



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

Mônica de Sá Soares

**A prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental:**  
um trabalho com o gênero resenha crítica cultural

Recife  
2020

Mônica de Sá Soares

**A prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental:**  
um trabalho com o gênero resenha crítica cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Orientador(a):** Professor(a) Doutor(a) Ana Maria Costa de Araújo Lima.

Recife  
2020

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

S676p Soares, Mônica de Sá  
A prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental: um trabalho com o gênero resenha crítica cultural / Mônica de Sá Soares. – Recife, 2020.  
129p.: il.

Orientadora: Ana Maria Costa de Araújo Lima.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Análise Linguística. 4. Resenha Crítica Cultural. I. Lima, Ana Maria Costa de Araújo (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-162)

Mônica de Sá Soares

**A prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental:**  
um trabalho com o gênero resenha crítica cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 28/08/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Ana Maria Costa de Araújo Lima (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Professor Doutor Clecio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Professora Doutora Maria Irandé Costa Morais Antunes (Examinadora externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

A Vovó Mimira, a responsável pelo meu encantamento pela leitura.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais Mauro (in memorian) e Ruth Soares, pelo exemplo e pelo apoio.

A Anna Luiza, amor incondicional, filha sempre companheira e incentivadora nos meus desafios.

A tia Anninha, minha mãe de alma, que tenho certeza, onde quer que esteja, está vibrando muito com minha conquista.

A Rogério Costa, “amigo de fé, meu irmão camarada, aquele que está do meu lado em qualquer caminhada”.

Aos amigos queridos Felipe Braga e Fábio Viana, meus afilhados, pelo apoio e palavras de incentivo.

A Ana Carolina Araújo, Ana Cristina Amaral, Cristiane Cavalcanti e Raquel Fidelis pela generosidade.

A Ana Cristina Sousa, Flávia Santos e Maria Lúcia Faria - colegas-amigas-facilitadoras - e a todos os meus pequenos do 9º ano A da Escola Prof.<sup>a</sup> Inalda Spinelli.

Aos Professores Doutores Clécio Bunzen, Lívia Suassuna e Hérica Karina pela escuta atenta e pela mão sempre estendida.

A todos os Professores do Profletras, pelos relevantes ensinamentos.

A Lucielma Ribeiro pela disponibilidade em sempre ajudar.

Ao querido Prof. Rogério Machado pela amizade.

Aos queridos Caio Dias e Soraya Bezerra, colegas do Profletras, pelas inúmeras demonstrações de companheirismo.

À Professora Doutora Irandé Antunes, pelo olhar doce e atento a este trabalho.

À Professora Doutora Ana Lima, mais que orientadora, uma amiga.

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.” (COUTO, 2007, p. 1)

## RESUMO

A prática de sala de aula de muitos docentes de Língua Portuguesa, ainda hoje, se orienta por um viés tradicional, centrado no estudo da gramática normativa e da apreensão de suas regras, distanciando-se, assim, de uma abordagem sociointeracionista, que articule a análise e a reflexão sobre o uso e funcionamento dos elementos linguísticos, em textos e contextos diversos, ou seja, de um trabalho centrado na Análise Linguística (AL). Acreditamos que isso se deva ao desconhecimento de como viabilizar esse tipo de trabalho na vida diária. Supomos que esse seja um dos fatores responsáveis por resultados tão pouco promissores, quando nossos estudantes são avaliados nas suas competências leitora e escritora. Motivados por esse panorama, surge, então nosso questionamento: como a prática de AL pode colaborar, em especial, com o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora do aprendiz? Visando encontrar respostas para essa pergunta, estabelecemos como objetivo geral da nossa pesquisa o de investigar quais os resultados efetivos de reflexão sobre o sistema linguístico promovidos pela prática de AL a partir do gênero resenha crítica cultural. Quanto ao procedimento de investigação adotado, realizamos uma pesquisa-ação qualitativa, por meio da análise das produções textuais de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental da Escola da Rede Pública Estadual Prof.<sup>a</sup> Inalda Spinelli. Como fundamentação teórica, buscamos subsídios, principalmente, em Antunes, (2007, 2014), Bakhtin (2003, 2006), Bezerra (2013), Costa Val (2002), Geraldi (1997, 2003, 2009, 2015), Faraco (1999, 2008), Franchi (1988, 1991), Mendonça (2006, 2007), Suassuna (2007, 2012) dentre outros autores que adotam a concepção sociointeracionista da língua e em documentos oficiais. A análise e a interpretação dos dados possibilitaram-nos confirmar a nossa hipótese de que a prática de AL permite que o estudante compreenda as dificuldades em lidar com aspectos linguísticos e, assim, possa desenvolver suas habilidades relativas à oralidade, à leitura e à escrita. Pelos avanços constatados nas reescritas das produções textuais avaliadas, os discentes demonstraram reflexão e entendimento sobre como funcionam os mecanismos linguísticos do gênero selecionado, além de uma mudança de atitude com relação ao seu próprio texto, ao revelar compromisso e tomada de consciência quando das reformulações para aprimorá-lo. cremos que, a partir do nosso estudo, muitas outras propostas de pesquisa possam surgir, devido à relevância da prática de Análise Linguística para o ensino de língua materna.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Ensino; Análise linguística; Resenha Crítica Cultural

## RESUMEN

La práctica del aula de muchos docentes de Lengua Portuguesa, todavía hoy, se orienta por un sesgo tradicional, centrado en el estudio de la gramática normativa y de la aprensión de sus reglas, alejándose, así, de un abordaje *vista* sociointeractivista, que articule el análisis y la reflexión sobre el uso y funcionamiento de los elementos lingüísticos, en textos y contextos diversos, o sea, de un trabajo centrado en el Análisis Lingüístico. Creemos que eso se deba al desconocimiento de cómo viabilizar ese tipo de trabajo diario. Suponemos que ese sea uno de los factores responsables por resultados tan poco promisoros, cuando nuestros estudiantes son evaluados en sus competencias lectora y de la escrita. Motivados por ese panorama, surge, entonces nuestro cuestionamiento: ¿cómo la práctica de AL puede colaborar, en especial, con el desarrollo de las habilidades lectora y de la escrita del aprendiz? Visando encontrar respuestas para esa pregunta, establecemos como objetivo general de nuestra pesquisa el de investigar cuales los resultados efectivos de reflexión sobre el sistema lingüístico promovidos por la práctica de Análisis Lingüístico a partir del género reseña crítica cultural. Respecto al procedimiento de investigación adoptado, realizamos una pesquisa-acción cualitativa, mediante el análisis de las producciones textuales de alumnos del 9.º año de la Enseñanza Fundamental de la Escuela de la Red Pública Estadual Prof.<sup>a</sup> Inalda Spinelli. Como fundamentación teórica, buscamos subsidios, principalmente, en Antunes, (2007, 2014), Bakhtin (2003, 2006), Bezerra (2013), Costa Val (2002), Geraldi (1997, 2003, 2009, 2015), Faraco (1999, 2008), Franchi (1988, 1991), Mendonça (2006, 2007), Suassuna (2007, 2012) entre otros autores que adoptan la concepción sociointeractivista, de la lengua y en documentos oficiales. El análisis y la interpretación de los datos nos posibilitaron confirmar nuestra hipótesis que la práctica de AL permite que el estudiante comprenda las dificultades en lidiar con aspectos lingüísticos y, de esa forma, pueda desarrollar sus habilidades relativas a la oralidad, a la lectura y a la escrita. Por los avances constatados en las reescritas de las producciones textuales evaluadas, los discentes demostraron reflexión y entendimiento sobre como actúan los mecanismos lingüísticos de género seleccionado, además de un cambio de actitud con relación a su propio texto, al revelar compromiso y toma de conciencia cuando de las reformulaciones para mejorarlo. Creemos que, a partir de nuestro estudio, muchas otras propuestas de la

pesquisa puedan surgir, debido a la relevancia de la práctica de Análisis Lingüístico para la enseñanza de lengua materna.

**Palabras-clave:** Lengua Portuguesa; Enseñanza; Análisis lingüístico; Reseña Crítica Cultural

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Critérios de Exclusão .....	62
---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Prof. <sup>a</sup> Inalda Spinelli .....	61
Figura 2 - Oficina 1: Atividade Escrita 1 .....	68
Figura 3 - Oficina 2: Exibição do episódio “Queda Livre” .....	73
Figura 4 - Oficina 2: Ajuda Ajustada .....	75
Figura 5 - Oficina 3: Realização da Atividade Escrita .....	79
Figura 6 - Oficina 3: A 1. <sup>a</sup> reescrita .....	84
Figura 7 - Oficina 4: A 2. <sup>a</sup> reescrita .....	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Concepções da Linguagem e de Gramática: Correspondências .....	34
Tabela 2 - Ensino da Gramática e Prática de Análise Linguística .....	48
Tabela 3 - Horário da Turma A .....	62
Tabela 4 - Proficiência Média da Escola no SAEPE .....	64
Tabela 5 - Etapas e Instrumentos de Coleta de Dados .....	65
Tabela 6 - Oficina 1 .....	69
Tabela 7 - Oficina 2 .....	75
Tabela 8 - Oficina 3 .....	85
Tabela 9 - Oficina 4 .....	93
Tabela 10 - Aluno A1 .....	97
Tabela 11 - Reescritas Aluno A1 .....	100
Tabela 12 - Aluno A2 .....	102
Tabela 13 - Reescritas Aluno A2 .....	105
Tabela 14 - Aluno A3 .....	107
Tabela 15 - Reescritas Aluno A3 .....	110
Tabela 16 - Aluno A4 .....	112
Tabela 17 - Reescritas Aluno A4 .....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1	Aluno 1
A2	Aluno 2
A3	Aluno 3
A4	Aluno 4
AL	Análise Linguística
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
OP. CIT.	da obra citada
PCN-EF	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCN-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>QUESTÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>22</b>
2.1	BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LP NO BRASIL .....	22
2.2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E GRAMÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO/ PARA O ENSINO DE LP .....	32
2.3	POR UM ENSINO PRODUTIVO DE LP .....	35
2.4	A PRÁTICA DE AL: UMA REFLEXÃO SOBRE ELEMENTOS LINGUÍSTICOS .....	40
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>57</b>
3.1	O PONTO DE PARTIDA DA NOSSA INTERVENÇÃO: A ESCOLHA DO GÊNERO TEXTUAL .....	57
3.2	CARACTERIZAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA .....	61
3.3	AMOSTRA DE PARTICIPANTES .....	62
3.4	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO .....	62
3.5	RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES .....	63
3.6	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS .....	64
3.7	O GÊNERO TEXTUAL RESENHA CRÍTICA CULTURAL NA SALA DE AULA: INTERVENÇÃO, PRODUÇÃO E ANÁLISE .....	65
3.7.1	O detalhamento das oficinas .....	66
3.7.1.1	<i>Oficina 1</i> .....	66
3.7.1.2	<i>Oficina 2</i> .....	73
3.7.1.3	<i>Oficina 3</i> .....	78
3.7.1.4	<i>Oficina 4</i> .....	85
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E PROCESSAMENTO DE DADOS</b> .....	<b>95</b>
4.1	A ANÁLISE DO CORPUS .....	96
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>121</b>
	<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>126</b>
	<b>ANEXO B - TABELA DIAGNÓSTICA ORGANIZADA POR COSTA- HÜBES (2012)</b> .....	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, os pressupostos norteadores do ensino de Língua Portuguesa (LP), numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, orientam que o trabalho com o idioma materno seja pautado em práticas sociais de uso, por meio de gêneros discursivos, com a base teórica do círculo bakhtiniano.

Entretanto, ainda hoje, percebemos uma certa resistência dos docentes em seguir esse direcionamento, em abraçar essa concepção. O ensino de língua materna ainda se regula pelo viés da gramática tradicional. Creditamos esse comportamento, em especial, ao desconhecimento do que é gramática contextualizada, de como viabilizar um trabalho sistemático de reflexão sobre os fenômenos da língua, enfim, do que é a prática de Análise Linguística.

Com isso, o ensino de LP continua centrado no estudo da gramática normativa, e a apreensão de suas regras parece ser o objetivo maior da aprendizagem, subtraindo qualquer reflexão sobre a natureza social e interacional da linguagem. Dessa forma, o trabalho com AL é desconsiderado, caracterizando o que, nesta pesquisa, denominaremos de “ensino tradicional de língua”.

Nesse ensino tradicional, o texto é apenas o espaço de observação das normas da variante padrão da língua. Desprivilegia-se, assim, uma abordagem que articule a análise e a reflexão sobre o uso e funcionamento dos elementos linguísticos, em textos e contextos diversos, para que o aluno possa desenvolver suas competências leitora e escritora.

Essa prioridade atribuída a uma prática normativo-prescritiva deve-se a fatores, como:

1. o não pensar a língua como prática social numa perspectiva interacionista, ou seja, como atividade de interação, com um propósito comunicativo numa dada situação;

2. a falta de clareza do professor de português acerca de que apenas o conhecimento da gramática normativa não vai promover a competência para o falar e o escrever bem. Portanto, o de não estar consciente de que, como diz Antunes (2003, p.88), “a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo”.

Ao assumir a gramática normativa e sua nomenclatura como norteadoras da prática pedagógica, nega-se à gramática sua principal característica – a de, para existir, precisar estar vinculada a uma prática social de linguagem, qualquer que seja ela, fato esse que justificaria o insucesso das aulas de português dos muitos que trilham esse caminho.

Desse modo, a expressão “ensinar gramática” está atrelada a uma concepção tradicional de ensino que relaciona o ensino do português apenas a questões metalinguísticas, envolvendo definições e nomenclaturas. Essa concepção supõe que a língua seja uniforme e imutável, por isso, se atrela a um ensino mecânico de tradição normativo-prescritiva no qual a aplicabilidade, a funcionalidade do conhecimento linguístico na construção do texto para a produção do sentido não são priorizadas, ou seja, estariam apenas ligadas a uma prática restrita ao trabalho com a estrutura da língua. (ANTUNES, 2003)

Além disso, existe ainda a preocupação com o ensino da metalinguagem. Os exercícios para segmentar os elementos linguísticos, para classificá-los, perdem de vista a oportunidade de ver o uso desses elementos em situações de interação: ignoram-se os efeitos de sentido possíveis e não se permite que o aluno desenvolva sua competência comunicativa.

Um dos fatores responsáveis por estes desastrosos efeitos – o sentimento de incompetência e a repulsa pelas aulas de português – é a prioridade dada ao emprego da metalinguagem, à nomenclatura gramatical pura e simplesmente, ao que Antunes (2007, p.69) chama de “contas do rosário terminológico”.

Por isso, depois de anos frequentando a escola, reiteradas vezes, ouvimos de nossos alunos que “português é muito complicado”, que “não sabem nada de gramática”, chegando ao extremo de afirmarem que “não sabem português”, sua língua materna.

Ratificando essa perspectiva conservadora e equivocada, totalmente irrelevante e desnecessária, o uso exclusivo dessa nomenclatura vai na contramão do objetivo primordial do ensino de língua: a inserção do aprendiz na cultura letrada, de modo que ele domine plenamente a oralidade, a leitura e a escrita. Afinal, para que possamos compreender e produzir um texto, é necessário que conheçamos muito mais do que a mera nomenclatura gramatical.

Não existe dúvida de que o ensino de língua consiste também em pensar sobre os princípios que norteiam seu uso. Refletir sobre as regras gramaticais em diferentes

situações, intenções e modalidades da língua deve ser um dos objetivos da aula de LP, uma vez que é uma importante etapa na construção de conhecimentos para aprimorar as habilidades de leitura e escrita.

Leitura, escrita e análise linguística devem ser consideradas três práticas fundamentais e articuladas, visto que a AL tanto se dá na leitura, por extrairmos sentidos do texto e percebermos os efeitos de sentido no dizer do outro, quanto na escrita, por buscarmos a melhor forma de dizer o que queremos e pensarmos sobre a escrita das palavras.

Nessa perspectiva, a leitura é produto de uma atividade colaborativa dos interagentes que acionam conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para construir sentidos. Nesse processo altamente complexo, é necessário mais do que conhecer o código linguístico, o leitor precisa refletir sobre a organização dos elementos linguísticos na superfície textual e adotar estratégias para resgatar pistas e sinalizações utilizadas pelo autor na construção do texto.

A leitura, assim, é vista como resultado da interação entre leitor-texto-autor, que são responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2006). Não é tida apenas como uma prática de extração.

Entende-se, assim, que o desenvolvimento da prática da leitura está intimamente ligado ao que compreendemos por AL, uma vez que é o exercício de refletir sobre a movimentação dos recursos lexicais e gramaticais no texto, considerando seu suporte, meio de circulação e contexto, que vai favorecer o processo de leitura.

Afinal, as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero textual não são aleatórias, pois ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente, ou seja, cada recurso gramatical, cada estratégia textual podem ter uma finalidade diferente dependendo do gênero, daí concluir-se que trabalhar com gêneros pressupõe o trabalho com AL (MENDONÇA, 2007).

Desse modo, a AL deve ser considerada um meio para ampliação das práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros. Por isso, não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para ampliar as habilidades e competências dos falantes, leitores e produtores aprendizes, desvendando a função desses recursos linguísticos na construção de sentido do gênero (MENDONÇA, 2007).

Assim, entendemos que, com este estudo, refletindo sobre nossa própria prática e tendo como objeto de investigação, “um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de LP no Ensino Fundamental” poderemos, de fato, identificar o impacto que essa concepção tem sobre o ensino do idioma materno, ao promovermos um ensino de língua, em que se integrem os eixos de práticas da linguagem para que o aluno possa compreender e produzir os mais variados textos que circulam nas diversas esferas sociais, a partir de uma reflexão e do conseqüente entendimento sobre como funcionam os mecanismos linguísticos.

Nesse sentido, consideramos a sala de aula não mais como espaço em que a LP seja apresentada ao estudante numa perspectiva conservadora, numa concepção predominantemente normativista e metalinguística. Pensamos, sim, que o ensino de língua, para existir, precisa estar vinculado a uma prática social de linguagem, visto que seu objetivo primordial é a inserção do aprendiz na cultura letrada, de modo que ele domine plenamente a leitura e a escrita. Afinal, para que possamos compreender e produzir um texto, é necessário que conheçamos muito mais do que a mera nomenclatura gramatical. (ANTUNES, 2007)

Sendo assim, estamos propondo a retomada da proposta de Geraldi (1997), que preceitua – como forma de promover ao educando um aprendizado prazeroso, consistente, significativo e capaz de ensejar sua efetiva participação nos diferentes contextos sociais – uma metodologia de trabalho com LP pautada numa concepção sociointeracionista, envolvendo processos e fenômenos enunciativos, cujo foco estaria centrado na leitura, na produção de textos orais e escritos e na AL, concepção essa que prioriza o uso e a funcionalidade do conhecimento linguístico para a construção do sentido. Nessa perspectiva, emerge uma proposta de trabalho com atividades que partam do texto do aluno e que contemplem a situação comunicativa, ou seja, com a concepção de língua como atividade contextual, a ser considerada como recurso para realizar ações que envolvam interlocutores, num determinado contexto sociocomunicativo, com determinadas intenções, com negociação de sentidos entre os interlocutores.

A prática da AL vincula-se, portanto, a uma abordagem analítica e reflexiva em que se pretende que o estudante desenvolva a competência de lidar com os recursos linguísticos, tendo como objeto o texto nos processos de produção/compreensão, a partir de uma reflexão e do entendimento sobre como funcionam os mecanismos

linguísticos. Seria o que Costa Val (2002, p.107) denomina de “a gramática do texto, no texto”.

Propõe-se, assim, uma inversão do caminho tradicional no trabalho com a língua: abandonar-se uma metodologia expositiva de algum conceito teórico/regra, ilustrar com exemplos, propor exercícios de fixação e avaliar em uma prova para, segundo Costa Val (2002), passar a proporcionar ao aluno o prazer do exercício da inteligência e da descoberta para o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo com a observação, reflexão, análise e descoberta.

Afinal, como ser um eficiente agente de letramento sem considerar a natureza social e interacional da linguagem, tomando o texto como objeto central de ensino e privilegiando uma abordagem que articule a análise e a reflexão sobre o uso e funcionamento da língua, em textos e contextos diversos, para que o aluno possa demonstrar o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita?

Nossa prática também se defronta com este desafio: uma abordagem que articule a análise e a reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua, em textos e contextos diversos, que possa desenvolver a habilidade do estudante no que concerne à reflexão sobre fenômenos linguísticos específicos.

Com base nisso, partimos da hipótese de que a prática de AL permite que o estudante compreenda as dificuldades em lidar com esses aspectos linguísticos e, assim, possa desenvolver suas habilidades relativas à oralidade, à leitura e à escrita. Surge, então, nosso questionamento: como a AL pode colaborar, em especial, com o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora do aprendiz?

Na busca da obtenção de respostas ao nosso questionamento, realizamos nossa pesquisa com alunos-sujeitos da turma A do 9.º ano do Ensino Fundamental, na escola Professora Inalda Spinelli da Rede Pública do Estado de Pernambuco, cuja proficiência média - coeficiente 250,664 - em LP no SAEPE, ano de 2018 (Plataforma Foco, 2019), nos alerta para a necessidade de uma efetiva proposta interventiva, na nossa prática de sala de aula, a fim de alavancarmos consistentemente esse resultado.

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral *investigar quais são os resultados efetivos de reflexão sobre o sistema linguístico promovidos pela prática de Análise Linguística* e como objetivos específicos: a) levar os aprendizes à atividade de reflexão sobre o próprio texto; b) investigar se atividades didáticas centradas na prática de AL potencializam, de fato, a reflexão dos estudantes sobre os fenômenos

linguísticos; c) averiguar como se processa a atividade de reescrita na perspectiva da reflexão sobre o sistema linguístico; d) analisar o desempenho dos educandos na prática de AL.

Com o intuito de sistematizarmos o percurso do nosso trabalho, apresentamos a seguir, como o texto foi organizado.

Além dessas considerações introdutórias, na primeira seção, traçaremos uma breve trajetória do ensino de LP no Brasil, a fim de examinarmos as concepções que nortearam as orientações metodológicas dos documentos oficiais; também refletiremos sobre a relação entre a metodologia de ensino e as concepções de linguagem, verificando, assim, a razão para a defesa da AL como um dos eixos norteadores do ensino da língua materna e abordaremos o ensino de AL centrado na proposta de Geraldi (1997, 2003, 2009, 2015).

Na segunda seção, descreveremos nosso percurso metodológico, explicitando todas as etapas desenvolvidas no nosso projeto: a escolha do gênero textual, o desenho da pesquisa, a elaboração das oficinas e do material didático utilizado, a descrição da aplicação da proposta de intervenção e da coleta de dados.

Na terceira seção, finalmente, realizaremos a análise e a interpretação dos dados coletados/construídos durante a pesquisa para a posterior avaliação acerca da confirmação ou refutação da nossa hipótese inicial.

Por fim, nas considerações finais, destacaremos os principais avanços proporcionados por este estudo e as possíveis contribuições para que as propostas didáticas aqui apresentadas, centradas na prática de AL, contribuam, efetivamente, para aulas de LP mais significativas e que garantam aos aprendizes o conhecimento linguístico necessário de modo a participarem, com mais proveito, de interações nas mais diversas esferas sociais.

Ainda: que aqueles que se debruçam na leitura deste trabalho possam perceber a urgência da “construção de um lugar discursivo específico do professor de língua – o de quem escuta a palavra do aluno e a enlaça à sua, de maneira a garantir que a assunção de um lugar de sujeito passe por uma reflexão sobre os meios linguísticos disponíveis para tanto.” (FAIRCHILD, 2009, p.495)

## 2 QUESTÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### 2.1 BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Embora as teorias linguísticas há muito orientem o trabalho com língua portuguesa (LP) numa perspectiva sociointeracionista, numa concepção de língua como atividade contextual, as propostas tradicionais de ensino, centradas fundamentalmente em estudos gramaticais, ainda persistem. Ou seja, ainda se mantêm velhas práticas de tendência prescritiva (TRAVAGLIA, 1995).

Deve-se muito dessa situação - um ensino de língua pautado numa visão analítica - a razões históricas, visto que os problemas relacionados ao ensino de LP no Brasil vêm de longe, atravessando séculos. Primeiramente, Soares (1996) aponta a “permanente primazia da gramática” à força da tradição jesuítica que dominou o ensino brasileiro durante três séculos. Outro aspecto a ser considerado é apontado por Clare (2003): a relação do ensino de língua materna com uma tradição de teoria e análise com base na filosofia grega, em que a linguagem era usada como expressão do pensamento. Por fim, Martins (2008) ainda nos indica que a gramática que está “entranhada na sociedade” não se deve apenas às normatizações da linguagem, mas ao fato de que dominá-las “confere ao letramento de prestígio uma aura de superioridade intimamente relacionada ao estatuto hegemônico de que parecem desfrutar seus portadores.” (MARTINS, 2008, p.532).

Importante destacar que, apesar de o ensino de língua portuguesa ter sido introduzido pelos jesuítas já no século XVI, ainda que de modo incipiente, só tardiamente, em fins do século XIX, o ensino do idioma materno passou a fazer parte dos currículos escolares.

Segundo Soares (1996), mesmo com a publicação da 1.<sup>a</sup> gramática da língua portuguesa de Fernão de Oliveira em 1536 com o título “Grammatica da lingoagem portuguesa”, não havia, na época, sistematização suficiente do conhecimento para que ela se transformasse em disciplina curricular, ou seja, a língua portuguesa ainda não se havia constituído objeto e objetivo de ensino.

Também é relevante apontar que aqueles que se escolarizavam pertenciam às classes dominantes e seguiam o modelo educacional da época centrado no latim e que, por meio dele, poderiam aprofundar os estudos de leitura e escrita fora da escola.

Por isso, o ensino de língua portuguesa era oferecido como um estudo de segunda língua, seguindo o padrão do ensino da língua latina (MALFACINI, 2015).

Conforme ainda explica Malfacini (2015),

(...) a disciplina Português – tardiamente, cumpre-nos salientar – passou a fazer parte dos currículos escolares brasileiros (SOARES, 1996). Até então o que tínhamos era a Língua Portuguesa para a alfabetização. Até meados do Século XVIII, quando ocorreu a Reforma Pombalina, os jesuítas dominavam o ensino brasileiro com sua metodologia pedagógica, na qual não havia espaço para a língua portuguesa. Da alfabetização, passava-se diretamente ao Latim, num programa de estudos da Companhia de Jesus usado em todo o mundo, chamado Ratio Studiorum. (op. cit. p.46)

Além disso, Soares (1996) destaca que, no Brasil Colônia, coexistiam o português, a língua geral (prevalente no cotidiano e provinda de línguas do tronco tupi) e o latim. Sobre o português, explica que não era aprendido na escola como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização e que desta passava-se ao latim para o estudo da gramática latina e da retórica. Salaria também que, até o séc. XVII, o português não se tinha constituído área do conhecimento e em condição de gerar uma disciplina curricular não só devido ao seu pouco uso social, como também ao seu pouco valor como bem cultural.

Com as reformas pombalinas inspiradas na proposta do filósofo iluminista Luís Antônio Verney, autor de “O verdadeiro método de estudar”, em 1746, na segunda metade do século XVIII, torna-se obrigatório o uso da língua portuguesa como forma de garantir o poder dominante lusitano sobre as colônias e, assim, proíbe-se o uso de outras línguas. No entanto, com base nessas reformas, ler e escrever em português tinham unicamente um caráter instrumental: tornar viável o aprendizado da gramática latina.

Ainda sobre esse período, de acordo com Bunzen (2011),

o Marquês de Pombal, antes mesmo da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos, com a carta régia de 12 de setembro de 1757, a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa europeia, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia. Tal política linguística, conforme os comentários de Bagno (2002), tinha como objetivo impedir a prática pedagógica jesuítica de utilizar a “língua geral, de base tupi”, para catequizar os índios brasileiros. Por essa razão, alguns autores defendem que essa carta de 1757 marcaria o nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil, além da oficialização da língua portuguesa para o reino de Portugal (op. cit. p.892).

Importante lembrar que, com a independência do Brasil, outro fator relevante para a valorização do ensino da língua nacional é a necessidade de afirmação política e cultural da nova nação. A língua nacional ensinada na escola seria, portanto, uma forma de construir a identidade nacional.

Em 1854, com a reforma educacional de Couto Ferraz, incrementam-se os estudos e o conhecimento do ensino vernáculo: autores brasileiros e portugueses passam a substituir gradativamente os autores estrangeiros.

Ainda de acordo com Soares (1996), o ensino de gramática e retórica prevalece até o século XIX. Nesse período, passou-se também a estudar a retórica em autores da língua portuguesa. Esse fato ensejaria mais tarde a inclusão da Poética, que posteriormente se tornaria componente curricular. Disputando ainda espaço com o latim, a língua portuguesa passa, então, a ser utilizada nas disciplinas Gramática, Retórica e Poética.

Sobre o declínio da supremacia do ensino do latim, esclarece-nos Malfacini (2015) que

foi na virada do Século XX que o Latim perdeu seu valor social, passando a ser excluído dos ensinamentos fundamental e médio. Consequência da publicação de inúmeras gramáticas brasileiras que surgiram a partir do Século XIX, e da implementação da Imprensa Régia em 1808, a gramática portuguesa foi ganhando autonomia, libertando-se do papel secundário frente à latina. Foi nesse contexto que surgiram as gramáticas escritas por professores e dirigidas a seus alunos, o que veio a ratificar a importância dos estudos de gramática na escola (MALFACINI, 2015, p.47).

Nesse período, ensinar português significava levar os estudantes a reconhecerem o sistema linguístico e a aprenderem regras prescritivas da gramática normativa, ou seja, cabia à escola “transmitir e fixar a variedade culta da língua garantindo-lhe a continuidade, para, dessa forma, atender aos interesses dos grupos dominantes.” (CLARE, 2003, p.10)

Só no início do século XX com a introdução das novas teorias linguísticas, “ouviram-se os primeiros ecos de uma mudança, mas, ainda assim, o ensino de Língua Portuguesa se mantinha voltado à tradição gramatical, buscando-se a homogeneidade padronizada e desprezando-se a heterogeneidade dialetal” (CLARE, 2003, p.9).

Em junho de 1931, emerge o Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira com seus objetivos e conteúdos determinados pelas instruções metodológicas de cada disciplina, cujo objetivo geral prescrevia

proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária (BRASIL, 1931 apud ZILBERMAN, 1996, p. 21) (BUNZEN, 2011, p.896)

Importante destacar, também, que, no início do século XX, mais precisamente em 1932, ocorre a reforma de ensino secundário, consolidada pelo Decreto n.º 21.241, que estabelece o currículo seriado composto por dois ciclos: o fundamental e o complementar. No que concerne especificamente ao ensino do português, ele passa a ser obrigatório nas cinco séries do ciclo fundamental e da Literatura no ciclo complementar, para os candidatos ao curso de Direito.

Em seguida, como nos explica Bunzen (2011), “a década de 40 do século XX é marcada pelo movimento de afirmação de um ensino de língua materna voltado para um sentimento nacionalista, intensificando o trabalho com a língua literária e o respeito pelo patrimônio nacional em contraposição às ameaças estrangeiras.” (BUNZEN, 2011, p.897). Por isso, a leitura escolar deveria estar centrada na formação de uma consciência patriótica e humanística de modo a promover o desenvolvimento da “personalidade integral” dos estudantes. Assim, o ensino do português passa a priorizar a leitura de autores nacionais e estrangeiros e temas específicos para que os estudantes pudessem não só aprender a se expressar corretamente, mas também desenvolvessem o amor pela pátria e o gosto literário.

Nos anos de 1950, surgem duas importantes publicações ambas de Mattoso Câmara Júnior, que indicavam um caminho até então não explorado pelos professores de língua materna: a 1.ª, de 1952, *Contribuição para uma estilística da Língua Portuguesa*, tendo como foco a Estilística que começa a ocupar um espaço no ensino brasileiro; a 2.ª, de 1956, no campo da Linguística, *Dicionário de linguística e gramática*, apresentando, nos seus verbetes, termos gramaticais novos e seus respectivos conceitos (CLARE, 2003).

O trabalho com língua portuguesa, nessa época, mesmo ainda centrado no uso da antologia, de “trechos seletos” não era uniforme, uma vez que faltava um consenso entre os professores sobre o que ensinar e como ensinar a língua materna.

Sendo assim, por determinação do Ministério da Educação e Cultura, foi criada uma comissão constituída por um grupo de filólogos e linguistas notáveis de todo o Brasil, dentre os quais Antenor Nascentes, Celso Cunha, Rocha Lima, Said Ali e Serafim da Silva Neto, para a elaboração de um documento de “uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira”. Este documento, um glossário de termos técnicos, promulgado em 1959 e em vigor até hoje, sob a Portaria n.º 36, de 28 de janeiro, recomendava “a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visassem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino”. Também determinava a divisão da gramática em três segmentos estanques - Fonética, Morfologia e Sintaxe - e, como apêndice, capítulos com figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação e vícios de linguagem. Essa medida, de acordo com Malfacini (2015), “trouxo importante contribuição para o ensino normativo da língua, pois aconselhava o rigor de seu conteúdo como ensino programático e atividades decorrentes nas escolas de todo o Brasil.”

Vale salientar que a NGB não surtiu o efeito esperado, e ainda suscitou muitas críticas, visto que o problema do ensino de língua materna nem está restrito à nomenclatura empregada pelos docentes, nem se pode considerar que, sendo o objeto de ensino de LP variável, uma única doutrina possa dar conta das suas variáveis. Além do mais, é direito do professor privilegiar a doutrina que bem lhe aprover (CLARE, 2003).

Como o fracasso escolar perdura, instaura-se uma crise no ensino. Segundo Clare (2003),

O alvo da alfabetização em massa, perseguido desde a Constituição de 1946, continua inatingível. Nasce, então, como mais uma tentativa de aperfeiçoamento do ensino, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, sob o número 4024/61. Esta lei determina que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Art.2º) (op. cit. p.10).

Com base nessa lei, são criados os Conselhos Estaduais de Educação, que propõem uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino, obedecendo às peculiaridades de cada região e de seus grupos sociais. Descentralizam-se, assim, as questões educacionais, visto que a LDB-61 aposta no federalismo e na autonomia dos Estados na definição de sua política educacional (BUNZEN, 2011).

Ainda na década de 60, em virtude de novas questões socioculturais, firma-se o processo de democratização da escola decorrente do novo modelo econômico imposto pelo regime militar, que, com a busca do desenvolvimento do capitalismo e da expansão industrial, baseia-se numa tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho (BUNZEN, 2011), e atribui à escola o novo papel de fornecer recursos humanos que sirvam ao propósito dessa proposta de expansão industrial.

Nesse panorama de democratização da educação, o perfil da escola pública começa a se modificar: o povo, filho das camadas populares, ao conquistar o direito à educação sistemática, passa a frequentar as escolas públicas em substituição ao filho das camadas mais privilegiadas. Em consequência disso, os professores, até então ocupados em ministrar a norma padrão culta à elite, veem-se, diante de uma nova preocupação: o como lidar com a “heterogeneidade dialetal dos alunos”. (CLARE, 2003)

Além disso, de acordo com Pietri (2010),

A ampliação da oferta de escolarização teria promovido aumento da demanda por professores – nessa época, já formados em faculdades de filosofia –, o que teria implicado menor seletividade na contratação desses profissionais, e, em consequência, prejuízo para a qualidade de ensino (op. cit. p.74).

Com isso, ainda segundo Pietri (2010), essa progressiva transformação passa a exigir “uma reformulação das funções e objetivos da disciplina língua portuguesa”, como explica Soares (2002): gramática e seleta de textos, considerados materiais independentes nas quatro primeiras décadas do século XX, passam a constituir uma disciplina com conteúdo articulado em um só livro.

Por conta desse novo panorama, conforme Soares (1996), “intensifica-se o processo de depreciação da função docente”:

a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente - uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (op. cit. p.167).

No início dos anos 70, também conforme os estudos de Soares (1996), surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 5692/71) com “uma radical mudança”. Segundo a autora, a nova lei do governo militar reformulou os ensinamentos fundamental e médio pautada, segundo nossa menção anterior, numa ideologia

desenvolvimentista, cuja função do ensino de língua materna seria a de instrumento para esse desenvolvimento, ou seja, uma concepção mecanicista, adequada aos fins pragmáticos do ensino. Com isso, também se altera a denominação de *português para comunicação e expressão* nas séries do então criado 1.º grau e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em "comunicação" desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser Língua portuguesa e literatura brasileira.

De acordo com a LDB-71, com relação à língua materna,

esta deverá ser encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral (BRASIL, 1971, p. 178).

Soares (1996) também nos chama atenção para o fato de que “como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, surge a teoria da comunicação” (SOARES, 1996, p.169) fato esse ratificado pelo que preceitua a referida lei.

Por essa razão, muda-se o foco do ensino do idioma materno: “já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 1996, p.169), ou seja, substitui-se a concepção de língua como *sistema* (ensino de gramática) e a concepção de língua como *expressão estética* (ensino da retórica e poética) pela concepção de língua como *comunicação*.

Nesse período, ainda segundo Soares (1996), passa-se a valorizar a comunicação oral nos seus usos cotidianos e a leitura de textos verbais e não verbais ganham espaço na esfera escolar, alterando-se, por sua vez, as metodologias de ensino e, deixando patente a ampliação do conceito de leitura: a seleção dos textos para uso não estaria mais atrelada apenas a critérios literários, mas também a sua presença nas práticas sociais.

A autora informa também que, como os objetivos do ensino de língua materna, passam a ser “pragmáticos e utilitários”, os livros didáticos passam a refletir essas mudanças: neles, por exemplo, o ensino de gramática é secundarizado. Em função disso, nesse período, começa-se a questionar a validade ou não desse objeto na escola fundamental.

De acordo com Clare (2003),

A língua como sistema era relegada a segundo plano para que se passasse a valorizá-la como instrumento de comunicação. Ensinavam-se os elementos da comunicação e funções da linguagem. Dava-se, ainda, valor à expressão corporal como uma forma de linguagem. As gramáticas de Bechara, Celso Cunha e Rocha Lima, até então alvos de ensino, eram substituídas por outras, que ensinavam através da ilustração. (op. cit. p. 15)

A transição das décadas de 70 para 80 são marcadas por duras críticas contra o ensino de Português, considerado em crise, visto que “há uma grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do 2º grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada” (BRITTO, 1997, p.100).

A denominação *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*, vigentes até então, representavam uma concepção de língua que, com base em Soares (1996),

não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna. (op. cit. p.171)

Segundo Malfacini (2015), surge, então, às escolas, nos anos 80, a Linguística aplicada ao ensino do Português sobretudo com as vertentes da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso, cujas interferências no componente curricular são diversas e significativas.

Assim, elenca Soares (1996) três profundas alterações, no ensino de LP, decorrentes dessa introdução das ciências linguísticas: 1. a sociolinguística alertou a escola para as diferenças entre as variantes linguísticas usadas pelos alunos e a variedade de prestígio (o padrão culto) e “exigiu” dos professores uma nova postura diante dessas diferenças dialetais e uma nova metodologia para a disciplina português; 2. a linguística, ao se embasar nos estudos de descrição da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada, trouxe novas concepções ao ensino de língua materna que se opõem não só a uma concepção prescritiva, mas também a uma concepção de que só se deveria conhecer a gramática da língua escrita, até então praticadas e, por fim, 3. a linguística textual, que, ao ampliar a “nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos”, evidenciou a necessidade de que essa gramática não se limitasse às estruturas fonológicas e morfossintáticas e

garantisse que o texto, na sua modalidade oral ou escrita, passasse a ser o ponto de partida do ensino: o eixo.

Ainda destaca a autora que, no bojo de todas essas contribuições das ciências linguísticas, é preciso destacar o que ela denomina de “influência fundamental”:

uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática. (SOARES, 1996, p.173)

Percebe-se, portanto, que os anos 80 representam um marco decisivo no ensino de LP, uma vez que o ensinar deixa de ser o foco de estudos, o aprender passa a ser a prioridade e a palavra chave da época é “interação” (RAUPP, 2005). Afinal,

O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (Soares, 1998, p.59).

Em 1991, exigindo do professor de Português uma nova atitude em relação à língua e ao seu ensino, Carlos Franchi traz um trabalho intitulado “Criatividade e Gramática”. Nele, o autor propõe uma revisão no modo como a gramática era concebida e estava sendo praticada na escola. Alerta também para o fato de que as atividades metalinguísticas em nada contribuíam para o desenvolvimento da criatividade. E salienta que a solução seria um trabalho reflexivo sobre a linguagem, de modo a se descobrir a riqueza das formas de expressão.

Linguistas como João Wanderley Geraldi, Luís Carlos Travaglia, Sírio Possenti e tantos outros se apropriaram das ideias de Franchi e também passaram a defender uma nova posição metodológica, sob o enfoque linguístico-descritivo, - a gramática reflexiva - como melhor opção para desenvolver a competência comunicativa do aluno, promovendo a sala de aula a um espaço de interação, aberto à diversidade textual.

Diante desse panorama, em 1996, sanciona-se a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9394/96), que “estabelece, em seu Art. 36, a língua

portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.”

Em 1999, são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propuseram, de acordo com Malfacini (2015), “a integração da tripartição do ensino da língua portuguesa, focada em textos, abrangendo leitura, produção e análise linguística.”.

Vinte anos se passaram, os estudos avançaram. A concepção de língua apenas como instrumento de comunicação não basta. “A Língua precisa ser entendida como enunciação, discurso, que estabelece relações de intercomunicação. Os processos de leitura e escrita passam, portanto, a ser resultado de interação autor-texto-leitor.” (CLARE, 2002, p.9).

Com essa nova concepção, impõe-se uma alteração no papel desempenhado pelos alunos: é necessário que eles passem a ser um elemento ativo, construtor das suas próprias habilidades e conhecimentos, através de um processo contínuo de interação (CLARE, 2002). Para alcançarmos esse objetivo, Geraldi (1996) nos orienta que

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e, a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua. O ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. (GERALDI, 1997, p.71).

O que Geraldi (1996 [1984]) nos propõe é, segundo Riolfi (2010), uma reflexão analítica sobre os recursos da língua, sobre as diferentes formas de dizer, derivando desse processo “o aprendizado dos usos e funcionamentos de recursos expressivos comuns e não comuns no cotidiano languageiro do aluno”. (RIOLFI, 2010, p.138)

As orientações de Geraldi (1996 [84]) nos direcionam a uma prática de ensino chamada Análise Linguística<sup>1</sup> (AL) como forma de atingirmos o sentido legítimo do ensino de língua materna, sobre as quais passaremos a refletir.

---

<sup>1</sup> O termo Análise Linguística foi empregado por Geraldi, pela primeira vez, em 1981, quando publicou o texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa” no Caderno da FIDENE, n.º 18 e volta a empregá-lo no livro “O texto na sala de aula” (1984).

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GRAMÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO/PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esse novo direcionamento proposto por Geraldi (1996[1984]), tendo como foco o trabalho com a prática de AL, surge como proposta de enfrentamento da já mencionada crise no ensino de LP, nos anos 70, para solucionar o conseqüente fracasso escolar no que concerne ao ensino de língua.

Para tanto, o autor esclarece que “é necessário reconhecer (..) o fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.” (GERALDI, 1996 [1984], p.41)

E acrescenta:

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de "crise do sistema educacional brasileiro", ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral quer na modalidade escrita. (op. cit. p.41)

E Pécora, na obra “Problemas de Redação” (1992), complementa:

(...) é preciso reconhecer que esse não é um problema de origem pedagógica, não adianta introduzir mil técnicas-revolucionárias-de-motivação: trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português e que, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles. (op. cit. p. 45)

O mesmo estudioso ainda esclarece que qualquer relacionamento que o aluno poderia travar com a linguagem está definitivamente comprometido, visto que se desconhece sistematicamente a realidade linguística diversificada desse aluno.

E questiona a respeito do domínio da norma-padrão: “É possível prescindir de toda experiência particular que um falante tem da própria língua, bloquear suas eventuais intuições, e, ainda assim, ensiná-lo a dominar completamente um uso específico dessa língua?” (PÉCORA, 1992, p. 45)

Corroborando esse pensamento de que precisamos identificar aquilo que, de fato, nossos alunos precisam aprender, acrescentamos um outro questionamento, desta vez, de Sírio Possenti (1996): “Se os alunos falam português o tempo todo, não seria melhor ensinar-lhes apenas o que não sabem?” (p.53)

Fica claro que se impõe, assim, a necessidade de revisão do trabalho pedagógico, articulado com uma nova concepção do ensino de língua materna.

Indiscutivelmente, trilhar um caminho que não mais se fundamente “no caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem” (FARACO e CASTRO, 1999, p.1) tão presente nas escolas brasileiras.

Pois, ainda, segundo esses estudiosos,

as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado. (op. cit. p.2)

No entanto salienta Possenti (1996),

para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário (sic) uma revolução. No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga. (op. cit. p.15)

E Suassuna (1995) reitera esse pensamento quando alerta:

Transformar nossos modos de ensinar implica, além da busca teórica, redefinir um conjunto de valores que englobam não só a questão da educação, mas nossa forma de pensar o mundo em geral. (...) superar a crise e o fracasso do ensino-aprendizagem do Português passa, em princípio, pela busca de uma concepção de linguagem diferente da tradicional. (op. cit. p.60-62)

Faraco e Castro (1999), Possenti (1996) e Suassuna (1995) sinalizam para uma tomada de atitude: a urgente necessidade de ressignificação da prática docente, não com a busca de novas metodologias, mas sobretudo com a mudança de concepção de língua que ainda permeia, em larga escala, nossa escola. Essa abordagem tradicional torna o ensino desconectado das práticas sociais de linguagem, desinteressante e sem sentido para o estudante e promovem uma baixa efetividade da aprendizagem, produzindo resultados pouco promissores, quando nossos estudantes são avaliados nas suas competências leitora e escritora.

Para sacramentar essa discussão, Geraldi (1996[1984]) nos orienta, com o questionamento fundante da sua metodologia de ensino:

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como

ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao 'para quê?' é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões. Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao "para quê"? envolve tanto uma "concepção de linguagem"<sup>2</sup> quanto uma postura relativamente à educação. (op. cit. p.42)

Visto percebermos que o âmago da discussão situa-se na concepção de linguagem norteadora da prática pedagógica e a sua correlação com a postura educacional, apresentamos os três modos de concebê-la associada ao conceito de gramática correspondente, com base em Geraldini (1996 [1984]), Possenti (1996) e Travaglia (1996) de uma maneira sintética e metodologicamente simples.

**Tabela 1 - Concepções de Linguagem e de Gramática: Correspondências**

<b>CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GRAMÁTICA: CORRESPONDÊNCIAS</b>		
<b>EXPRESSÃO DO PENSAMENTO</b>	<b>INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>FORMA DE INTER-AÇÃO</b>
<p>a enunciação percebida como um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Função da língua</b> exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do eu.</p>	<p>a língua percebida como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Função da língua</b> transmitir informações (codificar), portanto, há o predomínio do tu com foco no estabelecimento de uma comunicação com um receptor, passivo e assujeitado.</p>	<p>a enunciação considerada lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Função da língua</b> realizar ações, agir sobre o outro com foco nas interações verbais</p>
<p><b>Gramática prescritiva / normativa</b></p> <p>conjunto (manual) de regras que devem ser seguidas para garantir fala e escrita adequadas. Tem uma função prescritiva. Para essa concepção, a língua corresponde à variedade padrão (norma culta).</p>	<p><b>Gramática descritiva</b></p> <p>conjunto de regras que são seguidas. É aquela que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Importante destacar, ainda, que não tem pretensão prescritiva e trabalha com qualquer variedade da língua.</p>	<p><b>Gramática internalizada / contextualizada</b></p> <p>conjunto de regras que o falante da língua domina, que aprendeu e utiliza para interagir com os demais interlocutores. Nessa concepção não ocorre o erro linguístico, mas a inadequação do uso de uma variedade linguística a uma situação de interação comunicativa. O objeto de estudo é o texto a partir dos gêneros discursivos.</p>

**FONTE: A autora, 2019**

<sup>2</sup> Entenda-se o termo "linguagem" conforme Bräkling (2002) nos esclarece: "Fundamentalmente, a linguagem é uma prática social. Quando a língua é tomada pelo sujeito para organizar um discurso - oral ou escrito - e, portanto, para significar, quando a língua é colocada em funcionamento, é aí que a linguagem acontece. (...) A participação nas práticas de linguagem será tanto melhor quanto maior for a mestria do sujeito ao articular adequadamente todos esses saberes, sabendo mobilizá-los em função das características da situação de comunicação. A primeira decorrência da compreensão da linguagem como prática social relaciona-se, portanto, com os aspectos que, na escola, devem ser tomados como objeto de ensino. Se antes, em uma visão mais conservadora, apenas conteúdos gramaticais eram o foco e, nas práticas de alfabetização, os notacionais, agora, o leque se amplia, diversifica e complexifica." (p.2-3)

Nossa reflexão, a partir de agora, pretende demonstrar de que modo essas concepções de linguagem e de gramática influenciam o ensino de língua materna.

### 2.3 POR UM ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Muitos são os (des)caminhos relacionados ao que se entende pelo termo gramática e, conseqüentemente, por ensino de gramática: percebemos uma desvirtuação de conceitos, uma incompreensão do que seria o trabalho com conteúdos gramaticais.

De acordo com Antunes (2014), desenvolver a competência linguístico-comunicativa, propósito maior do ensino de língua, mais do que um trabalho pedagógico é de natureza político-social, visto que seu objetivo é fomentar o pleno desenvolvimento do aprendente de modo a promover seu preparo para o efetivo exercício da cidadania e “para o êxito das suas múltiplas atuações sociais, sobretudo no âmbito profissional e dentro de contextos urbanos.”. (op. cit. p.11)

E acrescenta:

Aquilo que se explora na escola sobre linguagem, língua, gramática, texto, leitura, escrita, literatura e, por outro lado, aquilo que se deixa de explorar são coisas decisivas para que as pessoas possam responder com êxito às diferentes demandas político-sociais, sobretudo aquelas que exigem o domínio de capacidades comunicativas, orais e escritas, em textos mais longos e mais complexos. (ANTUNES, 2014, p.11)

A falta de clareza do que seja o objeto de estudo do ensino de língua, da sua função e de como estabelecer uma nova e eficiente abordagem pedagógica tem sido fator preponderante para o insucesso das aulas de português.

Como ponto de partida para que haja uma mudança substancial e exitosa nesse panorama, vamos considerar o que Halliday, McIntosh e Strevens (1974), no livro “As ciências linguísticas e o ensino de línguas”, problematizam acerca da prática do ensino de línguas.

Arelados às concepções de linguagem e de gramática sobre as quais já tecemos alguns comentários (Quadro 1), os autores postulam que existem três tipos de ensino - o *prescritivo*, o *descritivo* e o *produtivo*.

O *ensino prescritivo*, segundo eles, diz respeito a “ensinar as crianças a substituírem (...) seus próprios padrões de atividade linguística que são inaceitáveis

por outros padrões, aceitáveis”. Esse “desejo de substituir os padrões existentes por outros implica haver algo de errado nos atuais” (HALLIDAY et al., 1974, p. 260-261).

E prosseguem:

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões. (HALLIDAY et al., 1974, p. 261)

Concordamos com os autores quando dizem que, “se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena parcela do tempo total do ensino da língua materna estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem.”. E ainda acrescentaríamos que isso também geraria um falso senso de incompetência no que concerne ao estudo da LP, caso não se alcançasse o padrão almejado.

Corroborando o que preceituam os autores sobre o *ensino prescritivo*, Antunes (2007) explica:

Trata-se de considerar que a gramática é particularizada, ou seja, não abarca toda a realidade da língua, pois contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua prestigiada socialmente. Enquadra-se, portanto, no domínio do normativo, no qual define o certo, o como deve ser da língua e, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito. (ANTUNES, 2007, p.30)

A autora também alerta para o fato de que tais definições acerca do *certo* e do *errado* não correspondem a questões intrínsecas da língua, mas relacionam-se a “razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito.” (op. cit. p.30). E acrescenta:

existem usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. Dessa forma, não é por acaso que a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico. (ANTUNES, 2007, p.30)

Fundamental salientar que a norma socialmente prestigiada não é a única norma linguisticamente válida. As grandes simplificações em torno das questões linguísticas têm funcionado como fatores de discriminação social, gerando preconceito linguístico. Afinal, diante da complexa realidade linguística nacional, não é concebível nos rendermos às peculiaridades da língua falada por determinados grupos sociais.

Faraco (2001), em artigo para a Folha de São Paulo, também defende a mesma ideia e destaca que

O Brasil precisa desencadear um amplo debate com vista à elaboração de uma nova política linguística para si, superando os efeitos deletérios de uma situação ainda muito mal resolvida entre nós (...) Essa nova política deverá, entre outros aspectos, reconhecer o caráter multilíngue do país (o fato de o português ser hegemônico não deve nos cegar para as muitas línguas indígenas, europeias e asiáticas que aqui se falam, multiplicidade que constitui parte significativa do patrimônio cultural brasileiro). Ao mesmo tempo, deverá reconhecer a grande e rica diversidade do português falado e escrito aqui, vencendo de vez o mito da língua única e homogênea. Será preciso incluir, nessa nova política, um combate sistemático a todos os preconceitos linguísticos que afetam nossas relações sociais e que constituem pesado fator de exclusão social. (Folha de São Paulo, Caderno Mais, p.23, 13 de maio de 2001)

E reforça, no livro *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós* (2008), que “uma língua é constituída por um conjunto de variedades” (p.31), deste modo, não se pode definir uma língua como sendo apenas uma unidade da linguagem, pois ela é mais do que isso, ela é também uma entidade cultural e política.

Essa falsa ideia de língua como algo único e homogêneo nos remete ao conceito tradicional de norma culta, veiculado pela escola que corresponde, segundo Antunes (2007), “àquele falar tido "modelar", como "correto", segundo as regras estipuladas nas gramáticas normativas. Constitui, portanto, a representação do que seria o falar exemplar - aquele “sem erros” - por isso mesmo, o mais prestigiado socialmente.”

Já Faraco (2008) a designa, simplesmente, como “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.” E argumenta que é justamente por causa desse vínculo com “usos monitorados e com as práticas da cultura escrita” que os falantes lhe atribuem uma posição de prestígio social. E prossegue, expondo que essa representação “os leva a confundir essa norma com a língua, ou seja, a imaginar que a norma mais monitorada **é** a língua (grifo do autor). E que todas as demais variedades são deturpações, corrupções, degradações da língua verdadeira”. (op. cit. p.71).

Em prosseguimento à sua defesa, o autor nos explica que essa percepção truncada gera a *norma curta*: “Um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard.” (op. cit. p. 92). ,0E salienta que “é a norma **curta** que

prevalece no discurso da escola, do senso comum, e, principalmente da mídia” (grifo do autor) (op. cit. p.65).

E finaliza dizendo que “ela não passa de uma súmula grosseira e rasteira de preceitos normativos, saídos, em geral, do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX. A norma **curta**  a miséria da gramática (grifo do autor).” (op. cit. p. 92)

O autor, ainda prossegue e, sobre o termo *norma*, afirma que

 possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com *normalidade*<sup>3</sup>, ou seja, com o que  corriqueiro, usual, habitual, recorrente ("normal") numa certa comunidade de fala. (grifo nosso)

Halliday et al (1974), acerca do *ensino descritivo*, apontam que “o que está sendo ensinado é o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona” (p.266). Coaduna-se, assim, com a concepção que adota a língua percebida como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem, ou seja, conjunto de regras que são seguidas. É aquela que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas e a língua é percebida como instrumento de comunicação.

Os autores explicitam que

O que entendemos por ensinamento linguístico descritivo consiste, portanto, em mostrar ao estudante como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna (HALLIDAY et al., 1974, p. 268).

Fica patente diante da nossa explanação que as duas concepções apresentadas - a de ensino prescritivo e a de ensino descritivo – não se harmonizam com uma proposta de escola mais transformadora, mais inovadora, já que servem, de certo modo,  perpetuação de discursos cristalizados e  promoção do silenciamento do aluno. O professor, imbuído de um discurso autoritário e institucionalizado, dita normas, regras, impõe sentidos. Portanto, não promove um ensino produtivo de LP.

---

<sup>3</sup> Vale salientar que o termo “normalidade” deve ser compreendido, aqui, como “regularidade”: as formas linguísticas já definitivamente incorporadas  língua comum no uso efetivo da língua por parte dos “falantes cultos”, ou seja, aquilo que é normal na língua, como a língua é de fato.

Orlandi explica:

O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização. (ORLANDI, 1996, p. 31).

Acreditamos que a construção do conhecimento se dá quando colocamos nossos alunos como sujeitos ativos da sua própria aprendizagem. Sendo assim, cabe ao professor - sujeito na ação de ensinar - o planejamento consistente de todo o percurso a ser desenvolvido pelos aprendizes de modo a proporcionar-lhes uma trilha bem construída e segura para que possam tornar-se, de fato, sujeitos da ação de aprender, sujeitos capazes de produzir seus discursos, de interagir nas situações de comunicação dentro e fora de sala de aula.

Vislumbrando uma possibilidade de mudança desse discurso pedagógico, recorreremos a uma concepção que promova um ensino de língua numa abordagem *produtiva*, como propõem Halliday et al.:

O ensino produtivo da língua interessa-se por ajudá-lo [o aluno] a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. (...) o [ensino] produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (HALLIDAY et al., 1974, p. 276).

Trata-se, portanto, de um exercício pedagógico, pautado nos eixos uso-reflexão-uso, que leva em conta que “a criança precisa (...) aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros” (op. cit. p. 277). E complementam: “é a amplitude e o uso de diferentes variedades da língua materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino linguístico produtivo” (op. cit. p. 277).

Essa prática pedagógica se baseia na concepção de linguagem como forma de inter-ação, em que, por meio da enunciação, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala, realiza ações, age sobre o outro com foco nas interações verbais.

A gramática aqui precisa ser entendida como concepção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais, como uma atividade essencialmente semiológica, a serviço da expressão de sentidos.

Com base em Antunes (2014),

[...]a gramática é parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal. No entanto, não me parece que seja demais reafirmar que a gramática, mesmo sendo necessária, não é suficiente: ela é parte, apenas, da atividade discursiva. O que significa dizer que, se é verdade que não falamos sem gramática, também é fato que não falamos apenas com gramática. (ANTUNES,2014, p.32)

Precisamos, assim, de um trabalho pedagógico significativo com propostas de uso sociointerativo, funcional, discursivo, contextualizado. E o ensino de Análise Linguística surge como alternativa para viabilizar esse sentido legítimo do ensino de língua materna. Sobre isso, vamos prosseguir na nossa reflexão.

#### 2.4 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE FENÔMENOS LINGUÍSTICOS

Com o desenvolvimento das subáreas da Linguística como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise de Discurso, a Semântica e a Linguística Textual e sua aplicação ao ensino de língua impactam profunda e diversamente a forma como o ensino gramatical vinha até então sendo desenvolvido, conforme já apontamos.

Com o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por um grande número de estudantes, chega-se à conclusão de que o domínio da teoria gramatical não deve mais ser o objetivo do ensino do português.

E Faraco (1986) nos explica o porquê disso:

Primeiro, porque é possível dominar uma língua sem conhecer um pinga sequer da teoria gramatical. Segundo, porque a teoria que corre por aí, é incompleta (não dá conta da língua portuguesa como um todo); é absurda (os coitados de nossos alunos têm de aprender, por exemplo, que o sujeito é elemento essencial da oração; logo adiante, porém, essencial já não significa mais essencial, porque há orações sem sujeito...); é confusa (os conceitos são inadequados).

É um crime, portanto, encher a cabeça de nossos alunos com algo inútil (o conhecimento, da teoria não contribui significativamente para o domínio da língua), confuso, incompleto e absurdo,

Consequência: Os alunos não aprendem nem a teoria, nem a língua, estabelecendo-se, em suas mentes, tremenda confusão a lhes inibir, para o resto da vida, a expressão e a comunicação. (FARACO, 1986, p.20)

Emerge, então, o dilema para o qual nos chama a atenção Geraldi (2015) ao citar Gorki em “Ganhando meu pão”: a “fé do hábito” como um dos fenômenos mais tristes e perniciosos da vida. E explica:

[A afirmação de Gorki] a propósito da “fé por hábito” aplica-se como uma luva ao dilema de que o ensino de língua materna não consegue se desvencilhar: ensinar ou não ensinar gramática. Este dilema permanece porque ainda se acredita na gramática. E mais: acredita-se que do seu conhecimento explícito resulte um bom desempenho linguístico. Apesar desta crença ser tão difundida entre nós, sabemos que a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão - na leitura, na escuta, na produção - do que do conhecimento de normas. E entenda-se: o padrão é mutável e nem sempre é desejável, e por isso quando se fala no ensino da língua padrão, não se está definindo um padrão específico, fixo, estabilizado. Ao contrário, pensar o padrão de uma língua é pensar sua vitalidade e movimento. (GERALDI, p.183, 2015)

Com o intuito de mudar esse panorama, busca-se, a partir das duas últimas décadas do século XX, a construção de uma nova identidade para o professor de língua materna que proceda

à reflexão sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos textos. (GERALDI, p.186, 2015)

A proposta de Geraldi está pautada numa articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção sociointeracionista da linguagem<sup>4</sup> com a integração dos eixos da leitura e da produção de textos para um trabalho de análise linguística, cujo objetivo é levar o discente a “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 1996 [84], p.77).

Segundo o linguista, essa integração tem dois propósitos: “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio

---

<sup>4</sup> Em linhas gerais, a concepção sociointeracionista toma a linguagem como uma prática social/ discursiva realizada entre sujeitos e em contextos sócio-históricos específicos. Desse modo, acredita-se que essa prática não é neutra e que, por meio dela, não apenas falamos, mas também nos constituímos e agimos socialmente. (SUASSUNA, 2012, p.12)

efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (GERALDI, 1996 [84], p.77).

Mas como transpor essa teoria para a sala de aula? Que caminho percorrer?

O próprio Geraldi (1996), em “O texto na sala de aula”, nos explica sua proposta metodológica:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto "bem escrito", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
  - b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
  - c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
  - d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (...) para re-escrevê-lo (sic) no aspecto tomado como tema da aula de análise;
  - e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
  - f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
  - g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a autocorreção.
- (GERALDI, 1996 [84], p.63).

E prossegue com um alerta:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1997 [84], p.74).

Em consonância com a ideias de Geraldi, Costa-Hübes (2011) nos aponta, ainda, que se passa a exigir do docente um novo olhar para o trabalho com LP que faz emergir, em vista dessa nova orientação metodológica, dois aspectos, a serem necessariamente considerados: as variedades linguísticas como elementos históricos e sociais, representativos de determinados grupos de falantes que devem ser respeitados; o gênero discursivo como organizador das práticas de linguagem nas diferentes esferas sociais, o que pressupõe um trabalho que incorpore tais compreensões.

Fica evidente, assim, que o ensino de língua precisa estar relacionado essencialmente às práticas sociais de uso e compreende as interações como fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano (COSTA-HÜBES, 2011).

E prossegue a pesquisadora:

A linguagem, sob esse viés teórico, é concebida como fato histórico, resultado de ações coletivas que os homens desenvolvem, no processo de trabalho, ao longo de sua história.

O que se garante com essa compreensão é o deslocamento da ênfase do aspecto material da língua para a constituição de sentido, para o processo de interação, já que a língua deve ser tratada como o próprio processo dinâmico da interação verbal, por meio da qual os interlocutores fundamentam significativamente seu discurso.

(COSTA-HÜBES, 2011, p. 2)

Essa concepção toma por base as contribuições de Bakhtin (2003), ao atribuir à língua um caráter dialógico, social e dinâmico. Para o filósofo, a linguagem e a atividade humana estão intimamente ligadas, uma vez que a língua efetivamente se realiza por meio de estruturas comunicativas que, por sua vez, se configurarão em tipos relativamente estáveis de um enunciado, os quais são denominados de gêneros do discurso.

E destaca ainda que é por meio do uso que fazemos desses gêneros que aprendemos a língua:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente veiculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, e evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2003, p.283)

Para ele, nós, usuários da língua, incorporamos as formas típicas dos enunciados ao realizar as atividades de fala ou de escrita. Dessa forma, ao realizarmos a materialização do gênero, fazemos usos de estruturas linguísticas que estão atreladas a condições sócio-historicamente situadas.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 123)

Ao assumirmos o pressuposto teórico que compreende a língua como social, histórica e ideológica, alteramos também a maneira de compreender o ensino da Língua Portuguesa.

Não basta mais ensinar palavras e frases isoladas, desconsiderando sua situação de uso. É preciso reconhecê-las como parte integrante de um todo, como peça fundamental de enunciado(s) produzido(s) em função de uma necessidade de dizer/escrever. Para atender a essa compreensão de língua, as situações de leitura, de produção de texto e de análise linguística constituem eixos indissociáveis no ensino da Língua Portuguesa (...) (COSTA-HÜBES, 2011, p. 11)

Todas essas reflexões ensejaram a incorporação do texto ao cotidiano das aulas de LP como elemento fundamental no exercício de desenvolver habilidades comunicativas, seja na oralidade, escrita ou na leitura. Vale salientar que, numa abordagem sociointeracionista, tem-se por texto o que é construído a partir da atividade interativa entre elementos linguísticos, contexto e atores sociais. Fruto desse processo dialógico, o texto deixa de existir apenas na estrutura linguística e seu sentido é construído em virtude da ação de seus interlocutores.

Os PCN- EF (1999) também entendem o texto como unidade básica de ensino, tanto de leitura e interpretação como de produção textual. E afirmam que

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. *Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto* (PCN-EF, 1999, p. 23, grifo nosso).

Ainda segundo Costa-Hübes (2011), essas relações dialógicas fazem parte do nosso dia a dia, pois, na interação com o outro, utilizamos gêneros já existentes na sociedade, selecionados conforme a necessidade de interação e moldados de acordo com o ato comunicativo em que se inserem os falantes.

Faz necessário explicar que, de acordo com Bakhtin (2003), os vários repertórios de gêneros pertencentes a cada esfera social são constituídos por *modelos de enunciados, mais ou menos estáveis*. Se assim não o fosse, a interação humana estaria prejudicada e se tornaria inviável se, a cada ato de fala, produzíssemos um novo enunciado, sem uma referência prévia. Por isso, o enunciado é uma “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p.293), o organizador do gênero. E ainda aponta: "utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos

enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Sendo assim, a proposta do texto como objeto de ensino, leva-nos a uma nova concepção metodológica no trato dos fatos gramaticais: “a concepção de que a linguagem é uma atividade essencialmente semiológica, quer dizer, a serviço da expressão de sentidos que, ainda por cima, carregam uma ou mais intenções: um dizer, portanto, em função de um ‘fazer’.” (ANTUNES, 2014) Propõe-se, portanto, uma ruptura com paradigmas, sobretudo, no que diz respeito ao ensino de gramática e a adoção de uma nova metodologia para um ensino pautado nas ações reais de uso.

Também para Marcuschi (2008), é fundamental estudarmos o funcionamento da língua, levando-se em conta o contexto, a intenção, a forma e tudo mais que revele seu aspecto sociointerativo e o reconhecimento desses fatores como elementos fundamentais para compreender o funcionamento da linguagem oferece condições para entendermos a urgente necessidade do espaço da prática da análise linguística nas aulas de português.

Sendo assim, esse tipo de análise apresenta-se como uma alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados, com um enfoque reflexivo, visto que parte do texto concreto, conforme preconiza Franchi (1987), “a análise linguística reintroduz o aspecto criativo da gramática, pois leva o aluno a operar com a linguagem, a rever e transformar seus textos, a perceber a riqueza das formas linguísticas, tornando conscientes os procedimentos expressivos de que se serve.” (FRANCHI, 1987, p.21)

Essa articulação gramática-análise linguística contempla a variedade de recursos expressivos postos à disposição do falante/escritor para a construção do sentido e passa a ser vista como “o estudo das condições linguísticas da significação” (FRANCHI, 1987, p.21).

A adoção de uma metodologia que contemple a análise dos elementos linguísticos permitirá uma maior reflexão sobre/com a língua, em contextos específicos, pode garantir aos aprendizes o conhecimento linguístico necessário para participar, com mais proveito, de interações em outros espaços sociais, mediadas por gêneros distintos.

É a análise dos usos da língua, em situações reais de comunicação, que tende a garantir seu desempenho adequado. As atividades de reflexão em contextos específicos oferecem aos aprendizes o conhecimento linguístico necessário para

participar, com mais proveito, de interações em outros espaços sociais, mediados por gêneros distintos.

Também Neves (2002) nos alerta que:

Privilegiar a reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico. Não apenas o estudioso da língua portuguesa, mas também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efeito funcionamento da linguagem. (NEVES, 2002, p. 240).

A autora ainda aponta um grande entrave nesse percurso: “a falta de considerar-se o que representa o uso da linguagem, a produção discursiva, a criação e recepção de textos” (NEVES, 2002, p.240), visto que é preciso clareza de que, sendo “a escola, – por excelência um espaço de troca –, é o real funcionamento da linguagem que tem de estar no centro das ações”, sob pena de mutilarmos a eficiência do cumprimento de funções que a linguagem tem que atingir.

Diante disso, como fica o ensino do idioma materno na escola? Segundo Murrie (1994), “Deixa de ser o ensino de um conjunto de regras para transformar-se em uma explicitação das regras de uso da língua, em situações significativas.” (1994 apud SUASSUNA, 2001, p.20). Em outras palavras, o ensino de língua vai priorizar fatos relevantes, carregados de significação, centrados numa prática social.

Dessa forma, é fundamental considerar a língua como “um conjunto de variedades”, assumindo uma concepção interacionista, funcional e discursiva da linguagem, ou seja, que a língua existe para produzir significados e propiciar a interação. Sendo assim, ao se pensar o ensino de conteúdos gramaticais, é fundamental destacar dois elementos fundamentais: o uso e os falantes.

Ao se encampar essa concepção, aponta-se para o fato de que o ensino de língua materna não se restringirá ao trabalho com foco na gramática normativa e na metalinguagem, na língua padrão, mas de que vai considerar e respeitar a variação linguística, como um fenômeno próprio de todas as línguas.

Vai-se, assim, dar relevo ao aspecto de que não se deve privilegiar uma das variedades da língua em detrimento de outras, oportunizando ao aluno o contato com outros modos de concretização da língua portuguesa, tanto orais quanto escritos, enriquecendo, dessa forma, seu objeto de estudo. Como diz Antunes (2007, p.101), “uma função da escola na ampliação da competência comunicativa é cultivar o apreço

pela diversidade”. Quanto mais modalidades e variedades de língua o sujeito domina, maior sua inserção social em termos de circulação nas instâncias públicas de uso da língua, maior sua competência leitora e produtora de textos.

Optar por trabalhar com o ensino de AL é priorizar o texto como objeto central de ensino e privilegiar uma abordagem que articule a análise e a reflexão sobre o uso e funcionamento da língua, em textos e contextos diversos, para que o aluno possa demonstrar o desenvolvimento das competências concernentes à oralidade, à leitura e à escrita.

Diversos autores, dentre eles, Antunes, Costa Val, Geraldi, Mendonça, Possenti, Suassuna, têm proposto a adoção, no ensino de LP, de um novo paradigma, “com o objetivo de garantir ao aprendiz o uso da língua e o saber sobre a língua” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.37).

Mas e a relação ensino de gramática e sala de aula?

Vejamos o que nos diz Mendonça (2006):

a AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Não há língua sem gramática, já nos lembram Possenti (1996) e Antunes (2003). A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros. (MENDONÇA, 2006, p.206)

E a própria autora prossegue com um instigante questionamento:

*Então, o que há de novo e de diferente em fazer AL, que não é ensinar gramática? De fato, a diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de língua materna: o que é língua(gem). Assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino. (MENDONÇA, 2006, p.206, grifo nosso.)*

À guisa de esclarecimento acerca das diferenças básicas entre *ensino de gramática* e *AL*, a autora nos apresenta a seguinte tabela ilustrativa:

TABELA 2 - Ensino da Gramática e Prática de Análise Linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
• Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível, invariável e acabada.	• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação indução dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).
• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
• Centralidade da norma-padrão.	• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Ausência da relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	• Unidade privilegiada: o texto.
• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.	• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: MENDONÇA, 2006, p.207

Fica patente que, ao assumirmos a AL como um dos eixos<sup>5</sup> do ensino de LP, passamos a um trabalho pautado numa *gramática reflexiva* “o que significa deslocar o chamado *ensino metalinguístico*, centrado no reconhecimento e na classificação dos elementos da língua, para um *ensino epilinguístico*, centrado na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso” (PCPE 2012, p.40, grifo nosso).

Em “Portos de passagem”, Geraldi (1997) também ratifica a ideia de que não se deve banir o ensino de gramática das salas de aula e reconhece o seu valor

<sup>5</sup> Os *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco* (PCPE, 2012) consideram a AL um “**eixo vertical** que perpassa todas as práticas de leitura, escrita e oralidade”. Essa opção justifica-se pelo fato de a reflexão sobre a língua fazer sentido apenas a partir de seus usos, em situações de interação oral, de leitura ou de escrita. E também por se considerar que o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de análise linguística é fundamental para a formação de um usuário da língua capaz de uma atitude criativa, e não apenas reprodutiva, frente à mesma (sic) (PCPE, 2012, p.40, grifo nosso).

enquanto fonte para se ampliar questões já trabalhadas nas atividades epilinguísticas. Desse modo, “a prática de linguagem constitui um fio condutor no processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se que as atividades epilinguísticas são uma ponte para a sistematização metalinguística” (GERALDI, 1993, p. 192)

De acordo com a proposta de Geraldi (1997), a prática da AL deve explorar uma análise e reflexão sobre a língua, não só nos seus aspectos gramaticais, mas também discursivos, estilísticos, pragmáticos, fonológicos etc. Diferentemente do ensino descontextualizado da gramática, o aluno deve conseguir refletir sobre os recursos linguísticos usados pelo autor para construir sentidos e a desenvolver sua escrita.

E prossegue apontando que esse ensino seria capaz de promover a reflexão linguística, com a realização de dois tipos de ações integradas: as atividades epilinguísticas<sup>6</sup> – capacidade que todo falante tem de operar sobre a linguagem; e as atividades metalinguísticas – mobilização das capacidades linguística e epilinguística, com vistas à explicitação de conhecimentos e à produção de explicações para os fenômenos estudados.

Vale salientar, ainda, que a reflexão epilinguística, segundo Geraldi (1997, p.192), é “condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem”. Condição essa fundamental para o que Bezerra e Reinaldo (2013, p.37) descrevem como “o deslocamento da figura do usuário para a de analista da língua e da linguagem”. A prática da metalinguagem, portanto, será percebida como um rico momento de aprendizagem, quando se “inova e se altera a direção do fazer pedagógico, isto é, quando os estudantes, após a observação e a análise de fatos linguísticos, estabelecem inferências e formulam conceitos e regras do sistema da língua” (COSTA VAL, 2002, p.121). Isso ocorre porque o ensino de gramática passa a fazer sentido para o aluno, proporcionando a ele “o prazer do exercício da inteligência e da descoberta” (COSTA VAL, 2002, p.121). E complementa afirmando que “saber a gramática do Português – significa ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes

---

<sup>6</sup> A origem do conceito de epilinguismo é atribuída por Sylvain Auroux (1989) ao linguista francês Antoine Culioli, cujo programa de pesquisa é conhecido no Brasil por Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas ou, simplesmente, Teoria das Operações Enunciativas. (...) O epilinguístico, nas palavras de Claudine Normand, é o modo encontrado por Culioli para explicar por que “há língua e de que maneira ela funciona”. Posteriormente, Carlos Franchi (1977) em “Linguagem – atividade constitutiva”, faz uma das primeiras referências ao programa de pesquisa culioliano. (ROMERO, p.152, 2011).

variedades da língua, de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso.”. (COSTA VAL, 2002, p.121).

Segundo Franchi (1987), “a questão mais importante para a teoria gramatical é a seguinte: **por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?** No centro da gramática se coloca, mesmo quando se faz sintaxe, o problema da significação. (Franchi, 1987, p.15, grifo do autor). Por isso, complementa: “... a criatividade se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do "codificado" e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria.” (op. cit. p.13)

O estudioso destaca ainda:

O desenvolvimento do comportamento criativo assume relevância pedagógica particular. O ideal não é o **aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente**: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito. (...) E esse sujeito não é somente quem se apropria de um sistema dado, mas quem o constrói junto com os outros, abertas todas as possibilidades de reforma e relocação. (FRANCHI, 1997, p. 10-16, grifo nosso)

E nos propõe uma reflexão sobre um dos elementos fundamentais do seu estudo:

A questão não está no interesse teórico da tradição. Está na repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram (no pior sentido de "escolarização"). Está na falta de reflexão sobre **O que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos.**” (op. cit. p.15, grifo do autor)

Geraldi (2011) chama a atenção para o fato de que, a entrada do texto na sala de aula não mais como “uma mera superfície textual em que localizar exemplos”, mas como “objeto de reflexão”, gera “um considerável avanço na didática da língua materna”. (p.5)

E acrescenta:

(...) sob inspiração da Linguística da Enunciação e dos estudos do discurso, radicalizaram um pouco mais essa perspectiva, tornando o texto ainda mais central no processo de ensino e aprendizagem, com um deslocamento considerável: **tratava-se agora de visar muito mais à aprendizagem da língua do que ao ensino da língua.** (...) uso da língua se torna o centro do processo, e o texto passa a ser tanto o desencadeador quanto o produto desse processo. Em consequência, o ensino passa a ser organizado a partir das práticas languageiras... (GERALDI, 2011, p.5-6, grifo nosso)

Com isso, o autor (2011) propõe o *novo*: a escola não mais como *lugar de ensino*, mas como *lugar de aprendizagem* em que o “capital escolar” com seus objetos de ensino previamente definidos, elemento relevante para o “encarceramento das práticas”, seja substituído pelo “capital cultural<sup>7</sup>” com suas variedades de capitais culturais disponíveis numa sociedade, incluindo o capital linguístico.

A construção dessa nova identidade impõe o abandono da repetição sistemática do *já sabido* pela que Geraldi (2011) denomina de “aprendizagem da instabilidade”. Constata-se, assim, que o professor, “operador da parafernália didático-pedagógica”, “controlador do processo da aprendizagem do aluno” cederá lugar àquele que é reflexivo, que ultrapassa o senso comum e que sabe lidar com as novas formas de conhecimentos: locais e incertos. E que valoriza os “tateios do aprender e não as certezas do ensinar”.

Pensar o trabalho com o ensino da escrita, nesse novo modelo, aponta Geraldi (2011), leva o professor a assumir

os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um coenunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. (GERALDI, 2011, p.98-99)

E nos apresenta mais uma reflexão acerca da importância dessa mudança de postura para o ensino do futuro:

O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, "tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas". Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas. (...) E somente quem aprende percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso, será capaz de compreender as respostas e os caminhos antes percorridos. (...) Creio que o ensino tem dado respostas a alunos que não conhecem as perguntas. Temos aprendido respostas sem sabermos as perguntas que a elas conduziram. (GERALDI, 2011, p.96)

Ou seja, ao conceber o ensino de língua materna como “ensinar o sujeito aprendente a construir respostas”, a desenvolver uma “compreensão intuitiva de um processo gramatical”, a refletir sobre os recursos expressivos textuais, retomamos o

---

<sup>7</sup> Conceito extraído do trabalho de Bourdieu, que engloba prioritariamente a variável educacional, embora não se limite a ela.

conceito de epilinguismo, que se centra no “desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva)”. (GERALDI, 2011, p.186)

A reflexão epilinguística recebe maior destaque, pois é pensada “como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (GERALDI, 1993, p.192). Aprender a refletir sobre a linguagem é fulcral para o discente: “se ele aprende a refletir sobre as ações que precisa praticar para construir a sua escrita, passa a dispor das condições necessárias para entender, por exemplo, as regras e os funcionamentos da gramática da sua língua materna.”. Consequentemente, objetiva a formação de um sujeito que passa a dominar as práticas essenciais de uso da língua quer estejam relacionadas à produção de textos (oral, escrito e multimodal) de gêneros diversos; quer às práticas de leitura, assumindo uma postura interativa com o autor, dialogando, questionando, concordando, opinando (GERALDI, 1993, p.217).

Suassuna (2012), também contribui na discussão, alertando para o ganho da produção de conhecimento de nível metalinguístico<sup>8</sup>:

E qual seria a vantagem de conduzir o aluno à produção de conhecimentos de nível metalinguístico, quando ele já interage de modo bem-sucedido sem que, necessariamente, tenha consciência do que faz quando usa a língua? A explicação para isso é que, refletindo de modo sistemático e consciente, produzindo teorias com base em situações diversificadas de emprego da linguagem, o aluno vai progressivamente construindo um corpo de conhecimentos amplo e consistente que lhe assegura autonomia e capacidade de lidar com a linguagem em situações novas.” (SUASSUNA, 2012, p.18)

É necessário destacarmos ainda que, segundo Costa-Hübes (20017), a prática de AL abarca estas duas práticas – a de produção textual e a da leitura – “de modo que a segunda esteja a serviço da primeira, ou seja, que a capacidade de análise da língua seja desenvolvida para que o sujeito amplie suas capacidades linguístico-discursivas na produção de enunciados que atendam a diferentes situações de interação.” (p.271)

Além disso, a autora aponta para a necessidade de essa capacidade de análise também possibilitar uma reflexão sobre a língua em diferentes contextos: não só acerca do próprio texto, como também sobre o *texto do outro*, “atentando tanto para o conteúdo temático que ali se institui, quanto para a construção composicional do

---

<sup>8</sup> De acordo com Suassuna (2012), o trabalho de análise linguística também é chamado de *metalinguagem* ou *reflexão metalinguística*.

gênero e para o estilo linguístico empregado pelo autor naquele enunciado.”. (COSTA-HÜBES, 2017, p.273)

Nesse aspecto, consideremos as orientações de Bakhtin:

(...) se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômenos estilísticos. Por que a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (BAKHTIN, 2003[1979], p. 269).

Por isso, essa capacidade de análise da língua não pode incidir sobre as marcas linguísticas do texto - escolhas lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais, multimodais - desvinculadas do *extraverbal*, pois “Todos os elementos do estilo de uma obra poética estão também impregnados da atitude avaliativa do autor com relação ao conteúdo e expressam sua posição social básica” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2006 [1929], p.13).

E acrescenta Costa-Hübes (2017): “o estilo está imbricado tanto com o conteúdo temático quanto com a construção composicional do gênero, uma vez que esses elementos se absorvem na constituição do todo do enunciado” (2017, p.274).

Sendo assim, concordamos com Mendonça (2007) quando indica que o trabalho com gêneros pressupõe o trabalho com AL. Afinal, cada recurso gramatical, cada estratégia textual pode ter uma finalidade diferenciada, dependendo do gênero, ou seja, as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente.

A pesquisadora ainda nos alerta para o fato de que a AL deve articular tanto conhecimento macro (função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas frequentes, organização geral da informação) quanto conhecimento micro (estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões, etc.) e aponta também que

a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p.204)

Os PCN-LP (1998) também reforçam esse aspecto, justificando que:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos

relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78)

Em função dessa articulação, os Parâmetros Nacionais (1998) propõem um trabalho com os gêneros, priorizando inicialmente, os que fazem parte da esfera cotidiana do aluno e, posteriormente, ampliando esse repertório para os gêneros de outras esferas. Percebe-se, assim, o entendimento do documento de que a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem de LP se dá por meio de um trabalho relevante com os gêneros textuais.

Geraldi (1997) destaca, ainda, que “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1997, p. 189).

Os PCN-EF (1999) encampam essa ideia e salientam que

aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (PCN-EF, 1999, p 27-28).

Além disso, o texto do aluno como ponto de partida para o ensino de língua materna, conforme postula Geraldi (1997), também é referendado pelos PCN-EF (1999):

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 aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua, aspectos fundamentais da prática

(PCN-EF, p. 48).

Esses aspectos também são mantidos na BNCC (2018), que tem como foco do ensino de LP formar para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de modo crítico e criativo. Aparentemente, mantém o princípio básico adotado pelos PCN - a centralidade no texto nos processos de produção/compreensão, articulado ao uso social da língua -, mas recebe um sopro de contemporaneidade, ao avançar e propor a inserção da análise semiótica com o

estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais, estimulando, inclusive, seu estudo e produção na sala de aula. Ou seja, o documento incorpora ao ensino de língua uma nova maneira de ler e de escrever.

Outro avanço é o de que, para cada um dos eixos, a BNCC apresenta quadros que explicitam como se relacionam as práticas de uso e de reflexão com a descrição de como podemos refletir sobre a língua com o propósito de dominarmos seu emprego.

Quanto à prática de AL/Semiótica, orienta-nos assim:

*“O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. (...) No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.” (BRASIL, 2017, p. 78, grifo nosso).*

Dessa forma, percebemos a manutenção da mesma concepção de linguagem dos PCN com a compreensão da linguagem como produto da interação social.

No que concerne à AL, aspecto polêmico<sup>9</sup>, não nos parece que, pelo fato de as questões de gramática estarem mais explicitadas com os conteúdos gramaticais indicados por série, se abra mão da contextualização e da reflexão sobre esses elementos para que, efetivamente, se alcance o objetivo maior do ensino de língua: o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

A própria Roxane Rojo - uma das redatoras do documento - em entrevista a Rita Trevisan para o e-book *BNCC na Prática//Língua Portuguesa* (2018), produzido pela Revista Nova Escola em associação com a Fundação Lemann, ratifica essa ideia:

---

<sup>9</sup> A polêmica a que nos referimos diz respeito ao fato de que, para alguns estudiosos, em relação ao estudo da língua, com a BNCC, houve um “retrocesso em relação à análise e reflexão sobre a língua”, visto que a Base enfatiza o ensino gramatical, por determinar conteúdos a serem abordados.

Bakhtin (Mikhail Bakhtin, pesquisador, pensador e filósofo dedicado ao estudo da linguagem humana, que viveu entre os anos de 1895-1975) já dizia que deveríamos partir do contexto em que o enunciado foi gerado, em um segundo momento entender que impacto ele tem na forma de composição do enunciado – o que eu escolho falar primeiro, o que vem depois – e, em terceiro lugar, pensar no estilo de enunciado, que são as escolhas gramaticais. Quando a gente fala em Campo de Atuação, caminhamos nesse sentido. Então, não é que a Gramática não apareça, a questão é que ela não constitui, por si só, currículo. No lugar dela, entraram as práticas de linguagem. E agora estamos falando de práticas de linguagem em gênero. A gramática está, portanto, embutida no gênero que o professor escolher. Dessa forma, o aluno vai olhar a gramática em seu funcionamento e não como um conteúdo isolado.

Fica patente que, nesse cenário, potencializa-se o papel do professor tornando-o ainda mais relevante não por transmitir um conhecimento, mas por facilitar a busca do aluno, incentivando-o - por meio da reflexão e da análise - a construir seu próprio conhecimento.

Ainda, de acordo com Mendonça (2007),

O essencial (...) é que se perceba, desde já, que a AL pode ajudar a formar leitores e produtores de textos orais e escritos, *que sejam capazes de descobrir, com a mediação do professor, o tempero, o gosto, os cheiros, os sons, as texturas dos diversos gêneros, enfim, o seu modo de ser, o que têm de especial*. Isso porque a AL relaciona a constituição linguística dos diversos gêneros à dimensão mais ampla das práticas sociais de que fazem parte (MENDONÇA, 2007, p.87, grifo nosso).

Toda essa discussão acerca de pensar a linguagem numa perspectiva sociointeracionista, para promover um ensino produtivo de língua, nos instigou a elaborar e aplicar um projeto que viabilizasse uma prática de linguagem centrada na AL, que ora passaremos a expor.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 O PONTO DE PARTIDA DA NOSSA INTERVENÇÃO: A ESCOLHA DO GÊNERO TEXTUAL

O objeto da nossa intervenção - a prática de AL a partir de um trabalho com resenha crítica cultural - surgiu de uma roda de conversa durante a aula de LP do 9.º ano A da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Inalda Spinelli. Alguns alunos trouxeram à baila o lançamento do filme “Vingadores: Ultimato” produzido pela Marvel Studios - que aconteceria no fim de semana seguinte (25 abr. 2019): um verdadeiro evento cinematográfico!

Muita discussão acerca da nova fita: inúmeras especulações baseadas nas versões anteriores da série com posicionamentos favoráveis e contrários a esse universo cinematográfico. Mas o principal: a mobilização da classe em torno de um tema do cotidiano e de interesse coletivo. Tudo o que mais desejávamos para promovermos um trabalho de oralidade, de leitura e de escrita de uma forma produtiva, relevante, significativa, prazerosa e, sobretudo, que motivasse o nosso estudante, hoje tão disperso, tão ausente da sala de aula.

Para tanto, seguimos a orientação dos PCN:

os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. A seleção e priorização deve considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. (...)

À escola e ao professor cabe a tarefa de articular tais fatores, não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas organizar a sequenciação dos conteúdos que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessária, em função do projeto educativo escolar.

(BRASIL, 1998, p. 37- 39).

Quando do ingresso do filme na grade de exibição dos cinemas, alguns estudantes imediatamente optaram por vê-lo e voltaram à escola cheios de novidades. Aproveitamos para suscitar mais uma vez a troca de experiências com os colegas de classe e com a própria professora.

Esse envolvimento/interação dos alunos foi o *pontapé* do nosso projeto. Perguntas do tipo “*Você gostou do filme? Por quê? De que pontos você não gostou?*”

*A história é interessante, por quê?*”, “*Que personagem chamou sua atenção?*”, dentre outras, mobilizaram a participação dos estudantes.

Em outro momento, provocamos uma conversa sobre “papel social”. Perguntamos aos alunos o que estávamos fazendo naquele momento da aula, que papel estávamos desempenhando. Nosso intuito foi fomentar, no alunado, a consciência acerca da função social de um resenhista crítico e a consequente conscientização de que ele também precisaria se posicionar criticamente diante da realidade que o circunda.

Desse modo, salientamos aos estudantes a necessidade de terem clareza acerca dos seguintes questionamentos: o que resenhar? qual o propósito de uso de uma resenha? qual o contexto de circulação de uma resenha? por que promover o ensino do gênero resenha?

Assim foi criado o projeto “*No escurinho do cinema*”: uma proposta de ensino de AL a partir do gênero textual *resenha crítica cultural*, embasada em uma metodologia que contemplasse a análise dos elementos linguísticos e que promovesse uma maior reflexão sobre/com a língua em contextos específicos de modo a garantir aos aprendizes o conhecimento linguístico necessário para participar, com mais proveito, de interações nas diversas esferas sociais, mediadas por gêneros distintos.<sup>10</sup>

Afinal, é função da escola ensinar gêneros textuais com o objetivo de instrumentalizar os alunos para que saibam empregar, com desenvoltura, a língua nos seus aspectos linguísticos e estruturais de modo a poderem atuar com competência na sua realidade social.

Especificamente a resenha - gênero textual argumentativo - exige do sujeito produtor a elaboração de uma avaliação crítica de determinada obra, de forma ética e transparente, com a construção de argumentos metacognitivos adequados às situações de uso, além de oportunizar o trabalho para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem relacionadas ao domínio da leitura e da escrita ainda não desenvolvidas pelos aprendizes. Dentre essas capacidades, destacam-se a de

---

<sup>10</sup>Kátia Lomba Bräkling ratifica o que pensamos quando expõe que “A adoção dessa concepção de linguagem no processo de ensino pode possibilitar ao aluno perceber-se como sujeito ativo no processo de produção dos sentidos dos textos que lê e produz, o que o coloca no lugar de sujeito que sabe, que é capaz, que pode produzir e transformar — porque a linguagem, como vimos, transforma a relação entre as pessoas e, conseqüentemente, entre estas e o mundo.” (Bräkling,2002, p.5)

sumarizar e a de tecer comentários sobre um determinado objeto cultural - no nosso caso, filmes - com base no trabalho com argumentação, resumo, descrição, e avaliação de discursos, assim como as capacidades implicadas no jogo da intertextualidade e da interdiscursividade, a partir das características peculiares ao gênero resenha crítica.

Além disso, acreditamos que um trabalho com o gênero em foco possa desenvolver no estudante um olhar mais atento, mobilizando-o a leituras, a cada dia, mais críticas e autônomas e ao refinamento das apreciações estéticas dos objetos culturais a serem por ele resenhados.

Machado (2005), tomando como hipótese que “textos socialmente considerados como pertencentes a determinado gênero apresentarão *algumas* características semelhantes, que podem ser atribuídas a questões genéricas” (MACHADO, 2005, p.258, grifo nosso) propõe para o gênero *resenha crítica* o que denomina como um *modelo de texto*, modelo esse que adotamos:

X no papel social de especialista em uma determinada área do conhecimento, realiza uma ação de linguagem, na modalidade escrita, que vai materializar em um texto a ser publicado em uma revista especializada de sua área, que circula na instituição acadêmica. X dirige-se a receptores ausentes, também no papel social de especialistas da mesma área, com dois objetivos: em primeiro lugar, o de fazê-los conhecer os aspectos fundamentais de uma obra recém-lançada por outro especialista e, em segundo, o de convencer esses destinatários sobre a validade de seu posicionamento (na maioria das vezes positivo) em relação à referida obra. (MACHADO, 2005, p.253).

Vale destacar que, apesar de apresentarmos aos nossos alunos um *modelo do gênero* resenha crítica cultural, salientamos que não assumimos uma postura determinista e mecânica. Há que se considerar essa *relativa instabilidade*, visto nos pautarmos no que preceitua Bakhtin (2003): “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros dos discurso” (Bakhtin 2003, p. 280, grifo nosso).

Por isso, consideramos sobremaneira as orientações de Geraldi (2015), ao nos alertar para o fato de os gêneros terem passado a ser ‘entes’ “e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas.” (p.79) e, ainda, ao ressaltar:

Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à Linguística da Enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das

práticas para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. (...)

Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual. (GERALDI, 2015, p.78-79)

Cientes disso, também nos embasamos em Perfeito (2007), que sistematiza os seguintes procedimentos para que a prática de AL seja levada a efeito no processo da leitura e no momento da reescrita:

- na mobilização dos *recursos* linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos, no processo de leitura, tendo em vista o(s) *gênero(s) discursivo(s)* em que os textos são apresentados. (...)
- no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas linguísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s) discursivo(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, dessa feita, oportunizar da maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentidos entre as partes do texto e não contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida (PERFEITO, 2007, p. 829, grifos da autora).

Consideramos que a reescritura se constitui um momento significativo de aprendizagem, visto que, neste momento, o estudante, ao analisar suas próprias escolhas, passa a ter consciência daquilo que antes não estava visível para ele e é, nesse movimento, que se dará a construção do conhecimento.

A prática da reescrita, com as novas formulações, oportuniza, assim, um trabalho complexo com a linguagem que provoca a reflexão do estudante acerca não só das características estruturais dos mais variados gêneros textuais, como também dos usos linguísticos.

Corroborando essa ideia, Leite e Pereira (2009) argumentam também que

A reescritura, na visão de Garcez (1998), é uma oportunidade de o redator explicitar seus conhecimentos e dúvidas, procurar soluções, raciocinar sobre o funcionamento da língua; dessa forma, desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas da modalidade escrita. Isso porque, durante essa atividade, o aluno desloca-se de sua posição de produtor e, distanciando-se de seu texto, constitui-se como leitor que analisa, busca construir sentidos e atua sobre aspectos problemáticos da produção escrita. Esse distanciamento tende a promover, gradativamente, a aquisição da capacidade reflexiva sobre suas próprias produções. (p.3416)

Observamos, assim, que a prática de refacção do texto se coaduna estreitamente com o que preceitua a AL, visto que “resulta de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito” FRANCHI (1991, p.10) e intenta promover a apropriação das possibilidades de uso da língua nas circunstâncias mais diversas.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa e aplicada, de caráter descritivo e intervencionista que objetiva investigar as possíveis contribuições do trabalho sistemático com AL, com a ação docente sendo analisada em seu local natural de ocorrência, de acordo com o que preceituam BOGDAN e BIKLEN (1994). Para esses, os investigadores qualitativos tentam “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). A observação direta do pesquisador constituirá instrumento principal de coleta e de compreensão dos dados.

O trabalho foi desenvolvido na escola de Ensinos Fundamental e Médio Prof.<sup>a</sup> Inalda Spinelli, estabelecimento de ensino que integra a Gerência Recife Sul da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, código do INEP 26120100, situada no bairro de Boa Viagem, na Rua Jorge Couceiro da Costa Eiras - SN.

**FIGURA 1 - Escola Prof.<sup>a</sup> Inalda Spinelli**



**FONTE: FACEBOOK.COM (2016)**

### 3.3 AMOSTRA DE PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi realizada com a turma A do 9º ano do Ensino Fundamental, da já referida escola da Rede Pública do Estado de Pernambuco, totalizando 37 alunos, na faixa etária de 13 a 15 anos, sem que houvesse alteração da rotina dos estudantes voluntários envolvidos, visto que o trabalho foi desenvolvido dentro da grade horária: nas 3 últimas aulas das 6as feiras, durante 5 semanas consecutivas. Vide tabela de horário a seguir:

**TABELA 3 - Horário da Turma A**

QUADRO DE HORÁRIOS							
Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
07:30 às 08:20	MAT	ART	ART	LPO	GEO		
08:20 às 09:10	MAT	GEO	LPO	CIE	EFI		
09:10 às 10:00	MAT	MAT	LPO	LES	LPO		
10:20 às 11:10	HIS	MAT	LES	CIE	LPO		
11:10 às 12:00	HIS	MAT	EFI	CIE	LPO		

FONTE: PORTAL SIEPE, 2019

### 3.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Participaram, inicialmente, 37 alunos que compõem o 9º ano da referida escola, todos inseridos na faixa etária de 13 a 15 anos e a pesquisadora, somando um total de 38 pessoas diretamente envolvidas.

**Gráfico 1 - Critérios de Exclusão**



FONTE: A autora, 2019

Ao longo das oficinas, constatou-se a evasão de estudantes devido aos seguintes fatores (vide GRÁFICO 1): faltas injustificadas, problemas de saúde, não participação voluntária, apresentação do TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) / TALE (termo de assentimento livre e esclarecido).

Além disso, a pesquisadora definiu, também, como critério de manutenção do voluntário na pesquisa, a frequência em 100% das Oficinas. Com isso, ao final do projeto, restaram 4 participantes.

Nosso projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE em 2019, em respeito à resolução 466/2012 e “aprovado<sup>11</sup> sem restrições: nem recomendações, nem pendências/inadequações”.

Os alunos voluntários, pais ou responsáveis e o diretor da instituição escolar assinaram termos de consentimento, de modo a permitir não só a realização da pesquisa, por meio dos procedimentos de coleta de dados explicitados nesta seção, como também a divulgação dos resultados.

### 3.5 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES

Inicialmente, todos os procedimentos e etapas do projeto foram prévia e minuciosamente explicados aos 37 alunos da turma selecionada - os potenciais voluntários da pesquisa.

A partir disso, foi feito um convite a esses alunos não só considerando-se os critérios de inclusão e de exclusão claramente definidos na subseção 3.4, mas também respeitando-se todos os aspectos éticos mencionados na Seção 9 deste projeto.

Em nenhum momento, os componentes foram obrigados a participar do processo, conforme descrito nos termos do TALE (termo de assentimento livre e esclarecido) e do TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido), visto que foram considerados voluntários. Sendo assim, de nossa parte, houve total empenho em minimizar qualquer possibilidade de que isso ocorresse.

O critério de seleção da referida turma se deveu ao regulamento do Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS, o qual determina, “como objeto de investigação, um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando

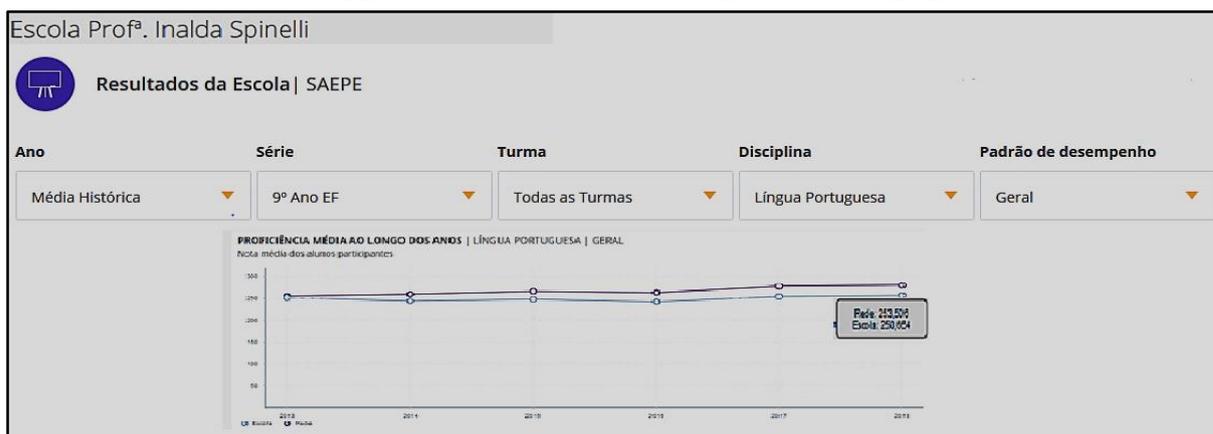
---

<sup>11</sup> Aprovação do projeto com Parecer Consubstanciado de número 3.373.618.

no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”.

Além disso, a proficiência média da escola participante da pesquisa no SAEPE, em 2018, nos alertou para a necessidade de uma intervenção de modo a propormos soluções para alavancarmos esse resultado com a promoção de uma educação de qualidade. Vide TABELA 4 a seguir:

**TABELA 4 - Proficiência Média da Escola no SAEPE**



**FONTE: PLATAFORMA FOCO, 2019**

### 3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com base na exigência do programa de Mestrado Profissional em Letras, fez-se necessário que o trabalho de pesquisa de conclusão de curso realizasse não só a análise interpretativa de um problema de investigação, como também a elaboração de uma proposta interventiva.

Para tanto, foi desenvolvido com os alunos voluntários envolvidos na pesquisa um trabalho, em sala de aula, com a aplicação de oficinas pautadas na metodologia desenvolvida por GERALDI (1997) sobre a prática de AL.

Foram instrumentos específicos de coleta de dados três produções textuais de cada um dos alunos participantes da pesquisa (versão inicial, 1.<sup>a</sup> reescrita e 2.<sup>a</sup> reescrita), conforme tabela a seguir:

TABELA 5 - Etapas e Instrumentos de Coleta de Dados

ETAPAS	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS
1. OFICINA 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade escrita 1</li> <li>• Coleta 1 - produção textual <i>versão inicial</i></li> </ul>
2. OFICINA 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade escrita 2</li> <li>• Coleta 2 - 1.<sup>a</sup> reescrita da versão inicial</li> </ul>
3. OFICINA 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade escrita 3</li> </ul>
4. OFICINA 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade escrita 4</li> <li>• Coleta 3 - 2.<sup>a</sup> reescrita: versão final</li> </ul>

FONTE: A autora, 2019

Partimos, então, para a execução da nossa intervenção, sobre a qual discorreremos a seguir.

### 3.7 O GÊNERO TEXTUAL RESENHA CRÍTICA CULTURAL NA SALA DE AULA: INTERVENÇÃO, PRODUÇÃO E ANÁLISE

Todo o trabalho de intervenção e a consequente coleta do material para análise dos dados foram realizados por meio da aplicação de oficinas. A opção por esse modelo se deveu ao fato de a metodologia subjacente ao ensino de AL ser indutiva, pautada em atividades epilinguísticas, ou seja, pressupor um trabalho de reflexão sobre a língua por parte dos estudantes a partir do seu próprio texto conforme preceitua Geraldi (1984) e, na mesma perspectiva, Riolfi et al. (2010). Essa prática desenvolve não só a capacidade de análise do aprendente como também torna os conhecimentos construídos mais significativos para ele com base numa assimilação gradual. Assim, as atividades propostas, ao serem aplicadas nesse modelo, favoreceram nosso objetivo maior: a construção progressiva, espiralada, dos saberes necessários para o desenvolvimento das práticas leitora e escritora, conforme ratifica Costa Val (2002):

Entendo que as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentidos nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida. (COSTA VAL, 2002, p.118-119).

Essa necessidade de sistematização, um dos princípios subjacentes à prática de AL, de acordo com Mendonça (2006), constitui uma ferramenta que não pode ocorrer de forma aleatória: deve estar integrada a um objetivo claro e consciente.

Ponto de vista também compartilhado por Costa Val (2002), quando aponta que o ensino será mais eficiente se for realizado “de maneira planejada, consciente, sistemática, com os professores definindo previamente o que, por que, para que querem ensinar” (Costa Val, 2002, p.119-120).

Importante destacar ainda que as atividades pensadas para as oficinas também obedeceram ao princípio “do macro para o micro”: partimos da macrounidade (o texto) para a exploração dos recursos microlinguísticos (as escolhas linguísticas e as estratégias discursivas), sempre considerando o que nos propõe Costa Val (2002): “o que é e como se pode ensinar a gramática do texto, a gramática que ‘acontece’ no texto” (Costa Val, 2002, p.130).

### 3.7.1 O detalhamento das oficinas

De modo a atendermos ao nosso objetivo - o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de ensino de língua materna pautado na AL -, elaboramos o material didático denominado como Atividade Escrita (fichas de aula apresentadas nas páginas subsequentes)

Essas atividades foram sendo elaboradas a partir das dificuldades apresentadas pelos discentes não só na produção textual *versão inicial*.

#### 3.7.1.1 Oficina 1

Nosso objetivo, nesta oficina, foi desenvolver um trabalho que promovesse a “consciência crítica de gênero” (Devitt, 2009) (2009 apud BEZERRA e REINALDO, 2012, p.81) por meio da exploração da arquitetura textual de uma resenha crítica cultural para a posterior “aquisição de gênero” (Devitt, 2004) (2004 apud BEZERRA e REINALDO, 2012, p.80) sem a preocupação com um caráter formulaico. Afinal, nossa intenção principal não se restringe ao ensino para a apropriação das características formais do texto pelo discente, e sim, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2012),

propiciar ao aluno “o desenvolvimento da capacidade de distinguir traços inerentes e facultativos dos gêneros e de entender esses gêneros como resposta a uma situação social recorrente. Com esse metachecimento, o aluno pode entender que produzir um texto sob o enquadre de gênero não se restringe à aplicação de fórmulas cristalizadas, as quais podem proporcionar a ideia de que os gêneros são estáticos. (BEZERRA e REINALDO, 2012, p. 80)

Também encontramos respaldo em Costa-Hübbes (2011) ao orientar que ensinar o aprendente a produzir textos é levá-lo “a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional.” (COSTA-HÜBBES, 2011, p.13)

Partindo desses pressupostos, inicialmente, os estudantes assistiram à exibição do trailer do filme “Vingadores: Ultimato” produzido pela Marvel Studios (2’25”) não só como sensibilização, mas também como forma de apresentarmos o gênero sinopse - aspecto relevante na construção de uma resenha crítica.

Houve boa participação dos estudantes, sobretudo, empolgados com a novidade do filme, o que tornou muito mais interativa a nossa exposição acerca das características do gênero sinopse em foco. Discutimos que o mais importante não é o detalhe, e sim um texto curto, um resumo que apresente o enredo do filme de modo a despertar o interesse do espectador.

Já supúnhamos que esse item geraria uma inquietação no grupo: muitos dos discentes disseram que não sabiam como fazê-lo.

Previendo essa limitação, na sequência, também orientamos a leitura de uma sinopse escrita sobre o mesmo filme. Durante esse procedimento, chamamos a atenção dos estudantes para os aspectos composicionais do referido gênero. Um dos alunos estabeleceu uma analogia interessante que ajudou a muitos dos que ainda estavam em dúvida: “é como quando a gente conta um capítulo da novela pra nossa mãe, a gente não conta todos os detalhes: só a parte principal.”.

Ainda sobre a mesma película, com o objetivo de introduzir o gênero resenha crítica cultural apresentamos, inicialmente, uma resenha oral produzida em vídeo pelo crítico de cinema Tiago Belotti, veiculada no canal da internet “Meus 2 centavos”.

Discutimos sobre o conteúdo dos dois vídeos - o trailer do filme e a resenha crítica oral - com o intuito de destacarmos para os discentes as diferenças entre os objetivos dos seus roteiristas: o 1.º informar sobre um filme e o 2.º avaliá-lo

criticamente. Nesse momento, aproveitamos também para salientar os diferentes contextos e situações sociais em que os gêneros textuais são produzidos.

**FIGURA 2 - Oficina 1: Atividade Escrita 1.**



**FONTE: Soares (2019)**

Na sequência, com a leitura de uma resenha crítica cultural escrita sobre o filme em foco de autoria de Kamila Azevedo, procedemos à análise do texto, propondo perguntas aos estudantes de maneira a alertá-los, mais uma vez, acerca das características básicas da sua estrutura composicional do gênero em discussão.

Estabelecemos, então, uma comparação entre ambos os gêneros, sinopse e resenha crítica, com base na Atividade Escrita 1 (vide figura 2), de modo a preparar o aluno para o trato com o gênero textual resenha crítica cultural, destacando, em um primeiro momento, os elementos relacionados ao conhecimento macro do gênero em questão: função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas frequentes, organização geral da informação.

Um grupo pediu para responder em dupla e isso fez com que a troca de ideias facilitasse a compreensão das questões propostas.

Mesmo assim, as questões foram lidas e explicadas pela professora uma a uma e, a cada explicação, os estudantes registravam, na ficha da Atividade escrita 1, aquilo que havia compreendido da explanação.

Dos itens abordados na atividade, as marcas de opinião (quesitos 4 e 5) suscitaram maior detalhamento da exposição: o quadro branco foi utilizado para reforçarmos, com exemplos análogos, a importância de adjetivos e advérbios intensificadores na construção da opinião do produtor de um texto quer oral, quer

escrito.<sup>12</sup> Também aproveitamos o ensejo e solicitamos aos próprios estudantes alguns exemplos.

**TABELA 6 - Oficina 1**

<b>OFICINA 1</b>	
Objetivo geral: preparar o aluno para o trato com o gênero textual resenha crítica cultural, destacando os elementos relacionados ao conhecimento macro do gênero: a esfera de circulação, os objetivos de um resenhista, o público-alvo e a estrutura composicional.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar o objeto da resenha, o contexto de circulação e o público-alvo;</li> <li>• perceber as diferenças entre o gênero sinopse e o gênero resenha crítica cultural;</li> <li>• identificar as marcas de opinião, característica inerente ao gênero resenha crítica;</li> <li>• identificar a estrutura composicional do gênero em estudo.</li> </ul>	
número de aulas: 03 (150 min)	recursos didáticos: datashow, ficha de aula, quadro branco, texto impresso, papel e lápis, caderno.
avaliação: nesta etapa, deve-se considerar como critério avaliativo o envolvimento e a participação dos aprendizes nas atividades propostas pela Oficina 1.	
<p><b>momento 1</b> (duração aproximada de 10 min): sensibilização da turma a partir do cartaz do filme “Vingadores: Ultimato” produzido pela Marvel Studios;</p> <p><b>momento 2:</b> (duração aproximada de 15 min): exibição do trailer do filme do “Vingadores: Ultimato” (2’25”) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=g6ng8iy-l0U">https://www.youtube.com/watch?v=g6ng8iy-l0U</a>. Acesso em 19/04/2019; e discussão acerca das características do gênero sinopse;</p> <p><b>momento 3:</b> (duração aproximada de 20 min): exibição de resenha oral em vídeo do crítico de cinema Tiago Belotti (5’15”) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GQrTUMjBoBs&amp;list=LL6eAvB2d644NGtGwH3kbQeQ&amp;index=612">https://www.youtube.com/watch?v=GQrTUMjBoBs&amp;list=LL6eAvB2d644NGtGwH3kbQeQ&amp;index=612</a>. Acesso em 19/04/2019; exposição dialogada sobre o contexto e situação social de produção do gênero apresentado;</p> <p><b>momento 4:</b> (duração aproximada de 15 min) exposição dialogada sobre características do gênero sinopse de filme;</p> <p><b>momento 5:</b> (duração aproximada de 20 min) exposição dialogada sobre os elementos relacionados ao conhecimento macro do gênero: a esfera de circulação, os objetivos de um resenhista, o público-alvo e a estrutura composicional;</p> <p><b>momento 6:</b> (duração aproximada de 70min): aplicação da Atividade Escrita da Oficina 1 (vide figura X a seguir).</p>	

**FONTE: Soares (2020)**

<sup>12</sup> Como esses aspectos linguísticos seriam retomados nas oficinas 3 e 4, não nos detivemos longamente na explicação.

## ATIVIDADE ESCRITA 1 - OFICINA 1

### TEXTO 1



#### **Vingadores: Ultimato - SINOPSE**

**Diretor:** Joe Russo, Anthony Russo

**Elenco:** Brie Larson (Capitã Marvel), Bradley Cooper (Rocket), Chris Evans (Capitão América), Robert Downey Jr. (Homem de Ferro), Mark Ruffalo, Scarlett Johansson (Viúva Negra), Thanos (Josh Brolin), Tom Holland (Homem-Aranha)

**País de origem:** Estados Unidos

**Ano de produção:** 2019

**Classificação:** 12 anos

Thanos, munido das Joias do Infinito, se tornou um ser com poderes praticamente ilimitados, destruindo metade do Universo em **Vingadores: Guerra Infinita**. Com isso, metade da vida no universo instantaneamente se dissolveu.

Agora, em **Vingadores: Ultimato**, os Vingadores, um grupo desolado de guerreiros sobreviventes, incluindo Capitão América, Viúva Negra, Homem de Ferro e Hulk trabalham para revidar a ação genocida do Titã Louco.

Como nossos heróis não puderam impedir Thanos da primeira vez, o que os faz pensar que podem vencer uma revanche? A resposta pode estar em poder supremo, graças à Capitã Marvel, ou, nos menores espaços entre os átomos acessíveis, ao Homem-Formiga.

*Com a ajuda dos seus aliados restantes, os Vingadores devem se reunir mais uma vez para desfazer as ações de Thanos e restaurar a ordem do universo de uma vez por todas, não importando as consequências que os esperam.*

## TEXTO 2

## Vingadores: Ultimato | Resenha Crítica

© publicado em: 7/05/19 12:51 PM • por: 🗣️ Kamila Azevedo • CINEMA

O filme *Vingadores: Ultimato*, dirigido por Anthony Russo e Joe Russo, tem uma trama que se passa logo após os acontecimentos vistos em *Vingadores: Guerra Infinita*, também dirigido pelos irmãos Russo, quando, depois de Thanos (Josh Brolin) conquistar as seis Jóias do Infinito, com o seu estalar de dedos, ele restaura o equilíbrio do universo, por meio de uma verdadeira onda de destruição.

Ainda abalados pela perda de companheiros e pela sensação de impotência diante da magnitude do ato cometido por Thanos, os Vingadores remanescentes – o Homem de Ferro (Robert Downey Jr.), o Capitão América (Chris Evans), o Hulk (Mark Ruffalo), o Thor (Chris Hemsworth), a Viúva Negra (Scarlett Johansson), o Gavião Arqueiro (Jeremy Renner), a Máquina de Combate (Don Cheadle) e o Homem-Formiga (Paul Rudd) – tentam encontrar maneiras para poder reverter o que foi feito.

Assim, boa parte dos 182 minutos de *Vingadores: Ultimato* se dedica ao planejamento das ações deste grupo, nos cerca dos cinco anos que separam o primeiro do segundo ato. Desta maneira, a única solução encontrada pelo grupo é viajar no tempo, recuperar as Jóias do Infinito antes que as mesmas cheguem às mãos de Thanos, e, por meio de um outro estalar de dedos, (re)restaurar o equilíbrio do universo, desfazendo as ações que foram cometidas pelo vilão.

O interessante é que, ao contrário de outras obras cinematográficas que abordam a mesma temática, *Vingadores: Ultimato* adota uma postura clara sobre a viagem no tempo: na maneira como ela foi estruturada pela mente brilhante de Tony Stark, a volta no tempo não produz efeitos a longo prazo, para o futuro. Ou seja, eles irão modificar o passado, mas o presente está intacto. É uma solução narrativa deveras interessante e que, talvez, não tinha passado nas mentes nem mesmo do mais ardoroso fã da Marvel.

Como filme, *Vingadores: Ultimato* é um ótimo entretenimento. Em que pese o fato de que a trama do longa fica parada em diversos momentos, a montagem de Jeffrey Ford e Matthew Schmidt traz muita dinâmica à história. O ato final é tudo o que se espera de uma obra como essa: com momentos emocionantes e cenas de ação de tirar o fôlego. Só lamento que personagens como a Capitã Marvel tenham sido subutilizadas aqui. Mas entendo que a intenção dos diretores era dar ênfase ao primeiro grupo de Vingadores, uma vez que este filme encerra a trajetória deles como líderes deste universo narrativo.

### **Vingadores: Ultimato (Avengers: Endgame, 2019)**

**Direção:** Anthony Russo e Joe Russo

**Roteiro:** Christopher Markus e Stephen McFeely (com base nos quadrinhos escritos por Stan Lee, Jack Kirby e Jim Starlin)

**Elenco:** Robert Downey Jr., Chris Evans, Mark Ruffalo, Chris Hemsworth, Scarlett Johansson, Jeremy Renner, Don Cheadle, Paul Rudd, Benedict Cumberbatch, Chadwick Boseman, Brie Larson, Tom Holland, Zoe Saldana, Evangeline Lilly, Tessa Thompson, Rene Russo, Elizabeth Olsen, Anthony Mackie, Sebastian Stan, Tom Hiddleston, Danai Gurira, Dave Bautista, John Slattery, Tilda Swinton, Jon Favreau, Hayley Atwell, Natalie Portman, Marisa Tomei, Angela Bassett, Michael Douglas, Michelle Pfeiffer, William Hurt, Colbie Smolders, Sean Gunn, Linda Cardellini, Vin Diesel, Bradley Cooper, Gwyneth Paltrow, Robert Redford, Josh Brolin, Chris Pratt

Os dois textos enfocam o mesmo assunto - o filme *Vingadores: Ultimato* -, mas existem diferenças entre eles. Vamos descobrir quais e por quê? Responda às perguntas seguintes.

1. Sobre o filme *Vingadores: Ultimato*, o que, especificamente, os textos tratam de apresentar aos leitores?

TEXTO 1	
TEXTO 2	

2. A que tipo de leitor se dirigem esses textos e por onde circulam respectivamente?

<b>TEXTO 1</b>	<b>Tipo de leitor</b>	<b>Esfera de circulação</b>
<b>TEXTO 2</b>	<b>Tipo de leitor</b>	<b>Esfera de circulação</b>

3. Compare o **Texto 1 - Vingadores: Ultimato SINOPSE** - e o **Texto 2 - Vingadores: Ultimato RESENHA CRÍTICA**, feito isso, identifique qual o objetivo dos autores ao escrevê-los e que elementos dos textos comprovam sua resposta.

	<b>TEXTO 1</b> <b>Vingadores: Ultimato</b> <b>SINOPSE</b>	<b>TEXTO 2</b> <b>Vingadores: Ultimato</b> <b>RESENHA CRÍTICA</b>
<b>OBJETIVO DO AUTOR</b>		
<b>ELEMENTOS DO TEXTO</b>		

4. Em qual dos dois textos a opinião e o ponto de vista do autor ficam mais evidentes? Como você percebeu isso? Grife, no texto, elementos que comprovem sua resposta.

5. A escolha do vocabulário pode indicar o posicionamento do autor sobre o que vê e como interpreta o mundo. Chamamos de **marcas de opinião**. Sobre o filme **Vingadores: Ultimato**, o autor do texto 2 apresenta uma opinião positiva ou negativa? De que maneira você pôde concluir isso?

6. Com base na opinião apresentada pelo resenhista, você se sentiria interessado em assistir ao filme **Vingadores: Ultimato**? Justifique sua resposta.

Partimos, então para a aplicação da Oficina 2.

### 3.7.1.2 Oficina 2

Nesta oficina, objetivamos, em um primeiro momento, dar prosseguimento à preparação do aluno acerca do gênero textual resenha crítica cultural já iniciada com as atividades previamente realizadas na Oficina 1.

Em um primeiro momento, criou-se um clima de euforia: distribuímos aos estudantes pipoca e refrigerantes e exibimos o episódio a ser resenhado: “Queda livre” da série britânica *Black Mirror*, durante o período de 58 min.

A concentração nessa atividade foi bastante satisfatória e os comentários muito positivos: alguns já conheciam aquele episódio que seria veiculado e incentivaram os colegas a assistirem, outros já tinham ouvido falar, por isso, ficaram curiosos.

**FIGURA 3 - Oficina 2: Exibição do episódio “Queda livre”**



**FONTE: Soares (2019)**

Concluída essa etapa, em exposição dialogada, com significativa participação dos estudantes, promovemos a discussão sobre o conteúdo do episódio: enredo, linguagem empregada pelos personagens e questões técnicas como tempo de duração, desempenho dos atores, trilha sonora.

No aspecto linguagem empregada, pedimos a opinião dos estudantes sobre o modo de se comunicarem dos personagens. Eles destacaram que um grupo se expressava de um modo comum, mas que os dois prisioneiros surgidos no final do filme, usavam palavrões. Aproveitamos esses comentários para provocar uma reflexão sobre o porquê de o roteirista haver optado pelo uso de termos chulos na

fala desses personagens. Apenas uma das alunas conseguiu perceber que se tratava de uma forma de demonstrar libertação, visto que eles viviam aprisionados pelas redes sociais e precisavam se apresentar todo o tempo como modelos de perfeição.

O grupo chegou à conclusão de que, embora não “agradável”, aquela forma de se expressar fazia sentido em função da intenção do roteiro.

Em seguida, apresentamos aos estudantes o instrumento norteador da autoavaliação / autocorreção “De olho no seu texto: faça a *checklist!*” com as devidas orientações de como utilizá-lo após a elaboração da *versão inicial*. Salientamos, ainda, que essa ficha de autoavaliação auxiliaria bastante na construção de um bom texto.

Muitas dúvidas surgiram sobre como proceder com a “*checklist*”. Reexplicamos os itens desse roteiro, mas, como algumas dúvidas ainda persistiam, combinamos que, a fim de que houvesse tempo hábil para a produção da *versão inicial*, faríamos esse preenchimento juntos.

A partir daí, demos início à culminância da Oficina 2: a elaboração da resenha crítica cultural (*versão inicial*).

Alguns alunos não quiseram permanecer em sala e se retiraram com a nossa imediata aquiescência.

A inquietação dos demais alunos foi flagrante e desafiadora: parecia que muito do que havíamos discutido não ficara claro: “o é que pra fazer?”; “tem que colocar título?” “pula linha?”; “tem que copiar essas perguntas da página 2 e responder embaixo?”; além de perguntas relacionadas às questões ortográficas.

Quatro alunos, no entanto, se destacaram por demonstrarem um maior entendimento da proposta. Por isso, foram fundamentais na articulação de uma “ajuda ajustada” (Vygotsky, 2003) condição básica para uma intervenção pedagógica significativa. Espontaneamente, passaram a explicar aos colegas em dificuldades o que deveria ser feito numa linguagem simples e objetiva: a linguagem deles. Ou seja, ajustaram nosso discurso à realidade dos companheiros de classe. Graças a esse suporte, ficou patente a importância não só da interação entre os estudantes, como também de uma intervenção pedagógica individualizada na construção do conhecimento. Ainda com alguns questionamentos, os discentes prosseguiram na atividade.

FIGURA 4 - Oficina 2: Ajuda ajustada



FONTE: Soares (2019)

Concluída a elaboração da *versão inicial*, conforme combinação prévia, retomamos a *checklist* e, à proporção que explicávamos cada item, os estudantes iam relendo suas produções e assinalando, no próprio texto, as alterações que, após as orientações discutidas em sala, julgaram necessárias.

Em seguida, ao terminarem o preenchimento do instrumento de autoavaliação, procederam à revisão do texto e ambos foram devolvidos à professora.

TABELA 7 - Oficina 2

OFICINA 2	
Objetivo geral: Promover a produção de uma resenha crítica cultural.	
Objetivo específico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• exibir o filme a ser resenhado;</li> <li>• promover a discussão sobre aspectos do episódio, tais como enredo, linguagem e questões técnicas;</li> <li>• apresentar o instrumento norteador da autocorreção “De olho no seu texto: faça a <i>checklist!</i>”;</li> <li>• promover a elaboração de resenha crítica cultural (<i>versão inicial</i>) com base no filme exibido e nas questões técnicas discutidas em sala.</li> </ul>	
número de aulas: 03 (150min)	recursos didáticos: datashow, ficha de aula, padronizado de produção textual, padronizado da “ <i>checklist!</i> ”, dicionário.
Avaliação: nesta etapa, deve-se considerar como critério avaliativo o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades propostas.	
<p><b>momento 1:</b> (duração aproximada de 65min) exibição do episódio “Queda livre” da série de televisão britânica “Black Mirror”, produzida pela Zeppotron, de 58min;</p> <p><b>momento 2:</b> (duração aproximada de 20min) discussão do conteúdo do episódio, não só com relação ao enredo, mas também com relação às questões técnicas;</p> <p><b>momento 3:</b> (duração aproximada de 15min) orientações sobre como proceder ao utilizar o instrumento norteador da autocorreção “De olho no seu texto: faça a <i>checklist!</i>”;</p> <p><b>momento 4:</b> (duração aproximada de 50 min) aplicação da Atividade Escrita da Oficina 2: a elaboração da resenha crítica cultural (<i>versão inicial</i>).</p>	

FONTE: Soares (2020)

## ATIVIDADE ESCRITA 2 - OFICINA 2

Depois da nossa aula sobre Resenha Cultural e de toda a nossa discussão sobre o assunto, você vai produzir a resenha sobre o episódio "Queda livre" a que acabamos de assistir:

Seguem algumas informações que vão ser úteis para você. Leia-as com atenção e utilize-as no seu texto.



The image shows a woman with reddish-brown hair in a ponytail, wearing a light pink button-down shirt, holding a smartphone. The phone screen displays a rating interface for the episode 'Queda livre'. The rating is 4.4 out of 5, with 29 user ratings. The user's name is @guipeternelli. There are five stars, with the first four filled and the fifth empty. Below the stars are icons for 'Share' (Facebook, Twitter) and 'Download'. At the bottom of the screen, there is a small banner that says 'Want to boost your ratings? Find out how at REPUTELLIGENT'.

**"Queda livre"**

1.º episódio da 3.ª temporada de *Black Mirror*

**Informações gerais**

<b>Direção</b>	Joe Wright
<b>Escrito por</b>	Michael Schur e Rashida Jones
<b>História</b>	Charlie Brooker
<b>Duração</b>	63 minutos
<b>Personagens/Atores</b>	Lacie Pound ( <a href="#">Bryce Dallas Howard</a> ), Ryan ( <a href="#">James Norton</a> ), Naomi ( <a href="#">Alice Eve</a> ), Susan ( <a href="#">Cherry Jones</a> ), Paul ( <a href="#">Alan Ritchson</a> ), prisioneiro (Sope Dirisu).

### Resenha Cultural: o que não devo esquecer!

<b>1.º parágrafo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>informações gerais</b> (nome do filme, direção, roteiro, elenco, ano de lançamento, tempo de duração)</li> <li>• <b>definição do público-alvo</b> (a que tipo de público interessa, quem vai gostar desse filme?)</li> </ul>
<b>2.º parágrafo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>resumo da história</b></li> </ul>
<b>3.º parágrafo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>avaliação geral da obra:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você gostou do filme? Por quê?</li> <li>2. O que achou do trabalho dos atores? Que personagem chamou mais sua atenção?</li> <li>3. E quanto ao cenário? E a sonoplastia (som, música) contribuiu para o clima do filme?</li> <li>4. E quanto à linguagem usada, você achou adequada?</li> <li>5. O que achou do tempo de duração do filme? Por quê?</li> </ol> </li> </ul>

3. Use a folha em anexo para elaborar seu texto.

4. Depois que seu texto estiver pronto, faça a **checklist**, preenchendo o formulário a seguir.

### INSTRUMENTO NORTEADOR DA AUTOCORREÇÃO

De olho no seu texto: faça a checklist!	
1. Verifique se a variante linguística escolhida por você está compatível com a situação de comunicação.	<input type="checkbox"/>
2. Seu texto está adequado quanto aos aspectos ortográficos?	<input type="checkbox"/> emprego de letras maiúsculas; <input type="checkbox"/> espaço de parágrafo/margem; <input type="checkbox"/> emprego de letras.
3. Verifique se você empregou adequadamente	<input type="checkbox"/> a concordância; <input type="checkbox"/> a pontuação; <input type="checkbox"/> o tempo/modo dos verbos; <input type="checkbox"/> a paragrafação.
4. Observe se você, ao escrever,	<input type="checkbox"/> considerou a importância da escolha das palavras (adjetivos, advérbios, tempos verbais, conectivos...) para a exposição das suas ideias; <input type="checkbox"/> empregou os conectivos adequados, considerando o sentido deles no texto; <input type="checkbox"/> evitou a repetição desnecessária de palavras, fazendo as substituições adequadas por sinônimos, pronomes; <input type="checkbox"/> utilizou frases truncadas/incompletas; <input type="checkbox"/> apresentou ideias claras e coerentes; <input type="checkbox"/> apresentou explicações realmente importantes para despertar o interesse do leitor; <input type="checkbox"/> apresentou um resumo do filme resenhado de modo que ele seja compreensível para o leitor; <input type="checkbox"/> defendeu seu ponto de vista, utilizando argumentos consistentes para convencer o leitor.

Embasados na produção de texto *versão inicial*, desenvolvemos a Oficina 3, sobre a qual discorreremos a seguir.

### 3.7.1.3 Oficina 3

Esta oficina<sup>13</sup> foi elaborada com base nos dados obtidos com a *versão inicial* das produções textuais dos estudantes voluntários da pesquisa na Oficina 2.

Partimos, assim, dessa avaliação, dispondo-nos a uma “escuta” ativa e investigativa de maneira que pudéssemos detectar o que de fato os alunos não sabiam tanto com relação ao conhecimento dos recursos linguísticos disponíveis, quanto com relação às operações com a linguagem para que seu texto produzisse o sentido pretendido.

Com esse propósito e compromisso, retomamos o que nos orienta Geraldini (1997[84]): a articulação dos conteúdos a serem ensinados àquilo que o discente de fato precisa aprender, a fim de viabilizarmos seu real desenvolvimento linguístico-discursivo.

Muitas foram as dificuldades detectadas, mas, seguindo as orientações do pesquisador, precisaríamos, elencar uma pequena quantidade de problemas por vez. Fizemos, então, dentre os vários aspectos não dominados pelos alunos, um recorte e selecionamos a paragrafação, a progressão sequencial, o grau de informatividade da argumentação e alguns aspectos do conhecimento linguístico, tais como concordância, e ortografia.

Desenvolvemos o trabalho em duas etapas: a primeira, a aplicação da Atividade Escrita 3 embasada nessas dificuldades linguístico-discursivas apresentadas na produção da resenha crítica *versão inicial*; a segunda, a 1.<sup>a</sup> reescrita do texto.

No primeiro momento, individualmente ou reunidos em duplas ou trios, a Atividade Escrita 3 foi apresentada e explicada aos estudantes. Alertamos para o fato de que todos os quesitos traziam trechos transcritos da *versão inicial* da resenha produzida por eles e que precisavam ser reformulados, devido aos problemas recorrentes apresentados. Foi interessante constatar que essa observação gerou um certo entusiasmo nos discentes. Acreditamos que a mobilização esteja relacionada ao

---

<sup>13</sup>Gostaríamos de salientar que retomaremos, também na Oficina 4, a exploração dos recursos microlinguísticos com o mesmo viés metodológico indutivo, pautado em atividades epilinguísticas. Dessa feita tendo como objeto de estudo o texto “Vingadores: Ultimato”, resenha crítica cultural de Kamila Azevedo - já apresentado aos aprendentes na Oficina 1.

clima de confiança estabelecido entre professora e alunos: desde o início, deixamos claro que as intervenções, nas produções textuais, não seriam punitivas e que preservaríamos a identidade dos excertos utilizados. Além disso, nosso maior objetivo, orientá-los para redigirem bons textos.

**FIGURA 5 - Oficina 3: Realização da Atividade Escrita**



**FONTE: Soares (2019)**

Alguns deles expressaram que tinham medo de escrever, porque cometiam muitos “erros de português”. Perguntamos se gostariam de mudar isso e eles demonstraram que estavam motivados com essa possibilidade.

Esses comentários nos instigaram ainda mais a prosseguir com nosso objetivo: comprovar a eficácia de um ensino de língua pautado na AL.

A cada quesito respondido, discutíamos as respostas apresentadas pelos grupos, de modo a socializar as dificuldades, para que pudéssemos equacioná-las, levando-os à reflexão sobre o fato gramatical em foco.

Na questão 1, sobre paragrafação (KOCH e ELIAS, 2009, p.184), um aluno leu voluntariamente os trechos destacados. Esse foi um momento muito significativo, porque a “justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita” (KOCH e ELIAS, 2009, p.25) aliados aos desvios de pontuação (por inadequação do sinal ou por ausência dele) dificultaram a legibilidade do texto. Determinado estudante brincou que o colega não sabia ler. Motivados por esse comentário, começamos a desenvolver, por método indutivo<sup>14</sup>, uma reflexão acerca do que deveria ser feito para

---

<sup>14</sup> Entenda-se a expressão “método indutivo” conforme explicam RUTIQUEWISKI GOMES e SOUZA (2018): como uma vertente metodológica no processo de ensino-aprendizagem “que permite uma reflexão por parte do sujeito e que fornece arcabouços de aprendizagem significativa, de

tornarmos aqueles trechos da *versão inicial* mais claros para o leitor. Para isso, utilizamos slides com os trechos problemáticos compilados pela pesquisadora, no decorrer de suas análises, e, cooperativamente, fizemos as alterações necessárias até chegarmos a um texto satisfatório.

### **A seguir, a questão 1:**

1. Os textos a seguir apresentam um desvio gramatical marcante. Vamos fazer uma leitura atenta e descobrir de que problema estamos falando?

Eu gostei muito do filme porque ele trata de uma trama muito parecida com a realidade, O trabalho dos atores é excelente porque eles passam a o drama dos personagens de uma forma muito real, a personagem que mais chama a atenção é a caminhoneira porque ela age naturalmente e não se importa com os pontos (estrelas) e a sonoplastia contribuiu bem para o clima do filme, não gostei da linguagem usada, mas para essa situação foi bem adequada e o tempo do filme achei normal. (adaptado)

O episódio fala da história de uma mulher chamada Lacie (Bryce Dallas) ela tenta conseguir pontos através de aplicativos, mas ela quer comprar uma certa casa e pessoas que tivessem 4.6 iriam ter 20% de desconto, mas ela tinha uma pontuação de 4.4, então ela tenta agradar certas pessoas, ela faz de tudo para conseguir pontuações, postando fotos. Então sua amiga Naomi (Alice Eve) a chama para ser sua dama de honra e discursar no casamento, Lacie viu uma chance perfeita para ganhar pontos, durante o percurso para chegar ao casamento, teve imprevistos, ela brigou com o irmão, sem querer bate numa mulher na rua fica falando muito alto com a amiga no táxi. (adaptado)

**FONTE: Soares (2019)**

Na questão 2, inspirados em Riolfi et al. (2010), abordamos “progressão sequencial, a sequenciação do texto escrito, os encadeamentos” (KOCH e ELIAS, 2009, p.159). De modo a alertar os discentes para a importância do emprego de

---

construção de conhecimento e de organização sistemática, proporcionando uma reflexão acerca do processo de aprendizagem (indução).” (p.63)

“conectores, operadores discursivos ou articuladores textuais” (op. cit., p.187) para o estabelecimento da coesão e da coerência textuais, extraímos algumas palavras ou partículas de ligação de trechos adaptados das produções *versões iniciais* e solicitamos que preenchessem as lacunas, mantendo as relações de sentido.

Mais uma vez, recorreremos aos slides e fomos preenchendo os espaços da questão de acordo com as sugestões dos estudantes, em um processo de idas e vindas. A cada uma das sugestões, refletíamos sobre a adequação dos termos sugeridos para a produção de um bom texto.

### A seguir, a questão 2:

2. Preencham as lacunas dos excertos a seguir da coluna 1 com os termos da coluna 2 sem repetições.

COLUNA 1	COLUNA 2
<p>A crítica a qual o filme direciona é instigante, ..... retrata um problema grave que atinge todas as faixas etárias. Problema esse, causador de competições e distorções mentais, corrompendo também o convívio social.</p> <p>Os atores foram bem selecionados, retratam o desconforto gerado pela busca da perfeição. As imagens e sonoplastia transmitem ao espectador o clima do filme ..... a linguagem libertadora que retrata o aprisionamento.</p>	<p><b>embora</b></p> <p><b>depois que</b></p> <p><b>visto que</b></p> <p><b>porém</b></p>
<p>..... tudo começou a dar errado para Lacie, ela encontrou uma mulher que tentou abrir sua mente, ..... não funcionou, só depois de ter ido tudo por água abaixo, ela passou a entender o sentido da vida.</p> <p>Gostei do filme, ..... retrata bem a sociedade na qual estamos vivendo ..... sem percebermos. Achei interessante o trabalho dos atores, ..... conseguiram trazer para o público tudo aquilo que achamos importante, ..... não seja. O cenário foi bem visto para a situação e as músicas usadas, passaram o sentimento de cada parte do filme.</p>	<p><b>porque</b></p> <p><b>mesmo</b></p> <p><b>assim como</b></p> <p><b>um certo dia</b></p> <p><b>a partir</b></p>
<p>O filme conta sobre uma moça chamada Lacie, que tem um vício em redes sociais: ela vive postando fotos para ganhar estrelas (pontuação). ..... uma velha amiga dela a convida para ser sua madrinha</p>	<p><b>pois</b></p>

de casamento, ..... desse momento uma série de acontecimentos acontecem com a personagem.	
---	--

Na questão 3, enfocamos o grau de informatividade (KOCH e ELIAS, 2009, p.206) de alguns argumentos apresentados na produção *versão inicial*. Também nos pautamos em Koch (2020, p.30) que nos alerta que a intencionalidade discursiva estabelece “relações argumentativas que, por exemplo, implicam apresentação de explicações, justificativas, razões, relativas aos enunciados anteriores.” Apontando a fragilidade dos argumentos apresentados por alguns dos trechos da produção textual dos aprendentes, nosso objetivo foi chamar a atenção para o fato de que apenas o uso dos adjetivos, dos advérbios seria insuficiente para a construção de um argumento consistente que promovesse o convencimento do leitor.

Consideramos que essa etapa foi a mais complexa, visto que, na sua grande maioria, os alunos alegaram que não sabiam como completar os espaços, como ampliar os argumentos. Percebemos, assim, a fragilidade não só do conhecimento enciclopédico, como também do conhecimento metagenérico como fatores preponderantes para a construção de um texto coerente, como preceituam (KOCH e ELIAS, 2009, p.195).

Voltamos ao quadro branco e elencamos as várias sugestões apresentadas pelos alunos. Fizemos uma provocação: “se você fosse o leitor da sua resenha, ficaria interessado a assistir ao episódio “Queda livre” com essa justificativa?”. A partir dessa reflexão, por indicação deles, alguns argumentos foram descartados e outros surgiram mais interessantes e consistentes.

### **A seguir, a questão 3:**

3. Os períodos a seguir precisam ter os argumentos ampliados. Com base nisso, acrescente informações que possam complementá-los. Lembrem-se de deixá-los consistentes para convencer seu leitor.

a) Gostei do filme pela história que nos faz pensar, refletir, uma vez que.....

b) O tempo de duração do episódio foi perfeito, porque .....

- c) A linguagem foi, em alguns momentos, imprópria, pois .....
- d) O episódio é incrivelmente espetacular, já que .....

Na questão 4, tratamos do conhecimento linguístico, mais especificamente da ortografia, da gramática e do léxico da língua (KOCH e ELIAS, 2009, p.37). Nesse sentido, utilizando slides, apresentamos os exemplos da atividade em duas versões: a apresentada por eles no texto da *versão inicial* e a alterada pela correção da professora. Solicitamos, então, que lessem e comparassem as duas formas. Algumas das correções - relacionadas à ortografia (“oque”, superfixial, perjorativa), às marcas de oralidade (“daí”, “pra”) e à concordância (“as pessoas não precisa”) apenas com a leitura da 1.<sup>a</sup> versão em comparação com a segunda, levaram os estudantes a comentários como “que falta de atenção!”, “se eu tivesse lido...”. Outras, como regência/acento indicativo de crase (“...muitas pessoas são presas as redes sociais”) requereram uma explicação mais aprofundada.

**A seguir, a questão 4:**

4. Já discutimos, na Oficina 2, que o texto de uma resenha cultural deve estar de acordo com a norma-padrão.

Pensando nisso, que termos, nos trechos a seguir, deverão ser reescritos?

- a) Assim como Lacie muitas pessoas são presas as redes sociais é vivem uma vida de mentiras para ter mas seguidores ou ser mas famosa.
- b) Ela foi avisada de que o voo dela tinha sido cancelado daí ela foi negativada, pois começou a discutir com a atendente.
- c) A personagem que mim chamou mais a atenção foi a caminhoneira.
- d) Chegando ao casamento, Lacie foi vista como doida, porque falou tudo oque aconteceu na vida dela.
- e) Gostei do filme porque, no final, ele deixa claro que as pessoas não precisa mudar por conta das opiniões dos outros.

Após a conclusão da Atividade, houve a devolução da produção textual *versão inicial* aos estudantes com os comentários realizados pela professora e do instrumento norteador da autoavaliação, a fim de que procedessem à 1.<sup>a</sup> *reescrita*.

**FIGURA 6 - Oficina 3: A 1.<sup>a</sup> reescrita****FONTE: SOARES (2019)**

Nesse momento, quatro discentes, por razões pessoais, decidiram não mais continuar participando desta oficina e se retiraram com a nossa imediata concordância.

Na sequência, individualmente, os alunos, munidos de dicionário, da “checklist” de autoavaliação e da versão inicial, iniciaram a 2.<sup>a</sup> e última etapa da Oficina 3.

Inicialmente, demonstraram certa limitação em relação a “o que fazer?”. Solicitamos então, que lessem com calma os comentários (constatações) feitos pela professora e que perguntassem sobre o que não entenderam.

Diante dessas constatações, alguns se mostraram surpresos com os problemas assinalados: “nossa, só fiz um parágrafo!”, “usei letra maiúscula depois da vírgula”, “não usei ponto pra separar as frases”, “coloquei moral da história”, “pensei que fosse pra responder o questionário”.

Três alunos perguntaram se poderiam refazer o texto na íntegra; outros dois, se poderiam juntar parágrafos; outro, se poderia eliminar uma parte.

Eventualmente surgiram algumas perguntas relacionadas à ortografia, à pontuação, à concordância, o que nos alertou para o fato de que nossas intervenções já estavam, em certa medida, surtindo o efeito esperado: ainda que de forma incipiente, uma tomada de consciência, por parte do aprendente, sobre a necessidade de refletir sobre o uso e o funcionamento da língua ao escrever.

TABELA 8 - Oficina 3

OFICINA 3	
Objetivo geral: Promover a 1. <sup>a</sup> reescrita do texto, levando o aluno a considerar não só as orientações sugeridas pelo professor, como também a autoavaliação.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ser capaz de escolher, entre as diversas possibilidades da língua, a que atende à pretensão de sentido de quem escreve;</li> <li>• realizar as alterações necessárias na 1.<sup>a</sup> reescrita.</li> </ul>	
número de aulas: 03 (150min)	recursos didáticos: <i>texto versão inicial</i> , padronizado da “checklist”, padronizado para a 1. <sup>a</sup> reescrita, dicionário.
Avaliação: nesta etapa, deve-se considerar como critério avaliativo o envolvimento e a participação do aluno na atividade escrita proposta, bem como a natureza das alterações realizadas pelo aprendiz na 1. <sup>a</sup> reescrita do texto.	
<p><b>momento 1</b> (duração aproximada de 80min) aplicação da Atividade Escrita 3 - Oficina 3 em uma exposição dialogada.</p> <p><b>momento 2</b> (duração aproximada de 70min) 1.<sup>a</sup> reescrita: de posse da produção textual <i>versão inicial</i> analisada e comentada pela professora, o aluno realiza a 1.<sup>a</sup> reescrita.</p>	

**FONTE: Soares (2020)**

De posse dos dados coletados na 1.<sup>a</sup> reescrita, elaboramos a Oficina 4, que descreveremos na sequência.

#### 3.7.1.4 Oficina 4

Esta oficina objetivou dar continuidade às atividades de exploração dos recursos microlinguísticos (as escolhas linguísticas e as estratégias discursivas) já iniciadas na Oficina 3, de modo a promover não só o desenvolvimento da capacidade de análise, como também a tornar os conhecimentos construídos mais significativos para o estudante com base numa assimilação gradual, favorecendo, assim, a construção progressiva dos saberes necessários para o desenvolvimento das práticas leitora e escritora Costa Val (2002).

Nesse sentido, retomando o texto “Vingadores: Ultimato”, resenha crítica cultural de Kamila Azevedo - já apresentado aos aprendentes na Oficina 1 -, norteados pelos preceitos de Geraldini (1996[84]), Costa Val (2002), Mendonça (2007), Perfeito (2007), Riolfi et al. (2010), Costa-Hübbers (2011), elaboramos a Atividade Escrita 4, na qual exploramos alguns desses recursos com base numa metodologia indutiva, pautada em uma atividade epilinguística, a fim de ensejar um trabalho de reflexão

sobre a língua que pudesse sistematizar um saber linguístico para aprimorá-lo e torná-lo consciente.

Embora não nos tenhamos pautado, desta feita, no texto dos próprios discentes, julgamos que o objetivo de refletir e operar sobre as diferentes formas de dizer e sobre os recursos expressivos da língua também seria alcançado, uma vez que criamos condições para um trabalho com os recursos da língua que derivasse no aprendizado dos usos e funcionamento de recursos expressivos (RIOLFI et al. 2010). Além disso, a seleção dos elementos linguísticos trabalhados na Atividade escrita 4, embasaram-se nas dificuldades apresentadas pelos estudantes na produção textual *versão inicial*.

A Atividade 4, da mesma forma que as precedentes, foi realizada em duplas ou trios. Mantivemos a dinâmica das oficinas anteriores: a cada questão explicada pela professora, os estudantes discutiam as respostas e preenchiam a ficha.

A questão 1 objetivou não só conscientizar o discente de que todo texto é constituído de sequências textuais e de que a resenha crítica cultural não seria diferente, como também o de “levá-lo a apreender (...) um conjunto de características comuns em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (...) e outros elementos dêiticos”. (KOCH e ELIAS, 2009, p.63). Essas pesquisadoras aludem a Beaugrande & Dressler (1981) para destacar que “é pela comparação dos textos a que se acham expostos os falante no meio em que vivem, e pela subsequente representação na memória de tais características, que eles constroem modelos mentais tipológicos específicos” (KOCH e ELIAS, 2009, p.63).

Priorizamos, assim, nessa questão, a sequência narrativa e suas respectivas marcas linguísticas. No que concerne ao aspecto narrativo, consideramos a sucessão temporal/causal com enfoque no emprego dos advérbios e locuções adverbiais, os verbos de ação e a relevância da apresentação da história em uma resenha crítica cultural sobre um filme.

A maioria identificou o que seria um relato, mas, inicialmente, não percebeu a importância do elemento linguístico responsável por indicar a passagem do tempo. Quanto à identificação dos verbos de ação, não houve obstáculo.

## A seguir, a questão 1:

### Vingadores: Ultimato | Resenha Crítica

publicado em: 7/05/19 12:51 PM · por: Kamila Azevedo · CINEMA

O filme *Vingadores: Ultimato*, dirigido por Anthony Russo e Joe Russo, tem uma trama que se passa logo após os acontecimentos vistos em *Vingadores: Guerra Infinita*, também dirigido pelos irmãos Russo, quando, depois de Thanos (Josh Brolin) conquistar as seis *Joias do Infinito*, com o seu estalar de dedos, ele restaura o equilíbrio do universo, por meio de uma verdadeira onda de destruição.

Ainda abalados pela perda de companheiros e pela sensação de impotência diante da magnitude do ato cometido por Thanos, os Vingadores remanescentes – o Homem de Ferro (Robert Downey Jr.), o Capitão América (Chris Evans), o Hulk (Mark Ruffalo), o Thor (Chris Hemsworth), a Viúva Negra (Scarlett Johansson), o Gavião Arqueiro (Jeremy Renner), a Máquina de Combate (Don Cheadle) e o Homem-Formiga (Paul Rudd) – tentam encontrar maneiras para poder reverter o que foi feito.

Assim, boa parte dos 182 minutos de *Vingadores: Ultimato* se dedica ao planejamento das ações deste grupo, nos cerca dos cinco anos que separam o primeiro do segundo ato. Desta maneira, a única solução encontrada pelo grupo é viajar no tempo, recuperar as *Joias do Infinito* antes que as mesmas cheguem às mãos de Thanos, e, por meio de um outro estalar de dedos, (re)restaurar o equilíbrio do universo, desfazendo as ações que foram cometidas pelo vilão.

O interessante é que, ao contrário de outras obras cinematográficas que abordam a mesma temática, *Vingadores: Ultimato* adota uma postura clara sobre a viagem no tempo: na maneira como ela foi estruturada pela mente brilhante de Tony Stark, a volta no tempo não produz efeitos a longo prazo, para o futuro. Ou seja, eles irão modificar o passado, mas o presente está intacto. É uma solução narrativa deveras interessante e que, talvez, não tinha passado nas mentes nem mesmo do mais ardoroso fã da Marvel.

Como filme, *Vingadores: Ultimato* é um ótimo entretenimento. Em que pese o fato de que a trama do longa fica parada em diversos momentos, a montagem de Jeffrey Ford e Matthew Schmidt traz muita dinâmica à história. O ato final é tudo o que se espera de uma obra como essa: com momentos emocionantes e cenas de ação de tirar o fôlego. Só lamento que personagens como a Capitã Marvel tenham sido subutilizadas aqui. Mas entendo que a intenção dos diretores era dar ênfase ao primeiro grupo de Vingadores, uma vez que este filme encerra a trajetória deles como líderes deste universo narrativo.

**Informações gerais:****Vingadores: Ultimato (Avengers: Endgame, 2019)****Direção:** Anthony Russo e Joe Russo**Roteiro:** Christopher Markus e Stephen McFeely (com base nos quadrinhos escritos por Stan Lee, Jack Kirby e Jim Starlin)**Elenco:** Robert Downey Jr., Chris Evans, Mark Ruffalo, Chris Hemsworth, Scarlett Johansson, Jeremy Renner, Don Cheadle, Paul Rudd, Benedict Cumberbatch, Chadwick Boseman, Brie Larson, Tom Holland, Zoe Saldana, Evangeline Lilly, Tessa Thompson, Rene Russo, Elizabeth Olsen, Anthony Mackie, Sebastian Stan, Tom Hiddleston, Danai Gurira, Dave Bautista, John Slattery, Tilda Swinton, Jon Favreau, Hayley Atwell, Natalie Portman, Marisa Tomei, Angela Bassett, Michael Douglas, Michelle Pfeiffer, William Hurt, Colbie Smolders, Sean Gunn, Linda Cardellini, Vin Diesel, Bradley Cooper, Gwyneth Paltrow, Robert Redford, Josh Brolin, Chris Pratt.

1. A **sequência narrativa** é um dos recursos do gênero **Resenha Cultural**, com o objetivo de divulgar uma obra, permitindo ao leitor conhecer um pouco mais do objeto (filme, livro, peça de teatro, etc) resenhado.

Então, agora, vamos analisar a resenha cultural elaborada por Kamila Azevedo, observando o **aspecto narrativo**.

**A.** Em que parágrafo(s) podemos perceber que ocorre um relato? **Grife no texto** os trechos predominantemente narrativos.

**B.** Trata-se de um relato minucioso, detalhado? Por quê?

**C.** Em qual (is) passagens do texto, transcritas a seguir, você constata trechos narrativos? Assinale-as.

“O interessante é que, ao contrário de outras obras cinematográficas que abordam a mesma temática, *Vingadores: Ultimato* adota uma postura clara sobre a viagem no tempo...”

“Ainda abalados pela perda de companheiros e pela sensação de impotência diante da magnitude do ato cometido por Thanos, os Vingadores remanescentes (...) tentam encontrar maneiras para poder reverter o que foi feito.”

“Como filme, *Vingadores: Ultimato* é um ótimo entretenimento.”

“... a única solução encontrada pelo grupo é viajar no tempo, recuperar as *Jóias do Infinito* antes que as mesmas cheguem às mãos de Thanos...”

“O ato final é tudo o que se espera de uma obra como essa: com momentos emocionantes e cenas de ação de tirar o fôlego.”

**D.** Que efeito a apresentação da história produz no leitor?

**E.** Que elemento linguístico é fundamental para indicar a passagem do tempo? Grife alguns deles no texto.

Na questão 2, com relação ao aspecto argumentativo, enfocamos as marcas de opinião, os operadores argumentativos e os elementos modalizadores (adjetivos, advérbios, formas verbais).

Inicialmente, no que diz respeito ao nível de linguagem como elemento persuasivo, alguns alunos tiveram dificuldade em reconhecer algumas marcas como sendo de oralidade (“cenas de tirar o fôlego”, a utilização da 1.<sup>a</sup> pessoa do singular): acharam que o texto era formal, justificando com os termos “deveras”, “subutilizadas” e com a expressão “em que pese” - cujos significados desconheciam e, de fato, por não serem termos usuais. Também não perceberam de imediato que a aproximação com o leitor atribuiria ao texto maior grau de convencimento.

Em seguida, foram enfocados os elementos modalizadores (adjetivos, advérbios e formas verbais) de maneira que o estudante pudesse não só perceber a função desses elementos na construção dos argumentos, mas que pudesse também, ao propormos a substituição por sinônimos, operar com a língua e perceber as nuances de sentido atribuídas por essas intervenções. Importante destacar que alguns alunos disseram que desconheciam o papel de um advérbio na construção do texto.

A etapa concernente aos operadores argumentativos foi a que demandou maior tempo de intervenção. De todo o grupo, apenas dois alunos perceberam o valor semântico dos conectivos “mas” como de oposição. Mesmo assim, não demonstraram entender a mudança da direção argumentativa. Utilizamos o quadro branco para trazer novos trechos que pudessem aclarar essa dúvida e o questionamento de um aluno: “o que é contra-argumento?”.

No item que solicitava a reformulação de um período com a locução conjuntiva “uma vez que”, uma única aluna percebeu que a troca da posição das orações não alterava o sentido: a relação de causa e consequência se mantinha. Por isso, mais uma vez, propusemos alguns novos exemplos no quadro de modo a dirimir as dúvidas.

Vale salientar, ainda, que, na elaboração dos quesitos da Atividade 4, intentamos seguir o que preceitua Carlos Franchi (1991):

“... uma prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.” (p.36)

Acreditamos que, assim procedendo, conseguimos promover “não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos textos.” (GERALDI, 2015, p.186)

### A seguir, a questão 2:

**2.** A resenha é composta principalmente por sequências argumentativas, que contribuem para a construção de uma opinião.

Assinale os itens em que podemos identificar passagens que expressam opinião da resenhista Kamila Azevedo.

( ) “Vingadores: Ultimato adota uma postura clara sobre a viagem no tempo: na maneira como ela foi estruturada pela mente brilhante de Tony Stark, a volta no tempo não produz efeitos a longo prazo, para o futuro.”

( ) “Em que pese o fato de que a trama do longa fica parada em diversos momentos, a montagem de Jeffrey Ford e Matthew Schmidt traz muita dinâmica à história.”

( ) “É uma solução narrativa deveras interessante...”

( ) “Mas entendo que a intenção dos diretores era dar ênfase ao primeiro grupo de Vingadores...”

**A.** Que elementos linguísticos se destacam no papel de **marcas de opinião**?

**B.** Nada em um texto acontece aleatoriamente: a seleção de determinada palavra em lugar de uma outra responde a uma intenção particular do interlocutor de produzir certo efeito discursivo.

Em um texto argumentativo como a resenha, alguns elementos gramaticais ganham maior destaque. Por exemplo: os adjetivos (como termos apreciativos ou depreciativos), os advérbios, os conectivos (operadores argumentativos), os tempos verbais, dentre outros.

Vamos ver como isso funciona?

- A escolha das palavras, o nível de linguagem constituem um importante mecanismo persuasivo. Por isso, é necessário que o produtor do texto considere sempre o público-alvo e o contexto de produção para fazer suas

escolhas. Na resenha em análise, Kamila Azevedo optou pela formalidade, pela informalidade ou pela semiformalidade? **Pinte de vermelho** elementos do texto para justificar sua resposta.

**C.** Vários elementos linguísticos indicam como é a voz que fala no texto. São os responsáveis por manifestar a atitude do escritor com relação ao que ele diz. Esses elementos revelam os sentimentos, as atitudes, as intenções do locutor, enfim, evidenciam a sua presença. Ao marcar o conteúdo, marcam também o relacionamento com o interlocutor.

**1 .** Os **adjetivos** são um exemplo importante desses elementos linguísticos fundamentais para expressar um ponto de vista e uma opinião. Por meio deles, consegue-se aprovar, desaprovar, suavizar, intensificar, ironizar.

**Volte ao texto e pinte de azul** todos os **adjetivos** que funcionam como **marcas de opinião**.

Releia o trecho: “**É uma solução narrativa deveras interessante e que, talvez, não tinha passado nas mentes nem mesmo do mais ardoroso fã da Marvel.**”.

Que significado a opção pelo adjetivo “**ardoroso**” atribui ao texto?

E com relação ao adjetivo “subutilizadas” em “**Só lamento que personagens como a Capitã Marvel tenham sido subutilizadas aqui.**”?

**2 .** Os **advérbios** também exercem função semelhante à dos adjetivos. No excerto “**É uma solução narrativa deveras interessante e que, talvez, não tinha passado nas mentes nem mesmo do mais ardoroso fã da Marvel..**”, o que se pode inferir, considerando-se os termos destacados?

**3.** As **formas verbais** também desempenham relevante função argumentativa. Com base nisso, atente para o uso do verbo salientado em “**Só lamento que personagens como a Capitã Marvel tenham sido subutilizadas aqui.**”

Ao empregá-lo, que ideia pretendeu expressar a autora?

**4.** A construção de um texto precisa considerar o emprego dos **conectivos**, **dos operadores argumentativos**. Por isso, é necessário um olhar cuidadoso não só ao **empregá-los**, mas também ao **interpretá-los**.

Vamos ver como isso funciona na prática?

▪ Observe: “**Em que pese o fato de que a trama do longa fica parada em diversos momentos, a montagem de Jeffrey Ford e Matthew Schmidt traz muita dinâmica à história.**” Ao empregar o conectivo em destaque, que ideia pretendeu expressar a autora?

Ideia de \_\_\_\_\_

Reescreva o período, substituindo o conectivo em destaque por outro sem alterar a ideia expressa pela autora.

- E com relação ao conectivo grifado no trecho “**Mas** entendo que a intenção dos diretores era dar ênfase ao primeiro grupo de Vingadores...”?

Ideia de \_\_\_\_\_

Reescreva o período, substituindo o conectivo em destaque por outro sem alterar a ideia expressa pela autora.

- No trecho “... entendo que a intenção dos diretores era dar ênfase ao primeiro grupo de Vingadores, uma vez que este filme encerra a trajetória deles como líderes deste universo narrativo.”, o conectivo destacado foi empregado para expressar a ideia de \_\_\_\_\_.

Reescreva o trecho, substituindo o termo em destaque por outro de igual sentido.

FIGURA 7 - Oficina 4: A 2.<sup>a</sup> reescrita

FONTE: Soares (2019)

TABELA 9 - Oficina 4

## OFICINA 4

Objetivo geral: promover a reflexão acerca dos recursos microlinguísticos (as escolhas linguísticas e as estratégias discursivas) pertinentes ao gênero resenha crítica cultural.	
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar as sequências textuais que compõem uma resenha crítica;</li> <li>• perceber a importância de escolha vocabular e do nível de linguagem para adequação do texto à situação de comunicação;</li> <li>• perceber os marcadores temporais como frequentes no resumo do enredo;</li> <li>• identificar marcas de opinião;</li> <li>• perceber, como elementos responsáveis pela estruturação dos períodos e como constitutivos das marcas de opinião, adjetivos qualificativos, advérbios ou locuções adverbiais intensificadoras, conjunções e formas verbais;</li> <li>• promover a 2.<sup>a</sup> reescrita do texto, levando o aluno a considerar não só as orientações sugeridas pelo professor, como também a autoavaliação.</li> </ul>	
número de aulas: 05 (duração aproximada 260min)	recursos didáticos: datashow, ficha de aula, dicionário, padronizado para a 2. <sup>a</sup> reescrita.
Avaliação: nesta etapa, deve-se considerar como critério avaliativo o envolvimento e a participação dos alunos nesta oficina.	
<p><b>momento 1:</b> (duração aproximada de 150min) aplicação da Atividade Escrita 4 - Oficina 4 em uma exposição dialogada.</p> <p><b>momento 2:</b> (duração aproximada de 110min) 2.<sup>a</sup> reescrita: de posse da produção textual <i>versão inicial</i> analisada e comentada pela professora, o aluno realiza a 2.<sup>a</sup> reescrita.</p>	

FONTE: Soares (2020)

Em um segundo momento, de posse da 1.<sup>a</sup> reescrita comentada pela professora e da autoavaliação, os alunos, procederam à 2.<sup>a</sup> reescrita.

Acreditamos que essa possibilidade de interação com o próprio texto, de observação dos recursos linguísticos empregados na construção de sentidos, de reformulação da escrita a partir de comparações proporcionem uma atividade de

reflexão sobre a língua fundamental para a construção do saber linguístico necessário à prática discursiva.

Como o propósito da nossa pesquisa é exemplificar e confirmar o que defende Geraldi (1997 [1984]) acerca de uma prática de linguagem alicerçada na AL, procederemos, a seguir, às nossas averiguações acerca do desempenho dos estudantes com base nas produções textuais apresentadas.

#### 4 ANÁLISE E PROCESSAMENTO DE DADOS

Como ponto de partida, para a compreensão da nossa proposta e do percurso trilhado, faz-se necessário retomarmos nosso objetivo geral: investigar se a prática de AL traz resultados efetivos de reflexão sobre o sistema linguístico.

Nesse sentido, definimos como objetivos específicos: (i) levar os estudantes a refletirem sobre fenômenos linguísticos específicos com base em atividades didáticas centradas no ensino de AL e elaboradas a partir das dificuldades por eles apresentadas nas suas produções textuais; (ii) analisar o desempenho dos educandos na prática de AL; (iii) levar os aprendizes à atividade de reflexão sobre o próprio texto; (iiii) oportunizar aos discentes a atividade de reescrita.

Para viabilizarmos nossa investigação, cujo eixo norteador é nossa prática de sala de aula, optamos pela pesquisa-ação, que, de acordo com Lima e Martins (2006, p.53), “tem se mostrado capaz de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo no âmbito pedagógico.”, contribuindo com uma proposta crítica para o ensino.

Também nos respaldamos em Engel (2000) que nos orienta:

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação de etapa final do projeto. (ENGEL, 2000, p.182)

Por se tratar de uma prática aplicada ao ensino, para compreender e interpretar os dados obtidos, levamos em consideração não apenas os resultados, mas também o desempenho dos estudantes no processo que envolveu a realização das atividades escritas e das produções textuais delas decorrentes e promovemos o envolvimento dos sujeitos da pesquisa - professora e estudantes - na problematização, na análise e na intervenção. Trata-se, com base em Thompson (1981), citado por Lima e Martins (2006, p.57), “como uma prática, e uma prática aprendida praticando-se”. Proporciona, desse modo, “a vivência do processo de ação-reflexão-ação, que favorece propostas concretas de ação e abertura de novos caminhos numa perspectiva problematizadora de ensino.” (LIMA e MARTINS 2006, p.57)

Com base nessa compreensão, buscamos interpretar os dados extraídos das atividades escritas aplicadas e das produções textuais na perspectiva de uma avaliação formativa, pautados no que preceitua Hadji (2001):

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros. (HADJI, 2001, p. 20).

Com isso, ao interpretarmos os dados compilados, não pretendemos “apenas (...) julgar, mas (...) tecer uma rede de significados para compreender e agir” (SUASSUNA, 2007, p.39).

Nessa perspectiva, cremos ser esse o melhor instrumento para atingirmos nossa meta: avaliar, até que ponto, um trabalho sistemático com AL promove a reelaboração da compreensão do aprendente sobre a língua materna e seus mecanismos linguísticos em situação de uso social da língua.

#### 4.1 A ANÁLISE DO CORPUS

Neste tópico, procederemos à análise das três versões produzidas por cada um dos voluntários envolvidos na pesquisa: a versão inicial (ponto de partida), a 1.<sup>a</sup> reescrita e a 2.<sup>a</sup> reescrita (ponto de chegada), com transcrição do texto original.

Lembramos que as produções dos quatro voluntários aqui avaliados foram selecionadas, tendo como critério a frequência em 100% das Oficinas.

Nesta análise, nosso enfoque estará centrado precipuamente nos mecanismos de textualização e enunciativos, ou seja, nas capacidades linguístico-discursivas e na organização do gênero (capacidades discursivas).

Importante lembrar que, na etapa da produção da *versão inicial*, as Oficinas 1 e 2 obedeceram ao propósito de apresentar aos discentes o gênero resenha crítica cultural. Para tanto, as duas atividades escritas que compuseram essas oficinas visaram ao conhecimento macro do gênero: a esfera de circulação, os objetivos de um resenhista, o público-alvo e a estrutura composicional.

Nas etapas correspondentes à 1.<sup>a</sup> e à 2.<sup>a</sup> reescritas, o enfoque das atividades escritas desenvolvidas, nas Oficinas 3 e 4, a pesquisadora se ateve à reflexão acerca dos recursos microlinguísticos: as escolhas linguísticas e as estratégias discursivas.

Necessário se faz salientar ainda que, ao promovermos a reelaboração dos textos, nosso objetivo é conscientizar os aprendentes da função de revisor do seu próprio texto, levando-os a refletirem sobre os usos linguísticos, de modo a aperfeiçoarem suas produções textuais.

A seguir, as produções do aluno A1 e os respectivos comentários a ele apresentados nas nossas devolutivas.

TABELA 10 - ALUNO A1

VERSÃO INICIAL	COMENTÁRIOS AO ALUNO
<p>Black Mirror, dirigido por Joe Wright.</p> <p>Elenco: Laice Pound (Bryce Dallas Howard), Ryan (James Norton), Naomi (Alice Eve), Susan (Cherry Jones), Paul (Alan Ritchson), prisioneiro (Sope Dirisu), lançado no ano de 2018, com duração de 63 minutos. <b><i>É um filme direcionado das redes sociais.</i></b><sup>1</sup></p> <p><b><i>Esse filme<sup>7</sup> conta a história de uma moça que faz de tudo para ser aprovada pelos outros, vivendo uma vida de aparências e escrava das redes sociais<sup>7</sup> e também<sup>3</sup> fala da tecnologia que a sociedade usufruiu<sup>10</sup> no contexto do filme.</i></b><sup>2/7</sup></p> <p><sup>4</sup>Eu gostei do <i>filme<sup>7</sup></i>, pois faz uma crítica ao cotidiano das <i>redes sociais<sup>7</sup></i> na vida das pessoas e nos faz refletir sobre o rumo que a sociedade tomou. <sup>4</sup>O personagem que chamou minha atenção foi a Lacie, <b><i>pois<sup>7</sup> vivia uma vida muito superficial,</i></b><sup>5/6</sup> <sup>4</sup>o cenário foi bem apropriado para cada momento<sup>5/6</sup>, não <i>gostei<sup>7</sup></i> da linguagem usada<sup>11</sup> <b><i>porque<sup>7</sup></i></b> foi muito <i>pejorativa,</i><sup>6/8</sup> <i>gostei<sup>7</sup></i> do tempo de duração <i>filme<sup>11</sup></i> <b><i>porque<sup>7</sup></i></b> o <i>telespectador não perde muito tempo.</i><sup>7/9/10</sup></p>	<p>Olá, A1!</p> <p>Esta é sua 1.<sup>a</sup> tentativa de escrita da resenha. Com certeza, se você prestar atenção aos comentários a seguir e revisar seu texto, ele ficará bem melhor. Bom trabalho!</p> <p><sup>1</sup>Essa informação não faz parte da ficha técnica. Reescreva seu 1.º parágrafo, acrescentando essa ideia. Também o período <b><i>É um filme direcionado das redes sociais</i></b>, embora não tenha sido sua intenção, passa ao leitor a ideia de que o filme foi orientado pelas redes sociais. Sugestão: <i>O filme tem como tema a influência das redes sociais...</i></p> <p><sup>2</sup>O resumo que você apresentou é suficiente para o leitor conhecer brevemente a história do filme e se interessar por ele?</p> <p><sup>3</sup>Cuidado com a construção do seu período: quando você diz que <b><i>também fala da tecnologia</i></b> dá a entender ao leitor que esse é um aspecto secundário. Você entende esse aspecto como algo secundário no enredo? Revise esse trecho.</p> <p><sup>4</sup>Os parágrafos de um texto precisam estar interligados: não devem se apresentar como ideias soltas. Por isso, é necessário o acréscimo de um elemento de conexão entre eles. Que tal <b><i>Ainda sobre o filme...?</i></b> Além disso, os períodos que você construiu, no 2.º parágrafo, também precisam de encadeamento, pois estão soltos como em uma lista.</p> <p><sup>5</sup>Acrescente informações ao seu comentário: por que ela é <i>superficial</i>?</p> <p><sup>6</sup>Separe essa informação com ponto e acrescente mais dados, justificando seu comentário.</p> <p><sup>7</sup>Cuidado com a repetição das palavras. Substitua-as por outras como pronomes, sinônimos ou deixando-as subentendidas. Muitas vezes elas não precisam estar escritas para o leitor perceber que é sobre elas que estamos falando.</p> <p><sup>8</sup> Reflita: ela foi pejorativa no filme inteiro? Explique melhor para seu leitor o que você quis dizer esse seu comentário.</p> <p><sup>9</sup>Você acha que o comentário de que o telespectador perde muito tempo com o filme é consistente, relevante como justificativa?</p> <p><sup>10</sup>Preste atenção à escrita das seguintes palavras: <i>usufruiu, pejorativa.</i></p>

	<p><sup>11</sup>Insira uma vírgula antes do conector <i>porque</i>: você vai iniciar uma explicação. Observe que você fez isso quando empregou o <i>pois</i>.</p>
--	---

**FONTE: Soares (2020)**

De início, percebemos que A1 ainda não domina o gênero trabalhado, embora demonstre “consciência crítica de gênero” (Devitt, 2009): o texto se vincula aos exemplos apresentados em classe como algumas marcas da estrutura composicional tais como: resumo do filme e comentários críticos, mas incompletos, com conteúdo truncado, por vezes, incoerente. Como exemplos, destacamos “*gostei do tempo de duração filme porque o telespectador não perde muito tempo*”, ou ainda, “*Esse filme (...) também<sup>3</sup> fala da tecnologia que a sociedade usufruía no contexto do filme.*” Na verdade, o filme pretende refletir sobre o condicionamento das pessoas ao que ditam as redes sociais, portanto a tecnologia não é secundária como foi afirmado.

Ainda em relação à sumarização e aos comentários avaliativos, constata-se que o resultado não foi promissor, visto que o estudante, por ser superficial e sem a percepção da relevância de argumentos consistentes, não conseguiu expor um panorama da obra de modo a situar o leitor acerca do enredo e a motivá-lo a assistir ao episódio.

Em prosseguimento à análise das capacidades discursivas, percebe-se, no parágrafo relativo ao resumo, a presença de uma sequência narrativa ao relatar sobre o contexto em que o enredo se desenvolve e sobre as ações da personagem principal. Já no parágrafo referente à avaliação da película, na intenção de construir uma sequência argumentativa, o aluno apresenta alguns juízos de valor mal construídos como “*o cenário foi bem apropriado para cada momento*”, “*não gostei da linguagem usada porque foi muito perjorativa*”, visto apresentar justificativas incompletas ou sem consistência.

No que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, o discente demonstra dificuldades ao estabelecer a coesão textual: seja com relação à referenciação, seja com relação à sequenciação.

Considerando-se a referenciação, é nítida a limitação do aprendente em utilizar anáforas nominais, pronominais, dêiticos e elipses, uma vez que as repetições desnecessárias (“filme”, “redes sociais”, “porque”, “gostei”) permeiam todo o texto. Raras são as incursões no sentido de equilibrar as duas exigências fundamentais para

a garantia da continuidade textual: a retroação e a progressão (Koch e Elias, 2011). Como exemplo, “**Esse** filme conta a história de uma moça”, “Eu gostei do filme, **pois faz uma crítica ao cotidiano das redes sociais na vida das pessoas**”; quanto à seleção lexical, empregou vocábulos com sentido que se ajusta ao contexto em que está inserido.

Quanto à sequenciação, apesar de empregar adequadamente articuladores textuais como *pois* e *porque*, estabelecendo a relação de explicação, percebe-se, em algumas passagens, o não uso de conectores o que deixa os enunciados sem elementos de transição entre as ideias. Além disso, o aluno, ao justapor algumas orações, indica não perceber a necessidade do emprego do ponto final para o encerramento da sequência temática. Observa-se isso em “O personagem que chamou minha atenção foi a Lacie, **pois** vivia uma vida muito superficial...”, “não gostei da linguagem usada **porque** foi muito perjurativa...”.

No que concerne aos usos linguísticos, percebemos que o estudante demonstra: (i) domínio ortográfico, visto que cometeu erro de grafia - acentuação e emprego de letra - apenas nas palavras “*usufruíra*”, “*perjurativa*”; (ii) adequação do nível da linguagem ao gênero textual, ao selecionar palavras como *usufruíra* e *pejurativa*; (iii) conhecimento sobre as relações sintáticas verbais e nominais ao atender à norma-padrão; (iiii) insegurança decorrente do conhecimento incipiente sobre o emprego da vírgula, apresentando oscilações em situações equivalentes de uso: “Eu gostei do filme, **pois** faz uma crítica ao cotidiano das redes sociais”, “não gostei da linguagem usada **porque** foi muito perjurativa”.

TABELA 11 - REESCRITAS ALUNO A1

1. <sup>a</sup> REESCRITA	2. <sup>a</sup> REESCRITA
<p>“Queda livre”, dirigida por Joe Wright.            Elenco: Lacie Pound (Bryan Dallas Howard), Ryan (James Norton), Naomi (Alice Eve), Susan (Cherry Jones), Paul (Alan Ritchson), prisioneiro (Sope Dirisu).            Lançado no ano de 2018, com duração de 63 minutos.            É um filme sugerido para pessoas que gostam de refletir sobre o cotidiano das redes sociais.</p> <p>O filme conta a história de moça que faz de tudo para ser aprovada pelos outros, vivendo uma vida de aparências e escrava das redes sociais, também fala da tecnologia que a sociedade usufruía no contexto do filme.</p> <p>Eu gostei do filme, pois faz uma crítica ao cotidiano das redes sociais na vida das pessoas e nos faz refletir sobre o rumo que a nossa sociedade pode tomar. O personagem que chamou minha atenção foi a Lacie, pois vivia uma vida muito superficial. O cenário foi bem apropriado para cada momento. Não gostei da linguagem usada, porque foi muito pejorativa, gostei do tempo de duração do filme, porque o telespectador não perde tempo.</p>	<p>“Queda livre”, dirigida por Joe Wright.            Elenco: Lacie Pound (Bryan Dallas Howard), Ryan (James Norton), Naomi (Alice Eve), Susan (Cherry Jones), Paul (Alan Ritchson), prisioneiro (Sope Dirisu). Lançado no ano de 2018, com duração de 63 minutos.            É um filme sugerido para pessoas que gostam de refletir sobre o cotidiano das redes sociais.</p> <p>Conta a história de uma moça que faz de tudo para ser aprovada pelos outros, vivendo de aparências e escrava das redes sociais. Também fala da má influência e peso que essas redes sociais tinham sobre a vida das pessoas.</p> <p>Trata-se de um filme interessante, pois faz uma crítica ao cotidiano das redes sociais na vida das pessoas e nos faz refletir sobre o rumo que a nossa sociedade pode tomar. O personagem que me chamou a atenção foi a Lacie, porque vivia de maneira superficial. O cenário foi adequado para cada momento, porque retrata a mensagem desejada pelo roteirista. Não gostei da linguagem, visto que foram usados termos chulos, embora esse uso tivesse sido adequado ao contexto. Gostei do tempo de duração, já que não torna o filme monótono.</p>

FONTE: Soares (2020)

Observa-se que a 1.<sup>a</sup> tentativa de reformulação do texto foi bastante tímida. Das alterações sugeridas nos comentários da professora, A1 apenas: (i) fez a modificação do enunciado de “É um filme **direcionado** das redes sociais” para “É um filme sugerido para pessoas que gostam de refletir sobre o cotidiano das redes sociais”; (ii) mesmo separando os períodos com uso de ponto final para indicar o encerramento da sequência temática, manteve a justaposição das orações; (iii) alterou a grafia das palavras “pejorativa” e “usufruía”; (iiii) empregou a vírgula nas justificativas.

Quanto à 2.<sup>a</sup> reescrita, as interferências realizadas pelo estudante se apresentaram mais significativas. De modo geral, A1 reformulou períodos, reorganizando ideias e ampliando informações. No 2.<sup>o</sup> parágrafo (sinopse), por exemplo, conseguiu construir um relato mais eficiente se atendo ao cerne da história. No que se refere ao 3.<sup>o</sup> parágrafo, destinado à avaliação do episódio, justificou de forma mais consistente e coerente os comentários avaliativos, demonstrando ter percebido a necessidade de um maior cuidado com a seleção do vocabulário e com as justificativas apresentadas: “*Não gostei da linguagem, visto que foram usados termos chulos, embora esse uso tivesse sido adequado ao contexto.*” “*Gostei do tempo de duração, já que não torna o filme monótono.*” Quanto aos usos linguísticos, o texto atendeu à norma-padrão no que diz respeito à adequação do nível da linguagem ao gênero textual, às questões ortográficas, às relações sintáticas verbais e nominais e à pontuação.

Percebemos, assim, que A1 considerou não só os aspectos trabalhados nas atividades escritas (nível de linguagem, escolha vocabular, articuladores textuais, relações sintáticas verbais e nominais e pontuação), como também as sinalizações feitas pela professora. Com isso, realizou alterações que contribuíram para a coerência textual como a articulação e a progressão e apontaram também para uma apropriação dos conteúdos conceituais trabalhados, levando-o a atentar para o uso e os efeitos de sentido no texto por ele produzido. Comprova-se, assim, a eficácia de um trabalho sistemático e individualizado de AL.

Na sequência, passemos às produções do aluno A2 e aos nossos respectivos comentários a ele apresentados nas nossas devolutivas.

TABELA 12 - ALUNO A2

VERSÃO INICIAL	COMENTÁRIOS AO ALUNO
<p style="text-align: center;">Queda Livre</p> <p>Direção: Joe Wright</p> <p>Elenco: Joe Wright, Michael Schur, Rashid Jones, Lacie Pound, Ryan, Naomi, Susan, Paul e prisioneiro.</p> <p>O filme Queda Livre fala de uma jovem que tinha uma vida superficial, <i>dependial</i><sup>9</sup> de um aplicativo de celular e era avaliada pelo que <b>fazia</b>,<sup>6</sup> certo dia<sup>10</sup> <i>ela</i> foi convidada para um casamento de uma amiga que <i>ela</i><sup>3</sup> achava que era <i>amiga</i>.<sup>3</sup></p> <p><sup>1</sup>Quando chegou o dia <i>dela</i><sup>3</sup> viajar<sup>10</sup> <i>ela</i><sup>3/10</sup> chegou<sup>3</sup> na<sup>14</sup> fila de embarque <i>ela</i><sup>3</sup> foi informada de que o <i>vou</i><sup>10</sup> <i>dela</i><sup>3</sup> tinha sido cancelado<sup>6</sup> <i>dai</i><sup>5</sup> <i>ela</i><sup>3</sup> foi negatizada pelo <i>apple</i><sup>12</sup> e baixou a nota. <i>Pra</i><sup>5</sup> chegar <i>no</i><sup>14</sup> casamento<sup>10</sup> <i>aconteceu</i><sup>4</sup> muitos <i>imprevistos</i><sup>9</sup> por conta dos atitudes <i>dela</i>,<sup>6</sup> no casamento<sup>10</sup> <i>ela</i><sup>3</sup> teve atitudes de doida e foi colocada pra fora do <i>casamento</i><sup>3</sup>.</p> <p style="text-align: center;"><i>Moral da historia</i><sup>8/9</sup>: As pessoas devem ter suas opiniões e atitudes independente do que os outros</p> <p style="text-align: center;"><i>acham</i><sup>6</sup> você tem que ser <i>oque</i><sup>9</sup> você é.</p> <p>Gostei do filme, porque no final ele deixa claro que as pessoas não <i>precisa</i><sup>4</sup> mudar o jeito por conta de opiniões dos outros,<sup>6</sup> os personagens foram <i>exelentes</i><sup>6/7/9</sup> <i>pra</i><sup>5</sup> mim o melhor <i>personagem</i><sup>3</sup> foi a caminhoneira, <i>porque</i><sup>3</sup> ela vivia a vida dela sem ligar para <i>oque</i><sup>9</sup> os outros pensam <i>dela</i>,<sup>3/6</sup> o cenário bom<sup>6/7</sup>, as <i>musicas</i><sup>9</sup> <i>contribuíram</i><sup>7/9</sup> sim para o clima do <i>filme</i>,<sup>6</sup> <i>acho</i><sup>13</sup> que a linguagem foi informal e <i>no final do filme</i><sup>3/11</sup> foi um desabafo dos dois personagens<sup>6</sup>, foi um tempo curto <sup>10</sup>mas deu para entender o <i>filme</i><sup>3</sup>.</p>	<p>Olá, A2!</p> <p>Esta é sua 1.ª tentativa de escrita da resenha. Com certeza, se você prestar atenção aos comentários a seguir e revisar seu texto, ele ficará bem melhor. Bom trabalho!</p> <p><sup>1</sup>Marque espaço de parágrafo.</p> <p><sup>2</sup>O resumo de um filme precisa contar o essencial, sem detalhar muito: dizer o suficiente para o leitor conhecer brevemente a história e se interessar por ele. O 1.º parágrafo está incompleto e confuso para o leitor; já o 2.º parágrafo, por exemplo, pode ser retirado: traz informações desnecessárias.</p> <p><sup>3</sup>Cuidado com a repetição das palavras. Substitua-as por outras de sentido equivalente como pronomes, sinônimos ou deixando-as subentendidas: muitas vezes não precisam estar escritas para o leitor perceber que é sobre elas que estamos falando.</p> <p><sup>4</sup>Atenção à concordância: <i>as pessoas precisam mudar; aconteceram muitos imprevistos</i>.</p> <p><sup>5</sup>Evite as marcas de oralidade: <i>daí, pra (para)</i>.</p> <p><sup>6</sup>Separe essas informações com ponto: trata-se de um novo período.</p> <p><sup>7</sup>Complemente seu comentário, acrescentando uma justificativa: 1. por que <i>os personagens foram excelentes?</i>; 2. por que <i>o cenário é bom?</i>; 3. por que <i>as músicas contribuíram sim para o clima do filme?</i></p> <p><sup>8</sup><i>Moral da história</i>: 1. entendi sua intenção de apresentar uma conclusão: seu comentário é pertinente. Mas ele não fez sentido, porque não se conectou com a ideia que você de fato expôs no resumo. Reflita sobre isso e faça a reescrita desse trecho.; 2. marque o espaço de parágrafo de praxe: não é preciso recuo.</p> <p><sup>9</sup>Preste atenção à escrita das seguintes palavras: <i>dependiam, história, o que</i> (“oque” não existe!), <i>excelentes, contribuíram, música, imprevistos, voo</i>.</p> <p><sup>10</sup> Sobre o emprego da vírgula: 1. acrescente uma vírgula antes do <i>mas</i>; 2.</p> <p><sup>11</sup>Coloque a expressão <i>no final do filme</i> entre vírgulas, pois é uma expressão temporal que você colocou em destaque.</p> <p><sup>12</sup>Substitua a marca <i>Apple</i> pela palavra <i>celular</i>.</p>

	<p><sup>13</sup> Você não tem certeza? Pense: o que é ser informal no vestir? E no jeito de escrever?</p> <p><sup>14</sup> Cuidado: <i>chegou à fila de embarque</i>. O verbo <i>chegar</i> pede preposição <i>a</i>.</p>
--	---

**FONTE: Soares (2020)**

Iniciamos nossa análise, observando-se as capacidades discursivas. Nesse sentido, destacamos que A2, apesar da “consciência crítica de gênero” (Devitt, 2009), ainda não domina arquitetura textual de uma resenha e tenta repetir a estrutura dos exemplos apresentados em classe. Para tanto, apresenta-nos um texto com algumas marcas típicas do gênero em foco, tais como, resumo do filme e comentários críticos, ainda que deficitários, visto se mostrarem mal-estruturados.

Com relação à sumarização, ainda que consiga elaborar uma sequência narrativa, visto que concretiza um relato sobre o contexto, o desenrolar da trama e as ações da personagem principal marcados por expressões circunstanciais de tempo (*certo dia, quando chegou o dia*) e verbos no pretérito (*tinha, chegou, foi, achava*), o estudante não consegue ser bem-sucedido: sem traçar um panorama geral da história, apresenta ao leitor dados irrelevantes, informações desnecessárias, a exemplo do 2.º parágrafo.

No que diz respeito aos comentários opinativos, na construção da sequência argumentativa, além da falta de clareza e de objetividade evidentes, o aprendente não só apresenta argumentos que não justificam algumas afirmações, como é perceptível em “*acho que a linguagem foi informal e no final do filme foi um desabafo dos dois personagens, foi um tempo curto mas deu para entender o filme.*”, como também, peca na elaboração os juízos de valor como em “*os personagens foram excelentes*”, sem a indicação de uma justificativa consistente.

No que concerne às capacidades-linguístico discursivas, evidencia-se a limitação do discente com relação à coesão textual: tanto em relação à referenciação, quanto em relação à sequenciação.

Em relação à referenciação, o estudante, com frequência, não utiliza recursos como anáforas nominais, pronominais, dêiticos e elipses. A repetição massiva dos pronomes *ela/dela* e das palavras *filme* e *personagem* não só apontam para um texto em estreita relação com as marcas de oralidade, como também nos remetem a textos de crianças ainda na fase de aquisição da escrita (KOCH e ELIAS, 2011); no que

concerne à adequação vocabular, o aluno emprega palavras cujo sentido se ajusta ao contexto e às ideias que pretende expressar.

Quanto à sequenciação, dois aspectos se mostram relevantes: se por um lado o discente demonstra certo conhecimento no uso de conectores: emprego de organizadores lógicos (na indicação do tempo) “**Quando** chegou o dia dela viajar ela” e de conectores como **pra**, **porque** e **mas** (respectivamente na indicação de finalidade, de explicação e de contraposição) em “**Pra** chegar no casamento aconteceu muitos **emprevistos**”, “Gostei do filme, **porque** no final ele deixa claro que as pessoas não precisa mudar o jeito por conta de opiniões dos outros”, “foi um tempo curto **mas** deu para entender o filme”, por outro, em alguns trechos, não só os enunciados se apresentam justapostos, sem elementos de transição entre as ideias, como também há ausência do emprego do ponto final no encerramento da sequência temática. Comprova-se isso em “o cenário bom, as musicas contribuíram sim para o clima do filme, acho que a linguagem foi informal e no final do filme foi um desabafo dos dois personagens, foi um tempo curto mas deu para entender o filme.”.

No que diz respeito aos usos linguísticos, o estudante: (i) tem limitações quanto às questões ortográficas, visto ter escrito palavras com problemas de acentuação e de emprego de letras: *dependial*, *emprevistos*, *vou*, *historia*, *exelentes*, *musicas*, *contribuíram*, *oque* ; (ii) emprega marcas de oralidade (*daí*, *pra*, *chegou na fila de embarque*), demonstrando não perceber a necessidade de adequação do nível de linguagem ao gênero textual (iii) parece ignorar, em algumas passagens as relações sintáticas verbais e nominais ao atender à norma-padrão (“as pessoas não **precisa** mudar”, “aconteceu muitos *emprevistos*”; (iiii) aparenta conhecimento incipiente sobre o emprego da vírgula, visto que, ora a emprega em substituição ao ponto final, ora não separa a oração adversativa iniciada pelo conector *mas* em “foi um tempo curto **mas** deu para entender o filme.”.

TABELA 13 - REESCRITAS ALUNO A2

1. <sup>a</sup> REESCRITA	2. <sup>a</sup> REESCRITA
<p style="text-align: center;">Queda Livre</p> <p>O filme dirigido por Joe Wright, com elenco de Michael Schur, Raschida Jones, Lacie Pound, Ryan, Naomi, Susan, Paul e Prisioneiro, fala de uma jovem que tinha uma vida superficial, dependia de um aplicativo de celular e era avaliada pelo fazia.</p> <p>Certo dia ela foi convidada para um casamento de uma amiga que ela pensava que era amiga.</p> <p>Quando chegou o dia dela viajar Lacie chegou na fila de embarque do aeroporto, ela foi informada de que o vou dela tinha sido cancelado daí ela foi negatizada, pois não aceitava o cancelamento do vou e começou a xingar a moça do caixa.</p> <p>Para chegar no casamento aconteceram muitos emprevistos, o carro que ela alugou teve defeito, passou a noite pedindo carona mas não conseguia, porque ela estava com o nível muito baixo, quando o dia raiou uma caminhoneira parou seu caminhão e deu carona a Lacie e as duas começaram a conversar no caminho. A caminhonera disse que não ligava para esse aplicativo.</p> <p>Chegando no casamento Lacie foi vista como doida porque falou tudo o que aconteceu na vida dela só por causa de Naome, depois que ela falou tudo ela foi colocada pra fora.</p> <p>Gostei do filme, porque no final ele deixa claro que as pessoas não precisa mudar o jeito por conta de opiniões dos outros, os personagens foram exelentes para o melhor personagem foi a caminhoneira, porque ela vivia a vida dela sem ligar para o que os outros pensam dela, o cenário bom, as músicas contribuem sim para o clima do filme, acho que a linguagem foi boa, no final saiu uns palavrões mas foi um desabafo dos dois personagens, foi um tempo curto, mas deixou o filme claro.</p>	<p>O filme dirigido por Joe Wright, com elenco de Michael Schur, Rashida Jones, Lacie Pound, Ryan Naomi, Susan, Paul e prisioneiro, fala de uma jovem que tinha uma vida superficial, dependia de um aplicativo de celular e era avaliada pelo que fazia. As redes sociais influenciavam muito a vida de Lacie, porque ela não podia ser quem ela realmente era, e o filme deixa claro no final, que as pessoas não precisam mudar seu jeito de ser por conta de opiniões dos outros.</p> <p>Gostei do filme, porque, no final, ele explica que as pessoas não precisam mudar o jeito por conta das opiniões dos outros. As personagens foram excelentes e a que mais se destacou foi a caminhoneira, porque ela vivia a vida dela sem ligar para o aplicativo. O cenário bom, as músicas contribuíram sim para o clima do filme, acho que a linguagem foi boa, no final saíram uns palavrões, mas foi um desabafo dos personagens. O tempo de duração foi curto, mas foi o suficiente para a compreensão do filme.</p>

**FONTE: Soares (2020)**

O estudante A2 alterou o texto da 1.<sup>a</sup> reescrita aparentemente desconsiderando, quase que completamente, as orientações formuladas pela professora nos comentários ao aluno na *versão inicial*. Assim, não demonstra significativos sinais de evolução quanto à 1.<sup>a</sup> revisão do texto.

Inicialmente, o discente parece ainda não ter compreendido o que é um resumo: apesar de iniciar uma tentativa de reformulação dos parágrafos referentes a ele, não só não consegue sintetizar as ideias principais, como também acrescenta

informações desarticuladas e desnecessárias sobre o roteiro, gerando dificuldade de compreensão por parte do leitor.

Ainda, o aprendente opta também por não fazer alterações no parágrafo relacionado aos comentários avaliativos.

Da mesma forma, no que concerne aos aspectos de referenciação e de sequenciação, o discente não interferiu no texto da *versão inicial*.

Quanto aos usos linguísticos, manteve as marcas de oralidade como “*da*” e “*pra*”, os desvios ortográficos apontados na avaliação da *versão inicial* como “*emprevistos*”, “*exelentes*”, “*vou*” (voo) e cometeu outros: *canselado* e *caminhonera*; ignorou a sugestão de alteração proposta no comentário ao aluno acerca da concordância verbal em “*as pessoas não precisa mudar*”, mas alterou-o em “***aconteceram*** *muitos emprevistos*”; não realizou mudanças na pontuação.

Perguntado sobre o porquê de não ter realizado as modificações sugeridas, o estudante justificou que “*não tinha entendido que era pra ele consertar*”. Na verdade, acreditamos que o que o desmotivou, na realização da tarefa, foi a grande quantidade de intervenções que deveriam ser realizadas para adequar o texto.

Já na 2.<sup>a</sup> reescrita, A2 demonstrou maior atenção às orientações da professora e promoveu diversas e importantes alterações no texto.

De início, o parágrafo relacionado à sinopse foi completamente reformulado: os dados desnecessários, apresentados nas versões prévias, foram excluídos e o estudante, de fato, conseguiu uma síntese da história que situasse o leitor e despertasse interesse pela temática do episódio.

O parágrafo sobre a avaliação do filme também sofreu alterações, ainda que precise ser retrabalhado no que diz respeito aos argumentos apresentados: algumas justificativas ainda permanecem inconsistentes e pouco claras.

No que concerne à coesão textual, o aluno mostrou avanços principalmente no que se refere à referenciação: conseguiu evitar a repetição de termos, em muitos momentos, contribuindo, assim, para a coerência do texto.

Quanto os usos linguísticos, A2 suprimiu as marcas de oralidade, parecendo-nos que compreendeu a necessidade de observar a adequação do nível de linguagem à situação de comunicação; fez interferências em aspectos formais como ortografia, pontuação e concordância.

Observamos que os conteúdos trabalhados nas atividades escritas 3 e 4 - como nível de linguagem, escolha vocabular, articuladores textuais, relações sintáticas

verbais e nominais e pontuação - também foram relevantes para essa evolução do aluno em relação às intervenções realizadas. Percebemos, assim, que, diferentemente da 1.<sup>a</sup> reescrita, com maior autonomia e segurança, ele se apropriou de alguns desses conceitos vivenciados para realizar a 2.<sup>a</sup> reformulação de forma mais exitosa. Ainda que, num curto espaço de tempo, mais uma vez, constatamos que a prática de AL consegue promover o crescimento do estudante acerca dos conhecimentos linguísticos com base em um trabalho de reflexão sobre a língua.

Passemos, agora, às produções do aluno A3 e aos respectivos comentários nas nossas devolutivas a ele.

TABELA 14 - ALUNO A3

VERSÃO INICIAL	COMENTÁRIOS AO ALUNO
<p>A história do filme “Queda Livre”, foi escrita por Charlie Brooken, dirigido por Joe Wright e com os roteiristas Michael Schur e Rashida Jones. Com o elenco de: Bryce Dallas Howard, James Norton, Alice Eve, Cherry Jones, Alan Ritchson e Sope Dirisu. <i>O público alvo<sup>10</sup> são pessoas um pouco mais velha<sup>2/5</sup>, e que gostam de filmes com drama. Ele tem 63 minutos.<sup>1</sup></i></p> <p>O filme conta a história de Lacie que vive em um mundo onde manter as aparências é tudo, e <u>que se sua<sup>10</sup> aparência<sup>4</sup> ou modo de viver não agrada as pessoas, você<sup>10</sup> é rejeitado por todos</u>. Sua vida depende de pontos, e todos a sua volta <i>te<sup>10</sup></i> avaliam. Em certo momento da trama, lhe surge uma oportunidade de subir os seus <i>pontos<sup>4</sup></i> e ter sua tão sonhada “vida de luxo”, <i>onde<sup>4</sup></i> ela tem tudo o que quer<sup>3</sup>.</p> <p>Eu gostei do filme <i>porque<sup>6</sup></i> ele tem uma <i>trama<sup>4</sup></i> que retrata um pouco da realidade em que vivemos, e os atores conseguem passar isso para o público muito bem.<sup>7</sup> A personagem que eu mais gostei foi a caminhoneira, <i>porque<sup>4</sup></i> ela já <i>passou por tudo que a Lacie passou e não se importa com os pontos<sup>8</sup></i>. O cenário e a sonoplastia foram muito bem <i>preparados<sup>9</sup></i> e ajudaram <i>para<sup>9</sup></i> o andamento do filme,<sup>6</sup> no começo eram músicas mais tranquilas e</p>	<p>Olá, A3!</p> <p>Esta é sua 1.<sup>a</sup> tentativa de escrita da resenha. Com certeza, se você prestar atenção aos comentários a seguir e revisar seu texto, ele ficará bem melhor. Bom trabalho!</p> <p><sup>1</sup>Essa informação não deve constar na ficha técnica.</p> <p><sup>2</sup>O que você quis dizer com “o público-alvo são pessoas mais velhas”?</p> <p><sup>3</sup>O resumo de um filme (o 2.º parágrafo) de fato precisa contar o essencial do enredo, sem detalhar muito: dizer o suficiente para o leitor conhecer brevemente a história e se interessar por ele. No seu resumo, alguns trechos não estão claros para o leitor entender a trama. Reescreva-o.</p> <p><sup>4</sup>Cuidado com a repetição das palavras. Substitua-as por outras de sentido equivalente como pronomes, sinônimos ou deixando-as subentendidas: muitas vezes não precisam estar escritas para o leitor perceber que é sobre elas que estamos falando.</p> <p><sup>5</sup>Atenção à concordância: <i>pessoas um pouco mais velhas</i>.</p> <p><sup>6</sup> 1. Insira dois pontos após a palavra <i>filme</i> para indicar que você vai apresentar uma explicação; 2. insira uma vírgula antes da palavra <i>porque</i>: também se trata de uma explicação. Observe que você fez isso em <i>A personagem que eu mais gostei foi a caminhoneira, porque ela já passou por tudo que a Lacie passou</i>.</p> <p><sup>7</sup>Complemente seu comentário, acrescentando uma justificativa: 1. por que <i>a linguagem é bem condizente com o filme?</i>; 2. por que <i>os atores conseguem passar isso para o público muito bem?</i>; 3. por que <i>o cenário e a sonoplastia foram muito bem preparados?</i>; 4. por que <i>o tempo de duração é perfeito?</i></p>

<p>no final foram músicas mais agitadas. A linguagem é bem condizente<sup>7</sup> com o tema do filme. O filme tem o <i>tempo de duração perfeito</i><sup>7</sup> e eu acho que não precisaria mudar nada.</p>	<p><sup>8</sup> Reescreva o trecho “<i>passou por tudo que a Lacie passou</i>”. Que tal “<i>como Lacie, ela também enfrentou dificuldades e não se importa com o julgamento dos outros</i>”?</p> <p><sup>9</sup>1. A palavra <i>preparados</i> não está adequada ao contexto. Experimente substituir por <i>O cenário e a sonoplastia estão adequados ao enredo</i>, ou <i>auxiliaram o enredo</i>; 2. Substitua a preposição <i>para</i> por <i>no</i>.</p> <p><sup>10</sup> Entendo sua intenção ao usar os pronomes <i>sua, você e te</i>: você está falando de modo genérico, e não especificamente a alguém. No entanto essa forma deve ser evitada de acordo com a norma-padrão. Uma sugestão: <i>que se a aparência ou modo de viver de alguém não agradam, as pessoas são rejeitadas, pois a vida delas é avaliada por pontos</i>.</p> <p><sup>11</sup> Preste atenção à escrita da seguinte palavra: <i>público-alvo</i>.</p>
--	--

**FONTE: Soares (2020)**

Ao analisarmos a produção textual de A3, considerando-se as capacidades discursivas, percebemos “consciência crítica de gênero” (Devitt, 2009), visto que apresenta um texto com resumo da obra e comentários opinativos acerca dela. Mesmo que o resumo do enredo apresente algumas lacunas, levando o leitor a não compreendê-lo na íntegra, é perceptível a preocupação em elaborar uma sequência narrativa com o relato sobre o contexto, sobre as ações da personagem principal e sobre o conflito vivido por ela. Preocupa-se, também, em utilizar um organizador lógico indicativo de tempo (*Em certo momento da trama*), sinalizando a alteração da situação inicial.

Sobre a sequência argumentativa, 2.º parágrafo, verifica-se a presença de julgamentos de valor estabelecidos por comentários com o objetivo de fazer a avaliação da película e motivar a adesão do leitor, no entanto, esses e outros comentários do texto não apresentam justificativas, mais parecem comentários soltos, levando-nos ao entendimento de que, para o discente, avaliar significa apenas empregar adjetivos, qualificar.

Acerca dos mecanismos de coesão textual, o aluno apresenta algumas dificuldades significativas com relação à referência, visto que nem sempre atenta para o emprego de anáforas nominais, pronominais, dêiticos e elipses, incorrendo em repetições desnecessárias: “*Em certo momento da trama, lhe surge uma oportunidade*”, “*Eu gostei do filme porque ele tem uma trama*”; em relação ao emprego

do vocabulário, o estudante indica ter domínio ao selecionar palavras cujo significado se ajusta ao contexto em que está inserido.

Quanto à sequenciação, elementos de conexão, como pronomes relativos (*onde, que*) e operadores argumentativos (*porque*), foram empregados adequadamente. Contudo percebe-se, por vezes, alguns enunciados justapostos sem elementos de transição entre as ideias: *“A linguagem é bem condizente com o tema do filme. O filme tem o tempo de duração perfeito e eu acho que não precisaria mudar nada.”*

Em se tratando de usos linguísticos, o aprendente: (i) demonstra domínio quanto às questões ortográficas: apenas a palavra *público-alvo* apresenta erro com relação ao emprego do hífen; (ii) emprega marcas de oralidade com a intenção de impessoalizar o sujeito em algumas passagens tais como *“O filme conta a história de Lacie que vive em um mundo onde manter as aparências é tudo, e que se **sua** aparência ou modo de viver não agrada as pessoas, **você** é rejeitado por todos”, “Sua vida depende de pontos, e todos a sua volta **te** avaliam”,* aparentando não perceber a necessidade de adequação do nível de linguagem ao gênero textual; (iii) apresenta certo comprometimento das relações sintáticas verbais e nominais ao não obedecer à norma-padrão em algumas passagens como *“O público alvo são pessoas um pouco mais **velha**”* (concordância nominal), *“O cenário e a sonoplastia foram muito bem preparados e ajudaram **para** o andamento do filme”, “A personagem **que** eu mais gostei foi a caminhoneira”, “modo de viver não agrada **as** pessoas”* (regência verbal); (iiii) aparenta conhecimento do emprego dos sinais de pontuação em muitas passagens, no entanto não emprega dois pontos em explicações *“ajudaram para o andamento do filme, no começo eram músicas mais tranquilas e no final foram músicas mais agitadas”,* e demonstra insegurança, ou mesmo desatenção, quanto ao uso da vírgula nas justificativas, apresentando oscilações em situações equivalentes de uso: *“Eu gostei do filme **porque** ele tem uma trama”* e *“A personagem que eu mais gostei foi a caminhoneira, **porque** ela já passou por tudo que a Lacie passou”*.

TABELA 15 - REESCRITAS ALUNO A3

1. <sup>a</sup> REESCRITA	2. <sup>a</sup> REESCRITA
<p>A história do filme “Queda Livre”, foi escrita por Charlie Brooken, dirigido por Joe Wright e com os roteiristas Michael Schur e Rashida Jones. Com o elenco de: Bryce Dallas Howard, James Norton, Alice Eve, Cherry Jones, Alan Ritchson e Sope Dirisu. O público alvo que gostam de filmes com drama. A duração do filme é de 63 minutos.</p> <p>O filme conta a história de Lacie que vive em um mundo onde manter as aparências é tudo, e que se sua aparência ou modo de viver não agrada as pessoas, você é rejeitado por todos. Sua vida depende de pontos, e todos a sua volta te avaliam. Em certo momento da trama, lhe surge uma oportunidade de subir os seus pontos e ter sua tão sonhada “vida de luxo”, e morar em um apartamento onde ela tem direito a tudo do bom e do melhor.</p> <p>Eu gostei do filme porque ele tem uma trama que retrata um pouco da realidade em que vivemos, e os atores conseguem passar isso muito bem para o público. A personagem que eu mais gostei foi a caminhoneira, porque ela já passou por tudo que a Lacie passou e não se importa com os pontos. O cenário e a sonoplastia foram muito bem feitos e ajudaram com o andamento do filme, no começo eram músicas mais tranquilas e no final foram músicas mais agitadas. A linguagem é bem condizente com o tema do filme. O filme tem o tempo de duração perfeito e eu acho que não precisaria mudar nada.</p>	<p>A história do filme “Queda livre” foi escrita por Charlie Brooken, dirigido por Joe Wright e com os roteiristas Michael Schur e Rashida Jones. Com o elenco de: Bryce Dallas Howard, James Norton, Alice Eve, Cherry Jones, Alan Ritchsonve e Sope Dirisu. O público-alvo são aqueles que gostam de filmes com drama. A duração do filme é de 63 minutos.</p> <p>O filme conta a história de Lacie, que vive em um mundo onde manter as aparências é tudo, e que, se sua aparência ou modo de viver não agradar as pessoas, você é rejeitado por todos. Sua vida depende de pontos e todos se avaliam. Em certo momento, lhe surge uma oportunidade de subir os seus pontos e ter sua tão sonhada “vida de luxo”, e morar em um apartamento onde ela tem direito a tudo de bom e do melhor.</p> <p>Trata-se de um bom filme porque ele tem um enredo que retrata um pouco da realidade em que vivemos e os atores conseguem passar isso muito bem para o público. A personagem mais interessante foi a caminhoneira, porque ela já passou por tudo o que a Lacie passou e não se importa com a avaliação dos outros. O cenário e a sonoplastia foram muito bem feitos e ajudaram com o andamento do filme: no começo eram músicas mais tranquilas e, no final, foram músicas mais agitadas. A linguagem é bem condizente com o tema do filme. Com relação ao tempo de duração, perfeito, pois é um tempo padrão usado nesse tipo de filme.</p>

FONTE: Soares (2020)

Na 1.<sup>a</sup> reescrita, A3 quase não interferiu na *versão inicial*: desconsiderou a maior parte dos comentários ao aluno sugeridos pela professora. Apenas alterou “O cenário e a sonoplastia foram muito bem **preparados** e **ajudaram para o andamento**

do filme” por “O cenário e a sonoplastia foram muito bem **feitos** e ajudaram **com** o andamento do filme”.

Procuramos saber o motivo da manutenção do texto sem revisão e o estudante disse que não sabia como refazer o texto. Nesse momento, individualmente, explicamos, mais uma vez, cada uma das orientações de alteração apresentadas na versão inicial e ele pareceu mais motivado.

Com relação à 2.<sup>a</sup> reescrita, o discente fez algumas alterações no texto, mas, ainda assim, de forma parcimoniosa.

Inicialmente, com relação ao parágrafo relativo ao resumo, a mudança realizada se restringiu à substituição de “Sua vida depende de pontos, e **todos a sua volta te avaliam.**” por “Sua vida depende de pontos e **todos se avaliam.**”, deixando o texto mais coerente com a história do filme e mais claro para o leitor. Embora necessárias, as demais sugestões foram desconsideradas pelo aluno.

No que diz respeito ao parágrafo em que ocorreram os comentários avaliativos, também não houve significativo investimento do aluno para deixá-los mais consistentes, contudo é possível perceber uma certa preocupação do estudante em alterar pontos anteriormente pouco compreensíveis como em “*porque ela já passou por tudo o que a Lacie passou e não se importa com a avaliação dos outros.*” e “*Com relação ao tempo de duração, perfeito, pois é um tempo padrão usado nesse tipo de filme.*”

No aspecto concernente à referenciação, o estudante, apenas em algumas passagens, recorre à anáforas nominais, no intuito de evitar repetições desnecessárias, precisando dedicar mais atenção nesse sentido; quanto à sequenciação, ainda apresenta trechos com enunciados justapostos sem elementos de conexão.

Com relação aos usos linguísticos, o estudante fez a correção da única palavra com problema ortográfico (público-alvo); manteve as marcas de oralidade relacionadas à intenção de impessoalizar o sujeito apenas na passagem “se **sua** aparência ou modo de viver não agradar as pessoas, **você** é rejeitado por todos”, não atentando para a necessidade de adequação o nível de linguagem à situação de comunicação; suprimiu pontos problemáticos quanto à regência e à concordância, promovendo uma reestruturação do texto (“A personagem **que eu mais gostei**” e “*peessoas um pouco mais velha*”); observou o emprego da vírgula nas justificativas e

o emprego de dois-pontos na explicação (“*ajudaram com o andamento do filme: no começo eram músicas mais tranquilas e, no final, foram músicas mais agitadas.*”)

Em mais uma oportunidade, percebe-se o trabalho com AL, desenvolvido com as atividades escritas realizadas nas oficinas, como uma oportunidade de reflexão sobre os usos da língua e de promoção da conscientização do aluno acerca do seu próprio texto, para levá-lo a uma produção textual eficiente.

A seguir, as produções do aluno A4 e nossos respectivos comentários apresentados na nossa devolutiva a ele.

TABELA 16 - ALUNO A4

VERSÃO INICIAL	COMENTÁRIOS AO ALUNO
<p style="text-align: center;">Black Mirror “Queda livre”</p> <p>Direção: Joe Wright Escrito por: Michael Schur e Rashida Jones História: Charlie Brooker Duração: 63 minutos Personagens: Lacie Pound (Bryce Dallas Howard), Ryan (James Norton), Naomi (Alice Eve), Susan (Cherry Jones), Paul (Alan Ritchson, Prisioneiro (Sope Dirisu).</p> <p>Lacie Pound,<sup>1</sup> é uma moça que é movida pela internet, <i>na</i><sup>2</sup> opinião e <i>na</i><sup>2</sup> nota que as pessoas dão <i>pelas</i> suas <i>atitudes</i>,<sup>3</sup> ela vive por isso e para isso,<sup>3/1</sup> <i>ela</i><sup>4</sup> é convidada para ser dama de honra do casamento de uma de suas melhores amigas, <i>mas</i>,<sup>1/9</sup> isso não aconteceu pela amizade, <i>mas sim</i>,<sup>1/9</sup> pela nota dada pelo público <i>á</i><sup>5</sup> Lacie. <i>Depois que tudo começou a dar errado</i><sup>1</sup> <i>ela</i><sup>4</sup> encontrou uma mulher que tentou abrir sua mente, <i>mas</i>,<sup>1/9</sup> não funcionou, só depois de ter dado absolutamente tudo <i>errado</i><sup>4</sup>, <i>ela</i><sup>4</sup> passou a entender o sentido de <i>tudo</i><sup>4</sup>.</p> <p>Gostei do filme<sup>1</sup> porque retrata bem a sociedade na qual estamos vivendo, mesmo sem percebermos<sup>6</sup>. <i>Gostei</i><sup>4</sup> do trabalho dos atores, <i>pois</i>,<sup>1</sup> conseguiram trazer para o público, <i>tudo aquilo que achamos que é importante, embora não seja</i><sup>6</sup>. O cenário foi <i>bem visto</i><sup>7</sup> para a situação retratada e as <i>músicas usadas</i>,<sup>1</sup> passaram o <i>sentimento</i><sup>7</sup> de cada parte do filme. <i>A linguagem não foi tão adequada</i><sup>8</sup>, <i>mas</i>, foi realista. O personagem que mais me chamou atenção foi a caminhoneira, por ser a única com opinião própria.</p> <p>Achei o tempo razoável.</p>	<p>Olá, A4!</p> <p>Esta é sua 1.<sup>a</sup> tentativa de escrita da resenha. Com certeza, se você prestar atenção aos comentários a seguir e revisar seu texto, ele ficará bem melhor. Bom trabalho!</p> <p><sup>1</sup>Sobre o emprego da vírgula: 1. não se separa o sujeito (<i>Lacie Pound</i>) do predicado (<i>é uma moça</i>) com vírgula e as <i>músicas usadas</i>, passaram; 2. substitua a vírgula por ponto: trata-se de novo período. 3. retire as vírgulas depois do <i>mas</i> e do <i>sim</i> e do <i>pois</i>; 4. acrescente uma vírgula após <i>Depois que tudo começou a dar errado</i>, pois é uma oração que você colocou em destaque; 5. coloque uma vírgula depois da palavra <i>filme</i>: você vai apresentar uma justificativa.</p> <p><sup>2</sup> Preste atenção ao uso da preposição: uma moça que é <i>movida pela</i> internet, <i>pela</i> opinião e <i>pela</i> nota que as pessoas dão <i>pelas</i> suas <i>atitudes</i>.</p> <p><sup>3</sup> Insira dois pontos após a palavra <i>atitudes</i> (<i>também</i> retire a vírgula) e <i>funcionou</i> para indicar que você vai apresentar uma explicação.</p> <p><sup>4</sup> Cuidado com a repetição das palavras. Substitua-as por outras como pronomes, sinônimos ou deixando-as subentendidas. Muitas vezes elas não precisam estar escritas para o leitor perceber que é sobre elas que estamos falando.</p> <p><sup>5</sup> O acento não é agudo, e sim grave. Então, <i>à Lacie</i>.</p> <p><sup>6</sup> Reescreva o trecho: ele ficou muito vago e, por isso, confuso. Complemente seu comentário, acrescentando uma justificativa.</p>

	<p><sup>7</sup>1. A expressão <i>bem visto</i> não está adequada ao contexto. Experimente substituir por <i>adequado</i> ou <i>apropriado</i>; 2. Que tal substituir a palavra <i>sentimento</i> por <i>emoção</i>?</p> <p><sup>8</sup>Complemente seu comentário, acrescentando uma justificativa: por que <i>a linguagem não foi tão adequada</i>?</p> <p><sup>9</sup> Substitua a conjunção <i>mas</i> por sinônimos: <b>porém, todavia, contudo, no entanto</b>. Não se esqueça da vírgula antes deles.</p>
--	---

FONTE: Soares (2020)

Procederemos à análise da versão inicial de A4, considerando-se as capacidades discursivas. O aluno demonstra “consciência crítica de gênero” (Devitt, 2009) acerca de resenha crítica cultural: no 1.º parágrafo, o texto apresenta ficha técnica, resumo da história e apreciações sobre a obra. Ainda que a sumarização do enredo não forneça um panorama da obra e certas passagens não sejam compreensíveis ao leitor, é visível a preocupação do discente em elaborar uma sequência narrativa em que relata sobre o contexto, sobre as ações da personagem principal e sobre o conflito vivido por ela, permeada por uma sequência descritiva “*Lacie Pound, é uma moça que é movida pela internet, na opinião e na nota que as pessoas dão pelas suas atitudes*”. Para indicar mudança da situação inicial, usa um organizador lógico indicativo de tempo (***Depois que tudo começou a dar errado***).

Com relação ao 2.º parágrafo, verifica-se a presença de comentários opinativos sobre a película “*O cenário foi bem visto para a situação retratada e as músicas usadas, passaram o sentimento de cada parte do filme. A linguagem não foi tão adequada, mas, foi realista.*”. Mesmo assim, importante salientar que essas e outras avaliações vão requerer uma reelaboração do texto, visto não só serem confusas, vagas, por vezes incoerentes, como também não apresentarem justificativas, que as complementem. Parece-nos que, para o estudante, opinar se resume a adjetivar.

Ao avaliarmos as capacidades linguístico-discursivas, identificamos que o discente: no que diz respeito à referenciação, apesar de eventualmente recorrer às anáforas nominais, pronominais, dêiticos e elipses, ainda não consegue evitar algumas repetições desnecessárias: “*ela vive por isso e para isso, **ela** é convidada para ser dama de honra **mas**, isso não aconteceu pela amizade, **mas** sim, pela nota dada*”; com relação à seleção lexical, adequa-se às ideias e ao sentido que pretende

expressar, no entanto, em dada passagem, se equivoca com o significado da expressão “bem-visto” (*O cenário foi **bem visto** para a situação retratada*), ao utilizá-lo com o sentido de “apropriado”, “adequado”, gerando certa incoerência.

Quanto à sequenciação, emprega operadores argumentativos com correção: além de estabelecer adequadamente as relações de oposição (uso de *mas* e *embora*) e de causa e consequência (uso de *pois* e *porque*), também demonstra habilidade ao construir corretamente orações reduzidas de infinitivo (“*O personagem que mais me chamou atenção foi a caminhoneira, **por ser a única com opinião própria***” e “*retrata bem a sociedade na qual estamos vivendo, **mesmo sem percebermos***”).

Quanto aos usos linguísticos, o aluno: (i) demonstra domínio das questões ortográficas, visto que não cometeu nenhum erro no emprego de letras nem de acentuação gráfica, apesar de ter trocado a direção do acento grave: “*pela nota dada pelo público á Lacie*”; (ii) emprega adequadamente o nível de linguagem à situação de comunicação, sem marcas de oralidade; (iii) apresenta limitações concernentes às relações sintáticas verbais e nominais especificamente quanto à regência: oscila no uso da preposição regida pelo verbo *exigir* (ora emprega *pela*, ora *na*) “*internet, **na** opinião e **na** nota que as pessoas dão **pelas** suas **atitudes***”, aparentando não só insegurança, como também falta de conhecimento sobre paralelismo sintático. Apesar disso, dada a complexidade da construção, surpreende-nos com um enunciado mais elaborado, ao usar o pronome relativo regido de preposição: “*Gostei do filme porque retrata bem a sociedade **na qual** estamos vivendo*”; (iiii) revela dificuldade no que diz respeito ao emprego da vírgula: separa sujeito de predicado (“*Lacie Pound, é uma moça que é movida pela internet*” e “*as músicas usadas, passaram o sentimento*”); oscila o uso nas orações explicativas (“*Gostei do filme **porque** retrata bem a sociedade*”) e nas orações temporais deslocadas (“***Depois que tudo começou a dar errado** ela encontrou uma mulher*”), entretanto emprega-a corretamente nas orações reduzidas (“*na qual estamos vivendo, mesmo sem percebermos*” e “*foi a caminhoneira, por ser a única com opinião própria.*”); utiliza-a posposta aos conectores *mas* e *pois* (“*uma de suas melhores amigas, **mas**, isso não aconteceu pela amizade*” e “*Gostei do trabalho dos atores, **pois**, conseguiram trazer*”); confunde seu uso com o de dois-pontos nas explicações (“*movida pela internet, na opinião e na nota que as pessoas nota que as pessoas dão pelas suas atitudes, ela vive por isso e para isso*” e “*mas, não funcionou, só depois de ter dado absolutamente tudo errado*”).

TABELA 17 - REESCRITAS ALUNO A4

1. <sup>a</sup> REESCRITA	2. <sup>a</sup> REESCRITA
<p style="text-align: center;">Black Mirror “Queda livre”</p> <p>Direção: Joe Wright Escrito por: Michael Schur e Rashida Jones História: Charlie Brooker Duração: 63 minutos Personagens: Lacie Pound (Bryce Dallas Howard), Ryan (James Norton, Naomi (Alice Eve), Susan (Cherry Jones), Paul (Alan Ritchson), Prisioneiro (Sope Dirisu).</p> <p>Lacie Pound, é uma moça que é movida pela internet, na opinião e notas que as pessoas dão pelos seus atos, ela vive por isso e para isso, ela é convidada para ser dama de honra do casamento de uma de suas melhores amigas (Naomi), mas isso não aconteceu pela amizade delas e sim pelos pontos do perfil que Lacie tinha.</p> <p>Depois que tudo começou a dar errado para Lacie, ela encontrou uma mulher que tentou abrir sua mente, mas não funcionou. Só depois de ter ido tudo por água abaixo, ela passou a entender o sentido da vida.</p> <p>Gostei do filme porque retrata bem a sociedade na qual estamos vivendo, mesmo sem percebemos. Achei interessante o trabalho dos atores, pois conseguiram trazer para o público tudo aquilo que achamos importante, embora não seja. O cenário foi bem visto para a situação e as músicas usadas, passaram o sentimento de cada parte do filme.</p> <p>A linguagem não foi tão apropriada, mas foi realista. A personagem que mais me chamou atenção foi a caminhoneira, por ser a única com opinião própria. Achei o tempo razoável.</p>	<p style="text-align: center;">Black Mirror “Queda Livre”</p> <p>Direção: Joe Wright Escrito por: Michael Schur e Rashida Jones História: Charlie Brooker Duração: 63 minutos Personagens: Lacie Pound (Bryce Dallas Howard), Ryan (James Norton, Naomi (Alice Eve), Susan (Cherry Jones), Paul (Alan Ritchson), Prisioneiro (Sope Dirisu).</p> <p>Lacie Pound é uma moça que é movida pela internet, pela opinião e pelas notas que são dadas a ela, pelas atitudes tomadas por ela em meio a sociedade. Lacie vive por isso e para isso.</p> <p>Certo dia, ela foi convidada ao casamento de uma amiga, na qual não se importava com sua amizade, mas com sua dignidade em meio aos outros.</p> <p>Durante tudo isso ela encontra uma mulher (a caminhoneira) que não se importa com as notas do público e essa mulher ensina a Lacie tudo que realmente importa na vida.</p> <p>Esse filme é muito realista, pois retrata muito bem o mundo de escravos da tecnologia em que vivemos, o trabalho dos atores é interessante, pois nos mostram como agimos atualmente e também, como devemos agir.</p> <p>As músicas usadas em cada cena trazem aquilo que devem passar para nós. O tempo é razoável, por não ser longo e cansativo e nem curto e desinteressante.</p>

FONTE: Soares (2020)

Na 1.<sup>a</sup> reescrita, A4 realiza alterações no texto da *versão inicial* com base em alguns dos aspectos elencados nos comentários da professora, nesse sentido, vejamos.

No parágrafo único relativo ao resumo, o aluno reformulou-o e criou novo parágrafo a partir do segundo período. Ainda assim, a síntese continua a apresentar

dados desnecessários, não conseguindo ser objetiva, nem clara ao leitor: deixa muitas lacunas quanto ao enredo, comprometendo, dessa forma, a coerência textual.

Com relação aos comentários opinativos, o estudante também procedeu a alterações: (i) desmembra o parágrafo único em três novos parágrafos, mas, com isso, gera um novo problema em alguns trechos: a falta de sequenciação com enunciados justapostos; (ii) preocupa-se com a referenciação ao reescrever um dos enunciados, evitando a repetição desnecessária do verbo “gostar” (“*Achei interessante o trabalho dos atores*”); mantém passagens com justificativas incongruentes (“*Achei interessante o trabalho dos atores, pois conseguiram trazer para o público tudo aquilo que achamos importante, embora não seja.*”), o que deixa visível a necessidade de uma nova revisão.

Sobre os usos linguísticos, o estudante, ao reescrever o trecho “**mas**, não funcionou, só depois de ter **dado absolutamente tudo errado** ela passou a entender o sentido de tudo.” e substituí-lo por “*mas não funcionou, só depois de **ter ido tudo por água abaixo**, ela passou a entender o sentido da vida.*”, consegue tornar a passagem mais compreensível e coerente, mas não percebe a inadequação do nível de linguagem ao gênero resenha. (ii) corrige o emprego inadequado de certas vírgulas, sinalizado pela professora no comentário ao aluno, mas mantém a vírgula separando sujeito de predicado (“*Lacie Pound, é uma moça*”, “*as músicas usadas, passaram o sentimento de cada parte do filme.*”), levando-nos a crer se tratar de mera desatenção.

Na 2.<sup>a</sup> reescrita, o aprendente continua a apresentar dificuldades com relação à síntese do filme e não consegue apontar o cerne da trama: em três parágrafos, ainda traz para o texto dados irrelevantes, tornando-a pouco clara, sem sequenciação lógica, com prejuízo da coerência textual. Mesmo assim, consideramos um certo avanço a abertura de novo parágrafo, o 2.<sup>o</sup>, uma vez que o aluno nos indica com isso ter compreendido que a sequência temática seria outra.

Nos dois últimos parágrafos, relacionados aos comentários sobre a película, o aluno reformula o que havia apresentado nas duas versões anteriores, na tentativa de empregar argumentos mais consistentes, conforme indicação da professora. O resultado, entretanto, não é completamente satisfatório: há uma melhora no conteúdo, mas o texto, por vezes, se mostra truncado em função da falta tanto de explicitação das ideias, quanto de conexão entre elas.

Em relação aos usos linguísticos, o discente observa o nível de linguagem adequado ao gênero resenha; consegue superar as dificuldades apresentadas nas

versões anteriores com relação ao emprego da vírgula, como por exemplo ao não mais separar sujeito e predicado com vírgula (“*Lacie Pound é uma moça que é movida*”), nem oscilar o uso nas orações explicativas, nem ao utilizá-la posposta aos conectores **mas** e **pois**; demonstra evolução parcial quanto à questões sintáticas verbais e nominais: (i) corrige a utilização indevida de algumas preposições nas versões anteriores (“*é movida pela internet, pela opinião e pelas notas que são dadas a ela, pelas atitudes tomadas por ela*”), mas comete novos equívocos (“*ela em meio a sociedade*” e “*uma amiga, na qual não se importava com sua amizade.*”); (ii) não reconhece o núcleo do sujeito em “**o trabalho dos atores** é interessante, pois, nos **mostram** como agimos atualmente”, confundindo-se na concordância verbal.

É possível constatar que a prática de reflexão sobre o uso da linguagem efetivada pelas atividades escritas vivenciadas nas oficinas muito contribuiu para o crescimento dos aprendentes com relação às suas capacidades linguístico-discursivas: as intervenções realizadas no texto, mesmo que ainda necessitando de aprimoramento, indicam uma tomada de consciência de questões linguísticas, textuais e discursivas da modalidade escrita.

Nossas análises confirmam, assim, nossa hipótese inicial de que a AL pode colaborar, em especial, com o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora do aprendiz. Nesse sentido, não só promove avanços significativos na construção do texto, no que diz respeito aos usos linguísticos, mas também na relação do aluno com seu próprio texto, ao mobilizar sua autonomia e provocar uma mudança de atitude, visto que, ao passar a dominar as práticas essenciais de uso da língua, assume uma postura interativa, dialogando, questionando, concordando, opinando (Geraldi, 1997 [1984]).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a língua como fato social e a interação verbal como a verdadeira substância da língua (Bakhtin, 2006). Conseqüentemente, numa concepção sociointeracionista, o enunciado implicado no eixo - dialogismo-subjetividade-enunciação - é nosso objeto de estudo. Essa compreensão nos aponta para um caminho diverso do trilhado pelo ensino tradicional de língua e vai exigir do professor uma nova metodologia cujo propósito seja garantir o estudo do idioma materno pautado em práticas sociais de uso, por meio de gêneros discursivos.

Acreditamos também que, para viabilizar a construção do conhecimento, é necessário colocarmos nossos alunos como sujeitos ativos da sua própria aprendizagem. Assim, entendemos ser tarefa do docente buscar alternativas que se voltem para um ensino que proporcione ao discente o domínio das práticas essenciais de uso do idioma relacionadas à oralidade, à leitura e à produção de textos, de modo a possibilitar não só a aprendizagem efetiva de novos conhecimentos, como também a promover a autonomia desse estudante na produção dos variados textos que circulam nas diversas esferas sociais, ensejando o pensamento crítico e sua efetiva participação sobre a sociedade em que vive, tornando-o apto ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, julgamos que o trabalho centrado na AL - por se desenvolver a partir da análise da função dos elementos linguísticos para a construção do sentido, com base no pensamento indutivo, e perpassar as práticas de oralidade, de leitura e de escrita - se apresenta como um paradigma diferente, capaz de viabilizar nosso projeto.

Para tanto, seguimos a orientação teórica de Bakhtin (2003, 2006), Geraldini (1997, 2003, 2009, 2015), Antunes (2007, 2014), Costa Val (2002), Faraco (1999, 2008), Franchi (1988, 1991), Mendonça (2006, 2007) e dos documentos oficiais PCN-LP (1998), PCN-EF (1999), PCPE 2012, PCN-LP (1998), BNCC (2018) para desenvolvermos um trabalho com o 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do gênero resenha crítica cultural.

Nossa proposta pedagógica, pautada em oficinas fundamentadas em atividades epilinguísticas, elaboradas de modo a proporcionar a construção do conhecimento de forma espiralada e indutiva, tiveram os conteúdos definidos a partir das dificuldades relacionadas ao uso da língua, apontadas pelas produções escritas -

versão inicial e 1.<sup>a</sup> reescrita e embasaram as revisões feitas pelos alunos nos próprios textos.

A aplicação dessa proposta apresentou como limitações as faltas de muitos alunos às aulas por motivos diversos e a não dedicação no cumprimento das tarefas por parte de alguns. Vale salientar que, por um critério da pesquisadora, para a manutenção do voluntário na pesquisa, foi exigida a frequência em 100% das Oficinas: os que não se enquadraram nessa exigência foram excluídos das demais etapas do projeto. Acreditamos relevante registrar, ainda, o nível de insatisfação de alguns dos estudantes ao serem comunicados de que não poderiam mais participar da intervenção. Avaliamos esse dado como um indicativo positivo de que nossas aulas se mostraram importantes e interessantes para o discente, devido à proposta desenvolvida.

Nesse sentido, também creditamos à AL essa satisfação dos alunos, visto que essa metodologia oportunizou uma experiência com a individualização do ensino, a partir do momento em que o docente supervisionou as instruções individuais dadas aos discentes e ajustou-as conforme as necessidades de cada um deles. Mais uma vez, uma clara mudança de paradigma: a diferenciação da instrução.

Essa diferenciação pôde ser, concretamente, constatada, no decorrer das aulas, quando dos questionamentos dos alunos, durante as explicações; nos atendimentos individualizados, a cada devolutiva das produções textuais avaliadas e comentadas professora; nos momentos de reescrita, com as frequentes consultas ao docente.

Outro ganho da metodologia centrada na AL é vivenciar a aprendizagem ativa, ou seja, a autonomia gerada por um ensino individualizado o que potencializa a satisfação e a motivação do aluno, pois garante uma assimilação mais consistente dos conteúdos e promove a autoestima/autoconfiança. Esses aspectos ajudam a reter o conhecimento e a compreender conteúdos mais complexos.

Percebe-se, assim, que as tradicionais aulas de LP, caracterizadas pela descontextualização e sem o viés da interação, pontos cruciais na prática de AL, não se coadunam com um aprendizado dinâmico, conectado às práticas sociais de linguagem, que façam sentido para a vida do estudante.

Pudemos evidenciar, sobremaneira, essa falta de efetividade de práticas docentes conservadoras, quando das análises do nosso corpus. As produções textuais de alunos concluintes do 9.<sup>o</sup> ano do EF revelaram escolaridade sem a devida

aprendizagem, isto é, uma defasagem significativa no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Senão vejamos: (i) no que diz respeito às capacidades discursivas, indicaram desconhecimento sobre como elaborar uma sinopse de filme e sobre como construir, com consistência, comentários opinativos; (ii) em relação às capacidades linguístico-discursivas, demonstraram limitações acerca do emprego dos mecanismos de coesão textual; (iii) no que concerne aos usos linguísticos, mostraram dificuldade no que diz respeito às relações sintáticas verbais e nominais, às questões ortográficas, à pontuação e à adequação do nível de linguagem ao gênero em estudo.

Consideramos, portanto, apropriada a nossa opção por uma metodologia pautada na AL por três fatores: (i) pelos avanços que puderam ser comprovados, acerca dos usos linguísticos, nas reescritas dos textos dos estudantes; (ii) pela mudança de atitude desse aluno com relação ao seu próprio texto, ao demonstrar compromisso e tomada de consciência ao realizar as reformulações para aprimorar essa escrita; (iii) pelo grau de aproximação e de confiança estabelecido entre docente e discente, visto que há uma clara mudança no papel do professor de língua na prática de AL: de aquele que inventaria deficiências gramaticais, ou seja, aquele que se impõe por um discurso autoritário e promove o silenciamento do aluno, para aquele que tem como foco o aprendizado efetivo, dá voz e vez ao estudante e que eleva a sala de aula de espaço de ensino, a um espaço de aprendizagem (GERALDI, 2011).

Desejamos que nossa pesquisa tenha demonstrado o quão estimulante, prazeroso e eficaz é o trabalho focado na Análise Linguística e, com isso, contribuído para que nossos colegas professores sintam-se mobilizados não só a refletir sobre a necessária e urgente adesão a uma proposta de ensino de língua sociointerativo, funcional e discursivo, como também motivados a trilhar esse caminho.

## REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada limpando o “pó das ideias mais simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRÄKLING, K. L. **As Práticas Sociais de Leitura e de Escrita no Processo de Alfabetização**. In: Educação. Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo. Fundação Padre Anchieta/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo (SP): SME/DOT; 2008 (p. 174-185).

BEZERRA, M.A.; REINALDO, M.A. **Gêneros textuais como prática social e seu ensino**. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONISIO, A. P. (orgs.). Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012 (p.73-96).

BEZERRA, M.A.; REINALDO, M.A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013, volume 3.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. PCN, **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa: 3.º e 4.º ciclos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação Fundamental**. Governo Federal, Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUNZEN, C. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011

CLARE, N. A. V. **50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000)**. Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas,(2002).São Paulo.<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em 6 jan. 2020.

CLARE, N. A. V. **Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica**. Idioma (UERJ) , Rio de Janeiro, v. XXII, n.23, p. 06-23, 2003.

CORACINI, M. J. e BERTOLDO, E. S. (orgs.) 2003. **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras.

COSTA-HÜBES, T. C. **Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa.** Revista Línguas & Letras. Cascavel: Assoeste, 2011. Número Especial.

COSTA-HÜBES, T. C. **Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos.** PERcursos Linguísticos, Vitória, v. 7, n. 14, p.270-294, jul./dez. 2017.

COSTA VAL, M. G. **A gramática do texto, no texto.** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n.º 2, p.107-133, jul./dez. 2002.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula.** São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

DEVITT, Amy. **Writing genres.** Southern Illinois University, USA, 2004.

DEVITT, Amy. **Teaching Critical Genre Awareness.** In: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). *Genre in a Changing World.* The WAC Clearinghouse. Fort Collins, www.colostate.edu. Collins. 2009

ENGEL.G.R.**Pesquisa-ação.**[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu.pdf). Acesso em 21jun. 2020.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom).** Educar em revista, n.º 15, p. 1-9, 1999.

FARACO, C. A. **O Maiúsculo e o Minúsculo.** Folha de São Paulo, Caderno Mais, Seção +polêmica, p.23, 13 de maio de 2001, ano 77, n.º 24877 <https://acervo.folha.com.br//leitor.do?numero=13518&anchor=285377> acesso em 16/11/2019.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008

FAIRCHILD, T. **Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa.** Educação e Pesquisa, v. 35, n. 3, p. 495-507, 1 dez. 2009.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática.** São Paulo, SE/ CENP, 1988. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua Portuguesa: São Paulo: SE/CENP, 1991.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Editora da UnB, 1998.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2.<sup>a</sup> ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

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

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, A; STREVENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. - **A mediação do professor na refacção do texto do aluno** disponível em [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009\\_vol\\_2/PDFVOL2/Microsoft%20Word%20%20Evandro%20Gon%C3%A7alves%20Leite.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDFVOL2/Microsoft%20Word%20%20Evandro%20Gon%C3%A7alves%20Leite.pdf) Acesso em 06 jul. 2020.

LIMA, M. C.; MARTINS, P. L.O. **Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.51-63, set./dez. 2006.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. Editora Contexto, 2000.

KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. p. 237-259, 2005.

MACHADO, A. R.; Abreu-Tardelli, Lilia Santos; LOUSADA, Eliane G. **Resenha**. 7. ed. São Paulo, Parábola, 2010.

MALFACINI, A.C.S. **Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados**. *IDIOMA*, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, jan./jun. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: *Gêneros Textuais e ensino*. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). 3.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MARTINS, M. S. C. **Avanços e retrocessos nas propostas para o ensino da língua portuguesa: a didatização dos gêneros do discurso**. *Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul, RS, p. 1-16, 2009.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto.** In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, M. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MENDONÇA, M. **Análise linguística: refletindo o que há de especial nos gêneros.** In SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (orgs.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MURRIE, Z.F. **Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática.** In MURRIE, Z. F. et al. (Org.). Ensino de português: do primeiro grau à universidade. São Paulo: Contexto, 1994, p. 65-77.

NEVES, M. H. M. **A gramática escolar no contexto do uso linguístico.** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.233-253, jul./dez. 2002. Disponível em file:///C:/Users/Monica/AppData/Local/Temp/2341-7111-1-SM.pdf

ORLANDI, E. A. **Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

**PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO:** Língua Portuguesa. Secretaria de Educação. Pernambuco, 2013.

PERFEITO, A. M. **Concepções de Linguagem e Ensino Gramatical.** In: XII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. Anais do XII

PERFEITO, A. M.; CECÍLIO, S. R. **Ensino-aprendizagem gramatical: diagnóstico de uma pesquisa(a)ção.** Signum. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 8, p. 83-107, 2005.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção.** In: Anais do I CLAPFL – Congresso Latino-americano de Línguas, 2007, Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824 – 836.

PIETRI, E. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa.** Revista Brasileira de Educação v. 15, n. 43, jan./abr. 2010 p.70-83.

**PLATAFORMA FOCO.** <http://www.foco.educacao.pe.gov.br>. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2019.

**PLATAFORMA SIEPE.** [www.siepe.educacao.pe.gov.br](http://www.siepe.educacao.pe.gov.br). Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2019.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, Mercado de Letras, 1996.

**REVISTA NOVA ESCOLA.** <https://novaescola.org.br/bncc>, 2018. Acesso em 11 mar. 2020.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ROJO, Roxane. **Finalmente, entramos no século 21 no ensino de linguagem.** [Entrevista cedida a] Rita Trevisan. HSM Management, São Paulo, n. 79, mar./abr. 2010. Disponível em: [https://novaescola.org.br/bncc, 2018 /](https://novaescola.org.br/bncc, 2018/). Acesso em: 22 jan. 2020.

ROMERO, M. **Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi.** ReVEL, v. 9, n. 16, 2011. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

RUTIQUEWISKI GOMES, A.; SOUZA, S. **O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística.** Working Papers em Linguística, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 50-68, jan. 2018. ISSN 1984-8420. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p50>>. Acesso em: 06 jul. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2017v18n2p50>.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** In: BAGNO, M. (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-177.

SUASSUNA, L. **Ensino de análise linguística: situando a discussão.** In: SILVA, A; PESSOA, A C.; LIMA, A. Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SUASSUNA, L. **Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica,** in: Elizabeth Marcuschi e Lívia Suassuna (orgs.). Avaliação em língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

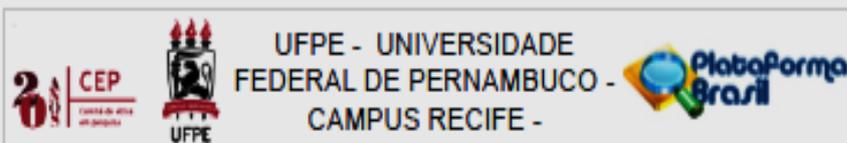
THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

		<b>UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CAMPUS RECIFE -</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>			
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>			
<b>Título da Pesquisa:</b> O ENSINO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NOS ANOS FINAIS DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO			
<b>Pesquisador:</b> MONICA DE SA SOARES			
<b>Área Temática:</b>			
<b>Versão:</b> 1			
<b>CAAE:</b> 12459419.0.0000.5208			
<b>Instituição Proponente:</b> Centro de Artes e Comunicação			
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio			
<b>DADOS DO PARECER</b>			
<b>Número do Parecer:</b> 3.373.618			
<b>Apresentação do Projeto:</b>			
O projeto, vinculado ao Mestrado Profissional em Letras /CAC/UFPE e orientado pela Profa. Dra. Ana Lima, apresenta uma proposta de intervenção didática envolvendo 40 alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, da escola estadual Prof.ª Inalda Spinelli, a fim de verificar o resultado produzido por atividades de análise linguística nas produções textuais dos alunos.			
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>			
Geral: Investigar se a prática de AL traz resultados efetivos de reflexão sobre o sistema linguístico.			
Específicos: 1. Levar os alunos a refletirem sobre fenômenos gramaticais específicos; 2. Levar os aprendizes a atividades de autoavaliação do texto por eles produzido; 3. Oportunizar aos alunos a atividade de reescrita.			
<b> Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>			
A pesquisadora prevê a possibilidade de os voluntários sentirem alguma timidez, ou sentimento de constrangimento por saber que os dados da pesquisa serão publicados e conhecidos por outras pessoas. Informa que será garantida aos alunos participantes a total preservação de sua identidade e que, para efeito de análise, os dados serão identificados por um código alfa-numérico. Dentre os benefícios, a pesquisadora salienta que a divulgação da pesquisa pode contribuir para a promoção de um ensino de língua materna mais eficiente.			
<b>Endereço:</b> Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde <b>Bairro:</b> Cidade Universitária <b>CEP:</b> 50.740-800 <b>UF:</b> PE <b>Município:</b> RECIFE <b>Telefone:</b> (81)2126-8588 <b>E-mail:</b> cepccs@ufpe.br			
Página 01 de 04			



Continuação do Parecer: 3.373.018

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem fundamentado e apresenta justificativa pertinente. A pesquisa poderá contribuir com os estudos sobre o ensino da língua portuguesa. O material para análise dos dados será coletado por meio da aplicação de sequências didáticas durante o período normal das aulas, não havendo alteração na rotina dos estudantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes termos e documentos obrigatórios: 1) Folha de Rosto; 2) Carta de Anuência da Escola Prof.<sup>a</sup> Ináida Spinelli; 3) Currículos Lattes da pesquisadora e da orientadora; 4) Termo de Compromisso e Confidencialidade; 5) TALE; 6) TCLE para responsável por menor.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as Instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

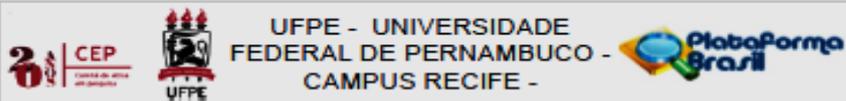
Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (Item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

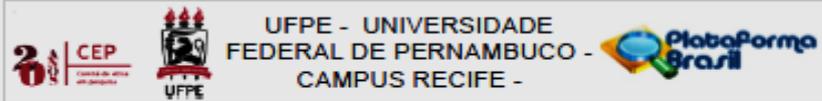
Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (Item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo

Endereço: Av. de Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2126-8568 E-mail: cepccs@ufpe.br

																																																			
Continuação do Parecer: 3.373.618																																																			
que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.																																																			
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:																																																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo Documento</th> <th>Arquivo</th> <th>Postagem</th> <th>Autor</th> <th>Situação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Informações Básicas do Projeto</td> <td>PB INFORMACOES BASICAS_DO_P ROJETO 1336071.pdf</td> <td>24/04/2019 10:51:58</td> <td></td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>lattesmonica.pdf</td> <td>23/04/2019 20:04:10</td> <td>MONICA DE SA SOARES</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>lattesanalma.pdf</td> <td>23/04/2019 20:01:35</td> <td>MONICA DE SA SOARES</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Projeto Detalhado / Brochura Investigador</td> <td>projetonicasoares.doc</td> <td>22/04/2019 21:00:17</td> <td>MONICA DE SA SOARES</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>canuencia.pdf</td> <td>22/04/2019 19:14:44</td> <td>MONICA DE SA SOARES</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência</td> <td>tclemonica.pdf</td> <td>21/04/2019 22:33:56</td> <td>MONICA DE SA SOARES</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>tcconfidencialidade.pdf</td> <td>21/04/2019 22:32:05</td> <td>MONICA DE SA SOARES</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência</td> <td>talemonica.pdf</td> <td>19/04/2019 23:23:17</td> <td>MONICA DE SA SOARES</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Folha de Rosto</td> <td>frmonica.pdf</td> <td>15/04/2019 22:45:16</td> <td>MONICA DE SA SOARES</td> <td>Aceito</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação	Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS_DO_P ROJETO 1336071.pdf	24/04/2019 10:51:58		Aceito	Outros	lattesmonica.pdf	23/04/2019 20:04:10	MONICA DE SA SOARES	Aceito	Outros	lattesanalma.pdf	23/04/2019 20:01:35	MONICA DE SA SOARES	Aceito	Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetonicasoares.doc	22/04/2019 21:00:17	MONICA DE SA SOARES	Aceito	Outros	canuencia.pdf	22/04/2019 19:14:44	MONICA DE SA SOARES	Aceito	TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemonica.pdf	21/04/2019 22:33:56	MONICA DE SA SOARES	Aceito	Outros	tcconfidencialidade.pdf	21/04/2019 22:32:05	MONICA DE SA SOARES	Aceito	TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talemonica.pdf	19/04/2019 23:23:17	MONICA DE SA SOARES	Aceito	Folha de Rosto	frmonica.pdf	15/04/2019 22:45:16	MONICA DE SA SOARES	Aceito	
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação																																															
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS_DO_P ROJETO 1336071.pdf	24/04/2019 10:51:58		Aceito																																															
Outros	lattesmonica.pdf	23/04/2019 20:04:10	MONICA DE SA SOARES	Aceito																																															
Outros	lattesanalma.pdf	23/04/2019 20:01:35	MONICA DE SA SOARES	Aceito																																															
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetonicasoares.doc	22/04/2019 21:00:17	MONICA DE SA SOARES	Aceito																																															
Outros	canuencia.pdf	22/04/2019 19:14:44	MONICA DE SA SOARES	Aceito																																															
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemonica.pdf	21/04/2019 22:33:56	MONICA DE SA SOARES	Aceito																																															
Outros	tcconfidencialidade.pdf	21/04/2019 22:32:05	MONICA DE SA SOARES	Aceito																																															
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talemonica.pdf	19/04/2019 23:23:17	MONICA DE SA SOARES	Aceito																																															
Folha de Rosto	frmonica.pdf	15/04/2019 22:45:16	MONICA DE SA SOARES	Aceito																																															
Situação do Parecer: Aprovado																																																			
Necessita Apreciação da CONEP: Não																																																			
Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800 UF: PE Município: RECIFE E-mail: cepcca@ufpe.br Telefone: (51)2126-8588																																																			

Página 03 de 04

	
Continuação do Parecer: 3.373.618	
RECIFE, 06 de Junho de 2019	
Assinado por: Gisele Cristina Sena da Silva Pinho (Coordenador(a))	

**ANEXO B - TABELA DIAGNÓSTICA ORGANIZADA POR COSTA-HÜBES (2012)  
(ADAPTADA PELA PESQUISADORA)**

<b>CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA</b>	
	ASPECTOS NÃO DOMINADOS - ND/ MARCAR X
	CÓDIGO DO ALUNO:
<b>1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO</b>	
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? para quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?	
1.2 Está adequado à esfera de circulação?	
1.3 Abrange satisfatoriamente o tema?	
1.5 Atende ao formato do gênero?	
<b>2. TEXTO</b>	
2.1 Apresenta clareza / coerência?	
2.1.1 Tem progressão?	
2.1.3 Apresenta argumentos consistentes?	
2.1.2 O grau de informatividade é adequado?	
2.1.3 Apresenta ideias contraditórias?	
2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão?	
2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?	
2.4 Considerou a seleção vocabular para expor suas ideias?	
2.5 Emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?	
2.6 Emprego adequado da concordância?	
2.7 Emprego adequado da regência?	
2.8 Emprego adequado dos sinais de pontuação?	
<b>3. ASPECTOS ORTOGRÁFICOS</b>	
3.1 Emprega letras maiúsculas adequadamente?	
3.2 Estabelece espaço de parágrafo / margem?	
3.3 Emprego adequado de letras?	