conhecimento de mundo e das histórias de leitura que o aluno tem sobre o gênero discursivo *vlog***

Carga horária: 15 minutos

Objetivos:

- ambientalizar o aluno sobre o gênero que será trabalhado;
- despertar interesse pelo gênero;
- compartilhar informações sobre o gênero.

#### **Encaminhamento**

Essa etapa está composta pelas atividades iniciais para situar o aluno sobre o gênero discursivo que será lido. As atividades propostas englobam ponderações destinadas às características gerais do gênero enquanto esfera, suporte, estilo e tema. As reflexões apresentadas a seguir são atividades que podem ser registradas no caderno ou por manifestações orais.

Cabe ao professor, nessa situação, muita interação com o aluno. Toda a atividade depende de conversas informais, sem imposição e, principalmente, na busca de ativar o interesse do aluno ao gênero proposto.

1. Você conhece o gênero *vlog*?
2. Onde esse gênero é comum?
3. Quais *vlogueiros/youtubers* desse gênero você já assistiu?
4. Quem são os interlocutores (públicos) alvos desse gênero?
5. Qual característica é comum nesse tipo de produção quanto à linguagem?

A ( ) linguagem cotidiana informal

B ( ) linguagem formal e erudita

6. Diante da resposta da questão anterior, justifique-a abordando o porquê de os produtores desse gênero aderirem a esse tipo de linguagem.
7. Que recurso físico-material é necessário para depositar e assistir a esse tipo de texto?
8. Qual (is) dessa (s) alternativa (s) representa (m) os possíveis assuntos abordados nesses audiovisuais?

A ( ) Instrucionais de *games*.

B ( ) Instrucionais de receitas.

C ( ) Instrucionais de maquiagens.

D () Relatos das atividades do dia a dia.

E ( ) Opiniões sobre notícias e acontecimentos diversos.

F ( ) Desafios lançados pelo público ou criados pelo autor.

9. Quanto às características de produção, para pertencer a esse gênero, seu produtor deve:

A. Produzir audiovisuais extensos.

- B. Produzir audiovisuais curtos e dinâmicos na edição.
- C. Interagir com os internautas que assistirem.
- D. Produzir, constantemente, evitando tempos longos de ausência entre uma produção e outra.
- E. Ter características próprias, como a posição que ficará frente à câmera, os gestos, o ângulo, as expressões faciais, o uso ou não de xingamentos e gírias, o uso ou não de expressões humorísticas e irônicas, encenação artística.
- F. Depositar as produções em *sites* de compartilhamento e que permitam *upload* de vídeos. No Brasil, o mais popular é o *site Youtube*.

Após a dinâmica interativa de conversa e/ou registro sobre o gênero discursivo *vlog*, é o momento de tomar contato com a produção escolhida para a atividade de leitura.

**Atividades de leitura sobre o vlog ‘Maior brasileiro de todos os tempos – Não faz sentido!’, produzido por Felipe Neto (2012)**

O *vlog* selecionado de Felipe Neto tem como objetivo opinar sobre um programa televisivo projetado pelo canal aberto SBT, ocorrido entre julho a outubro de 2012, intitulado ‘O maior brasileiro de todos os tempos’. O programa, cujo formato fora importado do britânico ‘100 Greatest Britons’ transmitido pela BBC, estava composto por enquetes na internet que permitiam a participação dos brasileiros e, posteriormente, o resultado era exposto no programa televisivo apresentado pelo jornalista Carlos Nascimento. Felipe Neto opina quando o programa manifesta o *ranking* dos cem maiores brasileiros escolhidos até aquele momento.

O *vlogueiro*, nesse assunto, se considera com propriedade de opinar e argumentar. Na sua posição de produtor do audiovisual, fará com que aqueles que assistirem ao vídeo concordem ou reflitam nas escolhas que, para ele, são impensadas e incabíveis.

## **Módulo 1 – Pré-leitura do vlog ‘Maior brasileiro de todos os tempos – Não faz sentido!’**

Carga horária: 01 aula

Objetivos:

- ativar o conhecimento prévio sobre o tema abordado no *vlog*;
- identificar características peculiares do locutor;
- associar o tema ao gênero;
- motivar o interesse para ler o gênero, o tema e o autor.

### **Encaminhamento**

Para despertar o interesse pelo assunto, pelo *vlogueiro/youtuber* e por essa produção, elaboramos algumas questões relacionadas a essas considerações. Podem ser reproduzidas na lousa, escritas e respondidas pelos alunos para depois serem confrontadas, após tomarem contato com o texto. É necessária muita motivação participativa para que os alunos comecem a ambientalizar sobre o que será discutido nesse gênero audiovisual produzido.

Na questão de número dois, o recurso tecnológico é necessário. Para isso, poderá ser utilizado o próprio celular do aluno, desde que tenha acesso à internet, ou o laboratório de informática da escola. Demos um maior tempo para esse módulo devido à questão de número cinco, em que os alunos devem produzir um cartaz e conversar acerca do que produziram, justificando as escolhas e colocações.

1. Nesse momento, você irá assistir a um *vlog* produzido por Felipe Neto. Você já havia assistido a algum audiovisual desse *youtuber*?
2. Pesquise, no perfil pessoal do *youtuber* que está na página do *Facebook*, características desse produtor e elenque as que você considerou mais relevantes. Segue o endereço:

[https://www.facebook.com/pg/netofelipe/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/netofelipe/about/?ref=page_internal)

3. Segundo a Revista Veja (WHINDERSSON NUNES, 2015), Felipe Neto é o terceiro *youtuber* de maior influência no mundo. Em sua opinião, o que isso representa?
4. Caso fosse sugerido a você apresentar uma lista com nomes dos 10 maiores brasileiros de todos os tempos, quais nomes e a ordem de importância das pessoas brasileiras seriam citadas em sua lista?
5. Produza um pequeno cartaz com o nome das pessoas que você escolheu, cole-o no mural da sala de aula e justifique, oralmente, aos colegas, a ordem de sua escolha.

## **Módulo 2 – Leitura: compreensão e interpretação do vlog**

Carga horária: 04 aulas

Objetivos:

- identificar a compreensão relacionada ao tema abordado no vlog;
- sanar dúvidas quanto à materialidade linguística do texto;
- interpretar associando o tema à vida pessoal e de mundo do leitor.

### **Encaminhamento**

Esse é o momento de contato com a produção. Sendo assim, o professor, previamente, deverá deixar organizada a forma de apresentar o *vlog*. Destacamos que, para os alunos tomarem contato com esse gênero, é necessário que esteja gravado no CD para ser reproduzido em aparelho DVD. Também pode ser utilizado o laboratório de informática

da escola, retroprojeter ou outra forma de recurso multimídia. O tempo desse vídeo é de 14 minutos e 01 segundo.

Os exercícios abordados estão alicerçados pela leitura na perspectiva interacionista, resgatando elementos compreensivos e interpretativos. Dessa maneira, elaboramos atividades que contemplem a visão do autor, do texto e do leitor, redimensionando reflexões alusivas ao tema, estilo e estrutura.

Após assistirem, algumas questões elaboradas podem ser reproduzidas na lousa. Todavia, há outras que precisam, antecipadamente, ser impressas para serem coladas no caderno do aluno, como as de número 5 e 13, pois estão representadas por tabelas. O professor deve promover momentos de diálogos, de incentivos à participação do aluno e de complementações de informação, quando necessárias.

1. Felipe Neto, nessa produção audiovisual, está indignado com algo. O que é?
2. Quanto à linguagem usada pelo *vlogueiro/youtuber*, que recurso utiliza para chamar a atenção de quem o assiste?
3. Qual a finalidade de Felipe Neto ao produzir esse *vlog*?
4. Reflita sobre o que Raymond Aron (filósofo, sociólogo e comentarista político) diz acerca do conhecimento histórico.

A consciência do passado é constitutiva da existência histórica. O homem tem realmente um passado a que ele tem consciência, pois só esta consciência introduz a possibilidade do diálogo e da escolha. Caso contrário, os indivíduos e as sociedades trariam consigo um passado que eles ignoram que eles se submetem passivamente... Então eles não teriam consciência do que eles são e do que foram, eles não compreenderiam a dimensão da própria história (CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, 2015).

Mediante a leitura do fragmento, o que pode ser comparado quando Felipe Neto diz que o nome do evento do SBT deveria ser 'o brasileiro mais popular de hoje' e não 'de todos os tempos'?

Professor, para a execução desse próximo exercício, é necessária a impressão antecipada da atividade para ser respondida e colada no caderno do aluno.

5. Neste exercício, há alguns nomes mencionados por Felipe Neto e que fazem parte da lista como ‘maiores brasileiros de todos os tempos’. Marque:

(a) para celebridades que necessitaram de conhecimento histórico (passado) dos votantes;

(b) celebridades que necessitaram de conhecimento atual dos votantes.

<input type="checkbox"/> Joelma	<input type="checkbox"/> Chico Buarque	<input type="checkbox"/> Cazuza	<input type="checkbox"/> Tom Jobim	<input type="checkbox"/> Lampião
<input type="checkbox"/> Cláudia Leite	<input type="checkbox"/> Michel Teló	<input type="checkbox"/> Lua Blanco	<input type="checkbox"/> William Bonner	<input type="checkbox"/> Chacrinha
<input type="checkbox"/> Luan Santana	<input type="checkbox"/> Carlos Chagas	<input type="checkbox"/> Zico	<input type="checkbox"/> Dedé	<input type="checkbox"/> Garrincha
<input type="checkbox"/> Sócrates/ jogador	<input type="checkbox"/> Nilton Santos	<input type="checkbox"/> Zagalo	<input type="checkbox"/> Rivelino	<input type="checkbox"/> Gérson/ Canhotinha de ouro
<input type="checkbox"/> Capita/ jogador	<input type="checkbox"/> Jairzinho	<input type="checkbox"/> Rogério Ceni	<input type="checkbox"/> Tiririca	<input type="checkbox"/> Carlos Drummond de Andrade
<input type="checkbox"/> Raul Seixas	<input type="checkbox"/> Elis Regina	<input type="checkbox"/> Ivete Sangalo	<input type="checkbox"/> Dilma Rousseff	<input type="checkbox"/> Renato Russo
<input type="checkbox"/> Pastor Valde- miro Santiago	<input type="checkbox"/> Pastor Silas Malafaia	<input type="checkbox"/> Bispo Edir Macedo	<input type="checkbox"/> Neymar	<input type="checkbox"/> Lula
<input type="checkbox"/> Getúlio Vargas	<input type="checkbox"/> Eike Batista			

6. De acordo com a resposta do exercício anterior, escolha uma das celebridades mencionadas no *vlog* que necessitava

de conhecimento histórico do votante e faça uma pesquisa biográfica sobre ela. Registre e comente com a turma da sala a pertinência ou não dessa celebridade estar entre os 100 maiores brasileiros de todos os tempos.

Professor, o próximo exercício destaca a figura de linguagem ironia, que é uma característica marcante neste *vlog*, sendo percebida por meio da falacom as entonações, as pausas e também pelos gestos. Caso seja necessário, passe o conceito dessa figura de linguagem para ajudar na execução da proposta.

Definição de ironia:

A palavra ironia é derivada do latim *ironia*, que por sua vez tem origem no grego *eironeia*, que quer dizer ‘perguntar fingindo não saber a resposta’, mas também pode significar ‘disfarce’, ‘dissimulação’.

Descrição:

A ironia é a figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra ou expressão de forma que ela tenha um sentido diferente do habitual e produza um humor sutil. Para que a ironia funcione, esse jogo com as palavras deve ser feito com elegância, de uma maneira que não deixe transparecer imediatamente a intenção. A ironia deve estimular o raciocínio, deve fazer o leitor (ou ouvinte) considerar os diversos sentidos possíveis que uma determinada palavra ou expressão pode ter, até encontrar aquele que se encaixa na mensagem produzindo um significado inusitado.

**Fonte:** Ironia (2015).

7. É possível notarmos que uma das características do *vlogueiro* apresentado é o uso de muita ironia. Dessa forma, para a realização deste exercício, serão apresentadas algumas descrições das falas, encenações e gestos de Felipe Neto. Aquelas que forem irônicas devem ser marcadas com um (x). Em dúvida, assista novamente ao vídeo e pause nos momentos citados.
  - a) Adivinha quem foi que ganhou o poder de decidir os cem maiores? (pausa e proximidade com a tela)... O POVO (entonação alterada).

- b) O nome do programa não deveria ser ‘O maior brasileiros de todos os tempos’.
- c) A Cláudia Leite ficou na frente de Chico Buarque, Cazuzza, Tom Jobim e Joelma ... vacilo ficar na frente da Joelma.
- d) O Silas Malafaia o maior homofóbico da história deste país.
- e) TI – RI – RI – CA (fala silabada) ficou na frente do maior poeta da história do Brasil (...).
- f) Da posição 46 até a posição 42, apareceram quatro cantores, numa ordem que, eu tenho certeza, vai deixar muita gente feliz, que nem eu fiquei assim, muito orgulhoso.

Relembrando que essa questão sobre ironia também contempla o estilo individual do *vlogueiro*. Esse é um fator preponderante na produção dos enunciados, segundo os estudos bakhtinianos. Também salientamos mais um traço particular nessa produção; na questão a seguir, ao focalizarmos a diferenciação caracterizada pela edição e dinamicidade que esse vídeo está constituído.

8. Após assistir ao vídeo, marque as alternativas que caracterizam essa produção:
- a) ( ) O produtor cria uma imagem de si como se fosse um artista e, para aliar, utiliza um óculos de sol escuro.
  - b) ( ) O óculos de sol usado pelo *vlogueiro/youtuber* não influencia em sua imagem.
  - c) ( ) O produtor cria um ambiente específico para sua elaboração audiovisual.
  - d) ( ) A produção é espontânea, sem edição, elaborada de forma simples e contida.
  - e) ( ) O produtor exagera em suas falas, articulando-as à encenação.
  - f) ( ) O produtor é ponderado, comedido, sem exageros nas falas.

9. Resgatando, o *vlog* começa com Felipe Neto inconformado com o resultado na escolha dos maiores brasileiros de todos os tempos e, antecipadamente, diz que quem ganhou o poder de escolha foi o povo e isso, na opinião dele, foi ruim. Quando a escolha é do povo, realmente há problema? Por quê?
10. Segundo o *vlogueiro*, esse *ranking* inadequado advém do resultado da alienação e ignorância do povo brasileiro. O que o autor quis dizer com isso?
11. A causa dessa alienação e ignorância, para Felipe Neto, advém da ‘falta de investimento na educação’. Você concorda? Por quê?

Professor, para a execução desse próximo exercício, é necessária a impressão, para que a atividade seja respondida e colada no caderno do aluno.

12. Reflita sobre a opinião apresentada por Felipe Neto na escolha popular dos maiores brasileiros de todos os tempos. Busque o argumento usado pelo *vlogueiro* e se posicione contra ou favorável, justificando-se.

Personalidade eleita:	A r g u m e n t o ( s ) apresentado(s) – favorável (is) ou contrário (s) por Fe- lipse Neto:	Sou favorável ou contrário ao que Felipe Neto disse?	Minha justifi- cativa:
Lampião			
MichelTeló			
Lua Blanco			
CarlosChagas			
Dedé (jogador de futebol)			
Tiririca			

Carlos Drummond de Andrade			
Luan Santana			
Elis Regina			
Bispo Edir Macedo			
Silas Malafaia			
Getúlio Vargas			
Lula			

### **Módulo 3 – Leitura e interpretação: por reflexões ainda mais críticas**

Carga horária: 02 aulas

Objetivos:

- possibilitar a leitura crítica relacionada ao tema, ao produtor e aos recursos linguísticos do gênero discursivo *vlog*;
- relacionar a transformação linguística, os envolvidos (locutor e interlocutor) quando ocorrem as mudanças nas condições de produção;
- articular o discurso e a historicidade.

#### **Encaminhamento**

A nossa produção, até então, está encaminhada com exercícios que procuram promover a compreensão e interpretação do texto, algumas necessitando de conhecimento prévio e inferência do leitor. Agora, com as atividades elencadas, pretendemos expandir essa leitura, fazendo com que o aluno observe aquele que produziu (locutor) e a posição que o faz ter a opinião que tem. Também refletiremos sobre o ponto de vista do aluno e professor (interlocutores) e suas posições opinativas, que também têm relevância.

Com esse *vlog* e os exercícios apresentados, é necessária a interação entre professor e os alunos, para juntos conseguirem perceber que as escolhas das celebridades pelo *vlogueiro* derivam de seu construído de sujeito na história. Vale ressaltar que os enunciados proferidos pelo produtor do audiovisual refletem discursos ideológicos da religião, da escola, do estado e de tantos outros que perpassaram sua história e são considerados como verdades únicas, absolutas e inovadoras.

Ao possibilitarmos essa análise, estaremos admitindo o parecer de Orlandi (2015, p. 78), quando afirma que “[...] as palavras remetem discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”. Nessa reflexão, é possível tornar a leitura mais democrática, em que o professor não impõe sua leitura, mas também ouve e reconhece a do aluno/sujeito. Temos, então, uma prática de leitura que enxerga os dois lados: o da instituição escola e do professor, o do aluno que possui diferentes formações ideológicas e, por isso, diferentes efeitos de sentido.

As questões a seguir descritas podem ser reproduzidas na lousa para, depois de respondidas, serem discutidas com todos da sala de aula.

Professor, as duas primeiras questões suscitam a reflexão sobre as vozes de outros discursos que percorrem durante a propagação de um enunciado. Como diz Pêcheux,

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que **algo fala** (ça parle) sempre [...] **antes, em outro lugar e independentemente** [...], isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014, p. 149, grifo do autor).

1. Felipe Neto inicia sua produção dizendo: “Adivinha quem foi que ganhou o poder de decidir os cem maiores? (pausa e proximidade com a tela) [...] O POVO” (NETO, 2012) (entonação alterada). Nesse momento do vídeo, quais interpretações são possíveis de serem remetidas a essa fala enunciada pelo *vlogueiro*? Marque com (x) as respostas adequadas:
  - A (..) exaltação ao povo brasileiro.
  - B (..) descontentamento em decisões democráticas.
  - C (..) valorização da diversidade cultural.
  - D (..) ironia direcionadas às escolhas sem reflexões, pelo povo.
  - E (..) insatisfação, pois a maioria da população não tem consciência de suas escolhas.
2. De acordo com as alternativas selecionadas, é possível perceber que as escolhas do povo são bem aceitas? Por quê? Quem teria interesse de que elas não fossem mais consideradas relevantes?

Professor, as duas primeiras questões suscitam a reflexão sobre as vozes de outros discursos que percorrem durante a propagação de um enunciado. Como diz Pêcheux,

3. Felipe Neto desconsidera o cantor Luan Santana, caracterizando-o como mau cantor. Essa opinião é ou seria diferente para meninas entre 10 a 15 anos? Por quê?
4. É possível que aqueles que votaram em cantores atuais como representantes dos maiores brasileiros de todos os tempos possam mudar de opinião no futuro? Como isso é provável?

O próximo exercício concede observar os não-ditos que revelam a posição ideológica do sujeito, pois, como diz Orlandi (2015, p. 81), “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”.

5. “A Cláudia Leite ficou na frente de Chico Buarque, Cazuza, Tom Jobim e Joelma [...] vacilo ficar na frente da Joelma” (NETO, 2012). Essa oralidade exposta por Felipe Neto revela informações que não foram ditas explicitamente pelo *vlogueiro*. Quais podemos elencar?

Professor, tencionamos que, nas perguntas elaboradas, o aluno observe os interdiscursos que consolidam a hegemonia ideológica da escola, dos estudos, da ciência, da pesquisa em detrimento aos valores populares. Essas designações revelam a posição política do *vlogueiro/youtuber*.

6. Quando Felipe Neto considera com relevância Carlos Drummond de Andrade em detrimento a Tiririca, em quais dizeres culturais, históricos e sociais ele se baseia para fortificar sua opinião?
7. O *vlogueiro* chama Michel Teló de ‘desgraçado’ e Carlos Chagas como ‘cientista, pesquisador, médico’. Quais considerações coloca como relevantes para considerá-los dessa forma?
8. O grupo que se identifica com Michel Teló se sente ofendido com as manifestações linguísticas direcionadas de Felipe Neto ao cantor? Por quê?

## Considerações finais

Apresentamos, neste capítulo, uma proposta didático-interventiva de leitura do *vlog* ‘Os cem maiores brasileiros de todos os tempos’, do *youtuber* Felipe Neto, direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental. Objetivamos, por meio dessa produção didática, ressignificar o ato de ler, de forma que o sujeito/aluno consiga observar os diferentes efeitos de sentido promovidos pelas condições de produção.

A proposta didática está embasada teoricamente na perspectiva discursiva de leitura, procurando identificar aspectos sóciohistóricos e ideológicos que influenciam e significam no sentido da leitura, e também

na perspectiva interacionista, particularmente com a sistematização de atividades que encaminham à compreensão e à interpretação. Levando em conta que o gênero *vlog* é argumentativo, nos amparamos ainda no escopo de estudo da Semântica da Enunciação, focalizando os objetos designativos que corroboram para a posição política do produtor. Referente aos gêneros discursivos, seguimos as bases de estudo de Bakhtin, resgatando as reflexões sobre o tema, o estilo e a estrutura composicional do gênero.

Consideramos importante destacar o quanto a prática de sala de aula destinada à leitura mais crítica de gêneros discursivos eletrônicos é imprescindível. Para tanto, é necessário que o professor seja flexível à inserção desse gênero à sala de aula e que esteja atento às reflexões que possibilitam ressignificação na leitura para todos os envolvidos no âmbito escolar.

## Referências

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

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 85-90, 1994.

CONSCIÊNCIA histórica. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Consci%C3%Aancia\\_Hist%C3%B3rica](http://pt.wikipedia.org/wiki/Consci%C3%Aancia_Hist%C3%B3rica). Acesso em: 20 out. 2015.

CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In*: CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2002. p. 13-20.

DIONÍSIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DORNELLES, J. P. **O fenômeno vlog no youtube**: análise de conteúdo de vloggers brasileiros de sucesso. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

GUIMARÃES, E. A enumeração, funcionamento enunciativo e sentido. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, 2009.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

IRONIA. Disponível em: <http://www.figurasdelinguagem.com/ironia/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2015.

NETO, F. **Maior brasileiro de todos os tempos - não faz sentido!** 2012. 1 vídeo (14 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HqT8RQmHAB4>. Acesso em: 27 out. 2016.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WHINDERSSON Nunes é o segundo *youtuber* mais influente do mundo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/entretenimento/whindersson-nunes-e-o-segundo-youtuber-mais-influente-do-mundo/>. Acesso em: 20 out. 2015.

## Capítulo 7

# Formação leitora: dimensões intra e intersubjetivas de leitura

Maria do Carmo Cabreira e e Terezinha da Conceição Costa-Hübes

### Considerações iniciais

Este capítulo apresenta um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras, modalidade Mestrado Profissional (Profletras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)<sup>15</sup>, ancorado na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009; GERALDI, 1984/1997), nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) como instrumentos de ensino, e na leitura como um processo cultural de dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva (VIGOTSKI, 2009). Por meio de pesquisa, o propósito foi investigar as maiores dificuldades de compreensão leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental além um diagnóstico de leitura, para posteriormente propor situações didáticas de intervenção voltadas às dificuldades diagnosticadas.

Mesmo sendo conhecedoras de que tratar do tema da leitura não é uma tarefa fácil, pois como afirma Geraldi (2010, p. 104) “O tema da leitura é multiface e tratar dele é sempre um risco [...]”, nos lançamos a esse desafio por constatar, no contexto da atuação profissional<sup>16</sup>, ser comum, nas reuniões pedagógicas, ouvir professores queixando-se de que os alunos não sabem ler, não compreendem o que leem, não

---

15 Pesquisa realizada entre 2013 e 2015, intitulada ‘A compreensão leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental: um diagnóstico de leitura’, sob a orientação da Profª. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Contamos com o apoio da CAPES para a realização da Pesquisa.

16 Maria do Carmo Cabreira atua como professora dos anos iniciais na rede municipal há 23 anos.

estão alfabetizados e que o ensino da leitura não atinge os objetivos esperados para o ciclo da alfabetização.

As Avaliações Externas<sup>17</sup> também evidenciam e comprovam que os estudantes brasileiros têm sérios problemas relacionados ao domínio da leitura. Cafiero e Rocha (2009, p. 76) relatam que “[...] quando essas avaliações chegam à escola, ou, principalmente, quando seus resultados chegam, são recebidos com desconfiança [...]”. Os professores geralmente questionam e argumentam que os dados gerados por meio dessas avaliações não expressam o contexto de aprendizagem de seus alunos, pois desconhecem o processo de elaboração das provas, os pressupostos e metodologias aplicados para essa elaboração, justificando, assim, o pouco “[...] uso dos resultados na orientação das práticas pedagógicas” (CAFIERO; ROCHA, 2009, p. 76).

Nós, professores do ensino fundamental – anos iniciais – temos consciência das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, mas não sabemos de fato em que reside essa dificuldade e qual seu motivo. Por isso, muito nos aflige a problemática levantada por meio de dados, queixas, observações, avaliações etc. referente ao não domínio da leitura pelos alunos que concluíram o ciclo da alfabetização<sup>18</sup>.

Concordamos com Fernandes (2015, p. 32) quando afirma que “A leitura é hoje um problema com que a educação brasileira precisa aprender a trabalhar”. Logo, é imprescindível que o(a) professor(a) tenha dados que apontem para as maiores ineficiências de compreensão leitora dos alunos para então proporcionar situações didáticas que “[...] considere[m] o ato de ler nas diferentes relações sociais [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 228) para a superação dessas dificuldades.

---

17 São consideradas avaliações externas: Exame Nacional do Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também denominada ‘Prova Brasil’ (Anresc) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana).

18 Esse ciclo se estende até o 3º ano no município foco da pesquisa.

Ao discutirmos esse tema, partimos do pressuposto de que “A importância de se saber ler e escrever com eficiência, bem como a responsabilidade da escola na formação do leitor maduro é inegável, porém este objetivo nem sempre tem sido atingido pelas instituições de ensino” (SILVA; BARREIROS, 2011, p. 10).

Ao considerarmos essa problemática, investigamos, entre os anos de 2013 a 2015, as maiores dificuldades de compreensão leitora de 104 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino por meio de uma avaliação diagnóstica de leitura, na qual adotamos como parâmetros os descritores da Prova Brasil.

A opção por esses critérios foi motivada pela constatação que, embora existam várias pesquisas referentes à leitura e sua relação com os descritores da Prova Brasil (FUZA; MENEGASSI, 2009; SILVA; MENEGASSI, 2010; LOPES-ROSSI; PAULA, 2012; COSTA-HÜBES, 2014, dentre outras), ainda é frágil o conhecimento dos professores dos anos iniciais a respeito das habilidades de leitura exigidas por essa avaliação externa. Optamos pelos descritores para analisar os conteúdos avaliados pela Prova Brasil, além de refletir sobre sua relação com as capacidades de leitura que devem ser desenvolvidas pelos alunos em processo de consolidação da alfabetização.

Desenvolvemos uma pesquisa na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), qualitativa-interpretativista (BORTONIRICARDO, 2008), do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), pautada nos encaminhamentos metodológicos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005). O aporte teórico delineado para o tratamento do tema constituiu-se de teorizações que concebem a leitura como um processo cultural de dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva (VIGOTSKI, 2009), explorado por Dias (2012), Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014).

Com o intuito de apresentar, pelo menos em parte, o percurso investigativo que empreendemos, inicialmente abordamos as discussões teóricas e metodológicas da concepção de leitura como processo cultural e avançamos para suas dimensões inter e intrassubjetivas, relacionando-as com o processo do ensino e aprendizagem na sala de aula. Em seguida, versamos sobre os resultados do desempenho dos

alunos no teste de leitura. Por último, apresentamos uma proposta de atividades de leitura, considerando as suas dimensões.

### **Leitura como processo cultural: a formação do leitor e as dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas**

Compreendemos a leitura como prática cultural e ferramenta voltada à emancipação humana, uma vez que possibilita o desenvolvimento intelectual esocultural dos sujeitos emersos em sociedades grafocêntricas, nas quais é imprescindível o domínio dessa prática.

Conceber a leitura na perspectiva cultural significa reconhecer que é resultado do trabalho, do fazer histórico e da interação humana, pois “[...] a leitura é uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais” (MARINHO; SILVA 1988, p. 67-68) dos diferentes “[...] campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2011,p.261), nos quais os sujeitos interagem socialmente. Nesse contexto, o conhecimento cultural “[...] está na base dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana” (LIMA, 2010, p. 22).

Ao adotarmos esse pressuposto, entendemos, amparadas em Vigotski (2009), que a leitura é conhecimento cultural sistematizado, suscetível a regras sociais que possibilitam aos sujeitos o desenvolvimento dos processos interpsicológico e, por conseguinte, o intrapsicológico. Segundo Vigotski (2009), o desenvolvimento do ser humano está atrelado a um processo de internalização de modos culturais de pensar e de agir. O processo de internalização, isto é, “[...] a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2009, p. 56) consiste numa série de transformações que são intersubjetivas antes de serem intrassubjetivas.

Como dimensão intersubjetiva, entendemos a formação do leitor aliada ao modo como o sujeito convive com o ato de ler nas suas interações sociais. O desenvolvimento das capacidades de leitura tem

implicações significativas com as relações que ele estabelece com o outro no universo cultural em que vive.

Por outro lado, para que ocorra a interação por meio da leitura, o sujeito tem que dominar os aspectos da língua escrita, da dimensão intrassubjetiva da leitura,

[...] que concebe o ato de ler na atenção aos recursos lexicais e gramaticais agenciados pelos autores em seus projetos de discurso e entende essa atenção como fundamental para que os leitores, na compreensão, deem acabamento a tais projetos de discurso (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 226).

Para obter tal domínio, a leitura precisa ser ensinada aos sujeitos, assim como a escrita, de modo que, a partir do reconhecimento do código linguístico, dos recursos lexicais e gramaticais empregados, o leitor possa compreender o texto e, conseqüentemente, participar discursivamente do diálogo ali empreendido. O ensino da leitura exige uma ação intencional e sistemática de instrução, uma vez que “[...] não se limita a uma propriedade de implicações cognitivas individuais nem constitui uma atividade natural, tampouco uma ação individual desvinculada do meio em que se vive” (DIAS, 2012, p. 88).

Ensinar a leitura pressupõe estabelecer relações com o mundo, com o outro, com o contexto, com práticas sociais de interação. Como afirmava Paulo Freire (1967), a leitura de mundo precede a leitura das palavras. Seu aprendizado, portanto, faz parte da compreensão da realidade que cerca o sujeito, em uma atividade que integra a formação de identidade em um grupo cultural. Os meios de interação do sujeito exercem influências em sua formação leitora, pois o desenvolvimento de habilidades intrapsíquicas de leitura ocorre via significações e relações que o sujeito estabelece com o outro no universo cultural em que se insere porque

Como a leitura é uma prática social e tem origem na interação humana, é por meio dessa prática, da

situação de interação, da natureza dos participantes envolvidos, de seus objetivos, de seus conhecimentos e de suas crenças que os saberes são internalizados e que a construção de sentidos ocorre via processamentos intrassubjetivos (DIAS, 2012, p. 88).

Em uma concepção de leitura como processo cultural, os interlocutores não são produtores isolados dos sentidos: “O leitor não extrai sentidos do texto, tampouco atribui a ele significações” (DIAS, 2012, p. 88-89). É por meio das interações dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo, que os sentidos são produzidos/construídos.

Os aspectos socioculturais do ato de ler e suas vivências nos contextos culturais específicos devem fazer parte das práticas de leitura dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais (foco deste estudo), tanto quanto dos alunos de outros níveis de ensino. Assim, a formação de leitores na escola tem implicações intersubjetivas, imbricadas na historicidade de cada sujeito. “Essa consideração nos leva aos estudos do letramento e à preposição de que compreendemos a leitura não como um processo natural, nem como um processo de instrução, mas como um processo cultural” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 228).

Nesse pressuposto, trabalhar a compreensão leitora em uma dimensão intersubjetiva requer considerar os eventos e práticas de letramento entendidos, neste estudo, “[...] como usos sociais da escrita, histórica e culturalmente situado” (DIAS, 2012, p. 93). É importante considerarmos, também, o uso de diferentes modalidades de linguagem, para que a leitura não se volte apenas para a escrita, mas se revele como uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, de interação social presente em todos os usos da linguagem. Desse modo, pensar o ensino da leitura dentro das dimensões inter e intrassubjetivas implica refletir sobre a linguagem como inerente ao cotidiano, articulando relações com o mundo, com o outro e com os modos como se entende, produz e se compreende essas relações.

A compreensão da natureza histórica e social da linguagem conduz para o entendimento do seu caráter dialógico que, segundo

Bakhtin e Volochinov (2009), caracteriza-se como uma das formas mais importantes da interação verbal. A linguagem é constituída pela emergência de várias vozes relacionadas a um tema específico, dadas pela antecipação da resposta dos outros e das possíveis respostas imaginadas por ele em função do interlocutor e do contexto.

Ao considerarmos os estudos bakhtinianos na perspectiva da linguagem como modo de interação entre sujeitos, compreendemos, assim como Geraldi (1997), que ao interagirmos com o outro, além de representarmos o mundo por meio da linguagem, construímos representações sobre ele, as quais colocamos em jogo na instância da interlocução. Nesse sentido, se entendemos o caráter dialógico e polissêmico das interações intersubjetivas, operamos “[...] com a noção de sujeito discursivo, como o lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas” (GERALDI, 1997, p. 52). Na interação que pode ocorrer também pelo ato da leitura, o sujeito ouvinte/leitor precisa estar em posição ativa e responsiva ao que ouviu/leu. Até o silêncio é uma posição que indica um ato responsivo ativo e não passivo. O posicionamento ocorre de acordo com as valorações de cada sujeito, as quais podem mudar conforme as diversas situações de interação.

A leitura também compreende um ato valorativamente responsivo, uma vez que, em sociedades grafocêntricas, é essencial na/à formação do sujeito. O ato de ler estabelece um diálogo com diversas vozes, discursos e posicionamentos, em função das intenções ideológicas manifestadas nos enunciados e no posicionamento valorativo do leitor.

A compreensão de que ler e escrever significa adentrar em um universo conceitual que possibilita ao homem realizar processos mentais mais elaborados, pelo grau de abstração contido na linguagem escrita (VIGOTSKI, 2009), exige a compreensão da totalidade da realidade percebida e dos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse âmbito, o trabalho com a leitura como processo cultural está alicerçado na concepção de linguagem delineada por Bakhtin e Volochinov (2009), para quem

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 109).

Para essa compreensão de linguagem, os sentidos da leitura não estão nas palavras e nem nos interlocutores (leitor, autor); são produzidos por meio da interação entre o texto, os interlocutores e contexto de produção, mediados pelos signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção de sentidos da leitura.

Planejar o ensino da leitura nessa vertente envolve pensar em ações (na escola) que favoreçam a interação verbal. Para que isso realmente se efetive, faz-se necessário garantir aos alunos o acesso às diferentes formas de linguagem presentes nos variados gêneros, pois quanto maior for esse contato, maior a possibilidade de formação leitora. Nessa perspectiva dos gêneros discursivos como objeto de ensino e de aprendizagem da leitura é que contemplamos os gêneros propaganda, artigo de opinião e piada em uma proposta de avaliação diagnóstica organizada por meio de atividades de leitura. Sobre essa avaliação, discorreremos a seguir.

## **Dimensões da leitura subjacentes à avaliação diagnóstica**

Empreendemos a geração de dados da pesquisa mediante a aplicação de uma avaliação diagnóstica que contemplou atividades de leitura organizadas em torno de 15 questões. Procuramos explorar, em cada questão, um descritor da Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008). As atividades foram adaptadas/adequadas ao nível do 4º ano do Ensino Fundamental.

Na elaboração da prova, optamos por apresentar, primeiramente, dois textos que tratavam do tema *bullying*. Selecionamos esse tema por ser familiar e muito discutido pelos alunos, principalmente na escola. O primeiro texto (anexo 1) era um exemplar do gênero propaganda; o segundo (anexo 2), um artigo de opinião; e o terceiro texto (anexo 3), uma piada. O Quadro 1 ilustra a organização do instrumento da avaliação diagnóstica elaborado por nós.

**Quadro 1** - Organização do instrumento da avaliação diagnóstica.

Textos	Gênero discursivo	Questão avaliada	Categoria de análise	
			TÓPICO	DESCRITOR
Texto I  24 de setembro, dia de combate ao <i>bullying</i>	Propaganda	1) Qual a função do Texto I?	<b>Tópico II</b> - Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão de Texto.	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
		2) No TEXTO I observe que há um símbolo embaixo da palavra <i>Bullying</i> . O que essa imagem indica?	<b>Tópico II</b> - Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão de Texto.	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
		3) Releia a frase, “Ajude a combater hoje o que você não conseguiu, sozinho, evitar no passado”. Essa frase quer dizer:	<b>Tópico I</b> - Procedimentos de leitura.	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

<p>Texto II</p> <p><i>Bullying...</i> o que eu faço com ele?</p>	<p>Artigo de opinião</p>	<p>4) O sinal de pontuação utilizado no final do título do TEXTO II indica uma:</p>	<p><b>Tópico V</b> – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.</p>	<p>D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>
		<p>5) Qual é o principal assunto do TEXTO II</p>	<p><b>Tópicos I</b> – Procedimentos de Leitura</p>	<p>D6 – Identificar o tema de um texto.</p>
		<p>6) O TEXTO II foi escrito para ser lido por:</p>	<p><b>Tópico V</b> – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.</p>	<p>D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>
		<p>7) De que tema tratam o TEXTO I e TEXTO II?</p>	<p><b>Tópico III</b> – Relação entre textos.</p>	<p>D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.</p>
		<p>8) Segundo o TEXTO II, o <i>Bullying</i> existe porque:</p>	<p><b>Tópico IV</b> – Coerência e coesão no processamento do texto.</p>	<p>D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.</p>
		<p>9) Retomando informações do TEXTO I e TEXTO II, indique em qual das alternativas abaixo há uma opinião:</p>	<p><b>Tópico I</b> – Procedimentos de Leitura.</p>	<p>D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>

<p><b>Texto III</b></p> <p>Gato Es- Piada perto</p>	10) O humor nesta piada consiste em:	<b>Tópico V</b> - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	11) O conflito da piada está no:	<b>Tópico IV</b> – Coerência e coesão no processamento do texto.	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
	12) Por que Seu Manoel decidiu levar o gatinho embora?	<b>Tópico I</b> – Procedimentos de Leitura.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
	13) A palavra destacada em “Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá-lo embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe”. Se refere ao _____	<b>Tópico IV</b> – Coerência e coesão no processamento do texto.	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
	14) A expressão ‘gato esperto’, que aparece no título do texto, significa que:	<b>Tópico I</b> – Procedimentos de leitura	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	15) A palavra destacada em “Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, <b>porque</b> eu estou perdido!” foi empregado para:	<b>Tópico IV</b> – Coerência e coesão no processamento do texto.	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

**Fonte:** Cabreira (2016).

Na elaboração e análise dos dados gerados pelo diagnóstico de leitura, pudemos inferir que os descritores da Matriz de Referência

(BRASIL, 2008) contemplam as dimensões inter e intrassubjetivas da leitura, e há descritores que avaliam somente a dimensão intersubjetiva e outros que só avaliam a intrassubjetiva. A maioria dos descritores, contudo, apresenta uma abordagem de inter-relação entre as duas dimensões, um aspecto positivo, uma vez que ambas são importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora. Como asseveram Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014, p. 237), “[...] o ato de ler é um ato de interação entre subjetividades, situado no tempo e no espaço, e que demanda ações intrassubjetivas para se consolidar”.

Os descritores que contemplam uma dimensão intrassubjetiva da leitura, conforme nossa compreensão, são: D1 (localizar informações explícitas em um texto) e o D7 (identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa), pois tratam da decodificação e leitura linear do texto.

Por outro lado, os descritores que contemplam uma dimensão intersubjetiva da leitura, que “[...] além de provocar a interação autor-texto-leitor, podem possibilitar um olhar mais discursivo para o texto” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 13), segundo nossa interpretação, são os D5 (Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso -propagandas, quadrinhos, fotos etc.); D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros); D10 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto); D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato) e D15 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos).

Os descritores voltados à compreensão do texto e ao reconhecimento das marcas linguísticas usadas para produzir seu sentido compreendem uma dimensão intrassubjetiva da leitura, no entanto exigem do aluno/leitor uma compreensão global do texto para realizar as inferências que são solicitadas. Nesse sentido, este precisa recorrer à dimensão intersubjetiva, isto é, precisa “[...] decodificar o texto, pensar no autor que o produziu, procurando traduzir sua intencionalidade e se colocar na posição de leitor que tem conhecimento de mundo suficiente para

interagir com o texto e o autor” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12). Dessa maneira, entendemos que os descritores que apresentam uma relação intrínseca entre a dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva de leitura são: D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D6 (Identificar o tema de um texto); D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados); D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto); D8 (Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto); D12 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) e D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

Reconhecer, portanto, que os descritores contemplam as dimensões inter e intrassubjetivas de leituras é importante, pois compete ao professor planejar ações que partam “[...] da complexidade **intersubjetiva** do ato de ler, toque sua complexidade **intrassubjetiva**—em uma abordagem não dicotômica, mas dialética” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 231, grifo nosso).

Nesse sentido, o aluno desenvolve suas capacidades de compreensão leitora, “[...] concebida como resposta aos autores dos textos, como acabamento no delineamento dos sentidos, processo histórico, cultural e socialmente situado, tal qual propõem os estudos de letramento [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 231).

Depois da compreensão dos descritores no tocante às dimensões da leitura, passamos à análise do desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica que aplicamos. Nesse recorte, foi possível depreender que a maioria consegue resolver questões que avaliam o Tópico I (Procedimentos de leitura). Nesse tópico, há o predomínio de descritores que contemplam as dimensões intersubjetiva/intrassubjetiva da leitura, visto que, além da decodificação, o aluno/leitor precisa depreender os implícitos por meio da habilidade de realizar a localização de informação, inferenciação e distinções importantes para a compreensão do texto. “Assim, a leitura do texto busca ir além da linearidade, vasculhando os implícitos do texto, considerando o contexto dos participantes da

interação” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 13). São requeridas do aluno/leitor capacidades cognitivas e linguísticas para a compreensão do texto.

A maior dificuldade que os alunos apresentaram para ler foi no que tange ao D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato). O índice de erro (70%) foi acentuado. Todavia, quando analisamos esse descritor, aparentemente não apresenta grande complexidade, uma vez que se trata de “[...] entender como determinadas palavras, expressões e organizações sintáticas apontam semanticamente para a manifestação de um fato ou de uma opinião” (HOPPE; SWIDERSKI; COSTA-HUBES, 2014, p. 292). No entanto, esse reconhecimento exige uma capacidade de análise crítica que os alunos do 4º ano, ainda em fase de consolidação do processo de alfabetização, não desenvolveram. Por conseguinte, essa capacidade deve ser trabalhada por meio da leitura de textos de diferentes gêneros, de forma que o professor, leitor mais experiente, possa sinalizar/trabalhar/indicar para os alunos o que são fatos e o que são opiniões referentes aos fatos.

Conforme Costa-Hübes (2015), esse descritor exige uma compreensão discursiva do texto, construída a partir das ações que fazemos com a linguagem que provoca o relato e também a opinião em determinadas situações. Logo, “[...] são as experiências vividas e os discursos construídos e/ou ouvidos/lidos que nos permitirão tal reconhecimento” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 14). Na acepção da autora, o atendimento a esse descritor exige do leitor mais que a decodificação e a inferência do texto, pois é preciso relacionar o que está dito/escrito com outros discursos lidos e vivenciados. Compreendemos, assim, que esse descritor empreende um grau de dificuldade para o qual alunos de 4º ano ainda não estão preparados.

No Tópico II, observamos que no título “Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto” (BRASIL, 2008, p. 22), podemos subentender que serão apresentados descritores que avaliam o reconhecimento do contexto de produção do gênero. Todavia, não é isso que ocorre: os descritores contemplados nesse tópico (D5 e D9) apenas abordam a identificação da finalidade do gênero e a interpretação das diferentes linguagens empregadas

em gêneros multimodais. Esse recorte pode ser considerado uma abordagem reducionista, porque ao limitar a avaliação para apenas duas especificidades do gênero, reduz a possibilidade de o aluno/ leitor demonstrar o que domina sobre as outras especificidades que o compõem.

A análise dos resultados aponta que os alunos dominam a capacidade de ‘identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros’ (D9), mas no que se refere à ‘interpretação de texto com o auxílio de material gráfico diverso’ (D5) – propagandas, quadrinhos, fotos etc. – apresentaram um percentual de 77% erros.

Ao verificarmos esses dados, podemos inferir que o D5 tem uma inter-relação com a dimensão inter e intrassubjetiva da leitura, pois se reporta a gêneros da multimodalidade, que exigem a capacidade de leitura das marcas linguísticas e das não verbais (imagens, *layout*, símbolos e etc.), associando-as com outras situações de uso. Tal procedimento exige a capacidade de agenciar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais essenciais para a produção de sentidos, como defendem Koch e Elias (2013), além da realização de inferências. Contudo, é possível notar que, mesmo sendo intensa a leitura dos gêneros multimodais fora do contexto escolar, ainda são insuficientes as capacidades de leitura dos alunos em relação a esses gêneros. Desse modo, é necessário, e urgente, desenvolver um trabalho sistematizado que considere as modalidades semióticas como construtoras de sentidos nos textos.

Outro aspecto relevante que observamos em relação ao D5 é que avalia um procedimento de leitura. Nesse caso, seria mais adequado se estivesse entre os descritores do Tópico I, voltados para a avaliação das habilidades procedimentais do ato de ler.

No Tópico III (Relação entre Textos), o percentual de acerto de 69% revela que os alunos estão em processo de sistematização da capacidade de reconhecer o tema de texto.

No Tópico IV (Coerência e Coesão no Processamento do Texto), entendemos que a redação do D7 (Identificar o conflito gerador do

enredo e os elementos que constroem a narrativa) pressupõe que duas habilidades devem ser avaliadas: a identificação do conflito e/ou dos elementos constituintes dos textos predominantemente narrativos. Nesse caso, ao elaborar o instrumento de avaliação foi necessário optar por uma das capacidades, ou, tínhamos, também, a possibilidade de elaborar uma questão para cada item sugerido, dado que são leituras intrassubjetivas importantes para a compreensão de textos narrativos. Optamos por avaliar apenas uma: a identificação do conflito gerador do enredo. Na habilidade avaliada, os alunos encontraram dificuldades, já que 51% não identificaram o conflito do texto.

No Tópico V (Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido), o D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações), merece destaque, uma vez, o índice de erros foi de 76%. Como podemos ver, os alunos deveriam reconhecer os sinais de pontuação como recurso construtor de sentido do texto. Portanto, o que estava em jogo era a capacidade de realizar uma leitura intrassubjetiva, apoiada na intersubjetividade, posto que “[...] o leitor precisa interagir com o texto e com o autor para, em um diálogo com seus conhecimentos linguísticos e com suas experiências leitoras, atender ao que lhe é solicitado naquela análise linguístico-discursiva” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12).

No Tópico VI (Variação Linguística), também observamos uma incongruência entre o título e o descritor, pois ao ler ‘variação linguística’ compreendemos que serão avaliados aspectos envolvidos nas variedades linguísticas e os “[...] significados políticos e sociais dos discursos” (GOULART, 2010, p. 451) que possibilitam a construção de sentidos dos enunciados em relação com seu contexto de produção. Contudo, o descritor sugerido para avaliação é apenas um e se refere à identificação do locutor e interlocutor do texto, o que causa reducionismo do tópico, porque,

[...] As variedades linguísticas são decorrentes de diversos fatores como: geográficos, sociológicos, históricos e inclusive técnicos. E são esses fatores que possuem influência na forma que pronunciamos

determinadas palavras, deixando bem claro que a região pertencemos (variação técnica) e, por fim, a que grupo social fazemos parte (variação social) (SWIDERSKI; PEDRO; HOPPE, 2014, p. 280).

Comprendemos ainda que o reconhecimento dos interlocutores envolve o contexto de produção do gênero discursivo. Assim, seria mais adequado que esse descritor estivesse no Tópico II, mais próximo do contexto de produção e dos elementos constituintes dos gêneros.

Todavia, mesmo que haja limitações nos tópicos e descritores, mesmo que tenhamos encontrado lacunas no instrumento que elaboramos<sup>19</sup>, compreendemos que várias das capacidades avaliadas são importantes para o período de escolarização focado (4º ano) e podem direcionar o planejamento de atividades que consideram a língua em uso, contemplando a leitura como uma prática discursiva que possibilita a efetiva participação do sujeito na vida social.

Levantadas as maiores dificuldades de leitura dos alunos, a etapa seguinte foi a elaboração de uma proposta de trabalho envolvendo atividades de leitura cujo propósito era explorar, com maior ênfase, os descritores sobre os quais os alunos demonstraram mais dificuldades. A seguir, apresentamos essa proposta.

## **Proposta de intervenção**

Nas análises das atividades diagnósticas, entendemos que as práticas de leitura devem ser pautadas em uma proposta de ensino que considere a ‘intersubjetividade’ do ato de ler sem desconsiderar a ‘intrasubjetividade’, visando contribuir com a compreensão leitora dos alunos, em uma abordagem que relacione os eventos e práticas

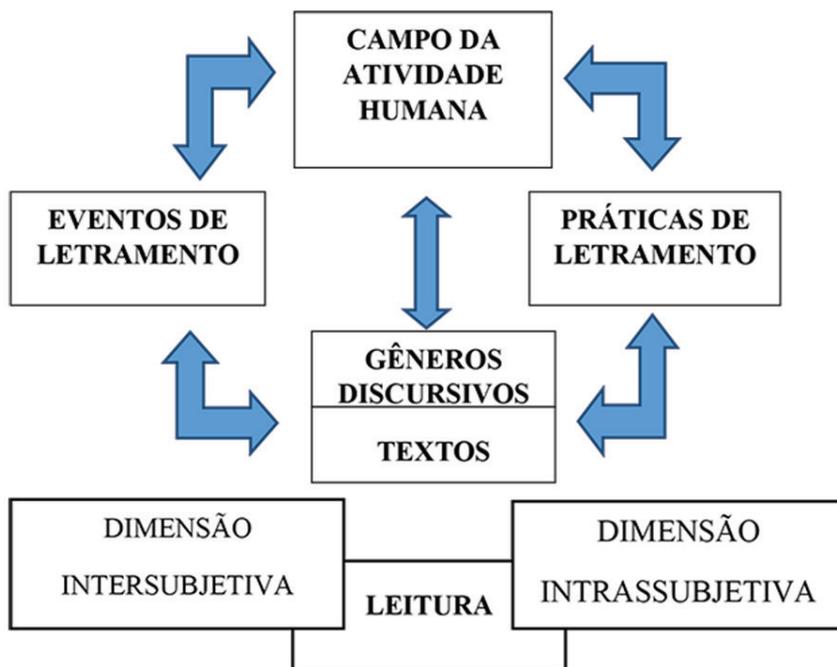
---

19 As autoras reconhecem as dificuldades em elaborar uma proposta de atividade de leitura que contemple todas as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente, assim como também as dificuldades em elaborar as atividades que atendam rigorosamente à teoria que as subsidiam, uma vez que são sujeitos históricos e ideológicos, formados por diferentes vieses teóricos.

de letramento e propicie o estudo dos gêneros em suas diferentes especificidades. Almejamos que aconteça a mediação do aprendiz com o objeto do conhecimento, contemplando as dimensões da leitura em uma relação de interface, sem perder de vista os sentidos, o processo histórico e sociocultural, como propõem os estudos do letramento.

Nesse sentido, trata-se de pensar práticas de leitura que podem ser realizadas em eventos de letramento que permeiam os campos de interação dos alunos; planejar atividades que contemplem os enunciados dos diferentes gêneros do discurso em confluência com a concepção teórica das dimensões da leitura. Na Figura 01, buscamos representar a inter-relação das interfaces da leitura ora defendida.

**Figura 1** - Representação da inter-relação das interfaces da leitura.



**Fonte:** Cabreira (2016).

Queremos expressar, por meio dessa figura, que nos diferentes campos de atividades humanas se produzem muitos gêneros discursivos, divulgados mediante os textos que circulam socialmente, assim como ocorrem eventos e práticas de letramentos que estão imbricados com os gêneros, pois deles precisam para a manifestação da linguagem. Os gêneros chegam até nós via nossas vivências e inserções nesses eventos e práticas de letramento. Logo, produzimos e lemos textos dos mais diferentes gêneros, conforme a necessidade de interação estabelecida. A leitura, nesse âmbito social, requer ações inter e intrassubjetivas, pois o processo de formação leitora é permeado por essas duas dimensões. Desse modo, ensiná-la considerando tais aspectos significa adotar, como ponto de partida, os campos sociais de atividade humana e, relacionadas a eles, pensar nas práticas e eventos de letramento e nos gêneros discursivos como elementos propulsores do ensino e aprendizagem.

Ao considerar esse pressuposto, elaboramos as atividades de leitura a partir do gênero propaganda, visando trabalhar atividades de compreensão leitora com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, com o propósito de explorar as dimensões inter e intrassubjetiva da leitura. Eis a proposta.

## **Leitura do gênero propaganda**

No dia 11 de outubro de 2015, aconteceu uma feira de trocas de brinquedos no Lago Municipal da cidade de Toledo, Estado do Paraná. A divulgação do evento de letramento (STREET, 2014) ocorreu por meio de uma propaganda que circulou na internet por uma rede social (Facebook), caracterizando uma prática de letramento (STREET, 2014), que compreendemos como um gênero que faz parte dos letramentos locais/vernaculares (STREET, 2014) e é produzido no campo de atividade humana, reconhecido como publicitário (BAKHTIN, 2011).

Diantedas atividades de leitura para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e das especificidades do projeto de dizer do gênero

propaganda, selecionamo-lo para a elaboração das atividades de leitura em uma abordagem inter e intrassubjetiva (Figura 02).

**Figura 2** - Um texto do gênero propaganda.

**Feira de Troca de  
BRINQUEDOS**

Sabe aquele brinquedo que não é mais novidade pro seu filho? Bom, ele pode ser uma novidade pra outra criança!

Junte brinquedos que não façam mais sucesso com seu pequeno e venha participar desse exercício de consumo consciente. Os brinquedos podem ser trocados por outros, ou simplesmente doados :)

dia 11/10 | domingo | das 9h às 11h  
LAGO MUNICIPAL DE TOLEDO

uma ação

**Gesta Toledo**  
Secretaria de Gestão e Planejamento em Parceria com a Prefeitura Municipal de Toledo

**Maternal**

**Fonte:** Maternal Toledo (2015).

Para explorarmos a dimensão intersubjetiva da leitura, propusemos as questões que constam no Quadro 02.

**Quadro 2** - Questões da dimensão intersubjetiva da leitura.

- 1) Toda propaganda tem um público em vista. A que público se dirige essa propaganda?
- 2) Onde esse tipo de texto é produzido normalmente?
- 3) Você tem acesso às redes sociais? Quais?
- 4) Você sabe qual a idade mínima para ter acesso a uma rede social? Por quê?
- 5) Normalmente, as propagandas apresentam muitas cores a fim de chamar a atenção de seu interlocutor. Mas nessa propaganda, predomina o uso de duas cores. Quais cores predominam na propaganda? Por quê?
- 6) Para atrair o leitor, as propagandas costumam usar recursos visuais. Entre os recursos visuais utilizados na propaganda lida, qual se destaca?
- 7) Observe esta imagem utilizada na propaganda:



- 7.1) Você já viu esse símbolo em outro lugar? O que ele representa? E o que representa nessa imagem?
- 8) Na propaganda, o que mais lhe chamou atenção? Por quê?
- 9) Essa propaganda lhe convence? Por quê?
- 10) Com qual finalidade as propagandas são produzidas?

**Fonte:** Cabreira (2016).

Com a questão 1, voltada para o D10, objetivamos provocar no aluno um olhar para a materialidade discursiva do texto, que fornece pista para a identificação dos interlocutores, no contexto da situação discursiva que o envolve. Nosso propósito com as questões 5, 6 e 7, com foco principal no D5, era provocar leitura dos elementos não verbais, ou seja, perceber a interação entre o uso de outros signos (imagem, gestos, notas musicais, cores, danças) na produção do sentido do texto. Com as questões 2, 3, 4, 8 e 9, que extrapolam os descritores, intencionamos

que os alunos fizessem a leitura da materialidade linguística e extralinguística do texto, de forma a compreender os componentes discursivos que envolvem a construção de sentidos no ato de ler. Com a questão 10, que explora o D9, pretendíamos que reconhecessem, pela percepção da função social do gênero, com que finalidade o texto foi produzido a partir da identificação do assunto abordado.

**Quadro 3** - Questões da dimensão intrassubjetiva.

- |   |
|---|
| 1) Qual o evento divulgado na propaganda? |
| 2) Onde o texto foi publicado?            |
| 3) Quando a feira foi realizada?          |
| 4) Em que local a feira aconteceu?        |

**Fonte:** Cabreira (2016).

Com essas questões que exploram o D1, objetivamos que os alunos localizassem as informações literalmente expressas no texto, seguindo as pistas dadas pelo autor. “Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada” (BRASIL, 2008, p. 25).

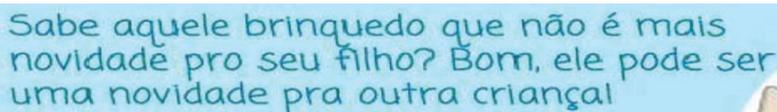
**Quadro 04** - Questões da dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva da leitura.

- |  |
|--|
| 1) O que você compreende por “feira e troca de brinquedos”?  |
| 2) A feira de troca de brinquedos foi organizada por quem? Você conhece esses grupos?  |
| 3) Em que horário aconteceu a feira de troca de brinquedos? Ele representa qual parte do dia?                                  |
| 4) Em que dia da semana a feira de troca de brinquedo aconteceu e por que foi escolhido esse dia da semana para fazer a feira? |

5) Nas propagandas, geralmente há uma frase em destaque, que chama mais atenção dos leitores. Na propaganda lida, qual é a frase em destaque? Por que está destacada?

6) No texto, encontramos o trecho “[...] *venha participar desse exercício de consumo consciente*”. O que significa a expressão “exercício de consumo consciente”?

7) Reflita sobre o seguinte trecho da propaganda.



Sabe aquele brinquedo que não é mais novidade pro seu filho? Bom, ele pode ser uma novidade pra outra criança!

7.1) Em qual das frases podemos encontrar uma opinião?

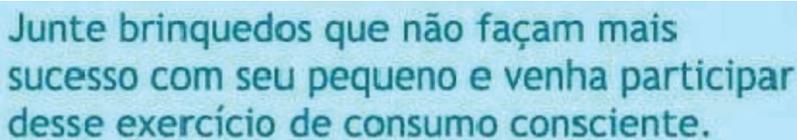
7.2) Na frase “Bom, ele pode ser uma novidade pra outra criança?”, a palavra “ele” se refere a quê?

7.3) Na frase “*Sabe aquele brinquedo que não é mais novidade pro seu filho?*”, que sinal de pontuação foi empregado? O que esse sinal indica?

7.4) Na mesma frase, a expressão usada “pro seu filho” se refere a quem?

7.5) No fragmento analisado, foram usadas as expressões “pro” e “pra”. É adequado usar essas expressões nesse contexto? Justifique.

8) Nas propagandas, é frequente o emprego de verbos. Por meio deles, o leitor é estimulado a realizar certas ações, como participar, limpar, votar, ensinar, doar etc. Leia o trecho copiado da propaganda lida e destaque os verbos ali presentes.



Junte brinquedos que não façam mais sucesso com seu pequeno e venha participar desse exercício de consumo consciente.

8.1) Quais os verbos destacados?

8.2) Em se tratando do gênero propaganda, os verbos que você destacou foram empregados com o sentido de quê? 8.3) No mesmo fragmento, a quem se refere a expressão “seu pequeno”?

9) As propagandas geralmente tentam convencer o público, apresentando um ou mais argumentos, isto é, motivos, razões para alguém participar de um evento, de uma campanha ou de uma manifestação. Na propaganda lida, qual o principal argumento direcionado aos pais?

**Fonte:** Cabreira (2016).

Nas questões 1, 5 e 6, que exploram o D1 e o D3, intencionamos que os alunos compreendessem os diferentes significados e contextos de utilização das palavras para entender com qual sentido foram empregadas no texto. Apenas o domínio do vocabulário dicionarizado não garante uma compreensão dos possíveis sentidos veiculados por uma palavra, sendo necessário recorrer ao contexto para compreendê-la melhor.

Propomos as questões 7.2, 8.1 e 8.2, voltadas para o D12, para que os alunos reconhecessem as relações lógico-discursivas presentes no texto e que essas relações exercem a função de construção de sentido entrelaçada ao contexto discursivo. Esse reconhecimento ocorre por meio da “[...] identificação dos recursos coesivos e de sua função [...] lógica-discursivas na construção das idéias” (BRASIL, 2008, p. 49).

Com a questão 7.5, direcionada para o D10, pretendíamos que os alunos compreendessem as variedades linguísticas e os seus “[...] significados políticos e sociais dos discursos” (GOULART, 2010, p. 451), que possibilitam a construção de sentidos dos enunciados em relação com seu contexto de produção.

Na questão 7.3, que explora o D14, intencionávamos que os alunos compreendessem o uso dos sinais de pontuação como elemento construtor do sentido do texto. Somente o reconhecimento e a classificação dos sinais de pontuação e notações gráficas não são suficientes para a compreensão da função de seu emprego. É necessário que os alunos reconheçam a construção de sentido no contexto em que esses elementos foram empregados.

Com a questão 4, voltada para os D1 e D4, objetivamos que os alunos reconhecessem as informações não evidentes na base textual, mas que devem ser inferidas a partir do conhecimento prévio do leitor e de marcas linguísticas presentes no texto.

Já a questão 7.4, que aborda as habilidades relacionadas ao D2, nosso propósito era que os alunos pudessem reconhecer as diferentes partes interligadas de um texto primeiramente por meio das repetições ou substituições, pois eles precisam fazer o reconhecimento literal

dessas marcas linguísticas no contexto para depois estabelecer uma relação de sentido com o contexto empregado.

Não aplicamos as atividades elaboradas no decorrer da pesquisa por questão do tempo que envolve o mestrado. Todavia, as socializamos com outros professores dos anos iniciais para que pudessem aplicá-las em suas turmas, trabalhando, assim, as importantes dimensões da leitura.

## **Considerações finais**

Após a análise dos tópicos, descritores e questões, constatamos que, ao adotar os descritores da Prova Brasil como critério do diagnóstico, avaliamos dimensões inter e intrassubjetivas da leitura, visto que são dimensões subjacentes à avaliação. Também verificamos que essas dimensões de leitura são contempladas de forma não dicotômica, porque ocorrem em uma abordagem que não desconsidera os aspectos sociocognitivos da linguagem e uso dos recursos da materialidade linguístico-textual como a referência, inferência, localização de informação e agenciamento de conhecimentos prévios, que estão a serviço da dimensão intersubjetiva e “[...] nos faz situá-lo na interface entre as dimensões **intersubjetiva** e **intrassubjetiva**” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 231, grifo nosso).

Compreendemos que essa abordagem teórica é profícua para o trabalho pedagógico, pois contempla uma leitura discursiva que se sustenta no estudo do gênero discursivo, no sentido de que a leitura ultrapasse o contexto e explore o contexto de produção, que considera também a análise linguística na compreensão de como os “[...] recursos lexicais e gramaticais são agenciados em favor dos projetos de discurso dos autores, seguramente papel do professor de língua materna na formação de leitores” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; DIAS, 2014, p. 231).

Nesses pressupostos, retornamos ao aporte teórico que sustenta este estudo, citando Bakhtin (2011, p. 274) quando afirma que

O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente e precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente.

Desse modo, compreendemos que as práticas de ensino da leitura devem ser orientadas no propósito de auxiliar o aluno/leitor a desenvolver-se, tornar-se um leitor competente. Para isso, é importante considerar e trabalhar com peculiaridades estruturais comum de cada enunciação, assim como também é importante reconhecer a complexa relação intersubjetiva do sujeito que influencia a formação da intrassubjetividade da produção de enunciados e do ato de ler.

Foi com esse intento que elaboramos uma proposta com atividades de leitura que pudessem contemplar as duas dimensões e, ao mesmo tempo, explorar os descritores da Prova Brasil, bem como extrapolá-los, pois entendemos que as habilidades de leitura não se reduzem aos aspectos explorados por tais descritores.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**: prova Brasil: ensino fundamental: matrizes referências, tópicos e descritores. Brasília, DF: MEC/SEB/INEP, 2008.

BULLYING. Disponível em: <http://bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com.br>. Acesso em: 06 mar.2014.

CABREIRA, M. do C. **A compreensão leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental**: um diagnóstico de leitura. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Profletras, Unioeste, Cascavel, 2016.

CAFIERO, D.; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L. *et al.* **Alfabetização e letramentos na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.75-102.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; DAGA, A. C.; DIAS, S. C. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 226-238, maio/ago 2014.

COSTA-HÜBES, T. C. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo IDEB. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 501-523, maio/ago 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/>. Acesso em: 19 maio 2014.

COSTA-HÜBES, T. C. Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura. In: COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Atividades de leitura e de análise linguística**: 5º ano. Cascavel: Assoeste, 2015. p. 7-18.

CRIANÇAS. Disponível em: <http://criancas.uol.com.br/piadas/>. Acesso: 06 mar. 2014.

DIAS, S. C. **O ato de ler e a sala de aula**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

FERNANDES, E. M. da F. A mediação pedagógica e a formação do professor. *In*: FERNANDES, E. M. da F. (org.). **Leitura: ações de mediação pedagógica**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 17-33.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1967.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R, J. Concepções de linguagem e leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras**, Cascavel, v.10, n.18, p. 13-32, 2009.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

GOULART, C. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 438-456.

HOPPE, M. C.; SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. O que é fato? O que é opinião? Traçando um paralelo. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C. *et al.* (org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.283-300.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LIMA, E. S. **Neurociência e leitura**. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; PAULA, O. de. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012.

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (org.). **Leituras do professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MATERNAL Toledo. Disponível em: <https://www.facebook.com/maternatoledo/photos/>. Acesso em: 05 out. 2015.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 1342.

REVISTA NOSSO AMIGUINHO. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Brasileira, exemplar avulso, 2013.

SILVA, A. M.; MENEGASSI, R. J. A influência da Prova Brasil na formação do leitor no ensino fundamental. *In*: CIELLI: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. **Anais** [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

SILVA, G. C.; BARREIROS, R. C. O. O projeto ação na escola em prol da leitura e da cidadania: objetivos e resultados. *In*: SILVA, G. C.; MANCHOPE, R. C. (org.). **Ação na escola**: em prol da cidadania. Cascavel: Assoeste, 2011. p. 9-18.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SWIDERSKI, R. M. da S.; PEDRO, F. S. C.; HOPPE, M. C. Variação linguística: as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor. *In*: COSTA-HÜBES, T. C. *et al.* (org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 263-284.

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

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## Anexo

### Anexo I

**24 de setembro**  
**dia de combate ao**

**BULLYING**

**Ajude a combater**  
**hoje o que você não**  
**conseguiu, sozinho,**  
**evitar no passado.**

**DIGA NÃO**  
**AO BULLYING!**

**Participe da**  
**Mobilização Pacífica**

**DATA: 24/09/2010**  
Horário: 8:00 h  
Local: Vila Livre da MASP -  
Avenida Paulista - Metrô  
Triângon-Masp

Orkut - [educarcontraobullying@hotmail.com](mailto:educarcontraobullying@hotmail.com)  
Site - <http://educarcontraobullying.webs.com>

Informações:  
**(011) 6604-9778**  
**3497-0966**

Apóio: **FC** **SEDIN**

La Municipal 11.415 de 18/07/2010

Fonte: *Bullying* (2014).

## Anexo 2

### ***Bullying... o que eu faço com ele?***

Uma brincadeira pode machucar muito mais do que imaginamos. Muitas vezes, uma diferença dá origem a um apelido, que vira uma piada, que se torna uma agressão.

A maioria das crianças não sabe o que fazer para evitar o *bullying*, essa agressão repetitiva, e se submete aos agressores até que haja uma intervenção.

Se você se sente ameaçado ou com vergonha, a melhor coisa a fazer para evitar o *bullying* é **contar para os pais, professores ou para a direção da escola**. Os amigos também podem ajudar, fazendo a denúncia.

**Fonte:** Revista Nosso Amiguinho (2013, p. 32).

## Anexo 3

### Gato Esperto

Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá-lo embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe.

Quando chegou em casa, o gato estava deitado no sofá. Nervoso, Seu Manuel pegou o gato colocou no carro e levou para mais longe.

Quando chegou, o gato estava deitado no sofá. Ele ficou muito irritado, pegou o gato novamente, colocou no carro e levou ainda mais longe.

Depois de duas horas, Manuel ligou para casa e perguntou à Maria:

– Maria, o gato voltou?

– Voltou – respondeu Maria.

– Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, porque eu estou perdido!

**Fonte:** Crianças (2014).

## Capítulo 8

# Plano de Trabalho Docente com o Gênero Discursivo Propaganda Social Impressa no Ensino Fundamental

Celi Barbosa dos Santos e Lilian Cristina Buzato Ritter

### Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa (SANTOS, 2018) desenvolvida no Mestrado Profissional (Profletras/UEM/CAPES), cujo tema circunscreve-se ao processo de elaboração didática das práticas de leitura e análise linguística com o gênero discursivo propaganda social impressa para o quinto ano do ensino fundamental, ancorada na concepção interacionista de linguagem e na sua perspectiva dialógica oriunda dos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988).

Nesse sentido, por tratar-se de uma pesquisa-ação (TRIP, 2005; Thiollent (*apud* TELLES, 2002, p. 104), de natureza qualitativo-interpretativa, o foco de investigação são as práticas discursivas vivenciadas em sala de aula, em específico, a prática de leitura de propagandas impressas em um quinto ano. Diante disso, o objetivo da pesquisa é propor a resignificação de um Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2012) de leitura e análise linguística, à luz dos pressupostos dialógicos da linguagem. A pretensão de resignificar o Plano de Trabalho Docente (doravante PTD) ofertado pela rede de ensino municipal onde a professora-pesquisadora atua está vinculada numa busca de readequação das ações pedagógicas à luz de uma concepção mais discursiva das práticas de leitura e análise linguística do gênero em foco. É importante salientar que este processo de resignificação foi constituído tanto por textos exemplares do gênero propaganda impressa presentes no livro didático adotado na escola ( BORGATTO;

BERTIN;MARCHEZI, 2014) , quanto por alguns no PTD do terceiro bimestre de 2016, bem como, por propagandas selecionadas em outros locais de circulação.

O trabalho também está ancorado nos conceitos teórico-metodológicos em relação às práticas de leitura e análise linguística (GERALDI, 1993 , 2010; HILA, 2009; MENEGASSI, 1995 e 2011; RITTER, 2012; TRAVAGLIA, 2014), ao gênero discursivo propaganda impressa ( LOPES-ROSSI, 2004 e 2010; SANT'ANNA, 1998; SANDMANN, 2003) e na didática da Pedagogia Histórico-Crítica do Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2012).

Diante do exposto, passamos à apresentação da proposta de intervenção.

## **Proposta de Intervenção**

Os encaminhamentos teórico-metodológicos da proposta de intervenção elaborada configuram-se de acordo com as etapas didáticas da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012), cujo conteúdo está sistematizado na busca de práticas reais, concretas, de uso social não distantes da realidade do aluno e organizado em cinco passos ou etapas, que, de acordo com Ohushi (2016), podem ser articulados com os conceitos bakhtinianos de enunciado e gênero discursivo com foco nas relações dialógicas da linguagem.

Dessa forma, o PTD ressignificado seguiu as cinco etapas didáticas da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

A primeira consiste no anúncio dos conteúdos a serem trabalhados e na apresentação de seus objetivos, a fim de se levantar o conhecimento prévio, as primeiras impressões e o desejo do que alunos gostariam de saber em relação ao conteúdo.

A Problematização é concebida como o elo de transição entre o senso comum e o conhecimento científico e é por meio dela que se

inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. Neste momento, criam-se situações-problema para estimular a necessidade de se buscar o conhecimento e levar o aluno a se conscientizar de que é necessário questionar a realidade, pôr em dúvida certezas etc. Esse questionamento envolve olhar para o que se estudará e para a aplicabilidade dos conteúdos às exigências sociais por meio das suas várias dimensões sociais: conceitual, científica, cultural, histórica, social, econômica e geográfica etc.

A Instrumentalização, centro do processo pedagógico, é o momento em que se realiza a aprendizagem. Nela, a mediação do professor é imprescindível, pois o seu trabalho é dinamizar os processos mentais dos alunos através de ações e recursos selecionados, com a finalidade de que eles se apropriem dos conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados para responderem aos problemas levantados. No caso específico do plano ressignificado, as atividades elaboradas nesta etapa seguem às fases do processo de leitura, na perspectiva do seu aspecto cognitivo, pré-leitura, leitura e pós-leitura. Além disso, as atividades contemplam as categorias bakhtinianas relacionadas às condições de produção, tema, estilo e estrutura composicional. Quanto às atividades de análise linguística, priorizamos as epilinguísticas, a fim de nos aproximarmos da concepção da prática de leitura enquanto produção de sentidos.

A Instrumentalização está didaticamente organizada em cinco módulos. O primeiro módulo trata do gênero propaganda em geral, a fim de diferenciar propaganda de consumo e social. O módulo dois introduz propagandas cujos temas fazem a relação entre o consumo e a produção de lixo. O módulo três aborda a temática veiculada por propagandas sociais que conscientizam sobre o consumo de papel. O módulo quatro traz propagandas sociais sobre a importância de se reduzir a quantidade de lixo para a conservação do planeta. O módulo cinco finaliza com a leitura de propagandas sociais sobre o destino produzido.

A Catarse é o momento do aluno demonstrar o quanto se aproximou da resolução das situações-problema discutidas nas etapas anteriores.

Ela é a síntese que o aluno faz do conhecimento espontâneo que trouxe e o conhecimento científico do conteúdo estudado.

Por fim, a Prática Social Final é a aplicação dos conhecimentos por meio dos passos anteriores. É o momento de desenvolver ações efetivas em nível mental ou material, de desafiar o aluno a pôr em prática o novo conhecimento. Para que isto seja possível, as atividades selecionadas precisam ser significativas, permitindo um envolvimento social a partir do conhecimento adquirido. No caso específico do PTD ressignificado, propomos a produção escrita de uma propaganda social sobre o consumo e a produção do lixo na sociedade.

A seguir, apresentamos o PTD ressignificado.

### Prática Social Inicial – 1 h/a

Nesta etapa, solicitar a leitura da tirinha a seguir, com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos alunos e suas primeiras impressões sobre o conteúdo a ser estudado.

Figura 1 – Tira.



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi, (2014, p. 191).

Distribuir a tirinha para cada aluno, solicitar que cole em seus cadernos, ler os aspectos não- verbais e escritos, a partir das questões orais para discussão:

- No primeiro quadrinho quem é o 'eu' que fala?
- E, no segundo quadrinho?
- No último quadrinho, qual é a cena de leitura retratada? Quem está lendo? O que está sendo lido?
- Explique, de acordo com o texto, por que um dos personagens do último quadrinho afirma: 'Isso é propaganda enganosa'.
- Você concorda com a afirmação deste personagem?

Em seguida, apresentar dois tipos de propaganda para uma leitura comparativa entre elas, a fim de diferenciar com os alunos propagandas de consumo de propagandas sociais, mesmo sem ainda, utilizar desses termos. Para este momento, foram escolhidas uma propaganda social e uma propaganda de consumo apresentadas a seguir.

**Figura 2** – Propaganda de Consumo.



Fonte: Maringá (2016).

**Figura 3** – Propaganda Social.



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi, (2014, p. 213).

O professor pode questionar, oralmente, os alunos a partir das seguintes perguntas:

- Que textos são esses?
- Onde podemos encontrá-los?
- Eles apresentam os mesmos objetivos? Explique.

Após essa discussão inicial, apresentar aos alunos o conteúdo a ser estudado e seus objetivos, abrindo espaço para dizerem o que gostariam de estudar mais sobre ele.

### **Problematização – 1 h/a**

Na sequência, apresentar algumas questões reflexivas sobre o gênero discursivo propaganda, a partir das dimensões selecionadas ou outras que surgirem durante as discussões realizadas, lembrando que, nesse momento, as respostas das questões ainda são superficiais e serão esclarecidas nas etapas subsequentes.

- a) Quando a sociedade pode ter sentido a necessidade de usar a propaganda? (Dimensão histórica e cultural)
- b) O que surgiu primeiro: a propaganda ou o desejo de comprar ou consumir? (Dimensão histórica e social)
- c) Onde são publicadas as propagandas? (Dimensão geográfica, histórico-social)
- d) Existem diferenças nos tipos de propagandas que há em nossa sociedade? Qual a função social de cada tipo? (Dimensão conceitual, científica e social)
- e) Podemos ler uma propaganda social da mesma maneira que lemos uma propaganda de consumo? (Dimensão científica e social)

- f) Do que falam as propagandas sociais? Como e por que são produzidas? (Dimensão conceitual, científica e histórica e social)
- g) Como podemos definir o que é uma propaganda? (Dimensão conceitual e científica)
- h) Qual a participação da propaganda no ato de comprar e consumir produtos ou serviços? (Dimensão econômica e social)
- i) Por que é importante ler uma propaganda em nossa sociedade? (Dimensão social e econômica)

Após a leitura e discussões das questões, pedir ao alunos que colem a atividade em seu caderno.

## **Instrumentalização – 10 a 12 h/a**

### **Módulo 1**

O objetivo deste módulo é despertar os alunos para as condições de produção do gênero propaganda, em geral. Para iniciar, o professor faz uma retomada das problematizações, coladas no caderno do aluno, que têm por objetivos diferenciar propagandas sociais das propagandas de consumo que possui fins lucrativos, onde são publicadas e como e por que foram construídas com o passar do tempo.

#### **Pré-leitura - Condições de Produção**

Neste momento, o professor pode analisar com os alunos as propagandas impressas das sessões “Conhecendo propagandas no tempo” e “Curiosidade”, do livro didático adotado (BORGATTO, A. M. T. et al, 2014, p. 203-208) que tratam de propagandas de consumo e como foram construídas através do tempo cronológico. Apresentar também as propagandas sugeridas no planejamento da SEDUC, pois é um material interessante que traz exemplos de propagandas de consumo

em suas formas de funcionamento sócio-discursivo em períodos históricos passados.

Figura 4 – Propaganda de Consumo.



Fonte: Maringá (2016).

Figura 5 – Propaganda de Consumo.



Fonte: Maringá (2016).

Figura 6 – Propaganda de Consumo.



Fonte: Maringá (2016).

Após essa análise, retomar as três primeiras questões da problematização que se referem à existência de uma propaganda, sua necessidade social e onde é publicada. Como forma de sistematizar os aspectos levantados na discussão proposta, o professor realiza uma síntese escrita coletivamente sobre a definição e diferença entre as propagandas de consumo e social, podendo se basear na seguinte definição:

A propaganda de consumo tem por finalidade promover vendas e o consumo de bens e serviços, já a propaganda social, de divulgar ideias para chamar a atenção para questões e problemas sociais com o objetivo de mudar atitudes e comportamentos.

## Leitura

Ler e discutir, oralmente, as quatro propagandas a seguir, tomando por base os seguintes questionamentos:

- Como são denominados textos como estes em nossa sociedade?

- A quem se destinam?
- Quais os suportes em que as propagandas lidas foram veiculadas?
- Quem produziu cada propaganda?
- Quem tem interesse em publicá-las?
- Qual a finalidade de cada propaganda?

**Figura 7** – Propaganda Social.

**CAMPANHA DE VACINAÇÃO**  
CONTRA INFLUENZA A (H1N1)

**Gripe**  
Quanto mais prevenção,  
mais proteção.

**De 30 de Abril  
a 20 de maio.**

**Aldeias Altas**  
Governança Local para Melhorar

Secretaria  
Municipal  
de Saúde  
Vigilância Sanitária  
e Epidemiológica

Fonte: Maringá (2016).

**Figura 8** – Propaganda Social.



Fonte: Maringá (2016).

**Figura 9** – Propaganda social.



Fonte: Maringá (2016).

**Figura 10** – Propaganda social.



Fonte: Maringá (2016).

O aluno recebe as propagandas e depois da discussão oral, deve colá-las no seu caderno.

### **Conteúdo Temático e Estrutura Composicional**

Na sequência, o objetivo é contemplar o conteúdo temático e a estrutura composicional do gênero em foco. O material para leitura são as quatro propagandas da fase anterior.

Seguem as questões para serem respondidas em dupla no caderno:

- Do que tratam essas propagandas?

- Em quais partes da propaganda encontra-se o tema: no slogan, no título, na citação?

Na socialização das respostas, faz-se necessário a mediação docente para ajudar os alunos a compartilharem suas ideias, ora ajudando na organização do pensamento do aluno, ora retomando os enunciados das propagandas.

### **Pós-leitura**

Nesta fase, o objetivo é solicitar a opinião, a apreciação do aluno em relação aos aspectos discutidos. Sugerimos o mote:

- Explique a importância de cada uma das propagandas lidas para a sociedade brasileira.

## **Módulo 2**

Neste módulo, o professor retoma as problematizações, coladas no caderno do aluno, que tratam sobre as propagandas sociais para introduzir o tema: consumo e produção do lixo e realiza a coleta de impressões dos alunos sobre o assunto.

### **Pré-leitura - Condições de Produção**

O professor pergunta aos alunos:

- Do que podem tratar as propagandas sociais sobre o lixo? Já viu alguma propaganda social sobre esse assunto? Do que ela falava?

### **Leitura**

**Figura 11** – Propaganda Social.

**O LIXO QUE VOCÊ  
JOGA NO CHÃO NÃO  
FALA, MAS ELE DIZ  
MUITO SOBRE VOCÊ**

- AUTOR DESCONHECIDO



[FACEBOOK.COM/INTELIGENTEVIDA](https://www.facebook.com/inteligentevida)

Fonte: O LIXO... (19--).

### **Estrutura Composicional**

O foco neste momento é ler a propaganda com o objetivo de refletir se podemos ler uma propaganda social da mesma maneira que lemos uma propaganda de consumo e de perceber se há recursos gráficos e semióticos (aspectos não-verbais) e escritos (aspectos verbais) para conscientizar sobre os problemas levantados nesta propaganda. Para isso, propomos:

Leia a propaganda e responda:

- Que recursos visuais o criador dessa propaganda utilizou para compartilhar suas ideias?
- Que recursos verbais? ( ) slogan ( ) logotipo/logomarca ( ) texto

### **Estilo (Análise linguística)**

Neste momento, propomos as seguintes questões:

- O que o autor da propaganda diz para o leitor em relação à atitude de se jogar lixo no chão? Explique.
- Qual palavra indica a pessoa para quem ela é dirigida?

Espera-se que o aluno reconheça a palavra “você”. A palavra “você” é utilizada de maneira informal na fala e na escrita. É preciso que o docente realize a mediação na produção de sentidos dos enunciados e que estude, de antemão, a função pessoal quando o interlocutor não está oculto, como ocorre nesta propaganda em que se utiliza de um pronome informal e de forma pessoal para se dirigir ao interlocutor. Não há necessidade de dizer ao aluno que essa palavra é um pronome, pois na visão discursiva, ele precisa usar a língua para produzir sentidos e não ficar preso em definições e exercícios metalinguísticos que não promovem a compreensão de uma língua viva.

Outros questionamentos:

- A palavra ‘ele’ na propaganda se refere a quem ou a que?
- Quais são os recursos escritos utilizados que marcam o que não ‘fala’ e sobre de quem ‘se fala’?

Nesta questão, pode-se explorar os recursos linguísticos que são usados na construção da propaganda em foco. Aqui, a discussão se dá em torno do seguinte: é possível o lixo falar? É importante o aluno perceber que o uso do recurso da personificação e do sentido conotativo da palavra “fala” estabelece a relação entre os interlocutores.

Na sequência, sugerimos outras questões:

- ‘O lixo que se joga no chão não fala, mas ele diz muito sobre você’ . Qual a função da palavra em negrito na propaganda? Assinale a correta:
  - (A) Destacar que o lixo não fala.
  - (B) Expressar uma ideia contrária do que foi dito antes.
- A propaganda passa a ideia de que é preciso pensar duas vezes antes de jogar lixo no chão? Onde isto é reforçado pelo autor da mensagem?
- Há diferença entre os dois verbos ‘falar’ e ‘dizer’ que aparecem na propaganda. Explique-a.

### **Pós-Leitura**

Nesta fase, as atividades são:

- É possível atender o que se pede na propaganda? Justifique sua resposta.
- Na sua opinião, por que é importante fazer uma propaganda social para uma pessoa que joga lixo no chão?

## **Módulo 3**

Neste módulo, o professor introduz o tema sobre a conservação do meio ambiente por meio do consumo de papel com o objetivo dos alunos perceberem o público-alvo e os interessados em propagandas que tratam desse assunto, como por exemplo, o grupo Smaff, na propaganda 12, Caixa, na propaganda 13 e a *Helioprint*, na propaganda 14. É importante o docente levar para a sala informações sobre esses grupos para ajudar nas respostas das questões, tais como: que grupo são estes? Por que eles participam de propagandas desse tipo? Para qual público foram feitas etc. Também, é necessário perceberem que os recursos escritos produzem sentido e trazem luz sobre aquilo que as propagandas querem propagar ao público-alvo.

## Pré-leitura

Promover um debate sobre o que os alunos pensam sobre o consumo de papel em sala de aula e da atitude de ficar ‘arrancando folhas’ do caderno para brincar.

## Leitura

## Condições de produção

Figura 12 – Propaganda Social.



Fonte: Faça o seu papel... (2019).

Figura 13 – Propaganda Social.

não gaste  
 047 0000 0000  
 0800 000 0000  
 0800 000 0000  
 0800 000 0000  
 0800 000 0000



**SE CADA UM FIZER O SEU PAPEL, TODOS VÃO VIVER EM UM MUNDO MELHOR.**

Não dá para separar o ser humano do meio ambiente. Por isso, a CAIXA financia o saneamento ambiental, habitação, eficiência energética, energia renovável e desenvolve iniciativas como o Selo Casa Azul CAIXA e o Ação Madeira Legal. São atitudes efetivas que ajudam a preservar a natureza e a garantir um modo de vida sustentável para os próximos. Proteger a natureza é proteger a sua vida também. Faça sua parte.

5 de junho, Dia Mundial do Meio Ambiente.

CAIXA. O banco que acredita nos pessoas.

BRASIL  
 1988-2018
 
**CAIXA**

Fonte: Se cada um....(2019).

**Figura 14** – Propaganda Social.



Fonte: Jogue limpo...(2016).

Distribuir as três propagandas selecionadas e promover uma leitura silenciosa. Discutir com os alunos as seguintes questões:

- O que mais chamou a sua atenção nessas propagandas e por quê?
- Quem são os interessados na publicação dessas propagandas?
- Para quem cada uma delas é feita?

**Estilo (Análise linguística)**

Para este momento, as questões são as seguintes:

- Quais os sentidos da palavra 'papel' em cada uma das propagandas?
- Qual o sentido da palavra 'moderado' na propaganda 12? Explique.
- Leia as propagandas 12 e 13 e complete o quadro com a causa e consequência da ação de cada um fazer o seu papel. (Esta atividade pode ser realizada individualmente e depois, corrigida no grande grupo).

**Causa**

**Consequência**

O uso moderado de folhas de papel...

Se cada um fazer o seu papel ...

- Se tirarmos a palavra 'somente' da propaganda 12, podemos afirmar que muda o sentido da propaganda? O que ela quer realçar?
- Qual outra palavra usada na propaganda 14 pode ser substituída pela palavra 'somente' ?
- Copie em seu caderno as seguintes frases das propagandas, retirando as palavras que estão em negrito e explique se muda o sentido dos textos:
- 'Imprima somente o necessário!' 'Evite o desperdício de papel, sabonete, água e energia, usando apenas o necessário'.
- Qual o sentido da palavra 'joga' na propaganda 11 e 'Jogue' na propaganda 14:
  - a- Na propaganda 11 a palavra 'joga' tem o sentido de

\_\_\_\_\_

b- Na propaganda 14 a palavra 'jogue' tem o sentido de

---

É muito importante que o aluno reflita sobre os seguintes aspectos: há vários sentidos do verbo jogar. Aqui, na propaganda 11, um dos sentidos é de arremessar literalmente o lixo no chão e na propaganda 14, o sentido de simular a partida de um jogo, podendo significar que é um convite para todos aceitarem jogar o jogo da preservação do meio ambiente no seu entorno social. Observando a voz social constituída e constituinte da propaganda, pode-se inferir que as pessoas que trabalham com papel devem jogar esta partida. Isto é muito próximo do contexto de sala de aula que também usa o papel.

### **Estrutura Composicional**

A seguir, as questões propostas:

- Leia a propaganda 13 e depois a propaganda 12 e responda: que imagem representa as folhas amassadas em forma de esfera?
- Na propaganda 12 a Terra está pintada de verde e na propaganda 3 ela está branca. Explique o uso dessas cores com relação ao sentido das propagandas.
- O que nos traz à memória as cores e a imagem da propaganda 14? Por que essas cores e imagem foram usadas?

### **Conteúdo Temático**

A seguir, as questões propostas:

- O que precisamos para que o planeta das propagandas 12 e 13 tenha a cor verde?
- Que problema essas propagandas procuram despertar em seu público-alvo? Quais ações ela propõe para mudanças de atitudes e comportamento?

### **Pós-leitura**

A seguir, as questões propostas:

- Para você, quem são as pessoas da propaganda 14 que estão jogando limpo com o planeta?
- Com que problemas e valores da sociedade atual essas propagandas se relacionam?
- Qual é a sua posição em relação ao que foi dito? Por quê?

## **Módulo 4**

Este módulo traz propagandas sociais sobre a importância de se reduzir a quantidade de lixo para a conservação do planeta. Para iniciar a leitura com as propagandas deste módulo, retomar, oralmente, as problematizações que abordam a reflexão sobre o consumo e suas consequências sócio-econômicas, bem como a finalidade das propagandas em seduzir as pessoas para o consumo exagerado. Em seguida, realizar a pré-leitura com a seguinte atividade:

### **Pré-leitura**

Realizar com os alunos (em duplas) o quizz: “Você se deixa levar pelas propagandas?” do livro didático adotado (BORGATTO, 2014, p. 201). Em seguida, refletir sobre o porquê por são necessárias as propagandas sociais sobre o consumismo e o descarte do lixo.

### **Leitura**

**Figura 15** – Propaganda Social.



Fonte: Wanderly, 2016.

Figura 16 – Propaganda Social.



Fonte: Não existe lixo (2017).

### **Conteúdo Temático e Estrutura Composicional**

A seguir, as atividades propostas:

- 1- O que a imagem em torno da esfera representa na propaganda 15?
- 2- O que há dentro da esfera? Descreva.
- 3- O que podemos concluir com a imagem do lixo em volta do planeta nesta propaganda? Assinale as alternativas corretas.
  - (A) Que não há mais espaço para tanto lixo descartado no planeta.
  - (B) Que jogar lixo no planeta é uma atitude de pessoas conscientes.
  - (C) Que todo o lixo jogado ficará no planeta.
  - (D) Que o exagero de lixo no planeta é porque as pessoas consomem demais e sem necessidade.

Não há imagens na propaganda 16, mas, observe as cores e a forma das letras e responda:

- Como as letras são colocadas para dar destaque à ideia principal que se deseja passar ao seu público?
- Por que foram utilizadas as cores preto e branco?

### **Estilo (Análise Linguística)**

As questões sugeridas são as seguintes:

- Retomando as propagandas 15 e 16, por que não se pode afirmar que 'não existe jogar lixo fora'? Essas propagandas justificam o apelo para convencer uma pessoa da propaganda 14?

- Quais palavras ou expressões se repetem e reforçam essa ideia principal da propaganda 15 na parte verbal: “Do ponto de vista do planeta, não existe jogar lixo fora: porque não existe “fora”?”
- Qual o sentido da palavra ‘fora’ nessas propagandas?
- Quais as ordens dadas na propaganda 15?
- Que palavra é repetida nas três ordens? Qual é o significado dessa palavra?
- Troque a palavra ‘reduza’, que é denominada de verbo, por ‘reduzir’.
- Após a reescrita, o sentido foi alterado? Justifique.

Nestas questões a reflexão epilinguística centra-se nos seguintes aspectos: trocar com os alunos os modos verbais e os pronomes por artigos, como, reduzir o lixo; reduzir as compras; reduzir o consumo, a fim de estabelecer se os sentidos mudam ou não e se o tom de ordem com o uso do modo infinitivo é atenuado. Além disso, a voz oculta do interlocutor torna impessoal os enunciados e não coloca a responsabilidade de reduzir o lixo, as compras e o consumo sobre ninguém especificamente. O recurso de determinar, indicando o interlocutor na propaganda e usando o modo imperativo é uma forma de chamá-lo para a responsabilidade, pois o imperativo pressupõe que quem dá a ordem tem condições de fazê-lo por autoridade e conhecimento e quem recebe a ordem tem obrigação ou necessidade de cumpri-la.

Para finalizar, propomos mais duas questões:

- Observe a expressão: ‘do ponto de vista’. Quando uma pessoa quer dar a sua opinião ela pode usar essa expressão. Na propaganda, quem está dando o seu ponto de vista? Isto é possível acontecer? Explique.
- Que recursos de pontuação aparecem nessas propagandas e qual o sentido de cada uso?

## **Pós-leitura**

Para esta etapa, sugerimos o seguinte questionamento:

- Na sua opinião, as propagandas 15 e 16 conseguem atingir os seus objetivos? Justifique.

## **Módulo 5**

Neste módulo, o tema em foco são as propagandas que abordam sobre o destino do lixo produzido pelo consumidor. Para iniciar a leitura com as propagandas deste módulo, recapitular, oralmente, com os alunos o que já foi estudado das propagandas sociais e, em seguida, realizar a pré-leitura com o seguinte questionamento:

### **Pré-leitura - Condições de produção**

- Em quais locais poderiam circular propagandas sociais sobre o lixo no planeta?
- Você produz lixo? Que tipo de lixo você produz?
- Quais seriam os objetivos possíveis de propagandas sociais que abordassem o destino do lixo produzido?
- Na sua visão, é necessária uma propaganda social sobre o destino do lixo produzido na sua comunidade? Por quê?

## **Leitura**

**Figura 17** – Propaganda Social.

# O MEU LIXO?

Carrego comigo até encontrar uma lixeira!



---

Aproveite para separar e doar o que pode ser reciclado.  
**#SepareOSEuLixo**

---

Fonte: O meu lixo...(2019).

**Figura 18** – Propaganda Social.



Fonte: O meu lixo (20--).

### Conteúdo temático e Estrutura Composicional

Para esta etapa, propomos as seguintes perguntas:

- Pensando nos produtores dessas propagandas, quais seriam os possíveis projetos que eles desejam que seus leitores participem?
- Qual a ideia principal de cada propaganda?

Essas propagandas são constituídas de 'texto verbal' e de 'texto não-verbal' que validam as ideias que querem compartilhar. Pensando sobre isso, responda:

- Que recursos verbais e não-verbais fazem parte das propagandas?

- Quais deles são utilizados para convencer o leitor de assumir o compromisso de compartilhar a ideia? Descreva-os.

### **Estilo (Análise linguística)**

Para esta etapa, propomos as seguintes perguntas:

- Quais palavras referem-se ao leitor da propaganda? Qual refere-se à ideia que precisa ser compartilhada?
- Reescreva: “O meu lixo? Carrego comigo até encontrar uma lixeira!” sem usar as palavras que marquem a 1ª pessoa do singular: eu. Após a reescrita, explique as mudanças de sentido ocorridas.
- Que recursos de pontuação aparecem nas propagandas 17 e 18 e qual o sentido de cada uso?

### **Pós-leitura**

Para esta etapa, propomos as seguintes perguntas:

- Na sua opinião, a pergunta ‘O meu lixo?’ chama mais a atenção do leitor do que se fosse a pergunta ‘O lixo?’. Argumente.
- Qual dessas duas propagandas usaria para compartilhar em sua comunidade? Por quê?
- Qual resposta você daria para a pergunta das propagandas 17 e 18?

### **Catarse – 2 h/a**

Nesta etapa, é importante retomar, oralmente, as questões da etapa da problematização, elencar os passos realizados na fase da leitura e interpretação e o que aprendemos nas leituras e análise linguística das propagandas para, coletivamente, realizarmos uma síntese oral do conhecimento construído.

A segunda atividade é uma proposta para se comparar duas propagandas, a fim de que o aluno possa exercitar alguns passos que realizou nas aulas de leitura. O formato escolhido é um quadro comparativo com duas propagandas, uma de consumo e outra social. Podem ser selecionadas várias propagandas e providenciar cópias para os alunos que, primeiramente, façam a atividade individual e depois socializem com os colegas e, assim, elaborem um painel em grupo. As propagandas podem ser retiradas de vários suportes, como o próprio livro didático adotado.

A atividade pode ser apresentada da seguinte maneira:

- Leia as propagandas entregues e complete o quadro abaixo.

**Quadro 1** - Prática Social Final – 1 h/a

<b>Propaganda 1</b>			<b>Propaganda 2</b>		
Como ela se apresenta?	A quem ela se destina?	O que ela pretende vender?	Como ela apresenta?	A quem ela se destina?	O que ela pretende vender?
Quais palavras são usadas? Apresenta	Que público a propaganda quer alcançar?	Um produto, um serviço ou uma ideia?	Quais palavras são usadas? Apresenta	Que público a propaganda quer alcançar?	Um produto, um serviço ou uma ideia?
imagens, cor, letras diferentes?		Qual é o produto, ou serviço ou ideia?	imagens, cor, letras diferentes?		Qual é o produto, ou serviço ou ideia?
Descreva o que observou		É uma propaganda de consumo ou social?	Descreva o que observou		É uma propaganda de consumo ou social?

Nesta etapa, o aluno produz uma propaganda social para o seguinte contexto:

- A partir do que estudamos sobre as propagandas sociais sobre o consumo e o lixo, produza uma propaganda para o concurso de um outdoor da escola com o tema:

‘#Tô fora ...

#Tô dentro’ ...

O outdoor será colocado em um ponto estratégico da cidade para que as pessoas sejam conscientizadas sobre o consumo desnecessário e o desperdício e tenham atitudes sustentáveis para a conservação do meio ambiente em que vivem, através de um consumo consciente. Mãos à obra!

## **Considerações Finais**

Os conhecimentos científicos necessitam ser reconstruídos com significados, com unidade, sem fragmentação e com compreensão crítica dos diversos olhares de uma mesma realidade, privilegiando e valorizando a contradição, a dúvida, o questionamento no trabalho pedagógico.

Portanto, consideramos que o ponto de partida do PTD ressignificado é enxergar a leitura como uma prática social mais ampla, por meio de uma leitura crítica e significativa nas interações entre leitor e enunciados presentes na linguagem verbal e não-verbal das propagandas sociais impressas, concebendo a língua como discurso para além de um sistema de formas (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988).

Dessa forma, espera-se que o aluno transforme o seu conhecimento, que *a priori* é sincrético e confuso, mas, ao final do processo, sistematize uma nova visão da realidade discursiva, a partir das aulas de leitura e análise linguística com o gênero estudado, melhorando a sua condição de aluno-leitor. É importante afirmar mais uma vez, que o docente tem

o papel de mediador nas análises e relações possíveis das interações entre leitor e texto, o qual não impõe ao aluno a leitura do autor do texto ou da sua própria leitura.

Ao contrário, proporciona ao leitor possibilidades de refletir sobre as escolhas de estratégias de dizer do autor dos textos, para que ele, aluno-leitor, se abra para novos conhecimentos e produções de sentido, como tramas tecidas nas leituras realizadas (GERALDI, 1993), pois suas mãos não estão amarradas ao ponto de apenas reconhecer os sentidos daquilo que lê, também não está com as mãos livres, tecendo outro bordado sem se importar com os sentidos presentes nos textos. O aluno tem mãos que tecem carregadas de fios dos sentidos do texto e de suas veias históricas, tecendo ora o mesmo bordado, ora outro.

## Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORGATTO, A. M. T. BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014. (Coleção Ápis).

FAÇA o seu papel: imprima somente o necessário! O uso moderado de folhas de papel economiza energia e o meio ambiente. Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/532832199644668444/>. Acesso em: 03 out. 2019

GASPARIN, J. L. **Uma didática pra a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 151-194.

\_\_\_\_\_. A produção de textos nos anos iniciais. *In*: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Escrita e ensino**: formação de professores – EAD 42. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005, p. 59-86.

JOGUE LIMPO com o planeta: evite desperdício de papel, sabonete, água e energia usando apenas o necessário. Disponível em: <http://helioprint.com.br/blog/economia-de-papel-nas-empresas/>. Acesso em: 23 set. 2016.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Atividades para o desenvolvimento de habilidades de leitura de propaganda impressa. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Associação de Linguística Aplicado do Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Leitura de propaganda impressa. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2010, Taubaté. **Anais** [...]. Taubaté: [s. n.], 2010.

O LIXO que você joga no chão não fala, mas ele diz muito sobre você. [S. l.] : facebook.com/inteligentevida, [19--]. Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/0a/44/4b/0a444b77a735ceb65fbefcad59c24a6a.jpg>. Acesso em: 01 out. 2019.

MARINGÁ. Secretaria de Educação do Município de Maringá (SEDUC). **Planejamento de língua Portuguesa – 5º ano**. Maringá, 2016.

MENEGASSI, R. J. *et al.* Concepções de linguagem e o ensino de leitura em língua materna. **Linguagem & ensino**. Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, Maringá – PR, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

O MEU LIXO? Carrego comigo, até encontrar uma lixeira! Compartilhe esta idéia!). [S. l.]: Equipo, 19--.

O MEU LIXO? carrego comigo até encontrar uma lixeira. Disponível em: [https://www.scoopnest.com/pt/user/CNJ\\_oficial/592485979996475392-o-meu-lixo-carrego-comigo-at-encontrar-uma-lixreira-d-rt-e-espalhe-essa-atitude-lixonolixo](https://www.scoopnest.com/pt/user/CNJ_oficial/592485979996475392-o-meu-lixo-carrego-comigo-at-encontrar-uma-lixreira-d-rt-e-espalhe-essa-atitude-lixonolixo). Acesso em: 03 out. 2019.

NÃO EXISTE LIXO que se joga fora: fora é dentro do nosso planeta. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/rachelabdalla/um-apelo-emergente>. Acesso em: 03 set. 2018.

OHUSCHI, M. C. G. A responsividade docente na didatização dos gêneros notícia e reportagem. In: PERFEITO, A. M.; RITTER, L. C. B.; KRAEMER, M. A. D. **Gêneros discursivos**: possibilidades e reflexões de abordagens pedagógicas em práticas linguageiras. São Carlos: Pedro & João editores, 2016. p. 237-282.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino médio**: proposta de elaboração didática. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000173115>. Acesso em: 03 out. 2019.

SANDMANN, A. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2003.

SANT'ANNA, A. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. São Paulo: Pioneira, 1998.

SANTOS, C. B. **Leitura e análise linguística com o gênero propaganda impressa**: resignificando o plano de trabalho docente. Dissertação (Mestrado Profissional) - Mestrado Profissional em letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. 140 f.

SE CADA UM fizer o seu papel, todos vão viver em um mundo melhor.  
Disponível em: <http://www.comunicaquemuda.com.br/se-cada-um-fizer-o-seu-papel-todos-vaio-viver-em-um-mundo-melhor/>. Acesso em: 03 out. 2019.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, Assis, SP, v. 5, n. 2. p. 91-116, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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

WANDERLEY, P. Consumo. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://pratiqueobemhoje.com/2016/01/27/lixo/>. Acesso em: 01 out. 2019.

## Capítulo 9

# A produção de resenha de filme no contexto do campo

Vinicius da Silva Zacarias e Cláudia Valéria Doná Hila

### Considerações iniciais

A proposta de intervenção apresentada neste capítulo, inserida no âmbito da Linguística Aplicada, está norteada pela concepção interacionista de ensino, pelos pressupostos bakhtinianos e, sobretudo, pelo Interacionismo Sociodiscursivo e por pesquisadores que seguiram essa última vertente. Trata-se de uma proposta para o trabalho com a produção textual escrita a partir da concepção de escrita como trabalho (SERCUNDES, 1997), planejada para um 9º ano no contexto de campo, concebida para escolas do campo do Estado de São Paulo; respeitando, portanto, suas características histórico-sociais.

O Estado de São Paulo adota apostilas para serem trabalhadas no contexto de campo; entretanto, não levam em conta o contexto das escolas rurais, as quais possuem especificidades não contempladas pelo material, necessitando, assim, ser resignificado. Juntemos a isso a existência, nesses manuais, de propostas, ainda, de ‘redação que em nada dialogam com a realidade e com as práticas sociais que circundam o aprendiz, tornando-se enfadonhas e desmotivantes, não garantindo uma adesão verdadeira à atividade, sendo realizadas pelo aluno apenas como meio de receber nota para ser aprovado na disciplina.

Quando tratamos da educação no campo, é necessário considerar uma série de fatores que colocam os alunos desse contexto em desvantagem em relação aos das áreas urbanas, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural a fim de produzir materiais significativos a essa realidade.

Ao pensarmos no trabalho com produção escrita relacionada à educação no campo, temos um contexto ainda mais desafiador, pois além dos fatores mencionados, geralmente a cultura letrada se faz menos presente nesses locais que nas áreas urbanas, de forma que o aluno dessas áreas recebe um menor incentivo à leitura em seu contexto familiar. Isso trará uma conseqüente dificuldade na competência escritora à medida que seu acesso aos enunciados anteriores (BAKHTIN, 1997) se compromete.

A importância da escola para atenuar esse fator é primordial, pois como nesse contexto o letramento ocorre de maneira muito escassa fora de seus muros, ela deve chamar para si a responsabilidade de expor os alunos aos diversos gêneros discursivos em circulação, ensinando-os a agir no mundo por meio deles, correndo o risco de os alunos passar por seus bancos e sair sem a devida competência discursiva para tornar-se um cidadão crítico.

Para esse cenário, escolhemos o gênero resenha de filme para elaborar uma proposta de intervenção porque, em primeiro lugar, é um dos gêneros previstos no conteúdo programático do currículo; pertence principalmente à ordem do argumentar, necessária ao desenvolvimento crítico dessa faixa etária, mas também trabalha com operações características da ordem do expor, possibilitando, junto à argumentação, o desenvolvimento da capacidade de sumarização e de reflexão crítica. Ao assumir a perspectiva de um ensino voltado também para o multiletramento do aluno, esse gênero permite tanto o trabalho com a leitura e com a produção textual.

No desenvolvimento do trabalho, utilizamos como base metodológica o Projeto Didático de Gênero (PDG), o qual pode ser definido como “[...] um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo [...] sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social [...]” (GUIMARÃES; KERSH, 2014). O tema escolhido para a proposta foi ‘Superação’, porque o contexto dos alunos do campo evidencia um alto grau de desmotivação com os estudos e com a própria

vida. Nesse sentido, buscamos selecionar filmes que, de alguma forma, trouxessem o tema à discussão.

## **A proposta de intervenção**

Nossa proposta de intervenção consiste em um Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSH, 2014), concebido para ser aplicado a alunos do 9º ano do ensino fundamental a partir da temática da ‘Superação’. O projeto é constituído de cinco oficinas, com duração média de trinta e duas aulas, durante as quais os alunos têm oportunidade de refletir sobre o tema norteador do projeto e sobre as características do gênero eleito para a produção escrita – a resenha cinematográfica – no que se refere ao seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

## **A produção inicial**

Ao seguirmos os procedimentos indicados por Guimarães e Kersh (2014) ao tratarem do Projeto Didático de Gênero, descrevemos a produção inicial, nesta seção, em três passos. O objetivo principal é que o professor tenha um instrumento para analisar o que os alunos já sabem sobre o gênero, podendo ser adaptada também, de acordo com o contexto de ensino. Dessa forma, identificamos aquilo que a turma é capaz de fazer para podermos enfatizar as capacidades que precisam ser desenvolvidas ao longo do projeto através das oficinas.

### **1º passo: apresentação do projeto à turma**

Antes de iniciar o trabalho, é necessário apresentar o projeto à turma, esclarecendo seus objetivos, tipo de atividades a serem desenvolvidas, etapas a serem cumpridas e contribuições esperadas, bem como solicitar a concordância do grupo em participar das atividades. Isso também é fundamental para que os discentes se sintam

parte do projeto e, conseqüentemente, se envolvam verdadeiramente com sua realização.

## **2º passo: exibição de um filme e realização da produção inicial**

Depois dessa conversa inicial, sugerimos que seja selecionado um filme (não necessariamente ligado à temática que se deseja discutir no projeto) que sirva de base para que os alunos possam produzir um primeiro exemplar do gênero resenha.

Sugerimos que o trabalho se inicie com *A lista de Schindler* (1993), e após a realização de uma roda de discussão, apresentar à turma algumas noções básicas relativas ao gênero resenha de filme, tais como: produtor, destinatário, esfera de circulação, suporte, função social, assim como a necessidade de apresentar sequências expositivas (sumarização da obra) e argumentativas (apreciação valorativa do aluno-crítico sobre ela). Cumpridas essas etapas, solicitar que a turma produza uma resenha do filme assistido em sala para servir como diagnóstico inicial.

## **3º passo: análise da produção inicial**

A primeira produção deve ser analisada a fim de identificar os conhecimentos que os alunos se apropriaram para a produção do gênero e aqueles que precisarão ser trabalhados com mais ênfase para que as produções finais atendam ao que se espera de uma resenha de filme em relação aos seguintes aspectos: contexto de produção, estrutura composicional e marcas de estilo. É com base nessas análises que as oficinas são produzidas e, de agora em diante, apresentadas neste capítulo. Entretanto, como se trata de um capítulo orientador ao professor, realizamos oficinas levando em conta o trabalho com todos os elementos constitutivos do gênero.

## **Oficina 1 – Superando desafios**

A primeira oficina objetiva sensibilizar os alunos para a temática a ser discutida durante o projeto. Portanto, nela podem aparecer diversos gêneros discursivos (vídeos da internet, reportagem e tira em quadrinhos, etc.) que tratem de superação, mostrando exemplos de pessoas que conseguiram grandes conquistas através da luta contra as dificuldades.

### **Atividade 1: exibição de vídeos que mostrem histórias de superação seguida de discussão**

Sugerimos que, para dar início às atividades, o professor exiba dois ou três vídeos curtos nos quais apareçam relatos de superação que sirvam como exemplos motivadores para os alunos. A atividade divide-se em três passos, desde a apreciação dos vídeos até o estabelecimento de relações entre os textos e casos reais de superação encontrados em suas famílias ou na comunidade local.

#### **1º passo: exibição dos vídeos**

Sugerimos os vídeos *A história e superação de Usain Bolt* (A HISTORIA..., 2017) e *Lavrador larga a roça para estudar e se torna médico após 19 anos em MG* (LAVRADOR..., 2017) para esse momento. O material pode ser exibido para a turma utilizando o *datashow*.

#### **2º passo: questões sobre os vídeos**

Após a exibição dos vídeos, o professor pode pedir para que a turma responda às seguintes questões de forma individual.

1. Quem são os personagens que fazem parte dos dois vídeos?
2. O que há de comum entre os vídeos?
3. Qual a finalidade do primeiro vídeo?
  - a) informar sobre acontecimentos recentes.

- b) divulgar uma campanha em prol dos mais necessitados.
  - c) o narrador contar sua própria história de vida.
  - d) fazer propaganda de uma marca ou produto.
4. Qual a finalidade do segundo vídeo?
- a) fornecer explicações sobre a carreira de medicina.
  - b) relatar a história real de superação de uma pessoa.
  - c) contar uma história fictícia de superação.
  - d) entreter o público.
5. Como denominamos o primeiro e o segundo vídeo, respectivamente?
- a) autobiografia televisiva e reportagem televisiva.
  - b) reportagem televisiva e notícia.
  - c) notícia e telenovela.
  - d) game show e autobiografia televisiva.
6. O que significa a palavra superação?
- a) confiança em coisa boa.
  - b) aquilo que é difícil ou torna uma coisa difícil.
  - c) vantagem, superioridade.
  - d) ação de vencer, alcançar, conseguir.

### **3º passo: ampliação da discussão**

Após a correção oral das questões, julgamos ser interessante que o professor pergunte aos alunos se conhecem alguma outra história de superação, seja de alguém de sua família ou da comunidade local e se podem compartilhá-la com o grupo.

## **Atividade 2: leitura e discussão sobre reportagem mostrando uma história de superação**

Para a segunda atividade da oficina, sugerimos que o professor traga como leitura outro gênero discursivo que verse acerca do tema do projeto. Decidimos trazer uma reportagem publicada no site G1, intitulada *Ex-faxineira que virou juíza lança livro sobre sua história: 'É possível concretizar os sonhos'* (2018)<sup>20</sup>, uma vez que esse texto mostra uma história de dificuldades, superação e persistência, e atende nossa intenção de transmitir aos alunos a mensagem de que, mesmo que haja motivos para desanimar, é possível superar as dificuldades.

### **1º passo: leitura do texto**

Inicialmente, pede-se que os alunos leiam o texto individualmente a fim de ter um primeiro contato com seu conteúdo. Depois dessa primeira leitura, o professor solicita a alguns voluntários fazer a leitura da reportagem em voz alta.

### **2º passo: impressão de leitura dos alunos**

É interessante pedir que os alunos manifestem sua impressão de leitura em relação à reportagem, pedindo para explicitarem sua apreciação valorativa (BAKHTIN, 1997) ante a história apresentada.

### **3º passo: questões sobre o texto**

O professor pede, então, que os alunos respondam, individualmente e por escrito, às questões propostas sobre a reportagem lida, dando um tempo para realizar as atividades e fazendo a correção coletiva logo em seguida.

---

20 Devido a limitações de espaço nesta publicação, não apresentamos os textos-base utilizados para as atividades. Apresentamos, porém, a fonte onde podem ser encontrados.

1. Quem é a personagem principal da reportagem? Qual é sua profissão?
2. Quais desafios ela teve que vencer para alcançar seu objetivo?
3. Quais atitudes foram tomadas para que os desafios fossem vencidos?
4. Com relação aos vídeos assistidos e a reportagem apresentada, assinale a alternativa correta:
  - a) Os vídeos e a reportagem apresentam situações totalmente diferentes e que não guardam relações entre si, pois enquanto os vídeos mostram histórias de superação, a reportagem relata o fracasso de uma faxineira ao tentar tornar-se juíza.
  - b) Os vídeos e a reportagem apresentam situações semelhantes e que guardam relações entre si, pois os vídeos mostram histórias de superação e a reportagem relata o sucesso de uma faxineira em tornar-se juíza, através de seu esforço.
  - c) Os vídeos e a reportagem apresentam situações totalmente diferentes, porém que guardam relações entre si, pois enquanto os vídeos mostram histórias de pessoas que não conseguiram atingir seus objetivos, embora tenham se esforçado muito, a reportagem relata o sucesso de uma faxineira em tentar tornar-se juíza.
  - d) Os vídeos e a reportagem apresentam situações semelhantes e que guardam relações entre si, pois enquanto os vídeos mostram histórias de pessoas que fracassaram, embora tenham se esforçado, a reportagem relata o sucesso de uma faxineira em tornar-se juíza.

### **Atividade 3: leitura e discussão de tirinha de Mafalda**

A atividade consiste na leitura, reflexão e discussão sobre uma tirinha da personagem Mafalda. A narrativa é constituída por quatro

quadros; no primeiro, Miguelito aparece sentado à beira de uma calçada, em uma posição de aparente passividade. Mafalda, então, lhe diz: “Não estou entendendo, Miguelito. Que história é essa de ficar sentado esperando alguma coisa da vida?” No segundo quadrinho, o personagem responde ao questionamento de Mafalda dizendo: “É isso mesmo. Vou ficar aqui sentado esperando a vida me dar alguma coisa”. O terceiro quadro não apresenta fala, apenas mostra Mafalda se distanciando de Miguelito, que continua sentado à beira da calçada, mantendo sua posição apática. O quarto e último quadro mostra Mafalda seguindo seu caminho, já distante de Miguelito. Aparece, então, um balão de pensamento saindo de sua cabeça, no qual se lê: “Será que o mundo está assim porque está cheio de Miguelitos?”

Com esse texto, buscamos mostrar um contraponto em relação aos textos anteriores, pois há a presença do discurso do desânimo e da apatia manifestos nas atitudes do personagem Miguelito.

### **Questões sobre o texto**

Após a leitura, é fornecido um tempo para os alunos poder responder a algumas questões sobre a tirinha e posteriormente deve-se realizar a socialização das respostas por meio de correção coletiva.

1. Você já se deparou com textos desse tipo? Onde?
2. Nesse texto, temos duas personagens: Mafalda e Miguelito. O que Mafalda não entende na atitude de Miguelito?
  - a) o fato de Miguelito ficar parado, esperando alguma coisa da vida.
  - b) o fato de Miguelito preferir sentar no meio fio e não em outro lugar.
  - c) o fato de Miguelito ter contado uma história sobre ficar esperando algo.

3. Compare a atitude de Miguelito com a dos personagens apresentados nos vídeos e na reportagem. Qual é a diferença entre elas?
4. Você acha a atitude de Miguelito correta? Por quê?
5. No último quadrinho, o que Mafalda quis dizer quando afirma que o mundo está como está por conta de pessoas como Miguelito?
6. Qual seria a finalidade desse texto?
  - a) criticar a forma como o mundo está atualmente.
  - b) alertar para os perigos de sentar-se no meio fio.
  - c) mostrar a importância das atitudes para alcançar mudanças.
  - d) culpar Miguelito pela situação atual do mundo.

#### **Atividade 4: caça-palavras**

Como forma de promover uma retomada dos pontos importantes referentes à superação discutidos na oficina, propomos a realização de uma atividade do tipo caça-palavras na qual os alunos devem encontrar palavras relacionadas à temática.

Posteriormente à realização dessa atividade, sugerimos que o professor proporcione um momento de discussão com a turma, questionando os alunos sobre qual relação se pode estabelecer entre cada uma das palavras encontradas na atividade e a ideia de superação trabalhada na oficina através de perguntas do tipo “Por que é necessário ter ‘objetivo’ para se superar?” ou “Qual é a importância da ‘coragem’ para vencer os desafios que encontramos em busca de um sonho?”

**Imagem 1** - Caça-palavras.

# SUPERAÇÃO

Encontre oito palavras relacionadas ao tema superação!



Fonte: Os autores.

## Oficina' 2 – Reconhecimento do gênero

A segunda oficina, composta por uma única atividade, busca levar os discentes a reconhecer o gênero resenha de filme através da apresentação de vários textos pertencentes a gêneros relacionados à cultura do cinema (pôster de divulgação, sinopse e resenha).

Buscamos também discutir sobre o contexto de produção e conteúdo temático das resenhas filmicas, abordando noções como: locutor, interlocutor, posições sociais dos envolvidos na interação discursiva, suporte, campo de circulação e finalidade.

## **Atividade 1: reconhecimento do gênero**

O objetivo dessa primeira atividade consiste em levar o aluno a reconhecer o gênero resenha de filme em meio a outros textos de gêneros filiados à cultura do cinema, sejam eles: sinopse e o pôster de divulgação. A atividade desdobra-se em dois passos, apresentados a seguir:

### **1º passo: apresentação e leitura dos textos**

Para iniciar a atividade, o professor apresenta os textos à turma em conjunto (pôster de divulgação, sinopse e resenha) e pede aos alunos ler silenciosamente, solicitando, em seguida, a leitura em voz alta. É importante ressaltar que, se for possível, a apresentação dos textos deve ser feita sem referências da fonte nesse momento, já que estas, muitas vezes, podem dar indícios do gênero a que pertencem.

O primeiro texto apresentado foi o pôster de divulgação do filme *Guerra mundial Z*<sup>21</sup>; o segundo, uma sinopse do filme *O grande truque* (2018) e o terceiro uma resenha do filme *Velozes e furiosos 7* (2018)<sup>22</sup>.

### **2º passo: questões de análise dos textos visando o reconhecimento do gênero resenha de filme**

---

21 Devido a questões de direitos autorais, não apresentamos o pôster utilizado em nossa atividade.

22 Devido a limitações de espaço nesta publicação, optamos por não apresentar os textos-base das atividades no corpo do capítulo. Apresentamos, porém, as fontes onde podem ser encontrados.

Após a conclusão da leitura dos textos, propomos as seguintes questões:

1. A qual campo de circulação pertencem os textos lidos?
  - a) jurídico.
  - b) publicitário.
  - c) literário.
  - d) científico.
  
2. Qual o objetivo principal dos textos pertencentes a esse campo?
  - a) informar o leitor.
  - b) divulgar novos conhecimentos e descobertas.
  - c) dar instruções ao leitor.
  - d) divulgar e vender produtos ou serviços.
  
3. O que os três textos apresentados têm em comum?
  - a) todos abordam como assunto principal guerras.
  - b) todos foram escritos pelo mesmo autor.
  - c) todos abordam como assunto principal filmes.
  - d) todos possuem a mesma estrutura.
  
4. Onde podemos encontrar esses textos?

<b>SUPORTE</b>	<b>TEXTO I</b>	<b>TEXTO II</b>	<b>TEXTO II</b>

5. Qual é o público-alvo dos textos?

<b>PÚBLICO-ALVO (A QUEM SE DIRIGEM OS TEXTOS?)</b>	<b>TEXTO I</b>	<b>TEXTO II</b>	<b>TEXTO II</b>

6. Vamos pensar nas finalidades de cada texto?

FINALIDADE	TEXTTO I	TEXTTO II	TEXTTO II

7. Como podemos denominar o texto 1?

- a) resumo
- b) resenha
- c) notícia
- d) cartaz

8. Como podemos denominar o texto 2?

- a) resumo
- b) resenha
- c) notícia
- d) cartaz

9. Como podemos denominar o texto 3?

- a) resumo
- b) resenha
- c) notícia
- d) cartaz

10. Marque um (X) nas características apresentadas por cada um dos textos lidos anteriormente.

SUPORTE	TEXTTO I	TEXTTO II	TEXTTO II
Informações técnicas sobre o objeto			

Resumo do objeto			
Presença de imagens			
Opinião/ avaliação do autor sobre o objeto			
Identificação/assinatura do autor			

11. Tendo como base o quadro preenchido e as informações apresentadas a seguir, responda: O que particulariza o gênero ‘resenha’ em relação aos demais gêneros apresentados?

Inúmeros tipos de texto se caracterizam por apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto. Outros além de apresentar essas informações, também apresentam comentários e avaliações. Os primeiros são resumos [...] e os segundos são resenhas (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 15).

12. Ao interagir na sociedade, em diversos contextos, ocupamos diversas posições sociais. Em sala de aula, por exemplo, um professor ocupa a posição social de alguém que tem domínio da área de conhecimento que pretende ensinar, tendo autoridade para dar explicações e orientações sobre sua disciplina, enquanto os alunos ocupam a posição social de pessoas que precisam adquirir determinados conhecimentos para futura utilização na execução de seu projeto de vida. Após refletir um pouco, descreva qual a posição social ocupada por um juiz e uma testemunha em uma audiência jurídica.
13. Preencha o quadro a seguir tendo como base o texto que você considerou como uma resenha de filme.

Quem é o autor do texto? Que posição social ele ocupa?	
--	--

Qual é a imagem de interlocutor/leitor que o autor tem ao escrever?	
Qual é a finalidade do texto em relação ao seu leitor?	

### **Oficina 3 – Entendendo a estrutura composicional de uma resenha**

A terceira oficina promove reflexões acerca da estrutura composicional do gênero resenha de filme. Seu objetivo é levar a turma a entender quais as partes essenciais necessárias à construção de uma resenha. Apresentamos, a seguir, um modelo de atividade desenvolvida para alcançar esses objetivos<sup>23</sup>.

#### **Atividade 1: leitura e análise da estrutura composicional da resenha de filme.**

Por meio da leitura proposta, intencionamos que os alunos pudessem reconhecer os seguintes elementos constituintes da estrutura composicional de uma resenha fílmica: título, nome do autor, informações técnicas sobre o filme, resumo/explicações técnicas sobre o filme, avaliação /opinião do autor sobre o filme, imagem/foto e legenda. A atividade desmembra-se em dois passos, descritos na sequência:

#### **1º passo: leitura do texto**

Propomos, inicialmente, a leitura silenciosa. Caso os alunos questionem a presença das setas e retângulos presentes no corpo do texto, afirmar que serão utilizados em uma atividade futura, mas não

---

23 Ainda que na concepção original de nossa oficina sobre estrutura composicional houvesse mais atividades, devido a limitações espaciais, apresentaremos apenas um exemplo de exercício realizado.

há necessidade de fornecer explicações detalhadas nesse momento.  
Depois da leitura silenciosa, solicitar a voluntários a leitura em voz alta.

**FOLHA ILUSTRADA**

**Crítica: "Homem de Ferro 3" prioriza drama pessoal e peca por falta de ritmo**

**ALEXANDRE AGABITI FERNANDEZ**

A maior novidade do terceiro filme do super-herói é a presença de Shane Black como roteirista e diretor.

Black decidiu inovar e deu ênfase aos dramas pessoais de Tony Stark (Robert Downey Jr.), o excêntrico bilionário e cientista que encarna o Homem de Ferro, deixando o herói em segundo plano.

As cenas de ação continuam, é claro, mas são menos numerosas. Tudo para abrir espaço à tentativa de conferir densidade a Stark.



Robert Downey Jr. como o bilionário Tony Stark, protagonista do filme "O Homem de Ferro 3."

Suas angústias, medos e afetos ocupam boa parte da narrativa e aparecem com algumas doses de ironia e humor.

Infelizmente, este perfil mais introspectivo do cientista convive com a arrogância e o egocentrismo do personagem, tirando parte da força dos questionamentos.

O roteiro tem também dois problemas que penalizam o resultado: a intriga mínima, desenvolvida com algumas incoerências, e a falta de ritmo, principalmente no longo combate final. O filme parece interminável.

**HOMEM DE FERRO 3**

**DIREÇÃO** Shane Black

**PRODUÇÃO** EUA/China, 2013

**ONDE** Anália Franco UCI, Espaço Itaú - Frei Caneca e circuito

**CLASSIFICAÇÃO** 12 anos

**AVALIAÇÃO** regular

Fonte: Fernandez (2018).

## **2º passo: atividade de identificação das partes constituintes da resenha de filme**

O comando para realização do exercício proposto encontra-se a seguir e só deve ser dado após a leitura do texto.

1. Nomeie as caixas de texto indicadas na resenha acima com as palavras seguir:

<b>NOME DO AUTOR – TÍTULO – RESUMO DO FILME – INFORMAÇÕES TÉCNICAS – JULGAMENTO DO AUTOR – IMAGEM- LEGENDA</b>
--

Depois de fornecer um tempo para que os alunos realizem as atividades individualmente, o professor pode fazer a socialização das respostas e corrigir o exercício com toda a classe.

### **Oficina 4 – Apenas uma questão de estilo**

O objetivo dessa quarta oficina é abordar aspectos referentes ao estilo do gênero resenha de filme. Assim como na seção relativa à terceira oficina, apresentamos uma das atividades realizadas como modelo.

#### **Atividade 1: leitura e análise do estilo do gênero resenha de filme**

A atividade consiste em ler e analisar a resenha de um filme (no caso específico, *Oz-mágico e poderoso* (CLAUDIO, 2013)<sup>w</sup>, publicada na revista Isto É) a fim de reconhecer as principais estratégias e recursos linguísticos dos quais os críticos de cinema geralmente lançam mão para produzir seus textos. Ela se divide em dois passos, descritos a seguir:

#### **1º passo: leitura do texto**

Nesse momento, é feita a leitura silenciosa do texto seguida da leitura coletiva em voz alta com participação de alunos que se voluntariam a ler para a classe.

## **2º passo: questões para reflexão sobre o estilo empregado na resenha do filme**

A seguir, sugerimos algumas questões para que os aspectos referentes ao estilo empregado na resenha lida possam ser analisados. Salientamos a necessidade de o professor atuar como condutor na realização de alguns exercícios dessa etapa devido à necessidade de explicações extras aos discentes.

1. Analisemos o título das resenhas lidas até agora:
  - Velozes e Furiosos 7.
  - Excalibur.
  - Homem de Ferro 3 prioriza drama pessoal e peca por falta de ritmo.
  - À procura da felicidade.
  - O passado trapaceiro do Mágico de Oz.
2. Com base nos títulos analisados, podemos concluir que, em uma resenha, é mais comum encontrar títulos formados por frases verbais ou nominais? Por que isso acontece?
3. Nas resenhas, é comum o uso dos parênteses. Relacione cada trecho com a função desempenhada pelos parênteses.
  - a) “Agora uma superprodução de US\$ 200 milhões centra-se basicamente no passado do ilusionista Oscar Diggs (James Franco) e como ele tomou o poder nesse reino imaginário”.
  - b) “Seu ‘Oz’ é um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo”.

- c) “[...] escolhe como estrela de seus números de magia a mais bonita garota da trupe (a quem seduz, claro), engana o assistente na partilha dos centavos recebidos pelos truques de quinta categoria e vive fugindo dos pagantes ludibriados”.
- ( ) Introduzir a voz do autor com a finalidade de dar mais detalhes sobre o que se comenta sem, contudo, quebrar drasticamente o a progressão do texto.
  - ( ) Introduzir a voz do autor com a finalidade de informar o nome dos atores responsáveis pela interpretação das personagens do filme.
  - ( ) Introduzir a voz do autor com a finalidade de fazer um comentário de caráter subjetivo em relação ao assunto tratado.
4. Qual o ponto de vista do autor em relação ao filme objeto da resenha?
- a) O autor se mantém neutro e indiferente em relação à obra.
  - b) O autor aprecia positivamente a obra.
  - c) O autor aprecia negativamente a obra.
  - d) O autor se mantém em dúvida em relação à qualidade da obra.
5. Assinale, dentre as alternativas, aquela em que o trecho destacado não demonstra um julgamento de valor do escritor em relação ao filme:
- a) “Agora uma ‘superprodução’ de US\$ 200 milhões de dólares centra-se basicamente no passado do ilusionista.”
  - b) “‘Nesse momento’, debatia-se a questão do lastro em ouro, para emissão do papel moeda.”

- c) “‘Numa jogada de mestre’, o diretor Sam Raimi pinta a política (pois é disso que se trata, afinal), como um espetáculo [...]”.
- d) “‘Seu ‘Oz’ é um ‘requintado’ espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais [...]”.
6. Esse posicionamento assumido pelo resenhista em relação ao filme é expresso:
- ( ) De maneira direta, através de expressões como ‘Eu acho que’ ou ‘Em minha opinião’.
- ( ) De maneira indireta, implícita, sem uso de nenhum tipo de expressão definida para tal fim.
7. Há um tempo verbal que ocorre com maior frequência em relação aos outros no texto lido. Qual é?
- a) Presente do Indicativo
- b) Pretérito mais-que-perfeito do Indicativo
- c) Futuro do Presente do Indicativo
- d) Futuro do Pretérito do Indicativo
8. Leia os seguintes trechos da resenha nos quais predomina o uso do tempo verbal Presente do Indicativo.

“Na história mais conhecida do personagem, aquela estrelada por Judy Garland, um velho Oz ‘se apresenta’ como um péssimo mago e ‘confessa’ ser uma farsa”.

“Como cineasta, Raimi ‘se mostra’ na posse de todo esse arsenal. Seu “Oz” ‘é’ um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo”.

“Numa jogada de mestre, o diretor Sam Raimi ‘pinta’ a política (pois é disso que se trata, afinal) como um espetáculo, mas ‘associa’ seus meios de ludibriar as pessoas aos próprios recursos do cinema: ‘é’ com a técnica da projeção de sua imagem em movimento que Oz se ‘impõe’ diante das massas e ‘vence’ as bruxas do mal”.

Em qual dos trechos a seguir o Presente do Indicativo está sendo utilizado para a descrição e argumentação? Em qual há o uso do Presente do Indicativo com finalidade de narrar fatos do enredo do filme? E em qual acontecem os dois usos do Presente do Indicativo no mesmo trecho?

9. Converse com seu professor e colegas a fim de refletir sobre as funções assumidas pelo Presente do Indicativo na construção das resenhas e sobre a razão desse tempo ser tão predominante nesse gênero.
10. Nas resenhas lidas até aqui, quase não há verbos conjugados na primeira pessoa do singular (eu). O que podemos notar é o uso da terceira pessoa do singular ou plural (ele/ela/eles/elas) ou da primeira pessoa do plural (nós). Isso é feito com a finalidade de que o resenhista:
  - a) Se aproxime do leitor, estabelecendo uma relação de informalidade entre ambos.
  - b) Se distancie do leitor, de forma a não revelar um comprometimento de caráter muito subjetivo em relação ao que se diz.
  - c) Traga para si toda a responsabilidade do que afirma em seu texto.
  - d) Traga para o leitor toda a responsabilidade do que se afirma em seu texto.
11. Retome o seguinte trecho da resenha:

“Assim, a Estrada de Tijolos Amarelos, que levaria à Cidade de Esmeralda, seria uma alusão a esse padrão monetário – o mágico representaria um [...]banqueiro, e o leão sem coragem, os políticos em geral, incapazes de atender às necessidades da população”.

Neste excerto, os verbos estão em um tempo diferente daquele predominante no texto. Assinale a alternativa que explica a possível intenção desse uso:

- a) Retratar ações acontecidas no filme.
  - b) Descrever ações ainda não acontecidas no filme.
  - c) Descrever hipóteses de interpretação de elementos do filme.
  - d) Retratar ações em desenvolvimento no filme.
12. No início da resenha, há a presença tanto de verbos no Presente do Indicativo quanto no Pretérito Perfeito. A qual intenção do produtor da resenha esse fato está relacionado?
13. Retomemos o trecho da resenha do filme À procura da felicidade, lido na oficina anterior:

Por isso fica aqui o aviso: não esqueça o lenço de papel. A caixa toda!

14. Pensando sobre os tempos verbais utilizados no texto, aqui há o uso de um verbo na forma imperativa (“não esqueça”). Isso pode ocorrer nas resenhas, representando:
- a) Uma recomendação do resenhista ao leitor, incentivando-o a ver o filme.
  - b) Uma ordem do resenhista ao leitor, obrigando-o a ver o filme.
  - c) Uma história pessoal compartilhada pelo resenhista com o leitor, emocionando-o para que veja o filme.

15. O trecho analisado na questão anterior constitui uma sequência textual:
- a) Narrativa b) Descritiva c) Injuntiva d) Expositiva
16. Após a discussão, relacione os trechos da resenha com a função dos operadores lógico-argumentativos destacados.
- a) “[...] lá fez amizade com um espantalho sem cérebro, um leão covarde ‘e’ um homem de lata que deseja ter um coração [...]”
- b) “Não são poucos, ‘no entanto’, os estudiosos que nela veem uma complexa alegoria à situação política e econômica dos EUA”
- c) “Assim’, a Estrada de Tijolos Amarelos, que levaria à Cidade de Esmeralda, seria uma alusão a esse padrão monetário [...]”
- d) “Para’ conseguir melhores atuações, preferiu construir 30 cenários em uma ex-fábrica de caminhões da General Motors[...]”
- ( ) Oposição/contraste
- ( ) Conclusão
- ( ) Adição
- ( ) Finalidade

**ATENÇÃO!**

Em um texto como a resenha, em que o produtor deve expressar um comprometimento em relação à obra analisada, usam-se determinadas palavras para organizar as ideias de maneira lógica, estabelecendo entre elas os mais diversos tipos de relação. Essas palavras podem ser denominadas ‘operadores lógico-argumentativos’ e têm uma função essencial para garantir um texto coeso e coerente.

17. Seria possível escrever as orações mostradas no exercício anterior utilizando outros ‘operadores lógico-argumentativos’

sem que o sentido de cada uma delas se modifique? Tente fazer isso nas linhas seguintes:

Item A:

Item B:

Item C:

Item D:

Muito bem, amigos (as)! Estamos aprendendo muito juntos! Vamos parar mais uma vez e pensar sobre a construção de uma resenha. Como pudemos ver, o texto lido tem como assunto principal uma obra cinematográfica. Assim, é necessário referir-se a ela várias vezes no decorrer. Imagine se, a cada vez que isso for necessário, o resenhista utilizasse o título do filme como sujeito da oração. Como ficaria o texto? Converse sobre isso com seus colegas e professor!

18. A língua nos oferece alguns mecanismos que podem ser utilizados a fim de evitar repetição no interior dos textos, garantindo, dessa forma, que as ideias tenham melhor progressão, coesão e coerência. Releia a resenha apresentada no início dessa oficina e identifique as expressões do texto que retomam as seguintes ideias e transcreva-as para a tabela:

Oz- Mágico e poderoso (filme)	
Mágico de Oz (personagem)	
Mágico de Oz (livro/história original)	
Terra de Oz	
Diretor do filme	
L. Frank Baum – autor da história original	

19. Relacione os excertos do texto às sequências textuais neles predominantes:

- a) “*Oz – mágico e poderoso* (em cartaz na sexta-feira 8) mostra-o em uma época imprecisa, cujos locais e figurinos sugerem ser o século XIX. Lépidio e sedutor entre as atrações de um circo mambembe do Kansas, no interior dos EUA, ele ambiciona ser um misto do mago Harry Houdini e do inventor Thomas Edison”.
- b) “Como cineasta, Raimi se mostra na posse de todo esse arsenal. Seu ‘Oz’ é um requintado espetáculo visual do início ao fim, com efeitos visuais (1.500 ao todo) usados sem exibicionismo”.
- c) “[...] escolhe como estrela de seus números de magia a mais bonita garota da trupe (a quem seduz, claro), engana o assistente na partilha dos centavos recebidos pelos truques de quinta categoria e vive fugindo dos pagantes ludibriados. Ao brigar com o halterofilista da companhia, foge em um balão e é levado por outro tornado, fenômeno climático muito comum nessa região dos EUA. Acaba aterrissando em Oz, cujos habitantes acreditam na profecia de que um mágico irá salvar o reino de suas divisões internas, provocadas por três bruxas”.
- ( ) Predomínio da argumentação
- ( ) Predomínio da exposição/descrição
- ( ) Predomínio da narração

### **Oficina 5 – Produção final**

Nessa, a quinta e última oficina de nosso PDG, objetivamos levar os alunos a produzirem textos que demonstrem a construção dos conhecimentos propostos durante as oficinas, resultando em produções adequadas à situação comunicativa na qual se inserem, respeitando seu contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Para tanto, sugerimos as seguintes atividades:

## **Atividade 1: construção da lista de constatações**

O primeiro passo rumo à produção final da resenha é a construção da lista de constatações, pois é necessário que os alunos registrem os conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante a realização das oficinas. De acordo com Raupp (2014, p. 128), ela [lista de constatações] “[...] confere maior autonomia ao aluno em relação à própria aprendizagem, já que garante, tanto para o professor, quanto para o aluno, bons aspectos de argumentação para uma avaliação consistente”. Ainda segundo a autora, ela pode ser construída pelo professor em colaboração com os alunos ou ser construída exclusivamente pelo professor e, depois, apresentada aos alunos. A lista pode ser entregue em forma de *handout* ou afixada na parede da sala de aula. O que importa é que possa ser consultada sempre que houve necessidade.

## **Atividade 2: fazendo um contraponto...**

Nessa atividade, buscamos propor a leitura de textos que manifestam o discurso do desânimo e pessimismo. O objetivo é evitar o doutrinação da classe, pois o ideal é que os alunos concluam naturalmente, e não de maneira forçada e imposta, que a superação é um caminho para as conquistas.

Nossa sugestão é trabalhar com a canção *O salto*<sup>24</sup>, da banda O Rappa, e com a reportagem *Falta de perspectiva faz estudante abandonar ensino médio* (2018)<sup>25</sup>. Sugerimos a divisão da atividade em dois passos, apresentados a seguir:

### **1º passo: escuta/leitura da música e leitura da reportagem**

---

24 Devido à limitação de espaço dessa publicação, optamos por não exibir a letra da música mencionada.

25 Devido à limitação de espaço dessa publicação, optamos por não apresentar os textos-base para as atividades; apresentamos, porém, os endereços onde podem ser encontrados.

Sugerimos que o professor leve a letra da música, acompanhada de seu videoclipe (O RAPPA..., 2017), para que possa ser assistido em sala. Depois de assisti-lo, sugerimos que se peça aos discentes efetuar a leitura silenciosa da reportagem e, em seguida, solicitar a leitura em voz alta por algum aluno voluntário.

## **2º passo: discussão oral sobre os textos lidos**

Após a leitura dos textos, sugerimos realizar uma roda de conversa utilizando as questões:

1. Os textos que iniciaram essa oficina apresentam em comum a ideia da desistência e do desestímulo. Esse discurso está presente em seu cotidiano? De que forma?
2. O que conduz as pessoas representadas em cada um dos textos à desistência?
3. O que pode levar uma pessoa a desanimar ou não ter motivação para buscar melhores condições?
4. O que pode levar uma pessoa a não desistir e não ter motivação para buscar melhores condições?
5. Que postura você assume diante das dificuldades impostas pela vida?
6. “Felicidade e realização pessoal é uma questão de sorte”. Qual seu posicionamento em relação a essa afirmação?

## **Atividade 3: apreciação do filme**

Nessa atividade, sugerimos que a turma assista ao filme *Mãos talentosas: a história de Ben Carson* (2009) para que possam, mais adiante, produzir uma resenha cinematográfica.

### **1º passo: de que forma assistir ao filme?**

Antes de exibir o filme à classe, é conveniente discutir com os alunos as diferenças entre assistir a um filme visando à diversão e fazê-lo com vista a analisá-lo. Além disso, é importante oferecermos aos discentes um direcionamento aos quais critérios a serem observados para fundamentar suas análises. Para isso, propomos a atividade:

1. Assistir a um filme com o objetivo de produzir uma resenha é diferente de fazê-lo apenas para diversão ou entretenimento, já que na resenha teremos que ser capazes de emitir nossa avaliação/ recomendação ao leitor, visando a convencê-lo. Isso exige um olhar atento e criterioso para a obra. Portanto, atenção e concentração são essenciais durante a exibição do filme. Alguns pontos nos quais você pode concentrar sua análise são:
  - a) Enredo
  - b) Figurino
  - c) Trilha sonora
  - d) Duração
  - e) Adequação ao público-alvo
  - f) Atuação do elenco
  - g) Desempenho do diretor

Sugerimos aproveitar o momento para apresentar a ficha técnica do filme aos alunos, pois algumas informações serão necessárias aos estudantes no momento em que estiverem produzindo.

## **2º passo: exibição do filme**

Nesse momento, exibe-se o filme à classe. Sugerimos que o professor chame atenção dos alunos para os aspectos discutidos e que devem observar no filme enquanto o assistem.

## **3º passo: discussão após o filme**

Depois de assistir ao filme, propomos outra roda de discussão oral a fim de que os alunos possam posicionar-se diante da história contada e das ideias veiculadas. Sugerimos que a discussão seja realizada em dois momentos: primeiramente, em grupos menores e, depois, com toda a sala.

Para esse momento, elaboramos as seguintes questões:

1. Ben Carson enfrenta várias dificuldades em sua vida quando criança. Cite algumas delas? Quais você considera maiores?
2. Como é a atitude de Ben e de sua família diante das dificuldades?
3. A mãe de Ben, mesmo com suas limitações, tem um papel fundamental para que os filhos vençam as dificuldades. Por quê?
4. Que relação o filme estabelece entre o sucesso profissional de Ben e o fato de que ele era um bom leitor?
5. O filme mostra a importância do apoio familiar para o desenvolvimento do ser humano em todas as áreas de sua vida. Em nossa sociedade, você acredita que as famílias vêm exercendo seu papel satisfatoriamente quanto a esse aspecto?
6. Qual mensagem o filme se propõe a transmitir aos que o assistem? Você considera que o diretor obteve sucesso em sua forma de fazê-lo?

#### **Atividade 4: produção das resenhas**

Essa atividade consiste em que os alunos produzam, individualmente, resenhas do filme assistido. É importante que os textos produzidos tenham circulação para além da sala de aula e que o grupo esteja consciente disso para que possam criar a representação adequada de seus interlocutores, bem como da situação discursiva na qual atuarão (KERSH, 2014).

## 1º passo: apresentação de um roteiro de escrita

Para auxiliar a turma, sobretudo aqueles alunos que apresentam maior dificuldade, é possível que o professor elabore aos discentes um roteiro de escrita. Apresentamos nossa sugestão de roteiro de escrita para o gênero resenha de filme:

Introdução	Apresentação do filme e detalhes técnicos (em forma de tabela ou no corpo do texto).
Desenvolvimento	Descrição do filme, personagens, espaço, resumo do enredo, avaliação/julgamento em relação ao filme, argumentos*.
Conclusão	Reafirmação da avaliação/julgamento em relação ao filme e recomendação (ou não) ao leitor.

Lembre-se de dar um título à sua resenha, de assiná-la e de acrescentar imagens com cenas do filme e suas respectivas legendas.

\*Como vimos em sala de aula, essas partes podem aparecer diluídas ao longo do texto, ocorrendo simultaneamente, sem necessidade de que se destine parágrafos exclusivamente para descrever personagens, resumir o enredo e outros para fazer-se a avaliação/julgamento da obra.

## 2º passo: produção das resenhas

Essa é a etapa na qual os alunos produzirão seus textos efetivamente. Sugerimos que a produção seja realizada em sala de aula sob orientação do professor para que possa haver solução de dúvidas quanto à produção textual. Vale a pena lembrar que essa produção não envolve apenas a parte verbal do gênero, mas que o professor deve reservar um momento para que seus alunos possam pesquisar imagens referentes ao filme e criar as respectivas legendas para elas.

## Atividade 5: revisão e reescrita

Nesse momento, acontece a revisão dos textos produzidos pelos discentes e sua conseqüente reescrita. Cabe ao professor optar por qual meio será feita a revisão dos textos dos alunos nessa atividade (revisão pelos pares, revisão exclusiva do professor, revisão coletiva, etc.) a depender de seu contexto de trabalho. O mais importante é que os textos produzidos não deixem de ser revistos e reescritos e que, nesse processo, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não sejam considerados apenas aspectos gramaticais e ortográficos, mas principalmente os textuais e discursivos, de forma a garantir uma perfeita adequação da produção textual do estudante ao gênero e à situação de interação na qual se insere.

### **Atividade 6: divulgação/publicação dos textos**

Esse é o momento em que os textos chegam aos seus leitores finais. Há diversas possibilidades para que isso ocorra: os textos podem ser publicados em um blog, fixados em um mural da escola, apresentados pelos alunos para outra turma, reunidos em forma de uma coletânea a ser distribuída à comunidade escolar, apresentados em algum evento da escola, dentre outras formas que o professor possa e consiga divulgar.

### **Considerações finais**

O trabalho com os gêneros discursivos no contexto do campo, por meio da resenha de filmes, pode levar os alunos a participar de uma prática social que a grande maioria não tem acesso. Trata-se, sobretudo, de pensar em uma Educação do Campo que tenha como protagonistas alunos vinculados a uma história, por vezes, de anulação de suas próprias potencialidades e de certa aceitação passiva de suas condições atuais. Por isso mesmo, os gêneros discursivos constituem ferramentas do professor para que esses alunos, além de alcançarem uma cidadania mais plena, consigam enxergar o mundo para além das fronteiras geográficas em que estão inseridos.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277- 327

CLAUDIO, I. O passado trapaceiro do Mágico de Oz. **Revista Isto É**, São Paulo, ano 37, n. 2259, p. 90-91, 2013. Disponível em: [https://istoe.com.br/279561\\_O+PASSADO+TRAPACEIRO+DO+MAGICO+DE+OZ/](https://istoe.com.br/279561_O+PASSADO+TRAPACEIRO+DO+MAGICO+DE+OZ/). Acesso em: 03 jun. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

EX-FAXINEIRA que virou juíza lança livro sobre sua história: ‘É possível concretizar os sonhos’. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/ex-faxineira-que-virou-juiza-lanca-livro-sobre-sua-historia-e-possivel-concretizar-os-sonhos.ghtml>. Acesso em: 03 jun. 2018.

FALTA de perspectiva faz estudante abandonar ensino médio. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,falta-de-perspectiva-faz-estudante-abandonar-ensino-medio,1521976>. Acesso em: 03 jun. 2018.

FERNANDEZ, A. A. **“Homem de Ferro 3” prioriza drama pessoal e peca por falta de ritmo**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/04/1268642-critica-homem-de-ferro-3-prioriza-drama-pessoal-e-peca-por-falta-de-ritmo.shtml>. Acesso em: 03 jun. 2018.

O GRANDE truque. Disponível em: <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-112609/o-grande-truque>. Acesso em: 03 jun. 2018.

GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. **Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar**. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

A HISTÓRIA e superação de Usain Bolt. 1 vídeo (2 min 11 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GqgofykToRc>. Acesso em : 07 ago. 2017.

KERSH, D. F. Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. *In*: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. **Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 51-71.

LAVRADOR larga a roça para estudar e se torna médico após 19 anos em MG. 1 vídeo (7 min 51 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2aAWAqv1XMo>. Acesso em : 07 jul. 2017.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

O RAPPÀ - O Salto. 1 vídeo (6 min 46 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRcL5QIYoEQ>. Acesso em: 02 nov. 2017.

RAUPP, L.R. O papel da reescrita no projeto didático de gêneros: uma mudança de perspectiva. *In*: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. **Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 123-136.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1, p. 75-97.

VELOZES e furiosos 7. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/cinema/velozes-e-furiosos-7-consegue-ser-o-melhor-da-franquia,bob7d85a3167c410VgnCLD20000ob1bf46doRCRD.html>. Acesso em: 03 jun. 2018.

## Capítulo 10

# Linguagem *online*: prática vernacular de letramento na escola

Gillienne Guimarães Garcia e Luiz Francisco Dias

### Considerações iniciais

Os modos de expressão nas redes sociais são submetidos, em geral, a uma visão negativa no meio escolar. Ela é atravessada por preconceitos de diversas ordens e por uma visão pejorativa da maneira como os jovens, principalmente, escrevem nas trocas de mensagens *online*.

Na verdade, esse olhar pejorativo não teve início com o advento dos aplicativos que se utilizam da internet para a comunicação remota. A gíria sempre foi considerada um modo de expressão menor no ambiente escolar. A solidificação dos estudos de ordem sociolinguística no final do século XX possibilitou um abrandamento dessa visão negativa, demonstrando que é constitutivo das práticas linguísticas a expressão diferenciada dos usuários de uma língua, tendo em vista a região do falante, o seu extrato socio-educacional como também a sua faixa etária, além das diferenças advindas dos agrupamentos profissionais.

Na contemporaneidade, um dos traços mais marcantes na expressão escrita das redes de comunicação digital é a abreviação na grafia das palavras. No entanto, desde as práticas de taquigrafia na Antiga Roma, com o objetivo de transcrever em tempo real os discursos de imperadores e senadores, passando pelas práticas de elaboração de cópias dos textos sagrados na Idade Média, até a redação de cartas e documentos nos séculos XVI a XVIII, as abreviaturas adquiriram o papel de economizar tempo, com ganho de rapidez, além de ocupar menos espaço na superfície do suporte da escrita, tendo em vista os

altos custos desse suporte e das tintas nesses períodos remotos. Nessa direção, por exemplo, ‘outubro’ era comumente grafado como ‘8br’. Em Flexor (2008), podemos encontrar uma visão abrangente das práticas de abreviação no nosso período colonial.

No cotidiano das trocas de mensagem em modo digital, certamente o caráter imediato da comunicação constitui-se como fator de explicação para o uso de abreviaturas. No entanto, há outros fatores que determinam essa prática. Além disso, a abreviatura de palavras vem acompanhada de outras características.

O presente texto apresenta como objeto a reflexão sobre esses modos de expressão dos meios digitais em sala de aula, através de uma interação metodologicamente constituída entre professor e aluno, no sentido de produzir um olhar científico sobre eles e ao mesmo tempo proporcionar uma conscientização sobre a linguagem *online* por parte dos alunos, potenciais usuários dessa linguagem fora da escola.

A seguir apresentamos a proposta de intervenção realizada em 2017, na Escola Estadual ‘Joaquim Nabuco’, em Divinópolis (MG), com trinta e seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cujas idades variam entre 13 e 15 anos. A escola em questão encontra-se no centro da cidade e atende tanto a alunos da região central, quanto a alunos de outros bairros, pois é uma das escolas de referência em ensino da cidade. O perfil socioeconômico do alunado do ‘Joaquim Nabuco’ constitui-se, essencialmente, de sujeitos de classe média baixa à classe média alta. Segundos dados atuais fornecidos pela direção escolar, há 15 turmas no turno matutino, 15 no vespertino e 10 no noturno (distribuídas entre Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Regular). Um total de, aproximadamente, 1600 alunos matriculados na escola.

## **Proposta de intervenção**

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de uma sequência de ensino, baseada na proposta de Aguiar Jr. (2005). Essa proposta pode ser encontrada em formato de documento *online* (sem

paginação), no portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, intitulado CRV- Centro de Referência Virtual do Professor. Conforme informações retiradas do próprio portal, “O CRV oferece informações contextualizadas sobre conteúdos e métodos de ensino das disciplinas da Educação Básica, assim como ferramentas para a troca de experiências pedagógicas e trabalho colaborativo”.

Segundo Aguiar Jr.(2005), “[...] uma sequência de ensino é um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo um certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si”. No entanto, o foco do planejamento não são as atividades de ensino consideradas isoladamente, “[...] mas sim como cada atividade participa de um processo de construção de sentidos numa dada sequência de ensino”(AGUIAR JR.,2005).

A sequência de ensino de Aguiar Jr.(2005) é constituída de quatro fases: 1ª) Problematização inicial; 2ª) Desenvolvimento da narrativa do ensino; 3ª) Aplicação dos novos conhecimentos; 4ª) Reflexão sobre o que foi aprendido. A seguir, explicaremos em que consiste e os propósitos de cada uma dessas fases, segundo o autor, bem como apresentaremos relatos das atividades desenvolvidas em cada etapa.

## **Problematização inicial**

A problematização inicial é o momento em que se prepara a audiência, criando um contexto que torne necessário o estudo do tema em questão. Tem como propósito “[...] engajar os estudantes, intelectual e emocionalmente, como estudo do tema”(AGUIAR JR.,2005), além de explorar as visões, conhecimentos prévios e interesses dos alunos sobre o assunto. Segundo o autor, isso se faz através da proposição de problemas que exijam a participação colaborativa da turma com idéias e soluções para a questão. Nessa fase, “[...] a intenção é mais de fazer boas perguntas do que dar respostas a elas” (AGUIAR JR., 2005). Esta etapa teve duração aproximada de doze aulas (distribuídas entre as três

primeiras semanas de aplicação do projeto) e contou com as seguintes atividades:

- A) Questionário inicial, aplicado em sala de aula, afim de conhecer o perfil dos sujeitos de pesquisa e o que eles pensavam a respeito da linguagem *online* e sua utilização;
- B) Audição e ciência do que os alunos sabiam (o conhecimento prévio deles) a respeito da linguagem *online*. Isso se deu por meio de ‘rodas de conversa’ e de um trabalho em grupo, no qual era proposto aos alunos/sujeitos de pesquisa que analisassem trechos de conversas em linguagem *online* e até mesmo um anúncio publicitário todo escrito nesse tipo de linguagem. Cada grupo recebeu esse material impresso, e a eles foi pedido que juntos tentassem formular um conceito para linguagem *online* (com eles foi usado o termo ‘internetês’) e que identificassem algumas características recorrentes e básicas deste tipo de linguagem, através de exemplos apontados no próprio material que receberam. Projetamos os textos em linguagem *online* no *datashow*, e cada grupo compartilhou com o restante da turma os resultados de suas análises. Além da apresentação oral, foi pedido ao grupo um registro por escrito dessa análise. A Figura 1 é um exemplo de texto distribuído entre os cinco grupos.



Posteriormente, houve uma apresentação de opiniões conflitantes sobre o assunto. Com auxílio do *datashow* e internet.

- C) Proposta de criação de um grupo no *WhatsApp* em que participaram professor e aluno, no sentido de debater o assunto, realizar atividades do projeto no grupo, conversar em linguagem *online* (e analisar essas conversas), resolver aspectos relacionados à pesquisa. A proposta foi aceita e os próprios alunos criaram o grupo chamado 'Internetês', cuja administração coube à professora-pesquisadora.

## **Desenvolvimento da narrativa do ensino**

Esta segunda fase consiste na apresentação dos pontos de vista da disciplina sobre o assunto. É o momento de construir e sistematizar conhecimentos com os alunos, procurando-se empregar um discurso na sala de aula que seja “[...] mais fiel à linguagem da disciplina” (AGUIAR JR., 2005). Apesar de contar com a participação dos alunos, esta fase requer direcionamento e orientação do professor, inclusive no que se refere às perguntas feitas por ele, uma vez que, agora, elas serão “[...] dirigidas a uma dada resposta e o professor apontará esse caminho dando dicas e introduzindo novas idéias sempre que necessário” (AGUIAR JR., 2005). Não basta contextualizar, como ocorre na problematização inicial. É preciso trazer situações exemplares, mas ir além disso: desenvolver novas ideias, a partir dos exemplos, em uma linguagem mais formal, generalizada. Aguiar Jr. (2005, grifo do autor) destaca que “[...] esse movimento de generalização e formalização progressiva representa um caminho de ‘descontextualização’, ou seja, de autonomia do conceito ou idéia em relação à situação que lhe deu origem”.

Esta fase durou cerca de cinco semanas (aproximadamente 30 aulas). Foram desenvolvidos nesta etapa:

- A) Momentos de discussão e reflexão a respeito: do conceito de língua, norma padrão e variedade culta, outras variedades linguísticas, preconceito linguístico; das transformações da

Língua Portuguesa, no decorrer do tempo e espaço, conforme o contextosócio-histórico de seus falantes e suas demandas lingüísticas e discursivas. Para fundamentar e auxiliar nossas reflexões, nos baseamos em duas obras do sociolinguista Marcos Bagno: *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (2007) e *Não é errado falar assim!* (2009). Elencamos tal autor e suas referidas publicações pela facilidade didática de leitura pelos alunos, uma vez que a linguagem abordada por Bagno não é muito técnica e nem difícil para compreensão dos estudantes e, por considerarmos tais obras suficientemente esclarecedoras no que se refere aos temas em questão.

- B) Seminários apresentados pelos alunos dos três primeiros capítulos do livro *Não é errado falar assim!*, de Marcos Bagno (2009). Dividimos os capítulos entre grupos formados dentre os sujeitos de pesquisa, e cada grupo ficou responsável por ler, estudar, a parte do capítulo que lhe ficou incumbida e apresentá-la ao restante da turma, sob a forma de seminário (gênero que já havíamos estudado e produzido anteriormente). Detivemo-nos, principalmente, nos dois últimos tópicos do terceiro capítulo ‘A escrita monitorada resiste, mas também muda’ e ‘A questão do ideal linguístico’, uma vez que eles nos deram respaldo e ‘prepararam o terreno’ para adentrarmos no assunto da heterogeneidade da escrita, mais especificamente, da linguagem *online*.

Baseados no livro *O internetês na escola* (KOMESU; TENANI, 2015), trouxemos para a sala de aula a concepção das autoras (com a qual trabalhamos) sobre o que é a linguagem *online* (internetês). Lemos e discutimos a definição das autoras sobre o que é ‘internetês’.

**Figura 2** - Definição de internetês.

O internetês seria, assim, uma das práticas possíveis da linguagem, partilhada entre adeptos do computador com acesso à internet. Em comum, essas pessoas têm o propósito de se aproximar (física, afetiva, simbolicamente) umas das outras num espaço "virtual" por meio do trabalho na linguagem. Marcas como as abreviaturas, por exemplo, reconhecidas como uma das características do internetês, seriam "pistas" desse trabalho numa tentativa de se comunicar com o outro no espaço e no tempo. Do ponto de vista dos estudos da linguagem, destacamos com o professor Corrêa que o resultado desse trabalho não é "homogêneo" ou "puro", isto é, não é exclusivamente "falado" ou exclusivamente "escrito", uma vez que recupera, tanto nas práticas orais quanto nas práticas letradas, índices das diversas atividades verbais humanas, numa *indissociabilidade radical* entre fala e escrita em práticas sociais. Em outras palavras, para o autor, não existe fato da língua (falado e/ou escrito) *fora* de uma prática social (oral e/ou letrada), razão pela qual o professor Corrêa cunhou as expressões *práticas orais/faladas e práticas letradas/escritas*, também assumidas neste livro na reflexão sobre o internetês.

Não se trata, portanto, de "interferência" da fala na escrita, concepção que tem como base oposição entre uma modalidade e outra, mas de *modo heterogêneo de constituição da escrita* fundado nas possibilidades que a própria estrutura oferece aos usos que as pessoas fazem do sistema linguístico, no jogo da interlocução social. É esse caráter de *heterogeneidade da escrita*, na formulação do professor Corrêa, que assumimos no estudo do internetês, em especial, na investigação das abreviaturas, como procuramos mostrar adiante.<sup>6</sup>

**Fonte:** Komesu e Tenani (2015, p.15-22).

C) Ainda falando sobre fala/escrita/internetês, apresentamos aos alunos um quadro do livro *Sem medo do internetês*, de Tadeu Rossato Bisognin (2009), que tenta comparar as principais diferenças entre fala, escrita e linguagem *online* (internetês); apesar de acreditarmos que elas não são fixas, pois variam muito conforme o gênero e a situação comunicativa. Em nossa visão, fala e escrita não são modalidades dicotômicas; e a linguagem *online* não se encaixa nem na escrita e nem na fala, propriamente ditas; recupera tanto numa modalidade quanto noutra algumas características, constituindo-se como ‘um outro uso que se faz da língua, uma outra possibilidade linguística’. Mas, achamos válido apresentarmos e discutirmos com os alunos, de maneira crítica, o quadro a seguir (Figura 3), como forma de instigá-los a refletirem sobre a impossibilidade de fixar tais características, em se tratando de modos de enunciação essencialmente heterogêneos.

**Figura 3 - Quadro comparativo.**

Escrita	Fala	Internetês
<p>1. A qualidade abstrata é intensificada pelo deslocamento do tempo.</p> <p>2. Se torna um registro permanente do acontecimento, um artefato documentário da história.</p> <p>3. O formato visual é de convenção, etiqueta, de acordo com estilo e função.</p> <p>4. Tende ao formal e conservador; menos inclinado a mudar.</p> <p>5. O que recebe a mensagem está ausente.</p> <p>6. Não recíproca, nenhuma resposta imediata.</p> <p>7. O escritor tem duplo papel; o leitor é uma presença psicológica.</p> <p>8. O receptor é um leitor; ler requer esforço.</p>	<p>1. É tempo real-“agora”.</p> <p>2. Vem e vai; é efêmera e transitória.</p> <p>3. É não visual (exceto com espectógrafos).</p> <p>4. Inclui modas, coloquialismos, gíria.</p> <p>5. O que recebe a mensagem está presente, usa uma variedade de características paralinguísticas como “feedback”.</p> <p>6. Consciência constante de uma “audiência”.</p> <p>7. Papel “simples” em interação face a face.</p> <p>8. O receptor é um ouvinte, menor esforço necessário.</p>	<p>1.O produtor do texto deixa a impressão de estar escrevendo como se estivesse em tempo real-“agora”.</p> <p>2. Torna-se um registro permanente. É efêmero quando <i>on-line</i>.</p> <p>3. Tem formato visual.</p> <p>4. Inclui mudanças, modas, coloquialismos, gírias.</p> <p>5. O receptor da mensagem não está presente, sem resposta imediata (menos quando <i>on-line</i>).</p> <p>6. Possibilidade de resposta imediata ou a curto prazo.</p> <p>7. Leitor é presença psicológica ou “visual à distância” com <i>webcam</i>.</p> <p>8. Requer esforço do receptor para lê-la.</p>
<p>9. Conhecimento pressuposto. Tem que se fazer explícito.</p> <p>10. Redundância de natureza sintática – semântica deliberadamente adicionada com finalidade de clarificação.</p> <p>11. É possível a monitoração parar, rerear, riscar, reescrever.</p> <p>12. Ritmo vagaroso.</p> <p>13. Convenções de sintaxe, ortografia, coesão e coerência.</p>	<p>9. De um certo modo. Não necessário – pode ser verificado concomitantemente.</p> <p>10. Repetição, rephraseamento, pausas, marcadores de atenção.</p> <p>11. Monitoração através de “feedback” da audiência.</p> <p>12. Ritmo variado.</p> <p>13. Menos controlada, produção oral e desenvolvimento simultâneos.</p>	<p>9. Pode ser verificado quando <i>on-line</i>.</p> <p>10. Repetições, marcadores extralinguísticos gráficos (malúsculas indicando gritos, riso, choro e uso de <i>emoticons</i>).</p> <p>11. Não há monitoração para reelaborar após a mensagem enviada.</p> <p>12. Ritmo acelerado.</p> <p>13. Pouco controladas, pensamento e escrita desenvolvidos simultaneamente.</p>

Fonte: Bisognin (2009, p.128-129).



Como são várias as características da linguagem *online*, resolvemos, devido à própria escassez de tempo, nos concentrarmos na questão do uso de abreviaturas. Além desse motivo, também, por identificarmos, por meio da opinião dos próprios sujeitos de pesquisa (evidenciada no questionário inicial, trabalhos e discussões feitas na 1ª etapa) e do senso comum, ser a característica que mais ‘salta aos olhos’ das pessoas, quando se fala a respeito da linguagem *online*.

Trabalhamos, então, com os alunos, os capítulos 2 e 3 (na íntegra) do livro *O internetês na escola*, de Fabiana Komesu e Luciani Tenani (2015), os quais abordam os conceitos de abreviatura e de abreviatura digital.

- E) Como nosso objetivo era desenvolver tanto a competência lingüística quanto discursiva dos alunos, a última parte desta etapa foi tratar a abreviatura digital ‘enquanto possibilidade da língua e, também, do discurso’. Para isso, trabalhamos, em sala de aula, com mais dois capítulos de Komesu e Tenani (2015) na íntegra, versando sobre marcas enunciativas do internetês, e comum ensaio publicado por Cristiane Dias(2008), adaptado, o qual desenvolve uma reflexão sobre a escrita na materialidade digital (corpografia).

## **Aplicação dos novos conhecimentos**

Fase na qual os alunos colocaram em prática as idéias e conceitos estudados na fase anterior. É preciso que o professor crie situações que favoreçam o uso do que foi aprendido em diferentes contexto sensíveis de abstração. Aguiar Jr. (2005) explica que “[...] nessa fase de aplicação, a diversidade de situações de ensino é fundamental para que os alunos possam apreciar a generalidade dos conceitos estudados e adequá-los a cada situação específica”. Segundo o autor, são propósitos do professor, nesta fase de ensino:

- “Dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe”;

- “Dar suporte aos estudantes para produzirem significados individuais, internalizando essas ideias”;
- “Dar suporte aos estudantes para aplicar as idéias ensinadas a uma variedade de contextos e transferir aos estudantes controle e responsabilidade pelo uso dessas ideias” (AGUIAR JR., 2005).

Esta fase de aplicação dos novos conhecimentos abrangeu cerca de 24 aulas e, além disso, foi preciso desenvolver algumas atividades desta etapa fora do espaço e tempo escolar. As atividades de aplicação dos novos conhecimentos propostas aos alunos foram diversificadas e agrupadas em dois grupos:

A) Atividades de análise e reflexão sobre o funcionamento lingüístico da linguagem *online*: momentos de discussão e exercícios que evidenciassem, a partir de análises feitas pelos próprios alunos de textos e/ou trechos de conversas em linguagem *online*, os conhecimentos lingüísticos que eles possuíam a respeito da língua materna e, inclusive, de suas normas e convenções.

O conjunto de atividades deste primeiro grupo requereu conhecimentos de fonética e fonologia, ortografia, estrutura e formação de palavras, pontuação, acentuação e de vários outros tópicos da gramática normativa. Nosso objetivo, com tais atividades, era tentar provar que a investigação da linguagem *online* pelos alunos poderia revelar intuições linguísticas aguçadas e contribuir para a construção de conhecimentos que poderiam ser utilizados, inclusive, em situações formais de uso da língua escrita, ampliando a competência lingüística dos alunos.

B) Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem *online* numa perspectiva enunciativa: atividades que explorassem a relação entre a língua na materialidade digital e o que é exterior a ela; que analisassem as marcas enunciativas presentes nas interações por meio da linguagem *online*. Ou seja, a linguagem *online* enquanto possibilidade da língua e do discurso como modo de enunciação e de existir na linguagem. Os exercícios

deste grupo abordaram questões relacionadas: à “[...] textualização do corpo na letra” (DIAS, 2008, p. 21); às relações afetivas materializadas na escrita *online*; à “[...] dinâmica da autorrepresentação *online* (representação lingüística da identidade, evidenciada na linguagem *online*)” (BARTON; LEE, 2015, p. 94); à utilização da linguagem *online* fora da rede (textos publicitários, jornalísticos, literatura infanto-juvenil), conforme os diversos propósitos comunicativos.

Propusemos várias atividades que levassem os alunos a pensar sobre o modo como a linguagem *online* aparece em práticas sociais escritas não restritas ao ambiente virtual. Komesu e Tenani (2015) apresentam algumas possibilidades de análises desse tipo, as quais podem ser desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Aproveitamos essas idéias das autoras e procuramos trazer outros exemplos em que a linguagem *online* aparecesse em contextos diferentes do digital.

Em conversas com os alunos envolvidos no projeto e, por meio de pesquisas na internet, descobrimos, por exemplo, que já existem muitos livros de literatura infantojuvenil que reproduzem a linguagem *online* como forma de aproximação e identificação com o seu público-leitor. Trabalhamos com os alunos esta migração consciente e responsável da linguagem *online* das telinhas de computadores e celulares para as páginas impressas de livros literários, revistas, jornais, placas e faixas com anúncios publicitários, *outdoors*, etc. destacando, principalmente, quais os propósitos comunicativos dos autores, editoras, produtores e publicitários com tal estratégia e os efeitos causados no público-alvo.

Dentre as várias atividades desenvolvidas do grupo A e B, selecionamos três, como exemplares: (I) exercício realizado em nosso grupo do *WhatsApp*; (II) questões objetivas específicas sobre o projeto trazidas na avaliação bimestral dos alunos/sujeitos de pesquisa; e (III) atividade de análise lingüística e discursiva, a respeito da linguagem *online*, realizada e entregue em folha separada, como tarefa de casa.

(I) Atividade de identificação das principais características da linguagem *online* presentes em *prints* de conversas dos próprios sujeitos de pesquisa no *WhatsApp*. Tal atividade foi realizada

em nosso grupo do *WhatsApp*, chamado *Internetês*, e consistia no seguinte comando: cada aluno deveria postar no mínimo um(01) *print* de conversa em que ele seja um dos interlocutores e analisar a linguagem *online* utilizada, procurando identificar a presença (ou não) de uma ou mais características apontadas por Bisognin (2009). Embaixo de cada *print*, o aluno deveria colocar os números correspondentes às características encontradas. Essa atividade foi realizada no grupo do *WhatsApp* e o resultado foi socializado em sala de aula, momento em que projetamos no *datashow* todos os *prints* com as respostas dadas pelos alunos e fomos analisando, juntos, se as respostas estavam condizentes com o que havíamos aprendido. As Figuras 4 e 5 apresentam exemplos de *prints* postados pelos alunos/sujeitos de pesquisa, no grupo *Internetês*.

**Figura 5**- *Prints* postados pelos alunos/sujeitos de pesquisa, no grupo *Internetês*.



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

**Figura 6- Prints** postados pelos alunos/sujeitos de pesquisa, no grupo Internetês.



Fonte: Elaborado pelos autores.

II) Questões objetivas trazidas na avaliação bimestral dos alunos/sujeitos de pesquisa. Presença de questões objetivas relacionadas ao projeto, na avaliação bimestral, sem valerem pontos. De 1 a 8, eram questões relacionadas aos conteúdos que estávamos estudando, referentes à grade curricular do 9º ano do Ensino Fundamental, e, de 9 a 13, questões especificamente sobre o projeto. Seguem exemplos dessas questões.

Se você participa do projeto sobre o Internetês, responda às próximas questões.



Fonte: Rett (2010, p. 57).

1. Pode-se considerar o aparecimento do internetês (comum no meio virtual) no cartum como:
  - A) inapropriado, uma vez que ele se restringe às interações *online* realizadas por meio de dispositivos eletrônicos com acesso à internet.
  - B) apropriado, uma vez que se tentou reproduzir a informalidade da fala do garoto ao responder aos pais.
  - C) inapropriado, uma vez que este novo uso da língua não é compatível com usuários da norma culta e pessoas de alto

nível de escolaridade, como é o caso do cartunista Mauricio Rett.

D) apropriado, uma vez que foi proposital e a intenção era que, deste modo, a hipótese levantada pelos pais do garoto fosse confirmada.

2. Dentre as características que estudamos a respeito do internetês, qual delas NÃO pode ser constatada na reposta do garoto:

A) registros em acentuação; B) sequência de consoantes representando palavra, sem uso de vogais; C) nasalização indicada por UM ou UN em final de palavra; D) uso de caracteres especiais (*emojis*).

3. Julgue as afirmativas a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F) e, depois, assinale a alternativa correspondente à sua resposta.

I – A palavra *naum* representa uma das várias formas possíveis em internetês da palavra ‘não’. II – A ausência do acento agudo na palavra *eh* e a substituição do mesmo pela letra *He* ‘invenção’ recente, que surgiu no século atual como uso do internetês.

III – A palavra ‘verdade’ como está escrita, ainda que não seja muito comum no internetês, comprova o fato de que muitas palavras encontradas em interações *online* escritas, em *chats* ou no *WhatsApp*, são grafadas de acordo com a norma padrão da língua.

IV – A expressão ‘bater papo’ é um exemplo de variação lingüística conhecida como gíria e é restrita a grupos sociais específicos.

Estão corretas

A) todas as afirmativas;

B) as afirmativas I, III e IV;

C) apenas I e III; D) as afirmativas I, II e III

4. NÃO podemos afirmar que o cartum de Mauricio Rett
- A) faz, de forma explícita, avaliação negativa do modo de funcionamento da língua em situações de bate papo na internet.
  - B) coloca em discussão a permanência excessiva dos jovens e adolescentes em bate papos *online*.
  - C) traz como tema um fenômeno atual e global.
  - D) apesar de não ser datado, provavelmente foi criado há algum tempo atrás, conforme pode ser comprovado pelo tipo de computador utiliza do pelo garoto.
5. O Internetês, tipo de linguagem utilizada no meio virtual, que se constitui enquanto uso diferente da língua, pode ser considerado como uma forma escrita de linguagem
- A) inadequada, em virtude do desrespeito às normas gramaticais.
  - B) adequada para utilização em qualquer gênero ou tipo textual, independentemente da situação ou do contexto comunicativo.
  - C) adequada em interações informais *online* e, fora do espaço virtual, em situações comunicativas com propósitos específicos.
  - D) inadequada pela semelhança à fala, sendo enunciado escrito.

III)Atividade de análise linguística e discursiva sobre a linguagem online, entregue em folha separada, como tarefa de casa. As **Figuras 7, 8 e 9** reproduzem esta atividade.

**Figura 7 - Atividade 1.**

**Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161 – atividade 3)**

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)	bj (beijo)	ngm (ninguém)
cm (como)	tbm/tb (também)	glr (galera)
td (tudo)	rpz (rapaz)	agr (agora)
hj (hoje)	pq (porque)	n (não)
msm (mesmo)	cmg (comigo)	dps (depois)
flw (falou)	qlq (qualquer)	
vc (você)		

A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? \_\_\_\_\_

B) O que foi retirada das palavras para abreviá-las? \_\_\_\_\_

C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? \_\_\_\_\_

D) Em qual tipo de regra se encaixam as abreviaturas digitais da atividade 1? Explique essa regra, com base no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas. \_\_\_\_\_

E) Que outros exemplos de abreviaturas digitais estão de acordo com essa regra criada pelos internautas para se comunicarem em internet? \_\_\_\_\_

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

## Figura 8 - Atividadez.

### Atividade 2 – Análise e interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 162 – atividade 4)

Na língua, as regras foram convencionadas, isto é, em determinado tempo passou-se a usar a escrita e outros elementos de determinada forma e não de outra. No internetês, começam a ser convencionados determinados usos, que passam a ser repetidos pelos outros usuários da mesma maneira. Com base na observação de certos grupos de palavras retiradas da internet, você pode criar regras. Observe, então, a escrita das palavras e crie uma regra para cada grupo, ou, se a palavra já se encaixar em um dos quatro tipos de abreviaturas digitais (A, B, C ou D) classificadas por Komesu e Tenani (2015), explicita esta regra.

**Grupo 1:** tah, neh, eh, jah, bah, soh, pah, deixah

**Grupo 2:** naum, taum, vaum (vão), anaum (anão ou “Ah não!”)

**Grupo 3:** sab, pod, nunk, unik, kbç, vdd, vdd, sdd, ksa, kd

**Grupo 4:** pokim, dakele, loka, ker, bixo, xau, kero

**Grupo 5:** mi (me), nu (no), dus (dos), ti (te), cum (com), tudu (tudo), pur (por), issu (isso), tô (estou), tá (está)

**Grupo 6:** d (de), t (te), c (cê, você), k (cã)

**Grupo 7:** mtooooo, feiiiiioooooo, carinhuuuuuu, amooooo

**Grupo 8:** prcb (percebe), gnt (gente), rpz (rapaz), tbm/tb, cmg, ngm, tc

**Grupo 9:** on (*online*), Insta (*Instagram*), Face (*Facebook*), off (*off-line*), brow (*brother*), net (*Internet*)

**Grupo 10:** preju, mina, mano, delega, deprê, foto, cê, mara. (Não são abreviaturas digitais, mas podem aparecer no internetês; muito frequentes na linguagem falada e escrita coloquial.

**Fonte:** Os autores.

### Figura 9 - Atividade3.

Atividade 3 - Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa/discursiva (adaptada de KOMESU; TENANI, 2015, p. 70)

Você verá e lerá, a seguir, a reprodução de um anúncio publicitário que foi escrito todo em internet: O referido anúncio foi veiculado na primeira página do Caderno 2 do jornal O Estado de S. Paulo, de 6 de julho de 2005 (data que, à época, coincidia com o início das férias escolares), com divulgação de serviços e lojas no shopping Villa-Lobos, localizado em área nobre da cidade de São Paulo. As autoras Komesa e Tenani fizeram uma análise mais completa desse anúncio num artigo publicado em 2010, na *Revista Estônia*, que complementa as informações sobre o anúncio em questão:

O anúncio, que ocupa 75% da página do jornal, é impresso em tons de cor-de-rosa e traz a imagem de uma jovem sorridente, segura, de cabelos castanhos-claros ondulados e longos. A silhueta, vestida com minissaiá descolada, procura equilibrar bola cor-de-rosa, chuveiros de piscina, celular e câmeras acobaladas de compra on-line e divertidas, enquanto encosta "falar" no aparelho. A imagem centralizada da garça é cercada por "caixas de texto" escritos em cor preta, referindo a "fala" de personagens em histórias em quadrinhos. O desenho da fonte do texto remete a caracteres de teclado de computador e/ou aparelho celular (KOMESU; TENANI, 2010, p. 3).

Questões sobre o anúncio:

- A) Quem são os interlocutores do anúncio? (Quem o produziu e para quem?)
- B) Com qual finalidade o anúncio foi produzido?
- C) A presença do internetês fora da internet, neste contexto do anúncio, foi inadequada? Por quê?
- D) Por que você acha que foi escolhida a linguagem online (internetês) no anúncio em estudo, tendo em vista os objetivos do anunciante?
- E) Você conhece outros suportes não digitais (revistas e jornais impressos, livros literários, outdoors) e outros gêneros não digitais (propagandas, chamadas na TV, etc.) em que aparece o internetês? Dê exemplos, em caso afirmativo. (Pode-se até desenhar, caso seja necessário, no verso da folha)
- F) Por que você acha que o internetês não se restringe mais ao ambiente virtual? Este tipo de linguagem pode aparecer em qualquer gênero e situação/contexto comunicativos? Fale um pouco sobre isso, pensando na seguinte questão: quando devo usar o internetês? Em quais situações e com quais finalidades?

Em a reprodução do anúncio e, ao lado, a transcrição exata do seu texto verbal.



uhuuuuww  
aulsoh nu mesq vem...  
huahuhuaa.

mtoloka!!!!  
Vem no Animateon....  
Espago do Cartoon  
Network e da SKY  
p/ fase de snho  
animado :-)

Vem logo... Aki tem  
7 cinemas... mto  
filmeiradauu... rrsrr

sah tem faja xuu...  
To t sperandu a  
dmora hein =)

ti adoro mtol!!!  
to c saudad :-)  
hahahhahah

Biiii abriu akia  
fojamo fofoha...  
Vc tem q v....!!!!

99deas:  
YEP moda infantil  
PETIT BEBE moda infantil  
PIRLIMPIMPIM calçados infantis  
MONTANA GRILL fast-food  
Lilás concerto de jóias  
NEM moda feminina

Fonte: Elaborado pelos autores.

## Reflexão sobre o que foi aprendido

Esta última fase de ensino consiste na sistematização e formalização dos conhecimentos desenvolvidos, de modo a refletir deliberadamente sobre eles. Aguiar Jr. (2005) explica que em geral isso acontece por meio

de uma exposição do professor, recuperando o trabalho realizado no decorrer de toda a sequência de ensino. Normalmente, é solicitada aos alunos a produção de um texto síntese sobre o tópico. O autor ressalta que “[...] essa atividade de reflexão sobre o que foi apreendido permite conectar um tópico de estudos a outros no currículo, garantindo uma continuidade da narrativa do ensino para além daquela sequência de ensino” (AGUIAR JR., 2005).

Além de recapitularmos tudo que havíamos estudado e discutido anteriormente, em forma de aulas expositivas, dialogais e momentos de reflexão em conjunto com os alunos, esta última etapa durou cerca de três semanas (aproximadamente 18 aulas) e contou com as seguintes atividades:

- Um questionário final, com o qual se objetivava, principalmente, saber se houve progresso na aprendizagem dos alunos; se a pesquisa contribuiu para isso e para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais atrativo; bem como analisar o nível de envolvimento e participação deles, ao final da aplicação da sequência de ensino;
- Retomada do questionário inicial aplicado na problematização, para que os próprios sujeitos de pesquisa pudessem rever as ideias e opiniões que tinham, antes do desenvolvimento da sequência de ensino, sobre a linguagem *online* e sua utilização, comparando-as com as respostas do questionário final. Não somente nesta última etapa, mas, durante o desenvolvimento da sequência de ensino, também tivemos oportunidades de retomar o questionário inicial, atendendo a solicitações dos próprios alunos, à medida que íamos progredindo em conhecimentos e eles constavam mudanças em suas opiniões e visões sobre o assunto. Mas, aqui, nesta última fase da sequência, houve um momento mais sistematizado de sentarmos e analisarmos resposta por resposta, comparando-as, num exercício individual, e, depois, compartilharmos os resultados dessas auto análises com o restante da turma;

- retomada das respostas dadas pelos alunos às perguntas da Atividade 3 de análise e reflexão a respeito da linguagem *online*, numa perspectiva enunciativa/discursiva, referente ao anúncio publicitário do *shopping* Villa-Lobos, todo em linguagem *online*. Além de fazermos uma discussão conjunta dos exercícios propostos e socializarmos as respostas dadas pelos alunos, aproveitamos a oportunidade para analisar aspectos linguísticos do anúncio publicitário, publicado na primeira página do ‘Caderno 2’ do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005, todo escrito em linguagem *online*, e reproduzido na obra de Komesu e Tenani (2015). Fizemos os mesmos questionamentos linguísticos aos alunos, propostos por Komesu e Tenani (2015) no quadro 5, intitulado “Sugestões de tópicos de estudo a partir de anúncio publicitário” (p. 72-73);
- montagem de painéis informativos e explicativos pelos alunos sobre o tema, afixados nas dependências da escola, a fim de informar e conscientizar a comunidade escolar sobre a visão científica da linguagem *online* (conhecida como internetês) e tentar derrubar mitos e preconceitos que existem em relação ao uso desse tipo de linguagem pelos alunos/adolescentes. Foram montados quatro painéis pelos alunos e produzido um *banner* pela professora-pesquisadora; este com explicações resumidas sobre a pesquisa, nosso objeto de estudo, objetivos, pessoas envolvidas e os resultados alcançados;
- exposição dos painéis e *banner*, no período de 28/11 a 01/12/17. Além de expor o material, nós, alunos e assistente de pesquisa, ficamos responsáveis por dar explicações sobre o trabalho desenvolvido, tirar dúvidas e responder às perguntas que nos foram feitas, uma vez que convidamos todas as turmas, professores e demais funcionários da escola para visitarem nossa exposição. A exposição e os painéis confeccionados pelos alunos foram fotografados por uma equipe de fotógrafos profissionais contratada.

Em relação aos painéis, a orientação dada aos quatro grupos (cada um deles responsável por um painel) foi a seguinte: baseados no livro de Marcos Bagno, *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (2007), tivemos a idéia de, assim como Bagno fez nessa obra, levantar os principais mitos relacionados à linguagem *online* e seu uso e tentarmos derrubá-los, ou, pelo menos, apresentar uma visão mais crítica e científica a respeito destas afirmações disseminadas entre o senso comum.

Após discussão com os alunos e, até entrevistas com pessoas de fora da pesquisa, selecionamos doze mitos que, em nossa opinião, precisavam ser desmitificados à luz dos conhecimentos científicos construídos e apreendidos por nós, durante nosso processo investigativo. Cada grupo ficou responsável por trabalhar com três mitos. No total, são eles:

**Mito 1:** O hábito de escrever em internetês interfere na escrita do aluno em situações em que é preciso usar a norma padrão e as regras ortográficas do Português.

**Mito 2:** Quem escreve muito em internetês nas redes sociais não sabe o ‘Português correto’.

**Mito 3:** No internetês não há regras; é a linguagem do ‘vale-tudo’, do caos.

**Mito 4:** Eu não preciso saber nada sobre ortografia oficial ou sobre conhecimentos gramaticais a respeito da Língua Portuguesa, para escrever e ler em internetês.

**Mito 5:** O internetês se resume simplesmente àquela escrita abreviada que os jovens e adolescentes usam para se comunicarem *online*.

**Mito 6:** O internetês é uma ameaça à Língua Portuguesa.

**Mito 7:** O internetês é uma escrita abreviada que reproduz fielmente a fala.

**Mito 8:** O internetês é usado somente para economizar tempo de digitação e encurtar as palavras, tornando a comunicação mais rápida.

**Mito 9:** Só os brasileiros usam internetês, porque temos preguiça de digitar tudo ‘certinho’.

**Mito 10:** Só existem abreviaturas em internetês; na norma padrão, não.

**Mito 11:** Só posso escrever em internetês em ambiente virtual, ou seja, não posso usá-lo fora da internet.

**Mito 12:** No internetês, não há ocorrência de palavras escritas conforme a norma padrão da Língua Portuguesa e sua ortografia oficial.

Ainda, nesta fase final, foi proposta, pelos próprios sujeitos de pesquisa, a criação de um *blog*, para compartilhar com um universo maior de pessoas os resultados da pesquisa e os conhecimentos construídos durante e após seu desenvolvimento. Os próprios alunos tiveram a iniciativa de criarem o blog, com o nome ‘Os interneteiros’, e a idéia era que todos os envolvidos na pesquisa tivessem acesso ao *login* e senha para podermos alimentá-lo com postagens variadas, tais como: fotos tiradas durante o desenvolvimento da pesquisa; vídeos feitos pelos alunos, contando as experiências vivenciadas com a pesquisa e os conhecimentos apreendidos a partir dela; comentários escritos; charges; memes; e vários outros textos multimodais que tratassem da linguagem *online* e sua utilização.

## Considerações finais

Vimos que é viável a proposição de uma metodologia de reflexão sobre a escrita digital dos meios de comunicação *online* no âmbito do ambiente escolar, integrado às práticas do ensino da língua pelo professor.

Acreditamos que o trabalho tenha proporcionado condições para diminuir o fosso entre a fala que é apresentada aos alunos nos manuais escolares e a fala que se pratica nas comunicações em rede.

Para isso, há que se ressaltar o relevante papel do professor no sentido de, ao mesmo tempo, desenvolver a sensibilidade para

o acolhimento dessa linguagem sem o viés pejorativo costumeiro e ao mesmo tempo desenvolver um modo de alavancar contextos de apresentação das formas convencionais da escrita, tendo em vista os ambientes, objetivos, e graus de formalidade da escrita, fatores decisivos para se decidir sobre a utilização ou não desses modos de expressão contemporâneos.

## Referências

AGUIAR JR., O. G. **Planejamento do ensino**. 2005. Projeto Escola Referência, SEE/MG. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/minicursos/planej\\_de\\_ens/cap\\_fases.htm](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/planej_de_ens/cap_fases.htm). Acesso em: 29 jan. 2018.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim! Em defesa do Português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BISOGNIN, T. R. **Sem medo do Internetês**. Porto Alegre: AGE, 2009.

DIAS, C. **Da corpografia: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital**. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2008. (Série Cogitare, v. 7). Disponível em: <http://coral.ufsm.br/mletras/images/Cogitare07.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

KOMESU, F.; TENANI, L. **O internetês na escola**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Trabalhando com ... na escola)

FLEXOR, M. H. O. **Abreviaturas manuscritos dos séculos XVI ao XIX**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

RETT, M. Charge. In: SILVA, R. J. da. **Letras: didática**. Recife: UPE/NEAD, 2010.

## Capítulo 11

# Avaliação da leitura na Prova Brasil: análise e propostas

Leliane Fossaluzza Bassiga e Aparecida de Fatima Peres

### Considerações iniciais

A aprendizagem faz parte do desenvolvimento do ser humano, já que, a partir do momento em que nasce, a criança interage com o contexto social à sua volta e, conseqüentemente, aprende valores, saberes e experiências que constituirão a sua personalidade, moldando sua forma de interagir com os outros. Essa capacidade humana de aprender está associada ao processo de aquisição da leitura, pois o ato de ler envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também aspectos socioculturais em que o leitor usa suas experiências para atribuir significado ao texto lido. Por conseguinte, devido à leitura ser essencial no desenvolvimento de habilidades de interpretar textos, ampliando e/ou mudando significados, conceitos e valores sobre o mundo, o foco deste trabalho é o ensino da leitura.

De acordo com Solé (1998), há estratégias de leitura que podem ser ensinadas aos alunos com o objetivo de auxiliá-los a dominarem os procedimentos escritos e os de leitura. Por isso, para a autora, as estratégias de leitura precisam ser planejadas e seguidas durante o processo de desenvolvimento de habilidades leitoras. É relevante ressaltar também que existem vários objetivos que podem ser traçados para a leitura de um texto, e compreendê-los e utilizá-los no ato de ler permite maior desenvolvimento da capacidade de interpretação sobre o que se está lendo. Com isso, é possível formar um leitor autônomo.

A escola é o ambiente próprio para o desenvolvimento do processo de leitura dos indivíduos. No entanto, o ensino de leitura é um trabalho desafiador para os professores de Língua Portuguesa,

pois é comum ouvir que os alunos não sabem ler com proficiência. Isso permite inferir que a prática de leitura desenvolvida na escola, muitas vezes, distancia-se da formação de leitores autônomos. Quando essa situação diz respeito a uma avaliação, essa dificuldade parece se intensificar. Tomemos como exemplo a Prova Brasil, realizada a cada dois anos, cujo enfoque na Língua Portuguesa é a leitura. Essa prova é um instrumento de medida das competências leitoras aplicado aos estudantes matriculados no 5.º e no 9.º ano do ensino fundamental e tem por finalidade avaliar as competências construídas e habilidades desenvolvidas, além de detectar dificuldades de aprendizagem.

Como consequência desse contexto de avaliação, observamos que o trabalho com a leitura em sala de aula tem-se mostrado pouco reflexivo, porque há quase um treinamento com relação à leitura dos textos e das questões da referida prova, uma vez que seus resultados ajudam a compor a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição. Esse aspecto permite questionar se a escola e a Prova Brasil estão realmente buscando desenvolver um processo de leitura que beneficie o aluno, tendo em vista que o trabalho em sala de aula, por influência da avaliação, visa a atender apenas à Prova Brasil. Isso permite inferir que há falhas no que propõe a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a Prova Brasil (os descritores) e nas referidas questões apresentadas como modelos para essa prova no Caderno PDE (BRASIL, 2011).

Com o objetivo de contribuir com discussões concernentes a esse tema, neste trabalho discutimos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, uma vez que essa Matriz é a estrutura curricular do que será avaliado em cada disciplina e em cada série. Para tanto, almejamos: levantar as prescrições fundamentais para a formação de um leitor proficiente; observar se os descritores elaborados para a Prova Brasil estão em harmonia com as questões que se apresentam nas diretrizes para a Prova Brasil; analisar as justificativas dadas pelo Caderno PDE para os erros e acertos dos alunos nas questões apresentadas; sugerir reformulações das questões apresentadas por esse dispositivo de avaliação; propor atividades

diferentes das apresentadas no Caderno PDE, envolvendo estratégias de ‘antes, durante e depois’ da leitura (SOLÉ, 1998) a partir dos mesmos textos ali constantes.

## **Discussão da Prova Brasil e proposta de intervenção**

Solé (1998) afirma que ler é um processo de interação entre leitor e texto. Dessa forma, a leitura de um texto prevê a existência de um leitor ativo que busca alcançar objetivos. A finalidade que temos quando lemos um texto, portanto, direciona a leitura. Por isso, é fundamental considerar os objetivos da leitura ao ensinar a ler e a compreender um texto.

A autora salienta que todo texto possui significado. No entanto, o leitor, com o auxílio de seus conhecimentos prévios sobre o assunto e tendo em vista seus propósitos, atribui novos sentidos ao seu conhecimento já construído. Destacamos que o tratamento do conteúdo e a estrutura composicional de um texto possibilitam diferentes maneiras de transmissão da informação escrita e que a compreensão do texto é parte integrante do processo de leitura.

Ante tais ideias, Solé (1998, p. 23) apresenta uma concepção interativa em que a leitura “[...] é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”. Na perspectiva interativa, o processo de leitura pode ser classificado em dois modelos hierárquicos: o ‘ascendente’, que foca as habilidades de decodificação, já que o leitor compreende o texto ao decodificá-lo; e o ‘descendente’, no qual o leitor usa seu conhecimento prévio e recursos cognitivos para estabelecer significado. Além disso, segundo a autora,

[...] também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta

compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Assim, a leitura se faz a partir do levantamento de previsões sobre o que está sendo lido, ou seja, o leitor busca o entendimento do conteúdo do texto e o faz tendo em vista os conhecimentos prévios que contribuem para a compreensão do escrito.

Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação(SOLÉ, 1998, p. 27).

No contexto de ensino, o professor precisa levantar hipóteses e trabalhá-las com os alunos, deixando-os também formularem suas previsões, além de mostrar que nem sempre as ideias pensadas inicialmente se confirmam. Essa verificação constitui uma forma de compreender e de interpretar um texto. Além disso, devem-se considerar os marcadores presentes nos textos (negrito, sublinhado etc.), a fim de prever o assunto que será discutido, o tema e as ideias principais. Tais marcadores possibilitam ativar o conhecimento prévio para a leitura, entender as ideias centrais do texto e utilizá-las nos estudos.

É claro que, ao levantar hipóteses, o educador deve deixar explícito ao estudante o objetivo de se ler determinado texto. Sem esse objetivo bem definido, não é possível o aluno/leitor compreender o que se espera com a leitura, e isso compromete o entendimento do texto. Vale lembrar que o autor de um texto apresenta informações que julga fundamentais para o desenvolvimento do assunto, e cabe ao professor determinar que conteúdos quer explorar, fazendo um recorte do texto e acordando com os alunos o objetivo pretendido na leitura.

Além das estratégias citadas, chamadas de metacognitivas, porque realizadas de modo consciente, há estratégias de leitura denominadas cognitivas, as inconscientes, porque o leitor ainda não se conscientizou delas. É o que acontece com o fatiamento sintático, operação necessária em alguma etapa da leitura, mas que o leitor ainda não consegue descrever. São as operações de que não se têm controle e que exigem o uso de estratégias e não de regras.

Um leitor consciente é aquele que lê com objetivos definidos e traça procedimentos que permitem o entendimento do texto. Em relação a tais objetivos, Solé (1998) salienta que é por meio deles que se atribui sentido ao que se está lendo. Segundo a autora, existem diversas intenções ao se ler um texto, e é importante os alunos aprenderem a ler sob diferentes perspectivas, pois, assim, poderão alcançar suas metas, ativando conhecimentos prévios e estratégias a fim de perceber as muitas utilidades que a leitura pode proporcionar.

Conforme a autora, durante o processo de leitura, pode-se fazer uso de estratégias como ‘supressão’, na qual se omitem conteúdos que aparecem como triviais, repetitivos ou redundantes; ‘substituição’ de um fato, conceito ou ação por uma ideia mais ampla que os englobe; ‘seleção’ ou ‘criação’, em que se destaca a parte mais importante do texto em função do propósito da leitura. Por meio dessas estratégias e com os objetivos bem definidos, é possível orientar a leitura de uma maneira mais crítica e eficaz.

Essa visão é corroborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – doravante PCN –, ao assumirem que o trabalho com a leitura é uma atividade em que se usam estratégias de ‘seleção’, que visam a selecionar os textos que circulam socialmente, usando aqueles que atendam à necessidade do leitor; estratégias de ‘antecipação’, que consiste em levantar hipóteses sobre o assunto antes da leitura do texto; estratégias de ‘inferência’, que é ler nas entrelinhas, analisando o que está escrito para identificar informações implícitas; estratégias de ‘verificação’, em que se estabelecem relações entre o conhecimento prévio do leitor e as ideias do texto para confirmar ou não as previsões feitas.

Outra prática comum destacada por Solé (1998) é a elaboração de perguntas e de atividades relacionadas a vocabulário, ortografia e compreensão leitora. Não podemos desprezar essas atividades, já que elas constituem uma avaliação sobre o que foi compreendido a partir da leitura do texto.

As estratégias de leitura são procedimentos que precisam ser ensinados para que haja compreensão de textos. Não devem, porém, serem consideradas técnicas precisas, habilidades específicas, pois fazem uso do cognitivo e do metacognitivo, como observamos. Por conseguinte, constituindo-se como condição para o ato de ler, o uso de estratégias de leitura tem por intuito formar o leitor autônomo, com capacidade de ler e compreender a diversidade de textos que encontrar em sua formação escolar e na sociedade. Desse modo, ele recorre à leitura para desenvolver sua aprendizagem, pois a partir dela, pode correlacionar conteúdos de contextos diferentes, questionar e modificar o próprio saber. As estratégias de leitura, portanto, levam o aluno a aprender a aprender.

De acordo com Solé (1998), algumas atividades cognitivas devem ser consideradas no momento do trabalho com as estratégias, pois permitem ao aluno planejar de maneira geral sua tarefa, além de escolher outros caminhos quando se depara com um problema na leitura. Segundo a autora, as estratégias se constituem por perguntas que precisam ser feitas pelo leitor para compreender o texto, tais como:

- 1 – na leitura, compreender o que está explícito ou implícito: O que ler? Por que ler? Para que se tem que ler?
- 2 – articular os conhecimentos prévios relevantes ao conteúdo apresentado: O que se sabe sobre o conteúdo do texto?
- 3 – buscar o fundamental, deixando de lado o que parecer trivial: Qual a ideia essencial do texto para se atingir o objetivo da leitura?
- 4 – avaliar se o texto é coerente internamente, externamente e com o conhecimento prévio do leitor: Esse texto tem sentido?

- 5 – revisar, recapitular e autointerrogar-se constantemente para comprovar a compreensão: Qual a ideia principal se pode extrair do texto?
- 6 – realizar inferências, interpretar, levantar hipóteses, previsões e conclusões: Como solucionar um problema exposto?

As estratégias podem ser trabalhadas em todas as etapas do ensino de leitura, ‘antes, durante e depois’. Não se pode restringir a ação do professor apenas em uma delas sob o risco de os alunos não dominá-las e não se tornarem leitores competentes e autônomos.

Ao ter como base uma visão construtivista do ensino, Solé (1998) assinala que a aprendizagem escolar ocorre quando o professor ajuda os alunos a construírem seus saberes, já que não conseguem, sozinhos, dominar os conteúdos e chegar aos objetivos. Para se por em prática as estratégias de leitura, a educação precisa ser vista como um processo de construção conjunta, em que atuam alunos e professores na interpretação e na compreensão dos textos.

De forma semelhante, os PNC apontam algumas estratégias de desenvolvimento do trabalho com a leitura, denominadas ‘sugestões didáticas’. Estas pressupõem que o professor pode explorar alguns recursos com vista ao ensino e à aprendizagem. Desses recursos, ressaltamos a leitura autônoma, em que o leitor lê silenciosamente, pois já possui certa proficiência; a leitura colaborativa, na qual a leitura é feita pelo professor juntamente com os alunos e ele trabalha as pistas linguísticas que atribuem sentido ao texto; a leitura em voz alta pelo professor, importante para que o aluno tenha bons modelos de leitores; a leitura programada, em que o professor, frente à complexidade de um texto, compartilha as responsabilidades, segmentando o texto em partes e realizando a leitura sequenciada de cada uma delas; a leitura de escolha pessoal, na qual os alunos selecionam o material a ser lido, constituindo uma forma de criar oportunidade para se construir um padrão de gosto particular.

Solé (1998) apresenta estratégias que podem ser usadas antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Nas que se realizam antes da leitura, segundo a autora, há seis passos a serem pensados.

O primeiro é denominado ideias gerais, que consiste em o professor ter em mente que a ideia de ler é ir muito além de técnicas e conhecimentos específicos, é um instrumento de aprendizagem, informação e prazer, não uma atividade competitiva, mas uma possibilidade de compartilhar e compreender determinado assunto.

O segundo passo se refere à motivação para a leitura. Essa motivação precisa suscitar certos desafios para causar interesse e atenção nos alunos, ou seja, a leitura deve ser significativa e eles devem se sentir capazes de realizá-la. Há também os objetivos pelos quais se lê um texto, os quais podem ser variados, dependendo da situação e do momento.

O terceiro passo se refere à leitura como meio para o aprendizado. Nesse caso, o estudante lê as ideias gerais do texto e se aprofunda para entendê-las: questiona, estabelece relações com outros saberes, faz sínteses, anotações etc. É uma leitura controlada e consciente que permite elaborar significados, caracterizando a aprendizagem. Esse passo também serve para revisar um escrito próprio, sendo uma forma de revisar o que se escreve e perceber se há adequação com a mensagem que se pretende passar ao leitor. Nesse passo, ainda se pode propor a leitura por prazer, que remete ao gosto pessoal, tornando esse objetivo bastante particular; a leitura para comunicar um texto a um auditório (é a leitura realizada em voz alta para um público); a leitura para verificar o que se compreendeu (nesse caso, os alunos geralmente respondem a perguntas sobre o texto para dar conta da compreensão).

O quarto passo diz respeito à ativação do conhecimento prévio. Nele, o professor ajuda os alunos a compreenderem o que estão lendo, ativando o conhecimento prévio destes sobre o assunto. Faz-se uma explicação geral sobre o que será lido, ajudando-os a prestarem atenção a determinados aspectos do texto, buscando ideias que conhecem ou expõem um tema novo.

O quinto passo são as predições, ou seja, a ativação do conhecimento prévio dos alunos, formulando possíveis hipóteses para a leitura, as quais contribuem para a formação do leitor, porque possibilitam ao aluno estabelecer procedimentos para resolver problemas na leitura. Para Solé (1998), essas predições podem ser utilizadas em todas as etapas do ensino, inclusive na etapa de alfabetização, em que as ilustrações movem as predições sobre o texto e fazem as crianças se sentirem interessadas pela leitura. Da mesma forma, a autora salienta a importância de se estabelecerem previsões sobre o texto, informações que podem ser levantadas antes da leitura de um texto usando-se variados indicadores, como títulos, ilustrações, conhecimento sobre o autor, cenário, personagens etc.

O sexto passo diz respeito à formulação de perguntas sobre o texto. Isso envolve não apenas os questionamentos feitos pelo professor, mas também as interrogações dos próprios alunos. Quando isso ocorre, mesmo inconscientemente, eles se conscientizam do que sabem e do que não sabem sobre o assunto tratado no texto.

Com relação às estratégias relacionadas ao depois da leitura, ou seja, a concretização prática do que foi lido, destacamos três aspectos, de acordo com Solé(1998): identificação da ideia principal, o resumo e a formulação de perguntas e respostas. Para explicar no que consiste a ideia principal, é preciso considerar os objetivos que orientam o leitor, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor do texto pretende transmitir. É preciso, porém, que se indague aos alunos quais as ideias principais de um texto e que se explique a eles como fazer isso. Por essa razão, o professor precisa explicar aos alunos o que compõe uma ideia principal, como encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem; lembrar sempre os objetivos ao se ler um texto; verificar se o tema desenvolvido está relacionado ao objetivo proposto para a leitura ou se vai além dele; informar aos estudantes, conforme leem o texto, o que é considerado mais importante e por que (conteúdos que devem ser considerados ou não); observar se, no término da leitura, a ideia principal pode ser fruto de uma elaboração pessoal (como a elaboração de um resumo).

Outra estratégia exposta por Solé (1998) é a do resumo, que se elabora omitindo o que é pouco importante ou redundante, substituindo conceitos e proposições por ideias mais amplas desde que os englobem. Não se pode perder a relação com o texto original, conservando o sentido, o significado presente nele.

Assim, é relevante que os alunos aprendam os motivos pelos quais precisam resumir e como resumir, observando como os professores elaboram seus resumos, resumindo conjuntamente, a fim de utilizarem essa estratégia de forma autônoma. Essa prática se justifica porque resumir não significa reunir um amontoado de frases, sem conexão umas com as outras, mas sim identificar e articular as ideias principais de um texto, tendo em vista que, para fazer isso, o leitor deve estabelecer relações entre as ideias, conforme o objetivo da leitura e seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Cabe ainda destacar perguntas e respostas como importantes estratégias para que haja uma leitura ativa, ou seja, ao formular perguntas sobre o texto lido, os alunos são capazes de regular o processo de leitura, tornando-a mais eficaz. Para tanto, o professor necessita formular perguntas pertinentes sobre o texto, mostrando aos alunos como realizá-las, para que, no momento em que eles forem elaborar seus questionamentos, façam isso buscando o que é essencial no texto, em conformidade com seus objetivos, sendo ativos e interessados nesse processo. Em suma, professor precisa ter em mente que é seu papel ensinar a ler e que isso ocorre por meio do compartilhamento de objetivos, tarefas e significados que se possa construir em torno do ato de ler.

Isso pode ser um caminho para melhorar os índices de desempenho apresentados pelos alunos na Prova Brasil, cuja responsabilidade fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essa avaliação ocorre a cada dois anos e tem como objetivo verificar habilidades em Língua Portuguesa e Matemática com foco na leitura e na resolução de problemas (BRASIL, 2011). O público-alvo da Prova Brasil são estudantes de 5.º e do 9.º anos da rede pública de ensino com mais de 20 alunos matriculados nessas séries. Sua

prioridade é avaliar os resultados de cada unidade escolar com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades sociais e democratizar a gestão do ensino público.

Para a elaboração da Prova Brasil, produziram-se as Matrizes de Referência com a descrição das competências e das habilidades que, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2011) – doravante MEC –, os alunos devem dominar em cada ano avaliado, fator que possibilita maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, quanto na análise dos resultados da avaliação. Para a construção de tais matrizes, consideram-se os conteúdos trabalhados nas escolas de ensino fundamental e médio, além de usarem-se como referência os currículos das secretarias de educação estaduais e também as orientações curriculares dos PCN.

Para definir a escala de medida leitora, a Prova Brasil faz uso de uma diversidade de gêneros textuais, de tamanhos, complexidade e temas diferentes, a fim de demonstrar a competência de leitura do público-alvo da prova. Calcula-se uma média de proficiência dos estudantes de cada unidade escolar participativa da avaliação (as unidades escolares compõem as esferas federal, estadual e municipal).

A Prova Brasil expressa também a média de proficiência leitora de cada escola participante. Seus resultados são importantes para as escolas porque podem, por exemplo, comparar essa média a um nível adequado para o ano/série. Além disso, a partir de tais resultados, podem ser realizadas ações pedagógicas para os alunos em diversos níveis, auxiliando-os a suprir as possíveis dificuldades apresentadas.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, a Prova Brasil leva consideração às orientações dos PCN ao pontuar que o trabalho com a língua deve estar voltado para a sua função social, requisito fundamental para a inserção dos alunos no mundo letrado e para a construção da cidadania. Por isso, os alunos precisam dominar habilidades e competências que os tornem capazes de viver em sociedade.

É no ambiente escolar que o aluno desenvolve competências para ler e produzir os mais diversificados gêneros. De acordo com o

Caderno PDE (BRASIL, 2011), a leitura é o foco dos testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil, que visa ao entendimento de um texto como conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Salientamos também que, mesmo avaliando apenas a leitura, os resultados são importantes, pois é por meio da leitura que ocorre o aprendizado de outras áreas do conhecimento e, conseqüentemente, o exercício da cidadania.

A Matriz de Referência, que é base do teste de Língua Portuguesa da Prova Brasil, traz descritores nos quais se delimitam algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura. Ela é composta por seis tópicos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística.

Além disso, sua estrutura se divide em objeto de conhecimento (do qual fazem parte os seis tópicos citados) e competência (na qual descritores indicam a habilidade a ser avaliada em cada tópico). Neste trabalho, fizemos um recorte, destacando o 5.º ano como foco de discussão. Para o 5.º ano, são contemplados 15 descritores que aparecem dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou de ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

É importante destacar também que, segundo o MEC (BRASIL, 2008), a escolha dos textos de Língua Portuguesa considera gêneros textuais complexos, estratégias de interpretação diversificadas, mas sempre de acordo com o nível de escolaridade. Desse modo, embora os descritores sejam os mesmos para 9.º e 5.º anos do ensino fundamental, para este último, são elaboradas questões com processos cognitivos mais simples para a sua resolução, tendo em vista que os alunos se encontram em faixa etária e escolaridade menos avançada. Ou seja, apresentam-se diferenciados conteúdos, competências e habilidades, para verificar o conhecimento dos alunos ao resolver as questões do teste, levando em conta as etapas próprias de seu processo de desenvolvimento.

As questões apresentadas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) como modelos para se trabalhar os descritores da Prova Brasil, além de exporem os resultados obtidos pelos alunos em cada questão e as justificativas para as respostas apresentadas, também apresentam propostas de sugestões para os professores trabalharem melhor os descritores. Para cada uma das questões há uma proposta. Não obstante, isso se resume à ideia de trabalhar com gêneros diversificados, com várias estratégias ou com a estrutura organizacional do texto; não há, portanto, apontamentos específicos de como realizar isso. Por conseguinte, as sugestões não condizem com as especificidades de cada um dos descritores, pois para praticamente todas as habilidades e competências previstas por eles, apontam-se ao professor as mesmas propostas de trabalho: explorar gêneros diversos. Tais sugestões se revelam extremamente genéricas, porque não propõem possibilidades diversas de trabalho com os gêneros para promover o desenvolvimento de habilidades exigidas pelos diferentes descritores.

Como o Caderno PDE (BRASIL, 2011) apresenta sugestões para orientar os professores no trabalho com os descritores para melhorar a habilidade de leitura dos alunos, isso poderia ser feito de maneira mais detalhada, apontando caminhos, formas de trabalhar os textos que dão base às questões envolvendo os descritores. Assim, diante dessas propostas, é importante apresentar possibilidades de trabalho com as questões que envolvem os descritores da Prova Brasil.

Para realizar essa tarefa, nesta proposta, utilizamos algumas das questões expostas como modelo pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011), ressignificadas a partir das estratégias de leitura descritas por Solé (1998), para quem as estratégias de leitura são procedimentos que necessitam ser ensinados aos alunos, para que haja compreensão do texto, uma vez que envolvem ações, atividades cognitivas e não podem ser consideradas meras técnicas de como se ler um texto, haja vista que os leitores precisam compreender o que estão lendo e fazer isso de uma forma pessoal. Com essa proposta, visamos a sugerir um trabalho mais preciso com os descritores, o que pode ajudar no desenvolvimento das

habilidades leitoras exigidas por eles, além de proporcionar aos alunos uma leitura mais autônoma.

Solé (1998) afirma que há estratégias para ‘antes’ da leitura, ‘durante’ a leitura e ‘depois’ da leitura de um texto. Para a proposta aqui apresentada, consideramos viável elaborar atividades de leitura que envolvam esses três momentos do processo apontados pela autora como forma de exemplificar um trabalho mais detalhado com a leitura. Para tanto, utilizamos alguns dos textos escolhidos como apoio para as questões do Caderno PDE (BRASIL, 2011), que servem de modelo para os descritores do Ensino Fundamental I. Além do trabalho com as estratégias de leitura, aqui também propomos questões com base nos mesmos textos e descritores indicados no referido caderno, salientando que as atividades sugeridas são para os professores aplicarem em sala de aula.

Essas sugestões são reformulações das questões apresentadas por esse dispositivo de avaliação, sobretudo a partir da proposta de atividades que envolvem estratégias do ‘antes da leitura’, do ‘durante a leitura’ e do ‘depois da leitura’ (SOLÉ, 1998).

Antes, porém, empreendo uma análise de tais questões, discutindo os conceitos de leitura que as perpassam e verificando se os descritores que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, cobrados na Prova Brasil, estão em conformidade com as questões apresentadas nas diretrizes para a referida prova. Também colocamos em debate os percentuais de erros e de acertos apresentados para cada questão, disponibilizados no Caderno PDE (BRASIL, 2011).

Os descritores apresentados pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) são quinze no total, organizados e distribuídos em seis tópicos que delimitam as competências e as habilidades requeridas para os alunos que realizam a Prova Brasil, como podemos observar nos parágrafos seguintes.

O Tópico I – ‘procedimento de leitura’ – avalia competências básicas de leitura. Constituem esse tópico o Descritor 1 – localizar informações explícitas em um texto; o Descritor 3 – inferir o sentido de uma palavra

ou expressão; o Descritor 4 – inferir uma informação implícita em um texto; o Descritor 6 – a identificação do tema de um texto; o Descritor 11 – distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

O Tópico II – ‘implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto’ – abarca o Descritor 5 – interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.) e o Descritor 9 – identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

O Tópico III – ‘relação entre textos’ – envolve o Descritor 15 – reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foi produzido e daquelas em que será recebido.

O Tópico IV – ‘coesão e coerência no processamento do texto’ – explora os elementos que constituem a textualidade, ou seja, os recursos que estabelecem articulação entre partes de um texto: a coesão e a coerência. Compõem esse tópico o Descritor 2 – estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; o Descritor 7 – identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; o Descritor 8 – estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; e o Descritor 12 – estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

O Tópico V – ‘relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido’ – envolve o Descritor 13 – identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados – e o Descritor 14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

O Tópico VI – ‘variação linguística’ – é constituído pelo Descritor 10 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Para este trabalho, tendo em vista as condições de produção, selecionamos os Descritores 7, 10, 12 e 13.

O Descritor 7 – ‘identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa’ – busca avaliar a habilidade de o aluno reconhecer os fatos que causam conflitos ou que desencadeiam as ações das personagens, constituindo o enredo. A questão que envolve esse descritor visa a que os alunos identifiquem os elementos que compõem a estrutura da narrativa. Para avaliar a habilidade presente nesse descritor, o Caderno PDE (BRASIL, 2011) traz uma questão envolvendo uma fábula, gênero que apresenta a organização estrutural característica da narrativa.

### **A Raposa e o Cancão**

Passara a manhã chovendo, e o Cancão todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousado à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre Cancão enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o Cancão e fala:

— Comadre raposa, isto é um desaforo! Eu se fosse você não agüentava! Passava uma descompostura!...

A raposa abre a boca num impropério terrível contra a criançada. O Cancão voa, pousa triunfantemente num galho e ajuda a vaiá-la...

CASCUDO, Luís Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16ª ed. Rio de Janeiro, 2001.

No final da história, a raposa foi

- (A) corajosa.
- (B) cuidadosa.
- (C) esperta.
- (D) ingênua.**

**Fonte:** Brasil (2011, p. 45).

Nessa questão, para que os alunos chegassem à alternativa correta, seria necessário que compreendessem a estrutura organizacional do texto e dos aspectos que desencadeiam o enredo. No entanto, o índice de alunos que assinalaram a resposta correta foi de apenas 28%.

Esse percentual é justificado pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) como consequente falta de compreensão da organização do texto, aspecto que não permitiu ao aluno interpretá-lo com adequação, sem entender a relação entre as partes que o compõem.

No texto ‘A Raposa e o Cancão’, narra-se o encontro da raposa com o cancão, acontecimento situado em um determinado tempo (momento de encontro entre os dois) e espaço (à beira de uma estrada), com uma relação de causa e efeito geradora do conflito da narrativa. Além disso, para entender a sequência dos fatos, é preciso entender o encadeamento que leva ao conflito do texto e ao desfecho.

- a) Situação inicial: corresponde aos primeiros momentos do texto em que são apresentados ao leitor as personagens da história e o espaço em que ela se passa.
- b) Complicação: inicia-se quando a raposa pega o cancão e o leva para ser comida pelos filhotes. No entanto, há uma reviravolta no desenvolvimento da história, porque, depois de se secar ao sol, o cancão pensa em uma maneira de se libertar. Ocorre então o clímax, quando a raposa solta o cancão para dizer desaforos às crianças, deixando-o escapar de suas garras.
- c) Desfecho: o cancão voa triunfante e vai a raposa, que perde sua presa.

Os sinais gráficos mais convencionais são usados para introduzir as falas das personagens (dois-pontos, parágrafo e travessão) e verbos ‘discendi’ para a identificação da personagem que fala.

Espera-se, segundo o Caderno PDE (BRASIL, 2011), que o aluno leia o texto e entenda cada parte que o constitui de maneira interligada para atingir o objetivo almejado na questão. Percebemos, contudo, que a justificativa dada para o pequeno número de acertos se articula à organização composicional do texto, que não se aplica às prescrições do descritor em discussão, tendo em vista que ele prevê a análise do conflito e dos elementos que constituem a narrativa, e, no caso, pede-se a análise do desfecho, de como a raposa se sente/age no final da história.

Será que os alunos realmente não entenderam a estrutura do texto e a relação entre as partes que desencadeiam o enredo ou se prenderam ao conhecimento de mundo que já possuem sobre as características da personagem raposa advindo da leitura de outras fábulas? Justificamos essa hipótese porque o gênero fábula é muito estudado nesse contexto educacional, e a raposa é, geralmente, caracterizada como um animal esperto, astucioso, que quer sempre levar vantagem de alguma forma, e não como ingênua. Talvez isso tenha influenciado 29% dos estudantes a assinalarem a alternativa 'A' e 23% a alternativa 'C', já que, possivelmente, conhecem essas características atribuídas à personagem de outras leituras já realizadas por eles.

Também não se revela pertinente a justificativa de que os alunos não entenderam os fatores desencadeadores de cada parte da história, pois em alguns momentos, a raposa se mostra corajosa, esperta e cuidadosa. Tendo em vista que a raposa não precisa se valer da coragem nesse texto, uma vez que o canção está molhado e não pode voar, isso se mostra um facilitador para a raposa capturá-lo.

Além disso, como a fábula tem um cunho de ensinamento que busca ensinar algo por meio de uma moral, o desfecho, no caso desse texto, reforça, na verdade, o orgulho da raposa, que se sente humilhada pelas vaias que lhe são dirigidas e revida os desaforos.

Novamente, ressaltamos que o processo de leitura não ocorre apenas com a compreensão dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, mas se revela uma atividade de interação complexa de produção de sentidos que requer a mobilização de um grande conjunto de conhecimentos, como a linguagem escrita, a organização estrutural do texto e seu conteúdo, assim como os conhecimentos prévios e as expectativas do leitor (SOLÉ, 1998).

A seguir, apresentamos a proposta do Caderno PDE e a proposta deste trabalho para a leitura do texto 'A Raposa e o Cancão'.

Proposta do Caderno PDE	Proposta deste trabalho
<p>No final da história, a raposa foi</p> <p>(A) corajosa.</p> <p>(B) cuidadosa.</p> <p>(C) esperta.</p> <p><b>(D) ingênua.</b></p>	<p>Esse texto conta a história da raposa e do canção, um tipo de ave. Nela, a personagem canção enfrenta um problema (um conflito) que foi criado pela raposa. Em qual das afirmações abaixo está o conflito da história?</p> <p>(A) A raposa solta o canção para dizer desaforos às crianças.</p> <p>(B) O canção está molhado e não pode voar.</p> <p><b>(C) A raposa pega o canção pela boca e o leva como comida para os filhotes dela.</b></p> <p>(D) O canção voa e pousa num galho.</p>

O Descritor 10 – ‘identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto’ – busca avaliar a habilidade de o aluno reconhecer no texto quem nele fala e a quem ele se destina, pela presença de marcas linguísticas (tipo de vocabulário, assunto etc.). As questões deste descritor exploram textos nos quais, conforme o Caderno PDE, o aluno é convidado a “[...] identificar o locutor e o interlocutor nos diversos domínios sociais, como também são exploradas as possíveis variações da fala” (BRASIL, 2011, p. 54).

Dessa forma, espera-se que o aluno identifique em que situações são utilizados determinados tipos de linguagem (amigos, autoridades, familiares entre outros), ou em que meio a linguagem apresentada é característica.

Como modelo desse descritor, o Caderno PDE (BRASIL, 2011) propõe a questão:

## Carta

Lorelai:

Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até um galinheiro. Eu conversava com tudo quanto era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora, tá tudo diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrando. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E o pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim?

Um beijo da Raquel.

[...]

NUNES, L. B. **A bolsa amarela**. 31. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

Em ‘Agora tá tudo diferente’, a palavra destacada é um exemplo de linguagem

- (A) ensinada na escola.
- (B) estudada nas gramáticas.
- (C) encontrada nos livros técnicos.
- (D) empregada com colegas.**

**Fonte:** Brasil (2011, p. 55).

A tarefa proposta para os alunos é a identificação da linguagem empregada pelo uso da palavra ‘tá’. Para o aluno chegar à resposta adequada, ele precisa identificar quem fala no texto e para quem o texto se destina. No caso, o leitor precisa entender que se trata de uma carta marcada pela interlocução entre destinatário e remetente que possuem um grau de intimidade, de familiaridade. Esse contexto de produção do texto permite identificar o tipo de linguagem utilizada por quem escreve a carta, ou seja, uma linguagem mais informal, característica

desse tipo de domínio social. Assim, espera-se que o aluno compreenda as escolhas linguísticas feitas pela autora.

No entanto, pouquíssimos foram os alunos que assinalaram a alternativa correta, somente 24%. A justificativa pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) apresentada para esse baixíssimo número de alunos que acertaram a resposta é a de que os estudantes não desenvolveram a habilidade requerida pelo descritor, demonstrando pouca familiaridade com a questão da variação linguística e com os registros usados pelos falantes. Porém, se o fragmento destacado no enunciado se relaciona à linguagem informal, esse registro não é desconhecido dos alunos, já que, como falantes, também o utilizam, o que torna a justificativa em pauta pouco convincente.

Uma parcela considerável dos estudantes (44%) marcou a alternativa 'A', enquanto 18% dos alunos assinalaram a 'B' e 12% a 'C', demonstrando, nesses dois últimos casos, segundo o Caderno PDE (BRASIL, 2011), que desconhecem normas sociais e culturais que definem adequação da fala. Quanto à justificativa apresentada para a alternativa 'A', o documento argumenta que os alunos seguiram a pista verbal 'escola', correlacionando-a ao ambiente onde a palavra 'tá' é usada, mas desconhecendo a variação linguística. Devemos considerar, todavia, que é no contexto escolar que o aluno entra em contato com a linguagem formal e que, para tanto, estuda-se a variante informal. Dessa forma, os alunos podem ter articulado a palavra em destaque com as variantes estudadas na escola, onde se salienta o contexto de uso de cada forma de linguagem.

Nesse trabalho, o texto 'Carta' também foi base para a elaboração de sugestões de estratégias de leitura e questões com o uso dos descritores. Para realizar o trabalho 'antes da leitura', propomos que o professor leve para a sala de aula alguns envelopes de cartas, questionando os alunos com perguntas como: "O que são esses papéis? Para que servem? Vocês já escreveram alguma carta?"

Se o professor tiver à disposição uma carta, poderá ler para os alunos, para motivá-los em relação ao que será estudado. Pode perguntar após a leitura da carta: "O que mais chamou a atenção de

vocês nesse texto? Por que vocês acham que foi lida uma carta? Será que há relação com o texto que vamos ler? Vamos ver?”

Depois disso, o professor entrega o texto ‘Carta’ aos alunos para iniciarem a leitura silenciosa, depois oralmente. A leitura oral pode ser realizada por vários alunos e, durante essa atividade, o professor pode questionar os alunos sobre o que estão lendo com perguntas como: “Esse texto conta sobre quais fatos? Como a menina descreve sua vida no início do texto? E depois, o que aconteceu? Como ela se sente? Ela termina o texto pedindo ajuda, por que faz isso?”

Em uma segunda leitura, realizada pelo professor, este pode pedir aos alunos para buscarem no texto informações referentes aos seguintes questionamentos: “Quem escreve esse texto? Escreve para quem? Há uma conversa entre as personagens? Aponte no texto onde isso ocorre? Podemos dizer que as duas personagens são amigas. Que tipo de linguagem as amigas estão usando para se comunicarem? Podemos dizer que esse texto é uma carta? Por quê?”

Como atividade ‘após a leitura’, sugerimos a elaboração de uma carta coletiva ao diretor da escola, oportunidade que o professor pode usar para trabalhar as variações de linguagem, tendo em vista o uso, a adequação ao contexto de produção, além de trabalhar os elementos característicos do gênero. A carta pode ser entregue (ou enviada pelo correio) para o diretor, que vai respondê-la, dando, assim, retorno ao que foi escrito pelos alunos (isso deve ser combinado com o diretor).

Nesse momento, é interessante usar um assunto do contexto escolar para ser desenvolvido na carta, como o pedido de troca de uma lâmpada queimada ou a compra de mais livros para a biblioteca. Outra possibilidade de trabalho é comparar a carta produzida em sala com o texto ‘Carta’ estudado na aula, averiguando, dessa forma, semelhanças e diferenças entre os textos.

A partir do texto ‘Carta’, elaboramos para este trabalho questões envolvendo os descritores 3, 10, 11 e 14, respectivamente.

1. A personagem do texto conta como era sua vida quando morava na roça. Ela conta que conversava muito. Quando ela cita “[...]”

eu conversava com tanta gente que você nem imagina, Lorelai [...]”, a palavra GENTE indica o quê?

a) A conversa dela com o pai.

**b) A conversa dela com outras pessoas.**

c) A conversa dela com a amiga.

d) A conversa dela com a mãe.

2. Observe as palavras grifadas nos fragmentos abaixo.

“Agora, tá tudo diferente”

“[...] achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada”.

Essas palavras grifadas ajudam a identificar o tipo de linguagem usada por Raquel para dialogar com Lorelai. Esse tipo de linguagem é

**a) usado no dia a dia, nas conversas com amigos.**

b) usado apenas por crianças.

c) usado para falar com autoridades.

d) usado nas gramáticas.

3. A personagem Raquel conta sobre sua vida para a amiga. Ela diz como está, como se sente. Também apresenta sua opinião em alguns momentos do texto. Em qual das frases abaixo há um sentimento dela?

a) “A casa tinha um quintal com milhões de coisas [...]”

b) “Meu pai e minha mãe viviam rindo [...]”

**c) “Era tão bom quando eu morava lá na roça”**

d) “Eles vivem de cara fechada [...]”

4. A personagem que escreve a carta faz algumas perguntas ao longo do texto. Observe o seguinte trecho: “Sabe o que é que eles falaram?”

Nesse trecho, o ponto de interrogação, além de marcar uma pergunta, indica que Raquel quer

a) saber se Lorelai sabe o que os pais falaram.

**b) conversar diretamente com a amiga, mostrando indignação.**

c) saber se Lorelai conhece discussões de adultos.

d) perguntar a opinião de Lorelai sobre a briga de seus pais.

O Descritor 12 – ‘estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.’ – visa a identificar a habilidade dos alunos em estabelecer as relações de coerência lógico-discursivas presentes no texto. Tal habilidade, conforme aponta o Caderno PDE, é imprescindível para que se apreenda a coerência do texto, uma vez que “Em todo texto de maior extensão, aparecem expressões conectoras – sejam conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções – que criam e sinalizam relações semânticas de diferentes naturezas” (BRASIL, 2011, p. 48).

Segundo o Caderno PDE (BRASIL, 2011), busca-se avaliar a habilidade em pauta por meio de uma questão em que se solicita ao aluno identificar determinada relação lógico-discursiva estabelecida por meio de locuções adverbiais ou identificar os elementos que explicam essa relação. Conforme o documento, essa questão considera as expressões que sinalizam relação entre ideias, palavras e períodos do texto com as conjunções, proposições ou locuções adverbiais e seus valores semânticos. Embora esse descritor tenha por objetivo explorar o uso de conjunções e advérbios no texto, notamos que a própria definição apresentada pelo documento é semelhante à definição dada para o Descritor 8, no que diz respeito a estabelecer relação de causalidade. Eis a questão proposta:

### Poluição do solo

É na camada mais externa da superfície terrestre, chamada solo, que se desenvolvem os vegetais. Quando o solo é contaminado, tanto os cursos subterrâneos de água como as plantas podem ser envenenadas.

Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. Eles servem para destruir pragas e ervas daninhas, mas também causam sérios estragos ambientais.

O lixo produzido pelas fábricas e residências também pode poluir o solo. Baterias e pilhas jogadas no lixo, por exemplo, liberam líquidos tóxicos e corrosivos. Nos aterros, onde o lixo das cidades é despejado, a decomposição da matéria orgânica gera um líquido escuro e de mau cheiro chamado chorume, que penetra no solo e contamina mesmo os cursos de água que passam bem abaixo da superfície. {...}

Almanaque Recreio. São Paulo: abril. Almanques CDD\_056-9. 2003.

No trecho “É na camada mais externa da superfície terrestre” (L. 1), a expressão sublinhada indica

- (A) causa.
- (B) finalidade.
- (C) lugar.**
- (D) tempo.

Fonte: Brasil (2011, p. 48).

Nessa questão, o estudante deveria assinalar a alternativa que indica a ideia expressa na locução adverbial ‘na camada mais externa da superfície terrestre’. O percentual de acerto para esta questão foi de 60%. Consoante o Caderno PDE (BRASIL, 2011), os alunos conseguiram identificar a relação lógico-discursiva do trecho selecionado, ou seja, entenderam que a expressão selecionada se refere a uma locução adverbial de lugar. Os demais alunos se dividiram entre as alternativas A (19%), B (7%) e D (10%). Para justificar esses índices, o documento afirma que os alunos não reconheceram as relações básicas de coerência do texto.

Parece que o que ocorreu, no caso em tela, foi um problema do nível da decodificação, uma vez que há uma relação direta entre a parte do

texto selecionada e a ideia por ela indicada, pois a palavra solo, explícita no texto, direciona e reforça a ideia de lugar. Em suma, os alunos que erraram a resposta não foram capazes de inferir um conectivo a partir de uma informação explícita no texto. O uso de expressões que contribuem para a construção de efeitos de sentidos no texto deve ser trabalhado, portanto, considerando-se seu significado.

Na proposta aqui apresentada, para realizar estratégias do ‘antes da leitura’, sugerimos iniciar o trabalho com a leitura do título do texto. Em um primeiro momento, o professor pode escrever na lousa a palavra ‘poluição’ e questionar aos estudantes sobre o que eles sabem sobre essa palavra com perguntas como: “No que pensamos quando lemos a palavra poluição? O que é poluir? Quais as formas de poluição?”

Depois, pode-se acrescentar na lousa a palavra solo e questionar se algumas das hipóteses levantadas antes por eles se modificaram ou não. Também se pode levantar novas hipóteses sobre a poluição do solo com as seguintes questões: “Vocês sabem o que é poluir o solo? Como isso pode ser feito? Um texto com esse título pode falar sobre o quê?”

Conforme os alunos forem respondendo, o professor pode registrar as informações na lousa para confirmá-las ou não após a leitura do texto. Essas atividades servem para ativar o conhecimento de mundo do leitor sobre o tema, além de ajudar a levantar previsões sobre o assunto explorado no texto. Em seguida, o professor, juntamente com os alunos, realiza a leitura do texto, confirmando ou não as hipóteses apresentadas antes da leitura do texto, a partir de interrogações como: “O texto apresenta a mesma ideia de poluição que levantamos antes? Quais das ideias que destacamos antes que são mais adequadas ao texto?”

Após as atividades trabalhadas antes da leitura, seguem-se estratégias para serem desenvolvidas durante a leitura do texto. Essas são tarefas de leitura compartilhada realizadas para os alunos compreenderem os textos. Baseando-se nas hipóteses levantadas anteriormente sobre o texto ‘Poluição do solo’, o professor pode iniciar a leitura do texto e questionar os alunos sobre a compreensão deles acerca do assunto do texto. Nessas estratégias, tanto o professor quanto

os alunos são responsáveis pela leitura e por envolver os outros no ato de ler. O professor pode realizar a leitura compartilhada do texto para desenvolver as atividades de elaborar perguntas sobre o que foi dito, resumir as ideias do texto e esclarecer as possíveis dúvidas. Os alunos, por sua vez, podem expor o que entenderam do assunto do texto ou questionar o professor sobre alguma dúvida ou os demais alunos a respeito da compreensão do assunto com perguntas semelhantes às seguintes: “O que prejudica o desenvolvimento dos vegetais que crescem no solo? Somente os vegetais são prejudicados?”

A seguir, um aluno pode realizar a leitura do segundo parágrafo e tentar explicá-lo aos colegas ou também formular perguntas aos colegas (o professor pode intervir dando algum auxílio, questionando: “Os produtos químicos servem para quê? Alguém poderia dizer o que é um produto químico? Por que causam prejuízos ao meio ambiente? Essa parte mostra que as plantas e o solo ficam contaminados com uso de produtos químicos como os venenos?”).

O professor, ou outro aluno, pode dar continuidade à leitura do texto, destacando as ideias principais trabalhadas no parágrafo. Para ajudar os alunos, o professor pode questionar: “Que outras formas de poluir o solo são citadas agora? Pilhas e baterias podem ser jogadas no lixo comum? Por quê? Vocês sabem onde esses materiais devem ser entregues? Onde, segundo o texto, o lixo das cidades é jogado? Podemos tratar o lixo de outra forma?”

Essas atividades de leitura compartilhada exemplificam as estratégias durante a leitura, quando se prevê a realização de quatro procedimentos fundamentais que são: ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever (SOLÉ, 1998).

As atividades após a leitura podem ser variadas. Sugere-se aqui, a partir do trabalho com o texto ‘Poluição do solo’, a elaboração de um resumo escrito. Nele, os alunos devem selecionar as informações essenciais que abordam a contaminação do solo, omitindo aquelas que não são importantes para o entendimento geral do texto. Tendo em vista as atividades já desenvolvidas durante a leitura, o professor pode ajudar os estudantes a selecionar quais informações devem aparecer

no resumo. Para tanto, ele pode recapitular oralmente o texto para os alunos identificarem as ideias fundamentais.

Esse trabalho de leitura– com o uso das estratégias apresentadas ou de outras que o professor julgar mais pertinentes ao seu contexto escolar– pode ajudar os alunos a se tornarem leitores mais autônomos, o que, conseqüentemente, pode refletir positivamente nos resultados das avaliações a que são submetidos, como a Prova Brasil. Por isso, também é importante elaborar algumas questões envolvendo os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a Prova Brasil. Para isso, parte-se do mesmo texto de apoio apresentado nas questões modelos para a Prova Brasil. A partir das informações contidas no texto ‘Poluição de solo’, apresentamos sete questões, respectivamente, envolvendo os descritores 1, 4, 9, 2, 12, 8 e 6.

1. De acordo com o texto, é na estrutura da terra que os vegetais crescem. Essa superfície bastante extensa também é conhecida por
  - a) meio ambiente.
  - b) aterro.
  - c) solo.**
  - d) agricultura.
2. O texto ‘Poluição do solo’ destaca que, se o solo for contaminado, ele pode envenenar as plantas e os cursos de águas subterrâneos. Com base nessa informação, pode-se concluir que
  - a) os vegetais podem ficar sem água.
  - b) os vegetais podem ser envenenados e até morrer.**
  - c) os vegetais podem crescer normalmente.
  - d) os vegetais podem poluir o solo.
3. É comum os almanaques (revistas) apresentarem curiosidades, informações sobre pessoas e lugares. Observe que o texto ‘Poluição do solo’ foi publicado na revista infantil *Almanaque*

*Recreio.* Com base nessa informação e nas ideias apresentadas no texto, responda: Qual a finalidade do texto?

a) Divertir o leitor.

**b) Informar sobre a poluição e a contaminação do solo.**

c) Orientar as pessoas sobre como jogar o lixo.

d) Explicar como se usam produtos químicos na agricultura.

4. Algumas palavras são usadas no texto para relacionar ideias. Veja: “Os principais poluentes do solo são os produtos químicos usados na agricultura. ‘Eles’ servem para destruir pragas [...]”

A palavra grifada no trecho acima se refere a

a) poluentes do solo.

**b) produtos químicos.**

c) agricultura.

d) solo.

5. Os vegetais se desenvolvem na superfície da terra, mas esse desenvolvimento pode ser prejudicial se o solo estiver poluído. No trecho “Quando’ o solo é contaminado [...]” (l. 2), a palavra sublinhada indica

a) lugar.

**b) tempo.**

c) causa.

d) finalidade.

6. De acordo com o texto, a contaminação do solo por produtos químicos, líquidos tóxicos e decomposição de materiais orgânicos em lugares impróprios pode causar o quê?

a) O desenvolvimento dos vegetais.

b) A destruição de pragas e ervas daninhas.

**c) O envenenamento das plantas e dos cursos de água que passam abaixo da superfície.**

d) A poluição da superfície da terra.

7. Complete os espaços em branco com informações do texto.

‘Poluição do solo’ é o título do texto publicado no *Almanaque Recreio*, nele há informações sobre a poluição do solo. Se o solo for contaminado os \_\_\_\_\_ e as \_\_\_\_\_ podem ser envenenadas. Os principais poluentes do solo são \_\_\_\_\_. Além do \_\_\_\_\_ produzido pelas \_\_\_\_\_ e pelas \_\_\_\_\_. As baterias jogadas no solo poluem, pois liberam \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Nos aterros, o líquido chamado \_\_\_\_\_ também contamina o solo.

Após completar os espaços em branco com as informações do texto, é possível afirmar que o texto está tratando principalmente do quê?

**a) Das principais formas de contaminação do solo.**

b) Dos lixos jogados no solo.

c) Dos produtos químicos usados na agricultura.

d) Do envenenamento das plantas e do solo.

O Descritor 13 – ‘identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados’ – pretende avaliar a habilidade de o aluno reconhecer os efeitos de ironia ou de humor no texto, por meio do uso de pontuação, notação ou ainda expressões diferenciadas que se apresentam como suporte para a identificação. A maneira como as palavras são utilizadas ou o seu uso não regular são estratégias que visam a mobilizar, no interlocutor, determinados efeitos de sentido como humor e ironia. É necessário, entretanto, que o interlocutor reconheça tais efeitos para que a intenção do autor tenha sucesso. Os textos a serem usados nas questões desse descritor podem ser verbais ou não, para que os alunos percebam o sentido irônico ou humorístico do texto, por exemplo,

tanto em uma expressão verbal inusitada quanto em uma expressão facial de um personagem.

Para esse descritor, o Caderno PDE apresenta a questão:

#### Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

— Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?

— Ela não vai não: nós é que vamos nela.

— Engraçadinho duma figa! Como você se chama?

— Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, P. **Para gostar de ler**: crônicas. São Paulo: Ática, 1996. v. 1, p. 76.

Há traço de humor no trecho

(A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (l. 1)

(B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (l. 1-2)

(C) “quando passou um vigário”. (l. 2)

**(D) “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (l. 4)**

Fonte: Brasil (2011, p. 50).

O enunciado da questão pede para que o aluno localize a alternativa que indica o humor (D - Ela não vai não: nós é que vamos nela.), criado pela divergência de sentidos estabelecida nas perguntas do padre e nas respostas do menino. De acordo com o Caderno PDE (BRASIL, 2011), para chegar à alternativa adequada, o estudante precisa compreender o sentido global do texto e perceber que o humor está nas respostas dadas pelo menino às indagações do vigário.

Houve um baixo percentual de alunos que marcaram a resposta correta ‘D’, 37%. Os alunos que optaram pela alternativa ‘A’ somam 38%, e os que marcaram as letras ‘B’ e ‘C’ foram 12% e 11%, respectivamente. Para justificar esses índices, o Caderno PDE (BRASIL, 2011) argumenta

que os alunos foram atraídos pelos adjetivos utilizados para caracterizar o menino, porque o emprego do adjetivo é um recurso bastante usado em textos publicitários, humorísticos, quadrinhos e anedotas e produz efeitos de sentidos como a ironia no leitor.

Com relação às alternativas ‘B’ e ‘C’, segundo o documento, os estudantes não compreenderam o texto em seu sentido global e não entenderam a duplicidade de sentido criada no diálogo entre as personagens da anedota. No entanto, é preciso observar que, talvez, efeitos de sentido como a ironia sejam relações cognitivas ainda abstratas para leitores da faixa etária para a qual foi aplicada a Prova Brasil.

A seguir, apresentamos a proposta do Caderno PDE e a nossa proposta para a leitura do texto ‘Continho’.

Proposta do Caderno PDE	Proposta deste trabalho
Há traço de humor no trecho (A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (l. 1) (B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (l. 1-2) (C) “quando passou um vigário”. (l. 2) (D) <b>“Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (l. 4)</b>	O que deixa o texto com um tom engraçado é o fato de (A) o menino responder aquilo que o padre quer saber. <b>(B) o menino fazer uma brincadeira ao dar as respostas e o padre ficar bravo.</b> (C) o menino não responder nada ao padre. (D) o menino também fazer perguntas ao padre.

Ao considerarmos a leitura como um processo de interação que envolve o leitor, o texto e o contexto, buscamos, nas reformulações sugestões apresentadas, explorar esse conceito, porque, desse modo, é possível o aluno usar sua experiência e seu conhecimento de mundo para interpretar e compreender o que está sendo exigido pelo comando da pergunta. Os alunos podem também se basear no contexto em que o texto circula, para associar informações que se assemelham ou que se diferenciam para chegar à resposta esperada pela questão. Além de, a partir do enunciado, ativar os conhecimentos sobre o gênero

e, com base na leitura do texto e das alternativas, compreenderem e interpretar de forma mais reflexiva o que está lendo. Desse modo, entendemos que os alunos podem se tornar leitores mais proficientes e, provavelmente, mudar os baixos índices ainda apresentados em avaliações como a Prova Brasil.

É evidente que as justificativas apresentadas pelo Caderno PDE (BRASIL, 2011) para os resultados dos alunos na Prova Brasil são muito generalizadas, pois abarcam de maneira superficial as habilidades previstas nos descritores, além de não apresentarem hipóteses específicas que contribuam para compreender, de fato, o porquê dos erros ou dos acertos dos alunos. No entanto, desenvolver trabalhos didático-pedagógicos com as habilidades apontadas pelos descritores pode ser uma atividade produtiva desde que esteja articulada ao desenvolvimento de um processo de leitura que vise à interação entre o texto, o leitor e o contexto por meio de estratégias, e desde que o foco não se centralize apenas no texto. Mostrar como o professor pode fazer isso é o que pretendemos com este texto.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: plano de desenvolvimento da educação: prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: plano de desenvolvimento da educação: prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

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

## Capítulo 12

# **A Coesão Textual na Prova Brasil do 9º ano: uma proposta para o processo de ensino e aprendizagem**

Annie Rose dos Santos e Marino Martioli

### **Introdução**

Neste capítulo, abordamos parte da dissertação de mestrado (MARTIOLI, 2018) realizada junto ao Profletras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no campo da Linguística Aplicada, cujo tema foi o descritor 15da Prova Brasil: ‘estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc.’ na disciplina de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental por meio de uma intervenção pedagógica em que tratamos dos mecanismos de coesão textual no processo de ensino e aprendizagem. O recorte, para este texto, restringe-se à nossa proposta de intervenção, desenvolvida em uma escola pública do noroeste do Paraná, perfazendo o total de 32 horas-aula.

Baseamo-nos em Bronckart (1999) para a compreensão do Interacionismo Socio discursivo (ISD) que fundamenta a ação docente. Em nossa pesquisa, utilizamos como metodologia a prática exploratória, com diagnóstico, intervenção e avaliação final aplicados a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental para mostrar que, quando o professor tem material disponível sobre os descritores da Prova Brasil e o utiliza em sala de aula, os acertos dos alunos nas avaliações externas são maiores.

Ao discorrermos sobre o texto nesta pesquisa, tomamos sua definição como ocorrência linguística com sentido completo, cuja função é estabelecer interação entre os sujeitos no ato comunicativo.

Corroboramos Marcuschi (2002), para quem o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Nas aulas de Língua Portuguesa defendemos, com Antunes (2005), que o trabalho dos professores deve girar em torno do texto, pois comungamos do pensamento desta autora que não tem sentido ensinar, por exemplo, as classes gramaticais isoladamente e os alunos não conseguir usá-las nos textos orais ou escritos.

## **A proposta de intervenção**

Elaboramos a proposta para ser aplicada, por meio de uma prática exploratória, aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa com o objetivo de diagnosticar o conhecimento por eles apropriado sobre os mecanismos de coesão textual, para em seguida empreender uma intervenção pedagógica junto a estes em um período de dois meses (32 aulas). Aplicamos uma avaliação final para comparar o nível de aprendizagem dos alunos antes e após a intervenção pedagógica visando a constatar se, quando for empreendida uma abordagem em sala de aula referente aos mecanismos de coesão textual haverá melhoras no percentual de acertos e melhor desempenho nas avaliações externas e internas nesse descritor.

A Prova Brasil é aplicada bianualmente nas escolas de Educação Básica para os alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No caso de Língua Portuguesa, a avaliação contém matrizes de referência da língua, com vinte e um descritores e seis tópicos, que possuem uma significação para a leitura e interpretação de texto.

Em nossa intervenção pedagógica, selecionamos o descritor 15: ‘estabelecer relações lógico-discursivas, presentes no texto, marcadas por conjunção, advérbio, etc.’ para estudo, a ser apresentado aos professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental e a ser trabalhado com os alunos dessa série. Intencionamos desenvolver

o entendimento destes últimos mediante uma abordagem de leitura e compreensão de textos e atividades com esse conteúdo, oportunizando e estimulando o trabalho com os mecanismos de coesão textual.

A Unidade Didática em pauta foi elaborada para os professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental como material de apoio ao planejamento de suas aulas. Seleccionamos textos da ordem do narrar, do expor e do argumentar, com exercícios que levam os alunos a compreender os elementos coesivos seqüenciais e referenciais que os ajudarão na produção e interpretação de textos e na resolução dos exercícios relativos ao assunto nas avaliações internas e externas.

Por vivenciarmos o cotidiano da escola e constatarmos a carência de material disponível relativo aos articuladores de coesão textual para os professores de Língua Portuguesa, elaboramos esta proposta de intervenção pedagógica constituída por uma ação exploratória, na qual há a aplicação de uma avaliação para diagnosticar o conhecimento da turma de 9º ano do Ensino Fundamental acerca dos elementos coesivos. Após essa sondagem, abordamos a temática referente aos mecanismos de coesão nos variados tipos de texto e elaboramos atividades para fixar a coesão textual seqüencial e referencial. Por último, aplicamos uma avaliação para analisar a aprendizagem dos alunos e comparar com o resultado obtido no diagnóstico. Para a implementação dessa produção didático-pedagógica, foram necessários oito semanas com dois encontros semanais de 2 aulas cada.

O Quadro 1 representa o Plano de Aula da avaliação diagnóstica direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental. O tema versa sobre os mecanismos de coesão referencial e sequencial presentes no texto Tecnologia. Na primeira semana, durante quatro aulas, explicitamos para a turma e a professora o projeto de intervenção pedagógica e realizamos o diagnóstico junto aos alunos.

**Quadro 1** - Plano de aula da 1ª semana de Intervenção Pedagógica.

Atividade	Apresentação da proposta para os alunos e aplicação da avaliação como diagnóstico.
Objetivo	Explicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos nos próximos sete encontros, detalhando a proposta e a aplicação de uma avaliação para a obtenção de um diagnóstico da turma referente ao aprendizado que possui sobre os mecanismos de coesão textual.
Material utilizado	Projektor multimídia, cadernos, resumo impresso dos encontros no decorrer do semestre e a avaliação em folha de sulfite A4.
Procedimento de Ensino	Texto para leitura silenciosa, contendo 25 questões relativas aos mecanismos de coesão sequencial e referencial com alternativas de múltipla escolha.
Atividade	Apresentação da proposta para os alunos e aplicação da avaliação como diagnóstico.

**Fonte:** Os autores.

Após explicarmos o objetivo da implementação da proposta de intervenção pedagógica para a turma, aplicamos o diagnóstico apresentado na sequência com o texto e os exercícios. Reproduzimos o texto utilizado e em seguida as atividades aplicadas no diagnóstico.

### **Tecnologia**

Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, se não ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz 'Errado', não diz 'Burro', mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz 'bip'. Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: 'Bip!' 'Olha aqui, pessoal: ele errou'. 'O burro errou!'.

Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria 'bip' empúblico.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letri-nhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando a carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente.

Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a vida profissional em antes dele e depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser seu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

(VERÍSSIMO, L. F. Pai não entende nada. *In*: FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 75-76. (Livro didático, 8º ano).

A seguir, reproduzimos as atividades com os fatos linguísticos do texto Tecnologia para o diagnóstico junto aos alunos sobre coesão textual.

- A. Nas questões de 1 a 20, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a O que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente e coloque nos parênteses em branco. Existem

frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Negação
- (B) Explicação
- (C) Tempo
- (D) Modo
- (E) Lugar
- (F) Oposição
- (G) Condição
- (H) Adição
- (I) Causa
- (J) Dúvida
- (L) Comparação
- (M) Alternativa
- (N) Finalidade
- (O) Concessão

1. “Não é **como** a máquina de escrever, que a gente olha de cima [...]”. ()
2. “A máquina de [...] faz tudo o que você manda, **mesmo** que seja a tapa”. ()
3. “[...] máquina só é **tão** inteligente **quanto** quem a usa não vale com ele”.()
4. “Comecei a usar o computador na [...] do jornal **e** volta **e** meia errava”.()
5. “Ou precisa fazer tudo ao modo dele, **senão** ele não aceita”.  
( )

6. “[...] recursos que você nunca usaria, **mas** não tinha a mesma empáfia”. ( )
  7. “**Assim**, para todo mundo ouvir”. ( )
  8. “**Agora** compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e [...]”. ( )
  9. “**Quando** saí da redação do jornal **depois** de usar o computador [...]”. ( )
  10. “**Quer dizer**, você se sente como aquele cara que cantou a [...]”. ( )
  11. “Está certo, **jamais** teremos com ele a mesma confortável [...]”. ( )
  12. “**Simplemente** ignora você”. ( )
  13. “Às **vezes**, quando a gente erra, ele faz ‘bip’”. ( )
  14. “E **lá** vinha ele: ‘Bip!’”. ( )
  15. “Sei que nunca seremos íntimos, mesmo **porque** ele não ia querer se rebaixar”. ( )
  16. “Com ele é olho no olho, **ou** tela no olho”. ( )
  17. “[...] Jamais aproveitará metade das coisas que ele tem **para** oferecer”. ( )
  18. “Sabendo que ela aguentaria sem [...], **como** sempre, a pobrezinha”. ( )
  19. “[...] um botão, que, além demais rápido, **jamais** nos sujará os dedos [...]”. ( )
  20. “Sei que **nunca** seremos íntimos [...]”. ( )
- B. Nas questões de 1 a 5, observe a palavra em negrito existente em cada uma e escolha dentre as alternativas de A a D que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Há frases no mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

(A) Narrador

(B) Computador

(C) Leitor

(D) Máquina

1. “Sabendo-se que **ela** aguentaria sem reclamar [...]”.()
2. “Para começar, **ele** nos olha na cara”.()
3. “[...] e que **nele** foi substituída por um botão [...]”.()
4. “Olha aqui, pessoal: **ele** errou”. ()
5. “Claro que **você** pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo [...]”. ()

Finalização: reservamos um momento para tirar as eventuais dúvidas dos alunos sobre a proposta e recolhemos o texto com os exercícios para correção e tabulação dos dados. Cada questão valia quatro pontos percentuais para chegar à média de acertos da turma, medida também utilizada na avaliação da aprendizagem final, após a intervenção pedagógica.

No Quadro 2, temos o Plano de Aula com o texto ‘A velha e o médico’. Os alunos fizeram leitura silenciosa, dialogada com a dramatização do texto, formando grupos com alunos que representaram o narrador e os personagens presentes no texto. Iniciamos a intervenção pedagógica; de posse do diagnóstico, iniciamos o processo de ensino e aprendizagem relativo aos mecanismos de coesão textual.

## Quadro 2 - Plano de aula da 2ª semana da Intervenção Pedagógica.

Atividade	Leitura do texto pelos alunos em silêncio e dialogada, dramatizando, interpretando oralmente. Resolução das atividades sobre coesão textual. Utilização do texto com retirada de orações para explicar alguns elementos coesivos.
Objetivo	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Explicar com o auxílio do texto os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial para que os alunos resolvam os exercícios propostos para a aula;</li><li>2. Envolver os alunos, ativando seu conhecimento prévio de mundo por meio do título, autor, estrutura composicional, tema e fragmentos do texto.</li></ol>
Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.
Procedimento de Ensino	Utilização do <i>Datashow</i> para apresentar o texto fragmentado mediante a estratégia do antes, durante e o depois da leitura para que os alunos participem da aula, formulando hipóteses para confirmá-las ou não.

**Fonte:** Os autores.

Para iniciar a aula, os alunos fizeram leitura silenciosa do texto e dialogada, dramatizando e interpretando oralmente. Após estudos do texto, resolveram as atividades atinentes à coesão textual e retiraram do texto orações para explicar alguns elementos coesivos.

### **A velha e o médico**

Uma velha, que já não enxergava, chamou um médico e lhe disse:

Cure-me da minha cegueira e eu lhe pagarei bem. Mas se não me curar, nada pagarei. Concorda?

O médico aceitou. Toda semana, ele vinha à casa dela e lhe aplicava nos olhos um remédio sem valor. Mas, a cada visita, ele carregava consigo alguma coisa dos móveis da velha. Com o passar do tempo, acabou levando tudo o que ela possuía.

Depois disso, o médico deu-lhe um remédio que a curou. A velha voltou a enxergar e viu que sua casa estava vazia e que não poderia pagar o médico. O médico, para cobrar, levou a velha aos tribunais.

Diante do juiz, a velha falou:

O médico está dizendo a verdade. Concordei que lhe pagaria se recuperasse a visão. Ele concordou que eu não precisaria lhe pagar se permanecesse cega. Agora ele diz que estou curada. Eu digo que continuo cega, porque quando perdi a visão estava cheia de objetos que agora não posso ver!

O juiz deu ganho de causa à velha.

‘Quem está pronto a ganhar o que não merece, deve estar pronto a perder’.

[(ESOPO. **A velha e o médico**. In: Fábulas de Esopo. Tradução de Guilherme Figueiredo. São Paulo: Ediouro, 2005 e FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 209-210 (Livro didático, 8º ano)].

Responda as questões de 1 a 10, escolhendo apenas uma das alternativas e marque com X a que corresponde à resposta correta.

1. Na oração “Cure-**me** da minha cegueira e **eu** lhe pagarei bem.” Os pronomes em negrito se referem a:
  - (A) Juiz
  - (B) Médico
  - (C) Esopo
  - (D) Avelha
2. No trecho “Toda semana, **ele** vinha à casa **dela** [...]”, as palavras destacadas referem-se, respectivamente, a:
  - (A) O médico e avelha
  - (B) O juiz e a velha
  - (C) A velha e o médico
  - (D) A velha e o juiz
3. “Concordei que **lhe** pagaria [...]”. O pronome pessoal refere-se a quem:
  - (A) Esopo

- (B) Juiz
- (C) velha
- (D) médico
4. “**Mas**, a cada visita, ele carregava consigo alguma coisa dos móveis da velha”. A palavra em negrito expressa uma idéia de:
- (A) Explicação
- (B) Conclusão
- (C) Comparação
- (D) Oposição
5. “**Depois disso**, o médico deu-lhe um remédio que a curou”. A locução adverbial em negrito expressa uma ideia de:
- (A) Modo
- (B) Intensidade
- (C) Tempo
- (D) Lugar
6. “**Eu** digo que continuo cega, **porque quando** perdi a visão [...]”. Coloque verdadeiro ou falso e escolha a alternativa que corresponde às respostas corretas:
- ( ) O pronome ‘eu’ em negrito refere-se à velha.
- ( ) O pronome ‘porque’ em negrito expressa uma ideia de modo.
- ( ) O pronome ‘quando’ em negrito expressa uma ideia de tempo.
- (A) V – F – F
- (B) F – V – F
- (C) F – V – V
- (D) V – F – V

7. “Depois **disso**, o médico deu-lhe um remédio que a curou”. O termo em negrito refere a qual ação:
- (A) O médico acabou levando tudo o que a velha possuía
  - (B) O juiz deu ganho de causa à velha
  - (C) Ele concordou que a velha não precisaria pagar se não ficasse curada
  - (D) A velha continuou cega
8. “[...] minha casa estava cheia de objetos que **agora** não posso ver”. A palavra em negrito expressa a ideia de:
- (A) Lugar
  - (B) Modo
  - (C) Intensidade
  - (D) Tempo
9. “A velha voltou a enxergar **e** viu que sua casa estava vazia **e** que não poderia pagar o médico”. As palavras em negrito ligam orações e dão a ideia de:
- (A) Oposição
  - (B) Alternativa
  - (C) Adição
  - (D) Explicação
10. “Ele concordou que eu não precisaria lhe pagar **se** permanecesse cega”. A conjunção ‘se’ está ligando duas orações, indicando uma relação de:
- (A) Causa
  - (B) Tempo
  - (C) Conformidade
  - (D) Condição

Nesse exercício, elaboramos orações com os elos coesivos para cada função, totalizando nove grupos de alunos para resolvê-las. Cada grupo leu as orações formadas e explicou a função de cada operador argumentativo para a turma. Reproduzimos, no Quadro 3, a função de alguns elos coesivos.

**Quadro 3** - A função de alguns elos coesivos.

<b>Função</b>	<b>Elos coesivos/ operadores argumentativos</b>
Somam argumentos	além disso, outrossim, ademais, ainda
Justificam ou explicam ideias	pois, porque, por isso, visto que
Contrapõem ideias	mas, porém, entretanto, todavia
Sumarizadores	portanto, assim, logo, em suma
Exemplificam ou especificam	por exemplo, tal como, como, seja...seja
Fazem prevalecer a orientação argumentativa do enunciado não introduzido por ele	embora, ainda que, mesmo que, apesar de
Estabelecem conformidade	de acordo com, conforme, segundo, consoante
Pressupõem hierarquia argumentativa	inclusive, sobretudo, até, principalmente
Corrigem ou redefinem ideias	Isto é, ou seja, ou melhor, quer dizer

**Fonte:** Adaptado de Koch e Travaglia (1993).

**Finalização:** após a resolução dos exercícios, realizamos a correção de cada um, tirando dúvidas e explicando as classificações.

No Quadro 4, consta um Plano de Aula elaborado para o trabalho e aplicado na terceira semana consecutiva por meio da intervenção pedagógica com a leitura do texto 'Menino' e resolução de atividades sobre os mecanismos de coesão.

#### Quadro 4 - Plano de aula da 3ª semana da Intervenção Pedagógica.

Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.
Objetivo	Explicar, dentro do texto, os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial.
Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.
Procedimento de Ensino	Texto impresso para leitura silenciosa, interpretação oral e resolução das atividades propostas.

**Fonte:** Os autores.

Os alunos fizeram leitura silenciosa do texto ‘Menino’, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.

#### Menino

Ela apertou-lhe o braço. Esse gesto ele conhecia bem e significava apenas: não insista!

— Mas, mãe [...]

Inclinando-se até ele, ela falou-lhe baixinho, naquele tom perigoso, meio entre dentes e que era usado quando estava no auge: um tom tão macio que quem ouvisse julgaria que ela lhe fazia um elogio. Mas só ele sabia o que havia debaixo daquela maciez.

Não quero que mude de lugar, está me escutando? Não quero. E não insista mais.

Contendo-se para não dar um forte pontapé na poltrona da frente, ele enrolou o pulôver como uma bola e sentou-se em cima. Gemeu. Mas por que aquilo tudo? Por que a mãe lhe falava daquele jeito, por quê? Não fizera nada de mal, só queria mudar de lugar, só isso... Não, desta vez ela não estava nem um pouquinho camarada. Voltou-se então para lembrar-lhe que estava chegando muita gente, se não mudasse de lugar imediatamente, depois não poderia mais porque aquele era o último lugar vago que restava [...].

TELLES, L. F. **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. São Paulo: Ática, 1988.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. (Livro didático, 9º ano).

## Atividades sobre coesão textual

1. Na oração “[...] se não mudasse de lugar imediatamente, **depois** não poderia mais [...]”, a palavra em negrito expressa relação de:
  - (A) Causa
  - (B) Tempo
  - (C) Conformidade
  - (D) Modo
2. Analise a palavra em negrito e responda que relação ela tem nessa oração: “[...] depois não poderia mais **porque** aquele era o último lugar [...]”.
  - (A) Tempo
  - (B) Modo
  - (C) Explicação
  - (D) Conformidade
3. Na frase “[...] meio entre dentes e que era usado **quando** estava no auge [...]”, o termo em negrito entre as orações tem relação de:
  - (A) Tempo
  - (B) Modo
  - (C) Causa
  - (D) Conformidade
4. Em “[...] **se** não mudasse de lugar imediatamente, depois não poderia mais [...]”, a palavra em negrito expressa uma relação de:
  - (A) Comparação
  - (B) Condição

- (C) Alternância  
(D) Explicação
5. Na oração “**Mas**, mãe [...] a palavra em negrito indica:
- (A) Concordância  
(B) Aceitação  
(C) Oposição  
(D) Temporalidade
6. “Inclinando-se até ele, ela falou-**lhe** baixinho, naquele tom perigoso [...]”. A palavra em negrito refere-se a quem no texto:
- (A) A mãe  
(B) O pai  
(C) O menino  
(D) A autora
7. “**Esse gesto** ele conhecia bem e significava apenas: não insista!” A expressão em negrito dessa oração refere-se a:
- (A) Apertar o braço  
(B) Incliná-lo até o menino  
(C) Ponta de pé na poltrona  
(D) mudar de lugar
8. “[...] **ela** falou-**lhe** baixinho [...]” A palavra em negrito refere-se a quem:
- (A) A autora  
(B) A narradora  
(C) A vizinha  
(D) A mãe do menino

9. “[...] ele enrolou o pulôver **como** uma bola e sentou-se em cima”.  
A palavra em negrito dá idéia de:
- (A) Explicação
  - (B) Temporalidade
  - (C) Comparação
  - (D) Negação
10. “**Não**, desta vez ela não estava **nem** um pouquinho camarada”.  
As palavras em negrito expressam a relação de:
- (A) Negação
  - (B) Causalidade
  - (C) Temporalidade
  - (D) Condição

Finalização: Após a resolução dos exercícios, fizemos a correção de cada um, tirando dúvidas e explicando as classificações.

No Quadro 5, reproduzimos o Plano de Aula trabalhado na quarta semana da intervenção pedagógica, com leitura oral do texto de opinião ‘Violência Social’, debate acerca do tema e resolução de atividades sobre coesão textual.

**Quadro 5** - Plano de aula da 4ª semana da Intervenção Pedagógica.

Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades referentes à coesão textual.
Objetivo	Explicar os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial que aparecem no texto para que os alunos resolvam as atividades propostas.
Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.

Procedimento de Ensino	Texto impresso para leitura silenciosa, interpretação oral e a resolução das atividades propostas. Análise de todos os parágrafos do texto dos termos ou expressões que são mecanismos de coesão, bem como a classificação desses mecanismos para dirimir as dúvidas dos alunos e avançar no processo de ensino e aprendizagem.
------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Para iniciar a aula, os alunos fizeram leitura silenciosa do texto, interpretação oral e resolveram as atividades em seguida.

### **Violência Social**

A violência social vem sendo praticada no mundo inteiro, em todas as classes da sociedade.

É uma luta pelo poder e pela sobrevivência. Uns matam e roubam para sobreviver, conseguir um pedaço de pão e ter com que se alimentarem, outros praticam a violência apenas com o objetivo de enriquecerem ainda mais e dominar a classe mais fraca.

Há rivalidades até entre famílias, filhos matando pais para tomar o que lhes pertence, irmãos brigando entre si.

Brigas por posses de terras, causando guerras entre países como ocorreu há pouco tempo e continua acontecendo.

Por qualquer motivo se pratica a violência, uma simples discussão, ciúmes, um lugar em fila de ônibus, etc. Ninguém respeita o próximo, qualquer coisa por menor que seja, serve de motivo para acabar em violência e basta andarmos uns minutos pelas ruas, para encontrarmos vários exemplos.

Assim como há os que praticam a violência pelo poder e pela sobrevivência, há também muitos que a praticam por prazer, por querer mostrar que pode mais que o outro.

Redação de aluno *apud* COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. (Livro didático, 9º ano).

## Atividades sobre o texto

1. “**Uns** matam e roubam para sobreviver,[...] **outros** praticam a violência [...]”.Pelo texto, percebe-se que esses pronomes indefinidos referem-se a:
  - (A) Pessoas que lutam pelo poder e pela sobrevivência
  - (B) Estudantes
  - (C) Mendigos
  - (D) Comerciantes
2. “**Assim** como há **os que** praticam a violência pelo poder **e** pela sobrevivência, há **também** muitos **que a** praticam por prazer, **por** querer mostrar **que** pode mais **que** o outro”.
  - a) Retire os termos destacados no trecho do texto acima e classifique em coesão referencial ou sequencial:
3. “Há rivalidades entre famílias, filhos matando os pais para tomar o que **lhes** pertence, irmãos brigando entre **si**”. Explique os pronomes em negrito de coesão referencial nessas orações:
4. “Brigas por posses de terras, causando guerras entre países como ocorreu há pouco tempo e continua acontecendo”. Neste período, houve o apagamento da palavra guerra(s) em dois momentos, processo chamado elipse.Onde?
5. Na frase “[...] **apenas** com o objetivo de enriquecerem ainda mais e dominar a classe mais fraca”, o advérbio ‘apenas’ pode ser substituído por outro advérbio sem mudar o sentido da oração. Qual?
  - (A) Talvez
  - (B) Nem
  - (C) Somente
  - (D) Então

6. Relacione as palavras da 1ª coluna com a palavra da 2ª coluna que possui o mesmo significado no texto lido:
- (1) Entre=preposição      ( ) Inclusive
  - (2) Assim=advérbio      ( ) Algum, Nenhum
  - (3) Qualquer=pronome      ( ) Em meio de
  - (4) Até=preposição      ( ) Igualmente
7. “Uns matam e roubam **para** sobreviver [...]”. A palavra em negrito introduz uma oração que expressa a idéia de:
- (A) Finalidade
  - (B) Condição
  - (C) Tempo
  - (D) Modo
8. “Assim como há **os** que praticam a violência [...]”. Nesse caso, o termo em negrito é um mecanismo de coesão referencial e refere a qual termo?
- (A) Animais
  - (B) Homens
  - (C) Alunos
  - (D) Ninguém

Finalização: Após a resolução dos exercícios, realizamos a correção de cada um, tirando dúvidas e explicando as classificações.

Reproduzimos, no Quadro 6, o plano de aula da intervenção pedagógica da quinta semana, com atividades de leitura, interpretação oral e exercícios referentes aos mecanismos de coesão existentes no texto. Estes foram realizados pelos alunos oralmente e por escrito.

**Quadro 6** - Plano de aula da 5ª semana da Intervenção Pedagógica.

Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.
Objetivo	Explicar os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial constantes no texto de apoio.
Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.
Procedimento de Ensino	Texto impresso para leitura silenciosa, interpretação oral e a resolução das atividades propostas. Análise dos parágrafos do texto, buscando termos ou expressões que são mecanismos de coesão e classificação de cada mecanismo para dirimir as dúvidas dos alunos e avançar no processo de ensino e aprendizagem.

**Fonte:** Os autores.

O texto ‘A cidadania brasileira é inacessível’ foi entregue aos alunos para que fizessem leitura silenciosa, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.

### **A cidadania brasileira é inacessível**

A cidadania no Brasil está se tornando cada vez mais difícil, a conveniência rege a moral do brasileiro para que ele só exerça sua cidadania em momentos oportunos. Assim, ele fica propenso a desrespeitar leis e regras e, conseqüentemente, tornar-se amoral.

O brasileiro ainda não percebe que o processo de conscientização social para a prática da verdadeira cidadania é individual e não apenas conjunta. É claro que a ação da massa é importante e, geralmente, mais significativa; porém, comum a forte motivação pessoal, o resultado torna-se melhor. E, como cidadão, o brasileiro cresce.

No entanto, o povo segue um exemplo de cidadão que, a seu ver, lhe é superior. Mas, se somos governados por pessoas corruptas, que outro exemplo nos é propício seguir? Não temos escolhas. Temos acesso apenas à corrupção dos administradores do nosso país, que não deixam espaço para a honestidade no governo. Ao povo só resta segui-los, pois é constantemente desmotivado a ser política e socialmente correto.

Não obstante isso, as punições aos infratores não são devidamente aplicadas, seja por um papel jogado no chão, seja por um homicídio. A lei é proposta de acordo com o

poder aquisitivo do seu transgressor, inversamente, eu diria. Visto isso, o brasileiro não encontra meios que o impeçam de continuar a desrespeitar as regras do país, embora o faça.

A cidadania no Brasil é, pois, inacessível, já que não encontramos como frear a demasiada corrupção do governo, a 'proteção' aos infratores e a visão debilitada de grupos e individualismo do brasileiro que, agindo assim, será um verdadeiro cidadão.

(Texto elaborado pelo aluno: D.C.D. – 1º ano do ensino médio. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 205-206).

Colocamos as seguintes frases no *Datashow* e os alunos classificaram os elementos coesivos assinalados em negrito.

- I. **Como** a chuva estava muito forte, não foi possível continuar o show.
- II. Eu não consegui apresentar o trabalho **porque** estava muito nervosa!
- III. Os manifestantes terão suas reivindicações atendidas, exceto **se** usarem de violência.
- IV. Estava doente, **mas** foi trabalhar.
- V. Os brasileiros são **tão** trabalhadores **quanto** os norte-americanos.
- VI. “[...] a palavra gripe nos chegou **após** uma série de contágios entre línguas”.
- VII. “Supõe-se que fizesse referência ao modo violento **como** o vírus se apossa do organismo infectado”.
- VIII. A mãe ficou vermelha, **isto é**, ruborizou, enrubesceu, rubificou, e olhou a filha com reprovação, **isto é**, dardejou-a com olhos censórios.
- IX. O rapaz vendeu o carro **para** trabalhar.
- X. Ele brigou com a mulher, **embora** a entendesse.
- XI. **Quando** bateu o sinal, os alunos demoraram pra sair.

- XII. **Depois** do recreio, ficaram de castigo.
- XIII. Ela tem olhos verdes **e** grandes.
- XIV. **Assim**, fica complicado trabalhar e estudar.
- XV. **Se** eu for embora, perco o campeonato.
- XVI. Os alunos estudam **para** a prova.
- XVII. **Portanto**, estudar significa querer vencer na vida.

#### Atividades

1. “**No entanto**, o povo segue um exemplo de cidadão [...]”. Nessa oração, a expressão em negrito expressa ideia de:
  - (A) Temporalidade
  - (B) Alternativa
  - (C) Conclusão
  - (D) Oposição
2. “Assim, **ele** fica propenso a desrespeitar leis e regras [...]”. O pronome em negrito refere-se a:
  - (A) Brasileiro
  - (B) Estrangeiro
  - (C) Negro
  - (D) Administrador
3. “**Assim**, ele fica propenso a desrespeitar leis e regras [...]”. O termo em negrito expressa uma ideia:
  - (A) Tempo
  - (B) Modo
  - (C) Causa
  - (D) Consequência

4. “**Porém**, com uma forte motivação pessoal [...]”. A palavra em negrito expressa ideia de:
- (A) Oposição
  - (B) Concordância
  - (C) Causalidade
  - (D) Modo
5. “Não obstante **isso**, as punições aos infratores [...]”. O termo em negrito faz referência a:
- (A) A cidadania do Brasil
  - (B) O brasileiro desmotivado a ser política e socialmente correto
  - (C) O processo de conscientização social
  - (D) Uma forte motivação pessoal
6. No parágrafo 3, o termo destacado ‘segu**í-los**’ refere-se a quem?
7. “[...] a seu ver, **lhe** é superior”. O pronome em negrito refere-se a que termo anterior?
8. “A cidadania no Brasil é, **pois**, inacessível [...]”. A palavra em negrito dá ideia de:
- (A) Tempo
  - (B) Modo
  - (C) Conclusão
  - (D) Oposição
  - (E) Explicação
9. “[...] **seja por** um papel jogado no chão, **seja por** um homicídio”. As palavras em negrito expressam ideia de:
- (A) Exemplificação
  - (B) Conclusão

(C) Temporalidade

(D) Oposição

10. Na frase, “[...] desrespeitar as regras do país, **embora** o faça”, a palavra em negrito expressa idéia de:

(A) Conclusão

(B) Oposição

(C) Explicação

(D) Concessão

11. Em “[...] desrespeitar as regras do país, **embora** o faça”, a palavra em negrito refere-se a que?

Finalização: após a resolução dos exercícios, fizemos a correção junto aos alunos, tirando dúvidas e explicando as classificações.

No Quadro 7, consta o plano de aula da sexta semana de intervenção pedagógica por meio de atividades de leitura e exercícios do texto narrativo *Contanabos, o senhor das montanhas*. Realizamos uma análise, por meio de leitura oral, para reconhecer os mecanismos de coesão que ligavam termos, sintagmas, orações e parágrafos, de modo que os alunos entendessem a tessitura textual e isso os conduzisse a uma melhor produção textual.

**Quadro 7** - Plano de aula da 6ª semana da Intervenção Pedagógica.

Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.
Objetivo	Interpretar o texto com nova estratégia de leitura e resolver exercícios sobre os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial.
Material utilizado	Projeter multimídia, texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.

Procedimento de Ensino	Antes de entregar o texto impresso, foram escritas dez frases no quadro de giz do texto 'A cidadania brasileira é inacessível' trabalhado na aula anterior para que os alunos localizassem mecanismos de coesão existentes e os classificassem. Foi entregue um texto para leitura silenciosa, interpretação oral e resolução das atividades propostas.
------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Apresentamos, com o auxílio do projetor multimídia, o texto: *Contanabos, o senhor das montanhas*, e os alunos deveriam prever, através da fase de leitura antecipação, o que aborda o texto. Apresentamos a autora Tatiana Belinky e o ilustrador Walter Ono. Questionamos os alunos se já ouviram falar da autora e do ilustrador, se leram alguma obra da autora e anotamos as respostas. Explicamos que o texto tinha duas páginas, fora publicado na *Revista Nova Escola* em dezembro de 1996 e a definição de mito. Escolhemos uma definição de mito e utilizamos a estratégia de apresentar somente o primeiro parágrafo e deixar o aluno fazer previsões para verificar suas expectativas quanto à continuação da história. E assim parágrafo por parágrafo, até concluir o texto, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, seu conhecimento de mundo, levando-os a serem leitores conscientes.

### ***Contanabos, o senhor das montanhas***

Entre a Silésia e a Boêmia estende-se uma enorme cadeia de montanhas em cujo interior vive o poderoso Espírito das Rochas, o afamado Contanabos. Esse Príncipe dos espíritos da terra possui na superfície terrestre um espaço reduzido, de algumas milhas de extensão, cercado pela serra pedregosa. Mas em profundidade seu domínio é enorme e desce por milhas e milhas até o centro da Terra. Ele, o Contanabos, reina sobre as minas de metais e as jazidas de pedras preciosas, manda nos vulcões e em todos os espíritos das entranhas da terra e das montanhas. Tem também o poder de transfigurar-se no que lhe der vontade: pode aparecer em forma de homem ou animal, grande ou pequeno, anão diminuto ou monstro assustador.

De vez em quando gosta de afastar-se dos seus domínios das profundezas e subir à superfície, para observar os míseros e medrosos seres humanos, à custa dos quais se diverte, ora de maneira cruel e zombeteira, ora demonstrando-lhes, disfarçado de vá-

rias formas, benevolência e generosidade. Porque o soberano das montanhas, o gigante Contanabos, tem gênio variável e instável, ora calmo, ora turbulento, ora malvado, ora bondoso, ora frio e insensível, ora caloroso e carinhoso, cheio de contradições, mas sempre surpreendente.

Há séculos e séculos, contam-se dele as mais estranhas histórias, engraçadas umas, outras apavorantes. Ninguém sabe seu nome verdadeiro, mas foi por causa de uma de suas aventuras, acontecida há centenas de anos, que recebeu do povo da região o apelido de Contanabos. Ele detesta essa alcunha, porque ganhou-a num episódio de que tem vergonha, acontecido na única vez em que tentou realmente ser humano.

É uma longa história, mas por enquanto basta contar que, há muito, muito tempo, numa das vezes em que o Espírito das Rochas subiu à superfície da terra, ele se apaixonou por uma formosa princesa. Então, transformando-se num belo príncipe, raptou-a e levou-a para o seu palácio subterrâneo, onde queria casar-se com ela. Mas ela já era noiva de um príncipe do reino vizinho e não queria saber de casamento com seu raptor, por mais belo, rico e poderoso que ele fosse. Para livrar-se dele, astutamente o enganou, dizendo que se casaria, se numa só noite ele contasse todos os nabos mágicos da sua enorme horta – sem errar – nem mesmo por um. Se errasse um que fosse – para mais ou para menos – ela não se casaria com ele.

O Espírito das Rochas concordou com a condição, que julgou fácil, e pôs-se logo a contar nabos, o que fez até rapidamente. Mas toda vez que conferia a contagem, dava diferença, e ele passou a noite inteira contando e recontando nabos.

Enquanto isso, a esperta princesa, usando um dos nabos mágicos que lhe dera para satisfazer suas vontades, transformou-o em feroso corcel e fugiu do reino subterrâneo, deixando o poderoso Espírito das Rochas a ver navios. Foi assim que ele acabou ganhando o ridículo apelido de contador de nabos ou, simplesmente, Contanabos.

Mito popular alemão contado por Tatiana Belinky e ilustrado por Walter Ono (*Revista Nova Escola*, ano XI, n. 99, p. 30-31, dez. 1996).

Apresentamos o texto e os alunos fizeram leitura silenciosa e depois leitura e interpretação oral, passando para a interpretação escrita. Fizemos a pergunta por escrito: Você conhece algum mito? Relate sua resposta.

Em sua opinião, por que Contanabos concordou com a condição da princesa para se casar com ele? Ele agiu com esperteza? Porquê?

1. Por que esse texto é caracterizado como mito?

2. Localize 10 palavras ou expressões que são coesivas no texto e explique que ideia expressam:

Estudo dos fatos linguísticos do texto: Coesão

1. “**Mas** em profundidade seu domínio é enorme e desce por milhas [...]”. Essas duas conjunções indicam, respectivamente:
- (A) Explicação e temporalidade
  - (C) Localização e explicação
  - (B) Oposição e adição
  - (D) Causalidade e justificativa
2. “**De vez em quando** gosta de afastar-se dos seus domínios [...]”. A expressão em negrito indica:
- (A) Tempo
  - (B) Modo
  - (C) Lugar
  - (D) Intensidade
3. Em “[...] **ora** de maneira cruel e zombeteira, **ora** demonstrando-lhes [...] benevolência e generosidade”, os termos em negrito expressam idéia de:
- (A) Causalidade
  - (B) Justificativa
  - (C) Alternância
  - (D) Oposição
4. “**Enquanto** isso, a esperta princesa [...]”. O termo em negrito expressa a idéia de:
- (A) Lugar
  - (B) Modo
  - (C) Oposição

- (D) Tempo
5. “Enquanto **isso**, a esperta princesa [...]”. O termo em negrito refere a:
- (A) O rei contando os nabos a noite inteira
  - (B) A princesa sendo raptada
  - (C) O apelido dado ao rei
  - (D) A vergonha do rei por causa do apelido
6. Na frase “[...] contam-se dele as mais estranhas histórias, engraçadas **umas, outras** apavorantes”. As palavras em negrito referem-se a:
- (A) Montanhas
  - (B) Estranhas histórias
  - (C) Serra pedregosa
  - (D) Contradições
7. “[...] contam-se **dele** as mais estranhas histórias [...]” A palavra em negrito refere-se:
- (A) Centro da terra
  - (B) Apelido
  - (C) Vizinho
  - (D) Contanabos
8. “**Ele** detesta essa alcunha, porque ganhou-**a** num episódio [...]”. As palavras em negrito, respectivamente, referem-se a:
- (A) Contanabos e alcunha
  - (C) Bondoso e serra
  - (B) Domínio e princesa
  - (D) Imperador e rainha

9. “Tem **também** o poder de transfigurar-se no que lhe der vontade [...]”. O termo em negrito adiciona uma ideia em relação à anterior. A qual ideia anterior se refere:
- (A) Contanabos concordando com a condição da princesa
  - (B) A princesa fugindo do reino subterrâneo
  - (C) As mais estranhas histórias
  - (D) Contanabos reinando sobre as minas de metais e as jazidas preciosas...
10. Na expressão “[...] e pôs-se **logo** a contar os nabos [...]”, a palavra em negrito expressa a ideia de:
- (A) Modo
  - (B) Tempo
  - (C) Lugar
  - (D) Intensidade
11. Na frase “[...] dizendo que se casaria, **se** numa noite só ele contasse todos os nabos [...]”, o que expressa a palavra em negrito?
- (A) Condição
  - (B) Consequência
  - (C) Explicação
  - (D) Oposição
12. Em “[...] para observar os míseros e medrosos seres humanos, à custa **dos quais** se diverte [...]”, a palavra em negrito refere-se a:
- (A) Nabos
  - (B) Animais
  - (C) Seres humanos
  - (D) Séculos

13. “**Porque** o soberano das montanhas, o gigante Contanabos, tem gênio variável e estável [...]”, a palavra em negrito expressa idéia de:
- (A) Explicação
  - (B) Finalidade
  - (C) Alternância
  - (D) Adição
14. Na expressão “[...] de homem **ou** de animal, grande **ou** pequeno, anão diminuto **ou** monstro assustador”, as palavras em negrito expressam a idéia de:
- (A) Causa
  - (B) Alternância
  - (C) Consequência
  - (D) Temporalidade
15. No enunciado “[...] ele lhe dera **para** satisfazer suas vontades [...]”, a palavra em negrito introduz uma oração que expressa a idéia de:
- (A) Finalidade
  - (B) Alternância
  - (C) Oposição
  - (D) Condição
16. Em “**Esse** príncipe dos espíritos da terra possui na superfície terrestre [...]”, a palavra em negrito refere-se a:
- (A) Ser humano
  - (B) Contanabos
  - (C) Príncipe de Mônaco
  - (D) Conde da Espanha

17. Na frase “[...] transformou-o em feroso orcel e fugiu [...]”, o termo em negrito refere-se ao:
- (A) Corcel
  - (B) Rei
  - (C) Príncipe
  - (D) Nabo Mágico
18. Em “[...] onde queria casar com ela, **mas** ela já era noiva [...]”, a palavra em negrito expressa idéia de:
- (A) Oposição
  - (B) Adição
  - (C) Comparação
  - (D) Conclusão
19. Na expressão “[...] levou-a para seu palácio subterrâneo, **onde** queria casar-se com ela”, a palavra em negrito refere-se a:
- (A) Palácio subterrâneo
  - (C) Entre a Silésia e Boêmia
  - (B) Castelo
  - (D) Minas de metais
20. Em “[...] levou-a para seu palácio subterrâneo, **onde** queria casar-se com ela”, a palavra em negrito expressa ideia de:
- (A) Modo
  - (B) Lugar
  - (C) Tempo
  - (D) Causa

Finalização: após a resolução dos exercícios, fizemos a correção de cada um, tirando dúvidas e explicando as classificações.

No Quadro 8, reproduzimos o plano de Aula da sétima semana de intervenção pedagógica com atividades de leitura, interpretação oral e mecanismos de coesão textual presentes no texto narrativo ‘A gata apaixonada’.

**Quadro 8** - Plano de aula da 7ª semana da Intervenção Pedagógica.

Atividade	Leitura do texto, interpretação oral e resolução das atividades sobre coesão textual.
Objetivo	Interpretar o texto com nova estratégia de leitura e resolver os exercícios sobre os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial.
Material utilizado	Projetor multimídia, texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo 3 páginas.
Procedimento de Ensino	Texto impresso dividido em seis partes e entregue uma de cada vez para leitura silenciosa para que os alunos antecipem o que vai acontecer, fazendo inferências. Em seguida, interpretação oral e a resolução das atividades propostas.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

O texto narrativo ‘A gata apaixonada’ foi entregue para os alunos, que fizeram leitura silenciosa, interpretação oral e resolução das atividades sobre os mecanismos de coesão textual.

### **A gata apaixonada**

Quando perguntam como é que eu consegui sair com a Carla, eu respondo que foi por causa do Aldemir Martins. O pintor famoso.

Eu estava, tranquilo, estudando. Juro. Lá pelas 3 da tarde o telefone tocou. Era ela, a vizinha da casa 3.

A mãe morreu há uns quatro anos. O pai é super ciumento, não a deixa sair de casa nunca.

\_\_\_ Oi, Rodrigo [...] Você tem um gato grande, malhado?

\_\_\_ Tenho. O nome dele é Sorvete.

\_\_\_ Sorvete?

\_\_\_ Quando a gente encosta a mão, ele se derrete todo.

\_\_\_ Ele briga com a minha gata, a Tati. Já aconteceu várias vezes. Acho que é ciúme.

\_\_\_ De outro gato?

\_\_\_ Não. De um quadro. Uma pintura. Do Aldemir Martins.

Dez minutos depois eu estava na sala da casa dela. Só nós dois.

\_\_\_ Você vai ver – ela disse.

\_\_\_ É sempre na mesma hora. Já ouviu falar do Aldemir Martins?

\_\_\_ Já. É um pintor famoso pra caramba. Mora aqui em São Paulo.

\_\_\_ Morava. Morreu há pouco tempo. Minha mãe era apaixonada pela pintura dele. Ele ilustrava livros, revistas, jornais... Pintava cangaceiros, galos, passarinhos, peixes [...]

\_\_\_ Tô sabendo. Desenhava até rótulos de maionese, de vinho [...]

\_\_\_ Minha mãe comprava tudo que podia. A gente comia em pratos desenhados por ele, tinha lençóis, tapetes, cortinas de banheiro [...]

Carla me levou pra um canto da sala. Em cima de uma imitação de lareira, havia uma tela do Aldemir Martins, pequena, com o desenho de um gato. Um gato gordo, vermelho e azul, um focinho enorme, mostrando as garras, sedutor, os olhos verdes calmos, hipnóticos.

\_\_\_ Minha mãe adorava esse quadro.

Então ela me puxou pra trás de uma cortina pesada, que cobria a vidraça que dava pro jardim.

Tati entrou na sala. Pulou pro beiral da falsa lareira e parou em frente ao quadro, olhando pro gato pintado. Ficamos assim uns vinte minutos, escondidos, calados. Até que ele apareceu. O velho Sorvete. O gato mais descolado do pedaço. Veio gingando, passou entre os móveis, parou na frente da lareira, olhou pro alto, e não gostou nada do que viu.

Carla segurou no meu braço. Sorvete pulou pro beiral.

Briga de gato é mais rápido que videogame. Tati pulou, atravessou uma janela aberta e fugiu pro jardim, com o Sorvete atrás.

Minha mãe dizia que um artista é capaz de recriar a vida. Se Deus existe, com certeza a é um artista. Mas acho que você vai ter de trancar o Sorvete em casa, Rodrigo.

Não gostei daquilo.

Não Carla. A gente encontra outro jeito. Pra mim as pessoas, os bichos, qualquer coisa que se mexa [...] têm de ter liberdade. Têm de ter uma janela aberta.

\_\_\_ Mas o Sorvete é meio selvagem [...]

Isso. É assim que eu gosto dele. Eu também sou meio selvagem. Sabe o que eu faço? Eu como o tomate inteiro. Eu não fico esperando a minha mãe partir e colocar nasalada!

Ela riu. Não sei de onde tirei essa história do tomate. Aí me empolguei, e ia dar mais exemplos de como eu era selvagem, mas a cortina abriu de repente e o pai dela apareceu.

O cara ficou nervoso, quase chamou a polícia, mas depois a gente explicou, ele se arrependeu e acabou até deixando a filha sair comigo.

Eu e a Carla estamos namorando. Juro.

[(Conto de Ivan Jaf, ilustrado por Andrea Ebert (*Revista Nova Escola*, p. 40-41, jun.-jul. 2006)].

### Estudo dos fatos linguísticos do texto: Coesão

A) Nas questões de 1ª 21, observe a palavra em negrito de cada uma e escolha a alternativa que corresponde a resposta certa. Atenção! Algumas questões repetirão a mesma resposta por se tratar do mesmo processo.

(A) Tempo

(B) Modo

(C) Lugar

(D) Intensidade

(E) Condição

(F) Negação

(G) Afirmação

(H) Oposição

(I) Inclusão

1. “**Quando** perguntam como é que eu consegui sair com a Carla [...]”.( )

2. “**Quando** a gente encosta a mão, ele se derrete todo”.  
( )
3. “Já aconteceu **várias vezes**”. ( )
4. “**Dez minutos depois** eu estava na sala da casa dela”.  
( )
5. “**Não** gostei daquilo”. ( )
6. “É **sempre** na mesma hora”. ( )
7. “**Já**”. ( )
8. “[...] e acabou **até** deixando a filha sair comigo”. ( )
9. “Mora **aqui** em São Paulo”. ( )
10. “Minha mãe comprava tudo que podia”. ( )
11. “[...] **mas** a cortina abriu [...]”. ( )
12. “[...] abriu **de repente** e o pai dela apareceu”. ( )
13. “**Então** ela me puxou pra trás de uma cortina [...]”. ( )
14. “Ficamos **assim** uns vinte minutos”. ( )
15. “**Até** que ela apareceu”. ( )
16. “**Se** Deus existe, com certeza é um artista”. ( )
17. “**Mas** acho que você vai ter de trancar o sorvete”. ( )
18. “**Mas** o sorvete é meio selvagem”. ( )
19. “É **assim** que eu gosto dele”. ( )
20. “Eu **também** sou meio selvagem”. ( )
21. “O cara ficou nervoso, **quase** chamou a polícia [...]”.  
( )

B) Nas questões de 1 a 10, observe a palavra em negrito e escolha a alternativa a que se refere:

(A) Rodrigo

- (B) Carla
- (C) São Paulo
- (D) Sorvete
- (E) Aldemir Martins
- (F) Pai de Carla

1. “Era **ela**, a vizinha da casa 3”.( )
2. “Quando a gente encosta a mão, **ele** se derrete todo”.  
( )
3. “[...] como é que eu consegui sair com a Carla [...]”.( )
4. “Minha mãe era apaixonada pela pintura **dele**”.( )
5. “[...] **ele** se arrependeu [...]”.( )
6. “A gente comia em pratos desenhados por **ele** [...]”.  
( )
7. “É assim que eu gosto **dele**”.( )
8. “**Você** vai ver ela disse”.( )
9. “Mora **aqui** [...]”.( )
10. “**Eu** como o tomate inteiro”.( )

Finalização: após a resolução dos exercícios, empreendemos a correção, tirando dúvidas dos alunos e explicando as classificações.

No Quadro 9, consta o plano de aula da oitava semana, contendo atividades planejadas de leitura e avaliação referentes à apropriação do conteúdo trabalhado nas semanas anteriores por meio do texto narrativo ‘Era uma vez uma lição inesperada’.

**Quadro 9** - Plano de aula da 7ª e última semana da Intervenção Pedagógica.

Atividade	Leitura do texto e resolução das atividades sobre coesão textual para verificação da aprendizagem.
Objetivo	Interpretação do texto e resolução dos exercícios sobre os mecanismos de coesão textual sequencial e referencial.
Material utilizado	Texto com exercícios impressos em papel sulfite A4, contendo três páginas.
Procedimento de Ensino	Texto impresso para leitura silenciosa e resolução das atividades propostas.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Nessa aula, os alunos leram o texto silenciosamente e aplicamos a avaliação para verificar a sua aprendizagem sobre esta proposta de intervenção pedagógica. Entregamos o texto narrativo ‘Era uma vez uma lição inesperada’ aos alunos, que fizeram leitura silenciosa e resolveram as atividades propostas.

**Era uma vez uma lição inesperada**

No último dia de férias, Lilico nem dormiu direito. Não via a hora de voltar à escola e rever os amigos. Acordou feliz da vida, tomou o café da manhã às pressas, pegou sua mochila e foi ao encontro deles. Abraçou-os à entrada da escola, mostrou o relógio que ganhara no natal, contou sobre sua viagem ao litoral. Depois ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles, o coração latejando de alegria. Aos poucos foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, do azul e branco dos uniformes, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar. Mas, quando o sino anunciou o início das aulas, Lilico descobriu que caíra numa classe onde não havia nenhum de seus amigos. Encontrou lá só gente estranha, que o observava dos pés à cabeça, em silêncio. Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou. Antes de começar, a professora pediu que cada aluno se apresentasse. Aborrecido, Lilico estudava seus novos companheiros. Tinha um japonês de cabelos espetados com um jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? A coitada comia palavras, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro. E havia uns garotos com tatuagens,

umas meninas usando óculos de lentes grossas, todos esquisitos aos olhos de Lilico. A professora? Tão diferente das que ele conhecera [...] Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas. Surpreendeu-se ao vê-lo sem roda, animados, junto aos estudantes que haviam conhecido horas antes. De volta à sala de aula, a professora passou uma tarefa em grupo. Lilico caiu com o japonês, a menina gaúcha, o mulato e o grandalhão. Começaram a conversar cheios de cautela, mas paulatinamente foram se soltando, a ponto de, ao fim do exercício, parecer que se conheciam há anos. Lilico descobriu que o japonês não era nerd, não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era um caçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu mais. Inclusive que o haviam achado mal humorado quando eles e apresentara, mas já não pensavam assim. Então mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber tudo de passarinhos. Sim, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas. Se ele descobrira aquilo no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria de fazer no ano inteiro? E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no rosto de Lilico.

[[CARRASCOZA, J. A. Ilustrado por Daisy Sartori. *Revista Nova Escola*, p. 34-35, dez. 2000]].

### Atividades sobre os fatos linguísticos: Coesão Textual

A. Nas questões de 1 a 8, observe a palavra em **negrito** existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a G que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Escola
- (B) Lilico
- (C) Antigos colegas
- (D) Grandalhão
- (E) Professora
- (F) Entrada da escola

(G) Amigos da escola

1. “[...] pegou sua mochila e foi ao encontro **deles**”. ( )
2. “Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia **ali** [...]”. ( )
3. “Surpreendeu-se ao vê-**los** em roda [...]”. ( )
4. “[...] que **o** haviam achado mal humorado quando **ele** se apresentara”. ( )
5. “Abraçou-**os** à entrada da escola [...]”. ( )
6. “Tão diferente das que **ele** conhecera [...]”. ( )
7. “Tão diferente **das** que ele conhecera [...]”. ( )
8. “[...] seria legal jogar basquete no time **dele**”. ( )

B. Nas questões de 1 a 17, observe a palavra em negrito existente em cada uma das frases e escolha dentre as alternativas de A a J que expressam a resposta correspondente ao mecanismo de coesão existente. Existem frases com o mesmo processo, portanto algumas letras serão repetidas:

- (A) Lugar
- (B) Negação
- (C) Modo
- (D) Causa
- (E) Comparação
- (F) Adição
- (G) Intensidade
- (H) Afirmação
- (I) Tempo
- (J) Oposição
- (K) Explicação

1. “[...] **quando** o sino anunciou o início das aulas”. ( )
2. “**Depois** ouviu as histórias dos amigos e divertiu-se com eles [...]”. ( )
3. “**Tão** diferente das **que** ele conhecera [...]”. ( )
4. “[...] **mas** já não pensava assim”. ( )
5. “Sim, justamente **porque** eram diferentes havia encanto nas pessoas”. ( )
6. “**Sim**, justamente porque eram diferentes havia encanto nas pessoas”. ( )
7. “**De volta à sala de aula**, a professora passou uma tarefa em grupo”. ( )
8. “[...] **mas** paulatinamente foram se soltando”. ( )
9. “Sentia-se **como** um peixe de volta ao mar”. ( )
10. “[...] **não** havia **nenhum** de seus amigos”. ( )
11. “Encontrou **lá** só gente estranha [...]”. ( )
12. “Viu-se perdido e o sorriso que iluminava seu rosto se apagou”. ( )
13. “Ajudava o pai **desde** criança”. ( )
14. “[...] Lilico **nem** dormiu direito”. ( )
15. “[...] daquele burburinho, à beira **do portão**”. ( )
16. “[...] olhava-os assustada, **igual** um bicho do mato”. ( )
17. “[...] e pensou no **quanto** seria bom conhecê-la”. ( )

Finalização: No último dia em sala de aula com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, recolhemos as folhas com o texto e os exercícios para correção, tabulação e análise dos dados. Após a correção dos exercícios realizados pelos alunos, fizemos a devolutiva para a professora e os alunos.

Na sequência de nossa proposta, empreendemos a correção do diagnóstico, cujo resultado foi a média de acertos de 28,15%. Na avaliação final, após a intervenção pedagógica, os acertos foram de 61,53%, um resultado bastante expressivo e que aponta o desenvolvimento dos alunos acerca do conteúdo abordado, os mecanismos de coesão textual e referencial.

## **Considerações finais**

Após finalizar a intervenção pedagógica junto aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, sugerimos que, ao se elaborar a Prova Brasil, seja levado em consideração um leitor que vá além da decodificação do texto, que faça inferências, demonstrando ser um leitor proficiente. Por esse trabalho ter foco no processo de ensino e aprendizagem, propomos a postura do professor como mediador na leitura e compreensão de textos, e que sejam abordados os mais variados gêneros como prática social.

Entendemos que as aulas de Língua Portuguesa, para serem bem sucedidas, devem descartar no processo de ensino e aprendizagem a abordagem de unidades linguísticas descontextualizadas. Também pontuamos a necessidade do professor conhecer muito bem a concepção de linguagem que norteia seu trabalho no ensino de língua materna, e assinalamos que a concepção relevante é aquela que “[...] destaca a natureza social e interativa da linguagem em contraposição às concepções tradicionais [...]” (SALCES, 2000, p. 145). No tocante às dificuldades dos alunos em observar, nos textos, o uso correto dos mecanismos de coesão, pontuamos que o professor deve explicá-los à luz da gramática reflexiva, buscando esclarecer o uso inadequado e apontar a escolha lexical correta para que sejam melhores leitores e produzam textos mais claros e coerentes.

Nessa perspectiva de mediação da aprendizagem dos diferentes tipos de textos, ressaltamos o papel a ser desempenhado pelo professor, especialmente o de Língua Portuguesa, pois como argumenta Hila

(2009, p. 154), “[...] cabe ao professor a tarefa de oportunizar aos alunos a apropriação das características discursivas e linguísticas dos mais variados gêneros textuais, inseridos em práticas reais e contextualizadas”.

Após os resultados obtidos na Intervenção Pedagógica, podemos afirmar que, havendo material didático disponível na escola, nos sítios da internet ou nos livros didáticos para que o professor possa abordá-los em sala de aula, os alunos poderão entender melhor os conteúdos cobrados na Prova Brasil e no Saep e, conseqüentemente, ajudar a escola a atingir as metas propostas pelo MEC.

Acentuamos que não realizamos esta pesquisa com o intuito de abordar o tema coesão textual de forma exaustiva. Entretanto, ao percebermos sua relevância na escola e o pouco trabalho efetuado com essa temática, concluímos que esse assunto deve ser considerado muito importante no plano de aula dos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem de todas as séries dos anos finais Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ressaltamos que, apesar das avaliações externas não condizerem com a realidade praticada nas avaliações internas, especialmente por não haver uma produção de textos, a escola precisa assumir a sua verdadeira função sobre seu papel em relação ao trabalho com os descritores da Prova Brasil de Língua Portuguesa e no desenvolvimento da habilidade de leitura. Afinal, formando bons leitores na escola, teremos cidadãos críticos e conhecedores de seu papel na sociedade.

## **Referências**

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

ANTUNES, I. **Prova Brasil avaliação do rendimento escolar 2013**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BELINK, Tatiana. Contanabos, o senhor das montanhas. **Revista Nova Escola**, ano 11, n. 99, p. 30-31, dez. 1996.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARRASCOZA, J. A. **Revista Nova Escola**, p. 34-35, dez. 2000).

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 205-206. (Livro didático, 9º ano).

COSTA Val, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 83-84.

ESOPO. **A velha e o médico**. In: Fábulas de Esopo. Tradução de Guilherme Figueiredo. São Paulo: Ediouro, 2005. p. 26.

HILA, C.V.D. Planejando a aula de leitura de gêneros textuais nas séries iniciais. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino**. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 151-194.

JAF, I. A gata apaixonada. **Revista Nova Escola**, p. 40-41, 2006.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTIOLI, M. **A coesão textual na Prova Brasil do 9o ano: uma proposta para o processo de ensino e aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado)-Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SALCES, C. D. **Considerações sobre o ensino de coesão textual na escola média**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TELLES, L. F. **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. São Paulo: Ática, 1988.

VERÍSSIMO, L. F. Pai não entende nada. *In*: FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 75-76. (Livro didático, 8º ano).

## Sobre os Autores

**Aparecida de Fatima Peres** é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá.

**Angélica dos Santos Conceição Silva** é mestre em Letras pelo Profletras da UFPA. Atua como professora de Língua Portuguesa na educação básica da rede estadual de ensino do Amapá e na rede municipal de ensino de Almeirim, Pará.

**Betânia Elizabete Braga** é mestre profissional em Letras pelo Profletras da UEM e professora de Língua Portuguesa dos ensinamentos fundamental e médio da rede pública paranaense de Curitiba, Paraná.

**Celi Barbosa dos Santos** é mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEM), na área Linguagens e Letramentos. É professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública maringense.

**Cláudia Valéria Doná Hila** é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora da Universidade Estadual de Maringá, onde atua na Graduação em Letras e no Profletras.

**Cirlene Barreto Santos de Lima** é mestre profissional em Letras pelo Profletras da UFBA na área Linguagens e Letramentos e professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental da rede pública baiana.

**Eliana Alves Greco** é doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e professora do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá, atuando na graduação e no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

**Flávia Chaplin de Souza** é mestra em Letras (UFSC), especialista em Educação para Diversidade com ênfase em EJA (IFSC) e professora da rede municipal de Florianópolis/SC.

**Gillienne Guimarães Garcia** é mestre profissional em Letras (Profletras/UFMG) na área Linguagens e Letramentos. É professora de Língua Portuguesa do ensino Fundamental da rede pública de Minas Gerais.

**Julio Neves Pereira** é doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e, desde o ano de 2011, professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor permanente do Profletras da UFBA.

**Leliane Fossaluzza Bassiga** é mestre pelo Profletras da UEM e professora da rede municipal de ensino de Maringá-PR.

**Lilian Cristina Buzato Ritter** é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente, é professora permanente do Profletras da UEM.

**Luiz Francisco Dias** é doutor em Linguística pela Unicamp, com Pós-doutorado na Universidad de Buenos Aires. É pesquisador do CNPq e atualmente Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerias (UFMG), atuando em ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa.

**Maria do Carmo Cabreira** é mestre pelo Profletras da Unioeste, área de concentração Linguagens e Letramentos. É professora nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Toledo-PR.

**Márcia Cristina Greco Ohuschi** é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Desde 2010, é professora da

Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua na Graduação em Letras e no Profletras.

**Miriam Fila Miglioli Teixeira** é mestre em Letras pelo Profletras da UEM, e professora do ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino, no município de Campo Mourão, PR.

**Rodrigo Acosta Pereira** é professor de Linguística Aplicada no DLLV/CCE, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Profletras da UFSC.

**Rosiane Cardoso dos Santos Moratto** é mestre pelo Profletras da UEM e professora de Educação Especial e Língua Portuguesa dos ensinos fundamental e médio da rede pública paranaense.

**Terezinha da Conceição Costa-Hübes** é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, desde o ano de 2003, é professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atualmente, é professora permanente do Profletras da Unioeste.

**Vinicius da Silva Zacarias** é mestrando do Profletras da UEM e atua como professor da educação básica da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, ministrando aulas de Língua Materna e Estrangeira nos ensinos fundamental e médio, no contexto do campo.