

Práticas Didáticas no PROFLETRAS



Ensino de Língua Portuguesa

Maria de Fátima de Souza Aquino
Iara Ferreira de Melo Martins
Leônidas José da Silva Júnior
(Organizadores)



Maria de Fátima de Souza Aquino
Iara Ferreira de Melo Martins
Leônidas José da Silva Júnior
(Organizadores)

PRÁTICAS DIDÁTICAS NO PROFLETRAS

Ensino de Língua Portuguesa



Campina Grande - PB | 2022



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^ª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^ª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Moraes de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | Diretor

Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima A. Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*

Efigênio Moura | *Comunicação*

Walter Vasconcelos | *Assessoria Técnica*

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

P912 Práticas didáticas na proletras : ensino de língua portuguesa / organizadores, Maria de Fátima de Souza Aquino ... [et al.]. – Campina Grande : EDUEPB, 2022.
188 p. : il. ; 15 x 21 cm ; 2000 KB.

ISBN: 978-85-7879-762-1 (Impresso)

ISBN: 978-85-7879-763-8 (E-book)

1. Variação linguística 2. Estruturação textual. 3.
Letramento acadêmico. I. Título.

21. ed. CDD 378.125

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SUMÁRIO

9

PREFÁCIO

15

**O UNIVERSO DIGITAL EM SALA DE AULA:
DISCUTINDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
A PARTIR DO MEME “BODE GAIATO”**

**Nágida Maria da Silva Paiva
Iara Ferreira de Melo Martins**

37

**A TRANSFERÊNCIA FALA-ESCRITA
EM PROCESSOS DE MONOTONGAÇÃO
E DITONGAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Magna Andrizze de Araújo Moura
Leônidas José da Silva Jr.**

61

O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL
ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO
DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Kézia Barbosa de Queiroz
Maria de Fátima de Souza Aquino

85

POR UMA PEDAGOGIA DO ORAL:
OS GÊNEROS ORAIS COMO
PRÁTICAS DISCURSIVAS CIDADÃS

Erislândia Rejane de Sá
Rose Maria Leite de Oliveira

111

LER PARA APRENDER:
UMA EXPERIÊNCIA COM ESTRATÉGIAS
DE LEITURA NO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marinaldo de Souza Silva
Laurênia Souto Sales

137

A REFERENCIAÇÃO COMO MECANISMO
DE PROGRESSÃO E ARGUMENTATIVIDADE
EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS:

UMA PROPOSTA DIDÁTICA
COM ALUNOS DE 9º ANO
Márcio Leandro Silva
Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

161

O GÊNERO DEBATE NA SALA DE AULA:

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Edilma Marinho Ribeiro

Edilma de Lucena Catanduba

181

BIOGRAFIA DOS (AS) AUTORES (AS)

PREFÁCIO

Inicio este prefácio recordando o leitor sobre as muitas histórias que se ocultam na “pré-história” de um livro ou, melhor dizendo, nas tantas histórias de vida não contadas em suas páginas, mas que lhes são igualmente constitutivas. Esta remissão é importante, acima de tudo, devido ao contexto em que se insere este livro, **Práticas didáticas no PROFLETRAS: ensino de Língua Portuguesa**, organizado por Maria de Fátima de Souza Aquino, Iara Ferreira de Melo Martins e Leônidas José da Silva Jr., docentes do Mestrado Profissional em Letras - Campus III – da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

O contexto do Mestrado Profissional, como um todo, e do PROFLETRAS, mais especificamente, representou, em meu entendimento, uma grande conquista para a formação docente. Eu também integro um programa de Mestrado Profissional e acompanho de perto o processo de desenvolvimento dos docentes que atuam na educação básica. A despeito das dificuldades comuns aos programas de formação em serviço, alinho-me a Bronckart, quando ressalta que *“sejam consideradas todas as variedades de ações humanas e que uma ênfase particular seja dada às que são orientadas para o desenvolvimento e a formação dos outros seres humanos”* (BRONCKART, 1999, p. 66).

Sou entusiasta dos programas de formação continuada, dentre os quais se insere o Metrado Profissional. Conforme apontamos em outros momentos (PEREIRA, 2010, 2011, 2012a, 2012b), compreendo a formação continuada como um conjunto de condições institucionais e de ações públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor, em serviço, desenvolver sua autonomia em busca da aquisição de conhecimentos, de atualização e da análise crítica dos fatos que permeiam sua vida pessoal e profissional. Esse conjunto de práticas caracteriza, então, tanto a participação em cursos oferecidos por Secretarias de Educação ou demais órgãos autorizados, quanto o ingresso em cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu* que têm se tornado mais acessíveis a um maior número de professores da educação básica.

Nesse sentido, essas ações formativas, ao mesmo tempo em que transformam as vidas e as práticas desses professores, também transformam os processos de aprendizagem de seus alunos, pois eles se beneficiam com a resignificação das ações pedagógicas, são interlocutores diretos dos docentes. Isso poderá ser percebido na leitura dos capítulos que compõem este livro, uma vez que as experiências didáticas aqui relatadas têm como *locus* privilegiado a sala de aula.

Voltando ao início deste texto, quando menciono as tantas histórias de vida entrelaçadas na escrita destes capítulos, ressalto a trajetória dos letramentos acadêmicos e científicos vivenciados pelos mestrados, desde o seu ingresso no PROFLETRAS (a elaboração e reelaboração dos projetos; a execução da pesquisa; a construção de conhecimento partilhada com os orientadores; as escritas e reescritas da dissertação; a participação em eventos), até chegar o momento de preparação para a defesa da dissertação. Enfim, todas as etapas, permeadas por desafios e superações, mas que atestam a capacidade desses profissionais de conciliar os papéis

de docente e pesquisador da própria prática, enquanto professores de língua portuguesa.

Os sete capítulos aqui reunidos distribuem-se em três perspectivas de ensino-aprendizagem da língua/linguagem: 1. As que se voltam para os usos e variação linguística; 2. As que consideram as práticas de letramento mais amplo (nas modalidades oral e escrita) e 3. As que contemplam processos de estruturação textual-discursiva dos gêneros.

Os dois primeiros relatam os resultados de intervenções pedagógicas focalizando fenômenos de variação da língua. Nos capítulos, **O universo digital em sala de aula: discutindo a variação linguística a partir do meme “Bode Gaiato”**, de autoria de Nágida Maria da Silva Paiva e Iara Ferreira de Melo Martins, e **A transferência fala-escrita em processos de monotongação e ditongação no ensino fundamental II**, de autoria de Magna Andrizzo de Araújo Moura e Leônidas José da Silva Jr. Os autores levam para sala de aula a reflexão necessária sobre o quão heterogênea e variável é a língua, amparados nos fundamentos dos estudos da Fonologia e da Sociolinguística Variacionista.

Os três capítulos seguintes focalizam experiências de ensino-aprendizagem voltadas para as diferentes práticas de letramento, sejam mediadas por gêneros da oralidade, por práticas de retextualização ou, ainda, por práticas de compreensão leitora. Assim, o terceiro capítulo, **O ensino da produção textual através da retextualização de histórias em quadrinhos**, das autoras Kézia Barbosa de Queiroz e Maria de Fátima de Souza Aquino; o quarto, **Por uma pedagogia do oral: os gêneros orais como práticas discursivas cidadãs**, autoria de Erislândia Rejane de Sá e Rose Maria Leite de Oliveira; e o quinto, **Ler para aprender: uma experiência com estratégias de leitura no 9º ano do ensino fundamental**, de autoria de Marinaldo de Souza Silva e Laurênia Souto Sales,

cada um consolida, em sua especificidade, a concepção dos usos situados da língua/linguagem, amparados nos estudos dos gêneros textuais/discursivos e na abordagem dos letramentos. As reflexões são necessárias para consolidar a compreensão, no espaço da sala de aula, de que nem sempre se escreve e se lê do mesmo modo, há sempre heterogeneidades e os estudantes precisam conhecer e exercitar essas diferenças.

Os dois últimos capítulos, **A referenciação como mecanismo de progressão e argumentatividade em textos dissertativo-argumentativos: uma proposta didática com alunos de 9º ano**, de autoria de Márcio Leandro Silva e Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho, e **O gênero debate na sala de aula: estratégias argumentativas**, de autoria de Edilma Marinho Ribeiro e Edilma de Lucena Catanduba, também abordam atividades de produção, mas focalizam as operações constitutivas dos textos argumentativos. O trabalho com a organização interna das sequências tipológicas se faz necessário para fundamentar a organização linear e pragmática dos textos-discursos.

Na esteira do que propõe Bronckart (1999, 2019) sobre a metodologia de abordagem descendente, inspirada em Volochinov (1988[1929]), há de se considerar nos processos de compreensão e elaboração textual desde os parâmetros do contexto sócio-histórico e interacional de produção, o que legitima as práticas de letramento, aos elementos da materialidade linguístico-discursiva, uma vez que lhes são constitutivos. Para Bronckart (1999), o texto empírico é o resultado de um processo dialético e complexo em que os pré-construídos, os elementos do contexto de produção e da materialidade linguística estão inter-relacionados.

E com isso, à guisa de conclusão, ressalto, mais uma vez, os entrelaçamentos das histórias de vida dos autores presentes na escrita desses capítulos. Em cada um deles, além dos diálogos

teóricos, da polifonia de vozes, há um emaranhado de sentimentos, vivências, crenças, expectativas realizadas e outras ainda por se realizar, pois com a publicação deste livro, uma outra história passará a ser construída.

Agradeço aos organizadores o convite e a oportunidade de prefaciá-la esta obra. Parabéns toda a equipe envolvida em sua elaboração, organizadores, autores e o PROFLETRAS, enquanto instância institucional e discursiva, por registrarem em livro o resultado das pesquisas, das ações formativas e do processo de desenvolvimento vivenciado entre orientando, orientadores e seus desdobramentos nos estudantes da educação básica. Que a sua leitura, portanto, sirva de inspiração para outros docentes, outras práticas, na motivação por uma educação que amplie as capacidades de ler, escrever e agir no mundo.

Regina Celi Mendes Pereira
(Prof. Titular da UFPB/CNPq)

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

PEREIRA, R. C. M.. **Ações de Linguagem: da formação continuada à sala de aula**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

PEREIRA, R. C. M.. **Entre teorias e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2011.

PEREIRA, R. C. M.. O lugar da teoria na prática pedagógica: uma reflexão sobre o trabalho docente na formação continuada. In: Ana Maria de Mattos Guimarães; Márcia Cristina Corrêa. (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades**. 1ed.Santa Maria: Imprensa Universitária da UFSM, 2012, p. 103-124.

PEREIRA, R. C. M.. **A dididatização de gêneros no contexto de formação continuada em EaD**. 1. ed. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2012.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

**O UNIVERSO DIGITAL EM SALA DE AULA:
DISCUTINDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
A PARTIR DO GÊNERO MEME “BODE GAIATO”**

Iara Ferreira de Melo Martins¹

Nágida Maria da Silva Paiva²

CONTEXTUALIZANDO O ASSUNTO

Com o advento da tecnologia, ampliaram-se os eventos de linguagem para outros espaços. Notadamente observa-se uma mudança e criação instantânea das muitas novas formas de comunicação ligadas a outros ambientes sociais: as conversas físicas são trocadas por bate-papos virtuais; cartas substituídas por *e-mails*; mensagens no celular ao invés de recados e bilhetes escritos. Surgiram os gêneros digitais e com eles novos meios de comunicação e alteração de outros.

1 Professora Doutora da Universidade Estadual da Paraíba - PROFLETRAS – iaramartins@yahoo.com

2 Mestra pelo Programa de Mestrado PROFLETRAS/UEPB, Professora da Rede Estadual da Paraíba - nagida.nmsp@gmail.com

Ampliaram-se, assim, os espaços de veiculação dos gêneros discursivos/textuais e neste novo cenário a linguagem também é (re)significada. Deixamos, então, de conceber a linguagem como interação humana apenas no aspecto físico natural, pois ganha contorno o plano virtual com ênfase para a semiótica e o multimodal. Reiteramos o pensamento de Rojo ao afirmar que “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (ROJO, 2015, p.108).

Nesse contexto, o universo digital também é uma realidade presente nas salas de aula. Sabemos que nossos alunos são sujeitos virtuais de um mundo ainda em fase de descobertas para muitos docentes. Nesse contraditório de comunicação virtual, reconhecemos a importância de um ensino que se aproxime da linguagem de nosso alunado.

Acreditamos que é um momento singular para a exploração dessa linguagem, levando o discente a refletir seu papel de falante de uma língua “multivariável” seja pelo aspecto sociolinguístico seja pelo aspecto cultural. Ao explorar a linguagem, nosso objetivo é a compreensão da variação linguística a partir da construção de sentidos que subjaz nos *memes* do “Bode Gaiato”.

Dessa forma, é salutar revermos nosso conceito de “erro”, quando tratamos de linguagem; pensar em termos de “inadequações” nos permite estudar a linguagem num contexto social, distanciando-se do modelo prescritivo e normativo ainda tão enraizado nas salas de aula. Cabe ao professor, pois, observar a ideia de “inadequações” da linguagem conforme postula Possenti (2012), a fim de trabalhar o ensino da língua portuguesa além dos conceitos gramaticais e atingindo as esferas sociais da língua.

Para o estudo da variação linguística em sala de aula, optamos pela apresentação e exploração do *meme* “Bode Gaiato” em uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental na cidade de

Campina Grande, visto que este gênero digital evidencia a relação dialógica da linguagem nos gêneros digitais, seja pelo aspecto interacional entre o EU e o VOCÊ, seja na perspectiva do discurso proferido anteriormente.

O *meme* “Bode Gaiato” é disseminado de forma instantânea por um aplicativo no celular e pelo *WhatsApp*. Estes dois suportes são responsáveis pela massificação deste texto virtual entre os *cibernautas* – interactantes do ambiente virtual, e, particularmente, os jovens em idade escolar. O que justifica nossa escolha pelo objeto de estudo. Vale salientar, também, que os *memes* circulam na internet em formatos variados: vídeos, textos, imagens, *links* e *viralizam* em blogs e redes sociais.

Os personagens do *meme* “Bode Gaiato” são a representatividade do homem nordestino em aspectos linguísticos, sociais e culturais. Estes fatores são relevantes para o estudo da variação linguística na concepção sociovariacionista da língua.

O aporte teórico que fundamenta essa pesquisa é, pois, composto por estudiosos que tratam das concepções de gêneros textual/discursivos como Bakhtin (1995, 1997) e Marcuschi (2008); os aspectos da variação linguística são embasados por Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2004); e Lopes-Rossi (2012) orienta o trabalho com a sequência didática.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão, organizamos esse artigo em quatro seções: na primeira, a introdução; na segunda apresentamos as abordagens teóricas sobre os gêneros digitais, especialmente o *meme* e aspectos da variação linguística; na terceira seção, esboçamos um delineamento dos dispositivos metodológicos e análise da proposta de intervenção com base na sequência didática trazido por Lopes-Rossi (2012) e na última, apresentamos as considerações finais, tecendo algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

DISCUTINDO A TEORIA

Gêneros Digitais: a linguagem em novas linguagens

Inicialmente, consideramos pertinente apresentar a concepção de gênero para os filósofos Platão e Aristóteles, já que eles foram os primeiros “estudiosos” a definir um conceito de gênero e a fazer uso desse conceito/nomenclatura. Ressaltamos que a concepção de gênero, para Platão e Aristóteles, está diretamente ligada à literatura e à retórica. Esses filósofos gregos limitaram-se a conceber gênero apenas em dois aspectos, a saber: na sua especificidade e nas diferenças entre si, separando-os, assim, no que conhecemos em lírico, épico e dramático.

Bakhtin (1997) não ignorou o que afirmaram Platão e Aristóteles, entretanto, propõe um estudo de gêneros pautado no “enunciado” e na interação verbal. Com essa abordagem, o autor mencionado amplia a ideia de gêneros do discurso fundamentados na perspectiva de enunciado e interação verbal.

O estudo dos gêneros, fundamentados na teoria de Bakhtin (1995; 1997), ganha contribuições de estudiosos como Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2006), dentre outros. Para Marcuschi (2008, p.155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas [...] admitimos, com Bakhtin, que todas as atividades

humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos).

Salientamos que a partir das palavras de Marcuschi (2008), registraremos gênero discursivo/textual, ou seja, utilizaremos um termo pelo outro, pois, embora seja fato que a perspectiva teórica de gêneros de Bakhtin (1995; 1997) e de Marcuschi (2008) abordem aspectos conceituais diferentes, para nossa pesquisa essas diferenças não são relevantes.

Ao definirmos o conceito de gênero discursivo/textual, costumamos enveredar pelo aspecto social, interacional entre os sujeitos; e atribuímos ao discurso proferido, à competência de promover uma mudança no outro/sujeito. Contudo, é relevante a reflexão de *gêneros textuais como sistema de controle social*, visto que aquele que domina uma maior variedade de gêneros e, que usa estes gêneros com propriedade, coloca-se numa posição superior em relação ao outro (MARCUSCHI, 2008).

As práticas comunicativas realizam-se em contextos diversos no qual outros ambientes são explorados. Evidenciam-se, assim, os gêneros digitais. O estudo dos gêneros no ambiente virtual, com características singulares e inovadoras, que envolvam o global, a dinamização e a volatilidade do evento, representa um fenômeno tecnológico.

Aqueles que interagem no ambiente virtual experimentam uma linguagem “multi” e plurissignificativa. Para Marcuschi (2008), os gêneros veiculados no ambiente virtual, no advento digital, são concebidos como gêneros emergentes. O teórico reconhece a dinamicidade, efervescência e relevância desses “novos” gêneros neste cenário de pós-modernidade em que a internet continua evoluindo de forma assustadora, versátil num processo de transmutação

É imperativa a compreensão de uma realidade digital emergente – a interação sai da esfera física e ganha corpo no espaço virtual. É pertinente, portanto, uma reflexão acerca dos novos rumos da linguagem – uma via de mão dupla – o resultado das novas tecnologias na linguagem e qual a função da linguagem nessas tecnologias.

Nesta conjuntura, é relevante compreendermos que:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto textos para serem lidos pelos nossos sentidos (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p.19).

Vivemos, pois, a era da interação, somos sujeitos do processo midiático e imediato. Rojo (2012, p. 24), assim, chama nossa atenção para a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas, evidenciando o contexto plural dos gêneros digitais – seja pelo ambiente virtual seja pelo aspecto multissemiótico. Temos, por fim, um novo espaço para a produção de conhecimento agregando leitura e construção de sentido.

Varição Linguística: pressupostos e perspectivas

Segundo a teoria da variação, a língua é uma atividade interativa, dialógica e é por meio dela que dois ou mais interlocutores, vivenciando um mesmo contexto social e um mesmo momento histórico, estabelecem a comunicação entre si. Diante

dessa assertiva, entendemos, portanto, que os falantes/interactantes dominam a linguagem. Mesmo que cada um fale a seu modo, aproximando-se ou distanciando-se da forma socialmente prestigiada, a comunicação se realiza.

As linguagens, pois, não são uniformes, homogêneas; são resultantes das práticas sociais de seus falantes – consideramos, de fato, a heterogeneidade social. Segundo Bagno (2007, p. 1690), a heterogeneidade advém de uma sociedade “que é composta por diversos grupos, cada um deles com seu modo característico de falar a língua (sua **variedade** linguística), com sua dinâmica social própria, com sua cultura particular”.

Devemos, então, compreender as especificidades de determinado grupo de indivíduos/falantes. A compreensão dessas especificidades motiva o respeito e a concepção de pluralidade da língua. Logo, a sociedade comunicativa é a soma da individualidade de seus interactantes.

Para Bortoni-Ricardo (2004), a variação linguística depende de fatores socioestruturais e de fatores sociofuncionais. Os fatores estruturais representam *atributos* de um falante e fazem parte da sua própria individualidade, como idade, sexo, *status* socioeconômico e nível de escolarização. Já os fatores funcionais resultam da dinâmica das interações sociais, como a linguagem utilizada em contextos específicos, por exemplo, reuniões de trabalho que diferem de reuniões familiares.

Considerando a língua heterogênea, estudamos a concepção de variação linguística na perspectiva de um fenômeno decorrente de fatores socioestruturais, isto é, a língua em uso – a intrínseca relação entre sociedade e linguagem. É pertinente evidenciar que o modo de falar de um grupo social pertencente a uma comunidade socioestruturada, como nordestinos (aspecto geográfico),

adolescente (aspecto etário), acadêmicos (aspecto social), é denominada de variedade linguística. Assim,

é preciso acentuar que no interior das línguas não há variante – termo que pode dar a ideia de que uma forma deriva, bem ou mal, de outra, que é superior, melhor -, mas apenas *variedades*, isto é, formas coexistentes (POSSENTI, 2012, p. 52).

Cada variedade linguística tem suas especificidades e pertence a certos fatores sociais. Uma variedade linguística corresponde a um modo de falar de determinado grupo social. Esse “modo de falar” está relacionado à fatores sociais como idade, sexo, lugar de origem, classe social, grau de instrução. A reunião de fatores, com características semelhantes, constitui uma variedade linguística com especificidades próprias.

Fica o entendimento, portanto, de que a língua é altruísta, acolhedora e parte de todos os falantes, não cabendo, pois, segregar falantes, comunidades e falares. E para refletirmos o ensino da variação linguística, em nossas salas de aula, precisamos ter como base as dimensões da Sociolinguística Variacionista que consideram os aspectos sócio-histórico-culturais no efetivo uso da língua.

VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa-ação com o *meme* “Bode Gaiato” foi realizada com alunos de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental na cidade de Campina Grande. A escolha pelo oitavo ano se dá pelo fato de a pesquisadora ser professora titular de Língua Portuguesa, nesta turma e acompanhar o amadurecimento linguístico destes adolescentes, pois o que observamos em sala é que estes discentes

utilizam a argumentação através da oralidade, para questionar, refutar e se assumirem como sujeitos discursivos.

Estudamos o gênero digital *meme* “Bode Gaiato” com foco na variação linguística. Esse *meme* faz parte do cotidiano dos alunos: é bastante presente nas relações virtuais dos educandos e *viralizado* nas redes sociais (principalmente via *Instagram*, *facebook* ou *whatsapp*), seja pelo humor seja pela afinidade do conteúdo, uma vez que trata de assuntos corriqueiros do nosso contexto nordestino.

Assim, baseando-se em dois aspectos, linguagem e cultura, adotamos alguns critérios para a seleção do material a ser explorado em sala de aula.

1. Aspecto da Linguagem – Variação linguística da fala do nordestino:
 - Ausência de concordância nominal e verbal;
 - Apagamento do diminutivo – inho;
 - Economia linguística.
2. Aspecto Cultural - Cotidiano do nordestino:
 - Religiosidade/crença e * Relações intrafamiliares – papel social do pai, da mãe e do filho.

Os temas tratados nos *memes* “Bode Gaiato” são predominantemente voltados para: * Educação/Escola, * Saúde e * Cidadania/Eleição

Para o desenvolvimento de atividades com foco na leitura, Lopes-Rossi (2012) apresenta sua sequência didática tomando como base os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil (BRASIL, 2008) e do Pisa (PISA, 2001; 2011), cujo foco é a leitura na perspectiva sociocognitiva. Dessa forma, em cada etapa são aplicadas atividades que variam de acordo com os procedimentos propostos para aquele momento.

Os procedimentos são adotados de forma progressiva e são assim descritos:

- » Primeiro procedimento: leitura rápida (global ou pré-leitura). Espera-se uma compreensão mínima do gênero ou aquisição de conhecimento novo sobre o gênero;
- » Segundo procedimento: Estabelecimento de objetivos para leitura do gênero. Espera-se uma compreensão básica do tema e do seu desenvolvimento.
- » Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada. Espera-se uma compreensão minimamente crítica do gênero e percepção dos elementos linguístico-textuais característicos deste gênero.
- » Quarto procedimento: Apreciação crítica do gênero a partir das suas características. Espera-se uma compreensão crítica do gênero.

Nessa perspectiva, adaptamos o modelo de sequência didática de Lopes-Rossi (2012) para a aplicação em nossa pesquisa de intervenção, visto que o cerne do nosso trabalho é a leitura e a produção de sentido a partir do *meme* “Bode Gaiato”.

Desta forma, cada encontro foi denominado de etapa e para cada etapa foram definidos procedimentos – objetivos e questionamentos – que visaram à leitura e à produção de sentido no *meme*. Para tanto, um nível inferencial mais amplo “dependerá de novos objetivos de leitura propostos pelo professor, enfocando peculiaridades do gênero e especificidades do termo tratado no texto” (LOPES-ROSSI, 2012, p. 160).

Todas as atividades interventivas seguiram o mesmo roteiro: apresentação do *meme* Bode Gaiato com discussão preliminar dos textos para a produção de sentido. Após a aplicação dos

questionamentos, retomamos o tema variação linguística a fim de refletirmos sobre o uso da língua e identidade sociocultural.

Quanto aos objetivos propostos na aplicação de cada etapa da sequência didática, levamos em consideração que “objetivos de leitura e habilidades do leitor, manifestadas por meio de estratégias de leitura, também contribuem para a construção dos sentidos” (LOPES-ROSSI, 2012, p. 157). Ou seja, os elementos extralinguísticos dos alunos são determinantes para o desenvolvimento de uma prática sociocomunicativa.

Passemos, agora para a apresentação e discussão de etapas da nossa proposta interventiva:

A - Atividade Proposta

- Objetivo – proporcionar a discussão e reflexão do “falar” nordestino no texto do *Bode Gaiato*, construindo os efeitos de sentido que emergem no texto;
 - contextualizar aspectos geográficos característicos da Região Nordeste;
 - recuperar as informações intertextuais.

FIGURA 1



Fonte: <https://www.facebook.com/BodeGaiato/photos/d41d8cd9/1333825300014059/>

A - Questionamentos:

- O *meme* “Bode Gaiato” é engraçado? Por quê?
- A situação da figura 1 ou algo parecido já aconteceu com você? Conte-nos.
- Junin demonstra preocupação na sua fala. Ele tem razão para agir dessa forma? Por quê?
- Você acredita que essa situação se repete em outras regiões do Brasil? Explique.

B - Atividade Proposta

- Objetivo – levar o aluno a pensar o “falar” nordestino além das fronteiras do nordeste com foco nas situações de uso da língua;
- perceber a língua como elemento de construção e formação de uma sociedade.

FIGURA 2



Fonte: <http://gdgdjjjgdg.blogspot.com/2013/11/o-nordestino-fala-ingles-por-natureza.html>

A - Questionamentos:

- a. O *meme* da figura 2 é engraçado por quê?
- b. Descreva a cena reescrevendo o texto utilizando o nosso falar nordestino.
- c. O que você compreendeu da chamada do *meme* “O NORDESTINO FALA INGLÊS POR NATUREZA”?

Em conformidade com os aspectos abordados na sequência didática de Lopes-Rossi (2012), registramos que a escolha do gênero *meme* alinha-se às etapas para que todas as propriedades do gênero sejam contempladas (Lopes-Rossi, 2006). Quais sejam:

- 1) seleção de textos do gênero a ser estudado;
- 2) estudo de suas condições de produção e de circulação, do seu propósito comunicativo, das temáticas possíveis de serem abordadas, ou seja, de suas propriedades sociocomunicativas;
- 3) estudo das características do suporte típico do gênero e das possibilidades ou regularidades de ocorrência e posicionamento dos elementos composicionais verbais e não verbais;
- 4) análise das possibilidades de organização dos elementos verbais e não verbais, especialmente da forma de desenvolvimento textual;
- 5) identificação das características linguísticas e de estilo, bem como de marcas enunciativas típicas do gênero (LOPES-ROSSI, 2006, p. 6).

A partir destes elementos buscamos relacionar a leitura às especificidades do gênero *meme* a fim de promover a interação dos educandos com o *meme* Bode Gaiato.

Na análise das atividades acima **A** e **B**, utilizando as figuras 1 e 2, verificamos nos alunos um entendimento sociocultural

da região onde moram bem como uma compreensão dos aspectos sociogeográficos de sua região. Estes dados demonstram o processo para a formação crítica e participativa dos alunos, afirmados por Lopes-Rossi. É pertinente ressaltar que estes aspectos levam à reflexão da linguagem destes alunos que são partes de um grupo de falantes de uma região.

A atividade A apresentava como foco a retomada dos aspectos sociogeográficos da região Nordeste. Os objetivos eram:

- proporcionar a discussão e reflexão do “falar” nordestino no texto do *Bode Gaiato*, construindo os efeitos de sentido que emergem no texto;
- contextualizar aspectos geográficos característicos da Região Nordeste;
- recuperar as informações intertextuais.

Esta atividade teve um diferencial, uma vez que abordamos o tema intertextualidade de maneira sutil. Para apresentarmos o *meme* escolhido (ver figura 1) para a atividade precisamos socializar com os alunos a música *O Segundo Sol*, do compositor Nando Reis. Entregamos a letra da música para os alunos, fizemos uma leitura coletiva do texto e conversamos sobre o que seria, para eles, “o segundo sol”. Muitos alunos já conheciam a música o que contribuiu positivamente para a discussão.

Logo depois, apresentamos em data show o *meme* “Bode Gaiato” da figura 1, fizemos a leitura do texto e dialogamos sobre os elementos verbais e não-verbais do texto. Quanto à produção de sentido, os alunos consideraram engraçado a fala de Junin visto que era um período que estava muito quente em Campina Grande e vivíamos o racionamento de água. Distribuímos, então, os questionamentos.

O questionário 3, abaixo, perguntava o seguinte: “Junin demonstra preocupação na sua fala. Ele tem razão para agir dessa forma? Por quê?”, os alunos responderam SIM e justificaram pelas razões de temperatura da região. Conforme diz o aluno 1 na figura 3.

FIGURA 3 – Resposta do aluno 1

3. JUNIN DEMONSTRA PREOCUPAÇÃO NA SUA FALA. ELE TEM RAZÃO PARA AGIR DESSA FORMA? POR QUÊ?
- Sim, porque aqui no Nordeste é muito quente, então se o segundo sol chegan o calor vai ser dobrado, não tem muito ar e os peudes vão secar.*

Fonte: Autoria própria.

Pela resposta do aluno 1 percebemos que ele demonstrou um conhecimento da situação vigente na época que era a escassez de água na região. Contexto característico da região Nordeste no qual Campina Grande está inserida.

Já na perspectiva do quarto procedimento da sequência de Lopes-Rossi (2012), isto é, na compreensão crítica a partir das características do gênero, observamos o processo de inferência dos leitores, revelado na resposta ao questionário 4: “Que palavra do texto está intimamente ligada aos aspectos sociogeográficos característicos da região nordeste? Por quê?”. Todos os alunos responderam “SOL”, como verificamos na resposta abaixo, aqui escolhida, do aluno 2:

FIGURA 4 – Resposta do aluno 2

4. QUE PALAVRA DO TEXTO ESTÁ INTIMAMENTE LIGADO AOS ASPECTOS SOCIOGEOGRÁFICOS CARACTERÍSTICOS DA REGIÃO NORDESTE? POR QUÊ?
- Sol porque o sol representa para nós aqui, calor, uma plantação ruim.*
- Se não chegan ajuda diretamente nos coltos.*

Fonte: Autoria própria.

A resposta do aluno ratifica o pensamento de Junin, demonstrando uma total identificação com o tema abordado no *meme*. É notória, pois a importância de elementos extralinguísticos para a compreensão do texto. A fim de verificarmos o conhecimento sociogeográfico dos alunos, a questão 5 perguntava “Esta situação se repete em outras regiões do Brasil? Explique.”. Observamos a noção de aspectos geográficos, exemplificado na figura 5.

FIGURA 5 – Resposta do aluno 3

5. ESTA SITUAÇÃO SE REPETE EM OUTRAS REGIÕES DO BRASIL? EXPLIQUE.
Não, malária é de muito mais países, pois em muitas regiões não existem os tipos de reservatórios.

Fonte: Autoria própria.

Percebemos a consciência geográfica do aluno bem como a ideia de recursos para minimizar o problema do racionamento, utilizando reservatórios.

O *meme* coloca um problema pontual do Nordeste. Esta escolha busca confrontar os falantes desta região em relação às outras regiões do país, mostrando que assim como as diferenças geográficas, também há as diferenças linguísticas denominadas variações. Outro aspecto nestas atividades é suscitar nos alunos uma reflexão acerca do conteúdo tratado nos respectivos *memes* “Bode Gaiato” sobre o ponto de vista de falantes de outra região do país, ou seja, como determinado *meme* “Bode Gaiato” seria entendido pelos falantes de outras comunidades.

Isto se justifica por entendermos que o gênero *meme* “Bode Gaiato” é um rico material para se trabalhar a variação linguística sob a ótica de outras comunidades de falantes. Considerando um gênero de circulação instantânea que extrapola as fronteiras territoriais e sua aceitação entre os usuários digitais, o *meme* “Bode Gaiato” torna-se uma proposta didática consistente para o estudo

da variação linguística, comumente restrita ao personagem Chico Bento e a textos de compositores como Adoniran Barbosa, Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré.

Finalizando nossa análise, com base na sequência didática com foco na leitura, contemplamos o quarto procedimento definido por Lopes-Rossi (2012) que seria a apreciação crítica do *meme* “Bode Gaiato” a partir de suas características, bem como ao nível de compreensão esperado: compreensão crítica do gênero. Para tanto, selecionamos um *meme* “Bode Gaiato” que vai além do pensamento dos falantes da região nordeste e busca elementos linguísticos da língua inglesa.

A atividade **B** dimensionava a oralidade do nordestino e traçava como objetivos:

- Levar o aluno a pensar o “falar” nordestino além das fronteiras do nordeste com foco nas situações de uso da língua;
- Perceber a língua como elemento de construção e formação de uma sociedade.

Assim, apresentamos, em data show, o *meme* “Bode Gaiato” da figura 2 e abrimos a discussão acerca dos elementos linguísticos do gênero. Demoramos um pouco na leitura do texto porque a marca era a oralidade das palavras. Logo após a compreensão e sentido construídos a partir dos elementos linguísticos, os alunos passaram a discutir as estrutura e organização do texto. Continuamos a atividade com a distribuição dos questionamentos.

O item 2 solicitava “Descreva a cena reescrevendo o texto. Faça uso da nossa linguagem.” A maioria dos alunos reescreveu o texto conforme a linguagem do nordestino como percebemos na escrita do aluno 1 abaixo:

FIGURA 6 – Resposta do aluno 1

2. DESCREVA A CENA REESCREVENDO O TEXTO. FAÇA USO DA NOSSA LINGUAGEM.

- Nam tim lera (sem embora) dummin (demin), Júnio (Junia).
- Nam (náo), quera assistir.

Fonte: Autoria própria.

Verificamos a compreensão do aluno 1 acerca do texto e sua preocupação em descrever o diálogo também na norma-padrão, embora o comando da questão teria sido para fazer uso da nossa linguagem. O item 5 questionava “O que você compreendeu da chamada do *meme* “O NORDESTINO FALA INGLÊS POR NATUREZA”? Observamos que os alunos perceberam o jogo de palavras utilizado na chamada, como exemplificam os alunos 2 e 3, nas figuras 7 e 8, respectivamente.

FIGURA 7 – Resposta do aluno 2

5. O QUE VOCÊ COMPREendeu DA CHAMADA DO MEME “O NORDESTINO FALA INGLÊS POR NATUREZA”?

Que as palavras inglesas são apresentadas no nosso cotidiano, dependendo do contexto.

Fonte: Autoria própria.

FIGURA 8 – Resposta do aluno 3

5. O QUE VOCÊ COMPREendeu DA CHAMADA DO MEME “O NORDESTINO FALA INGLÊS POR NATUREZA”?

Eu acho que é porque inglês é bem parecido com o que a gente fala.

Fonte: Autoria própria.

Os alunos entenderam que apesar da língua inglesa parecer tão distante da linguagem do nordestino, há elementos linguísticos que se confundem com o modo de falar de sua comunidade.

Tal ideia é uma tentativa de aproximar os alunos a outros contextos sociolinguísticos e não os segregar a uma língua de menos prestígio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo digital através do gênero *meme* respaldou nossa proposta didática como alternativa possível e exequível para o ensino da variação linguística em sala de aula. Esta proposta contribui com uma prática valorativa dos pormenores da variação linguística que “vão muito além dos aspectos meramente linguísticos e envolvem, sobretudo, aspectos sociais, culturais, políticos e de identidade” (BAGNO, 2007, p. 125).

Nossa empreitada teve como *corpus* o gênero *meme* “Bode Gaiato”. Um gênero que faz parte do universo dos alunos, já que circula em ambiente virtual e suas especificidades (linguísticas e socioculturais) estão em concordância com contexto comunicativo dos educandos. Ademais, por circular em ambiente virtual, o gênero *meme* “Bode Gaiato” também é compartilhado por outras comunidades de falantes, isto favorece um estudo da variação linguística não apenas entre os alunos da região nordeste, mas de qualquer região do Brasil.

Assim, o diferencial do nosso estudo foi a abordagem das atividades propostas que mereceram destaque os aspectos socioculturais dos falantes, também determinantes para a construção da identidade linguística de indivíduos de uma comunidade.

Observando a participação dos alunos, nas primeiras atividades, constatamos uma compreensão superficial dos usos da língua não pensando sobre o seu modo de falar como representação de uma comunidade. Os alunos reforçavam a ideia do senso comum de que a linguagem da nossa região é uma linguagem errada. Neste

momento, então, passamos a explorar o aspecto social da língua levando os alunos a pensarem sua linguagem de forma contextualizada a partir dos *memes* “Bode Gaiato”, um gênero que faz parte do seu cotidiano com o qual eles se identificam.

Ao serem provocados a refletir a língua de forma social, na busca da produção de sentido e ressaltando os aspectos socio-culturais que emergem nos eventos comunicativos, os educandos passaram a perceber sua identidade linguística, desconstruindo o paradigma de certo e errado da língua e reconhecendo-se falante de uma comunidade.

Diante do exposto, podemos considerar que o estudo da variação linguística a partir do gênero *meme* “Bode Gaiato” promoveu uma nova postura que vai além do formato encontrado nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua

portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

DIONÍSIO, A. P; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2º edição. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. Sequência didática para a leitura de cordel em sala de aula. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 14, Número Especial: 2012, p. 153-172.

_____. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Intercâmbio**, v. XV. São Paulo: PUC-SP, 2006. p. 1-10.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, S. Sobre o Ensino de Português na Escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

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

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

A TRANSFERÊNCIA FALA-ESCRITA EM PROCESSOS
DE MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO
NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Magna Andrizze de Araújo Moura¹

Leônidas José da Silva Jr.²

INTRODUÇÃO

Muito antes da escrita, a fala era a forma de comunicação e de interação social. Com o passar dos tempos, mais especificamente na Idade do Bronze (final do período neolítico), as línguas estabeleceram normas morfossintáticas para padronizarem-se de forma que a comunicação pudesse se estruturar em função da necessidade

1 Mestre em Letras - PROFLETRAS/UEPB/CAPES. Professora de língua portuguesa na EMEF Joana Maria da Conceição (Araruna-PB). E-mail: magnaandrizze@hotmail.com. Agradeço à CAPES pela concessão de bolsa durante o Mestrado.

2 Doutor em Linguística (UFPB), com Pós-doutorado em Fonética Acústica e Experimental (UNICAMP/CNPq). Professor Adjunto no DL/CH/UEPB; Professor no PROFLETRAS/UEPB; Pesquisador Assistente de Pós-Doutorado no IEL/UNICAMP. E-mail: leonidas.silvajr@gmail.com. Agradeço ao CNPq pela concessão de bolsa PDJ sob o número: 150143/2018-4.

do desenvolvimento da economia e da sociedade que estavam ocorrendo, sobretudo no Oriente Médio. Assim, o advento da escrita passa a se incorporar às práticas sociais (cf. Daniels, 1996, p. 5-6). A fala é inerente ao ser humano e apresenta-se como indiscutível fator de identidade social. Já a escrita, pode ser pautada em convenções e não se revela como fator natural de identidade, a não ser que seja objeto de representação dos traços da realidade linguística. Porém, a fala e a escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas, pois são representações da língua e formam todo um sistema linguístico nas diversas materializações discursivas.

Segundo Cagliari (2009, p.16), a linguagem “*é um fato social e sobrevive graças a convenções sociais que são admitidas para ela. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes falam e por isso se entendem*”. Podemos refletir com a colocação do autor, de que as línguas estão vinculadas socialmente, de tal modo que é necessário e fundamental o estudo das relações que se estabelece ou não entre as duas modalidades da língua – a fala e a escrita. Para Marcuschi (2001, p. 25-26), a oralidade seria uma prática social para fins comunicativos, que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais, e a escrita seria um modo de produção textual–discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua construção gráfica sendo complementar à fala.

É muito comum encontrarmos estudos sobre oralidade e escrita em sentidos opostos. A fala, caracterizada pela presença de fatores linguísticos e extralinguísticos (a entonação, o timbre da voz, os gestos, etc.), e a escrita caracterizada por seu papel institucional, como forma unificada de comunicação, é regida por um sistema fechado de regras, a ortografia. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que todo evento de comunicação pode ser situado ao longo de três contínuos. São eles: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. No contínuo

de oralidade-letramento, os pólos estão ocupados pelos eventos de letramento sem, no entanto, haver uma fronteira rígida entre eles.

Ao chegar à escola, o aluno traz consigo um aspecto cognitivo denominado Consciência Fonológica (CF) que, segundo Zimmer (2004), é a capacidade de refletir e manipular novos padrões prosódicos e fonêmicos da língua (nesta pesquisa, língua materna – LM), formada por um conjunto de habilidades desenvolvidas pelo contato com a linguagem oral a partir do 3º mês de vida a aproximadamente sete anos de idade e adquiridas dentro de sua comunidade linguística. O que este aluno ainda não domina é a modalidade do Letramento (leitura e escrita) em que é necessário que a escola ofereça os meios para que o indivíduo estabeleça relações grafo-fônicas em sua LM, possibilitando assim ao educando a sua competência comunicativa na escrita e que o leve em conta enquanto sujeito social.

Na perspectiva da transferência fala-escrita, a presente pesquisa tem como objetivo fazer uma análise na produção de textos escritos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e detectar os processos fonológicos de *monotongação* e *ditongação* observando a influência da oralidade. Os referidos processos podem ser encontrados facilmente de modo variacional no português brasileiro (PB) durante a produção oral; tanto do ponto de vista *diatópico* (variantes dialetais em função da região do falante) como *diastrático* (variantes em função do grupo e/ou classe social). No entanto, quando são transpostos para a escrita, esses processos fonológicos são avaliados de modo negativo, pois resulta em erros ortográficos que violam a norma padrão.

Desta forma, o professor e a escola devem pensar as duas modalidades atuando dinamicamente como um contínuo variacionista; rompendo com a visão de fala e escrita como dicotômicas (cf. Kato, 1987; Marchuschi, 2001). Assim, os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (LP) propõem o uso da fala e da escrita como sendo a expressão e a comunicação via textos e não a avaliação da correção do produto e que situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para que possam compreendê-la e utilizá-la adequadamente. (Brasil, 1998, p. 22).

Levando em conta Marchuschi (2001), (Brasil, 1998) e Kato (1987), definimos duas questões norteadoras na presente pesquisa:

1. Uma vez que a fala e a escrita não devem ser vistas como dicotômicas, como a escola pode atuar para que o letramento formal do discente seja bem sucedido?
2. Que tipos de atividades podem (ou devem) ser trabalhadas para que o discente torne-se consciente das relações grafo-fônicas em sua LM, e assim, minimize a produção de processos fonológicos (como *monotongação* e *ditongação*) oriundos da oralidade?

Este capítulo está dividido nas seguintes seções: Introdução, em que apresentamos nossa pesquisa e o que iremos fazer ao longo desta; Discutindo a Teoria, quadro teórico em que falamos e (de modo breve) detalhamos os estudos sobre fonética fonologia e ensino assim como nosso objeto de estudo; Vivenciando a Intervenção Pedagógica, em que trataremos da metodologia de nossa pesquisa apontando o percurso que realizamos para coleta e análise dos dados além da descrição e aplicação da proposta de intervenção; Resultados e Discussão, em que discutimos os resultados encontrados em nossa pesquisa do ponto de vista qualitativo e quantitativo; Considerações finais, na qual respondemos as questões norteadoras desta pesquisa e propomos trabalhos e estudos futuros; e por fim, as Referências bibliográficas.

DISCUTINDO A TEORIA

Nesta seção, faremos uma breve retomada sobre estudos que contemplam o uso da Fonética e Fonologia em interface com o Ensino de LM apontando o lugar representativo destas ciências na sala de aula além de retomarmos estudos sobre o objeto aqui contemplado; a saber, monotongação e ditongação; seu uso em uma perspectiva diacrônica e como estes processos fonológicos são abordados em sala de aula.

Fonética, fonologia e ensino

Ao utilizarmos a fala não nos damos conta da quantidade de sons que produzimos para estabelecermos a comunicação e ainda menos, das variedades da língua e de toda complexidade que constitui esse sistema. Para entendermos os processos linguísticos dos falantes, é necessário estabelecermos relações referentes aos aspectos fonético-fonológicos presentes na LP.

A Fonética estuda a evolução dos sons da fala, a maneira como são produzidos, transmitidos e ainda como são percebidos. Para Simões (2006, p.17) “a fonética é parte dos estudos linguísticos que se ocupa do levantamento de todos os sons produzidos pelos falantes”. De acordo com (Barbosa e Madureira, 2015), esta é dividida em três categorias: articulatória (da produção dos sons da fala), perceptual (de como ouvimos esses sons) e acústica (das propriedades físicas dos sons da fala trafegando através do ar). Cagliari (2009, p. 37) ainda afirma que a fonética procura descrever a realidade fônica de uma língua analisando a fala das pessoas da maneira como ela ocorre e nas mais variadas situações da vida.

A Fonologia, por outro lado, ocupa-se da representação abstrata dos sons dos falantes de uma determinada língua, ou seja, a

estrutura sonora (funcional e profunda) dos sons (Schane, 1973). Coloca-se fora do tempo, já que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo. Comparando a Fonética e Fonologia no que cerne ao objeto de estudo de cada uma destas ciências, temos que: “a forma sistemática como cada língua organiza os sons é o objeto de estudo da *fonologia* (...) e a *fonética*, a realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua” (Bisol, 2010, p.11).

Podemos, então, dizer que a fonologia cuida do papel que os sons desempenham no sistema de uma língua particular. No entanto, a fonética e a fonologia, embora de natureza distintas, buscam descrever a língua e suas propriedades em níveis que se complementam; esta em sua fase mental (*input*) e aquela em sua forma de superfície (*output*).

Quanto às interfaces com o ensino de LM, ao ser inserida no ambiente escolar, a criança traz consigo todo o seu conhecimento de “língua”, ou seja, sua capacidade de refletir e manipular novos padrões no domínio segmental e pós-lexical da língua via CF como afirmado anteriormente (cf. Zimmer op. cit.). Ela começa seu processo de desenvolvimento da escrita baseada na sua oralidade, escrevendo da mesma forma como fala, pois é seu parâmetro até o momento para a atividade escrita. Desta forma, é importante que professores de séries iniciais entendam como acontece o processo de aquisição dos sons (via fonologia) e como os alunos transcrevem, visto que, a fala se sobrepõe à escrita. Na medida em que o aluno é capaz de associar o sistema falado ao escrito, cabe ao professor desenvolver e adequar meios pelos quais as dificuldades encontradas sejam amenizadas a partir de intervenções pedagógicas robustas que envolvam a experiência e realidade discente.

Assim sendo, Simões (2006) assevera que é no processo de aquisição da escrita que se faz necessário a reflexão do aluno sobre

a fala e que este/a estabeleça relações entre os sons e sua representação na forma gráfica visto que é comum a presença dos processos fonológicos em suas produções. Ao fazer uso da escrita, algumas questões fonológico-ortográficas são bastante relevantes na produção dos alunos. Apropriar-se do sistema da escrita depende fundamentalmente de compreender que: fonemas são representados por grafemas. Portanto, é preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas (representações acústicas) e grafemas (representações gráficas) da língua. Para o autor: “estas são algumas particularidades da língua escrita que geram dificuldade no processo de ensino-aprendizagem da estrutura fonêmico-ortográfica do português” (p. 21).

É muito importante saber como os educadores de ensino fundamental estão aplicando fonética e fonologia com os alunos em suas aulas de LP, tanto nos anos iniciais (1º - 5º ano) quanto nos finais (6º - 9º ano). Nos anos iniciais, em que factualmente ocorre a aquisição da escrita via letramento formal, é exigida pela maioria das instituições de ensino, a graduação em Pedagogia e o currículo desses cursos, de modo significativo, não oferecem formação em fonética e fonologia. Acreditamos que esta é uma prática que deva ser revisitada.

Processos fonológicos de *monotongação* e *ditongação*

Para entendermos os fenômenos de *monotongação* e *ditongação*, vejamos antes a definição do que representa um ditongo. Segundo Bisol (2010), ditongos são formados por dois segmentos vocálicos em uma mesma sílaba. Quando a sequência vocálica é formada por vogal-semivogal, temos um ditongo decrescente e quando é formada por semivogal-vogal, chamamos de ditongo crescente.

A monotongação ocorre quando há uma redução do ditongo à vogal simples ou pura, por processo de assimilação completa, que por vezes é vista como variação fonética de facilidade de articulação e/ou uma marca linguística e dialetal. De acordo com Aragão (2000) essa redução é antiga e é observada desde o latim sendo estudada tanto como em variação fonética (economia na articulação) tanto quanto como uma marca sociolinguística e dialetal.

Lima e Silva Jr. (2015) apontam que os processos de monotongação e ditongação estão presentes em textos escritos ao longo do século XIX por membros de uma irmandade negra, a Sociedade Protetora dos Desvalidos, fundada em 1832, por africanos, na cidade de Salvador/BA. Os autores corroboram Aragão (2000) asseverando que existem fatores fonológicos que favorece a monotongação como:

- I. fonemas consonantais, /ʃ, ʒ, r/ em posição posterior ao ditongo: o glide é neutralizado como em “baixa” [‘bajʃa]; “paixão” [paʃãw]; “feijão” [feʒãw]; “queijo” [keʒu]; “touro” [toru]; “feira” [fera] e
- II. A extensão da palavra: quanto maior o número de sílabas na palavra, mais a monotongação ocorre, como nos exemplos: “brasileira” [brazi’leʃa]; “esteira” [iʃ ‘teʃa]; “aleijado” [ale’ʒadu]; “apaixonado” [apaʃõ’nadu].

Já a ditongação é o oposto da monotongação. Ocorre a inserção da semivogal, geralmente depois de vogais fortes, seguidas de consoantes sibilantes em palavras oxítonas ou monossílabas tônicas. Para Câmara Jr (1970), Aragão (2000), Bisol (2010) a ditongação é descrita como um fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas alcançadas na realização na fala.

No entanto, os processos fonológicos de monotongação e ditongação são tidos como assimilações sonoras e que interferem no processo da escrita, tornando-se fator de censura e discriminação, pois resultam em erros ortográficos que podem ser suavizados pelo conhecimento das palavras através de práticas de leituras e atividades diversas em sala de aula. Faz-se necessário, pois, estabelecer algumas distinções entre a fala e a escrita para compreender melhor como essas modalidades interagem uma vez que são de naturezas distintas pertencentes ao mesmo sistema linguístico

VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta pesquisa é de natureza *qualitativa* e *quantitativa* e *intervencionista*.

- A etapa *qualitativa* está dividida em dois momentos: antes (PRÉ) e após (PÓS) a proposta de intervenção. Em seu momento PRÉ, fizemos a primeira coleta de dados a partir dos textos escritos pelos alunos com o propósito de observar e analisar os processos fonológicos da monotongação e ditongação que são transferidos da fala para a escrita e por quais possíveis razões tais fenômenos ocorrem. Em seu momento PÓS, o objetivo foi realizar uma segunda coleta de dados também a partir de textos escritos pelos alunos após trabalharmos a proposta de intervenção.
- A etapa *intervencionista* foi constituída por uma *proposta de intervenção* (um “treinamento”) que envolve atividades diversificadas do cotidiano escolar a fim de que o aluno possa manipular e refletir acerca dos processos acima citados.

- Por fim, realizamos a etapa *quantitativa*, na qual houve utilização de teste estatístico-probabilístico (teste de Qui-quadrado) para comparação das ocorrências dos fenômenos de monotongação e ditongação entre os momentos PRÉ e PÓS, em outras palavras, se o número de monotongações e/ou ditongações reduziu após a aplicação da proposta de intervenção.

Nas próximas seções, detalharemos cada uma das etapas acima. Nosso ponto de partida é a seleção dos sujeitos/alunos participantes da pesquisa.

Seleção dos sujeitos

Os alunos participantes da pesquisa estão matriculados no 7º Ano, do Ensino Fundamental. Contou-se ainda com a participação dos pesquisadores de LP para o desenvolvimento das atividades. Nesta turma havia 35 alunos, entre 12 e 15 anos de idade, matriculados e todos foram convidados a participarem da pesquisa. Todavia, como 05 deles não participaram de todas as atividades da proposta de intervenção (por falta, motivos de saúde, etc) escolhemos os 30 que participaram de todas as intervenções e das coletas de dados respeitando a condição de *igualdade estatística* (cf. Triola, 2013) para posterior análise quantitativa.

Todos os alunos são oriundos da zona rural em que está situada a escola. A grande maioria tem pais não alfabetizados e participam do programa assistencial do Governo Federal – Bolsa Família além de dependerem da agricultura familiar.

Etapa Qualitativa

Como dito previamente, esta etapa constitui os momentos que antecedem (doravante, *Pré-instrução*) e sucedem (doravante, *Pós-instrução*) a proposta de intervenção (etapa intervencionista, i.e., a *instrução*).

A *Pré-instrução* e *Pós-instrução* tratam-se de duas atividades de sondagem, desenvolvida e aplicada pelos pesquisadores (cf. Tabela 1 para detalhamento). Tais atividades foram relevantes, pois através delas foi possível identificar os processos fonológicos da monotongação e da ditongação na escrita dos alunos, e assim, possibilitar o desenvolvimento das etapas posteriores, nas quais foram propostas ações didáticas com o objetivo de minimizar os processos fonológicos mencionados.

Etapa Intervencionista

A *Instrução* contempla as atividades que fazem parte do cotidiano escolar. Nestas, trabalhamos jogos, músicas e textos, além de aulas expositivas, dialogadas, demonstrativas e participativas sobre ditongos crescentes e decrescentes, monotongação e ditongação. Realizamos um total de 08 atividades com os assuntos e temáticas pertinentes distribuídas de modo balanceado em 11 aulas que serão a partir de agora descritas e apresentadas na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Atividades de Pré-instrução, Instrução e Pós-instrução.

PRÉ-INSTRUÇÃO			
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	MATERIAL UTILIZADO	DURAÇÃO
Caixa das letras	Produção escrita dos alunos utilizando letras recortadas de madeira	Letras recortadas de madeiras e gravuras em papel A4	02 aulas
Ditado Visual	Produção escrita dos alunos	Papel A4, gravuras, caneta	01 aula
INSTRUÇÃO			
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	MATERIAL UTILIZADO	DURAÇÃO
Explicação e atividade sobre ditongos	Explicação sobre ditongos, monotongação e ditongação. Atividade voltada para o conteúdo estudado	Atividade impressa em folha de papel ofício Atividade impressa em folha de papel A4	02 aulas
Caça-palavras e Cruzadinha	Atividade lúdica que estimulam a concentração, a memorização, raciocínio, além de enriquecerem o vocabulário, tornar perceptível os sons da língua e complementar a ortografia	Atividade impressa em folha de papel A4	01 aula
Atividade com texto - estímulo ortográfico	Texto O pescador Flautista	Atividade impressa em folha de papel A4	01 aula
Atividade com texto para estímulo auditivo	Letras musicais: <i>Aquela estrela</i> (Vander Lee) e <i>Flor e beija-flor</i> (Henrique e Juliano)	Atividade impressa em folha de papel A4, caixa de som, pen-drive	01 aula
PÓS-INSTRUÇÃO			
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	MATERIAL UTILIZADO	DURAÇÃO
Texto enigmático	Atividade com texto - estímulo ortográfico e visual	Letras recortadas de madeiras e gravuras em papel A4	02 aulas
Ditado Visual	Produção escrita dos alunos	Papel A4, gravuras, caneta	01 aula

Fonte: Os autores.

Como mostra a Tabela 1, nosso primeiro passo neste estudo foi verificar através de duas atividades (Caixa das letras e Ditado Visual) de sondagem a ocorrência da monotongação e ditongação na escrita dos alunos. Estas atividades estão descritas na fase *Pré-instrução* da pesquisa. Em seguida, iniciamos a proposta de intervenção propriamente dita para tratarmos dos processos fonológicos mencionados (*Instrução*).

Assim, elaboramos e desenvolvemos a fase de *Instrução* com o objetivo de apresentar aos alunos o que é e o porquê desses fenômenos fonológicos ocorrerem de modo que produzidos na fala não ocasionam problemas, mas na escrita sim; já que essa modalidade não admite variação. Uma proposta com quatro atividades foi desenvolvida após uma aula expositiva e dialogada sobre encontros vocálicos, monotongação e ditongação

Em seguida, entramos na fase *Pós-instrução*; sendo esta a última parte da proposta de intervenção. Nesta etapa, optamos por trabalhar com textos. O primeiro com estímulos ortográficos e visuais e o segundo e terceiro com estímulos auditivos. Deste modo, conseguimos fazer aplicações de atividades orais e escritas de modo isolado e simultâneo atraindo a atenção do discente para nosso objeto de estudo. Tais atividades foram de grande valia para os resultados obtidos.

Etapa Quantitativa

Na primeira e na segunda etapa da coleta de dados (antes e após a aplicação da proposta de intervenção respectivamente), os participantes foram confrontados com 675 palavras-alvo para monotongação e 660 palavras-alvo para ditongação. Assim, cada etapa continha 1335 palavras-alvo em que o aluno pudesse produzir monotongação e/ ditongação. Um total de 773 realizações foram observadas e computado na primeira etapa e 353 realizações

na segunda etapa. O tratamento estatístico de nossos dados foi realizado em Linguagem **R** (R Core Team, 2019) disponível em: <<https://cran.r-project.org/>>.

Como dito no início da seção, utilizamos a técnica estatística do Teste *Qui-quadrado*. Segundo Triola (2013), devemos observar se uma dada distribuição empírica (*observada*) - como nossos dados, por exemplo, difere de uma distribuição teórica (*esperada*), ou seja, para nossa pesquisa as chances de ocorrer ou não monotongação/ditongação. Um valor de significância (alfa) de 5% foi utilizado para verificar se há mudanças significativas (ou não) na produção de monotongação e ditongação dos alunos após a aplicação da proposta de intervenção. Se $\alpha < 5\%$ ($p < 0,05$), a aplicação foi significativamente eficaz para redução dos referidos processos fonológicos.

Vejamos em (1), a equação matemática detalhada utilizada no teste Qui-quadrado (χ^2) e em (2) o que ela significa em nossos dados quanto à monotongação (MON) e ditongação (DIT):

$$(1) \quad \chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}, \text{ em que } E_i = \frac{\Pi \Sigma LC}{N}, N = \text{total de amostras}$$

$$(2)^{3,4} \quad \chi^2 = \text{soma dos/as} \frac{(\text{nossos dados de MON ou DIT} - \text{chances de haver MON ou DIT})^2}{\text{chances de haver MON ou DIT}},$$

em que as chances de haver MON ou DIT = $\frac{\text{SOMA das linhas}^3 \times \text{SOMA das colunas}^4}{\text{total dos nossos dados}}$

3 As “*linhas*” aqui mencionadas são referentes aos percentuais dos processos fonológicos de *monotongação e/ou ditongação* na Tabela 2.

4 As “*colunas*” aqui mencionadas são referentes aos percentuais de ocorrência nas etapas de *Pré-instrução* (PRÉ-INST.) e *Pós-instrução* (PÓS-INST) na Tabela 2.

Uma vez aplicado o teste estatístico, descrevemos, e analisamos nossos dados na próxima seção no intuito de explicar o que ocorreu antes e depois da aplicação de nossa proposta de intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vejam na Tabela 2 o comportamento de nossos dados bem como, sua análise a partir dos resultados obtidos, em que:

Tabela 2: Descrição dos resultados a partir da aplicação do Teste Qui-quadrado em que: PROC. FON. é processo fonológico em estudo (*monotongação e/ou ditongação*); OCOR. são as ocorrências (tokens); as produções dos PROC. FON. nos textos dos alunos, a saber, *quantidade produzida pelos alunos/total de palavras-alvo*; PRÉ INST. é o nível de *Pré-instrução* (1ª etapa da coleta de dados antes da aplicação da proposta de intervenção); PÓS-INST. é o nível de *Pós-instrução* (2ª etapa da coleta de dados após a aplicação da proposta de intervenção); VALOR-P é o nível de significância estatística geralmente expresso entre 0 e 1. Quanto menor o valor-p (neste caso, $p < 5\%$), mais forte é a evidência de que a proposta de intervenção contribuiu para a suavização dos PROC. FON.

Teste de χ^2 : MONOTONGAÇÃO vs. DITONGAÇÃO					
PROC. FON.	OCOR.	PRÉ-INST. (%)	OCOR.	PÓS-INST. (%)	VALOR-P
<i>Monotongação</i>	433/675	64,2	320/675	48,5	p < 0,01***
<i>Ditongação</i>	340/660	51,6	33/660	5,0	
Teste de χ^2 : MONOTONGAÇÃO					
PROC. FON.	OCOR.	PRÉ-INST. (%)	OCOR.	PÓS-INST. (%)	VALOR-P
<i>Monotongação</i>	433/675	64,2	320/675	48,5	p > 0,2
Teste de χ^2 : DITONGAÇÃO					
PROC. FON.	OCOR.	PRÉ-INST. (%)	OCOR.	PÓS-INST. (%)	VALOR-P
<i>Ditongação</i>	340/660	51,6	33/660	5,0	p < 0,01***

Fonte: Os autores.

A Tabela 2 mostra que é significativa a redução da ditongação após a implementação de nossa proposta de intervenção. Já a monotongação foi suavizada muito discretamente e sem significância Uma das possíveis explicações para este índice de

realização significativamente mais baixo da ditongação quando comparada à monotongação advém da própria produção fonética que realizamos durante os atos de fala. Mas, o que a fala tem a ver com isso?

A explicação se dá a partir de um ponto de vista acústico e articulatorio. Correlatos acústico-articulatorios de duração de semivogais em função do tempo, que outrora são apagados ou inseridos na escrita – não ocorrem de forma categórica na fonética, mas sim, contínua em que se deve levar em conta o tempo gasto pela mandíbula em sua fase de abertura e fechamento. A percepção duracional do falante influencia o apagar ou o inserir de segmentos na hora da escrita. Em outras palavras, o ouvinte pode apagar/inserir a semivogal em nível dinâmico e gradiente. Se a duração for percebida como muito *longa* ou muito *breve*, este/a tende a *inserir* ou *apagar* o segmento respectivamente.

Essas diferentes formas entre um ditongo e um monotongo que corroboram os pressupostos da Fonologia de Uso e da Teoria dos Exemplos (cf. Haupt, 2011; Haupt e Seara, 2012; Cristáforo-Silva & Gomes, 2017) põem em evidência a gradiência fônica dos segmentos em análise. Tanto a monotongação como a ditongação não são foneticamente discretas. Segundo Haupt e Seara (2012), o apagamento da semivogal, no caso da monotongação, nem sempre é total embora os falantes a percebam como tal. Em nossa pesquisa, este fato justifica o porquê de o aluno/a continuar realizando mais monotongação mesmo na etapa pós-instrução por perceber esta redução do segmento no domínio articulatorio. Já em sua contraparte, na ditongação, o aluno percebe menos a duração da semivogal epentética (do ponto de vista articulatorio), logo, inserem menos grafemas vocálicos na escrita conforme apresentam nossos resultados.

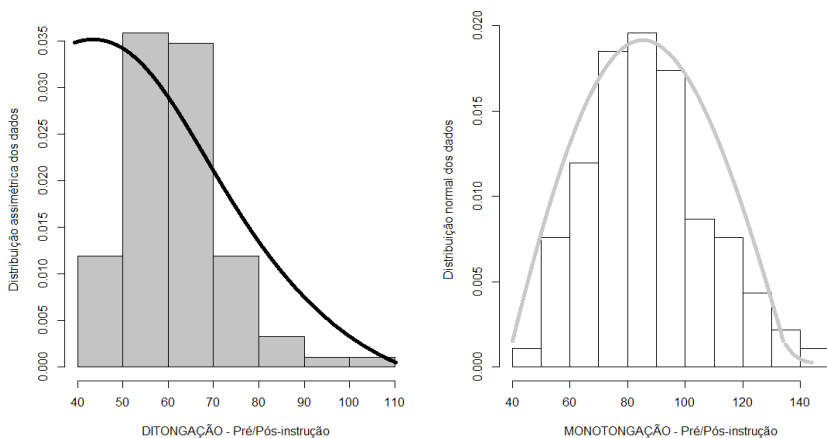
Essas motivações da variação quanto à realização de monotongação e mantimento na sua contraparte (na ditongação) não são apenas fonéticas, mas também fonológicas. O PB possui um cânone silábico no padrão consoante-vogal (CV) e deste modo, é mais coerente simplificar sílabas com semivogais (caso da ditongação) e mantê-la com apenas um núcleo simples, como em “*PEIxe*”, na fronteira com a próxima sílaba conforme afirma Camara Jr (1970).

Assim, teríamos a seguinte regra fonológica em (3) para o mantimento da monotongação, em que [W] = semivogal e __% = fronteira silábica:

$$(3) \quad [W] \rightarrow \emptyset / _ \%$$

Vejamos no Gráfico 1, dois histogramas: um com assimetria positiva (acinzentado com curva em preto) para ditongação e o outro com distribuição normal (esbranquiçado com curva em cinza) para monotongação. O de cor cinza explica a variação da maior parte (significativa) dos dados do processo de ditongação (*média* > 0) após a aplicação da proposta de intervenção. Já o de cor branca indica que não houve mudança significativa entre os dados pré e pós-instrução (*média* = 0), ou seja, o processo de monotongação permanece quase que inalterado mesmo depois da instrução.

Gráfico 1: Histograma com assimetria para monotongação (à esquerda) e normal para ditongação (à direita) nas fases pré e pós-instrução.



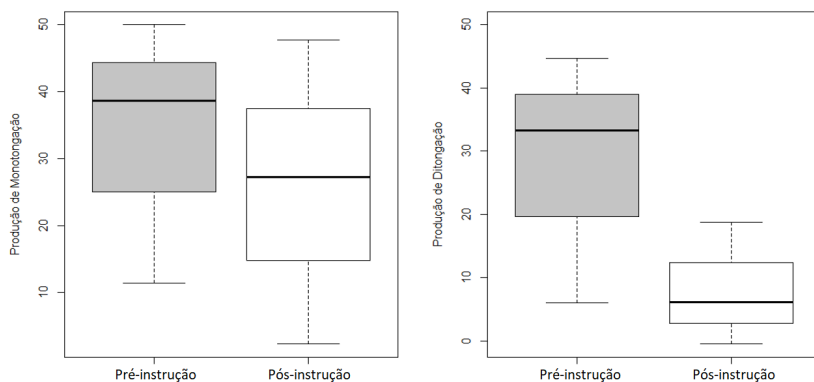
Fonte: Os autores.

A partir do Gráfico 1, podemos concluir de modo preliminar que, diferentemente da ditongação, a monotongação é um processo fonológico que, mesmo com treinamento específico, gera grande prejuízo ao aluno pelas razões foneticamente baseadas e relatadas nesta seção. Acreditamos que o professor pode trabalhar mais em suas aulas, atividades que recaiam sobre processos fonológicos de redução vocálica; mais até do que de adição.

No Gráfico 2, apresentamos *boxplots* de todas as ocorrências nas fases pré e pós-instrução nos referidos processos fonológicos aqui estudados. Os *boxplots* (ou gráfico de caixas) trazem a distribuição dos valores absolutos, i.e., a quantidade total de realizações de *monotongação* e *ditongação*. Além desta distribuição, o Gráfico 2 nos oferecem a possibilidade de ver a variação entre os fatores antes e depois da aplicação da proposta de intervenção, ou seja, os processos de *monotongação* e *ditongação* nos níveis *Pré-instrução* (caixas em cor cinza) e *Pós-instrução* (caixas em cor branca).

Para a ditongação, os dados da fase *Pós-instrução* diminuem de modo significativo após a aplicação da intervenção. Além de diminuir a ditongação, os alunos, de modo geral, passam a ter um comportamento mais homogêneo (a distância entre os dois “bigodes” da caixa que representam o intervalo de confiança) quanto à escrita de acordo com a para este processo.

Gráfico 2: *Boxplots* da comparação dos dados absolutos de monotongação e ditongação nas fases *pré* (caixas em cinza) e *pós-instrução* (caixas em branco).



Fonte: Os autores.

A partir dos dados apresentados na Tabela 2 e nos Gráfico 1 e 2, podemos concluir de modo preliminar que, diferentemente da monotongação, a ditongação não é um processo fonológico que gera grande prejuízo ao aluno e que, um enfoque maior com aulas voltadas para suavização da monotongação e/ou processos de redução (ao invés de ditongação e/ou adição) deva ser considerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos neste trabalho dos processos fonológicos da monogtongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, como resultado da influência da fala. É sabido que a ocorrência desses processos na escrita é classificada como “desvio” das regras ortográficas da LP e assim, elaboramos uma proposta de intervenção com atividades, orais e escritas com a finalidade de suavizar esses fenômenos na escrita (cf. Tabela 1).

No que se refere ao ensino de ortografia, muitas vezes, as aulas de LP exigem atividades que demandam esforço e repetições tornando o processo de ensino-aprendizagem uma prática ineficaz, visto que os alunos continuam a escrever errado. Assim sendo, desenvolvemos nesta pesquisa, atividades que possibilitam a escrita correta de forma lúdica, criativa e eficaz para a aprendizagem.

Retomamos aqui duas questões apresentadas na Introdução e que nortearam a presente pesquisa. A primeira: *uma vez que a fala e a escrita não devem ser vistas como dicotômicas, como a escola pode atuar para que o letramento formal do discente seja bem sucedido?*

Respondendo a 1ª questão, quando estamos diante do desafio de trabalhar a LP com os nossos alunos temos a consciência de que vamos nos deparar com realidades bem distintas no que se refere aos aspectos socioculturais, em que a fala e a escrita estão completamente envolvidas. Este fato nos propõe uma reflexão sobre o letramento a partir da oralidade. A fala é um organismo adquirido pela comunidade linguística a qual pertencemos. Ela nos é doada de maneira espontânea e organizada nos eixos paradigmático e sintagmático dentro de um dado contexto comunicacional. No entanto, se faz necessário que tornemos o discente consciente da possibilidade de escolha do código ao contexto linguístico para que este possa alternar entre seu vernáculo e a forma oficial da LP quando lhe seja exigida.

Quanto à escrita, esta já traz consigo a norma padronizada de maneira intrínseca a partir de um sistema de convenções com regras morfofossintáticas que, substancialmente, advém da oralidade, porém não varia e segue um modelo a ser aplicado. O discente deve conhecer estas regras, aprendê-las e aplicá-las quando lhe forem solicitadas.

A segunda questão é a seguinte: *Que tipos de atividades podem (ou devem) ser trabalhadas para que o discente torne-se consciente das relações grafo-fônicas em sua LM e assim, minimize a produção de processos fonológicos (como monotongação e ditongação) oriundos da oralidade?*

Respondendo a 2ª questão, sugerimos atividades que façam parte do contexto e realidade socioculturais de cada comunidade estudantil. Assim como as atividades realizadas neste estudo (cf. Tabela 1), há inúmeras possibilidades de se obter sucesso no que tange as relações grafo-fônicas de uma língua. Acreditamos que atividades que envolvam oralidade e escrita juntas e/ou simultâneas possam ser um caminho promissor para a suavização de processos fonológicos transferidos para escrita. Ademais, os professores de LP devem revisar a maneira como aplicam a fonologia e fonética em suas aulas; observar se há de fato esta preocupação em interagir os conteúdos com as referidas áreas. É essencial que os professores de LP conheçam que processos que se transferem para escrita a partir de regras fonotáticas.

Deste ponto, podemos contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência oral e escrita dos alunos, assim como conscientizá-los da percepção quanto aos processos de variação linguística que se configuram como expressão indispensável de sua própria identidade e realidade uma vez que a língua falada é fundamental para se entender o ser humano socialmente.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M. do S. **Ditongação e Monotongação nas capitais brasileiras**. In: Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina, João Pessoa: 2014.

ARAGÃO, M. do S. **Ditongação x Monotongação no falar de Fortaleza**. João Pessoa: Graphos, 2000, pp. 109-120.

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

BARBOSA, P.; MADUREIRA, S. **Manual de Fonética Acústica e Experimental: aplicações a dados do português**. São Paulo: Cortez, 2015.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1970.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; GOMES, C. Teoria dos Exemplos. In: HORA, D.; MATZENAUER, C. (orgs.) **Fonologia, Fonologias: uma introdução**. São Paulo, Contexto: 2017, pp 157-168.

DANIELS, P. The Study of Writing System. In: DANIELS, P.; BRIGHT, W. **The World's Writing Systems**. Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 3-17.

HAUPT, C **Contribuições da fonologia de uso e da teoria dos exemplares para o estudo da monotongação**. Ver. Est. Ling., v. 19, n. 1, p. 167-189, 2011.

HAUPT, C.; SEARA, I. **Caracterização acústica do fenômeno da monotongação dos ditongos [ai, ei, oi] no falar florianopolitano**. Linguagens e Ensino, v.15, n. 1, p. 263-290, 2012.

KATO, M. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. 2ed. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

LIMA, R.; SILVA JR, L. Processo de Monotongação na Escrita do 6º ano do Ensino Fundamental: Uma Proposta Didática para Redução deste Fenômeno. In ATAÍDE, C.; GOMES, V.; ALMEIDA, S.; SILVA A. (Orgs.) **Ensino de língua, literaturas e outros diálogos possíveis**. Garanhuns: Pipa Comunicação, 2015, pp. 1373-1387.

MARCHUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. **Fala e escrita**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria, 2019. URL: <<https://www.R-project.org/>>.

SCHANE, S. **Generative phonology**. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, 1973.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita:** fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TRIOLA, M. **Introdução à Estatística:** Atualização da Tecnologia. 11 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.

ZIMMER, M. C. **A Transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora:** uma abordagem conexionista. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Kézia Barbosa de Queiroz¹
Maria de Fátima de Souza Aquino²

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) orientam os professores para o desenvolvimento de um trabalho com a leitura e a escrita em uma perspectiva sociointeracionista, oportunizando ao aluno o reconhecimento dos vários gêneros orais e escritos. Mesmo sabendo da importância de se trabalhar com este conteúdo, muitos professores encontram dificuldades na sua transposição para a prática pedagógica ao elaborar aulas, sequências didáticas; enfim, o seu planejamento. Tais dificuldades, aliadas à exigência de se tomar os gêneros discursivos/textuais como objeto de estudo, acabam fazendo com que alguns profissionais transformem

1 Mestra em Letras pelo PROFLETRAS -UEPB; docente da rede municipal de ensino em Campina Grande-PB. keziabqueiroz@gmail.com

2 Professora Doutora da UEPB/PROFLETRAS – Campus III. fatimaaquino@uepb@yahoo.com.br

as aulas de produção textual em momentos de elaboração de textos através de situações de comunicação de faz-de-conta.

Nesse contexto, apresentamos a retextualização como proposta a ser utilizada nas aulas de produção textual envolvendo o gênero História em Quadrinhos (HQ) e a sequência didática postulada por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). O presente estudo corresponde a um recorte da nossa dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, em março de 2018, a qual tinha como objetivo geral a seguinte perspectiva: analisar as atividades de retextualização de histórias em quadrinhos e suas contribuições como estratégia didática, nas aulas de Língua Portuguesa, para a ampliação dos usos da língua escrita e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

A partir do estudo desenvolvido, caracterizado como uma pesquisa-ação, foi possível perceber que a retextualização permite o desenvolvimento de um trabalho com os gêneros discursivos/textuais, de forma interativa e produtiva, pois além de inserir os alunos em situações reais de produção e utilização da língua, esta proposta possibilita o trabalho com estratégias linguísticas, textuais e discursivas, propiciando o conhecimento de diferentes gêneros discursivos/textuais.

Para uma melhor compreensão e organização desse estudo, o texto está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos a retextualização, suas definições e como ela acontece na escola e discorremos sobre o gênero história em quadrinhos, momento em que discutimos sobre o uso desse gênero na sala de aula. No segundo segmento, pontuamos os aspectos relacionados à intervenção pedagógica realizada junto aos alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Campina Grande e apresentamos as contribuições da retextualização nas

aulas de produção textual. Ao final, estão as considerações finais, momento em que realizamos algumas ponderações sobre o trabalho desenvolvido com as HQs, a sequência didática e as atividades de retextualização.

DISCUTINDO A TEORIA

A retextualização como proposta para o ensino da produção textual

Quando se pretende tomar os gêneros discursivos/textuais como objeto de estudo, de ensino e como instrumentos que possibilitam a comunicação, há a necessidade de diversificação das práticas de escrita, com o desenvolvimento de situações reais de comunicação, uma vez que a própria sala de aula e a escola são ambientes em que circulam textos autênticos, nos quais os alunos podem ser instados a produzi-los, reinterpretando-os, reescrevendo-os.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 69), orientam que, no ensino de língua, o professor deve adotar a seguinte metodologia:

colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, há a necessidade de tornar os alunos capazes de ler, interpretar, analisar e produzir os mais variados textos que circulam socialmente, aprimorando as suas formas de dizer e ampliando o seu repertório linguístico

para que assumam a palavra e atuem nas práticas sociais. No trabalho com os gêneros discursivos/textuais, buscamos o domínio do gênero por parte do aluno, conhecendo-o e apropriando-se de suas características, para melhor compreendê-lo e utilizá-lo, tanto na escola, como fora dela.

Nesse sentido, trata-se de trabalharmos com o ensino das habilidades textuais de forma sistematizada, através de situações organizadas, contínuas e progressivas de aprendizagem; inclusive, por meio da adoção da concepção de que as atividades de produção textual pressupõem a prática da releitura, revisão e reescrita dos textos do aluno; para que ele entenda que a primeira versão do texto produzido não é a mais perfeita. Além disso, o educando compreenda a necessidade de distanciar-se de sua produção durante a reescrita, consiga rever suas falhas e autocorrigir ao revisar seus textos.

Nos estudos de Dell’Isola (2007, p. 10), a retextualização consiste na “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.”

Deste modo, as atividades de retextualização partem do princípio de que, no ensino da língua, é preciso refletir sobre o funcionamento da linguagem, favorecendo a compreensão e o conhecimento dos diversos gêneros discursivos/textuais, bem como a preparação dos alunos para produzir novos textos através dos usos das diferentes linguagens, buscando atender às expectativas dos possíveis interlocutores e os objetivos propostos.

Para Matêncio (2003), a retextualização consiste na produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que envolve transformações linguísticas visando um novo propósito comunicativo, de tal modo que, durante a realização dessa atividade, alunos

e professores levem em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.

Segundo Marcuschi (2001), estamos o tempo todo retextualizando, fato que também acontece quando se reformula algo que alguém disse, quando se transforma uma fala em outra, ou seja, cotidianamente, estamos reformulando, recriando textos ditos por outras pessoas.

Dessa forma, é perceptível que a retextualização pode ser considerada uma estratégia a ser utilizada nas aulas de produção textual, desde que seja precedida pelas atividades de compreensão textual, uma vez que, havendo incoerências no plano da interpretação do texto, durante a retextualização, falhas poderão existir no plano da coesão ou da coerência textual.

Observamos, também, que esta estratégia didática, que também envolve um trabalho produtivo com as atividades de análise e produção textual, quando bem conduzida pelo professor, ou seja, quando ele oportuniza momentos de leitura e compreensão, pode potencializar o trabalho com o texto, levando o aluno a perceber-se como produtor de novas versões do texto-base; como também promove a reflexão sobre os usos da língua, a apropriação e conhecimento de novos gêneros, seu suporte, estilo, conteúdo e composição.

Além disso, a retextualização excede a ideia do trabalho com o texto apenas relacionado à tipologia textual, de forma que há a superação do estudo resumido à narração, descrição e dissertação, indo além da estrutura do gênero para a realização de uma aprendizagem significativa. No entanto, é necessário clareza sobre o entendimento e a realização de uma retextualização, uma vez que não se trata da cópia do texto, mas se volta para uma atividade que envolve um trabalho intenso, interativo e produtivo com as habilidades de leitura, compreensão, análise, escrita e reescrita do texto.

Ao discorrer sobre o interesse dos alunos para a realização desse tipo de atividade, Dell'Isola (2007, p.80) afirma que a retextualização se torna interessante por conta do “desafio que a sustenta. Esse desafio leva a leitura e compreensão da linguagem veiculada pelo texto origem observada em função da necessidade de transformá-la em um outro texto”.

Nessa concepção, percebemos que a retextualização não é vista simplesmente como uma cópia ou repetição do texto, mas como uma estratégia em que os alunos podem produzir novos textos, trazendo as principais informações do texto-base em um novo contexto, uma vez que os autores são outros, como também são outras as condições de produção e recepção.

Um aspecto da retextualização que merece aprofundamento refere-se à reescrita do texto, que consiste na revisão do texto já retextualizado, momento em que o aluno corrige, reformula seu texto com ajuda do professor, do colega ou de alguém mais experiente. Desse modo, reescrita e retextualização não se confundem, não são atividades idênticas, são atividades que se complementam, uma vez que nelas há uma relação de interdependência, tendo em vista que a reescrita corresponde a uma das fases do processo de retextualização tão importante quanto à compreensão.

Enquanto, na retextualização, o autor produz um novo texto a partir das leituras desenvolvidas no texto-base, na reescrita, o autor realiza interferências apenas nesse novo texto, já produzido durante o processo de retextualização. Portanto, a reescrita consiste em um acabamento final do texto já elaborado, uma vez que, nessa etapa da retextualização, o autor, em um processo de distanciamento e de muitas reflexões sobre sua produção, busca o aperfeiçoamento de seu texto, deixando-o suficientemente bem escrito.

Durante a reescrita, fase essencial no processo de produção textual, o aluno precisa ser conduzido a deixar o texto mais claro

para o leitor. Desse modo, ele precisa dar uma nova roupagem ao texto, percebendo as incoerências e inconsistências de sua produção, as quais ainda não estavam perceptíveis. Isso não resume o processo de reescrita, apenas a higienização do texto em relação aos aspectos gramaticais, observando apenas a ortografia, a concordância ou a pontuação, mas pressupõe que, na reescrita, o aluno trabalhará constantemente na revisão de sua produção, adequando o conteúdo, a composição e o estilo de seu texto.

Desse modo, o aluno, ao debruçar-se sobre sua própria produção, poderá realizar operações como adaptações, inserções, supressões, substituições de palavras ou trechos num processo interativo e gradativo.

Para que os alunos desenvolvam a capacidade de reler e revisar seus textos, realizando as operações necessárias para o seu aperfeiçoamento, é necessário que o professor ofereça o suporte necessário para que a reescrita não se torne uma tarefa árdua, repetitiva e cansativa. Isso se efetiva em sala de aula quando a reescrita é colocada para os alunos através de diferentes estratégias, seja em duplas, coletivamente, com apoio de tabela codificada de reescrita, com bilhetes orientadores, tais metodologias contribuem para que o aluno entenda que reescrever corresponde a mais uma oportunidade de aprendizagem e não apenas passar o texto a limpo.

A própria atividade de reescrita precisa ser apresentada para o aluno como algo produtivo, interessante e desafiador; caso contrário, não passará de uma cópia ou recópia do texto. Para Fiad (2006, p. 37), “a reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos”.

Quando as atividades de reescrita são desenvolvidas junto com o professor, e/ou através de práticas desafiadoras, os alunos percebem que, a cada reescrita de sua produção, sempre tem algum

ponto a ser aperfeiçoado, seja no aspecto gramatical, estilístico, composicional ou no próprio conteúdo, tornando, deste modo, a tarefa de escrever como permanente, interminável. Dessa forma, tanto professores como alunos precisam perceber que, inclusive os textos que parecem corretos precisam ser reescritos, uma vez que sempre é possível torná-los mais agradáveis, adequados.

Histórias em quadrinhos: um gênero construído quadro a quadro

As histórias em quadrinhos são classificadas, geralmente, no tipo narrativo, por apresentarem esse tipo de sequência na maioria de seus textos. Trata-se também de um gênero que apresenta traços da oralidade, tentando representá-la nas falas de seus personagens; no entanto, realiza-se na escrita, sendo facilmente identificável pela apresentação em quadros, com desenhos característicos de seus autores e personagens que falam através de balões.

Na definição de Cirne (2000, p. 23) as HQs “são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”.

Envolvendo comunicação e arte, inclusive sendo consideradas por alguns autores como a nona arte, as HQs são consideradas um gênero multimodal, ou seja, marcado pela presença de múltiplas formas de linguagem (escrita e imagética), que agradam leitores iniciantes e experientes pelo fato de divertirem, criticarem, ensinarem e discutirem todos os assuntos de forma lúdica, atrativa e criativa.

O fato de as HQs serem textos atrativos e formados por inúmeros recursos semióticos (palavras, cores, imagens), sendo por isso considerados textos multimodais ou multissemióticos, não significa dizer que sua leitura seja fácil. A mescla de imagens e

escrita nas HQs propõe e desafia o leitor à promoção de novas formas de ler este gênero.

Mendonça (2010, p. 218) acrescenta que “determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio”. Portanto, mais do que uma leitura superficial, a compreensão de uma HQ demanda ao leitor esforço intelectual e percepção estética, uma vez que, para sua compreensão, há a necessidade de mobilização de algumas habilidades, dentre elas as interpretativo-visuais, observando a diversidade de efeitos, cores, gestos, apresentados durante a história, bem como as interpretativo-verbais, haja vista que o leitor deverá compreender os aspectos relacionados à gramática, ao enredo e à sintaxe.

Como a multimodalidade tem marcado os textos da atualidade, as HQs precisam participar do planejamento do professor, uma vez que fazem parte do cotidiano dos alunos, colaboram para o desenvolvimento dos leitores iniciantes, atraem adolescentes e encantam jovens que procuram, nos quadrinhos, histórias que retratem o seu modo de pensar e agir socialmente. Para Dionísio (2006, p.141), as “imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”.

De acordo com Mendonça (2010), o uso das HQs, em sala de aula, é fundamental atualmente, haja vista que imagem e palavra cada vez mais são associadas na construção de sentidos nos diversos contextos comunicativos. Nelas, a junção de cores, balões, o formato das letras, bem como expressões fisionômicas dos personagens colaboram para a produção de efeitos de sentidos que nos permitem, enquanto professores, explorar estratégias eficientes para estabelecer interações entre os alunos e as várias linguagens abordadas, fazer inferências junto com a turma, percebendo o

não-dito, relacionar o texto ao contexto, além de explorar os recursos semióticos como estratégias textuais-discursivas.

Convém ressaltar que a utilização de textos multimodais em sala de aula requer planejamento e objetivos claros a serem atingidos com os alunos. É importante que não ocorram escolhas aleatórias e que o professor saiba conduzir o trabalho explorando os recursos semióticos que estes textos oferecem. Durante o planejamento e seleção dos textos, não deve haver sobrecarga de informações, nem redundância no oferecimento de recursos, tendo em vista que o excesso de estímulos ou a insistência em uma abordagem não promove desafios para a aprendizagem, nem possibilita o alcance dos objetivos pretendidos.

Ao desenvolver um trabalho que pretende utilizar as variadas possibilidades de leitura de um texto multimodal, o professor deve selecionar o material correspondente ao trabalho que pretende desenvolver, adequando-o ao interesse da turma, ao nível de desenvolvimento dos alunos e alinhando aos objetivos que almeja alcançar. Deste modo, são necessários planejamento, pesquisa, elaboração e reelaboração de estratégias que oportunizem e garantam a aprendizagem dos alunos.

As HQs apresentam uma riqueza de aspectos que podem ser estudados e analisados com alunos de todas as fases de escolarização. Através desse gênero é possível mostrar os múltiplos usos da linguagem, ampliar o repertório linguístico dos alunos e, consequentemente, desenvolver a competência comunicativa, por meio da construção de saberes e conhecimentos necessários à participação social.

VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A retextualização como proposta intervencionista

Os avanços nos estudos linguísticos, além de outros fatores e demandas que surgem no dia a dia de nossas escolas, colaboram para a necessidade do profissional de ensino de Língua Portuguesa estar em constante busca pelo conhecimento tanto de práticas docentes inovadoras como de conteúdos relacionados à própria disciplina.

Aliado a isso, percebendo que muitos alunos chegam ao 5º Ano do Ensino Fundamental apresentando dificuldades relacionadas à leitura, interpretação e produção textual, vimos a necessidade de pesquisarmos como a estratégia da retextualização contribui tanto com a melhoria do nível de escrita, como também no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Atuamos como coparticipantes da pesquisa, ou seja, buscamos aperfeiçoar a nossa prática pedagógica, como também obter uma melhor compreensão e interpretação sobre como se dá o trabalho com a prática de retextualização em sala de aula, como as HQs contribuem nessa prática e quais as vantagens de se utilizar esta estratégia didática para a melhoria dos níveis de escrita dos alunos. Realizamos um estudo descritivo, interpretativista e qualitativo, uma vez que buscamos interpretar e analisar aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, durante o trabalho com o gênero HQ, utilizando a retextualização e a sequência didática, baseada nos estudos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

A pesquisa foi iniciada através de uma revisão bibliográfica, na qual fizemos o levantamento teórico-crítico e a fundamentação sobre a temática em estudo. Em seguida, foi aplicado um projeto

de intervenção em uma turma composta por 27 alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campina Grande, PB.

Baseada na concepção discursiva e interacional de ensino, a proposta de intervenção envolveu a realização de leituras, interpretações e produções de textos no gênero história em quadrinhos, caracterizando, assim, um trabalho com a retextualização de HQs.

Durante a execução da intervenção, em sala de aula, aplicamos uma sequência didática baseada nos estudos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.96), que consiste “num conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De acordo com os autores, o trabalho, através das sequências didáticas, permite aos alunos o domínio dos gêneros, oferecendo-lhes maneiras mais adequadas para melhor escrever e falar nas diferentes situações de comunicação. Dessa forma, as atividades a serem realizadas devem permitir aos alunos o acesso a novas práticas de linguagem e o conhecimento de gêneros que ainda não dominam.

Para ser considerada uma sequência didática, enquanto dispositivo didático para o ensino-aprendizagem da produção textual, os autores listam cinco condições: partir de uma situação de comunicação, contar com uma produção inicial, prever atividades que se proponham a ensinar (os módulos), contemplar dimensões linguísticas e discursivas nessas atividades e prever uma produção final que integre as aprendizagens e que conte com um roteiro que permita ao aluno revisar e editar seu texto.

Como neste estudo estamos tratando da retextualização de gêneros discursivos/textuais, enquanto atividade que possibilita a transformação de um ou mais textos-base em um novo texto, apresentamos, brevemente, a sequência didática realizada nesta pesquisa, nos moldes de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004),

direcionada aos alunos do 5º Ano do ensino fundamental que pretendeu, a partir da leitura de várias HQs, a produção de uma nova HQ.

Salientamos que, a sequência didática utilizada neste estudo, mesmo sendo baseada no esquema de seus autores, sofreu adaptações para que atingíssemos o objetivo proposto, o qual correspondia a produção de uma retextualização a partir de da leitura e interpretação de uma HQ selecionada pelo aluno. Tais adaptações ocorreram pelo fato de também estarmos tratando da retextualização que, ao mesmo tempo, também, requer a realização de uma sequência de etapas. A sequência didática, envolvendo a retextualização de histórias em quadrinhos, assim como propunha seus idealizadores, foi dividida em quatro partes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Na primeira etapa, que corresponde à apresentação da situação, agrupamos os alunos em duplas levando-os à identificação do gênero e do suporte textual, personagens e suas características, espaços, sequência temporal e do enredo da HQ.

Terminada a primeira etapa da sequência, os alunos foram conduzidos a realização da produção inicial, a qual correspondeu à produção de um texto retextualizando uma das HQs lidas pela dupla. Como sabemos, as produções iniciais não são perfeitas e nem todos os alunos produzem textos que respeitem todas as características do gênero. Nesta etapa, são observadas as capacidades que os alunos já desenvolveram para a produção do gênero e o que ainda precisam aprender.

Em seguida, aconteceu o desenvolvimento dos módulos, os quais foram reservados para o trabalho com as dificuldades apresentadas pela turma durante a produção do primeiro texto. Durante a execução dos módulos, o trabalho foi conduzido de acordo com as possibilidades de aprendizagem da turma. Nesta

fase de desenvolvimento da intervenção, em sala de aula, para a retextualização de HQs, foram traçados como objetivos: possibilitar ao aluno a compreensão sobre a organização, composição e estilo do gênero textual HQ; analisar os gestos e as expressões dos personagens, relacionando-os ao enredo; reconhecer o uso da linguagem verbal e não-verbal nas HQs; compreender a importância e a função das atividades de reescrita como forma de aprimoramento do texto.

Para isso, desenvolvemos atividades que conduzissem o aluno a rever, visitar e reescrever seus textos. Assim, cada dupla recebeu sua produção textual devidamente codificada e acompanhada de uma tabela padronizada com recomendações sobre como procederiam durante a reescrita de seus textos. Desta forma, a dupla observava o código que se encontrava na produção e, consultando a tabela, fazia as alterações necessárias.

Cada atividade de reescrita contemplava apenas um aspecto a ser observado, portanto, os alunos tiveram vários momentos de reescrita, visando o aperfeiçoamento de suas produções nos aspectos relacionados ao gênero: tipo de linguagem utilizada, adequação das ilustrações, das cores e dos balões, do conteúdo e aspectos gramaticais.

Durante o processo de reescrita, salientamos que o trabalho de cada dupla foi acompanhado de perto pelo professor-pesquisador, promovendo o suporte necessário para a superação das dificuldades apresentadas.

Ao final da sequência, aconteceu a produção final. Neste momento, os alunos produziram a versão final do texto. Para esta fase, esperamos que eles demonstrem que incorporaram os aspectos relacionados à retextualização, ao domínio das especificidades do gênero HQ, além das aprendizagens desenvolvidas durante os módulos.

As contribuições da proposta da retextualização no ensino da produção textual

Neste tópico, discorreremos sobre as contribuições das atividades de retextualização, a partir das leituras e das análises realizadas durante a execução da nossa intervenção. Dessa forma, focamos o quanto essa estratégia didática pode subsidiar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa no desenvolvimento de um ensino que possibilita ao aluno a ampliação de sua competência comunicativa.

Ao longo das leituras e da sequência didática desenvolvidas neste estudo, percebemos que a retextualização pode contribuir significativamente no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que potencializa o trabalho com o texto, levando o aluno a produzir novas versões de um texto-base, o que pressupõe a realização de leituras e interpretações do texto inicial para que a retextualização ocorra sem problemas no plano da coesão e/ou coerência, além dos aspectos composicionais e estilísticos do texto.

Com isso, notamos que ao possibilitar o trabalho com leitura, compreensão, produção, revisão e reescrita dos textos, essa estratégia didática contribui no processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à leitura e escrita como também ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais como práticas sociais.

Durante a análise das produções textuais dos alunos, percebemos que uma das vantagens do trabalho com a retextualização está no fato de que essa estratégia, assim como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), parte do e termina no texto, na medida em que inicia-se com a realização de leituras do texto-base e como produto final, o aluno é conduzido à produção de um novo texto, semelhante ao texto inicial, porém com alguns

acréscimos, substituições, tendo em vista que o autor, os objetivos e o contexto de produção são outros.

Matêncio (2003, p. 4) afirma que a retextualização envolve “tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”. Ou seja, a retextualização envolve os alunos na realização de atividades que retomam algo já dito em outros gêneros e textos, e, discursiva e dialogicamente, através dela, os alunos estabelecem relações entre os enunciados do novo texto reafirmando ou não os discursos do texto-base.

Dessa forma, observamos o quanto essa estratégia colabora no trabalho com os gêneros, principalmente, como ferramenta para a produção de textos, uma vez que quando desenvolvidas em sala de aula, abarcam estudos relacionados ao gênero discursivo/textual em questão, a compreensão e análise textual, além de aspectos relacionados ao conteúdo e aos critérios de textualidade.

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 80) apontam que,

tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

A retextualização, quando bem conduzida em sala de aula, oportuniza ao aluno a capacidade de desenvolver uma percepção crítica em relação ao próprio texto, uma vez que abre espaços, durante a realização de suas etapas, para que ele se distancie do seu próprio texto e passe a observá-lo criticamente como autor-leitor,

além do fato de possibilitar a sistematização de todas as etapas do processo de produção textual: escrita, leitura, releitura, revisão e reescrita(s).

Deste modo, nessa estratégia, o aluno desenvolve em um processo interativo com o texto, uma espécie de negociação e de escolhas, ou seja, ele lê, elege as informações mais importantes, estabelece inferências, realiza associações entre o texto lido e o que está para ser produzido, formula paráfrases, busca substituições de algumas palavras e expressões, adiciona elementos, analisa os aspectos estruturais do gênero e, se possível for, constrói um novo sentido para o texto.

Nesse contexto, percebemos como a compreensão do texto se faz importante para a retextualização. É nesta etapa que o aluno se apodera das principais informações que precisam estar presentes no novo texto. Nesta primeira fase, ele busca envolver-se nas ideias do autor do texto-base para que estas sirvam de conteúdo para sua produção. Neste aspecto, a etapa da compreensão demonstra sua importância, uma vez que, dizer ou escrever algo já dito ou escrito por alguém, pressupõe o entendimento do que o outro quis dizer, até pelo fato de que, ao retextualizar, precisamos trazer o discurso do outro mantendo a fidelidade às informações principais.

Outra etapa de muita importância nas atividades de retextualização consiste na reescrita. Nela, o aluno analisa suas escolhas lexicais, observa se atendeu ao propósito comunicativo, se a linguagem está adequada à situação comunicativa, entre outros aspectos. É durante a reescrita do texto já retextualizado que o aluno desenvolve processos de adaptação que permitem o aperfeiçoamento do texto, tornando-o o mais apropriado possível para o cumprimento da função social, bem como a adequação à situação de comunicação.

Uma outra contribuição das atividades de retextualização está no fato dela possibilitar ao aluno o conteúdo a ser colocado nos textos. Isso representa um grande passo para as atividades de produção textual tendo em vista que ele não precisa tanto se preocupar com o conteúdo do texto pelo fato de já ter dele se apoderado durante as leituras. Nesse caso, caberá ao aluno procurar as informações pertinentes e que precisam estar no novo texto, focar nos propósitos comunicativos dessa nova produção, selecionar a linguagem mais adequada tendo em vista seus possíveis leitores, adequar seu texto ao local onde será publicado, entre outros aspectos sugeridos pelo professor.

Neste estudo, o trabalho com a retextualização aliado às histórias em quadrinhos demonstrou-se significativo e gratificante pelo fato de a turma manter, durante todo processo de aplicação da sequência, uma motivação muito boa, inclusive na fase de reescrita, na qual, mesmo revendo várias vezes, analisando e refazendo suas produções, os alunos sabiam que estavam aprendendo a melhorar seus textos.

Os alunos demonstraram-se empolgados em realizar leituras de todos os tipos de HQs, solicitavam tirinhas em preto e branco para que eles pudessem realizar as pinturas, alguns iniciaram uma produção espontânea de um gibi para entregar a professora titular da turma. Tais atitudes da turma demonstram que, quando partimos daquilo que é próximo ou daquilo que os alunos gostam, podemos alcançar os nossos objetivos em sala de aula, uma vez que neste estudo conseguimos realizar as atividades propostas, desenvolver as leituras e perceber a dedicação da turma na elaboração dos desenhos de cada HQ.

Como a turma selecionada para esta pesquisa foi o 5º ano do ensino fundamental, observamos que a retextualização aliada às HQs e à sequência didática contribuiu para o desenvolvimento

de habilidades relacionadas à escrita. Isso também aconteceu pelo fato de estarmos atentos na seleção dos textos adequados à faixa etária dos alunos, por conseguirmos atender aos desejos dos alunos quando alguns solicitaram para levarmos tirinhas para que eles pintassem, quando realizamos as adaptações necessárias no planejamento da sequência didática e quando atendíamos cada dupla acompanhando de perto o trabalho de produção e reescrita das produções.

A retextualização também colaborou na possibilidade dos alunos recriarem seus textos dando origem a novas versões de uma mesma história, acrescentando personagens, adaptando algumas falas, reinventando outro final para as histórias, modificando o título, mudando comportamento dos personagens, entre outras adaptações que foram realizadas durante o cumprimento da sequência didática.

Ao confrontarmos as produções iniciais com as finais percebemos as aprendizagens alcançadas pelos alunos na execução dos módulos. Em linhas gerais, nas produções iniciais, os alunos apresentavam insegurança na produção das HQs, desejando repetir todos os elementos do texto-base, confundiam as cores e os tipos de balões, desconheciam alguns efeitos utilizados nas HQs, aplicavam desordenadamente ou não empregavam os sinais de pontuação.

Enquanto, as produções finais apresentam-se coerentes, com os balões dispostos corretamente, as cores estão adequadas a cada situação, a linguagem corresponde a dos quadrinhos, as expressões estão apropriadas a cada momento do personagem, enfim, podemos perceber um avanço significativo na aprendizagem dos alunos no que diz respeito à apropriação do gênero HQ.

Durante a realização da sequência didática ainda percebemos que muitos alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o

quanto escrever é um processo que demanda atenção, leitura, além de outras competências necessárias à escrita. Eles observaram que é necessário em uma produção escrita, principalmente nas HQs, inovação e criatividade para que o texto fique atraente e interessante para o leitor. Como estávamos fazendo a retextualização, eles já tinham o conteúdo, assim puderam investir nos desenhos, nas cores e nas adaptações que pretendiam realizar visando à construção de novos sentidos para os leitores.

Trata-se de uma estratégia didática que envolve os alunos, quando bem planejada pelo professor, principalmente pelo fato de mostrar a escrita como um processo em que é necessário planejamento, revisão e reescrita do texto produzido. Nessa perspectiva, o aluno passa a perceber que produzir um texto não corresponde apenas à escrita de dez linhas de uma folha, mas pressupõe o trabalho de ler e escrever com objetivos predeterminados, para um possível leitor, obedecendo à estrutura do gênero em uma determinada linguagem, entre outros aspectos.

Assim, a retextualização possibilita a superação do trabalho com a Língua Portuguesa restrito apenas ao estudo da gramática, amplia o leque de possibilidades de estudo da língua ao permitir a transformação de um texto em outro, de um gênero em outro, propicia o desenvolvimento da criatividade dos alunos, tendo em vista o seu caráter desafiador ao colocar o aluno em atividades práticas de uso da linguagem oral ou escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997) afirmam que os professores precisam trabalhar a língua como uma unidade de ensino e os gêneros como objeto deste, dentre outros elementos, implica que o professor precisa

mediar o ensino oferecendo e possibilitando aos alunos o desenvolvimento de sua competência discursiva, ou seja, o desenvolvimento de sua capacidade de adequar suas produções textuais orais e escritas às várias situações de comunicação.

Diante disso, há a necessidade da adoção de estratégias que possibilitem a dinamização do ensino. Durante nosso estudo, pontuamos a retextualização como proposta a ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, pois quando bem conduzida pelo professor, potencializa o trabalho com o texto, uma vez que leva o aluno a se perceber como produtor de novas versões do texto-base. Através do projeto de intervenção, entendemos que a retextualização não se trata da cópia do texto, mas volta-se para uma atividade que envolve um trabalho intenso, interativo e produtivo com as habilidades de leitura, compreensão, análise, escrita e reescrita do texto. Sendo a reescrita, o momento de aprimoramento do texto, no qual os alunos colocam na produção aquilo que não foi dito no texto inicial. Durante a reescrita, os alunos aperfeiçoam o texto, realizando as adaptações necessárias, acrescentando ou suprimindo aspectos/elementos da produção.

Nesta pesquisa, percebemos o quanto a articulação entre a retextualização, o gênero história em quadrinhos e as sequências didáticas pode contribuir nas aulas de produção textual. Tal evidência foi oportunizada na medida em que conectamos uma estratégia didática desafiadora – a retextualização – tanto para os alunos como para os professores, tendo em vista que, apesar de retextualizarmos cotidianamente, não significa dizer que seja uma tarefa fácil ou apenas a repetição de um texto; com as HQs, um gênero marcado pelo multimodalidade e, ao mesmo tempo, complexo; e a sequência didática, ou seja, um conjunto de atividades que objetivam fazer com que os alunos se apropriem de um gênero textual.

Além disso, a retextualização supera a ideia do trabalho com o texto apenas relacionado à tipologia textual, ao estudo gramatical ou apenas ao estudo da estrutura do gênero. Ao trabalhar com a intertextualidade, oportuniza durante as produções do novo texto, a percepção de que os textos consistem em novas versões daquilo que lemos ou escutamos anteriormente.

Em nosso entendimento, através do estudo realizado, a retextualização constitui como uma proposta a ser utilizada em sala de aula correspondendo a uma estratégia que permite o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Através de aulas contextualizadas e interativas, nas quais há um trabalho intenso com a leitura, interpretação e a produção textual, essa proposta demonstrou que os alunos podem, de maneira significativa, aprender novos usos da língua a partir de uma atividade que eles já realizam continuamente, além de conhecerem outros gêneros, outras formas de falar, ler e escrever socialmente.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, A. S. M. História em quadrinhos na sala de aula: a perspectiva dos multiletramentos. **Revista Língua Portuguesa**: Histórias em quadrinhos: de leitura popular a gênero textual rico em interpretações. 58. ed. São Paulo, fev/mar de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DELLISOLA, R. L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

MATÊNCIO, M.L.M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: Congresso Internacional de Abralín, III, 2003, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

POR UMA PEDAGOGIA DO ORAL: OS GÊNEROS ORAIS COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS CIDADÃS

**Erislândia Rejane de Sá¹
Rose Maria Leite de Oliveira²**

CONTEXTUALIZANDO O ASSUNTO

Como forma de comunicação social, a língua concretiza-se na enunciação. Nesse prisma, para Bakhtin/Volóchinov (1995), o homem, fundamentalmente interativo, desenvolve-se pela linguagem, oral e/ou escrita, por meio dos vínculos construídos com seus interlocutores e em contextos de comunicação concretos e situados historicamente. Dessa maneira, a linguagem opera como elemento substancial para a formação dos sujeitos, oportunizando-os participarem, através do uso efetivo da língua, de práticas sociocognitivas de leitura, escuta e/ou produção de textos orais e escritos.

-
- 1 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UFCG/CFP. E-mail: erislandia-desada@hotmail.com .
 - 2 Doutora em Linguística. Docente da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP) e do PROFLETRAS/UFCG/CFP. Email: rose.maria@professor.ufcg.edu.br .

À luz dessa perspectiva, a linguagem se configura, simultaneamente, como individual e coletiva, visto que, por meio desta, o homem faz uso da palavra dita, para elaborar o seu discurso referente ao outro. É notório, assim, que a linguagem se constitui, primordialmente, como interação verbal, em que os vínculos se perfazem no interior de contextos dialógicos e sociais dos interlocutores. Dessa forma, a palavra executa o papel de “fio condutor”, envolvendo os anseios particulares e coletivos, instaurando entre os parceiros da comunicação uma espécie de teia comunicativa, que se concretiza através da interação verbal.

De acordo com o exposto, ressaltamos que se faz necessário e urgente que as unidades de ensino reflitam a respeito do seu papel e função social, (re)visitando e (re)orientando o fazer pedagógico atrelado, muitas vezes, ao ensino estruturalista da língua, que furta do aprendiz o direito de constituir-se como sujeito interativo, capaz de utilizar a palavra adequadamente, mediante as diversificadas situações de sua cotidianidade. É necessário, nesse sentido, que a escola considere como objeto essencial da prática de ensino a condição humana, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que instrumentem o aluno para o exercício pleno e consciente da cidadania.

Defendemos, assim, a necessidade de uma reflexão quanto à incorporação dos gêneros orais, como matéria prima, no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, pois julgamos que o desenvolvimento da oralidade concretiza-se progressivamente, de acordo com o acesso a um conhecimento sistematizado e conforme a vivência de práticas sociais, de forma a atender a demandas educacionais atuais, possibilitando a efetiva inserção do aluno no meio social, configurando o que se denomina letramento.

A partir dessa concepção, as práticas pedagógicas referentes ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna,

considerando o texto oral e escrito como unidade de comunicação, que se concretiza por meio de um gênero, atentam para o fato de o mesmo abarcar as especificidades sócio-históricas dos seguimentos interlocutivos, dos propósitos e dos vínculos humanos assinalados no interior das unidades sociais em que se concretizam. Destarte, compreendemos ser primordial uma resignificação da prática de ensino de língua materna, atentando-se para a (re)elaboração de uma metodologia, fundamentada em um trabalho com os gêneros discursivos orais, cuja aplicabilidade colabora para o desenvolvimento tanto no que se refere à oralidade, quanto à escrita.

Todavia, apesar de constar pesquisas, teorias e documentos oficiais pautados em posicionamentos que reconhecem a importância do trabalho com a oralidade, especialmente, com os gêneros orais, os estudos têm demonstrado que não é constantemente que boa parte dos professores de Língua Portuguesa realizam, sistematicamente, atividades orais, estando a sua prática direcionada para a escrita. Um fato que prejudica um trabalho mais significativo com tal modalidade da língua na escola é a carência de materiais didáticos que contemplem, de modo satisfatório, os gêneros orais. Isto, de certa forma, impossibilita, ao professor, o acesso a diretrizes mais eficazes para a elaboração da sua aula, exigindo que este disponha de um tempo mais amplo para essa tarefa, possua conhecimentos atualizados, bem como disposição para enfrentar supostas resistências, demonstrando, nesse sentido, um desprendimento de teorias sólidas, enraizadas na prática tradicional do ensino de língua materna.

Ancorados no exposto, evidenciamos que, seja qual for a perspectiva teórica, a língua oral, sintetizada na forma de gêneros discursivos, deve ser contemplada como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Por isso, o objetivo desse capítulo é apresentar um recorte de uma pesquisa desenvolvida com professores do Ensino

Fundamental de uma escola pública de Pombal-PB. Ela teve como objetivo analisar e discutir se e como são abordados os gêneros discursivos orais nas práticas de três docentes de Língua Portuguesa. Ao término da investigação, elaboramos uma proposta de intervenção, fundamentada no trabalho com os gêneros orais, disponibilizada sob a forma de uma Sequência Didática (SD), como meio para ampliar o letramento escolar e social dos alunos. Essa proposta considerou a importância de se desenvolver uma ação voltada ao letramento, a partir de uma prática de ensino e aprendizagem produtiva, com o intuito de contribuir para a aquisição de saberes e habilidades mais complexos, buscando possibilitar ao docente a oportunidade de revisitar, avaliar e redirecionar as suas concepções de ensino e ações pedagógicas vigentes.

A pesquisa, subsidiada pela linguística contemporânea, a partir de teorias que possuem como ponto de interseção a perspectiva enunciativa de estudos da linguagem, possibilitou um mapeamento do tratamento ofertado pelo professor de Língua Portuguesa aos gêneros orais e, dessa maneira, comprovou o quanto é necessário abordá-lo como forma de possibilitar aulas de língua mais significativas, funcionais e concretas, planejando e executando uma prática que disponha de estratégias que proporcionem ao aluno o desenvolvimento de um sujeito interativo, que faça uso da oralidade nos mais diversos contextos de sua cotidianidade.

DISCUTINDO A TEORIA

Compreender a língua como interação, ancorada em atividades sociocognitivas, implica concebê-la de modo mais amplo, incluindo os seus aspectos enunciativos e formais, perante a construção dialógica dos sentidos. Nesse contexto, no âmbito escolar, a prioridade pelo estudo da língua, sócio-historicamente

determinado, conduz-nos a crer na possibilidade de formar, de maneira significativa, sujeitos interativos, críticos e reflexivos, capacitados para integrarem o meio social, participando, ativamente, das suas diversas práticas.

A partir da constituição diversificada e heterogênea de temas concernentes às práticas de linguagem na sala de aula, desponta a reflexão relacionada ao espaço linguístico-discursivo ocupado pelos gêneros orais na cotidianidade da escola. Nessa perspectiva, acreditamos que destinar espaços para o trabalho com os gêneros significa instalar uma série de implicações, que abrange desde a concepção de linguagem adotada até um breve histórico da oralidade. Logo, atribuir à linguagem um caráter social e dialógico implica considerarmos os estudos bakhtinianos como aporte teórico, enfatizando alguns pontos fundamentais dos postulados desse autor.

De acordo com a afirmação anterior, partimos, nesse percurso, da definição de *evento*, que se configura como um dos pilares da filosofia bakhtiniana, podendo ser compreendido como acontecimento, como ato responsável, que se dá, a partir do reconhecimento, de forma efetiva, “da minha participação nele” (BAKHTIN, 2003, p.101) e declara a arquitetônica da autoridade como uma vinculação fenomenologicamente instituída em volta do *eu* e do *outro*. A esse respeito, o filósofo declara:

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem

ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e os sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2003, p. 114-115).

Nesse sentido, o cruzamento da condição do *eu* na condição do *outro*, demonstrada, através do “modelo arquitetônico”, no interior de uma perspectiva interacional e dialógica, dispõe a oralidade como condição singular para o estabelecimento do *eu*. Assim, é essencial destacarmos que o homem se constitui, como ser social, por intermédio de uma das suas principais faculdades psicofísicas: a capacidade de expressar-se através da fala, da prática oral. Sobre essa questão, Marcuschi (2010, p 17) afirma que “seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*”, o que não significa declarar que a oralidade é superior à escrita, mas atribui à oralidade uma excelência cronológica quanto à escrita.

A oralidade, não sendo nem superior e nem inferior à escrita, ocupa uma posição de continuidade modal e configura-se como uma das formas mais constantes de interpelação na interação do eu com o outro. À luz da perspectiva interacionista, é incontestável a primazia da oralidade, estando a sua organização, até mesmo no âmbito do discurso interior, disposta a imprimir a sua forma de operação. A condição de oralidade do sujeito abrange até os espaços onde a fala não se concretiza, uma vez que há, mesmo em circunstâncias de monólogo interior, um contexto implícito de fala e interposição de um outro.

Assim como Bakhtin, percebemos o quanto a fala é relevante no tocante à realização da língua, embora esta não se configure como a única forma dessa materialização, visto que existem outros meios de interação verbal, que se unem a esta para a construção do evento enunciativo, a exemplo das expressões faciais, das entonações, dos gestos, entre outros.

É oportuno asseverarmos que não é à toa que o filósofo russo, ao direcionar o seu enfoque aos fatos concretos da língua, atribui à fala (enunciação) um valor, em oposição a um sistema abstrato de formas linguísticas inflexíveis e estáveis, percebendo, assim, que é na enunciação, na comunicação verbal que a língua se constitui de forma real. Ao tratar da fala, ele não a concebe a partir das fronteiras da enunciação monológica isolada, mas pela interação verbal, através de um paradigma mais amplo, “isto é, não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1995, p. 127).

Ao asseverar o princípio da dialogia, ao diferenciar e, ao mesmo tempo, estabelecer um vínculo entre língua e discurso, como também, ao dissertar a respeito dos gêneros, fundamentalmente do cotidiano, Bakhtin (1995), perpetuamente, fez referência a sujeitos que se falam, o que nos faz observar que construções orais e escritas são apreciadas como objetos de estudos por este teórico. Suas ponderações têm implicações significativas na ação pedagógica do docente de língua materna, na medida em que este desenvolve uma visão efetiva de como o seu aluno atua na vida, enquanto sujeito imerso nas relações sociais, no modo como ele compõe as relações de ensino que integram essas mesmas relações sociais e na forma como ele pode vislumbrar um plano de estudos que possibilite, efetivamente, condições para que o seu aluno aprimore a competência discursiva.

Nessa esfera, a questão da oralidade, mais especificamente pensada a partir do desenvolvimento dos gêneros orais, possui, na teoria bakhtiniana, o acolhimento necessário para a sua sustentação. A construção da definição de gêneros discursivos, tanto os orais, quanto os escritos, antes passou pela composição da ideia de enunciado e, de acordo com Bakhtin (2000, p. 262), os gêneros discursivos, perspectiva adotada nesse estudo, “são conjuntos de enunciados relativamente estabilizados”. A referida definição propiciou uma compreensão da formação desses gêneros e de como eles integram a realidade linguística e discursiva em sociedade.

Dialogando com essas ideias, Dolz e Schneuwly (2004) destacam que o desenvolvimento da competência linguística oral do aluno deve ser promovido pela escola, a partir de um trabalho focado nos gêneros orais formais públicos que, de acordo com estes teóricos, são aqueles em que os interlocutores constituem um planejamento que antecede a fala, uma vez que os mesmos apresentam regularidades que exigem um conhecimento prévio, mesmo estando sujeitos a improvisações inerentes ao ato da fala.

Dessa perspectiva, podemos salientar que contemplar a modalidade oral da língua como objeto de ensino, tendo em vista considerar que esta vai além da possibilidade de transmitir informações, de um emissor a um receptor, permitindo ao aluno desenvolver competências comunicativas que o capacitem a atuar socialmente pelo discurso, nas mais diferentes situações de comunicação e interação; implica “levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras mais definidas do exterior, mais formais e mediadas” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.143).

Quanto a esse aspecto, Dolz e Schneuwly (2004, p.125) asseveram, ainda, que, apesar de os eventos que envolvem manifestações da linguagem oral serem constantes nas salas de aula, afirma-se,

com frequência, que “ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. Torna-se necessário, pois, que a escola se engaje na relevante tarefa de desenvolver situações que priorizem a inserção do aluno em experiências realistas, concretas e significativas, não somente quanto ao uso da escrita, mas também, e na mesma proporção, da modalidade oral da língua, afinal, como afirma Marcuschi (2005, p. 36), “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa”.

Dessa forma, julgamos valioso que as práticas sociais relacionadas à fala do aluno, assim como, o acesso às divergentes manifestações linguísticas e a utilização concreta que se faz delas, configurem-se enquanto vivências, no âmbito da sala de aula. Referente a esse propósito, pontuamos que é por intermédio das experiências oriundas do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno vê-se diante de situações que o oportunizam refletir acerca dos procedimentos de funcionamento da linguagem, interligando-os às práticas efetivas que ele faz da língua, possibilitando, desse modo, a construção e/ou progressão da sua competência discursiva.

Quanto às relações entre a oralidade e a escrita no ensino, Dolz e Schneuwly (2004, p. 139) afirmam que a presença da oralidade formal em sala de aula se efetiva a partir da aquisição da modalidade escrita da língua, não sendo compreendida, assim, como objeto autônomo de trabalho escolar. Para ilustrar que o estudo do oral permanece ausente do entendimento dos docentes, os autores fazem referência a uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996, p. 25) que revelam os aspectos seguintes:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para aprendizagem da escrita;

- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e ‘normas’ escolares, a serção da estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática.

Os dados apresentados autorizam a asseverar que é possível que a inabilidade dos alunos com relação ao uso satisfatório da linguagem oral, primordialmente no que tange ao ensino fundamental, seja proveniente da não dedicação da escola a um trabalho direcionado aos gêneros orais formais, pois consideramos que, já a partir dessa fase, o aluno deve ter acesso à construção de habilidades e competências que priorizem a sua interação como sujeito crítico e consciente, apto a transitar, eficazmente, nas variadas instâncias sociais, por meio do discurso, tornando-se, dessa forma, sujeito ativo e autor das práticas sociais mediadas pela fala, em contextos concretos de comunicação.

Mediante o exposto, ressaltamos que para se desenvolver uma ação pedagógica em que se coloca a construção e (res)significação da expressão oral enquanto objeto de estudo, o fundamental não é caracterizar esse oral de forma geral e trabalhar exclusivamente os aspectos superficiais da fala, negando que esta modalidade possui especificidades relativas às diversas situações de uso, todavia, antes, é

[...] conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A construção do oral como objeto legítimo de ensino exige,

portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 140).

À luz dessa perspectiva, pontuamos que um redirecionamento na prática docente do ensino de Língua Materna só será exequível a partir de uma concepção da linguagem como processo interativo, em que a construção dos sentidos se materializa por meio dos vínculos dialógicos estipulados com os parceiros da comunicação e as instâncias sociais, nas quais os sujeitos estão introduzidos. Para isso, é necessário que o docente considere o homem como um ser social e que, por esse motivo, precisa manter relações através do uso da modalidade oral e/ou escrita, com o outro e com os contextos sociais que este integra. Por essa razão, destacamos a necessidade de se ressaltar as práticas de linguagem, a partir da instauração de situações que promovam condições, para que o aprendiz compreenda o funcionamento da língua e faça uso desta, de forma consciente e eficaz, como a proposta a seguir.

**VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA O DEBATE EM CENA:
FALA, PARA QUE SEJAS VISTO!**

A proposta aqui apresentada orienta-se, fundamentalmente, no estudo do gênero discursivo oral *debate regrado*, inserida na perspectiva de um projeto de letramento. Não buscamos, portanto, a mera didatização do gênero, mas a promoção de uma abordagem que compreenda um olhar direcionado para as práticas sociais em que o referido gênero se insere, ampliando o espaço para o desenvolvimento e o uso dos saberes construídos em âmbito escolar e essenciais aos alunos, na prática efetiva da cidadania. Nessa perspectiva, essa intervenção objetiva favorecer o conhecimento e o domínio do gênero oral formal *debate regrado*; facilitar o desenvolvimento da habilidade de exposição consciente e coerente da opinião e da competência argumentativa, através da palavra dita, bem como formar leitores reflexivos e sujeitos proficientes no exercício discursivo, sendo, assim, capaz de interagir nas divergentes instâncias sociais, por meio da reflexão, do saber posicionar-se, do opinar, refutar e justificar pontos de vista.

O tema a ser tratado a partir do gênero *debate regrado* é o *uso do celular no ambiente escolar*. O público alvo são os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, e o tempo de aplicação deve ser estipulado respeitando a evolução de aprendizagem da turma, em cada etapa desenvolvida.

ETAPAS PROPOSTAS

I - Motivação: *Argumentando na vida... Argumentando na escola*

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prática de leitura; ✓ Modalidade oral da língua: o formal e o informal; ✓ Interlocutores, contexto comunicativo, informatividade, pontos de vista, articulação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar a temática a ser discutida, por meio de vídeos que contemplem o assunto e/ou de textos pertencentes a gêneros variados; ✓ Motivar os alunos para o significado de saber expressar a sua visão de mundo, mediante as situações comunicativas vivenciadas; ✓ Instigar os alunos a se posicionarem, através da produção de um debate, sem que para isso, seja requerida a construção formal do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exibição de duas reportagens: “<i>Celular em sala de aula</i>”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=i1REY9q3JUc> e “<i>Lei proíbe o celular em sala de aula</i>”, disponível em: <http://globotv.globo.com/redes-globo/mgtv-2a-edicao/v/lei-proibe-uso-de-celular-em-sala-de-aula-no-estado/3579702/>, seguida de discussão sobre as divergentes vozes apresentadas nas reportagens ; ✓ Roda de conversa, a partir da apresentação das primeiras impressões e pontos de vista a respeito da temática em destaque; ✓ O professor deve instigar a participação oral dos alunos, a partir de questionamentos e orientações (oriundas do momento vivenciado, levando-se em consideração a recepção da turma), conduzindo-os e encorajando-os a expressarem as suas opiniões.
HABILIDADES DESENVOLVIDAS		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliar a competência comunicativa oral, compreendendo a sua relevância para as interações cotidianas, bem como, para os contextos mais formais, que exigem, tão como a escrita, um planejamento da modalidade oral da língua, com vistas a interagir de forma consciente e reflexiva; ✓ Desenvolver a aptidão da escuta e respeito à fala do outro. 		

II - Apresentação da situação

Nessa etapa, será realizada uma exposição dialogada, com o intuito de apresentar informações e esclarecimentos acerca do trabalho a ser implementado. Nessa perspectiva, deve-se promover:



- ✓ A apresentação da situação, das intenções do trabalho a ser realizado, com o objetivo de situar e integrar os alunos nas etapas a serem desenvolvidas, motivando-os para a construção e/ou ampliação da competência comunicativa oral e para o envolvimento em todas as fases desse processo;
- ✓ A discussão dos objetivos da proposta de emprego da língua oral, a partir do contato com divergentes gêneros discursivos orais e da produção (realização) de um debate regrado público, atentando para os seguintes aspectos: “Por que falo?”, “Como devo falar?”, “Sobre o quê falo?”, “Para quem falo?”, “Com que intenção?”, entre outros;
- ✓ A apresentação dos objetivos fundamentais da realização do debate regrado público, esclarecendo que este culminará com uma discussão mais ampla, que será posteriormente realizada com toda a comunidade escolar;
- ✓ A apreciação do tema previamente proposto, no caso, o uso do celular no ambiente escolar);
- ✓ A averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos quanto ao contexto de produção e o projeto de comunicação que envolve o debate, a partir de questionamentos como: em quais situações de comunicação podemos confrontar nossos pontos de vista com o de outra pessoa? Qual a melhor forma de resolver uma questão polêmica? Você se considera hábil na ação de argumentar? O que é preciso saber para termos bons argumentos?

Observação: o contato com questões que circundam o cotidiano e que exigem posturas argumentativas, tomadas de posições, demonstração de pontos de vista etc., despertando-os para a essência que direciona e compõe o gênero debate, instigando-os, dessa forma, a lançar um olhar sobre as diversas situações polêmicas que integram os contextos sociais.

III Apresentação do gênero: Exposição de debates e outros gêneros que suscitam um debate

Conteúdos	Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prática de leitura; ✓ Gênero discursivo oral debate; ✓ Gênero discursivo entrevista oral; ✓ Prática de escuta, reflexão e compreensão dos discursivos argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar debates reais, gravados em divergentes contextos; ✓ Exibir outros gêneros de circulação social que possibilitam desencadear discussões, tendo em vista propiciar a cada interlocutor defender as suas opiniões; ✓ Possibilitar, através dos gêneros contemplados, que os alunos aprendam padrões genéricos; ✓ Criar condições para que o aluno compreenda que os eventos enunciativos em sala de aula apresentam um certo ajustamento interativo que escapam da concepção protótipa usualmente considerada nos debates televisivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reprodução de um trecho do debate realizado pela Rede de TV Bandeirantes, com os candidatos à Presidência da República, nas eleições 2018, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9EnJeUKwX_c; ✓ Exibição da entrevista realizada pelo Jornal Nacional, com um dos presidentiáveis, das eleições 2018, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cZ-9vusJ6CYk, alternada por intervenções, objetivando provocar reflexões em torno do teor polêmico apresentado pelas perguntas; ✓ Discussão oral em torno da estrutura, do formato, da dimensão linguística, da finalidade, entre outros aspectos que assinalam esses tipos de eventos.
HABILIDADES DESENVOLVIDAS		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender que os gêneros orais, tal como os escritos, apresentam contextos de produção específicos, reconhecendo os parâmetros que abrangem as condições de efetivação dos mesmos, como: interlocutores (Quem são? Por que estão ali? Quais as suas intenções?); intencionalidade do gênero; suporte/veículo; tema; linguagem empregada, dentre outros. 		

IV Definição e caracterização do gênero

Conteúdos	Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Debate de opinião: definição do gênero; ✓ Caracterização do gênero <i>debate regrado público</i>: conteúdo temático (temas propícios a diferentes pontos de vista); ✓ Estilo (elementos linguísticos que lhes são próprios), construção composicional; finalidade; ✓ Opinião x Argumentação; ✓ Argumentação: tipos de argumentos, mecanismos argumentativos e operações linguísticas argumentativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Familiarizar os alunos com o gênero; ✓ Proporcionar a compreensão de que os debates se organizam em torno de assuntos relevantes e polêmicos; ✓ Estimular e fazer circular os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero abordado; ✓ Possibilitar a construção de saberes referentes às características peculiares ao gênero <i>debate regrado público</i>, de acordo com as condições de produção e função social; ✓ Direcionar ações que propiciem ao aluno construir conhecimentos relativos aos tipos de argumentos e compreender os mecanismos argumentativos (refutações, negociações e sustentação, como também as operações linguísticas oriundas deles). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exibição, em vídeo, de um debate acerca da redução da maioria penal, realizado por alunos do curso de Direito, da Faculdade Pitágoras, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u1Jrv_wnlx0; ✓ Discussão acerca da temática abordada no debate apresentado, com a finalidade de proporcionar um momento de reflexão e apresentação de pontos de vista, atentando para a organização argumentativa do gênero; ✓ Abordagem dialogada sobre a relevância social do gênero debate, para organização de ideias e defesa de um ponto de vista; ✓ Registro escrito na lousa dos aspectos primordiais que assinalam o debate, a partir da partilha dos saberes demonstrados pelos alunos; ✓ Exposição de <i>slides</i> constituídos pelas informações mais relevantes acerca do gênero discursivo oral debate, com vistas a estimular uma reflexão, em torno da organização global desse gênero; ✓ Distribuição de boletins informativos, elaborado pelo professor, aprimoramento os conhecimentos relativos ao gênero estudado; ✓ Análise de textos de caráter argumentativo que apresentem defesa de um ponto de vista; ✓ Atividades práticas direcionadas ao estudo da argumentação: “Eu declaro, você protesta”. Organização da sala em duas equipes, para, a partir de temas diversificados, e mediante sorteio, solicitar que determinada equipe elabore um argumento e outra faça a refutação; ✓ Desenvolvimento de atividade escrita, elaborada pelo professor, para o estudo dos tipos de argumentos.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS

- ✓ Compreender o debate como um gênero oral público que se configura como um evento dialógico e polêmico, cuja função é defender pontos de vista, com o intuito de convencer o interlocutor;
- ✓ Reconhecer as características composicionais e linguísticas do gênero debate;
- ✓ Adquirir a capacidade de exercitar a prática da escuta e da fala, ouvindo e respeitando o turno de fala do outro;
- ✓ Construir a aptidão de argumentar, compreendendo esse ato como uma atividade que se manifesta por meio de comparações, concessões, recurso à autoridade, exemplificação, justificativa, por apelar a diferentes formas de refutação, relatos, descrições, analogias, etc.
- ✓ Acionar divergentes tipos de argumentos;

V Conhecer o assunto para produzir: *Informar-se, para saber o que dizer...*

Conteúdos	Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prática de leitura; ✓ O uso do celular em ambiente escolar – Tema em estudo; ✓ A temática para efeito da argumentação; ✓ Estratégias argumentativas; ✓ Gênero debate regrado público: preparação para a produção oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentar aos alunos diversos textos que abordam o assunto a ser debatido; ✓ Proporcionar a ampliação do repertório cultural e conteudísticos dos alunos, favorecendo, assim, o desenvolvimento dos conhecimentos de determinado assunto; ✓ Familiarizar os alunos com a composição global de cada texto: finalidade, estrutura, suporte, público alvo, etc; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de dois vídeos que trazem reportagens a respeito do uso do celular na sala de aula, disponíveis em Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=y-4LnOhcgfl e https://www.youtube.com/watch?v=ieYkBxB12rE; ✓ Discussão partilhada em torno dos propósitos comunicativos do gênero reportagem e da intenções dos autores;

Conteúdos	Objetivos	Atividades
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a apreciação do tema discutido, de forma a viabilizar aos alunos condições de analisar criticamente, para reconstruir e aperfeiçoar os próprios argumentos. ✓ Orientar, de forma dialogada, a organização da primeira produção oral; ✓ Preparar os alunos para a primeira produção do debate regrado público. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialização da compreensão das reportagens assistidas, a partir de arguição oral e questionamentos como: Qual é o papel dos interlocutores? A forma como as perguntas foram; contextualizadas e lançadas aos alunos, pela repórter, tinham a intensão de influenciar nas respostas? Os argumentos empregados pelos alunos, apresentavam consistência?, dentre outras. ✓ Exibição do vídeo “<i>Põe na roda: o celular em sala de aula</i>”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sQWEaeq_gpc ✓ seguida de socialização das impressões de leitura e intenção comunicativa do gênero; ✓ Organização da sala em três equipes, para identificação e análise dos argumentos, apresentados pelos integrantes. Cada equipe de aluno deverá observar, analisar e discorrer sobre o desempenho de um participante e, posteriormente, socializar as respostas, a partir de discussão oral, orientada pelo professor.

Conteúdos	Objetivos	Atividades
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação, em vídeo, de um debate, produzido por alunos de outras escolas, sobre o tema abordado e discurso de defesa, acompanhado de pausas para discussões e reflexões dos pontos mais pertinentes; ✓ Análise escrita, baseada no debate assistido, seguida da socialização das respostas apresentadas, atentando para o fluxo <i>questionamento-resposta-réplica-tréplica</i>; ✓ Momento de pesquisa e preparação de material acerca do tema escolhido para fins de elaboração de pontos de vista e argumentos e delimitação dos papéis de cada participante, assim como da perspectiva do tema a ser defendida por cada grupo de debatedores; ✓ Produção das regras que irão reger o debate e abordagem dialogada a respeito do esquema organizacional de participação dos debatedores. ✓ Registro escrito, a partir de material disponibilizado e assistência do professor, das informações gerais, necessárias à preparação dos grupos para a produção do debate regrado público;

Conteúdos	Objetivos	Atividades
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização do primeiro debate regrado; ✓ Análise e avaliação das dificuldades enfrentadas na produção do gênero; ✓ Feedback aos aluno; ✓ Retomada de aspectos a serem sanados; ✓ Proposição de produção final.
HABILIDADES DESENVOLVIDAS		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver habilidades de emprego da linguagem oral, primordialmente, na sua modalidade formal; ✓ Desenvolver capacidades argumentativas, compreendendo esse ato como uma atividade que se manifesta por meio de comparações, concessões, recurso à autoridade, exemplificação, justificativa, por apelar a diferentes formas de refutação, relatos, descrições, analogias, etc; ✓ Acionar divergentes tipos de argumentos; ✓ Aptidão em efetuar discussões sobre temas relevantes pra coletividade e, especialmente, para a comunidade escolar; ✓ Ler e interpretar textos argumentativos e informativos; ✓ Estabelecer critérios e procedimentos para a realização do debate; ✓ Compreender a língua oral, também, como prática social formal para o exercício comunicativo; ✓ Refletir a problemática ética na interação com o interlocutor, nas trocas argumentativas; ✓ Construir questões polêmicas para o desenvolvimento de competências de uma comunicação persuasiva; ✓ Comunicar-se de forma organizada, clara e coerente; ✓ Compreender o gênero oral debate como procedimento comunicativo que exige um discurso argumentado, consistente. 		

VI Consideração sobre os procedimentos avaliativos

Acreditamos e consideramos relevante que a avaliação ocorra de forma contínua, estando, efetivamente, presente durante todo o desenvolvimento da sequência didática pretendida. Esta deve constituir-se do acompanhamento do nível de aprendizagem do aluno, em que se faz necessário observar e registrar os seus progressos e regressões, no processo de construção dos saberes, acerca da modalidade oral da língua, primordialmente, nos aspectos composicionais, estilísticos, discursivos e linguísticos, peculiares ao gênero debate regrado público, priorizando, dessa feita, as suas implicações, com vistas ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da competência comunicativa oral dos estudantes.

Para a avaliação da produção oral do gênero em estudo, julgamos oportuno que ela se faça de modo somativo e cumulativo, conforme sugerem Dolz e Schneuwly (2004), para identificar os problemas, com a reserva de que não avaliamos como suficiente, para a execução de um trabalho satisfatório, a implementação de apenas uma produção para o reconhecimento ou diagnóstico de questões problemáticas a serem trabalhadas para o texto oral, como propõem os referidos autores, uma vez que consideramos ser dificultoso, em um único evento, verificarmos todos os desvios cometidos pelos alunos, bem como, as dificuldades enfrentadas pelos mesmos.

Abaixo, apresentamos duas sugestões, uma para uso exclusivo do professor, e outra para ser utilizada entre professor e alunos, para fins de avaliar sistematicamente o gênero produzido:

FICHA DO PROFESSOR

UNIDADE ESCOLAR: _____

PROFESSOR(A): _____

ÁREA DO CONHECIMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA

ANO: _____ TURMA: _____ GRUPO: (USAR CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO)

CRITÉRIOS A SEREM CONSIDERADOS NAS PRODUÇÕES ORAIS DO GÊNERO DEBATE	PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
1. Percebe e compreende a função social do gênero?			
2. Reconhece e compreende as especificidades composicionais típicas do gênero e o seu propósito comunicativo?			
3. Consegue identificar os elementos discursivos essenciais à produção do gênero?			
4. Conserva a coerência discursiva apropriada ao gênero?			

CRITÉRIOS A SEREM CONSIDERADOS NAS PRODUÇÕES ORAIS DO GÊNERO DEBATE	PRIMEIRA PRODUÇÃO	SEGUNDA PRODUÇÃO	PRODUÇÃO FINAL
5. Consegue distinguir temas polêmicos dos que se apresentam como irrelevantes para um debate?			
6. Escuta com atenção e compreensão?			
7. Respeita a fala do outro?			
8. Demonstra habilidade em argumentar e contra-argumentar, de forma clara e segura?			
9. Apresenta características formais da oralidade na linguagem?			
10. Articula componentes linguísticos e outros de caráter não-verbal, a exemplo de gestos, entonação, etc, para o reconhecimento de intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso?			

BOXE AOS ALUNOS E PROFESSOR

Após a realização do debate e das deliberações, chegou o momento de você avaliar, juntamente com o professor, o desempenho da turma, durante a realização desse evento oral. Para isso, é necessário identificar e analisar as maiores dificuldades, reconhecer as aprendizagens construídas, refletindo sobre o seu desempenho e o do outro, acreditando que avaliar é plantar a certeza de que é sempre possível fazer melhor.

Dedique-se, agora, a essa tarefa, utilizando como apoio o boxe a seguir

1. A disposição da sala foi adequada ao debate? Para o próximo debate seria melhor ocupar outro ambiente da escola ou melhorar a disposição da sala ocupada? Se sim, de que modo?
2. O sistema de inscrições dos que desejavam falar funcionou bem? Para o próximo debate, é preciso fazer alguma alteração, como, por exemplo, pedir a uma pessoa que secretarie o moderador?
3. As regras predeterminadas foram cumpridas, por exemplo, o tempo de cada participante foi respeitado? O sistema de réplicas e tréplicas, se adotado, funcionou bem? Se não, por quê? O tempo total do debate foi suficiente?
4. Os participantes conseguiram manter o nível do debate, expondo seus pontos de vista sem cair no terreno pessoal, sem agredir verbalmente os demais participantes? Se não, em que momento isso ocorreu?

Fonte: elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, consideramos que as reflexões empreendidas no cerne desse estudo, e a partir das sugestões dadas na proposta de intervenção, ao se direcionar para a investigação e reflexão a respeito do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, com relevo no eixo da oralidade, simbolizam as possibilidades de que dispomos para nos aprofundarmos nas dimensões da sala de aula, na condição de professor pesquisador, proficiente na missão de construir, sob o escudo dos saberes científicos, cenários singulares a respeito dos contextos cotidianos concretizados no âmbito escolar. Destarte, o recorte dessa pesquisa está tracejado nos vínculos estabelecidos entre a teoria e a empiria, configurando-se como um olhar que convida a reflexão em torno dos objetos, finalidades, procedimentos, perspectivas e posturas que assinalam a ação didática do docente de língua materna, destacando, primordialmente, o espaço atribuído à modalidade oral da língua, no cotidiano dessas práticas.

Dessa feita, o nosso intuito, acerca da ação interventiva disponibilizada, é apenas oferecer uma das vias possíveis para se desenvolver uma prática direcionada à construção e/ou ampliação da competência comunicativa oral dos alunos, a partir de um trabalho planejado/sistematizado, tendo como objeto de ensino e aprendizagem de língua materna, o gênero discursivo oral. Assim sendo, dedicamo-nos à tarefa de traçarmos um caminho possível de estudo, o que não implica dizer que, mediante a heterogeneidade de contextos que permeiam o ambiente escolar, o profissional docente não possa readaptá-la, em consonância com as necessidades apresentadas pelo público alvo.

Ao fecharmos o ciclo desse estudo, torna-se imprescindível pensarmos que não se está na escola para cumprir uma tarefa que se limita a estudar os gêneros (escritos e orais) e suas implicações,

mas, sobretudo, para refletir, conhecer, analisar a língua e linguagem e os vínculos intrínsecos destas com o sujeito, a história, a cultura, a ideologia, a sociedade, em síntese, e, por ação reflexa, os gêneros. Nesse prisma, é fundamental atentarmos para o fato de que o ensino dos gêneros não pode ser engessado, encapsulado em ações esquemáticas e descontextualizadas, sob a pena de ser transformado no novo “calcanhar de Aquiles” da Língua Portuguesa. Afinal, tal didatismo e limitação esquemática denegam, por princípios e filosofia, os pressupostos bakhtinianos, centrados no dialogismo da linguagem, que se constituem como o fio condutor vital, na tessitura de processos de aprendizagem, eminentemente, significativos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. (VOLOCHINOV). **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Maria E. G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2010

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In:* DIONÍSIO, A. P.; et al (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LER PARA APRENDER: UMA EXPERIÊNCIA
COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marinaldo de Souza Silva¹

Laurênia Souto Sales²

CONTEXTUALIZANDO O ASSUNTO

O ensino da leitura vem sendo uma preocupação constante na prática de professores de língua materna; sobretudo no Ensino Fundamental, quando se espera que o aluno adquira competência para ler gêneros textuais variados, previstos para esse nível de ensino (BRASIL, 2017). Essa preocupação justifica-se quando entendemos que a leitura de textos é condição *sine qua non* para o exercício da cidadania. Todavia, em grande parte das salas de aula, a prática de ensino desenvolvida não está garantindo a formação de leitores com o mínimo de proficiência necessária para a compreensão

-
- 1 Professor de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Areia-Pb. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado PROFLETRAS, unidade da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. E-mail: marcultura273@mail.com
 - 2 Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba. Professora do Programa de Mestrado PROFLETRAS/UFPB. E-mail: laureniasouto@gmail.com

de textos, fato comprovado pelos baixos índices alcançados por discentes em avaliações aplicadas no Brasil, em larga escala, conforme apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Avaliações internas aplicadas em 2015, em nível nacional, a alunos do 9º ano do ensino fundamental, a exemplo da Prova Brasil, revelaram que o aluno concluinte dos anos finais do Ensino Fundamental não atende demandas e necessidades da sociedade, atribuídas a sua faixa etária, por não conseguir interpretar diferentes gêneros. Em 2017, poucos estudantes alcançaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) relativo aos anos finais do Ensino Fundamental, cuja meta nacional era de 6.0. As maiores metas foram obtidas apenas pelos Estados de Goiás (5.1), Santa Catarina (5.0) e São Paulo (4.9). Na região Nordeste, especificamente, os números variaram entre 4.9 (Ceará), 3.6 (Paraíba) e 3.4 (Sergipe).

Esses números corroboram o que vimos observando em sala de aula: um número significativo de discentes sequer consegue identificar informações básicas explícitas em um texto. Em relação, especificamente, às várias competências leitoras abordadas na Prova Brasil, também verificamos que os alunos apresentavam especial dificuldade em identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto.

Diante disso, questionamo-nos sobre como levar os alunos a ampliarem sua compreensão leitora, especificamente, quanto à identificação dessas marcas linguísticas no texto, e pudemos refletir sobre essa questão por ocasião do Mestrado PROFLETRAS, quando realizamos um projeto de intervenção em leitura que resultou na dissertação intitulada: “Estratégias de Leitura no 9º Ano do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios para a compreensão leitora” (SILVA, 2019).

Assim, neste capítulo temos como objetivo relatar uma experiência com atividades de compreensão leitora que visavam, especialmente, a identificação, por parte dos alunos, de marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto. O plano de ação foi aplicado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Areia/PB e o processo de intervenção, característico de uma pesquisa-ação, foi elaborado com os seguintes objetivos: (1) avaliar o grau de compreensão leitora dos discentes em relação à identificação de marcas linguísticas que evidenciam a presença do locutor e/ou do interlocutor de um texto (correspondente ao Descritor D13 (BRASIL, 2011); (2) realizar atividades de intervenção em leitura (oficinas de leitura) com base no ensino de estratégias que possibilitem a compreensão leitora dos alunos em relação ao Descritor D13; e, finalmente, (3) analisar o grau de compreensão leitora dos discentes, após a realização das atividades de intervenção.

Como aporte teórico sobre o ensino de estratégias de leitura, recorreremos aos estudos desenvolvidos por Solé (1998), Kleiman (2004), Goodmann (1990), Leffa (2006) e Kato (2002). As normatizações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) acerca da leitura também norteiam os encaminhamentos dados ao estudo. É importante ressaltar que esse documento foi formulado à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) – também utilizados neste trabalho.

Nas sessões a seguir, discorreremos inicialmente sobre as estratégias de leitura, e, na sequência, apresentamos o percurso metodológico executado para, em seguida, tecermos algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES LEITORAS PARA O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As leituras que fizemos acerca das noções de competências e habilidades (PERRENOUD, 2000; MACEDO, 2009) nos levam a entender que há uma inter-relação entre essas noções; por isso a abordagem que aqui fazemos as põe em relacionamento. Vejamos.

Segundo Perrenoud (2000, p. 61), a competência é “a capacidade de ação de forma eficaz em determinada situação, tendo como suporte os conhecimentos, mas sem a limitação deles”. No tocante às habilidades, estas são representações de ações determinadas de forma concreta como ler, escrever, pintar um quadro etc.

Macedo (2009), por sua vez, relaciona as noções de competência e habilidade, da seguinte maneira:

Habilidades são conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas. Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que uma certa competência é requerida. (MACEDO, 2009, p. 11)

Os estudos do autor demonstram que a competência pode ser considerada uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade pode ser considerada uma competência de ordem particular, específica. As habilidades, nesse caso, referem-se aos planos objetivos e práticos do saber fazer; tratam, simultaneamente, diferentes fatores em níveis diversificados, o que implicaria dizer que competência

não é um mero conjunto de habilidades, mas algo que não se limita à soma das partes.

Nesse contexto, as habilidades e competências são imprescindíveis a um ensino da leitura pautado numa abordagem socio-cognitiva e interacional, porque possibilita a formação de leitores proficientes, críticos e participativos, que atendem à demanda resultante das especificidades de leituras que circulam na sociedade.

Retomando os estudos de Perrenoud (2000, p. 69, grifo do autor), observamos que o autor conceitua a competência de outra maneira: trata-se da “[...] capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constituíveis’ a partir dos recursos do sujeito”. No que diz respeito à habilidade, segundo Geglio (s/d, p. 2), esta pode ser “entendida como uma capacidade que diz respeito a um fazer circunscrito a uma ação menor, não menos importante nem, talvez, complexidade secundária, mas de aspecto limitado”. Nesse sentido, o desenvolvimento das competências de leitura dos discentes são alcançadas através da conquista de certas habilidades, tais como: decodificar signos, acionar o conhecimento prévio, identificar informações implícitas em um texto, etc.

Em referência, especificamente, às capacidades relativas à compreensão textual, segundo Solé (1998), estas podem ser adquiridas ao se aprender estratégias de leitura, as quais devem ser postas em ação antes, durante e após a leitura. Para a autora, normalmente, os leitores com mais experiência empregam as estratégias inconscientemente, uma vez que o processamento da informação escrita acontece automaticamente, pois o estado de “piloto automático” já está acionado. Porém, quando o leitor encontra vocábulo ou sentença inatingível, este estado é deixado de lado e, é exatamente nesse instante, que o leitor precisa lançar mão de estratégias, pois estará consciente do que precisa fazer para adquirir novas aprendizagens.

No ensino das estratégias de leitura, Solé (1998) afirma que a missão de guia cabe ao professor. É, portanto o docente quem deve desempenhar o papel de mediador na estruturação do conhecimento, ou seja, auxiliar o aluno a realizar tarefas que, sozinho, não conseguiria resolver. Para a autora, há alguns passos ou estratégias que devem anteceder a leitura. A primeira delas é a motivação. É preciso incentivar o discente, provocando-o com leituras desconhecidas, desviando-o de uma prática pedagógica de leitura tida como fragmentada, ou insatisfatória, para uma melhor compreensão leitora.

A segunda proposta da autora é planejar objetivos de leitura. Faz-se necessário que o leitor saiba as justificativas que o levaram a ler determinado texto, pois os leitores proficientes não leem qualquer texto da mesma forma, uma vez que cada leitura depende do seu objetivo, havendo as especificidades de objetivos em diversas situações e momentos de leitura. De acordo com Solé (1998), lê-se procurando atingir diferentes objetivos, dentre os quais: obter informações precisas, buscar instrução, aprender a revisar a própria escrita, sentir prazer na leitura, para se comunicar com outrem.

A terceira proposta apresentada pela autora diz respeito a impulsionar o conhecimento prévio do aluno, perguntando o que ele sabe acerca do texto, se já possui conhecimento sobre o assunto abordado, etc. Agindo dessa forma, capacita-se o leitor para atribuir sentidos ao que lê. Há várias diretrizes capazes de orientar os discentes no levantamento de seus conhecimentos prévios, pode-se, por exemplo, explicar o que será feito no momento da leitura, referenciar os temas, fazer com que estabeleçam relações com aspectos da sua experiência prévia, estimular e chamar a sua atenção para os vários aspectos textuais que podem ativar seu conhecimento prévio (como ilustrações, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, palavras chaves); atuando sempre com o objetivo de

incentivá-los a fazer uma exposição do que já aprenderam acerca da temática. Além do mais, permitir que falem, (re)conduzindo e direcionando as informações para a temática abordada também é fundamental no processo de leitura.

Solé (1998), em sua quarta proposta, trata das previsões sobre o que ocorre no texto, ideia corroborada pelos PCN (BRASIL, 2011, p. 43) quando afirmam: “antes de começar a leitura, são produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, como elaboração de hipóteses (Este texto trata de que assunto? É uma história? É uma notícia? É triste? É engraçado?)”. Nesse sentido, o discente refletirá acerca do texto, uma vez que o seu interesse foi aguçado. Em contrapartida, é imprescindível fazer previsões, exigindo que o leitor se aventure: “[...] é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado”, por ter se arriscado (SOLÉ, 1998, p. 108).

Mesmo o leitor principiante poderá desvendar o que quer dizer o texto, mediante a suposição do que está escrito, do reconhecimento do suporte, do título das ilustrações. Essa atividade deve ter início desde as séries iniciais, pois se aprende a fazer uso das práticas de leitura durante toda a trajetória escolar; indos dos anos iniciais – principalmente quando o professor faz a leitura em voz alta para as crianças – até os anos finais do Ensino Fundamental.

A quinta e última proposta de Solé (1998) fala sobre a necessidade de oportunizar que os alunos produzam indagações em relação ao texto. Essa estratégia perfaz toda a leitura, ajudando o discente na melhoria e na rapidez do processamento do texto; colaborando para que possa “ler com compreensão, com envolvimento, prevendo o que o texto vai dizer e verificando se as previsões se confirmam ou não” (BRASIL, 2011, p. 45).

A autora (1998, p. 70) entende que, “[...] se as estratégias são procedimentos, e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos [...]”. Nessa acepção, as estratégias servem como conteúdos procedimentais para subsidiar o ensino e a aprendizagem de leitura; levando os alunos a compreenderem desde os diferentes gêneros textuais até as diversas possibilidades de interpretação cabíveis sobre os textos que circulam na sociedade.

Em seu livro “Estratégias de leitura”, Solé (1998) apresenta estratégias que podem ser ensinadas durante a leitura, a exemplo da leitura compartilhada. A autora assegura que:

Também é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles. (SOLÉ, 1998, p. 120)

Desse modo, o educador deve mostrar subsídios e procedimentos aos discentes a fim de que estes possam fazer uso desse tipo de estratégia, conduzindo-os ativamente à autonomia na leitura. O objetivo é que esses educandos adquiram uma leitura independente, visto que essa estratégia de leitura faz com que o discente tenha uma maior familiaridade com o texto lido. Para Solé (1998, p. 122), esse é o modo de leitura no qual, “[...] o próprio leitor lança uma imposição de seu ritmo e concebe o texto para determinados fins, atuando como avaliador no funcionamento do trabalho do

ensino das estratégias”. A autora assegura que o referido procedimento de leitura é mais concreto e deve ser incentivada no espaço escolar.

No que diz respeito às estratégias que acontecem depois da leitura, Solé (1998) orienta que seja feita a identificação das ideias principais que compõem o texto, a produção de resumos e, por último, a elaboração de perguntas e respostas acerca da leitura realizada.

Outra pesquisadora que trata das estratégias de leitura como procedimentos de ensino é Kleiman (2004). A autora classifica-as em dois tipos: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas desenvolvem-se na fase inicial do processo de aquisição da leitura, aperfeiçoando-se no decorrer do tempo, com a prática leitora. Tais estratégias são automatizadas pelos leitores, que passam a processar os sentidos de forma automática, inconsciente. Em contrapartida, as estratégias metacognitivas estão interligadas à metacognição, sendo mais fáceis observá-las e controlá-las, pois requerem do leitor uma monitoração consciente, uma vez que ele tem o controle mental sobre as mesmas.

Quando falamos das estratégias de leitura, partimos do princípio de que todo processo de ensino e aprendizagem acontece com a participação dos sujeitos em práticas sociais nas quais a leitura está inserida, especialmente, no ambiente escolar. Desse modo, importa entender que a prática leitora efetiva-se quando a leitura passa a fazer parte do cotidiano da vida do aluno.

Leffa (1996) também se dedicou ao estudo das estratégias de leitura. Para ele, tratam-se de um determinado recurso, observável ou não, usado pelo leitor durante o processo da leitura para auxiliá-lo na compreensão do texto. Para esse estudioso, ler é usar estratégias que possibilitem o domínio do processo de compreensão por parte do leitor; para tanto, é necessário ter em vista

um referencial dos objetivos definidos para a atividade leitora. Conforme o autor:

Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está ou não compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhorar sua compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura. (LEFFA, 1996, p. 19)

Entendemos assim que, durante o processo da leitura, o leitor competente será capaz de detectar quando não compreende algo na leitura, podendo, assim, fazer uso de determinadas estratégias para preencher essa lacuna. A esse respeito, Solé (1998) assegura que o docente precisa conscientizar-se de que ler “é um processo interno, porém deve ser ensinado”:

[...] para que um mau leitor deixe de sê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo, estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências etc. (SOLÉ, 1998, p. 26)

Nessa perspectiva, podemos perceber a importância do docente como um mediador da leitura, que oportuniza ao leitor a

aquisição da sua autossuficiência na compreensão leitora. Ainda, segundo a autora, o ensino das estratégias de leitura é formado por três etapas. A etapa precedente à leitura, constituída pela motivação, objetivos da leitura, abordagem do conhecimento prévio e estabelecimento das previsões; a etapa durante a leitura, que lida com as relações que o leitor pode estabelecer quando realiza determinadas leituras; e a etapa posterior à leitura, que trata da verificação das hipóteses e do posicionamento à reação do leitor diante do texto (SOLE, 1998).

No próximo tópico, discorreremos acerca de algumas das principais estratégias metacognitivas que são utilizadas nas três etapas da leitura.

As estratégias metacognitivas de leitura: reflexão, consciência e ensino

Segundo Goodman (1990, p. 48), “uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação [...] Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo”. Dessa forma, as estratégias podem ser desenvolvidas, e até modificadas durante o processo de leitura, por meio de uma conduta inteligente que seja possível construir significado ou compreender o texto.

De acordo com Goodman (1990), há cinco tipos de estratégias de leitura:

- a. Seleção - habilidade que o leitor demonstra ao selecionar apenas os aspectos relevantes para a compreensão, com base na finalidade da leitura;
- b. Predição - capacidade que o leitor tem para se antecipar ao texto, prevendo o que virá em seguida. A predição pode se ancorar em fotos, títulos etc.;

- c. Inferência - habilidade que o leitor tem para completar informações, para ler o que não está explícito no texto. As inferências são feitas com base nos conhecimentos prévios do leitor;
- d. Confirmação - capacidade que tem o leitor para verificar se suas previsões e inferências estão corretas, utilizando o contexto como um dos elementos para eliminar hipóteses improváveis;
- e. Correção - capacidade que o leitor tem para corrigir previsões e inferências que não foram confirmadas na leitura. Para tanto, ele volta ao texto, levanta outras hipóteses e segue em busca de outras pistas, na tentativa de dar sentido adequado ao que lê.

Nessa perspectiva, as estratégias metacognitivas asseguram que o leitor controle o processo da leitura, sendo capaz de redefinir suas ações quando surgirem empecilhos. Conforme Leffa (1996), o processo da metacognição abrange a habilidade para monitorar a própria compreensão e para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha. O autor afirma ainda que as pesquisas realizadas na área apontam quatro conclusões: “1) a metacognição desenvolve-se com a idade; 2) a metacognição correlaciona-se com a proficiência em leitura; 3) o comportamento metacognitivo melhora a instrução; 4) a eficácia de uma determinada estratégia depende do objetivo de uma determinada leitura.” (LEFFA, 1996, p. 63-64).

Tempo e comportamento metacognitivo do leitor irão, portanto, ser fundamentais para o alcance da proficiência leitora. Além disso, o objetivo que se tem ao ler um texto será determinante para que a estratégia selecionada seja eficaz para a compreensão leitora.

Kato (2002, p. 86), por sua vez, assegura que “as estratégias metacognitivas referem-se aos princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”. Isso significa dizer que essas estratégias são conscientes e reflexivas, possibilitando ao leitor levar em consideração seu objetivo de leitura no processamento do texto.

Com base nessas considerações sobre as estratégias de leitura, vejamos, a seguir, como foi desenvolvido o plano de ação da pesquisa realizada.

VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

É importante destacarmos, mais uma vez, que, ao realizarmos as oficinas de intervenção em leitura que apresentamos a seguir, tínhamos como objetivo possibilitar aos alunos a identificação das marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto, competência correspondente ao Descritor 13 do Tópico VI – Variação Linguística, da Prova Brasil. Tomando por base esse objetivo, elaboramos um Plano de Ação com as seguintes etapas: (a) Avaliação Diagnóstica Inicial; (b) Plano de Intervenção Pedagógica com as oficinas de leitura; e (c) Avaliação Diagnóstica Final. Vejamos.

Etapa 01: avaliação diagnóstica inicial (1h/a – 50 minutos)

Para o desenvolvimento desta etapa, consideramos pertinente realizar uma avaliação diagnóstica inicial, com o objetivo de avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos. Para compor essa avaliação, pesquisamos, em vários sites de domínio público, questões da Prova Brasil aplicadas nos últimos 05 (cinco) anos, as quais contemplassem questões relativas ao Descritor 13 do Tópico VI – Variação Linguística, da Prova Brasil. A partir daí, selecionamos cinco (05) questões objetivas, de múltipla escolha, as quais foram apresentadas em formato de simulado e respondidas, individualmente, pelos alunos.

A turma participante da pesquisa foi composta por 33 discentes. Com a aplicação da avaliação diagnóstica inicial, pudemos

verificar o quanto os discentes demonstraram dificuldades para identificar as marcas linguísticas que evidenciam a presença do locutor e/ou do interlocutor de um texto. Atentemos para os resultados:

Tabela 01 – Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Inicial

Questão	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto			
	Acertos		Erros	
Q1	11	33%	22	67%
Q2	6	18%	27	82%
Q3	5	15%	28	85%
Q4	9	27%	24	73%
Q5	17	52%	16	48%

Fonte: elaborada pelos autores (2019)

Como se pode observar, os alunos só conseguiram atingir uma margem de acertos superior a 50% na questão Q5, nas demais, a margem de acertos foi bastante inferior a 50%, ficando entre 15% e 33% de acertos, apenas. A partir desses dados, elaboramos um Plano de Intervenção Pedagógica, que objetivou levar os alunos a melhor compreenderem as estratégias de leitura relacionadas ao Descritor 13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto – do Tópico VI, Variação Linguística, da Prova Brasil.

Plano de intervenção em leitura

Para o ensino das estratégias de leitura voltadas para esse descritor, foram elaboradas um total de 05 (cinco) oficinas; realizadas, cada uma delas, em duas (02) aulas, com duração de 50 minutos cada uma. Contudo, dada a necessidade de fazer um recorte da dissertação para este capítulo, apresentamos, a seguir, o detalhamento de apenas uma dessas oficinas. Vejamos.

OFICINA 01* – MARCAS LINGUÍSTICAS DO LOCUTOR
E/OU DO INTERLOCUTOR NO TEXTO (2h/a – 100 minutos)

OBJETIVO: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto. Na oficina, os alunos devem:

- ✓ Fazer leitura compartilhada do Texto 5, intitulado “O Poeta da Roça”, de Patativa do Assaré.
- ✓ Discutir o texto apresentado, a partir das questões propostas no Roteiro de Leitura.

ROTEIRO DE LEITURA

- a) Vocês conhecem o autor do poema? Sabiam que ele faz parte da literatura e cultura popular?
- b) O nome do poema é “O poeta da roça”. O eu poético do texto é alguém que fala da vida na roça ou é alguém que faz parte dela? Quais versos do poema nos mostram quem é o eu poético?
- c) Há diversas palavras no texto associadas ao universo da roça e do sertão. Cite algumas;
- d) Qual é a atividade profissional desse eu poético?
- e) O eu poético define a sua pessoa, o seu jeito de ser poeta, com estas expressões: “Sou fio da mata, cantô da mão grossa”, “Sou poeta das brenha”. Qual afirmativa traduz o que o poeta expressa com esses versos? - Vocês acham que ele é um homem simples que não sabe cantar? - Vocês acham que ele é apenas um trabalhador rural? - Vocês acham que ele é um poeta simples, do campo, da roça?
- f) O poema retrata a roça como um lugar que apresenta dificuldades próprias. Vamos localizar e transcrever, na lousa, o verso que comprova essa afirmação.
- g) Há uma estrofe em que o poeta fala de seres maravilhosos e encantatórios, próprios da credence popular. Em qual estrofe podemos encontrar versos que comprovem tal afirmação?
- h) O eu poético só “canta” coisas belas, corajosas, heroicas? Sim () Não () Por quê?
- i) O eu poético está feliz no lugar onde vive? Sim () Não () Por quê?
- j) Quem fala, no poema, afirma ser um poeta conhecido além da roça e do sertão? Quais são os versos que justificam essa resposta?

* Disponível em: <https://mscamp.wordpress.com/paginas-escritas/variedade-linguistica-%E2%80%93-patativa-do-assare/>. Acesso em: 14 set 2018.

Descrição da Oficina

Iniciamos a oficina entregando aos alunos o texto “O Poeta da Roça”, de Patativa do Assaré (1978). Na sequência, solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa do texto; depois, perguntamos quem gostaria de fazer a leitura oral das estrofes, individualmente. Após anotarmos na lousa a sequência de nove (09) alunos participantes da atividade, iniciou-se a leitura oral. Durante o processo de leitura, alguns alunos ficaram rindo do aluno que estava lendo, porque ele não conseguia pronunciar devidamente as palavras, conforme o registro do poema. Diante da situação, explicamos que era preciso colaborarmos; assim sendo, a leitura foi reiniciada com sucesso.

Ao concluírem a leitura, os alunos participantes afirmaram que era difícil ler as palavras, pronunciando-as de modo diverso ao que falavam cotidianamente; além de pronunciar palavras desconhecidas. Alguns alunos explicaram ser este o motivo pelo qual riram no início da leitura; na visão de uma das alunas o texto era “cheio de palavras erradas e eles não sabiam pronunciar”.

Aproveitamos esse momento para darmos início à abordagem do descritor D13 – identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto. Inicialmente, partimos de uma conversa informal acerca da importância da variação linguística em nosso país, da cultura popular e da importância da vida e obra do poeta Patativa do Assaré. Informamos que o referido poeta era considerado analfabeto, e que, por este motivo, a sua filha escrevia o que ele ditava. Após esse diálogo, demos início à abordagem do texto, a partir do roteiro de leitura que havíamos elaborado e também de outras questões sobre a compreensão leitora, necessárias a melhor compreensão do texto.

Ao longo da oficina, buscamos trabalhar as estratégias de leitura sem, no entanto, teorizar sobre elas. Entretanto, conduzimos a discussão sobre o texto, de modo geral, a partir de estratégias tais como: ativar o conhecimento prévio; selecionar informações do texto; levantar hipóteses sobre o texto; construir o significado global do texto; explorar o uso do léxico enquanto variação linguística; ativar os conhecimentos prévios dos alunos no que se refere à variação socioeconômica, cultural e regional no cenário brasileiro; identificar os possíveis locutores do discurso, através do léxico apresentado; identificar expressões que tivessem o mesmo sentido de outras que eles conhecessem, dentre outras.

Indagamos os discentes sobre o fato de conhecerem, ou não, o poeta Patativa do Assaré. A maioria alegou que tinham ouvido falar sobre o poeta e que sabiam que ele “fazia poemas”; outros afirmaram que “fazia cordéis”. Perguntamos se o eu poético do texto é alguém que fala da vida na roça ou é alguém que faz parte dela. Antes de responderem, alguns pediram para ler o texto novamente; outros disseram que ele falava da vida na roça e alguns afirmaram que ele fazia parte da vida na roça. Em face das dúvidas, pedimos que retornassem ao texto e verificassem quais seriam os versos do poema que nos mostravam, de fato, quem era o eu poético. Para justificar a resposta, os alunos foram citando versos distintos, os quais comprovavam que o poeta era alguém que vivia na roça. Dentre os citados, os mais recorrentes foram os versos: “sou fio das mata, cantô da mão grossa, / Trabáio na roça, de inverno e de estio” e “Eu vivo contente e feliz com a sorte, / Morando no campo, sem vê a cidade”.

Em seguida, dialogamos com os discentes sobre a noção de variação linguística, citando como exemplos uma linguagem formal, utilizada por determinados setores da sociedade, por pessoas de maior prestígio social; além de outras variantes linguísticas

como as gírias e os regionalismos. Na ocasião, os discentes abordaram novamente a concepção de erro; alguns deles afirmaram que alguns professores consideram errado falar gírias e, ainda, que são corrigidos quando usam alguns regionalismos. Essa discussão foi importante no tratamento da noção de variação linguística e também no que diz respeito ao que é certo ou errado, em termos de usos da língua. Esta situação facilitou para que pudéssemos mostrar aos alunos que todas as variantes linguísticas são importantes e expressam a riqueza de nossa língua.

Explicamos também que o ensino da língua não se deve reger pelas noções de certo e errado, e sim pelos conceitos de adequado e inadequado, já que estes podem gerir o uso da língua nos mais diferentes contextos. Argumentamos que os regionalismos ou falares locais, como são conhecidos, são variações geográficas resultantes dos usos da língua padrão; especialmente no que diz respeito às construções gramaticais, ao emprego de certas palavras e expressões, à pronúncia das palavras. Finalmente, para efeito de observarmos o fenômeno da variação, conversamos a respeito da existência, no Brasil, dos falares amazônico, nordestino, mineiro, entre outros.

Continuando, pedimos aos alunos que citassem palavras do texto que estivessem associadas ao universo da roça, do sertão, portanto, a regionalismos. Eles afirmaram que o texto estava “cheio de regionalismos”, e como exemplos foram termos como “cigarro de paia”, “paioca”, “eito”, “vaquêro”, “tôro”, “novio” etc., entre outras.

Logo após, perguntamos sobre qual seria a atividade profissional desse eu poético. Três termos que representavam a sua profissão foram citados: lavrador, roceiro e trabalhador rural. Com o objetivo de possibilitar que os discentes pudessem confirmar, ou não, a resposta formulada, apresentamos os seguintes versos do poema: “Sou fio da mata, cantô da mão grossa”, e “Sou poeta das

brenha”. Nesse momento, perguntamos se esses versos poderiam significar que o poeta era um homem simples, que não sabia cantar; um trabalhador rural ou um poeta simples vindo do campo ou da roça. Os alunos responderam que os versos mostravam a origem do poeta, ou seja, que ele “era da roça”, pois era “fio da mata” e possuía a “mão grossa por trabalhar na roça”.

Por conseguinte, perguntamos aos alunos se eles perceberam que o poeta retratou a roça como um lugar com dificuldades específicas. A resposta foi afirmativa. Na sequência, pedimos que citassem alguns versos que demonstrassem as características locais. Quatro alunos apontaram o verso a seguir: “[...] o buliço da vida apertada, Da lida pesada, [...]”, para corroborar a resposta dada.

Em seguida, dialogamos com os alunos sobre o fato de o eu poético falar em seres maravilhosos e encantatórios, próprios da credence popular; pedimos que localizassem qual seria a estrofe indicativa da resposta. A maioria da turma teve dificuldades para localizar a estrofe em questão; todavia, dois alunos a identificaram, qual seja: “Eu canto o cabôco com suas caçada, / Nas noite assombrada que tudo apavora, / Por dentro da mata, com tanta corage Topando a visage chamada caipora.”. Na sequência, vários alunos concordaram que só havia essa estrofe que fazia o registro de seres encantados.

Logo após, mostramos aos alunos que o eu poético não “cantava” apenas coisas belas, corajosas e heroicas; falava também da miséria e da fome vivida pelo povo da roça. Na ocasião, antes de pedir para que os discentes identificassem os versos relativos a essa questão, eles afirmaram que o poeta se referia aos mendigos sujos que pediam socorro, com fome, e também aos seus farrapos, conforme podemos comprovar nos versos: “Eu canto o mendigo de sujo farrapo, / Coberto de trapo e mochila na mão, / Que chora pedindo o socorro dos home, / E tomba de fome, sem casa e sem pão”.

O próximo questionamento feito aos alunos foi se o eu poético vivia feliz naquela situação. Alguns responderam que sim, outros que não. Alguns ficaram calados. No decorrer da atividade, cada um foi explicando o que pensava sobre a questão. Por fim, chegaram à conclusão de que o próprio eu poético afirmava estar feliz; para tanto, apontaram a estrofe que ratificava a resposta dada: “contente e feliz com a sorte”. Alguns alunos argumentaram que, se o próprio eu poético expressa que estava feliz, eles não poderiam dizer o contrário.

Perguntamos, ainda, se o poema nos permitia identificar se o poeta era uma pessoa conhecida. Inicialmente, os alunos responderam que sim, pois conheciam Patativa do Assaré. Diante da resposta, refizemos a pergunta para que eles entendessem que estávamos nos referindo ao que o eu poético falava no poema. Nesse ponto, os alunos pediram para reler o texto, porque relataram que “não tinham visto essa parte”. Pouco tempo depois, vários alunos passaram a afirmar que, no poema, o eu poético afirmava que não era muito conhecido. Perguntamos então qual verso registrava essa assertiva; em resposta apontaram os versos a seguir: “Meu verso só entra no campo e na roça Nas pobre paioça, da serra ao sertão.”.

Finalizamos a oficina comentando com os alunos sobre como eles poderiam identificar o eu poético no texto, já que, em todas as questões de compreensão leitora, precisaram identificá-lo no texto e localizar o registro das informações. Naquele momento, pedi que formassem grupos e, juntos, identificassem e circulassem no texto quais palavras indicavam a existência do eu poético. Os alunos demoraram para concluir essa atividade. Durante a realização, passamos em cada grupo, orientando e dialogando.

Explicamos ainda que eles precisavam ler cada verso, atentamente, com o objetivo de reconhecer as marcas linguísticas. Mostramos, por exemplo, como os pronomes (eu, meu) e os verbos

na primeira pessoa (trabalho, sei) contribuíam para a identificação do eu poético (locutor). Por outro lado, ensinamos como o vocativo e as formas pronominais e verbais, de 2ª pessoa, podem apontar o interlocutor do texto. Dentre as marcas linguísticas, as quais os alunos precisariam ficar atentos, destacamos também: o tipo de vocabulário e o assunto. Na sequência, fomos observando cada verso e identificando as marcas linguísticas que evidenciavam o locutor do texto.

Ao longo dessa oficina, ainda sentimos a dificuldade dos alunos em tratar de questões como: o reconhecimento da variação linguística; as variantes existentes na língua portuguesa; a compreensão do que não há o certo e o errado no uso da língua; a necessidade de observar as (in)adequações de uso e o contexto no qual se dá a comunicação; a identificação das marcas linguísticas que evidenciavam quem era o locutor do texto, mais especificamente dos pronomes e dos verbos usados na 1ª pessoa do singular.

Avaliação diagnóstica final (1h/a – 50 minutos)

A Avaliação Diagnóstica Final, última etapa do Plano de Ação, foi planejada com o objetivo de avaliarmos a compreensão leitora dos alunos no que se refere ao descritor D13, e, posteriormente, podermos comparar os resultados obtidos pelos discentes antes e após a aplicação do Plano de Intervenção em Leitura.

Para a composição da avaliação, foram selecionadas cinco (05) questões objetivas. Antes da aplicação do exame, explicamos aos alunos que a prova apresentava a mesma configuração daquela realizada anteriormente, desse modo, deveriam ler as questões com atenção e assinalar apenas uma resposta.

Diferentemente da avaliação diagnóstica inicial, percebemos que os alunos demonstravam certa tranquilidade, mantendo-se

concentrados para responderem as questões propostas. Os resultados obtidos pelos alunos na Avaliação Diagnóstica Final encontram-se na tabela a seguir, e nos permite avaliar, quantitativamente, o alcance das atividades desenvolvidas acerca dos referidos descritores. Vejamos.

Tabela 02 – Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Final

Questão	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto			
	Acertos		Erros	
Q1	15	45%	18	55%
Q2	14	42%	19	58%
Q3	23	70%	10	30%
Q4	15	45%	18	55%
Q5	20	61%	13	39%

Fonte: elaborada pelos autores (2019)

Notemos que, embora as questões apresentadas na Avaliação Diagnóstica Final sejam diferentes das que foram apresentadas na Avaliação Diagnóstica Inicial, apresentamos novamente o percentual de erros e acertos dos alunos, em relação a cada questão, para que pudéssemos destacar uma situação em específico. Vejamos: enquanto na primeira avaliação tínhamos número de acertos e de erros bastante díspares entre os alunos, por outro lado, na avaliação final, percebemos que há um equilíbrio em relação ao número de alunos que acertaram as questões. Isto significa que o plano de intervenção aplicado pode ter resultado na produção de maior atenção, interesse e compreensão leitora, por parte dos alunos, no que diz respeito a conseguirem identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto.

Isso também nos levar a entender que o plano de intervenção atingiu boa parte da turma, pois os resultados finais demonstram

que, com a execução das oficinas e aplicação das estratégias de leitura, os discentes revelaram melhor compreensão, no que diz respeito à identificação das marcas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Porém, de modo geral, os resultados demonstram que o déficit de leitura desses discentes ainda é muito grande, principalmente sobre as noções de variação linguística e a identificação do locutor e do interlocutor de um texto. Portanto, ainda há muito que se fazer em sala de aula para que o alcance da aprendizagem dessas estratégias de leitura seja ainda mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a execução das oficinas sobre o descritor 13, buscamos orientar os alunos a desenvolverem a habilidade de perceber as marcas linguísticas identificadoras do locutor e do interlocutor; bem como das situações de interlocução do texto e, também, das possíveis variações da fala. Para tanto, mostramos que as variações linguísticas se manifestam de diferentes maneiras: por marcas ou estruturas linguísticas que revelam características do locutor e, em alguns casos, do interlocutor a quem o texto se destina. Essas características podem ser sociais ou regionais, resultando do empenho dos interlocutores no intento de se ajustarem às condições de produção e de circulação do discurso.

Dentre as atividades relacionadas ao desenvolvimento dessa habilidade encontram-se aquelas que buscam reconhecer as variações (gramaticais ou lexicais) que, de modo mais específico, revelam as características dos locutores e dos interlocutores. Ao adquirirem essa habilidade, os alunos terão a possibilidade de identificar as variações linguísticas resultantes da influência de diversos fatores, entre eles: o lugar e a época em que o falante nasceu e vive atualmente, o grupo social ao qual ele pertence; quem fala no texto, e a

quem o texto se destina. Além disso, poderão reconhecer as marcas linguísticas reveladas por meio do vocabulário empregado, do uso de gírias ou expressões e ainda dos níveis de linguagem.

Diante do que foi exposto, entendemos que os resultados das avaliações apenas nos mostram o quanto ainda precisamos fazer, pois, embora tenhamos alcançado êxito com a aplicação da proposta de intervenção, ainda é grande o déficit de leitura, por parte dos alunos; não apenas em relação ao descritor estudado neste trabalho. É, portanto, essa tomada de consciência que vai nos levar a refletir ainda sobre como desenvolver atividades, por meio das quais os alunos possam trabalhar estratégias de leitura que venham contribuir para a excelência de sua proficiência leitora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. **Matriz de língua portuguesa de 8ª série comentários sobre os tópicos e descritores exemplos de itens**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

GEGLIO, P. C. **As competências como significado norteador da ação docente**: uma nova epistemologia. s/d. (mimeo)

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreiro, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas**. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KATO, M. **O aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2004.

LEFFA, V. J. Metacognição. In: **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. (Coleção Ensaio, 7). p. 45-65

MACEDO, L. de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: BRASIL. **ENEM: textos teóricos e metodológicos 2009**. Brasília: junho de 2009. p. 49-70

SILVA, M. de S. Estratégias de Leitura no 9º Ano do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios para a compreensão leitora. **Dissertação de Mestrado – PROFLETRAS**. Universidade Federal da Paraíba, 2019.

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

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

**A REFERENCIAÇÃO COMO MECANISMO
DE PROGRESSÃO E ARGUMENTATIVIDADE EM
TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM ALUNOS DE 9º ANO**

Enaida Oliveira Dornellas de Carvalho¹

Márcio Leandro Silva²

CONTEXTUALIZAÇÃO

Esse trabalho discute o processo de referenciação enquanto atividade processual e discursiva, diretamente relacionada à argumentação e à intencionalidade comunicativa, em textos dissertativo-argumentativos de 20 (vinte) alunos de 9º ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal localizada na cidade de Pocinhos-PB. Trata-se de um processo diretamente ligado ao êxito das interações entre os sujeitos produtores de discursos, na medida em que está associado a um projeto de dizer e à orientação do leitor na construção de sentidos partilhados.

1 Doutora. Professora da Universidade Estadual da Paraíba/PROFLETRAS.
dornellaseneida@yahoo.com.br

2 Mestre. Colégio Municipal Padre Galvão. marcio-leandro-pf@bol.com.br

Para desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo, com foco no processo de referenciação, partimos das seguintes questões: a) De que forma é construída a argumentação em textos produzidos pelos alunos de uma turma de 9º ano, através do processo de referenciação? b) Quais os mecanismos linguísticos, empregados pelos alunos, que expressam a argumentação através da referenciação? As respostas a essas questões relacionam-se ao objetivo geral deste trabalho, que é o de contribuir com o processo de produção do texto dissertativo-argumentativo dos alunos, no tocante ao emprego dos elementos de referenciação textual que desencadeiam a consistência argumentativa e evidenciam juízos de valor. Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos uma experiência interventiva à luz da proposta das sequências didáticas como proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

Discutimos o conceito de gênero como o pressupõem Bakhtin (1992) e Marcuschi (2008) e discorremos acerca das características do texto dissertativo-argumentativo e das estratégias argumentativas empregadas em sua produção, baseados em Costa Val (2016), Souza (2003), Xavier (2010). As reflexões sobre argumentação foram orientadas por Koch e Elias (2006). Tratamos da referenciação com base em Antunes (2005), Cavalcante (2003) e Machado (2013) e recorreremos às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacional de língua portuguesa (BRASIL, 1998) para embasar nossa proposta pedagógica.

DISCUTINDO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Bakhtin (1992) foi quem primeiro concebeu o gênero para além dos domínios literários, como intrínseco a toda atividade de interação verbal, como evento comunicativo que condiciona a comunicação. Para Bakhtin (2000), todas as atividades humanas e, neste contexto, a comunicação, estão relacionadas ao uso da língua(gem), de caráter discursivo, dialógico e social. E os usos da língua(gem) materializam-se em gêneros, entendidos como construtos comunicativos vinculados a uma determinada situação de interação verbal que ocorre em determinada esfera da atividade comunicativa. Neste sentido, Bakhtin concebe o gênero textual a partir da construção de enunciados, e sob três naturezas: a dialógica, a discursiva e a social. Para o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 261- 262).

A partir dessas palavras fica clara a ideia de que um gênero textual tem uma materialidade móvel, visto ser específico o contexto no qual ocorrem os enunciados, em virtude das variadas intenções comunicativas, embora esteja o gênero relacionado a ações sociais que se repetem, que apresentam relativa estabilidade. É o gênero,

pois, uma forma plástica, dinâmica e não uma forma fixa e imutável de estruturação do discurso. Os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua” (BAKHTIN, 1992, p.279).

Numa perspectiva atual, Marcuschi (2008, p. 154) corrobora a ideia de que os gêneros textuais têm configurações vinculadas a um contexto específico de comunicação motivado pela legitimação discursiva dos interactantes que, situados numa relação sócio-histórica, partilham de objetivos de comunicação comuns. Para esse autor,

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.154).

O autor defende que, ao nos apropriarmos de determinado gênero para estabelecimento de determinado evento comunicativo, estamos dominando mais que uma estrutura linguística; estamos sim realizando linguisticamente objetivos de comunicação específicos partilhados por sujeitos social e ideologicamente situados. Assim como postula Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Esse foi o propósito com que desenvolvemos nosso trabalho de intervenção didática: dotar os alunos da competência comunicativa necessária para a interação que se dá através do gênero argumentativo concebido como dissertação.

Em seu trabalho acerca do texto dissertativo-argumentativo, Souza (2003) constata que a dissertação, enquanto gênero textual pertencente ao domínio discursivo escolar, é ensinada com o objetivo de desenvolver a competência linguística e comunicativa do indivíduo *na e para* a escola. Contudo, a autora constata, também, que a dissertação extrapola essa esfera comunicativa, fazendo parte das práticas sociais, haja vista sua requisição em diversos contextos sociais nos quais são exigidas práticas de linguagem que promovam a argumentação, sejam em instâncias públicas ou privadas.

A dissertação no ambiente escolar sempre esteve voltada para o cumprimento de uma atividade em função de um objetivo específico do professor, ou para a atribuição de uma nota de final de etapa letiva. Dessa forma, a dissertação é concebida com características reducionistas no tocante às circunstâncias da interlocução, haja vista não propiciar ao aluno sua condição de sujeito produtor de discursos coerentes com as situações motivadoras da interlocução.

A necessidade do aluno, no momento de produção textual, de adaptar seu querer-dizer às exigências desse gênero, sem renunciar à sua individualidade e à sua subjetividade, é desconsiderada, se o aluno escreve apenas para comprovar a apropriação de padrões formais inflexíveis, sem levar em conta a funcionalidade do gênero. Por isso, mesmo estando fortemente presente nas práticas sociais de linguagem das quais o aluno participa, no dia a dia, o gênero textual dissertativo é ainda pouco dominado em seus aspectos linguístico-discursivos e argumentativos. E, no entanto, a dissertação é um gênero textual através do qual se revelam as manifestações discursivas, bem como são explicitados os valores, as opiniões e as avaliações que o autor do texto faz do mundo, da sociedade, de seus semelhantes, das instituições com as quais convive.

Desse modo, não se concebe, hoje, a abordagem do gênero restrita aos espaços escolares com finalidade meramente didática, tendo em vista que o gênero dissertação decorre de um contexto de produção textual socialmente reconhecido e, portanto, com funcionalidade identificável, relacionado a aspectos sociohistóricos, resultante das práticas sociodiscursivas e interacionais que envolvem o uso da linguagem. Sua apropriação, pelo aluno, certamente, irá prepará-lo para melhor apresentar suas ideias, corroborar ou refutar as ideias de outros e, principalmente, fundamentar e justificar as razões dos seus posicionamentos. Isso o ajudará a tornar-se um cidadão crítico-reflexivo, já que, em uma sociedade onde o poder de argumentação é decisivo, a escola não pode desconsiderar esse poder.

REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA NO GÊNERO TEXTUAL

No gênero textual dissertação, se entrecruzam elementos linguísticos e discursivos que culminam para o processo de referenciação como mecanismo argumentativo. Assim, o estudo dos processos de referenciação estará voltado às questões da construção argumentativa e de produção de sentidos para o texto, o que requer a apropriação e o reconhecimento de estratégias argumentativas responsáveis para efetivar pontos de vista, defendê-los, refutá-los num exercício de análise, reflexão e emprego dos mecanismos linguísticos.

A atividade referencial deixou de ser vista como simples “etiquetagem” de um mundo real e passou a estar ligada ao processamento mental das construções discursivas por meio da atividade interativa entre os participantes do evento comunicativo, apoiando-se no fato de que os referentes são dinamicamente construídos

no e pelo evento comunicativo, constituindo-se, pois, em objetos do discurso. A referência não pode ser entendida mais como uma representação extensional de referentes do mundo. Para Koch (2002), é a forma como sociocognitivamente interagimos com o mundo, decisiva para construirmos nossas referências, que passam a ser consideradas como

o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo (KOCH, 2002, p.79).

Essa forma de conceber a referência tem como base não somente as estruturas físicas, materializadas pelas construções linguísticas no plano textual, mas diz respeito, sobretudo, às operações efetuadas pelos sujeitos no momento de construção dos discursos, quando realizam escolhas significativas entre as variadas possibilidades das quais a língua dispõe. Assim, ganha sentido a ideia de referenciação para além da tessitura textual.

De acordo com Koch (2002), o termo referenciação vem ampliar e substituir a noção da palavra referência como pensada pela lógica, uma atividade de representação do mundo. Privilegiando a noção de correspondência entre as palavras e as coisas, a referência atua como espelhamento do mundo; já a referenciação opera de forma discursiva, na qual o objeto de discurso em questão é atualizado de acordo com a situação contextual e o propósito comunicativo do autor.

Para Koch e Elias (2006), a referenciação está atrelada à noção de progressão referencial, estabelecendo assim um processo no qual há a construção e a reconstrução dos objetos de discurso.

O produtor textual opera dentro de um procedimento de escolhas para representar as coisas e retomá-las. Essa representação varia de acordo com o autor e sua intenção para com o seu interlocutor, sobretudo, porque essas escolhas não são aleatórias, elas emergem do caminho argumentativo que o autor decide escolher para informar seu leitor sobre determinadas coisas do mundo. É esse movimento de introdução e retomada dos objetos do discurso que ajuda não apenas na tessitura do texto, mas também na criação de unidade do texto baseado num projeto de dizer do autor.

Koch (1999) salienta que a referenciação constitui-se uma atividade discursivo-argumentativa, visto conceber o processo de inserção de mecanismos linguísticos como promovedores das relações entre os tópicos textuais-discursivos, os quais elucidam juízos de valor num projeto de dizer do escritor. Essa forma de conceber a referenciação como processo de orientação discursiva é também recuperada por Machado (2013), ao postular que a referenciação textual é responsável pela coesão e pela construção dos sentidos no texto.

Para Koch e Elias (2006), a garantia de continuidade de um texto está atrelada a duas exigências fundamentais: a repetição (retroação) e a progressão. Assim, percebemos que a autora considera a retroação como as investidas remissivas feitas no texto, no sentido de identificarmos informações já postas e recuperáveis no plano textual, ao passo que a progressão estaria voltada para a inserção de novas informações também importantes para o suporte de outras informações.

Desse modo, assumindo tal perspectiva, a argumentação discursiva também pode, sem dúvida, ser acionada, reforçada e reestruturada por meio de estratégias referenciais. Em outras palavras, a ação de “referir” e construir um dado objeto do discurso é motivada, em última instância, pela imagem referencial que o falante pretende levantar e ativar discursivamente.

O movimento de retomada de objetos do discurso, o qual pode ser considerado como movimento que completa a atividade de referenciação, torna-se extremamente importante na progressão do texto, não só porque reativa na memória do leitor o que já fora dito, mas também pode categorizar e ressignificar o termo ao qual se refere. Assim, os argumentos citados anteriormente podem ser trazidos de volta para o texto, configurando-se, desse modo, o processo de retomada como um reforço intencional do autor ao projeto argumentativo pretendido. Essa orientação argumentativa no texto, através da referenciação, ocorre, também, pelo emprego de categorias gramaticais, a exemplo dos artigos, pronomes demonstrativos e numerais, que podem operar juntamente com as expressões referenciais, corroborando o propósito do autor.

Esses mecanismos textuais serão estudados com vistas à elucidação de aspectos argumentativos do fenômeno da referência, levando-se em conta, portanto, o caráter interativo e a grande rede de inferências presentes neste gênero discursivo conhecido como dissertação escolar. Para isso, entendemos a referenciação como responsável pela construção argumentativa e a coesão como mecanismo de organização textual-discursivo em prol dessa argumentação consistente e, conseqüentemente, da obtenção da coerência que garantirá o êxito quanto à obtenção da bem-sucedida argumentação textual.

VIVENCIANDO A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para o trabalho didático com o gênero textual, faz-se necessária a elaboração de um conjunto sistemático de ações planejadas pelo professor, levando em consideração as especificidades do gênero, face aos variados contextos de interação. Para atender a essa exigência, a sequência didática (doravante SD), apresentada

por Dolz; Noverraz & Schneuwly (2004), é uma ferramenta de trabalho viável, uma vez que se organiza a partir de uma ordem mais ou menos estabilizada: 1) apresentação da situação de produção; 2) produção inicial do gênero, sem intervenções do professor, no intuito de diagnosticar aspectos linguísticos e discursivos que servirão de base para as etapas de estudo seguintes; 3) elaboração de módulos de atividades contemplando os “problemas” verificados na produção inicial e 4) produção final ou reescrita, quando os alunos demonstrarão os conhecimentos construídos, incorporando ao texto as aprendizagens obtidas.

Passamos a descrever as etapas da sequência didática elaborada, com um breve comentário acerca dos aspectos trabalhados, bem como sua contribuição para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos, no tocante ao emprego dos mecanismos de referenciação e progressão das ideias, os quais reforçam e orientam o projeto argumentativo desenvolvido na dissertação.

A Situação Inicial

Neste momento da sequência, foram apresentados os objetivos específicos da pesquisa, e promovemos, junto aos alunos, uma reflexão sobre os passos a seguirem, orientados por cada objetivo especificado. Esse momento foi realizado para que os alunos exercessem o direito de conhecer o trabalho desenvolvido, bem como acompanhassem o percurso realizado, tornando-se protagonistas da ação de aprender. Os objetivos específicos foram apresentados, um por vez, seguidos da explicação do que propunham: 1) Observar de que modo o aluno emprega as marcas de referenciação e como essas marcas colaboram no direcionamento discursivo-argumentativo do texto. 2) Identificar os problemas de organização macro e microestruturais, decorrentes do emprego deficiente ou ausência

de recursos de coesão referencial, bem como sua relação com o enfraquecimento do teor argumentativo do texto; 3) Desenvolver sequência didática de atividades de leitura, produção e reescrita de dissertação; 4) Comparar as produções dos alunos realizadas no início e no final da sequência didática, observando o progresso quanto ao domínio da argumentação, a partir do processo de referencialidade; e 5) Apresentar proposta de trabalho para o ensino-aprendizagem do texto argumentativo à luz dos processos de referenciação, considerando a interação discursiva.

Na sequência, mostramos o caminho metodológico tomado para o desenvolvimento do trabalho, o qual constituiu-se na apresentação das etapas da sequência didática a ser desenvolvida, ou seja, mostramos cada etapa que a compunha e o que, ao final, os alunos deveriam realizar em termos de ações/atividades didáticas. Estabelecemos, neste momento, a relação de cada atividade e etapa com os objetivos geral e específicos norteadores da nossa pesquisa. Explicamos ainda aos alunos que cada etapa da sequência deveria ser realizada por eles para que os resultados obtidos tivessem consistência. Aproveitamos a oportunidade para dizer que, caso algum deles não cumprisse com todas as etapas propostas, não teria seu texto, em sua versão final, contemplado na análise dos resultados, mas isso não estaria impossibilitando a participação nas demais etapas restantes. Em seguida, o professor-pesquisador utilizou dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) relativos aos resultados precários obtidos na produção do texto dissertativo-argumentativo no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM -, para demonstrar a necessidade de um trabalho sistemático de escrita desse gênero textual, visto ser ele decisivo para o ingresso no nível de ensino superior. Foi ressaltada também a importância de uma boa argumentação no nosso dia a dia: argumenta-se para defender uma ideia, para conquistar

um espaço, para conseguir uma vaga no mercado de trabalho, para convencer o outro sobre algo almejado, para garantir sua cidadania; afinal, quem não sabe argumentar, geralmente, aceita com facilidade as verdades alheias.

Para reforçar a discussão sobre esse aspecto, apresentamos em slides citações de autores que embasam a nossa fundamentação teórica e que reforçam a necessidade e efeitos de uma boa argumentação, e trechos transcritos da internet, encontrados no site <http://mensagens.culturamix.com/frases/frases-de-argumentacao>, que versavam sobre a mesma temática: o poder da argumentação. Essa estratégia metodológica deveu-se ao fato de podermos confrontar um discurso de uma autoridade na área, mas pouco familiar aos alunos, com os discursos de pessoas “comuns” publicados na internet, tendo em vista a familiaridade dos alunos com esse ambiente virtual e a consequente identificação com essas pessoas. Assim, o confronto dessas ideias produzidas por pessoas e contextos distintos, mas convergentes no que concerne ao poder que emana de uma boa argumentação, com certeza, contribuiu para a intenção pretendida naquele momento da aula. Para finalizar este momento de convencimento sobre a pertinência do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, os alunos assistiram a um vídeo “Leitura e escrita de textos argumentativos”, produzido pela professora Doutora Débora Mallet, com duração de, aproximadamente, 15 minutos, sobre a importância de argumentar, e leram trechos da matéria apresentada pelo G1 (canal de notícias online) “Estudantes ‘nota 1000’ na redação do Enem revelam o segredo do sucesso” retirados do site g1.globo.com/.../enem/2014/, conforme consta nas referências bibliográficas, na qual alunos que obtiveram bons resultados na redação apresentam algumas dicas úteis para se conseguir esse sucesso, de modo a estimular os alunos à escrita da dissertação em nossas aulas. A proposta foi bem aceita pelos alunos que, em sua maioria, colocaram a necessidade de iniciarmos

urgentemente o trabalho, visto sua importância para a superação das dificuldades de escrita do gênero em questão.

A Produção Inicial

Conforme orientam Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), essa etapa da proposta interventiva deve ser orientada para que os alunos construam uma real situação de comunicação e da atividade a ser desenvolvida. Assim, tornou-se imprescindível que o professor expusesse, neste momento inicial de estudo sobre o gênero, orientações gerais acerca do contexto de produção do gênero dissertação. Explicamos sobre as características relativas ao gênero e que a prática de escrita da dissertação deve ser entendida pelos alunos como uma atividade comunicativa para além dos muros da escola e do atendimento às exigências do professor para uma nota. Desse modo, ao discutir a proposta de atividade da escrita inicial da dissertação, o professor-pesquisador enfatizou ser essa escrita resultante de um contexto, o qual orienta o que será dito, como será dito, as escolhas linguísticas mais adequadas, enfim, salientou que é a situação de produção decisiva para a escrita da dissertação, posteriormente, solicitada. Desse modo, apresentou a seguinte situação, a qual os alunos precisavam considerar no momento da escrita da primeira versão do texto sobre o tema “A importância do esporte para a construção da cidadania no Brasil”:

- a. O gênero a ser produzido: dissertação;
- b. A quem se dirige: demais alunos da escola, professores, entre outros;
- c. O modo de circulação da produção: em murais da escola, publicação em redes sociais;
- d. Quem é o produtor textual: o aluno.

A escolha do tema se deu, entre outros aspectos, em virtude do momento sociohistórico pelo qual o país estava passando por ocasião das olimpíadas – Rio 2016; e por ser uma temática muito recorrente entre os estudantes, em virtude da representação cultural nacionalmente construída de que “somos o país do futebol”.

O momento que se sucedeu foi o da produção individual da dissertação em sua versão inicial. Para isso, o professor-pesquisador elaborou e distribuiu a proposta de produção inicial da dissertação, acompanhada de duas folhas, uma para rascunho e outra para o registro “final” da produção do aluno. Este momento de escrita ocorreu sem intervenções pontuais do professor, ou seja, os alunos escreveram as dissertações a partir do conhecimento que traziam acerca do contexto de produção do gênero e suas características mais gerais, retomadas no início da aula destinada a esse momento de produção inicial, e das informações contidas nos três textos motivadores da proposta de produção apresentada. O primeiro texto versando sobre o direito da criança e do adolescente ao esporte, retirado do site da UNICEF (<http://www.unicef.org>), o segundo e o terceiro textos constituindo-se de um gráfico e uma tabela relativos aos “Motivos para se praticar esportes no Brasil, por gênero e faixa etária” e “Motivos para não se praticar esportes no Brasil, por gênero e faixa etária”, ambos retirados do site do Ministério do Esporte do Brasil.

A escolha por esses textos de natureza multimodal se deu para que os alunos tivessem acesso a informações precisas, dados confiáveis, que poderiam ser utilizados no momento da argumentação, entretanto, sem que copiassem literalmente as informações neles contidas, apenas interpretassem-nas. Esse procedimento foi previamente acordado com os alunos sob a justificativa de possibilitar o bom andamento da etapa seguinte da sequência: a aplicação dos módulos de atividades planejadas com base nos aspectos

problemáticos de natureza linguística, organização das ideias e de estilo textuais. Consequentemente, seria avaliada a melhoria da prática de escrita desse gênero, no tocante à argumentação consistente atrelada ao emprego de mecanismos linguísticos de coesão referencial, responsáveis por essa qualidade textual.

A execução dos módulos de atividades

Planejamos e desenvolvemos junto aos alunos um conjunto de atividades de leitura, análise linguística e produção, descritas a seguir, no sentido de oferecer-lhes o conhecimento necessário à produção coerente e ao emprego consistente dos mecanismos de referenciação responsáveis pela qualidade do texto dissertativo-argumentativo. Assim, foram organizadas oito aulas/encontros, com duração de 45 minutos cada, distribuídos em cinco módulos que trazem orientações e propostas de atividades suficientes para promover reflexões acerca dos aspectos linguísticos de referenciação necessários à argumentação efetiva em atendimento ao gênero e intenções discursivas propostos. O planejamento de cada módulo com as atividades planejadas sugeridas foi realizado pelo professor-pesquisador a partir das orientações teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), considerando as dificuldades dos alunos verificadas a partir da análise dessas produções da dissertação. A partir da aplicação dos módulos de atividades, os alunos foram instigados a reconhecerem mecanismos linguísticos e de coesão textual, responsáveis pela progressão textual-argumentativa do texto, bem como a refletirem sobre os empregos ou ausência desses mecanismos em seus textos.

Nesta perspectiva, os alunos foram colocados na condição de protagonistas de suas produções e puderam, no reconhecimento da

escrita como trabalho interativo, identificar os problemas detectados na produção inicial da dissertação e resolvê-los, no momento da reescrita. O primeiro e segundo módulos “Domínio da modalidade escrita formal no gênero dissertação escolar” e “Desenvolvimento do tema e os limites do texto dissertativo argumentativo” foram desenvolvidos em um encontro, cada. Também para o terceiro módulo, “Da exposição fragmentada à argumentação consistente: análise do texto dissertativo argumentativo”, destinamos um encontro. Reservamos dois encontros para o quarto módulo “Argumentos em defesa de um ponto de vista”. O quinto e último módulo, “A coesão na tessitura textual: emprego dos recursos coesivos de referenciação e a consistência argumentativa.”, foi organizado para três encontros, em virtude de tratar das questões mais específicas relativas aos mecanismos de coesão responsáveis pela consistência argumentativa, foco da pesquisa.

Vale ressaltar que as atividades planejadas para cada módulo, a sequência de conteúdos trabalhados e as habilidades enfatizadas durante essas aulas obedeceram a uma criteriosa análise da produção inicial, já desenvolvida pelos alunos, o que nos possibilitou o levantamento dos principais problemas da ordem textual e discursivo-argumentativa verificados nos textos dos alunos.

A Produção Final

Entendemos, a partir das orientações sobre o trabalho com sequência didática de atividades, ser o momento de produção final responsável por permitir a avaliação qualitativa do trabalho desenvolvido. É através desse momento que o professor pesquisador mensura os avanços obtidos tendo em vista os objetivos traçados, e confirma as hipóteses levantadas no momento de elaboração da pesquisa, que motivaram o desenvolvimento deste trabalho. Ao

aluno, nesta etapa, é dado o direito de perceber os próprios avanços e, conseqüentemente, tornar-se protagonista de sua própria aprendizagem. No caso específico, o aluno irá compreender que a escrita de texto argumentativo, assim como qualquer atividade de produção escrita, requer um trabalho sistemático, com idas e voltas ao texto inicial, que promoverão a escrita satisfatória ao contexto de comunicação vigente. Ao passo que o professor terá maiores condições de intervir, quando solicitado, de modo a contribuir com a melhoria desse processo. Sobre a importância da etapa de reescrita, concebida no Referencial Teórico de Língua portuguesa (BRASIL, 1998) como refacção, este documento dedica parte de sua página 77 para salientar que, ao contrário das velhas práticas de correção do texto centradas no professor, ao qual competia, exclusivamente, a tarefa de apontar os erros, muitas vezes centrados em questões periféricas voltadas para os aspectos ortográficos e de acentuação,

a refacção – entendida por nós como reescrita - faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (BRASIL, 1998, p. 77).

Assim, decidimos realizar a produção final, a reescritura, em três momentos distintos e complementares, em um total de 06 horas-aula de 45 minutos, cada. Diante do exposto, a produção final obedeceu à seguinte condução: a) Reescritura da Introdução, observando o emprego dos recursos de coesão responsáveis pela consistência argumentativa, bem como o estabelecimento da tese; b) Reescritura dos enunciados argumentativos e emprego de mecanismos coesivos de referenciação responsáveis pela consistência

argumentativa e progressão das ideias e c) Reescritura da conclusão/proposta interventiva do gênero textual, empregando mecanismos coesivos de referenciação responsáveis pela consistência argumentativa em defesa da tese e o encaminhamento do leitor para o fechamento das ideias em prol do ponto de vista defendido na introdução. Passamos a descrever esses momentos.

Reescritura da introdução (90 minutos)

Em virtude do momento inicial de produção ter ocorrido sem intervenções pontuais que direcionassem os alunos para a escrita da dissertação, procedemos com os encaminhamentos para a reescritura pela (re)leitura da proposta. Estabelecemos, desse modo, a discussão acerca dos significados para o termo comando, visando uma relação entre esses significados e o que se espera dos alunos – produtores da dissertação. Em seguida, discutimos a funcionalidade dos textos motivadores na proposta, reforçando a atenção dos alunos para o cuidado de não reproduzirem ideias prontas, copiadas das leituras realizadas ao longo da sequência de atividades, quando foram convidados a “alimentarem” sua biblioteca cultural e levantarem informações acerca do tema proposto para a produção do texto: A Importância do esporte para a Construção da Cidadania no Brasil.

Desse modo, sugerimos que fosse realizada mais uma leitura da Introdução e partimos para o momento da reescritura dessa parte inicial do texto. Neste momento, os alunos já haviam indicado estruturas antes utilizadas e que seriam modificadas, melhoradas. Alguns sinalizaram as alterações e acréscimos com caneta de outra cor, outros riscaram na versão inicial as partes desconsideradas na versão final. Vale salientar que todos os envolvidos no processo de reorganização dessa parte da dissertação identificaram nela a necessidade de ajustes, naquele momento, seja por

reconhecerem uma superficialidade de ideias, seja por perceberem estruturas truncadas, ausência de elementos de referência e de progressão das ideias, ou por não terem fomentado a tese.

Finalizamos esta etapa com a leitura espontânea de cinco Introduções reescritas; anunciamos para as aulas seguintes a continuidade do processo, agora, com a melhoria dos parágrafos relativos à argumentação em defesa da tese estruturada e manutenção do tema, descrito a seguir.

Reescritura dos parágrafos argumentativos (90 minutos)

Orientamos a releitura dos parágrafos da primeira versão referentes ao desenvolvimento da argumentação em defesa da tese, no intuito de percebermos ideias truncadas, incoerência entre as ideias ocasionada pelos ligamentos estabelecidos entre esses tópicos. Após esse momento, iniciamos o processo de reescrita dos parágrafos de argumentação, em média três em cada texto. Finalizado este momento, o professor-pesquisador aproveitou para reforçar o quanto um trabalho pautado na leitura, análise e adequação do texto às características do gênero, em consonância com a prática de revisão e reescrita, proporciona o desenvolvimento da competência escritora e torna os escritores cada vez mais competentes nesse intento de interagir pelas palavras, marcando pontos de vista que, no mínimo, serão respeitados pelos leitores.

Reescritura da conclusão (90 minutos)

Nestas aulas, percorremos três momentos distintos, porém complementares, a saber: I – desenvolvemos a leitura colaborativa entre os alunos das duas partes dos textos já reescritos, a Introdução e o desenvolvimento argumentativo em defesa da tese;

II – orientamos a reescritura da conclusão, considerando os aspectos levantados para a melhoria e as sugestões (ou não) dos colegas; e III – propusemos o momento do passar o texto “a limpo”, tornando-o um todo coerente em sua versão final.

Concluída a (re)escrita dessa parte da dissertação, o texto foi transcrito em sua totalidade para a folha de produção em caneta azul ou preta, e entregue ao professor pesquisador. Por fim, estabelecemos uma roda de conversa na qual tivemos vez e voz para externarmos nossas impressões e vivências ao longo da execução das aulas e aplicação das etapas da sequência de atividades.

Apesar de compreendermos que em se tratando de um processo, alguns hiatos ficaram na construção desse conhecimento em sua totalidade e reconhecemos as especificidades nas formas de aprender atreladas à heterogeneidade do grupo, comprovamos a eficácia do trabalho de escrita que parte do texto – em sua complexidade –, e leva-nos a questões linguísticas e discursivas levantadas a partir da produção, e, sob mediação, possibilita retornarmos ao próprio texto que, agora, será revisitado para estabelecer-se nele não a mera higienização, mas uma profunda reestruturação, que consiste na aquisição e emprego de um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos que permitirão apropriarmo-nos, progressivamente, das habilidades necessárias à escrita consistente desse gênero textual.

Nesta perspectiva, por considerarmos o processo de escrita como resultante da interação, no caso específico, entre professor-leitor e alunos-produtores de texto, com o constante movimento do professor pela sala, lendo as produções, orientando os alunos quanto a possíveis estruturas linguísticas a serem utilizadas, sugerindo, quando necessário, maior clareza das ideias, configurou-se como um momento oportuno de aprendizagem muito produtiva. O material resultante desses momentos descritos e avaliados foi

analisado quanto aos empregos linguísticos de referenciação e articulação de ideias, relacionados ao nível de argumentatividade em defesa da tese e em prol da interação satisfatória autor-leitores em uma dada situação sociodiscursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho teórico e metodológico que realizamos sobre a prática de escrita, constatamos que somente a partir de uma intervenção articulada, de planejamento, escrita, revisão e reescrita, é possível formar produtores textuais competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Tomando por base as dificuldades apresentadas pelos discentes em suas produções textuais e considerando a linguagem em seu caráter sociointeracional, vinculada a práticas sociais cotidianas, foram elaboradas e aplicadas atividades com base em módulos, com foco no teor argumentativo exigido na elaboração do gênero textual dissertativo-argumentativo, através do emprego de mecanismos linguísticos de coesão referencial.

Os momentos de interação vivenciados nesta pesquisa anunciam um processo de crescimento, aprendizagem dos alunos e professor. Buscamos realizar um trabalho com a linguagem que ultrapasse os muros escolares e as provas bimestrais e ofereça aos alunos competência para fazer uso da língua(gem) nos mais variados contextos de interlocução. Assim, a cada nova aula, vários momentos de leitura e apreciação do gênero dissertação foram suscitados e novos questionamentos iam aparecendo para o real significado do ato de ler/escrever textos dessa natureza e, sobretudo, para o aprender.

Desse modo, a proposta de intervenção desenvolvida contribuiu, também, para o nosso desenvolvimento profissional enquanto

professor-pesquisador, uma vez que as leituras teóricas desenvolvidas, a interação com os alunos e a análise dos resultados obtidos impulsionaram-nos à reflexão sobre a necessidade de nossa formação continuada para, posteriormente, protagonizarmos melhorias em nossa prática pedagógica e na qualidade da Educação.

Esperamos, com esta experiência didática, contribuir para a (re)elaboração da prática de produção da dissertação escolar para além dos muros da escola, de modo a oportunizar aos professores uma reflexão sobre o fazer pedagógico antes desenvolvido e proporcionar aos alunos a interação de forma reflexiva com esse gênero textual. Além disso, esperamos mostrar a eficácia de um trabalho de produção de texto dissertativo-argumentativo, à luz da sequência didática, no sentido de possibilitar aos alunos a consciência, a apropriação e o emprego de argumentos consistentes, tendo como base as estratégias referenciais e as interações discursivas pretendidas, para obter, desse modo, resultados satisfatórios na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992 [1979].

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

BRONCKART, J. P. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. São Paulo: EDUC. 1999.

CAVALCANTE, M. M. **Expressões referenciais: uma proposta classificatória**. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), Campinas, v. 44. 2003.

COSTA VAL, M. G. Dissertação: gênero ou tipo textual. In: **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores/** Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Rocha Corrêa (orgs.). Brasília: Cebraspe, 2016.

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

ESTUDANTES 'nota 1000' na redação do Enem revelam o segredo do sucesso. **G1**, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2015/01/estudantes-nota-1000-na-redacao-do-enem-revelam-o-segredo-do-sucesso.html>>. Acesso em: maio/2017.

KOCH. I.V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1999.

KOCH. I.V. **A Construção do Objetos-de-discurso**. Revista Aled, v.2, n°1, 2002.

KOCH, I. V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender**: os Sentidos do Texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, D. Z. Referenciação. In: COSTA, I.; FOLTRAN, M. J. (orgs). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, Â. P. & BEZERRA, N. S. **Tecendo Textos, Construindo Experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto**: A construção da dissertação argumentativa. 4 ed. Catanduva, SP: Respel, 2010.

O GÊNERO DEBATE NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Edilma Marinho Ribeiro¹
Edilma de Lucena Catanduba²

A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A constatação de que, nas escolas, os gêneros de realização oral não têm recebido a devida importância nos motivou a desenvolver uma proposta de ensino do gênero oral textual/discursivo debate e das estratégias argumentativas implicadas nele. O intuito é fornecermos aos alunos instrumentos importantes no campo da interação social, da defesa de ideias, no contexto de uma formação cidadã.

O que se apresenta aqui é um recorte de nosso trabalho de conclusão do mestrado³ e, como tal, aponta para resultados de

1 Mestra PROFLETRAS/UEPB. E-mail: edilma.marinho01@gmail.com

2 Professora Doutora da UEPB/PROFLETRAS. E-mail: edilmacatanduba38@gmail.com

3 O trabalho recebeu o título de **Ensino do gênero oral textual/ discursivo debate: estratégias argumentativas**, aprovado em 2018, sob a orientação da Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba.

nossa atuação numa escola estadual de ensino fundamental, localizada no município de Campina Grande, tendo como público-alvo alunos do oitavo ano.

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo pesquisa-ação. E a ancoragem teórica que nos subsidia se faz com base em estudos de Bakhtin (2000), no que tange aos critérios definidores do gênero; Marcuschi (2010), no que diz respeito aos gêneros orais; Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), acerca do ensino dos gêneros orais a partir de sequências didáticas; Fiorin (2015) e Farneda (2007), a respeito dos estudos da argumentação e a BNCC (2017), no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa.

Como sabemos, o ensino da nossa língua materna é uma atividade que pressupõe a análise e compreensão da língua em funcionamento e assim como prega a Base Nacional Comum Curricular (2017),

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67, grifos do autor).

Compreendemos esse ensino enquanto instrumento de formação social e defendemos que a escola deve incluir o trabalho com os gêneros de realização oral de natureza formal, além dos gêneros orais cotidianos que já são produzidos corriqueiramente pelos alunos, como uma pauta no ensino que esta instituição oferece. Afinal, as habilidades de comunicação oral eficiente devem ser ensinadas e

apreendidas nesse ambiente educacional. A respeito dessa questão, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) pontuam que

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 147, grifo dos autores).

Trabalhar, pois, os gêneros formais que são realizados através da fala, é uma forma de estimular e contribuir para o desenvolvimento e autonomia dos aprendizes enquanto partícipes de práticas sociais e situadas de linguagem, propiciando reflexões e amadurecimento acerca das possibilidades e efeitos delas na enunciação.

Sabemos, como usuários da língua, que é como forma de inserção cultural e de socialização que a fala deixa, em alguns contextos, o aspecto da informalidade, do não-monitoramento para ganhar uma nova configuração. No debate, por exemplo, ela passa a ser vista como algo que deve ser extremamente planejado, visto que precisa ser elaborada para convencer alguém do ponto de vista defendido pelo falante. É na escola que o gênero recebe um tratamento didático que pode oferecer aos alunos a condição de apropriar-se dessa ferramenta tão importante no convívio social.

Cumpra também observar que a proposta de trabalho aqui apresentada com esse gênero textual/discursivo coloca o trabalho com a oralidade sob um viés diferente do patamar que tem ocupado em contexto escolar (quando é trabalhada), muitas vezes, resumindo-se a solicitação da leitura em voz alta pelos alunos dos textos propostos pelos professores; oralização das respostas aos exercícios; solicitações para “explicar com suas palavras” determinados trechos de textos ou ler as “redações” produzidas. Trata-se de oferecer ao aluno a oportunidade de participar e perceber-se inserido num contexto real e situado de uso das suas capacidades de expressão oral. Assim, ao passo em que exercita essas capacidades, percebe que há uma funcionalidade implicada no próprio gênero. Essa funcionalidade também se estende aos sujeitos implicados na interação, nesse caso: moderador, debatedor e espectador.

O GÊNERO DEBATE E AS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

O debate é um gênero textual/discursivo fundamentalmente argumentativo que se realiza de forma oral, muito comum em períodos eleitorais, sobretudo nas redes de rádio e tv, mas também em alguns formatos de programas midiáticos, e é constituído a partir da interação e da negociação visual instantânea entre os falantes. É mediado por uma pessoa com a função de gerenciar as trocas de turno – cada uma das intervenções dos participantes – e a progressão do texto coletivo oral.

De acordo com Fiorin (2015), a palavra argumento é formada a partir da raiz *argu-* que significa *fazer brilhar, cintilar*. Desta forma, é ele que faz brilhar ou realçar uma ideia. De acordo com esse mesmo autor, argumentos são “[...] raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese”

(FIORIN, 2015, p. 19). Os argumentos precisos, bem utilizados e condizentes com nível da discussão e a necessidade de convencer podem fazer com que as ideias defendidas sejam melhor recebidas e a aceitação delas se torne uma consequência natural do jogo argumentativo, sendo assim, discernir entre argumentos fortes ou fracos terá relação direta com a natureza enunciativa e com o instante da enunciação.

Na argumentação, o que se apresenta como argumento é mais ou menos provável, pois muitas pessoas podem ser susceptíveis de serem convencidas de que os mesmos argumentos sejam verdadeiros, mas nem todas, necessariamente, concordarão com esta posição (FARNEDA, 2007, p. 28).

O ato de persuadir está, desse modo, relacionado a um auditório particular, como ocorre no caso de um debate, no qual o caráter argumentativo da linguagem aparece como critério da própria natureza estilística e composicional do gênero. Esse ato depende da capacidade de convencimento criada pelo enunciador e da aceitação dos ouvintes, num evento para o qual convergem os próprios argumentos, as estratégias utilizadas para o convencimento, e as formas de explorá-las. Não se trata de dizer a verdade, mas de buscar o convencimento, tendo em vista que

Na argumentação não se opera com o verdadeiro e o falso, mas com o verossímil, com aquilo que não é evidente por si. O verossímil é o que parece verdadeiro, em virtude de um acordo numa dada formação social numa determinada época. O verossímil é inerente ao objeto do discurso argumentativo, pois, nas questões éticas, jurídicas, econômicas,

filosóficas, políticas, pedagógicas, religiosas, etc. não há o verdadeiro e o falso, mas trabalhasse com o mais ou menos verossímil (FIORIN, 2015, p. 77).

O verossímil configura-se, portanto como uma construção linguageira, o que nos faz entender que a argumentação e a linguagem mantêm entre si um verdadeiro imbricamento. Esta, como sabemos, se funda no princípio da dialogicidade e da discursividade, o que implica em asseverar que todo discurso se refere a outro, proferido ou não. Através da língua, aqueles que enunciam constroem, reconstroem e ressignificam ações discursivas, opiniões etc.; o próprio modo de ordenação dos termos revela o posicionamento dos sujeitos, fato que nos orienta para a compreensão de que não há neutralidade na linguagem.

No debate, há um acordo prévio que orienta os direcionamentos gerais no campo da defesa de ideias a partir da interação linguageira. O acordo é estabelecido a partir do ponto comum entre os debatedores e é a partir deste que se começa a defesa de teses opostas. O ponto de partida do debate não pode ser questionado porque assim seria criada uma nova discussão. Iniciada a discussão das ideias, é a vez de cada debatedor mostrar sua capacidade argumentativa elegendo as estratégias que melhor lhe sirvam para que obtenha êxito. De acordo com Farneda (2007),

Para cada auditório é necessário que o locutor selecione um mecanismo argumentativo específico, pois as estratégias utilizadas na argumentação dependem, entre outros, da relação entre o argumentador e o público. Para argumentar, deve-se levar em conta tudo o que se refere ao auditório, suas crenças, seus valores, tendo em vista observar-se para quem é dirigido o discurso (FARNEDA, 2007, p. 27). O contexto situacional configura-se assim como fator importantíssimo na realização desse gênero, tendo em vista influir

de forma direta na interação entre os debatedores. Vê-se, a partir do dito pela estudiosa, que o convencimento do público das “verdades” do enunciador em um debate pode se dar de forma eficiente, mas concordar com aquilo que está sendo dito envolve uma aceitação do interlocutor que não depende apenas dos recursos que o enunciador utiliza, mas das ideologias e do processo de formação discursiva dos interlocutores.

As estratégias argumentativas, no entanto, não são típicas apenas do gênero debate, mas um caráter assumido pela linguagem humana no processo de interação social. Fazem parte dos variados recursos disponíveis a um indivíduo que queira estabelecer comunicação.

As estratégias argumentativas apresentam-se nos mais variados gêneros discursivos, apoiando-se em recursos linguísticos e paralinguísticos que constroem e/ou reforçam sua eficácia. Entende-se por estratégias argumentativas todos os recursos (verbais e não verbais) utilizados para envolver o interlocutor, para impressioná-lo, para convencê-lo melhor, para persuadi-lo mais facilmente, para gerar credibilidade (FARNEDA, 2007, p. 33).

A natureza das estratégias argumentativas tem uma dependência muito grande da situação comunicativa como um todo, pois reflete a capacidade de o falante gerenciar seu próprio discurso para atender às suas exigências imediatas. Desta forma, dominar o maior número delas é um mecanismo indispensável para a construção de um *eu* crítico capaz de entender as nuances das cadeias discursivas nas quais esteja imerso.

Dito isso, nossa atuação didática diante dos alunos consiste em instrumentalizá-los para que desenvolvam a capacidade

argumentativa necessária à defesa de ideias, de forma consciente e eficiente, oferecendo-lhes a oportunidade de conhecerem estratégias argumentativas que possam ser utilizadas não apenas no debate, mas também nos mais variados gêneros de textos, orais ou escritos.

Para tanto, usamos os postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que tange ao trabalho com os gêneros a partir de uma sequência didática, doravante SD. Esse mecanismo de trabalho com os gêneros é organizado em torno de atividades que englobam os planos da leitura e compreensão de textos, a produção deles e a análise linguística. Tais atividades incluem a) apresentação do contexto de produção do gênero, com dados que evidenciam a forma que assumirá a produção textual, quem participará dela, etc.; b) produção inicial do gênero, que é a primeira produção – resultante dos conhecimentos que os alunos já possuem acerca do gênero, antes mesmo do trabalho efetivo em sala de aula com ele; c) módulos didáticos – conjunto articulado de atividades, planejadas a partir da realização da produção inicial – para trabalhar a apropriação de características inerentes à produção em estudo que não apareceram na produção inicial; d) produção final, realizada com base nos conhecimentos dos alunos após os módulos.

O professor, diante do esquema e da concepção do trabalho com a SD, elabora uma proposta de ações a serem desenvolvidas para permitir que os seus alunos consigam tornar-se produtores proficientes do(s) gênero(s) trabalhado(s) a partir do (re)conhecimento de sua natureza linguística, estilística, composicional e comunicativa. Segundo Bakhtin,

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles estão marcados pela especificidade

de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor).

O conteúdo temático refere-se ao assunto abordado pelo produtor (ou produtores) do gênero no contexto das circunstâncias interacionais ou das práticas sociais; o estilo diz respeito aos recursos linguísticos utilizados na construção do gênero a partir das relações que os sujeitos estabelecem; e a construção composicional refere-se à padronização da forma do gênero e inclui escolhas fonéticas, morfológicas, semânticas e sintáticas.

Quanto ao conteúdo, nosso debate ocorreu em torno da temática da violência contra a mulher, enfocando as causas para esse tipo de problemática social e, como fora um debate de opinião de fundo controverso⁴, a controvérsia instaurada em seu interior deu-se no sentido de que construímos um texto em torno de qual seria a causa principal dessa violência. É importante destacar aqui que esse tema foi escolhido pela turma através de uma votação aberta, na qual os alunos foram convidados a mencionar temas que poderiam ser debatidos em sala de aula. Ele foi instrumento importantíssimo para configuração da nossa pesquisa-ação, como elemento base de nossa sequência didática e como mecanismo desencadeador da criticidade. Estimulou os alunos a lerem textos de múltiplas áreas do conhecimento como a área do direito, da psicologia etc. Assim, se possibilitou reflexões e aguçamento da criticidade sobre

4 Acerca do assunto, consultar Dolz, Schneuwly e Pietro (2004).

princípios e valores em relação a partir de um tema, cuja discussão tem reflexo na vida em comunidade.

No que tange ao estilo, frisamos que além do caráter formal da linguagem, a presença de marcadores argumentativos, de argumentos sólidos e de estratégias argumentativas marcam estilisticamente o debate. Na pesquisa, embora o debate tenha sido realizado numa turma onde a maioria dos alunos é adolescente ou pré-adolescente, a linguagem utilizada foi formal, tendo em vista se tratar de um gênero formador de opinião e que tem ampla circulação midiática, obedecendo assim a todo o arcabouço histórico-social construído em torno dessa forma de estabelecer comunicação.

No que concerne aos aspectos composicionais, é um gênero que se desenvolve mediante a interação conversacional e visual instantânea, mediado ou guiado por uma pessoa com a função de gerenciar as trocas de turno – que correspondem a cada uma das intervenções dos participantes – e andamento (progressão) do debate. As trocas de falas devem ocorrer quando houver silêncio ou pausas longas dos debatedores.

Quanto às estratégias argumentativas, durante nossa experiência didática, trabalhamos, nos módulos, três delas, que poderiam ser utilizadas dada a adequação à temática e ao debate produzido em sala de aula: a) o recurso aos valores; b) as generalizações indevidas; e c) o argumento do excesso.

A primeira corresponde aos valores eleitos como normais ou de bom senso, na sociedade, em determinada época. Estes surgem das mais variadas esferas sociais. Através desta estratégia, pode-se expor teses conservadoras, que são construídas e disseminadas por determinado indivíduo ou grupo com a ideia de que são fenômenos naturais. As generalizações indevidas ocorrem pelo uso de um caso particular para induzir a uma verdade que é aplicada a todos os seres de um conjunto. O processo consiste em exagerar

determinado ponto de vista no intuito de torná-lo aceito. O argumento do excesso, convencionalmente, vem seguido das expressões *sempre e nunca*.

Ressaltamos que as estratégias trabalhadas nos módulos didáticos constituíram, além de mais um instrumento de aprendizagem para os alunos, uma oportunidade para mostrar-lhes que as falas, os argumentos, as formas de dizê-lo são planejadas com um fim maior, que é convencer o outro.

A AÇÃO INTERVENTIVA

Espelhamo-nos, como já o dissemos, no modelo disseminado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a execução de nossas ações didáticas. Nossa atuação, no que tange ao trabalho com gênero textual/discursivo debate, foi planejada a princípio para ocorrer em 16 aulas, com 45 minutos de duração cada uma, e executado em 23 aulas.

Como já mencionamos, a violência contra a mulher foi o tema geral do nosso debate e a questão norteadora dele ficou assim delimitada: *Machismo, leis ou a não denúncia: qual é a causa principal da violência contra as mulheres?* Após a realização da produção inicial (a qual nos referiremos a partir de agora também como PI), chegava a hora da análise do gênero produzido para que as ações didáticas pudessem ser (re)avaliadas e planejadas para o trabalho com os elementos que pudessem ser alvo do processo de apropriação do gênero.

Essa análise contemplou nível(is) de domínio do gênero relativos ao conteúdo, estilo e estrutura composicional. Para tanto, observamos nível de discussão da temática; características composicionais; natureza das estratégias argumentativas utilizadas e adequação dos marcadores argumentativos à natureza dos argumentos.

Esses fatores forem observados na primeira produção e na produção final, logo após o término da aplicação dos módulos.

Diante da primeira produção, percebemos aspectos que precisariam ser trabalhados para que a reorientação⁵ do debate ocorresse de modo que alcançasse o máximo de aproximação da construção de um debate de opinião de fundo controverso. Constatamos que o gênero produzido assemelhou-se mais a uma exposição oral. Os alunos trouxeram o conteúdo de suas falas escrito nos cadernos ou disponível em seus telefones e iam lendo (expondo) as informações sem que houvesse reflexão ou mesmo diálogo com o que havia sido dito antes ou o que viria depois de sua fala. À medida que um concluía a sua leitura oralizada, começava a leitura do outro, sem que a moderadora conseguisse conduzir as trocas de turno e sem que houvesse, principalmente, a instalação da controvérsia típica e esperada para um debate. Assim, concluímos que no tocante à estrutura composicional, moderadora e debatedores precisariam assimilar seus papéis sociais de forma mais clara. Sugerimos que a primeira deveria apresentar a temática; os debatedores deveriam gerenciar as trocas de turno entre os colegas, evitando os longos e reiterados silêncios e estes, conscientizando-se de que um de seus papéis sociais no gênero debate é buscar o convencimento dos seus ouvintes quanto à aceitação de sua tese e, deveriam sustentá-las, refutar as alheias, negociar posições.

No que se refere ao conteúdo temático, moderadora e debatedores deveriam apropriar-se do tema de tal forma que se assemelhassem a especialistas no assunto, para que, assim, a primeira pudesse intervir enfaticamente, conduzindo as divergências de ideias e encadeando o texto progressivamente. Os debatedores

5 Tal como delineado na nossa dissertação, entendemos *reorientação* aqui como a atividade de refacção dos gêneros, mediante aprofundamento no domínio dos textos produzidos oralmente.

deveriam ser capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para que construíssem as confrontações de ideias durante a alternância de papéis no debate e conseguissem convencer a plateia e os próprios debatedores de que sua tese seria aceitável ou a “correta”.

No tocante ao estilo linguístico, embora a leitura oralizada que eles apresentaram impedisse que erros de construção linguística fossem frequentes – dado o aspecto de o conteúdo apresentado ser resultado de informações retiradas de textos publicados e revisados, como os de alguns sites da internet – seria necessário trabalhar a adequação à linguagem formal culta. Assim, sugerimos que evitassem o uso de gírias, a não ser que fossem pertinentes para a construção do argumento. Reforçamos a noção da importância da seleção das melhores estratégias argumentativas para gerar adesão às suas ideias; atrelado a isso, o uso racional de bons argumentos, encadeados através de marcadores argumentativos, que dessem conta de suas necessidades comunicativas.

Partimos para a elaboração do conjunto de módulos no intuito de atenuarmos as dificuldades encontradas na produção inicial, buscando atender cada necessidade apresentada. Ressaltamos que, durante o tempo todo, nossas ações visavam privilegiar o desenvolvimento da oralidade, por isso muitas atividades e avaliações se deram com base nela, salvo em momentos pontuais onde se buscou realizar atividades escritas.

Trabalhamos com quatro módulos, quais sejam: *Com a palavra: a oralidade*, nosso módulo 1; *O que dizer e para quem dizer*, que constituiu o módulo 2; *Quando e quais estratégias utilizar para convencer o outro*, que compreendeu nosso módulo 3; e *Construindo argumentos, expressando ideias*, o módulo 4.

O *módulo 1* visou instrumentalizar os alunos quanto a aprender a gerenciar um debate tendo em vista a abertura, as trocas de turno, a escuta do outro, a retomada do seu próprio discurso e o

fechamento. O módulo foi bastante proveitoso para a aprendizagem do gênero, sobretudo nos aspectos de reflexão e domínio acerca de sua configuração mais geral. Os objetivos traçados para ele foram atendidos inteiramente, além disso, houve a percepção de que texto é interação e que, por isso, não há engessamento de papéis sociais, tanto que o quanto e a forma como o moderador interfere no debate ficará a cargo da posição que precise ou possa ocupar. A participação dos alunos foi muito boa.

No *módulo 2*, trabalhamos formas de consulta aos documentos utilizados para fundamentar a defesa das ideias no debate, fornecendo, inclusive, meios para que essa consulta se desse, possibilitando acesso à internet e impressoras na escola. Esse módulo nos fez repensar nosso planejamento no que tange à pesquisa de material para estudos pelos alunos tendo em vista que encontramos dificuldades para possibilitar o acesso de internet e computadores aos alunos. Eles ficaram em grupos mais extensos do que desejávamos. Além disso, diante da internet, alguns escolheram pesquisar outros interesses e não aprofundar os estudos na temática que cada um defendia no debate. Em decorrência disso, e visando a garantia de que teriam boas informações para estudo das teses que defendiam no debate, foi necessário oferecer fontes específicas de pesquisa para cada um dos três grupos de defesa de ideias para a construção do texto coletivo e também criamos um grupo de *whatsapp* como espaço para troca e discussão de informações.

O *módulo 3* teve como foco o estudo das estratégias argumentativas que podem ser utilizadas na defesa dos pontos de vista, na refutação, rejeição etc. nos mais variados momentos da execução do debate. Essa ação didática teve muita adesão por parte dos alunos.

E o *módulo 4*, por sua vez, trouxe a abordagem das maneiras ou modos de construção dos argumentos, pautados no campo da

criação linguística. Abordamos marcadores argumentativos e efeitos de sentido no uso destes. Avaliamos que, através dos vários exemplos dados durante as aulas desse módulo e também pelo resultado obtido com a correção da atividade aplicada, os alunos compreenderam que a escolha dos conectivos que encadeiam a sequência de frases que compõem o texto produzido por cada um não deve ser aleatória. Ao contrário disso, enquanto operadores argumentativos, os conectivos estabelecem uma relação estreita entre instrumentos linguísticos, efeitos de sentido e atividade volitiva do usuário da linguagem.

Se, pois, conectivo é instrumento de elaboração e de significação de enunciado, além de unidade de ligação entre enunciados, ficou claro para os alunos o princípio de que a argumentação está inscrita na própria linguagem não apenas enquanto mecanismo linguístico, mas também discursivo.

A realização da primeira produção nos encaminha às ações planejadas de intervenção e construção dos saberes em torno do gênero em estudo. À medida que os módulos vão sendo vivenciados, o professor tem a oportunidade de avaliar e promover as mudanças necessárias nas atividades que os compõem para que os avanços em torno da apropriação de conhecimentos necessários a uma segunda produção, por parte dos alunos, se consolidem. Assim, a aprendizagem significativa vai sendo construída e quando os módulos previstos são concluídos, é chegada a hora de colocar em prática uma nova produção textual. No nosso caso, a reorientação. É o que veremos a seguir.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Concluídos os módulos, a produção final (PF) do gênero foi executada, configurando-se como um momento privilegiado de vivência da aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática, sobretudo aqueles advindos dos módulos didáticos, também já atendendo a algumas necessidades surgidas a partir da nossa experiência com a PI como sala com menos incidência de barulho da escola, sistema de captação de imagem e som mais eficientes, etc.

Quanto à estrutura composicional do gênero debate, nessa produção final, percebemos que os avanços foram muitos e bons em relação à produção inicial. A moderadora conseguiu gerenciar a contento o debate. Apresentou para todos a questão a ser debatida. Não permitiu que houvessem espaços vazios no interior do gênero produzido. Direcionou os questionamentos que surgiram. Solicitou a opinião de outra debatedora sobre o assunto ou tese apresentada por quem até então detinha a fala. E fechou o debate, solicitando que as debatedoras fizessem suas considerações finais. As debatedoras, por sua vez, também apresentaram grande avanço no que tange a conseguir construir a divergência no interior do debate. Mostraram mais domínio de conteúdo em relação à PI e souberam, inclusive, organizar logicamente esse conteúdo de modo que estruturassem suas teses.

Percebemos que ao contrário da inicial, nessa produção final, a temática foi discutida e a forma como a moderadora e as debatedoras construíram o texto coletivo oral, mostrando conhecimento do conteúdo, mobilizando-o para que houvesse a instauração da controvérsia, são itens que mostram um avanço significativo em relação ao primeiro texto produzido. Foi visível o fato de que se especializaram mais no assunto do debate, trouxeram informações

novas, que não haviam sido apresentadas na primeira produção do gênero.

Das estratégias argumentativas que mencionamos ter trabalhado com a turma, a primeira e a última apareceram nessa segunda produção e aproveitamos para ressaltar que o uso das estratégias depende dos objetivos comunicacionais estabelecidos pelos usuários da língua. Percebemos que os módulos da sequência didática conseguiram fornecer instrumentos de aprendizagem aos alunos e que eles conseguiram utilizar os recursos linguísticos com mais propriedade na construção de seus discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho, fruto de uma experiência didática com o gênero oral textual/discursivo debate, revela uma preocupação nossa com base em análise das nossas próprias ações didáticas desenvolvidas em sala de aula e estudos do cenário educacional brasileiro. Pudemos perceber que na Academia, os gêneros orais têm recebido um olhar atento e sido objeto de estudo e na educação básica não se vê reflexo disso.

Dito isso, buscar formas de fazer a aprendizagem em Língua Portuguesa se tornar algo significativo é um dos motores que movem nossa prática em sala de aula e dispor de meios adequados de o fazer possibilita a oportunidade de intervir de forma significativa no conjunto de competências e habilidades que os alunos têm de adquirir no contexto escolar.

Consideramos exitosa a nossa proposta de ensino do gênero textual/discursivo debate em sala de aula, tendo em vista que comparando as produções inicial e final do gênero, percebemos que os alunos deram passos importantes na aprendizagem no que tange à apropriação de características concernentes ao gênero debate e

que conseguiram produzir satisfatoriamente o mesmo, desfazendo muitas dificuldades encontradas na primeira produção do texto coletivo em sala de aula.

Os avanços se deram de forma considerável em relação à primeira produção do gênero, inclusive no desenvolvimento de um senso crítico mais apurado em relação às formas de enunciar, a partir da percepção de que o princípio argumentativo está instaurado na linguagem, dentre outras formas, através do uso das estratégias argumentativas e dos marcadores argumentativos. Isso revela o êxito do trabalho realizado em torno da aprendizagem no que se refere aos aspectos temático, estilístico e composicionais, do gênero debate de opinião.

Ainda como resultados dessa nossa pesquisa, trouxemos para o contexto escolar básico a certeza de que é possível aliar a oralidade com a argumentação e que o trabalho com o gênero textual/discursivo debate, nos moldes como executamos, mostrou-se capaz de ultrapassar as barreiras puramente linguísticas e promover avanços individuais, e também coletivos, como é o caso da escuta qualificada; do senso crítico na construção linguística, com a reflexão sobre as estratégias do dizer; e o debate de valores humanos, a partir de um tema extraído do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular** Brasília: MEC, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 213-239.

FARNEDA, Eliete Sampaio. **O debate televisivo**: um estudo das estratégias argumentativas no discurso feminino. Dissertação. USP, 2007. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05122007-143336/pt-br.php. Acesso em: 11/05/2016.

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

BIOGRAFIA DOS (AS) AUTORES (AS)

Edilma de Lucena Catanduba possui graduação em Letras, com mestrado e doutorado pela UFPB. É professora na UEPB, onde atua na graduação de Letras e no PROFLETRAS.

Edilma Marinho Ribeiro mestra pelo PROFLETRAS, na Universidade Estadual da Paraíba; especialista em Fundamentos da Educação, pela Universidade Estadual da Paraíba; graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora da rede estadual de ensino da Paraíba.

Eneida Dornellas de Carvalho professora na UEPB, Pós-doutorado na Universidade de Lisboa, Doutorado na UFPB, com estágio na Université de Franche-Conté, França, Mestrado na UFPE, Especialização em Língua e Literatura Francesas, UFPB. Graduação em Língua Francesa, Especialização e graduação em Língua Portuguesa, UFPB.

Erislândia Rejane De Sá possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2004); Especialização em Estudos Literários pela Universidade Federal de Campina Grande ((2010) e Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Campina grande (2018). É professora da Educação Básica, com vínculo efetivo, na Secretaria de Educação do Município de Pombal-PB. Desenvolve pesquisas

no campo da Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e em Língua Portuguesa, com atenção especial ao trabalho com o processo de leitura e escrita de gêneros textuais/discursivos orais e escritos, na perspectiva do letramento e multiletramentos, bem como com a formação de professores.

Iara Ferreira de Melo Martins possui Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2008), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2000) e graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1998). É professora Associada, atuando na graduação da Universidade Estadual da Paraíba e do Programa de Mestrado Profissional- Profletras-UEPB. Desenvolve projetos de acompanhamento aos professores de língua portuguesa da rede pública, e tem atuado em cursos de formação desses profissionais. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Teoria e Análise Linguística, com interesse especial pelos seguintes temas: funcionalismo, variação linguística, leitura e produção textual, gramática e ensino.

Kézia Barbosa de Queiroz possui Graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2007); Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2004); Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2010) e Mestrado em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2018). Atuou como Coordenadora Geral de Educação no município de Barra de Santana (2013 a 2016) e como Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Atualmente, é Coordenadora Geral de Educação da Prefeitura Municipal de Queimadas, Articuladora Municipal do Programa Educação Pra Valer - EPV e Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Campina Grande.

Laurênia Souto Sales doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é Professora do Departamento de Letras do Campus IV da UFPB e atua como docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UFPB. E-mail: laureniasouto@gmail.com

Leônidas José da Silva Jr. possui graduação em Turismo pela UNICAP e em Letras pela UNESF, possui Mestrado e Doutorado em Linguística pela UFPB, e possui dois estágios de Pós-doutorado: em Fonética e Prosódia experimentais de L2, e em Fonética forense de L2; ambos pela UNICAMP/CNPq. É professor adjunto no Departamento de Letras-CH da UEPB e professor do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEPB). Na área de línguas estrangeiras (L2), desenvolve e orienta pesquisas em Fonética e Prosódia experimentais; Fonética forense; Aquisição fonético-fonológica; Ensino de pronúncia; Modelos estatísticos de aprendizagem da fala; Sotaque estrangeiro e seus desdobramentos socioeducacionais. Na área de língua materna (L1), desenvolve e orienta trabalhos que contemplam a Fonética, Fonologia, Variação e Ensino, tais como: A relação fala-escrita por influência de processos fonológicos; Aquisição fonológica infantil e alfabetização; Variação dialetal e Sociolinguística quantitativa. Na área de tecnologia, desenvolve aplicativos fonético-fonológico-educacionais de L2 e L1, e ferramentas computacionais para extração automática de parâmetros acústicos da fala de L2 e L1.

Magna Andrizze de Araújo Moura possui graduação em Letras pela UEPB, Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Maciço de Baturité e Mestrado em Letras pelo PROFLETRAS/UEPB. É professora efetiva na E.M.E.F. Joana Maria da Conceição (ensino de línguas portuguesa e inglesa) e tutora presencial na UAB/SEAD no curso de Licenciatura Plena em Letras-inglês na /

UFPB. Na área de línguas estrangeiras (L2) e língua materna (L1), desenvolve trabalhos em Fonologia, Variação e Ensino, Aplicação de jogos educacionais baseados na fonologia, aquisição fonético-fonológica; ensino de pronúncia; e processos fonológicos na relação fala-escrita.

Márcio Leandro Silva cursou licenciatura em Letras pela UFCG (2007), possui Mestrado Profissional em Letras pela UEPB, Guarabira (2018), e atua como professor do ensino básico de escola pública na cidade de Campina Grande-PB.

Maria de Fátima de Souza Aquino possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2011). Professora da Universidade Estadual da Paraíba, atuando na graduação e na pós-graduação. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagens e Ensino (GELIE). Desenvolve estudos na área de Linguística, com ênfase nos seguintes temas: variação linguística, oralidade, escrita, leitura, letramentos e ensino.

Marinaldo de Souza Silva doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/POSLING do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG (2021-2025); Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletas) junto à Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2019); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e em Literatura Brasileira no Contexto da Literatura Universal pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo - FAMEESP (2020); Graduado em Licenciatura Plena em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB (2017) e Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2021). Professor Efetivo, desde 1998, de Língua Portuguesa no município de

Areia-PB. É membro pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC/CEFET-MG), integra o Projeto de Extensão Comunitária: CEFET Aberto à Comunidade Docente (CACD) via Canal YouTube INFORTEC na condição de apresentador do Programa de entrevistas INFORTEC-cult e Membro Pesquisador do GEB - Grupo de Estudos Bakhtinianos & O Círculo de Bakhtin em Diálogo. Desenvolve pesquisas sobre a leitura e a cultura escrita, numa abordagem discursiva, bem como pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada.

Nágida Maria da Silva Paiva possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1995). Com especialização em Supervisão Escolar e Mestrado – área de concentração Linguagens e Letramentos - Profletras/UEPB - Campus III – Guarabira. Atualmente é professora do Governo do Estado da Paraíba e da Prefeitura Municipal de João Pessoa – atuando no Ensino Fundamental Anos Finais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Voltada para o ensino de Língua e Literatura, sua prática docente é motivada pela paixão ao que faz. Acredita no poder transformador da educação pelo compartilhamento de saberes e vivências. Seu lema é experienciar.

Rose Maria Leite de Oliveira possui graduação em Licenciada Plena em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Unidade Acadêmica de Letras (UAL), e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Líder do Grupo MEDIAÇÃO: Grupo de Pesquisas sobre Práticas de Escrita, Oralidade e Mediação Docente. Tem experiência em Linguística Aplicada e Língua Portuguesa, atuando em trabalhos

sobre escrita, leitura e oralidade, na perspectiva discursiva, e na formação de professores.

(Footnotes)

1 Disponível em: <https://mscamp.wordpress.com/paginas-escritas/variedade-linguistica-%E2%80%93-patativa-do-assare/>. Acesso em: 14 set 2018.

Sobre o livro

**Projeto gráfico,
editoração e capa** Leonardo Araujo

Formato 15 x 21 cm

Mancha Gráfica 11,1 x 16,8 cm

Tipologia utilizada Adobe Caslon Pro 12 pt

O contexto do Mestrado Profissional, como um todo, e do PROFLETRAS, mais especificamente, representa uma grande conquista para a formação docente. As ações formativas, ao mesmo tempo em que transformam as vidas e as práticas desses professores, também transformam os processos de aprendizagem de seus alunos, pois eles se beneficiam com a resignificação das ações pedagógicas, são interlocutores diretos dos docentes. Isso poderá ser percebido na leitura dos capítulos que compõem este livro, uma vez que as experiências didáticas aqui relatadas têm como *locus* privilegiado a sala de aula. Que esta leitura, portanto, sirva de inspiração para outros docentes, outras práticas, na motivação por uma educação que amplie as capacidades de ler, escrever e agir no mundo.