



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

MICHELE DA SILVA FREIRE

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O
TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO
CRÔNICA E DA PARÁFRASE NO ENSINO MÉDIO**

JOÃO PESSOA - PB

2017

MICHELE DA SILVA FREIRE

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O
TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO
CRÔNICA E DA PARÁFRASE NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

ORIENTADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Benício de Melo

JOÃO PESSOA - PB

2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Freire, Michele da Silva

A construção do sentido nas aulas de língua portuguesa: O trabalho com leitura e escrita por meio do gênero crônica e da paráfrase no ensino médio. / Michele da Silva Freire.- João Pessoa, 2017.

80f.

Monografia (Graduação em Letras - Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Benício de Melo

1 . Leitura. 2. Escrita. 3. Construção de Sentido. 4. Aulas de Língua Portuguesa. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 81,36

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O
TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO
CRÔNICA E DA PARÁFRASE NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da Aprovação: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Benício de Melo

(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Carvalho Ribeiro (CCHLA/DLCV/UFPB)

(Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina de Assis (CCHLA/DLCV/UFPB)

(Examinadora)

Agradeço a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

Dedico aos meus pais, Maria Avelino da Silva e Eliano Freire, por serem meus exemplos aqui na terra, por estarem sempre ao meu lado, por todos os ensinamentos, apoio e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser meu companheiro diário e por ter me dado forças para que eu chegasse até aqui.

À minha Orientadora, Prof^a Maria de Fátima Benício de Melo, por sua paciência, conhecimento e atenção na orientação deste trabalho.

Às Professoras Graça Carvalho e Cristina de Assis, por toda a assistência e formação que me foram dadas durante minha atuação como bolsista do PIBID.

À Supervisora do PIBID e Professora de Língua Portuguesa Lucivânia Herculano, que acompanhei durante minha participação no Subprojeto. Suas aulas e orientações foram essenciais para minha formação enquanto docente. Agradeço ainda pelo espaço cedido em suas aulas para a coleta do *corpus* para esta monografia.

Aos meus pais, por todo o amor e incentivo durante toda minha caminhada e por terem me ensinado a ser a pessoa que sou hoje.

Ao meu esposo Robson da Silva, que sempre me incentivou nos estudos e que me faz buscar sempre o meu melhor, me impulsionando a lutar pelos meus sonhos. Espero tê-lo sempre ao meu lado.

A todos os meus amigos e companheiros de curso, em especial Nathalia Araújo, que sempre esteve comigo durante todo percurso da Graduação e por quem construí uma amizade sólida que espero levar para o resto da vida.

Enfim, a todos os professores que contribuíram, direta ou indiretamente, para minha formação no decorrer deste curso.

“Incentivar a leitura é a forma mais eficaz de disseminar cultura e valores, incitar a imaginação e despertar a criatividade”.

(Elaine Sekimura)

RESUMO

Neste trabalho, iremos averiguar como se dá a construção de sentido por meio de atividades voltadas para a prática de leitura do gênero crônica e de escrita por meio da paráfrase. Especificamente, objetivamos: a) desenvolver as competências leitora e escritora, tomando como referencial a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti; b) compreender a crônica lida e estabelecer relações de intertextualidade no ato da produção textual e c) evidenciar a contribuição do gênero crônica e da paráfrase no trabalho com a linguagem. Para isso, desenvolvemos atividades no 3º ano do ensino médio na EEFM Olivina Olívia Carneiro da Cunha, resultantes da participação da bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba. O interesse pela realização dessa pesquisa teve origem nas inquietações da bolsista diante das dificuldades dos alunos em atribuírem sentido às atividades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Utilizamos como aporte teórico os seguintes autores: Antunes (2003/2005/2010), Koch e Elias (2012), Kleiman (1997/1998), Costa Val (1994), Faria, Assis e Ribeiro (2008), Geraldi (1997), PCN’s (1998/2000), PCN’s+ (2002) das OCEM’s (2006), Cosson (2011), Martins (1982), Marcushi (2003), entre outros. Baseando-nos no método da sequência básica de Cosson (2011), partimos da leitura e compreensão da Crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti e solicitamos a (re)produção textual por meio da paráfrase. A presente pesquisa busca analisar 10 produções textuais, evidenciando os impactos causados pelas atividades de leitura e de interpretação textual e como os efeitos de sentido foram produzidos dentro desses textos analisados. Grosso modo, consideramos esse trabalho de grande relevância, tendo em vista que promove o desenvolvimento crítico e reflexivo dos discentes, além de torná-los mais atuantes nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Construção de Sentido. Aulas de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this work, we will investigate how the construction of meaning is given through activities aimed at the practice of reading the chronic genre and writing through the paraphrase. Specifically, we aim to: a) develop reading and writing skills, taking as a reference the chronicle "I know, but should not", by Marina Colasanti; B) to understand the chronic read and establish relations of intertextuality in the act of textual production and c) to evidence the contribution of the chronic genre and the paraphrase in the work with the language. For this, we developed activities in the 3rd year of high school in Olivina Olívia Olívia Carneiro da Cunha, resulting from the participation of the Institutional Scholarship Program (PIBID) of the licentiate course in Portuguese Letters of the Federal University of Paraíba. The interest in carrying out this research stemmed from the students' concerns about the students' difficulties in making sense of reading and writing activities in Portuguese Language classes. We used as theoretical contribution the following authors: Antunes (2003/2005), Koch and Elias (2012), Kleiman (1997/1998), Costa Val (1994), Faria, Assis and Ribeiro (2008), Geraldi, PCN's (1998/2000), PCN's + (2002) of OCEM's (2006), Cosson (2011), Martins (1982), Marcushi (2003), among others. Based on the basic sequence method of Cosson (2011), we start from reading and understanding the Chronicle "I know, but should not", by Marina Colasanti and we request the (re) textual production by means of the paraphrase. The present research seeks to analyze 10 textual productions, evidencing the impacts caused by the activities of reading and textual interpretation and how the effects of meaning were produced within these texts analyzed. Roughly, we consider this work of great relevance, since it promotes the critical and reflective development of the students, in addition to making them more active in the Portuguese language classes.

Keywords: Reading. Writing. Construction of Sense. Portuguese Language Classes

Sumário

1. INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 O ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva tradicionalista	14
2.2. O Ensino de Língua Portuguesa sob a ótica dos documentos oficiais	16
2.3 O ato de ler: a interação por meio de textos	23
2.4 Os desafios da escrita na sala de aula.....	28
2.5 Gêneros textuais e ensino.....	30
2.5.1 O Gênero Crônica.....	33
2.5.2 A paráfrase	34
3. O PIBID COMO INSTRUMENTO FORMADOR DO FUTURO DOCENTE.....	36
4. METODOLOGIA	39
4.1 A escola.....	39
4.2 Problemas detectados na escola	39
4.3 Aplicação da Sequência didática.....	41
5. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS ALCANÇADOS	46
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS.....	73

1. INTRODUÇÃO

As lacunas que permeiam o ensino de Língua Portuguesa são preocupantes, principalmente quando paramos para analisar a falta de estímulo que os alunos demonstram na hora de ler e de produzir textos. De fato, essa problemática é algo para se pensar. Como a prática de leitura e escrita vem sendo abordada na escola? Qual concepção de leitura os professores estão adotando em suas aulas? Por que os alunos chegam ao ensino médio achando que não sabem ler e escrever? Como sabemos, na maioria das vezes, os alunos de escola pública não possuem hábitos de leitura e escrita, assim como também não são estimulados na escola, pois o ensino de Língua Portuguesa ainda se encontra muito fragmentado e engessado nas práticas da gramática normativa.

É lamentável ver que, mesmo depois de tantos estudos, avanços e pesquisas realizadas, as práticas de leitura e escrita em sala de aula tendem a serem as mesmas, centralizadas em apenas decorar nomenclaturas e classes gramaticais, que são, sim, importantes, mas que devem perder o lugar de destaque e prioridade nas aulas de Língua Portuguesa. Muitas vezes, para o professor de português, ler e escrever bem significam ter o conhecimento do código e saber empregar corretamente as regras gramaticais, em detrimento da exposição das ideias, de modo coeso e coerente. Esperamos, por meio deste trabalho, que os alunos consigam estabelecer relações de sentido com as práticas de leitura e escrita em sala de aula, para que assim, eles possam compreender o texto como um mecanismo comunicativo da linguagem.

Atualmente, os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio (PCNEM'S, 2000) ressaltam a importância de se trabalhar com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Essa prática é necessária para que os alunos passem a conhecer a diversidade de textos que os cercam, assim como também é necessário que se tornem leitores e produtores desses textos dentro da escola e fora dela. Para isso, é preciso criar situações que possibilitem a apropriação desses gêneros, a fim de que os educandos possam reconhecer que cada tipo de texto possui características próprias. Em vista disso, o professor precisa estimular hábitos de leitura e escrita na sala de aula, a fim de que os alunos desenvolvam as competências necessárias e passem a atribuir sentido a essas práticas, de modo a enxergá-las no seu dia a dia.

O objetivo principal desse estudo é averiguar como se dá a construção do sentido¹ por meio de atividades voltadas para a prática de leitura do gênero crônica e de escrita por meio da paráfrase. Especificamente, objetivamos: a) desenvolver as competências leitora e escritora, tomando como referencial a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti; b) compreender a crônica lida e estabelecer relações de intertextualidade no ato da produção textual e c) evidenciar a contribuição do gênero crônica e da paráfrase no trabalho com a linguagem.

Essa pesquisa foi oportunizada pela participação da bolsista no Subprojeto PIBID Letras-Português da UFPB, por meio de observações feitas nas aulas de Língua Portuguesa. Foi desenvolvida uma sequência didática que envolveu habilidades de leitura, escrita e interpretação textual, no 3º ano do ensino médio (turno da manhã), na Escola EEEM Prof.^a Olivina Olívia Carneiro da Cunha, da rede pública, localizada no Centro de João Pessoa – PB.

Optamos por trabalhar as competências de leitura e escrita a partir do gênero crônica, tendo em vista a linguagem coloquial e objetiva que esse gênero possui, visando aproximar o leitor do texto, estabelecendo relações entre as ações tomadas pelas personagens, pois são temáticas abordadas com base em situações do cotidiano, além de estimular uma reflexão acerca do assunto em questão. Para o trabalho com a escrita, abordamos o recurso da paráfrase como forma de reconhecer se os alunos compreenderam a crônica lida e discutida em sala de aula.

Além do mais, é importante ressaltar que a abordagem desse gênero contribui para o processo de formação de sujeitos críticos, pois aproxima os educandos das situações reais de comunicação, ajudando-os a pensar com autonomia e adotar posicionamentos diante de temas do cotidiano. Tais competências os incentivarão a buscar informações, e a interagir nas práticas sociais, tornando-se, assim, cidadãos ativos na sociedade. Para o desenvolvimento das atividades propostas na sequência didática, utilizamos o método da sequência básica desenvolvido por Cosson (2011), apontado no livro *Letramento Literário*.

¹ Na semântica, o estudo da significação pode apresentar várias possibilidades, no entanto, neste trabalho utilizamos a expressão “a construção do sentido” como uma forma de despertar o aluno para as atividades da língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Diante do exposto, consideramos necessário desenvolver atividades que proporcionem uma interação entre os alunos com os textos trabalhados. Para a realização desse estudo, pautamo-nos nos ensinamentos de Antunes (2003/2005/2010), Geraldi (1997), Koch e Elias (2012), Kleiman (1997/1998), Pereira (2011), Costa Val (1994), Faria, Assis e Ribeiro (2008), Martins (1982), nos direcionamentos dos PCN's (1998/2000), PCN's+ (2002) das OCEM's (2006), nas estratégias apontadas por Cosson (2011) e no trabalho com os Gêneros textuais guiados por Marcushi (2003).

O presente trabalho se divide da seguinte forma: seguidos deste capítulo introdutório, no capítulo dois, destacamos na fundamentação teórica: o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva tradicionalista; abordamos a visão dos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa; apontamos alguns estudos acerca do processo de leitura e escrita, assim como algumas reflexões sobre o trabalho com gêneros textuais e sobre a natureza do gênero crônica e da paráfrase. No capítulo três, é apresentado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Subprojeto Letras/Língua Portuguesa) e sua contribuição na formação do futuro docente, bem como suas propostas voltadas para práticas de leitura e escrita na escola. No capítulo quatro, caracterizamos a escola, relatamos os problemas detectados e expomos a metodologia utilizada, descrevendo o passo a passo da sequência didática, assim como seu desenvolvimento. No capítulo cinco, são analisados os dados obtidos na realização da sequência e os resultados alcançados nesse processo. No capítulo seis, apresentamos as considerações finais, nas quais observamos se conseguimos responder aos nossos questionamentos lançados nessa pesquisa e se os objetivos pretendidos foram alcançados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva tradicionalista

Atualmente, as práticas de leitura e escrita na sala de aula têm deixado muito a desejar. Dizemos isso, pois o que vemos na realidade beira o caos, quando deparamos, na maioria das vezes, com alunos no ensino médio sem saber ler (no sentido de se fazer compreender) e sem saber sustentar ao menos um parágrafo, sem ferir a coesão e a coerência textuais.

E as consequências desse desprezo, para a educação, configuram a tragédia pedagógica que tão bem conhecemos: a redução do estudo da língua, na escola, à palavra solta, à frase isolada. Uma palavra solta, uma frase isolada são como um peixe fora d'água. O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, qualquer frase. (BAGNO, 2010, p.12, *apud* ANTUNES, 2010, p. 12)

O autor utiliza essa metáfora para associar o ensino da gramática a um peixe fora d'água, pelo fato de esse exercício de formar palavras soltas não se configurar como linguagem, uma vez que ela só ganha vida dentro do texto. Consideramos essa associação muito pertinente, porque é assim que os alunos se sentem, um peixe fora d'água, quando precisam utilizar uma linguagem que eles desconhecem. Como bem lembra Antunes, (2003, p.26),

[...] esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada.

Nesse sentido, a linguagem torna-se vazia e destituída de significados, pois a prática da escrita se reduz à mera execução de um código que não possui uma finalidade, uma intenção, um interlocutor, uma referência. Sabemos que a maneira como a escrita se configura deve estar de acordo com os sentidos que pretendemos alcançar, uma vez que escrever, assim como falar, tem o poder de agir sobre o outro, tendo em vista que a interação acontece a partir de textos, sejam eles orais ou escritos. Acreditamos que a base para o ensino de língua deve estar ancorada nas práticas de

leitura e escrita, pois são a partir delas que conseguimos ampliar o nosso conhecimento de mundo e linguístico.

As ações realizadas na disciplina língua portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, da fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (OCEM, 2006, p.18)

Como podemos observar, a maneira como trabalhamos o texto em sala de aula influencia no modo como os alunos passam a enxergar a leitura e atribuir sentido a ela. Sendo assim, é necessário abordar o texto como um processo ativo que se estabelece através do diálogo entre autor, texto e leitor. Portanto, “o sentido que produzimos para os textos que lemos é de alguma forma, efeito do foco que estabelecemos na/para a atividade de leitura, o que dirige e condiciona nossos movimentos/gestos de leitor (OCEM, 2006, p.17)”.

Sendo assim, a compreensão do texto vai além da decodificação e passa a ser vista como a construção do sentido, que se dá a partir das inferências que o leitor atribui ao texto e do contexto de comunicação. Portanto, é necessário trazermos o aluno para ‘dentro’ do texto, para que, assim, ele possa refletir, estabelecer relações com a sua realidade e produzir sentidos.) “É neste sentido que a leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’ porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente”(GERALDI, 1997, p. 171, grifo do autor).

Como podemos observar, é por meio da leitura que podemos fundamentar nossa opinião sobre algo, seja para concordar ou refutar; sendo assim, podemos afirmar que é a partir da leitura que teremos ferramentas para uma boa escrita. Como lembra Antunes (2003, p. 45- 46):

Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. Aí as palavras virão, e a crescente competência para a

escrita vai ficando por conta da prática de cada dia, do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero de texto.

Desse modo, torna-se urgente que saibamos “fornecer” as ferramentas necessárias ao discente, para que ele possa construir seus significados por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita. Nesse sentido, cabe ao professor desenvolver as competências para o exercício da língua, competentemente, por meio de aulas que proporcionem o contato com práticas de leitura e escrita, pois só assim os alunos passarão a se sentir atuantes sobre a língua que eles usam nas mais variadas situações comunicativas. Um grande equívoco tem sido achar que somente ensinando as nomenclaturas e regras gramaticais na escola, os alunos estarão aptos a ler e a escrever e, como bem sabemos, na prática não é isso que acontece.

2.2. O Ensino de Língua Portuguesa sob a ótica dos documentos oficiais

Os documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa, como os PCN's, PCN+, PCNEM's e as OCEM's, comungam sobre as concepções de língua/linguagem e leitura nas práticas de ensino. As orientações presentes nesses manuais não apresentam fórmulas prontas, mas servem como direcionamentos para uma prática de ensino que favoreça o diálogo entre o professor e a escola, sobre uma ação docente voltada para uma formação de qualidade. Além disso, esses documentos estruturam-se nos ensinamentos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que têm por objetivo regulamentar o sistema educacional de ensino e promover uma educação igualitária nas mais variadas camadas sociais.

No que se refere ao ensino de língua, os PCNEM'S (2000, p. 20) afirmam:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Diante disso, é necessário levarmos em conta que a linguagem é um bem social e cultural, que nos possibilita interagir com o outro, que nos leva, dessa forma, à ampliação do nosso conhecimento, pensamento e, conseqüentemente, do nosso modo de

agir. Assim, podemos afirmar que a linguagem passa a ter sentido para nós quando atuamos sobre ela. Nessa perspectiva, interagir pela linguagem significa dizer algo a alguém sob algum pretexto. Desse modo, “o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto. [...] a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos” (PCN, 1998, p 21).

Os documentos oficiais recomendam que as leituras realizadas em sala de aula abordem temáticas de cunho social, tendo em vista contribuir para a formação do educando. Desse modo, a leitura deixa de ser vista apenas como decodificação e passa a ser vista como uma perspectiva interativa, em que o leitor deixa de ser um sujeito passivo e passa a ser um indivíduo ativo que dialoga com o texto. O objetivo dessa abordagem proposta pelos documentos oficiais é preparar o educando para o exercício da cidadania, pois é no espaço da escola que os alunos devem encontrar autonomia para se tornarem cidadãos críticos no corpo social.

Nesse sentido, é necessário que os alunos tenham em mente que é na/pela linguagem que eles se constituem como sujeitos ativos na sociedade, uma vez que a língua é um instrumento de domínio sobre o outro/interlocutor, que, por sua vez, também assume o seu papel dialogicamente na interação. As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) preconizam que o aluno do ensino médio seja capaz de dialogar com seus interlocutores no ato da comunicação, seja no plano da oralidade ou da escrita (PCN+, 2002b, p. 64-65).

Destarte, podemos afirmar que os documentos oficiais apontam para que as práticas de ensino de Língua Portuguesa tenham como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem nas mais variadas situações comunicativas. Deve-se levar em consideração a maneira como os alunos pensam e atuam por meio da linguagem. É necessário que eles percebam que já possuem uma competência linguística, ou seja, um saber internalizado, e que o papel da escola é desenvolver neste usuário da língua a competência comunicativa. Só assim, o estudo da língua materna passa a fazer sentido para o discente.

Desse modo, “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (PCN, 1998, p.19). Assim, pela linguagem, as pessoas trocam experiências, adquirem conhecimento e produzem cultura, ou seja, quando agimos pela linguagem, estamos exercendo a nossa participação plena na sociedade. Portanto, tamanha é a responsabilidade da escola na formação de cidadãos críticos que saibam produzir e compreender textos competentes nos mais variados contextos de comunicação.

De acordo com a LDB Nº 9.394/96, no seu Artigo 22, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Diante disso, os PCNEM (2000, p. 22) afirmam:

A escola pode não garantir o uso da linguagem fora de seu espaço, mas deve garantir tal exercício e uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua.

Espera-se, assim, que a escola passe a ouvir os seus alunos e a ler os seus textos em sala de aula, visto que esse deve ser o objetivo do espaço escolar, possibilitando aos educandos a vivência com textos por meio da leitura e escrita, textos esses que comuniquem e que façam parte da realidade deles. Sendo assim, é no espaço da aula de Língua Portuguesa que o aluno deve fazer uso da linguagem, de maneira a compreendê-la como um meio de integrar-se à sociedade. “Enfim, a escola deve fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo com outros textos” (PCNEM, 2000, p.23).

No tocante ao ensino a partir de gêneros textuais, os PCN’s (1998) aconselham: “É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (op. cit., 1998, p.23). De acordo com os documentos citados, podemos constatar a importância de possibilitar ao aluno o contato com os mais variados gêneros, tendo em vista que os critérios para a escolha desses textos a serem trabalhados em sala devam favorecer a reflexão crítica dos alunos e que proporcionem sua participação plena na sociedade.

Para isso, o professor deve privilegiar textos de gêneros que apareçam com maior frequência no universo dos discentes e, assim, criar uma ponte entre os textos trabalhados em sala de aula com a realidade na qual o aluno está inserido. Portanto, cabe a escola “propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato” (PCN, 1998, p. 25).

De acordo com as OCEM's (2006, p.25), o sentido de um texto

está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos.

Como podemos observar, a construção do sentido é um processo, a depender de vários fatores, dentre eles o conhecimento que o sujeito tem de mundo, os chamados “conhecimentos prévios” que servem de base para a construção de novos conhecimentos, conforme já ressaltamos na seção 2.

Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora (PCN, 1998, p. 41).

Na escola, o sujeito deve sentir-se com o direito à palavra, e essa palavra deve estar em consonância com o dizer do outro, pois “é da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo, mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível” (OCEM, 2006, p. 68).

Nesse sentido, é necessário instaurar um espaço de reflexão, oportunizado pelo confronto de diferentes opiniões, em que a diferença seja vista como um momento de aprendizado e seja possível enxergar uma pluralidade de interpretações a partir das discussões constitutivas dos sujeitos. A mediação do professor nesse processo é de grande relevância, pois irá sistematizar, por meio de ações, o contato crítico e reflexivo dos alunos frente aos implícitos das práticas de linguagem. Assim, o aluno poderá observar no discurso do outro aquilo que ele não pôde identificar sozinho, ampliando,

dessa maneira, sua competência leitora a respeito de um determinado texto/assunto. Ou melhor, “ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos” (PCN, 1998, p. 48).

No que tange ao ensino de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 69-70) preconizam:

A leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. [...] O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Como podemos observar, o trabalho com leitura é visto como um processo que se constitui por meio de etapas que norteiam a construção do sentido do texto. Desse modo, a leitura não se trata apenas de decodificar palavra por palavra, mas implica dizer que um leitor competente é aquele que consegue compreender as informações presentes nas entrelinhas e se posicionar frente à leitura realizada. Nesse sentido, o ato de ler é algo que vai além da palavra escrita. Sendo assim, o domínio da leitura caracteriza-se como sendo um fator essencial na conquista pela autonomia do sujeito diante da sua realidade. Com efeito, espera-se que, por meio dessa interação autor/texto/leitor, o aluno saiba fazer uso da língua, competentemente, nos mais variados contextos comunicativos.

Desta maneira:

Prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos. Sob essa orientação, ressalte-se, buscam-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno,

que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade. (OCEM, 2006, p. 33)

Nessa perspectiva, formar leitores não é uma tarefa fácil e, segundo os PCN's, (1998, p.71-72), a escola deve favorecer essa prática a partir das seguintes condições:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

Nesse sentido, para que o trabalho de leitura aconteça de maneira significativa, é necessário que a escola disponibilize esses recursos, o que dificilmente acontece na realidade. De fato, o que encontramos são bibliotecas fechadas, e o professor vê o seu trabalho restrito ao espaço da sala de aula. Isso implica dizer que as escolas nem sempre

oferecem as condições necessárias, para que o trabalho ocorra, conforme sugerem os documentos. No que diz respeito à prática pedagógica, os documentos oficiais orientam os docentes, fazendo-os refletir, e apontam estratégias de como melhorar sua atuação em sala de aula. Dessa maneira, os profissionais da educação são levados a repensar a sua prática, a partir da concepção de língua/leitura que eles adotam em suas aulas, quais objetivos eles buscam alcançar e qual enfoque é dado aos conteúdos trabalhados.

De acordo com os PCN's (1998), a palavra conhecimento é vista como um processo que está sempre em construção. Desse modo, nunca pode ser visto de maneira pronta e acabada, pois ele nunca se esgota, mas, ao contrário, está sempre se resignificando. Portanto, quando afirmamos que temos conhecimento sobre algo, esse conhecimento é algo provisório que pode ser aperfeiçoado e reconstruído. Assim, essa perspectiva vai contra o modelo tradicional de ensino que vemos nas escolas, que prega o conhecimento como algo pronto e acabado.

No que diz respeito à abordagem de conteúdos no ensino de Língua Portuguesa, os PCN's (1998), preconizam a construção dos sentidos, pois os alunos devem compreender a relevância que tal atividade exerce sobre sua aprendizagem e não apenas executá-la de maneira mecânica para o cumprimento de uma obrigação escolar.

No tocante ao trabalho com a escrita, os PCN (1998, p. 25) afirmam que “a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos de produção”. Sendo assim, o professor deve criar situações que possibilitem o aluno exercitar-se por meio da leitura de diversos gêneros, para que, dessa maneira, os discentes se apropriem de suas características específicas e passem a usá-las como referência em suas produções, dependendo da intencionalidade pretendida, ou seja, do objetivo que se deseja alcançar.

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho.[...] Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção (PCN,1998, p. 75-76).

Diante do exposto, podemos afirmar que as atividades de escrita são sequenciadas por estratégias que devem estar ancoradas a um propósito comunicativo, seja de informar, entreter, divertir etc. Portanto, para se redigir algo, é importante ter em mente o que escrever e para quem escrever. Ao expor suas ideias, o educando exerce a função de planejar o que deseja escrever expõe seu ponto de vista e revisa-o por meio da reescrita de textos. A refacção faz parte do processo da escrita, tendo em vista que um bom texto é construído por meio da reestruturação da versão inicial. Nesse sentido, podemos afirmar que um texto só estará pronto após várias versões revisadas. Assim, o aluno poderá desconstruir a noção de texto como algo pronto e acabado, mas que deve ser visto como processo que é construído, como um passo a passo e, principalmente, por meio de uma leitura crítica e bem elaborada. “Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção do sentido em práticas orais e escritas de uso da língua, [...] considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, recepção e a circulação de sentidos” (OCEM, 2006, p. 18-19).

Grosso modo, os documentos oficiais citados nesse capítulo orientam para uma prática pedagógica em que o docente seja um mediador na formação social do aluno, para que, assim, ele possa se tornar um cidadão crítico e participativo na sociedade. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas um transferidor de conteúdos e passa a ter responsabilidade na formação do educando para o exercício da cidadania. Para isso, o docente possui uma gama de recursos didáticos que precisam – e devem – ser explorados e, no que se refere ao ensino de língua por meio de textos, existem uma infinidade de gêneros textuais para serem explorados na sala de aula, para assim, ampliarmos nossa visão acerca da dinamicidade da linguagem. Nesse sentido, o ensino passa a ser visto por uma perspectiva sócio interacionista que se constrói a partir da mediação do professor e da atuação do aluno.

2.3 O ato de ler: a interação por meio de textos

A leitura é antes de tudo um ato social, capaz de promover a interação nas mais variadas situações de comunicação por meio da linguagem. O ato de ler produz um sentido particular em cada leitor, pois entram em jogo as experiências, os valores e os conhecimentos adquiridos no decorrer da vida – são os chamados conhecimentos prévios, que acabam servindo de base para a construção de novos conhecimentos.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 1997, p.13).

O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento que temos acerca de nossa língua, que vai desde a escrita da palavra ao seu significado. Desempenha papel fundamental na decifração da mensagem, pois à medida que as palavras vão sendo compreendidas, a mente vai sendo ativada e, assim, passa a construir seus significados. Já o conhecimento textual tem relação com as noções básicas sobre o conceito de texto, seus tipos, sua estrutura e funcionalidade. Ambos fazem parte do conhecimento prévio, que é adquirido através das experiências e do convívio em uma sociedade. Segundo Kleiman (1977, p.25):

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.

Portanto, o texto pode ser o mesmo, mas a significação atribuída a ele pode ser diversificada, a ativação do conhecimento prévio irá resgatar na memória as informações necessárias sobre o assunto abordado e, assim, as inferências que o leitor for construindo serão baseados nas pistas apontadas pelo texto. Dessa maneira, o interlocutor, pelo fato de possuir o conhecimento prévio, consegue preencher os vazios deixados pelos implícitos, com a informação certa (KLEIMAN, 1997).

Com efeito, admitir que o conhecimento do leitor influencia na construção dos significados significa dizer que um único texto pode realizar uma pluralidade de leituras e, conseqüentemente, de sentidos, já que não existe uma única leitura possível para um texto, como encontramos muitas vezes imposta pelo professor ou pelo livro didático. Esse tipo de atitude tomada pelo(a) docente certamente está relacionada com o desconhecimento da concepção de língua, linguagem e leitura a ser adotada em sala de aula como construção do conhecimento. A língua é vista como instrumento de decodificação, quando o texto é visto como unidade de sentido absoluto e a leitura passa

a ser vista como a captura das ideias do autor ou mera localização no texto, na qual o leitor nem precisa refletir. Entretanto, quando o leitor constrói e é construído pelo texto, nesse momento, entram em jogo as experiências, levantamento de hipóteses e esquemas conceituais. O leitor participa ativamente na formação do sentido e a língua passa ser vista como instrumento de interação. Nesse sentido:

[...] a atividade de leitura é vista como uma interação a distância entre leitor e autor via texto. A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. (KLEIMAN, 1997, p. 65)

Dessa maneira, o texto é considerado o lugar onde a interação acontece, sendo assim, logo ele deixará de ter o sentido completo nele mesmo e passará a ser visto como um processo de construção e reconstrução de sentidos entre ele e os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, os alunos devem compreender o texto como um processo ativo no qual os significados vão sendo construídos por meio de um jogo interlocutivo entre o leitor, texto e autor, em que devem ser levadas em conta as capacidades do leitor e as condições de produção do texto.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 1997, p. 17)

Aprendemos a ler quando atribuímos sentido às coisas ao nosso redor; portanto, quando lemos um texto e não compreendemos, significa dizer que não podemos atribuir sentido àquilo que não diz nada ou diz muito pouco para nós. Desse modo, compreender é, pois, a capacidade de atribuir sentido por meio da atuação que o leitor estabelece com o texto, como inter-relacionar informações, levantar hipóteses, tirar conclusões e estabelecer sentido.

Nas palavras de Kleiman (1998, p.16):

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em

sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

Sendo assim, ao confrontar o aluno com o texto, é necessário criar uma expectativa acerca do que vai ser lido para estimular o conhecimento prévio na construção dos sentidos; para isso, é necessário que o professor seja mediador nesse processo de interação e, assim, o aluno possa ter uma melhor compreensão geral do texto.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PCN, 1998, p.17).

No contexto escolar, as práticas de leitura ainda estão sendo vistas de maneira muito artificial, na medida em que ainda se limitam ao nível de decodificação do signo linguístico, ou seja, os alunos leem de maneira fragmentada, sem fazerem usos das inferências necessárias para a compreensão do texto. Assim, como aponta Antunes (2003, p. 27), “não há leitura porque não há ninguém do outro lado do texto”.

Acreditamos que o objetivo da leitura deve ficar claro para o aluno, pois tudo o que fazemos está preso a um interesse qualquer. No caso da leitura, não é diferente, pois ela é a ponte para se chegar a todo tipo de conhecimento; portanto, dependendo do objetivo a ser alcançado, a leitura não pode ser realizada de qualquer maneira. Como lembra Antunes (2003, p. 81), o professor de português deve promover uma leitura motivada, ou seja,

[...] o aluno, antes de qualquer coisa, deveria estar convencido das vantagens de saber ler e de poder ler. O professor faria bem, então, em ajudar o aluno a construir uma representação positiva da leitura e dos poderes que ela confere ao cidadão. E, cada situação particular da sala de aula, deveria explicitar para os alunos os objetivos de toda atividade de leitura, ou seja, por que ele é

convocado a ler aquele texto, de forma a despertar-lhe o interesse por fazê-lo bem.

Portanto, para que os alunos interajam com o texto na sala de aula, o professor precisa criar oportunidades, de modo que o discente possa ir construindo o sentido e formando a sua interpretação sobre a leitura que lhe está sendo apresentada naquele momento. “Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais experiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre os aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 1998, p.24). Cumpre observar que esse aspecto interacional que a leitura proporciona, além de ampliar o repertório linguístico, torna o leitor mais proficiente e crítico. “A escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e a escrever, e muitos têm sua única oportunidade de contatos com os livros, estes passam a ser identificados como manuais escolares” (MARTINS, 1997, p. 25).

No tocante ao trabalho com leitura, esta tem sido cada vez mais negligenciada por alguns materiais didáticos, que mais inibem do que incentivam o gosto pela leitura. Dessa maneira, tamanha é a responsabilidade da escola na formação desses leitores, pois muitas vezes é o único acesso que os educandos têm para desenvolver as habilidades com leitura e escrita. E, como sabemos, um leitor que não possui hábitos de leitura e escrita terá muita dificuldade de compreender textos, assim como também produzi-los.

Para que o discente seja motivado, a escola deve proporcionar meios para que ele vivencie momentos que despertem o interesse por uma leitura prazerosa e uma escrita bem fundamentada. Nesse sentido, “A atividade de leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais do que a simples decodificação dos sinais gráficos” (ANTUNES, 2003, p. 67). Dessa maneira, podemos inferir que a leitura nos capacita para uma boa escrita e vice-versa. Dizemos isso, pois a leitura e a escrita são práticas da língua que se completam e não podem ser

vistas de maneira isolada. Para lermos um bom texto, é necessária uma boa escrita, assim como uma boa escrita precisa estar embasada, conseqüentemente, em uma boa leitura.

2.4 Os desafios da escrita na sala de aula

Houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso e de domínio de poucos, mas, com o passar do tempo, ela foi ganhando espaço e hoje já faz parte da vida das pessoas. Estamos, a todo o momento, em contato com a escrita, seja para enviar um e-mail, fazer uma lista de supermercado, digitar trabalhos acadêmicos, postar um recado nas redes sociais etc. São inúmeras as situações em que produzimos textos no dia a dia. No entanto, quando o professor solicita aos alunos para produzirem algum tipo de texto em sala de aula, eles se desesperam e dizem não saberem escrever e, por vezes, afirmam que é preciso ter o dom para realizar essa tarefa, adequadamente. De acordo com Antunes (2003, p. 54):

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente pela decodificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Em outras palavras, o que Antunes (2003, p. 54-56) enfatiza é que a prática da escrita supõe etapas a serem seguidas para que haja uma boa realização da tarefa; cada etapa cumpre sua função específica na construção de um texto. A primeira a ser realizada é a etapa do planejamento, que corresponde a toda a organização em torno do texto, seleção das ideias, objetivo a ser alcançado e, principalmente, a preocupação com quem vai ler o texto. A segunda etapa corresponde à escrita, trata-se da exposição das ideias no papel e devem ser executadas, conforme planejadas na etapa anterior, a escolha das palavras deve estar de acordo com a situação comunicativa. À terceira etapa corresponde ao momento de revisar o que foi escrito; deve-se observar se os objetivos foram atingidos e se existe clareza no desenvolvimento das ideias. É a partir dessa etapa que o escritor decide o que deve permanecer e o que deve ser modificado em seu texto. Essa habilidade interativa da escrita implica tomada de decisões de alguém que é autor de um dizer, que o realiza para um interlocutor, que também é participante desse processo interativo da linguagem.

A atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. [...] Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras (ANTUNES, 2003, p. 45).

Para que a escrita aconteça de maneira interativa, é necessário que o escritor leve em consideração o seu interlocutor e as condições de comunicação, mas, sobretudo é essencial ter o que dizer, pois se não houver informação, se não houver ideias, conseqüentemente, faltará também o sentido. Sendo assim, é necessário que o aluno compreenda a função que o seu texto busca informar e o que ele pretende alcançar. Nesse sentido,

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação ao outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escreve?), do interlocutor/leitor (para quem escreve?), do quadro espaço-temporal (onde/quando?), e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH E ELIAS, 2009, p. 36, *apud* FRANCELINO, 2011, p. 65).

Na escola, o que acontece é uma escrita destituída de função, em que os alunos não entendem a relevância de seus textos e acabam por roubar o verdadeiro papel da escrita, que é comunicar, informar algo a alguém sobre algum pretexto. Portanto, “o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância” (KLEIMAN, 1998, p. 10).

O que vem acontecendo na sala de aula é uma prática de escrita simulada, onde, por mais condições de produção que o professor venha a oferecer, o aluno não consegue desenvolver uma condição de produção real. Isso porque os educandos realizam a atividade proposta só para obtenção de uma nota, e, portanto, não a realiza com satisfação, fazem de todo jeito, “no improvisado”, sem objetivos. Então, a partir do momento em que as aulas de língua portuguesa tirarem do foco a abordagem da

gramática normativa como prioridade e passem a oportunizar o contato dos discentes com textos, eles passarão a entender que a língua que estudam na escola é a mesma que circula em seu meio social.

Baseados nessa mudança de ensino, a principal prioridade é oportunizar o uso da linguagem dentro da escola, de maneira que o aluno possa integrá-la em sua vida e em seu meio social. A proposta dos PCNEM's é que:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (PCNEM, 2000, p.18).

Nesse sentido, o educando deve ter contato com os mais variados gêneros textuais, especialmente os que mais circulam socialmente, pois à medida que se lê, se conhece um determinado gênero, é que é possível produzi-lo adequadamente. Além disso, os escritores de um gênero específico são automaticamente leitores desse mesmo gênero.

2.5 Gêneros textuais e ensino

Devido aos avanços tecnológicos, vivemos hoje na chamada era digital. O acesso facilitado à internet e a intensidade no uso de tecnologias fazem com que presenciemos uma propagação de novos gêneros, tanto na escrita quanto na oralidade. De acordo com Marcuschi (2010, p. 22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Nesse sentido, podemos afirmar que, nas mais variadas situações de comunicação, interagimos por meio de gêneros textuais, que podem ser orais ou escritos. Assim, a linguagem só se materializa por meio de textos. Essa perspectiva parte de uma visão em que a língua é vista como um ato social e os gêneros são como ações sócio-discursivas, que agem sobre o outro por meio do dizer, pois acabam por constituí-lo de algum modo. Vejamos:

Embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Dito com outras palavras, em alguns casos a forma é decisiva no reconhecimento de um gênero, já em outros casos, a funcionalidade é que irá determiná-lo, assim como também o suporte no qual é veiculado interfere na determinação da funcionalidade do gênero. Dessa forma, podemos afirmar que os gêneros textuais se caracterizam mais pela função comunicativa que estabelecem do que por suas particularidades estruturais.

A quantidade de gêneros existentes é infinita, por serem considerados unívocos, devido ao fato de possuírem características híbridas, pois, assim como surgem rapidamente, também podem desaparecer ou sofrer modificações. Como no caso da carta, que foi substituída pelo e-mail eletrônico, ou seja, ocorre o surgimento de um gênero em decorrência da existência do outro. O uso de um gênero é determinado pelos objetivos linguísticos a serem alcançados em uma situação social comunicativa. Nas palavras de Marcuschi (2010, p. 31) “os gêneros são artefatos linguísticos construídos historicamente pelo ser humano”. Nesse contexto, a língua é vista como social, cognitiva e histórica e a noção de gênero é definida pela ação que se estabelece, uma vez que o propósito comunicativo deve ser mais importante do que o seu aspecto estrutural.

O trabalho com gênero em sala de aula proporciona o contato com a língua em seus diversos usos com o texto no dia a dia. Dessa maneira, os alunos poderão relacionar a linguagem à realidade que os cerca, haja vista que tudo o que fazemos linguisticamente está relacionado a um ou outro gênero. Assim, os professores devem estimular os alunos a analisarem os mais diversos tipos de linguagem, assim como promover a apropriação das características de cada gênero. Conforme ressaltam Koch e Elias (2012, p. 74):

Cabe, pois, à escola possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver

capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Nesse sentido, quando dominamos algum tipo de gênero textual, estamos atendendo a objetivos particulares de determinadas situações específicas da comunicação. Com efeito, “dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa”, e [...] o ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos” (KOCH E ELIAS, 2012, p. 61).

Diante do exposto, fica clara a necessidade de se trabalhar com gêneros que dialoguem como o cotidiano dos educandos. Desse modo, optamos por abordar o gênero crônica em sala de aula, por tratar-se de um gênero curto que se aproxima do leitor por meio de uma linguagem clara e própria do dia a dia, assim como também aborda assuntos do cotidiano, com os quais os alunos se familiarizam e interagem. Em vista disso, torna-se visível a importância de se trabalhar com crônicas, devido ao estímulo e ao desenvolvimento intelectual dos alunos, por meio da reflexão crítica e posicionamento que eles adotam frente aos temas que eles vivenciam. Além disso, os educandos conseguem estabelecer uma ponte entre a realidade que os cercam com o ensino de língua por meio da leitura de gêneros textuais.

De acordo com os PCN’S (1998, p. 24):

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social.

Sendo assim, podemos considerar que o ensino de gêneros na escola vem preparando os alunos para atuarem criticamente na sociedade nas mais diversas situações comunicativas. Haja vista que interagimos o tempo inteiro por meio da linguagem e, conseqüentemente, por meio de gêneros. No entanto, o que tem acontecido no ensino médio é o foco em um tipo de texto argumentativo e opinativo cobrado no ENEM. Conseqüentemente, os alunos estão automatizando essa tipologia textual de tal maneira, que quando lhe é solicitada a produção de um gênero que atende a objetivos diferentes, não conseguem executar satisfatoriamente o comando da atividade.

Destarte, torna-se urgente preparar os estudantes para a vida e não apenas para momentos de provas para ingresso na universidade, tendo em vista que a linguagem é muito ampla para ser enquadrada em apenas um único tipo de texto.

2.5.1 O Gênero Crônica

A crônica surgiu no Brasil em meados do século XIX, a partir das produções de diversos assuntos que eram inseridos nos rodapés dos jornais daquela época. Assim, a crônica caracteriza-se por abordar fatos do cotidiano por meio de uma linguagem informal (tendo em vista aproximar o leitor desse tipo de gênero), visando despertar a reflexão crítica diante da vida e das atitudes dos seres humanos. Trata-se de um gênero que transita entre a literatura e o jornalismo.

De acordo com Sá (1985, p. 8), a crônica surgiu em folhetins, em que textos curtos eram escritos, a fim de comunicar aos leitores os acontecimentos daquela época. Com o passar do tempo, a crônica foi perdendo sua transitoriedade e passou a conquistar seu espaço em outros suportes como: revistas, livros, internet, entre outros. Segundo Sá (1985, p. 85), o leitor do jornal caracteriza-se por ser mais apressado, enquanto que o leitor do livro é mais seletivo e reflexivo.

Nesse sentido, cabe ao professor proporcionar aulas que estimulem as habilidades de leitura e escrita por meio de gêneros como este, para que os alunos possam torna-se leitores e produtores desses textos.

Nos dias de hoje, muito tem se discutido sobre a importância de se incentivar as habilidades de leitura e de escrita na escola. Diante do baixo nível dos alunos relacionados à compreensão e produção de textos na educação básica, consideramos o gênero crônica muito oportuno para se trabalhar em sala aula, por abordar situações que os alunos reconhecem no seu dia a dia.

Dessa maneira, entendemos que há muito a se explorar nas entrelinhas desse gênero. Como podemos observar nas palavras de Koch e Elias (2012, p.74) cabe à escola, “colocar os alunos, ao mesmo tempo em situações reais de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são”.

2.5.2 A paráfrase

Percebemos que a prática da escrita vem se tornando uma ‘pedra no sapato’ de muitos alunos, isso acontece devido à falta de hábitos de leitura e produção de textos na escola, como já mencionamos anteriormente. Desse modo, é necessário que os discentes despertem para a escrita através de textos lidos, como enfatizam Koch e Elias (2012, p.43):

Para a atividade de escrita, o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre as práticas discursivas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Dessa maneira, o leitor, diante da leitura e compreensão do sentido global do texto, consegue organizar ideias e produzir outros textos por meio da ativação de modelos, uma vez que “a escrita, portanto, é uma atividade que exige a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente (KOCH E ELIAS, 2012, p. 45)”.

A capacidade de fazer paráfrases é utilizada na literatura com o sentido de designar aquelas operações que estão envolvidas em contar o texto com as suas próprias palavras. A capacidade estaria demonstrada quando o leitor consegue responder algumas perguntas sobre o texto, recontar o texto parcial ou totalmente, fazer um resumo do mesmo. No entanto, a paráfrase também vai além da compreensão de pistas locais, pois para fazer uma paráfrase adequada o leitor precisa perceber o global, transformar os elementos locais num todo coerente (KLEIMAN, 1998, p. 83).

Grosso modo, buscamos despertar no aluno a capacidade de fazer paráfrase, tendo em vista prepará-lo para o exercício da escrita, por meio da compreensão do texto trabalhado em sala. Nas palavras de Garcia (1988, p.185), “a paráfrase constitui uma prática muito proveitosa, pois, além de melhorar o vocabulário, também proporciona inúmeras possibilidades para reestruturar as frases e não se limita apenas a substituir palavras de um texto A por outras, sinônimas, em um texto B.”

Segundo Antunes (2005, p.62), “a paráfrase acontece sempre que recorremos ao procedimento de voltar a dizer o que já foi dito antes, porém com outras palavras, como se quiséssemos traduzir um enunciado, ou explicá-lo melhor, para deixar o conteúdo

mais transparente”. Nesse sentido, a autora afirma que a paráfrase caracteriza-se por ser um recurso reiterativo, visto que retoma uma informação de outro jeito, sem perder, no entanto, sua ideia original. Podemos abordá-la em dois tipos: ideológica e estrutural.

A paráfrase ideológica tem por base as ideias-chave de um autor ou de um texto, ou seja, ocorre a substituição de algumas palavras por outras de sentido equivalente, mas o sentido permanece o mesmo.

Exemplo: “As aparências enganam”. (Ditado popular)

Alguém pode ser muito bonito por fora, porém uma péssima pessoa. (Paráfrase ideológica)

Como podemos observar, o sentido permanece, pois em ambas as situações podemos ser enganados.

Já a paráfrase estrutural diz respeito a textos que possuem a mesma estrutura; pode ser substituído o conteúdo por outro parcialmente ou completamente diferente. Ocorre, portanto, a recriação de um texto e do contexto.

Exemplo: “Quem vê cara não vê coração”. (Ditado popular)

Quem vê cara, não vê AIDS. (Paráfrase estrutural)

Como podemos observar, parafrasear é algo maior do que simplesmente recontar um determinado assunto com as próprias palavras; trata-se, antes, de compreender a essência do texto, relacionando-o por meio da intertextualidade.

3. O PIBID COMO INSTRUMENTO FORMADOR DO FUTURO DOCENTE

Diante das dificuldades encontradas pelos alunos de Letras, ao relacionarem a teoria vista na universidade com a prática em sala de aula, o Governo Federal criou o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), com o objetivo de incentivar a formação docente e tentar diminuir a evasão de estudantes nos cursos de licenciatura. O que podemos observar é que, nos dias de hoje, a universidade vem se preocupando em formar pesquisadores e pouca atenção tem se dado a como ensinar e como fazer da sala de aula um espaço significativo e construtivo. O que se constata, com muita frequência, são alunos de licenciatura perdidos, sem saberem como enfrentar a realidade em sala de aula, pois os conteúdos ministrados na academia muitas vezes se distanciam da prática profissional. Assim, a maior parte do curso é dedicada a teorias e a parte prática é deixada de lado, passando a ser vista, única e exclusivamente, nas disciplinas de estágios que ocorrem no final do curso e com bastante limitações.

Consideramos isso uma grande lacuna em um curso de licenciatura, haja vista a grande responsabilidade de um docente, que é a de formar cidadãos críticos e ativos na sociedade. Sendo assim, essa preparação para atuar na área da educação é algo que demanda uma grande formação teórica e, principalmente, prática. Portanto, quando entramos em contato apenas com a teoria, o curso torna-se vazio e, no decorrer de um curto prazo, a teoria logo é esquecida, pois ela só se efetiva, ou seja, encontra sentido, quando está associada com a prática. Em vista disso, o Subprojeto PIBID Letras-Português criou um plano de trabalho com as seguintes ações:

- Leitura da literatura científica/linguística pertinente ao desenvolvimento do projeto.
- Seleção de atividades relacionadas ao processo de leitura, produção de texto e ensino de gramática e de literatura no Ensino Médio. Os temas de estudo serão eleitos a partir de questões emergentes da realidade.
- Elaboração de sequências didáticas relacionadas ao conteúdo programático de língua portuguesa no Ensino Médio.
- Aplicação de estratégias de análises linguísticas que possibilitem desenvolver as habilidades de leitura e de produção de textos.
- Discussão sobre o papel do aluno de Letras e a aplicabilidade das teorias linguísticas apreendidas em sala de aula.

Dessa maneira, o Subprojeto PIBID Letras-Português tem por objetivo fortalecer a educação básica, bem como preparar os estudantes de Letras para suas futuras atuações como docentes, possibilitando a vivência em seu campo de atuação. Sendo assim, o PIBID relaciona a teoria estudada na Universidade com a prática da sala de aula. O futuro professor vai sendo moldado pelas experiências adquiridas, intervindo nas aulas com novas teorias para um ensino de/com qualidade. Observemos os objetivos elencados pelo Subprojeto, tendo em vista promover a qualidade da formação da prática docente:

- Incentivar a formação e a capacitação docentes, através da reflexão sobre a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no cotidiano dos professores do Ensino Médio.
- Estabelecer ações pedagógicas que integrem o conhecimento teórico-linguístico às atividades de ensino de Língua Portuguesa
- Levantar as principais dificuldades encontradas por alunos e professores do Ensino Médio em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.
- Identificar conteúdos relevantes para o ensino da Língua Portuguesa, especialmente os que focalizam a produção da leitura e produção de textos no Ensino Médio.
- Desenvolver no licenciando as competências específicas no domínio da modalidade oral (compreensão e expressão), da modalidade escrita (leitura e expressão) e do conhecimento explícito da língua.
- Planejar, através de reuniões com professores das escolas públicas, estratégias de acompanhamento pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, após a aplicação de uma ação diagnóstica inicial.
- Planejar, elaborar e aplicar sequências didáticas transdisciplinares, avaliando os resultados obtidos.
- Desenvolver estudos teóricos e práticos necessários à atualização pedagógica dos professores das escolas públicas.
- Propiciar socialização das experiências dos professores e bolsistas participantes do projeto, para avaliação dos resultados.

Diante do exposto, é inegável que o PIBID direciona os bolsistas para uma formação sólida, uma vez que busca romper com as barreiras do ensino tradicional presente nas escolas. Nesse sentido, o licenciando é confrontado pelas dificuldades de uma sala, onde nem tudo sai como planejado e que é preciso saber como lidar, assim

como também aprender com cada situação. Dessa maneira, o PIBID promove a autonomia e a responsabilidade dos futuros docentes que buscam, no espaço na sala de aula, adquirir experiência para o exercício de uma prática pedagógica eficiente.

Os estudantes de Letras que participam do Subprojeto também contam com a ajuda das coordenadoras, com as quais se reúnem semanalmente para discutir o andamento das atividades desenvolvidas em sala. Os bolsistas do Subprojeto recebem orientações de como elaborar atividades para a intervenção em sala de aula. Portanto, é esse passo a passo, esse direcionamento com quem tem experiência e didática em sala de aula que faz a diferença na formação do licenciando e garante bons resultados na aprendizagem dos alunos da educação básica. Desse modo, o PIBID passa a ter um papel decisivo na vida do estudante licenciando, que se sente privilegiado por participar de um Programa que oferece todo o suporte para sua formação na prática docente.

4. METODOLOGIA

4.1 A escola

A pesquisa ora implementada possui um caráter qualitativo e interpretativista, pois teve como foco a aplicação de uma sequência didática que envolveu atividades de leitura, interpretação e produção textual.

O trabalho em tela se desenvolveu por meio da participação da bolsista no Subprojeto PIBID Letras-Português da UFPB. As intervenções foram desenvolvidas em uma turma do 3º ano do ensino médio, na escola EEEM Professora Olivina Olívia Carneiro da Cunha, localizada no Centro de João Pessoa- PB (*cf. anexo 1*).

A instituição dispõe de um amplo espaço físico que tem capacidade para atender a 1.800 alunos, distribuídos em 24 salas de aula, com 48, divididas entre manhã e tarde que abrangem as três séries do ensino médio; um ginásio; uma biblioteca; laboratórios de física, química, biologia e informática; sala de vídeo; sala do PIBID; secretaria; sala de arquivo; sala dos professores; sala de supervisão e um auditório com capacidade para 180 pessoas. A escola possui, em média, 40 alunos por turma, embora esse número se reduza no decorrer do ano letivo, devido à evasão escolar.

4.2 Problemas detectados na escola

O presente estudo surgiu das observações das aulas acompanhadas pela bolsista, a fim de identificar a metodologia utilizada pela professora titular. As atividades propostas pela docente envolviam práticas de leitura e escrita e tinham por objetivo desenvolver a reflexão crítica dos alunos. Percebemos, então, que mesmo diante de atividades voltadas para o interesse dos alunos, eles se mostravam apáticos à situação. Acreditamos que isso aconteça pelo fato de os educandos não possuírem hábitos de leitura e escrita e que talvez por isso eles considerem essas práticas cansativas e enfadonhas, o que acaba por justificar o despreparo quando são solicitados a ler e produzir textos.

Os textos trabalhados pela professora em sala de aula eram cópias que ela disponibilizava, para que os educandos pudessem ter acesso ao material da aula. Observamos, ainda, que os alunos não fazem uso do livro didático e quando utilizam algum material didático, elegem o livro “Português: Linguagens 3”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Estes livros encontram-se na sala dos professores e, de vez em quando, são solicitados para a realização de alguma atividade que possa auxiliar na aula.

No decorrer desse período de atuação da bolsista na escola, identificamos que a professora até tentou fazer com que suas aulas fossem contextualizadas com a realidade dos alunos, por meio de exposições de vídeos, textos para leitura, que serviam como base para discussões e formação de opinião; contudo, em meio a tudo isso, existiam inúmeras dificuldades que impediam o trabalho de se efetivar com qualidade. A falta de recursos e de estrutura ainda são grandes problemas a serem vencidos no sistema público de ensino. Neste caso, a escola até disponibiliza sala de vídeo e outros recursos, mas a falta de organização por meio dos gestores da escola acaba por comprometer um trabalho significativo tanto para os professores como para os alunos.

Dizemos isso, pois presenciamos algumas situações em que a docente planejava algumas atividades a serem desenvolvidas na sala de vídeo, agendava a sala, mas, na hora da aula, era um luta, pois a chave que permitia o acesso à sala que disponibilizava os recursos audiovisuais era algo que ninguém sabia onde encontrar. Quando o problema não era a chave, outros problemas apareciam. Além disso, as salas que disponibilizavam os recursos, nunca estavam preparadas para serem utilizadas, pois estavam sempre sujas, empoeiradas, sem iluminação adequada e até mesmo sem carteiras suficientes. Os alunos, por vezes, chegavam a sentar nas mesas que lá se encontravam. Como podemos observar, esse cenário tende a inibir qualquer tentativa de fazer uma aula diferenciada e, assim, os docentes, desestimulados, acabam optando pelo “conforto” das aulas mecanicistas, restritas à sala de aula, que trabalham a língua de maneira mecânica, por meio de exercícios descontextualizados e cópia do quadro.

Essas dificuldades que a educação enfrenta explicam o caos que salta aos nossos olhos e que chega a ser preocupante. Os educandos não atribuem sentido às atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa. Isso acontece porque o vazio encontra-se na

base, ou seja, o aluno não foi estimulado/preparado para ler e escrever, que são atos basilares para o exercício da linguagem.

4.3 Aplicação da Sequência didática

Consideramos necessário trabalhar com o gênero crônica, tendo em vista sua linguagem coloquial, o que pode aproximar o leitor e favorecer a interação nesse processo de construção do sentido. Além do mais, a crônica aborda assuntos do cotidiano, possibilitando ao aluno desenvolver o senso crítico, por meio da discussão sobre o texto em sala de aula. Também exploramos o recurso da paráfrase, a fim de verificar se a crônica trabalhada havia sido compreendida pelos educandos. Para o desenvolvimento da sequência didática, optamos por adotar o método da sequência básica de Cosson (2011), presente no livro “Letramento Literário”, que traz uma proposta inovadora acerca do trabalho com leitura de textos literários na sala de aula.

A crônica escolhida foi “Eu sei, mas não devia”, da autora Marina Colasanti (*cf. anexo 2*). Na primeira etapa da sequência, fizemos uma motivação, tendo em vista preparar o aluno para o encontro com o texto, pois “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2011, p.54).

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de motivação. (op. cit., 2011, p.55)

Diante disso, fomos estimulando a participação dos alunos por meio de questionamentos sobre o título da crônica: a) O que vem à cabeça quando você lê o título “Eu sei, mas não devia”? b) Qual assunto você acha que essa crônica irá abordar? c) Qual a função do mas nesse título? d) Alguém já ouviu falar na autora Marina Colasanti? Onde? Já leu algum (a) texto/obra dela?

Criamos algumas expectativas e levantamos algumas hipóteses que puderam ser confirmadas e outras não, a depender do sentido construído no desenrolar do texto. O objetivo era estimular o conhecimento prévio do aluno e sua participação na aula. Uma boa parte dos alunos interagiram nesse momento. Diante do primeiro questionamento,

alguns alunos responderam que o título direcionava para o entendimento de que havia um conhecimento sobre um fato, mas que, por algum motivo, talvez algo que fosse errado, não era adequado saber. No segundo questionamento, a maioria afirmou que a temática seria algo de caráter pessoal, o que, de certa forma, não deixa de estar certo porque a autora vem abordar questões sociais, mas também mostra o lado pessoal, a maneira como o ser humano vem se comportando e no que estamos nos tornando. No terceiro questionamento, os estudantes ficaram calados, receosos de errarem; então, com medo de errar, ninguém quis arriscar. No quarto questionamento, os alunos disseram que não conheciam a autora, tampouco tinham conhecimento dos seus textos. E foi a partir desse último questionamento, que demos início à segunda etapa do método que Cosson chama de *introdução*.

Na segunda etapa do método, fizemos uma breve apresentação da autora e da crônica abordada, para que os alunos pudessem ter um conhecimento mínimo sobre ambos, pois trata-se de algo bastante relevante nesse método. Sobre essa etapa, o autor enfatiza

que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos.[...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível ligadas aquele texto (COSSON, 2011, p. 60).

A terceira etapa do método consistiu na leitura do texto, que ocorreu em dois momentos: o primeiro decorreu de uma leitura silenciosa, para que o aluno pudesse ter o primeiro contato, individualmente, com o texto. Já no segundo momento, a leitura foi conduzida pela bolsista, que procurou ler adequadamente, obedecendo a todas as pausas e entonações do texto. Assim, uma leitura bem realizada é fundamental para atingirmos a mensagem que o texto busca passar. Nas palavras de Cosson (2011), existem dois tipos de leitor: o *iniciante*, que necessita de mais tempo para a decifração do código linguístico, e o *maduro*, que consegue decifrar o texto com maior agilidade, mesmo que desconheça algumas palavras, pois recupera o seu sentido por meio do contexto. E, como sabemos, na sala de aula, encontramos um misto de leitores, que vão desde aqueles que não leem absolutamente nada, até aqueles que gostam de ler Clássicos. Por

isso, a eficácia da abordagem dessa etapa. “Nesse caso, ler é um processo de extração de sentidos que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto” (COSSON, 2011, p.39).

Na quarta etapa da sequência, exploramos a interpretação, na qual achamos conveniente apontar alguns direcionamentos a partir de algumas perguntas norteadoras que ajudaram a construir o sentido global do texto. As perguntas foram:

- Qual o tema do cotidiano é abordado pela autora?
- Qual reflexão a autora quis despertar para o leitor dessa crônica?
- O que podemos inferir quando a autora afirma que “O ser humano está acostumado a morar em apartamentos que têm vista para muros e paredes”?
- Qual o sentido dessa expressão no texto?
- O que podemos fazer para evitar essa situação?

Foi um momento de bastante discussão, em que os alunos puderam expor suas impressões acerca da temática abordada pela autora. A bolsista buscou interagir com a turma que se mostrou bem participativa na discussão do texto trabalhado. Nesse sentido, “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (COSSON, 2011, p. 68)”.

Dessa maneira, concluímos as etapas da sequência básica (motivação, introdução, leitura e interpretação), as quais enfatizaram as competências de leitura e de interpretação, após as etapas do método, demos continuidade na sequência didática para chegarmos à produção textual.

Para isso, decidimos trabalhar o gênero *crônica*, abordando sua estrutura, funcionalidade, meio de circulação e público alvo. Como os alunos já conheciam esse gênero, buscamos valorizar o conhecimento prévio deles, a partir da exploração de informações que eles já possuíam sobre o gênero. Na aula posterior, partimos para a explicação sobre *paráfrase*, que se trata de um recurso da escrita em que podemos explorar a intertextualidade, ou seja, o diálogo com outros textos, pois nenhum texto nasce do nada, mas, ao contrário, ele está ancorando em conhecimentos previamente

adquiridos. A paráfrase consiste em uma recriação textual, significa dizer o que já foi dito de outro jeito, sem que haja perda de sentido. Podemos abordá-la em dois tipos: ideológica e estrutural.

A paráfrase ideológica tem por base as ideias-chave de um autor ou de um texto, ou seja, ocorre a substituição de algumas palavras por outras de sentido equivalente, mas o sentido permanece o mesmo.

Exemplo: “As aparências enganam”. (Ditado popular)

Alguém pode ser muito bonito por fora, porém uma péssima pessoa. (Paráfrase ideológica)

Como podemos observar, o sentido permanece, pois em ambas as situações podemos ser enganados.

A paráfrase estrutural diz respeito a textos que possuem a mesma estrutura; pode ser substituído o conteúdo por outro parcialmente ou completamente diferente. Ocorre, portanto, a recriação de um texto e do contexto.

Exemplo: “Quem vê cara não vê coração”. (Ditado popular)

Quem vê cara, não vê AIDS. (Paráfrase estrutural)

Após a explicação sobre a função da paráfrase, solicitamos uma atividade para a exploração das habilidades de escrita. O comando da atividade solicitava que o aluno elaborasse uma paráfrase ideológica com base na crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti (*cf. anexo 3*). Durante a atividade, disponibilizamos a crônica trabalhada (texto-base) e uma paráfrase dessa crônica (escrita pela professora bolsista). Assim, foi realizada a leitura dessa paráfrase (*cf. anexo 4*), para que os alunos pudessem ter uma base para a sua produção textual. Também alertamos para o fato de que a paráfrase deveria permanecer com as características do gênero crônica. Desse modo, realizamos a produção escrita na sala de aula, em que fornecemos orientações para que os alunos construíssem seus textos com coesão e coerência e para que o comando da atividade fosse atendido satisfatoriamente.

À medida que íamos lendo os textos, sugeríamos quais aspectos deveriam ser melhorados, enfatizando a relevância do recurso da paráfrase naquele momento, que era

perceber se eles haviam compreendido o sentido global do texto original, atribuindo, assim, sentido a ele. Dessa maneira, mediante a leitura desses textos, alertamos sobre a importância de se construir um bom texto e de que é essencial que os alunos façam a leitura e a releitura de seus textos, a fim de verificar se suas ideias estão claras e cumprindo o papel de transmitir a mensagem desejada. Vale salientar que, após o processo de produção textual, as atividades escolares foram interrompidas por uma greve que durou cerca de 15 dias. Assim, ao retornarem as atividades escolares, a bolsista não teve mais a oportunidade de concluir a sequência didática com a etapa da reescrita, uma vez que os conteúdos que ficaram atrasados precisavam ser ministrados para a realização das provas. No entanto, entendemos que a primeira versão do texto atendeu ao aspecto do sentido, tendo em vista que os alunos conseguiram compreender a mensagem trazida pela crônica de Marina Colasanti.

Grosso modo, os discentes puderam compreender que a produção textual é um processo que vai sendo construído aos poucos e que pode sempre ser melhorado, pois a primeira versão nunca é a definitiva.

Em virtude das dificuldades encontradas nas aulas de Língua Portuguesa, o uso do método Cossoniano nos possibilitou estratégias para a vivência do aluno com o texto e mostrou que, de fato, é possível o aluno passar pelo texto e não o contrário. Cosson defende que é possível tornar as aulas com textos mais interativas; para isso, ele mostra, de maneira simples e objetiva, que o passo a passo faz a diferença na sala de aula. A partir desse direcionamento, o nosso ponto de partida e de chegada foi o texto.

5. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta etapa do trabalho, iremos analisar os impactos causados pelo desenvolvimento da sequência didática descrita anteriormente, a fim de verificarmos se os alunos conseguiram compreender e atribuir sentido ao texto trabalhado e discutido em sala de aula.

Para esta análise, nos pautamos em dois parâmetros, a saber:

❖ *Compreensão da proposta*, em que foi observado se o aluno conseguiu realizar a paráfrase, alcançando o sentido global do texto-base por meio da intertextualidade presente nas ideias.

❖ *Progressão temática*, em que foi verificado se o aluno conseguiu avançar nas informações do texto, estabelecendo uma relação de continuidade entre as ideias; se houve um encadeamento entre as partes na construção de um todo e se ocorreu sustentabilidade em seus argumentos, de modo coeso e coerente.

A seguir, procederemos às análises das produções textuais, de acordo com os dois parâmetros citados acima, utilizando uma escala gradativa que vai da redação menos consistente até a que melhor atendeu ao propósito deste trabalho.

Figura 1: Existe abuso sim! Mas não devia. (Aluna A)

Atividade de produção textual

Use a sua criatividade e elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

Existe abuso sim! Mas não devia.

1	
2	A gente se acostuma em acordar cedo,
3	robustalhado, à se arrumar literalmente
4	correndo, à tomar o café rápido e a barriga
5	doem por não ter digerido a comida direito.
6	
7	Nos acostumamos a passar horas na
8	parada, à pegar o ônibus lotado, se
9	expressar e ainda contudo isso no fim
10	muita das vezes abuso dentro dos ônibus
11	lotado.
12	
13	A gente se acostuma a passar a
14	nostra infância toda é ensinar que: “Ele
15	pode porque é homem”. Quando na verdade
16	os direitos tem que ser iguais.
17	
18	Mas na verdade, na prática quase nunca
19	isso acontece, mas ainda existem muitas mul-
20	heres que se calam diante disso e assim
21	perdem a oportunidade de se defender e
22	fazendo isso, deixam os homens mais avante
23	para fazer o mesmo com outras mulheres.
24	
25	Sim, sim. Ainda existe muito isso, e isso
26	é muito triste, nos acostumamos com esse
27	cotidiano, mas não devia!
28	
29	
30	

Verificamos que o texto acima atendeu parcialmente a *compreensão da proposta*, pois no primeiro e segundo parágrafos, a aluna aborda a questão de nos acostumarmos à questão da rotina e da correria, como podemos verificar nas linhas 2 a

5; entretanto, as ideias expostas na linha 4, demonstram redundância por meio das palavras “correndo” e “rápido”. Como podemos observar, a discente desenvolve, nesses dois primeiros parágrafos, um novo contexto não abordado no texto original, mas que, de certa forma, não discorda ainda com a ideia mais geral passada pela crônica de Marina Colasanti. Das linhas 7 a 11, ela enfatiza *que nos acostumamos a passar horas na parada esperando um ônibus e quando aparece é lotado, então temos que nos espremer e, contudo isso, ainda sofrer muitas das vezes abuso sexual dentro desse transporte*. Desse modo, ela aborda em seu texto uma nova temática, mas não consegue desenvolvê-la no parágrafo posterior, conforme podemos constatar nas linhas 13 a 16, quando ocorre uma mudança repentina de assunto, ferindo o sentido global do texto.

Vejamos o trecho para análise:

“A gente se acostuma a passar nossa infância toda a escutar que: Ele pode porque é homem. Quando na verdade os direitos tem que ser iguais”.

Nesta situação, podemos nos questionar: *ele pode o quê?* Subentendemos, pelas informações trazidas pelo parágrafo anterior, que a aluna esteja se referindo a questão do abuso sexual. Sendo assim, consideramos esse trecho incoerente, pois, como sabemos, essa prática é considerada crime e, de maneira alguma, deve ser vista como um direito. Entendemos que a falta de clareza das informações presentes compromete o sentido do texto como um todo. Dessa maneira, “o ato de escrever exige do usuário não só um conhecimento da norma escrita, mas também um conhecimento dos elementos de textualidade (FARIA, ASSIS E CARVALHO, 2008, p. 33).

Como podemos observar nas linhas 18 a 23, em que, dessa vez, ela vem negar o que tinha afirmado no parágrafo anterior, dizendo: *“Mas na verdade, na prática isso quase não acontece, mas ainda existem muitas mulheres que se calam diante disso...”*. Neste caso, entendemos que a aluna não atendeu a *progressão temática* do texto, tendo em vista que as ideias não só não avançam, como também se contradizem e isso nos leva a entender que a proposta da paráfrase também não foi atendida, uma vez que o texto não dialoga com a crônica trabalhada em sala de aula. “Para ser internamente coerente, o texto precisa, em primeiro lugar, respeitar princípios lógicos elementares. Não pode, por exemplo, afirmar A e o contrário em A. Suas ocorrências não podem se contradizer, têm que ser compatíveis entre si” (COSTA VAL, 1994, p. 25).

Verificamos, ainda, que o título atende às ideias presentes no texto, mas que essas ideias não se mostram compatíveis com o propósito da atividade.

Figura 2: Viva (Aluna B)

Atividade de produção textual	
Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica "Eu sei, mas não devia", de Marina Colasanti.	
1	Vivara
2	
3	Poe que nos acostumamos com
4	tão pouco? pouco amor, pouco atenção.
5	Nos acomodamos a rotina, limitamos
6	nostra visão a uma paisagem cinza.
7	Quantes obreços deixamos de ver,
8	quantes sorrisos e momentos com quem
9	comemos perdemos, pelo fato de estarmos
10	sempre "Ocupados".
11	Se parava para pensar o tamanho
12	do mundo vai ficar? descele um
13	pouco sou ainda, saio com meus
14	amigos, come mais, fulge menos,
15	aria o logar, retome aquelas con- zodes que ací obondoneu só um tem- po atrás, alhe mais no alho das
16	pessoas e com certeza ací alhoia
17	para o mundo de uma forma positi- va.
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Do ponto de vista do parâmetro *compreensão da proposta*, podemos afirmar que a aluna tentou estabelecer, logo no primeiro parágrafo, relação com o texto-base. Das linhas 3 - 6, observamos um questionamento sobre o fato de as pessoas se acostumarem com tão pouco, pelo fato de estarem sempre condicionadas à mesmice do dia a dia. Nesse sentido, "as inferências são processos que concorrem para a compreensão e envolvem as informações presentes no texto com a ativação do conhecimento prévio.

Quando se lê, as informações textuais conjugam-se com o conhecimento acumulado na mente” (FARIA, ASSIS E RIBEIRO, 2008, p. 13). Como podemos constatar nesse primeiro parágrafo, a aluna conseguiu estabelecer intertextualidade com o texto original.

Quanto ao parâmetro *progressão temática*, ao invés de dar continuidade à paráfrase das ideias de Marina Colasanti, a aluna faz um apelo ao leitor, das linhas 11 a 20, utilizando verbos na forma imperativa, como: *desacelere, saia, ame, julgue, retome, olhe*, o que caracteriza o uso da função conativa/ apelativa da linguagem, induzindo o leitor a tomar atitudes que façam a vida ser vivida. No que se refere ao título “Viva”, entendemos que, apesar de ser uma palavra bastante ampla, houve adequação diante do texto proposto.

Grosso modo, verificamos que a aluna poderia ter explorado melhor o seu texto, visto que atendeu ao sentido do texto-base de maneira bastante superficial.

Figura 3: A gente se acostuma (Aluna C)

Atividade de produção textual

Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

A gente se acostuma

1	A gente se acostuma a morar em casa de fundos de quintal,
2	e com isso, não tem uma vista se não a casa do vizinho
3	E, porque não tem uma boa vista, logo se acostuma a não
4	olhar para dentro.
5	Nos acostumamos a acordar tarde e com tudo isso, to-
6	ma um café nos Pressos, porque já estamos atrasados.
7	não dialogar para a face com o outro, não ler um livro na
8	comercia do dia.
9	Se acostumamos a comer qualquer tipo de coisa no almoço
10	por não ter tempo de preparar, a tran da academia porque
11	já está na hora, a cochilar na fila do pão, porque não
12	dormiu direito, a chegar em casa pensar no dia e refletir
13	sem mesmo ter vivido bem o seu dia.
14	Se habituamos a abrir revistas e ao ver violência
15	e, haja violência temos que aceitar vários mortos, e em
16	isso, a gente aceita tanto, que não acreditamos mais na
17	paiz.
18	A gente já se acostumou a esperar tanto um telefonema
19	que, quando não acontece, ficamos sentido falta de algo
20	no mesmo dia, nos acostumamos tanto a ser ignorado de
21	a dia que quando alguém dá atenção que merecemos, es-
22	tranhamos. a gente se acostuma a não desejar o bem,
23	que quando vem, não estamos dispostos.
24	Se acostumamos com coisas demais, pessoas demais, para
25	não sofrer, poupamos a vida, mas a vida não nos poupa.
26	
27	
28	
29	
30	

No que se refere à *compreensão da proposta*, observamos que, no primeiro parágrafo, a aluna faz intertextualidade com o texto-base, relacionando o fato de não enxergarmos outras possibilidades na vida, devido ao nosso comodismo. Para isso, ela utiliza outras palavras, para atribuir o mesmo sentido proposto pelo texto lido em sala. No segundo parágrafo, nas linhas 7 e 8, ela foi acrescentado novas informações ao texto, de maneira que não distorceu o sentido do texto original, mas que, ao contrário, tornou-o mais amplo.

Desse modo, verificamos que a crônica trabalhada serviu de base para que a aluna pudesse despertar o seu entendimento acerca do assunto em questão, o qual define as suas condições de significação, uma vez que a leitura de um mesmo tema pode desencadear outros pontos de vista. Dessa forma, podemos inferir que, mesmo diante de um mesmo tema, algo novo sempre será acrescentado. Por mais que o gênero proposto

tenha a função de reproduzir ideias, as informações nunca saem literalmente iguais às originais, sempre há um acréscimo ou uma supressão de alguma ideia. Desse modo, “Ler é atribuir sentido e, nessa tarefa, entram em jogo o texto, o conhecimento de mundo e as inferências, naturalmente com as implicações do contexto” (FARIA, ASSIS E RIBEIRO, 2008, p. 30).

Percebemos, ainda, que o título “A gente se acostuma” dialoga com as ideias presentes no texto, na medida em que a ideia é sempre reforçada pela retomada do verbo *acostumar* no início dos parágrafos.

Em relação ao segundo parâmetro analisado – *progressão temática* –, verificamos que houve alguns deslizos de coerência das linhas 10 a 13, nos seguintes trechos: “*Sair da academia, porque já está na hora*”/ “*cochilar na fila do pão, por não dormir direito*”/ “*Pensar e repensar no dia sem mesmo ter vivido bem o seu dia*”. Por outro lado, se inferirmos que ela quis dizer que nos acostumamos a sair da academia antes da hora, a ter que esperar muito na fila do pão, por causa da demora do atendimento, e por chegar em casa e pensar no dia e se dar conta de não tê-lo vivido de fato, aí sim, não haveria falta de coerência. Dessa forma, acreditamos que a discente não soube articular essas informações dentro do seu texto.

Das linhas 22 e 23, o sentido do período ficou incompleto, quando ela afirma que não estamos dispostos, mas não informa a que disposição se refere. Diante disso, entendemos que houve oscilações quanto a alguns critérios analisados, atendendo parcialmente ao parâmetro da progressão textual, pois também houve ideias muito pertinentes em seu texto, como nas linhas 24 e 25, em que a aluna finaliza sua paráfrase de maneira coerente, ao afirmar que nos acostumamos a coisas demais para poupar a vida, mas ela não nos poupa.

Figura 4: Eu sei que a gente se acomoda, mas não devia (Aluna D)

Atividade de produção textual

Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

1	Eu sei que a gente se acomoda, mas não devia
2	
3	A vida tem que ser vivida de uma forma calma,
4	simples, mas já estamos tão acostumados a esta
5	correria que nos esquecemos que é uma vida lá
6	fora que deve ser aproveitada.
7	Já estamos literalmente em um piloto automático,
8	do nos acostumamos a ligar a TV e ver a violência
9	no mundo, a ser gentil com as pessoas e não receber
10	um sorriso de volta. Acostumamos a amar e se
11	despedir depois, e porque se despedimos apren-
12	demos a perdoar, e porque aprendemos a perdoar val-
13	tamos a amar de novo. A gente se acostuma e esquece
14	o sol quente da manhã que é de matar.
15	Se acostumamos a acostumar, estamos em um
16	comodismo onde temos medo de fazer algo diferente
17	e quebrar a cara, não temos coragem de mudar por-
18	que já nos acostumamos. Mas acostumamos a tudo isso
19	para não sermos a diferença da sociedade, para não
20	ter que dar satisfação, para não sofrer, para não causar
21	briga, nem mágoas e nem decepção. As pessoas são
22	assim, acomodadas com a vida boa ou mais ou
23	menos que leva.
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

No primeiro parágrafo, a aluna diz que precisamos viver a vida de forma calma e simples; entretanto, nos acostumamos a viver de maneira corrida e esquecemo-nos de aproveitá-la de fato, atendendo, dessa forma, à compreensão do sentido do texto, como podemos observar em trechos das linhas 7 a 10, “Estamos literalmente em um piloto automático”, “nos acostumamos a ligar a TV e ver violência no mundo, a ser gentil com as pessoas e não receber um sorriso de volta”. Nas linhas 13 e 14, constatamos indícios de incoerência, quando ela afirma: “a gente se acostuma aquele sol quente do

meio dia que é de matar”, tendo em vista que nada podemos fazer para mudar a temperatura do clima em que vivemos, sem falar que ainda foge das ideias presentes no texto-base. Quanto à *progressão textual*, observamos, nas linhas 15 a 18, que houve um certo comprometimento no avanço das ideias, pois elas se mostram redundantes. Conforme apresenta o seguinte trecho: “*Se acostumamos a acostumar, estamos em um comodismo onde temos medo de fazer algo diferente e quebrar a cara, não temos coragem de mudar porque já nos acostumamos*”.

De acordo com Antunes (2005), para que um texto progrida, é necessário que haja uma continuidade temática; conseqüentemente, as palavras não podem reduzir-se à mera repetição de ideias que não avançam, que “não saem do lugar”. Das linhas 18 a 23, a discente finaliza o seu texto, afirmando *que nos acostumamos a tudo isso para não sermos o “diferentão” da sociedade, para não dar que dar satisfações, para não ferir, para não causar brigas, nem mágoas e decepções, pois as pessoas são acomodadas à vida que levam*. Diante desses argumentos mencionados, a aluna consegue estabelecer conexões com a ideia central do texto-base.

Figura 5: Não precisa ser hábito (Aluna E)

Atividade de produção textual

Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

Não precisa ser hábito

1	Nos habituamos a viver uma vida monótona. A desligar o
2	despertador quando de toca pela manhã e voltamos a dormir,
3	logo pulamos da cama, ao perceber que já estamos atrasados.
4	Nos habituamos a murmurar por ter que estudar e
5	trabalhar, e sentir que não damos nosso melhor em ambos.
6	A nos sobrecarregar com preocupações do dia nos habituamos
7	a chorar pois isso alivia o fardo e logo conseguimos dormir.
8	Nos habituamos a assistir sobre a vidência e nos con-
9	formar por achamos que não podemos fazer mais nada
10	a respeito. Nos habituamos com a pobreza nos países distan-
11	tes e até a ouvir piadas sobre e achar normal.
12	Nos habituamos a dizer que não temos tempo para
13	nada, a dizer que precisamos organizar o nosso tempo
14	mas na verdade nunca organizamos.
15	Nos habituamos a ir a praia no fim de semana, a
16	olhar a piscina e não sentir angústia, pois já se tornou
17	hábito de alguns seres humanos.
18	Nos habituamos a viver sem mudanças, a viver de
19	acordo com a sociedade, nos habituamos a não fazer
20	a diferença, a não se dizer em favor de algo ou alguém
21	sem medo das consequências que causaria para nós.
22	Nos habituamos a aplaudir pessoas exemplares, mas
23	não temos a iniciativa de torná-las como exemplo e
24	assim nos tornar - nos pessoas extraordinárias.
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Constatamos que, neste texto, a aluna apresenta um grande domínio sobre a temática abordada na crônica. O título “Não precisa ser hábito” mostra-se bastante coerente com o texto desenvolvido, visto que ele é sempre retomado pela expressão *nos habituamos*, introduzida nos parágrafos. Logo na primeira linha, a aluna aborda a

questão de nos habituarmos a viver uma vida monótona, pois nada muda, ou seja, vivemos uma rotina diária, como ela explica nas linhas 2 e 3. Nas linhas 4 a 7, identificamos ideias com indícios de autoria, pois ela insere fatos que não são mencionados no texto-base, mas que são recorrentes em nosso cotidiano, como: *Murmurar, não dar o nosso melhor, nos sobrecarregar com preocupações e a chorar para aliviar a dor.*

Desse modo, entendemos que a educanda conseguiu captar as ideias do texto original, adaptando-as, atribuindo-lhes um novo sentido. Assim, “Ler é interagir com o texto. Isso significa que o leitor tem um papel importantíssimo, ativo, mas não anula as vozes presentes no texto. Recuperar esses sentidos é o primeiro passo para uma escrita adequada” (FARIA, ASSIS e RIBEIRO, 2008, p. 31).

No que se refere ao parâmetro *compreensão da proposta*, a discente atendeu adequadamente, conforme verificamos nas linhas 8 a 10: “*Nos habituamos a assistir sobre a violência e nos conformar por acharmos que não podemos fazer mais nada a respeito*” e nas linhas 15 a 17, “*nos habituamos a ir à praia no fim de semana, a olhar a poluição e não sentir angústia, pois já se tornou hábito de alguns seres humanos*”. “Nesse sentido, a paráfrase constitui, assim, um recurso reiterativo bastante significativo, pois propicia a clarificação de um conceito, de uma informação, de uma ideia por meio de uma nova formulação desses itens” (ANTUNES, 2005, p. 63).

No que se refere à *progressão temática*, verificamos que a aluna estabeleceu coesão e coerência entre as partes do texto, pois:

“O texto deve retomar seus elementos conceituais e formais, mas não pode se limitar a essa repetição. É preciso que apresente novas informações a propósito dos elementos retomados. São esses acréscimos semânticos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam” (CHAROLLES, 1978, *apud* COSTA VAL, 1994, p.23).

Nas linhas 18 a 21, a discente enfatiza que nos habituamos a viver sem mudanças, a não fazer a diferença, por medo do que essas atitudes causariam para nós, e finaliza nas linhas 22 a 24, com a reflexão de que aplaudimos pessoas exemplares, mas não a tomamos como exemplos.

Figura 6: Nos acostumamos a rotina (Aluna F)

Atividade de produção textual

Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

1	Nos acostumamos a rotina.
2	A gente se acostuma tanto com a rotina de dormir tarde e acordar
3	quase que atrasado, tomar um café da manhã apressado, pegar um ônibus
4	lotado de pessoas que também estão nessa mesma rotina que você, al-
5	moçar um relógio para não perder a hora de voltar ao trabalho e até mes-
6	mo chegar em casa à noite depois de um longo dia de trabalho, jantar e
7	dormir, pois no outro dia tudo se repetirá. E quando chega o final de
8	semana ficamos em casa, vendo TV, arrumando a casa, sem se
9	disertar, vivendo um imenso Tédio.
10	A gente se acostuma a ver as pessoas conhecidas na rua e falar:
11	- Oi; - Olá; - Desculpa, estou sem tempo, mas qualquer dia marcamos de
12	saír!
13	Não conseguimos nem ao menos reparar nos belos momentos que a vida
14	nos dá como, o canto dos pássaros, o nascer do sol, o pôr-do-sol ou até
15	mesmo uma lua cheia.
16	Vemos constantemente coisas ruins, mas ruins na nossa floresta, sendo
17	destruída e nós não fazemos nada para mudar essa situação, pois acaba-
18	mos nos acostumando com o caos.
19	Folhamos as páginas dos jornais que só falam de guerra e acabamos aceitando
20	a violência e a taxa de mortalidade aumentando cada dia mais. Por muitos sé-
21	glos acabamos sendo alienados por vários propagandas que vemos no dia a dia.
22	Nos acostumamos a apenas trabalhar e receber muito menos do que necessitamos e
23	sem isso não conseguimos pagar todos, então trabalhamos e escolhemos qual conta pa-
24	gar para pagar a fila infinita.
25	A gente se acostuma tanto que nem percebemos que estamos acostumados, es-
26	tamos sempre engolindo os espinhos da vida e nunca conseguimos dar um
27	branco nisso e acabamos nos perdendo no nosso próprio e sem saber quan-
28	do isso nos faz perceber que caímos na rotina da vida.
29	
30	

O presente texto apresenta boas ideias, mas com algumas inadequações que deixam as ideias um pouco confusas. O título “Nos acostumamos a rotina” é adequado, pois atribui um sentido que perpassa por todo o texto. Do ponto de vista da

compreensão da proposta, podemos verificar que a aluna estabeleceu intertextualidade com o texto-base, realizando a paráfrase. Nas linhas 1 a 4, a discente informa que *nos acostumamos à rotina de dormir tarde e acordar quase atrasado, tomar café apressado, pegar um ônibus lotado de pessoas que estão vivendo a mesma rotina de você*.

Nas linhas 10 a 12, a aluna relata uma cena corriqueira por meio de um discurso direto, mostrando que as pessoas se cumprimentam rapidamente e se despedem, por não terem tempo de dialogar naquele instante, sendo adiado para outro momento. Desse modo, entendemos que a aluna **F** adotou um vocabulário próprio em seu texto, o que nos faz entender que ela conseguiu compreender a essência da mensagem da crônica de Marina Colasanti.

Do ponto de vista da *progressão temática*, constatamos que **F** atendeu adequadamente, como podemos visualizar nas linhas 13 a 15: *“não conseguimos nem ao menos reparar nas belezas naturais que a vida nos dá como: o canto dos pássaros, o nascer do sol, o pôr do sol ou até mesmo uma lua cheia”*. Observamos que, assim como Marina Colasanti, a educanda retoma a ideia principal, ao mesmo tempo em que acrescenta novas informações, ou seja, “esse tema vai se desenvolvendo, ou melhor, progredindo, o que implica admitir que, acerca do mesmo (o tema), algo diferente vai sendo acrescentado” (ANTUNES, 2010, p. 68-69). Nas linhas 16 a 18, **F** alerta sobre nossas atitudes frente à poluição e à devastação da floresta, na medida em que nada fazemos para mudar tais situações.

Dessa forma, a aluna estabelece intertextualidade com o parágrafo 8º do texto-base e vai ao encontro das palavras de Antunes (2010, p. 76), quando afirma que “é a partir de discursos já feitos que criamos, que recriamos, que ressignificamos os nossos”. Nas linhas 19 a 24, a discente aborda ideias-chaves, como: *“a lidar com a violência, a sermos alienados pelas propagandas, a trabalhar muito e receber menos do que necessitamos, a sortear quais contas pagar no fim do mês.”* Grosso modo, verificamos que a aluna conseguiu, por meio sua argumentação, trazer ideias consistentes, tornando o texto coeso e coerente. Nesse sentido:

A Coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se

pode chamar de conectividade textual. A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico. (COSTA VAL, 1994, p.7).

No último parágrafo, a discente conclui a temática por meio de uma reflexão, conforme podemos identificar nas linhas 25 a 28: “A gente se acostuma tanto, que nem percebemos que estamos acostumados, estamos sempre engolindo os espinhos da vida e nunca conseguimos dar um basta nisso e acabamos nos perdendo no nosso próprio eu sem saber quando iremos perceber que caímos na rotina da vida”. Desse modo, concluímos que o texto atendeu satisfatoriamente aos seus aspectos globais, pois conseguimos visualizar o sentido do texto como um todo.

Figura 7: Estamos acomodados, mas não devia (Aluna G)

Atividade de produção textual

Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

1	Estamos acomodados, mas não devia.
2	
3	Nos acomodamos a viver em uma incessante correria no
4	mesmo dia a dia que nem entendemos as pessoas ao nosso redor.
5	E porque não percebemos essas pessoas, acabamos por nos sentir
6	muito só.
7	Nos acomodamos a trabalhar duro e não ser reconhe-
8	dos por isso. Estamos acomodados a aceitar tudo que a
9	vida nos impõe. A não dizer um “não” quando na verdade
10	quer recusar. A esperar sempre que alguém faça algo que
11	nos favoreça, deixando de retribuir.
12	Nos acomodamos a sofrer cobrados, a não lutar para melho-
13	rar a situação. A se prender nos próprios angústias e
14	preocupações. Só que a vezes para encontrar uma solução des-
15	ta o olhar para o outro lado. Nos acomodamos tanto a olhar
16	só para um lado, que não conseguimos ver a saída para o
17	problema.
18	Nos acomodamos a ligar a tv e sentir a dor do outro em
19	noticiários. A aceitar a propagação da violência. E, ao andar
20	pelas ruas da cidade ver mas mais tratar os próximos e nem
21	se quer parar para denunciá-los.
22	Nos acomodamos a viver à poluição como se não existisse uma
23	solução para o combate. Temos que fazer a nossa parte e preser-
24	var a nossa natureza. Nos acomodamos também a não ceder o
25	lugar para um idoso que se encontra em pé nos ônibus lotados.
26	Nos acomodamos a fazer tudo em cima da hora e chegar atrasa-
27	dos nos compromissos.
28	Nos acomodamos a paupar a nossa vida, não querendo se
29	deixar e assim assim acabar perdendo o precioso tempo da
30	vida.

A paráfrase acima expõe, de maneira clara, as ideias presentes no texto original. As partes mostram-se bem encadeadas e em consonância com a ideia central trazida pela temática, demonstrando que a aluna atendeu ao propósito comunicativo, uma vez que “entender um texto supõe a habilidade de identificar esse propósito e, por vezes, discernir entre o que é esse propósito e o que são as estratégias para se conseguir esse propósito” (ANTUNES, 2010, p.70). Assim, o propósito no texto sob análise é alertar sobre nossas condutas por meio de uma argumentação consistente que leva a uma reflexão sobre a própria vida. A coesão e a coerência textuais também ocorreram de maneira satisfatória, tendo em vista que a sequência de fatos e as ideias explicitadas apresentam-se de modo claro e adequado ao gênero solicitado. Diante disso, entendemos que houve um domínio sobre a temática abordada, pois a intertextualidade se fez presente em cada parágrafo do texto, não se omitindo nenhuma ideia presente no texto original, atendendo ao critério da *compreensão da proposta*. Além disso, ela iniciou seus parágrafos utilizando a expressão “Nos acomodamos”, parafraseando a expressão original “a gente se acostuma”, fazendo o uso de palavras sinônimas como *acomodar* e *acostumar*. No que se refere à *progressão temática*, constatamos que as ideias apontadas mostram-se consistentes por meio de elementos coesivos, conforme assinala Antunes (2009, p. 52):

A reiteração é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios — o que assegura ao texto a necessária continuidade [...] de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto.

Como podemos observar nas linhas 7 e 11, em que a aluna retoma a ideia de que nos acomodamos a aceitar tudo que a vida nos impõe, “A não dizer um ‘não’ quando na verdade queremos recusar, a esperar que alguém faça algo que nos favoreça, deixando de retribuir”.

Sob o ponto de vista do segundo critério analisado, – *progressão temática* –, percebemos a conexão entre as partes, em que “No plano da coerência, percebe-se a progressão pela soma das ideias novas às que já vinham sendo tratadas. No plano da coesão, a língua dispõe de mecanismos especiais para manifestar as relações entre o dado e o novo” (COSTA VAL, 1994, p. 23). Como podemos verificar nas linhas 12 a

17, em que ela vai retomando o que foi dito por meio do acréscimo de novas informações. Percebemos que, no último parágrafo, houve uma inconsistência referente à clareza das ideias caracterizadas por algumas inadequações gramaticais. Quanto ao título, a aluna atendeu adequadamente, parafraseando o título do texto-base “A gente se acostuma, mas não devia” por “Estamos acomodados, mas não devia”.

Figura 8: Crônica ao mundo moderno (Aluna H)

Atividade de produção textual

Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

1	Crônica ao mundo moderno
2	Todos os dias, durante todos os meses, durante todo o ano, nos de-
3	paramos com as mesmas desculpas, as mesmas dores, as mesmas aplicações,
4	os mesmos erros, a mesma rotina.
5	mesmo buscamos mudar nessas atitudes, continuamos fazendo sempre o
6	mesmo, até disfarçamos algumas vezes para nos enganar ou enganar quem
7	está ao nosso redor, mas isso nos causa apenas um alívio momentâneo, logo
8	percebemos que voltamos a viver a realidade.
9	A verdade é que procuramos nos adaptar a tudo. Nós adaptamos ao
10	sofrimento, a dor, a angústia, a ausência, a mágoa, as falhas, a deixar o que
11	realmente é importante para depois e fazer o que acreditamos que é necessário
12	nós tornamos máquinas manipuladas pelo cotidiano e pelos caprichos do
13	mundo. Ficamos cada vez mais frios. Nós devolvemos sorrisos ou se devolve-
14	mos são sorrisos ilusórios, nem nós mesmos acreditamos neles.
15	Já não nos impressionamos com a destruição de famílias, com as desi-
16	qualdades, com os preconceitos, com a corrupção, com o desrespeito, com a
17	violência, com as guerras dolorosas entre os países.
18	Tentamos nos poupar o máximo possível, sem compreender que, dessa ma-
19	neira, estamos nos privando de viver efetivamente. Escolhemos apenas passar por
20	la vida, esquecendo de contemplar a vida, do que é mais singelo, deixando
21	de expressar o que sentimos, preferindo existir à viver.
22	Adiamos a felicidade e nos satisfazemos com as ilusões, imaginando que
23	um dia tudo irá mudar, mas nos distanciamos da ideia de fazer com que ocor-
24	ta essa transformação.
25	Porém, por mais que possa parecer difícil, é possível. É possível darmos a
26	voltas por cima, enxergarmos o que está acontecendo e modificarmos nossas
27	atitudes. Só depende do nosso querer, da nossa vontade.
28	O mundo é resultado das nossas ações, por isso devemos nos perguntar
29	se realmente estamos fazendo a nossa parte, sempre estando atentos que com
30	o tempo, o tempo passa e que o não de hoje pode custar o sorriso de amanhã.

No primeiro parágrafo, a discente aborda o recurso da repetição de palavras para enfatizar fatos do nosso cotidiano. Vejamos nas linhas 2 a 4: *“Todos os dias, durante todos os meses, durante todo o ano, nos deparamos com as mesmas desculpas, as mesmas dores, as mesmas aflições, os mesmos erros, a mesma rotina.”* Como podemos observar, esse recurso serve para dar uma continuidade temática, além de também dar uma ênfase à mensagem pretendida.

Nas linhas 5 a 8, a aluna **H** afirma: *“não buscamos mudar nossas atitudes, continuamos fazendo sempre o mesmo, até disfarçamos algumas vezes para nos enganar ou enganar quem está ao nosso redor, mas isso nos causa apenas um alívio momentâneo, logo percebemos que voltamos a viver a realidade.”* Percebemos falta de clareza nos trechos: *“Até disfarçamos”*. Disfarçamos o quê? *“viver a realidade”*. Qual realidade?

Até conseguimos fazer inferências acerca do que a educanda se refere, por meio do contexto; no entanto, entendemos que um bom texto não deve ser passível de questionamentos. Assim, *“o texto que não deixa claro, a cada passo, de que está tratando pode levar o receptor a um processamento indevido”* (COSTA VAL, 1994, p. 24).

A aluna estabelece intertextualidade com o texto-base e demonstra compreensão acerca da leitura da crônica trabalhada em sala, apesar de, em alguns momentos, não explicitar suas ideias, de forma clara, como podemos observar nas linhas 12 e 13, na expressão *“caprichos do mundo”*, que, por ser vaga e genérica, induz o leitor a completar a lacuna deixada, apelando para o contexto ao qual o texto se refere. No entanto, sua argumentação avança para uma *progressão temática*, pois a discente parafraseia as ideias de Marina Colasanti, de maneira consistente e bastante autoral, relacionando o seu ponto de vista com o texto-base. Como podemos constatar nas linhas 18 a 21, em que a aluna **H** afirma: *“estamos sempre nos poupando e assim acabamos nos privando de viver efetivamente, escolhemos apenas passear pela vida ao invés de vivê-la de fato.”*

Nesse sentido, *“nenhum texto é absolutamente original, nem pertence por inteiro à autoria de quem o disse ou escreveu. Nossa voz carrega necessariamente as vozes de*

todos que nos antecederam, tenhamos consciência disso ou não” (ANTUNES, 2010, p. 76).

Sumariamente, observamos que a educanda atende aos critérios analisados, quanto à *Compreensão da proposta* e à *progressão temática*, pois desenvolve seus argumentos de maneira consistente, conforme assinala Antunes (2010, p.17), “em um texto, tudo se interdepende e tudo concorre para a expressão coerente e relevante de seu sentido e de seus propósitos comunicativos”.

Figura 9: A gente se acostuma (Aluno I)

Atividade de produção textual

Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

1	
2	A gente se acostuma
3	
4	Eu sei que a gente se acostuma a
5	melhorar mais não deveria.
6	A gente se acostuma a ter a vida
7	errada, a saber cedo pra ir traba-
8	lhar, a fazer um buns estudo, a almooar
9	comêdoche por não ter tempo, a sair
10	tarde do trabalho e quando chega
11	em direto pra cama e dormir sem ter
12	abido o dia.
13	Acostuma-se a dormir até tarde nos
14	fin de semana e a ficar intediado
15	sem ter o que fazer, acostuma a
16	ser metido triste e não se importa,
17	a perde direitos e não ter o que fazer
18	a respeito, a não sentir empatia
19	felo dor dos outros a ser a desigual-
20	dade e acha normal e se acostuma
21	a engolir sapo para viver em
22	paiz.
23	É com isso de se acostuma a
24	gente se perde e perde tempo e
25	com o tempo a vida e com
26	a vida o que ele tem de bem.
27	
28	
29	
30	

A presente paráfrase caracteriza-se como um bom texto, pois, apesar de ocorrerem bastantes inadequações gramaticais, o sentido global, ou seja, a essência não foi afetada. Como assinala Antunes (2010, p. 66), “um texto, em princípio, pode até não

estar correto, mas se estiver social e discursivamente adequado a seu contexto de circulação, é um bom texto”. A autora aponta para a questão de que nem sempre um texto correto gramaticalmente é um texto bom e que a adequação do contexto é essencial na elaboração de um texto pertinente. Sendo assim, é necessário olharmos para o texto dos alunos para além dos erros gramaticais, ou melhor, para a sua construção semântica como um todo, pois esse é foco do nosso trabalho.

Nas linhas 6 a 11, o aluno descreve fatos que ocorrem no nosso dia a dia, como *“acordar cedo para ir trabalhar, pegar ônibus lotado, almoçar sanduíche, sair tarde do trabalho e dormir sem ter vivido o dia”*.

Desse modo, podemos constatar que ele consegue estabelecer conexões com as ideias presentes no texto-base, atendendo à *compreensão da proposta*. O discente enfatiza que aceitamos as dificuldades, pelo fato de estarmos acostumados com elas. Como podemos verificar na linha 21, quando ele diz: *“o fato de engolir sapo para viver em paz”*, demonstrando domínio sobre o sentido presente no texto parafraseado. Nas linhas 23 a 26, o aluno finaliza suas ideias por meio de expressões reiterativas, estabelecidas pela repetição de palavras, mostrando um texto coeso e coerente por meio da progressão temática que se deu de maneira adequada, atendendo ao segundo critério dessa análise. Quanto ao título *“a gente se acostuma”*, atende adequadamente ao sentido que permeia todo o texto.

Figura 10: Para que não doa tanto (Aluna J)

Atividade de produção textual

Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

Para que não doa tanto

1	
2	<i>ed gente se conforma a ser atropelada pela vida, ter muitos anos de vida,</i>
3	<i>mas ter vivido poucos anos.</i>
4	<i>ed gente se conforma a mundificar amor, a mudar por causas das outras pessoas,</i>
5	<i>a se esforçar tanto e a recular tão pouco ou simplesmente nada.</i>
6	<i>ed gente se conforma a não ser a primeira opção e as vezes nem a última, a</i>
7	<i>viver como se fosse invisível e ser lembrado só quando precisam.</i>
8	<i>ed gente se conforma a ser decepcionado, a lidar como dor, a cuidar das</i>
9	<i>feridas, esconder as cicatrizes, a fingir que está tudo bem e até tentar acreditar</i>
10	<i>que está, porque já criamos o hábito de disfarçar.</i>
11	<i>ed gente se conforma em aceitar como fazer aquilo que usa para nos vida</i>
12	<i>do como direito.</i>
13	<i>ed gente se conforma a pensar “podia ser pior” porque já estamos cansados</i>
14	<i>de problemas e queremos só controle.</i>
15	<i>ed gente se conforma com um “famlém” como respeito de um “eu te amo”,</i>
16	<i>um “valeu” no lugar de um “obrigado”, um “pi meu” no lugar de “me desculpa”</i>
17	<i>porque isso em si, nos dias de hoje já é muito, sim nos tempos difíceis.</i>
18	<i>é tão é que a gente não queria sair da rotina, é que as vezes preferimos</i>
19	<i>nada para não termos que enfrentar os nossos problemas, porque é mais fácil fazer de</i>
20	<i>conta que eles não existem, ou que não nos incomoda tanto assim. Ed rotina torna</i>
21	<i>tudo automático e consequentemente insidioso, ela é um escape, ela é anestésia.</i>
22	<i>Terão até que ponto é justo ou válido deixar de viver para apenas existir?</i>
23	
24	
25	
26	
27	

A aluna atendeu satisfatoriamente à proposta da paráfrase, pois abordou o sentido global do texto nas ideias apresentadas, como podemos verificar no primeiro parágrafo nas linhas 1 e 2. Ela relacionou a questão da correria do dia a dia ao fato de sermos atropelados pela vida e, que apesar de termos muitos anos de vida, não estamos vivendo esses anos de fato, ou seja, ela reafirmou com outras palavras o sentido que a autora ressalta nos três primeiros parágrafos do texto original.

Observamos que, mesmo não parafraseando as ideias de maneira sequenciada, a aluna *J* conseguiu atingir a ideia central do texto por meio de uma nova roupagem atribuída através das ideias que foram acrescentadas em seu texto, para, assim, esboçar o entendimento da temática abordada na crônica, como podemos constatar nas linhas 12 a 16. Nas linhas 17 a 20, a aluna direciona o sentido do texto, trazendo uma reflexão sobre nossa postura diante das dificuldades, induzindo o leitor, da mesma forma que Marina, a adotar uma reflexão sobre o tema abordado. Na linha 21, a discente buscou deixar uma interrogação para que nós refletíssemos sobre nossas atitudes, mas, por algum motivo, ela voltou atrás e riscou o que havia escrito, o que não comprometeu as ideias presentes no seu texto. Desse modo, sua paráfrase apresenta coesão e coerência, tendo em vista que as ideias expostas se relacionam entre si, constituindo a significação do texto.

Sendo assim, sua argumentação mostra-se bem articulada, o que nos permite identificar o começo, o meio e o fim do seu texto, construindo, portanto, um grande avanço na sua progressão temática. Como ressalta Antunes (2010, p. 69),

a progressão esperada para o desenvolvimento do tema precisa estar em articulação: os segmentos entre si (por exemplo, um parágrafo com o outro ou com outros antecedentes e consequentes) e todos com o tema central. O resultado dessa progressão articulada é a integração das várias partes em um todo.

Quanto à questão do título, observamos que este poderia ter sido mais bem empregado, já que a aluna deveria ter relacionado a algo que tivesse ficado mais explícito em seu texto como, por exemplo: “a gente se conforma tanto”, ou “a gente se conforma, mas não devia”.

Dessa forma, podemos constatar que a aluna compreendeu bem a proposta, atendeu ao gênero solicitado, obedecendo à estrutura e funcionalidade da paráfrase, estabelecendo a intertextualidade com a crônica de Marina Colasanti.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões desenvolvidas nesse trabalho, podemos constatar que tanto a leitura quanto a escrita exercem papéis fundamentais na formação crítica dos alunos. No entanto, para que haja um trabalho significativo nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso oferecer meios para que os alunos possam construir seus conhecimentos, partindo daquilo que eles já sabem, pois é esse conhecimento prévio que precisamos e devemos valorizar no espaço escolar, visto que ele deve ser a ponte para se chegar aos novos conhecimentos.

Verificamos, nas produções analisadas, que os alunos conseguiram desenvolver seus textos de maneira consistente, porém se fôssemos nos deter a analisar questões gramaticais, esses mesmos textos poderiam ser aproveitados para o trabalho com análise linguística. Dizemos isso, pois grande parte das aulas de Língua Portuguesa é destinada a aulas mecanicistas, voltadas para a memorização de nomenclaturas e regras gramaticais. Diferentemente do que pensam a maioria dos professores, consideramos que essas aulas não têm sido muito proveitosas, pois os desvios gramaticais continuam sendo recorrentes nos textos dos alunos. Isso mostra o motivo pelo qual os educandos chegam ao ensino médio, achando que não sabem escrever. Os professores, por sua vez, tendem a restringir seu foco no uso incorreto da gramática normativa e acabam desconsiderando o que de fato é relevante em um texto, que é comunicar/ informar e se fazer compreendido. Assim, os discentes se sentem desmotivados, achando que não sabem nada sobre a língua que eles estudam na escola.

Diante disso, podemos afirmar que uma aula voltada para o texto torna o trabalho mais favorável ao discente, tendo em vista que ele passará a relacionar o ensino de língua a sua realidade social. O fato de não evidenciarmos, neste trabalho, a questão das normas gramaticais não significa dizer que elas não sejam importantes. Acreditamos que o professor de língua deve, no contexto da sala de aula, tomá-las como ponto de partida para o trabalho de análise linguística desses textos, assim como o trabalho com a reescrita.

Constatamos que, dos 10 (dez) textos analisados, 02(dois) atenderam parcialmente e 08 (oito) atenderam integralmente ao propósito esperado, que era o de

Elaborar uma paráfrase ideológica com base na crônica “Eu sei, mas não devia” de Marina Colasanti (cf. anexo 3). Por ser a paráfrase um recurso explicativo, os alunos, em sua grande maioria, parafrasearam seus textos, apontando uma justificativa, explicação ou até mesmo dando sugestões para as problemáticas apresentadas em seu texto.

De acordo com os dados levantados nesse estudo, percebemos, ainda, que a crônica lida em sala de aula deu margem a diversas interpretações e, assim, pôde expandir o seu sentido. Isso acontece porque os vários tipos de conhecimentos são acionados no momento da leitura, como o conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e o conhecimento contextual, tornando, dessa forma, o trabalho muito mais eficiente. Entendemos que é imprescindível mostrar para os alunos essa pluralidade de significação que uma única leitura pode despertar e que o conhecimento que disponibilizamos influencia na maneira como construímos a significação de um texto.

À medida que os alunos forem compreendendo que o ato de ler não se restringe apenas a decodificar sinais gráficos, mas, sim, envolve um “diálogo” entre autor e leitor, mediado pelo conhecimento de mundo, pelas experiências de vida, assim, eles se tornarão capazes de produzir textos de maneira muito mais consciente, tendo em vista que passam a serem autores de suas próprias histórias. Desse modo, o ensino da Língua Portuguesa passará a ter outro significado, já que o aluno não se sentirá como um estrangeiro em sala de aula.

Verificamos que o trabalho desenvolvido foi muito válido, pois conseguimos atingir os objetivos lançados no início dessa pesquisa, tendo em vista que os alunos atenderam ao propósito comunicativo esperado. Observamos, ainda, que as atividades desenvolvidas contemplaram boa parte dos alunos, pois até mesmo aqueles mais “apáticos” conseguiram interagir e participaram das discussões levantadas na construção da interpretação textual, demonstrando interesse pela temática abordada na crônica.

Salientamos que o Subprojeto PIBID Letras-Português foi uma ferramenta de grande importância para essa pesquisa, pois oportunizou o acesso à sala de aula. Pudemos constatar quão grande é o desafio docente de formar pessoas e como é importante estar qualificado para tal exercício.

Por fim, ressaltamos que a presente pesquisa não teve a pretensão de sanar as dificuldades encontradas pelos alunos do ensino médio em relação à leitura e à escrita. Antes, porém, serviu como um direcionamento para que as aulas de Língua Portuguesa pudessem ser mais atrativas e, assim, abrissem uma nova perspectiva de construção de sentido para os discentes.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Aula de português: encontro & interação.** 1.ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ALVES, Maria de Fátima. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, Regina Celi M. (Org.). **Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos.** Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. (vol. 1).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

EDITAL Nº 001/2011/CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –

PIBID. **Detalhamento do Subprojeto Letras – Língua Portuguesa.** Paraíba

FARIA, E.M.B; ASSIS, M.C; RIBEIRO, M.G.C. **Redação no Vestibular da UFPB: estratégias de produção e critérios de avaliação.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

FRANCELINO, Pedro Farias. A produção de textos orais e escritos no ensino médio: demandas teóricas e práticas. In: _____ (Org.). **Linguística aplicada à língua portuguesa no ensino médio: reflexões teórico-metodológicas.** João Pessoa: UFPB, 2011. p.55-86.

GARCIA, Othon. Márcio. **Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar,** 14. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988.

GERALDI, João Wanderley. (1997). **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7> Acesso em: 02 abr.2017.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. In: Gêneros Textuais e Ensino, 5ª Edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Col. Primeiros Passos, 74).

OCEM. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**. Volume I *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Capítulo 1, Conhecimentos de Língua. João Pessoa/PB, 2007. p. 19-77.

PCN 2000: **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 18 mar. 2017.

Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2017.

SÁ, Jorge de. **A Crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

ANEXOS

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
 DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
 PIBID/CAPES/UFPB
 Projeto: *A Licenciatura, o Ensino Médio e a Formação do Professor*
 SUBPROJETO PIBID Letras - Português 2017

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Jussara Gomes de Oliveira,
 autorizo o uso do nome da Escola Estadual de Ensino Médio Olivina
 Olívia Carneiro da Cunha para o Projeto de Pesquisa, com fins
 acadêmicos, da aluna e bolsista PIBID Letras- Português, MICHELE
 DA SILVA FREIRE, Graduanda do 10º. período do Curso de
 Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa) da Universidade
 Federal da Paraíba.

EEFM Profª Olivina Olívia Carneiro da Cunha
 Av. Duarte da Silveira, nº 450 - Centro
 CEP: 58.013-000 - Fone (83) 32.8-4240
 INEP: 25093959

João Pessoa, 08 de março de 2017.

DIRETOR DA ESCOLA

Jussara Gomes de Oliveira
 Diretora

ANEXO II

Eu sei, mas não devia

Marina Colasanti

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desorientado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Fonte: Disponível em: <http://www.releituras.com/mcolasanti_eusei.asp> Acesso em: 02/03/2017

ANEXO III**Atividade de produção textual**

Elabore uma paráfrase ideológica, tomando por base a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO IV
(PARÁFRASE MODELO)

Título: Nos habituamos, mas não devíamos

Michele da Silva Freire

Eu sei que estamos sempre nos habituamos a tudo, mas não devíamos.

Nos habituamos a viver uma vida corrida em que não há tempo para mais nada, a não ser trabalhar. E, porque não temos tempo para mais nada, logo deixamos de viver momentos essenciais, que não voltam mais.

Nos habituamos a não ver o sol nascer, a noite cair. A colocar filhos no mundo, mas ter tempo para criá-los.

Nos habituamos a chegar em casa cansado e a dormir pesado, sem nem ao menos ter vivido o dia.

Nos habituamos a não ter lazer, a trabalhar muito durante toda a semana e nos finais de semana sentir-nos entediados por não ter o que fazer.

Nos habituamos a não ter contato com a natureza, a não reparar na simplicidade da vida, a não valorizar aquilo que nos é dado de graça.

Nos habituamos a ver as pessoas poluindo as ruas, as praias, as praças...

Nos habituamos a não enxergar as pessoas ao nosso redor, a não nos incomodar com a tristeza alheia.

Nos habituamos a ver pessoas assaltando, matando, causando dor ao próximo.

Nos habituamos a ter mais deveres do que direitos, a ser manipulados pelas propagandas que nos dizem o que precisamos ter.

Nos habituamos a buscar por um *status* que custa caro. Nossa, como custa caro!

Nos habituamos a fazer mágica no final do mês e por vezes temos que sortear qual conta devemos pagar.

E assim, acabamos sempre nos habituando às adversidades da vida, só para não ter que lutar, ou melhor, só para não enxergar a dureza que a vida insiste em nos mostrar dia após dia.

ANEXO V



