



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Sílvio Nazareno de Sousa Gomes

**A RESPONSABILIDADE DISCENTE EM ATIVIDADES DE
ANÁLISE LINGUÍSTICA COM O GÊNERO CRÔNICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Belém
2016

Sílvio Nazareno de Sousa Gomes

**A RESPONSABILIDADE DISCENTE EM ATIVIDADES DE
ANÁLISE LINGUÍSTICA COM O GÊNERO CRÔNICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém

2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Gomes, Sílvio Nazareno de Sousa, 1968.

A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental / Sílvio Nazareno de Sousa Gomes; Márcia Cristina Greco Ohuschi, orientadora. - Belém, 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestrado ProfLetras, Belém, 2016.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Título.

CDD-22.ed. 407

Sílvio Nazareno de Sousa Gomes

**A RESPONSABILIDADE DISCENTE EM ATIVIDADES DE
ANÁLISE LINGUÍSTICA COM O GÊNERO CRÔNICA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Data de aprovação: 12/12/2016.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi
– Presidente e Orientadora
UFPA - Castanhal – PA

Prof. Dr^a. Lilian Cristina Buzato Ritter
UEM - Maringá - PR

Prof. Dr^a. Iaci de Nazaré Silva Abdon
UFPA - Belém - PA

Aos meus pais, Raimundo e Meriam
Gomes, in memoriam, os grandes ídolos
da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos sempre e ter me dado sabedoria para concluir mais esta etapa da minha vida.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, o meu maior agradecimento, por ter sido presente em todas as etapas da produção, com excelentes sugestões para que esta dissertação se efetivasse.

À Prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré Silva Abdon e ao Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima, pelas grandes contribuições durante a Banca de Qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Zilda Laura Ramalho Paiva, pelas orientações imprescindíveis por ocasião da elaboração das questões de análise linguística.

À Universidade Federal do Pará, por ter se associado ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Pará – UFPA, que se colocaram à disposição para ministrar as disciplinas no Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

À prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Nascimento e ao Prof^o. Dr. Alcides Fernandes Lima, por terem se disponibilizado em coordenar o Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS na Universidade Federal do Pará – UFPA.

À secretária do Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Pará – UFPA, Cláudia Mancebo Carneiro, pela paciência, carinho e total disponibilidade em todos os momentos em que precisamos de esclarecimentos.

Aos integrantes do Projeto de Pesquisa “Práticas de Linguagem e Formação Docente”, da Universidade Federal do Pará – UFPA (campus de Castanhal).

À professora Dalvaci do Socorro Martins, especialista em Didática do Ensino de Língua Francesa, pela grande contribuição na realização do resumé e no auxílio de outras traduções no decorrer do mestrado.

Ao diretor da escola pública estadual de ensino fundamental do município de Castanhal, que autorizou a aplicação da pesquisa na instituição de ensino.

À professora Rosiane Monteiro dos Santos, que, gentilmente, cedeu a turma de 9º ano do ensino fundamental para que a intervenção se realizasse.

A todos os alunos da turma em que a intervenção foi aplicada, por se disponibilizarem em participar de todas as etapas da pesquisa.

A todos os funcionários da escola, pela excelente recepção.

Ao amigo Jackson Teixeira, meu grande companheiro de vida e meu maior incentivador, pelo constante apoio durante todas as etapas do mestrado para que eu não desistisse do programa.

Aos meus grandes amores, Julliander, Juan e Dayna, que, mesmo distantes, estiveram sempre em meu pensamento, como ancoragens para que eu prosseguisse no curso.

Às minhas irmãs, pelo incentivo, apoio nos momentos de aflição, para que eu resgatasse o equilíbrio e continuasse na minha jornada de mestrando.

Aos meus colegas do mestrado, por todas as experiências compartilhadas em sala e pelos momentos de aprendizagem intensos.

Aos amigos de vida e de profissão, que sempre me incentivaram a cursar o mestrado.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra resposta no sentido amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297, grifos do autor).

RESUMO

À luz da Linguística Aplicada, este estudo, vinculado ao Projeto de Pesquisa *Práticas de Linguagem e Formação Docente*, da UFPA, Castanhal, propõe realizar um estudo teórico-prático sobre o processo de compreensão responsiva discente com atividades de análise linguística (AL), a partir do trabalho com o gênero discursivo crônica em uma turma de 9º ano, ao considerarmos o gênero como eixo de progressão e articulação curricular. A pesquisa parte da hipótese de que, se os alunos de 9º ano forem instigados a refletir sobre os efeitos de sentido de recursos gramaticais e sobre a estrutura e o funcionamento da língua, durante as atividades de leitura e AL, inseridas em um projeto de leitura, escrita e análise linguística, conseguirão manifestar-se com compreensão responsiva ao responder atividades epilinguísticas e metalinguísticas, o que pode contribuir para a construção de sentidos do texto. Dessa maneira, o trabalho tem como objetivo geral compreender a responsividade discente, a partir da prática de AL, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Optamos pela proposta de projetos de leitura e escrita de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2008), com adaptações, a partir de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010) e Ohuschi e Paiva (2014). A pesquisa pauta-se na concepção dialógica da linguagem e sob o viés dos gêneros discursivos, com base nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. No que tange à responsividade, pautamo-nos em Bakhtin (2003; 2010), Menegassi (2008;2009) e Ohuschi (2013). A investigação, que se caracteriza, como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, ocorreu em uma escola pública de Castanhal/PA com uma turma de 9º ano. O trabalho tem como corpus as respostas dos discentes das atividades de AL. Portanto, para que a pesquisa se efetivasse, fomos motivados a partir dos resultados apresentados pelos Projetos de Pesquisa *Língua Portuguesa: Formação Docente e Ensino-Aprendizagem*, Ohuschi e Paiva (2013), e *Práticas de Linguagem e Formação Docente*, Ohuschi e Paiva (2015), ao diagnosticarem as dificuldades dos professores de LP de Castanhal e região, em relação ao ensino de gramática reflexivo e contextualizado. Ademais, analisamos dois itens, do livro didático de língua portuguesa de 9º ano, adotado pela escola, nos quais a abordagem da classe de palavra (adjetivo) selecionada para a prática de AL, não propicia a construção de sentidos do texto. Diante disso, elaboramos o projeto de leitura, escrita e análise linguística para ser aplicado no 9º ano sob o viés dos gêneros discursivos. Posteriormente, aplicamos apenas o módulo de leitura e prática de AL, foco da nossa pesquisa. Na sequência, selecionamos das atividades de AL três questões epilinguísticas e três metalinguísticas respondidas pelos alunos para analisarmos a responsividade discente. Os resultados demonstram que os alunos manifestam, em suas respostas, os seguintes níveis de compreensão responsiva: RACEEE de explicação, de explicação e de opinião, de explicação e de exemplificação, de explicação e de comentário; RPSE de desconsideração e RS de dúvida e de compreensão. Assim, concluímos que a aplicação das atividades inseridas nas etapas de cada oficina do módulo de leitura e análise linguística, contribuiu, significativamente, para que os alunos respondessem às questões de AL.

Palavras-chave: Dialogismo. Responsividade Discente. Prática de Análise Linguística. Gênero Discursivo Crônica.

RÉSUMÉ

À la lumière de la Linguistique Appliquée, cette étude, attachée au Projet de Recherche Pratiques de Langage et Formation de l'Enseignant, de l'UFPA, Castanhal, propose réaliser une étude théorique pratique sur le processus de compréhension reponsive de l'apprenant avec des activités de l'analyse linguistique (AL), à partir du travail avec le genre discursif cronique dans une classe de la 9^e année, à considérer ce genre comme un axe de progression et articulation curriculaire. La recherche part de l'hypothèse de que si les élèves de la 9^e année étaient susciter à réfléchir sur les effets de sens de ressources grammaticales et sur la structure et le fonctionnement de la langue durant les activités de lecture et d'AL insérées dans un projet de lecture, d'écriture et d'analyse linguistique, ils seront en mesure d'exprimer compréhension reponsive à resoudre les activités epilinguistiques et métalinguistiques, ce qui peut contribuer pour la construction de sens du texte. Ainsi, o travail a comme objectif général de comprendre la reponsivité de l'apprenant, à partir de la pratique de l'AL avec l'intention de contribuer pour le développement de la compétence communicative des apprenants. Nous avons choisi la proposition de projets de production de lecture et d'écrite de genres discursifs de Lopes-Rossi (2008), avec des adaptations à partir de Perfeito, Ohuschi et Borges (2010) et Ohuschi et Paiva (2014). La recherche est basée sur la conception dialogique du langage et sous la perspective des genres discursifs et sur les présupposés théoriques du Cercle de Bakhtin. En ce qui concerne la reponsivité, nous nous basons sur Bakhtin (2003 ; 2010), Menegassi (2008 ; 2009) et Ohuschi (2013). La recherche, laquelle se caractérise comme recherche-action, qualitative-interprétative, de nature ethnographique et appliquée, a été réalisée dans une école publique de Castanhal/PA avec une classe de la 9^e année. Le travail a comme corpus les réponses-apprenants des activités d'AL. Ainsi, pour que la recherche s'effectue, nous avons été motivés à partir des résultats présentés par les Projets de Recherche *Langue Portugaise: Formation de l'Enseignant et Enseignement-Apprentissage*, Ohuschi et Paiva (2013), et *Pratiques du Langage et Formation de L'Enseignant*, Ohuschi et Paiva (2015), quand ils ont diagnostiqué les difficultés des professeurs de LP de Castanhal et régions, concernant l'enseignement réfléchi et contextualisé de la grammaire. En outre, nous avons analysé deux itens, do livre scolaire de langue portugaise de la 9^e année, adoptés par l'école, dans lesquels l'approche de la classe grammaticale (adjectif) sélectionnée pour la pratique d'AL, ne favorise pas la construction de sens du texte. Dans ce contexte, nous avons préparé le projet de lecture et d'écriture pour être appliqué dans la 9^e année sous la perspective des genres discursifs. Ensuite, nous avons appliqué seulement le module de lecture et pratique d'AL, objet de la recherche. Après, nous avons selectionné parmi les activités de AL trois questions epilinguistiques et trois métalinguistiques répondues par les élèves pour analyser la reponsivité des apprenants. Les résultats ont démontré que les élèves expriment, dans leurs réponses, les suivants niveaux de compréhension reponsive : RACEEE d'explication, d'explication et d'opinion, d'explication et d'exemplification, d'explication et de commentaire, RPSE de déconsidération et RS de doute et de compréhension. Donc, nous avons conclu que l'application des activités insérées dans les étapes de chaque atelier du module de lecture et réflexion sur la langue, ont contribué, de manière significative, pour que les élèves répondent aux questions d'AL.

Mots-clés : Dialogisme. Reponsivité de l'Apprenant. Pratique d'Analyse Linguistique. Genre Discursif Cronique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das características de responsividade.....	59
Quadro 2 – Níveis de responsividade.....	60
Quadro 3 – Estrutura do PP de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2008)	80
Quadro 4 – Distinção entre aula de gramática e prática de análise linguística.....	100
Quadro 5 – Roteiro para elaboração de atividades de AL.....	102
Quadro 6 – Possibilidades de trabalho com um elemento gramatical.....	103
Quadro 7 – Quadro- síntese da carga horária das aulas desenvolvidas no 9º ano	111
Quadro 8 – Quadro-síntese do projeto pedagógico elaborado para a intervenção.....	116
Quadro 9 – Texto I: Características gerais do gênero notícia.....	137
Quadro 10 – Texto II: Características gerais do gênero crônica.....	138
Quadro 11 – Texto III: Características gerais do gênero conto.....	138
Quadro 12 - Crônica versus notícia.....	141
Quadro 13 – Crônica versus conto.....	141
Quadro 14 – Respostas-diálogos de A2, A3, A4, A5 e A 8 à Q1 epilinguística.....	165
Quadro 15 – Respostas-diálogos de A1, A9 e A10 à Q1 epilinguística.....	166
Quadro 16 – Resposta-diálogo de A6 à Q1 epilinguística.....	167
Quadro 17 – Resposta-diálogo de A7 à Q1 epilinguística.....	167
Quadro 18 – Respostas-diálogos de A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8 e A10 à Q2 epilinguística.....	168
Quadro 19 – Respostas–diálogos de A5 e A9 à Q2 epilinguística	169
Quadro 20 – Respostas–diálogos de A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8 à Q3 epilinguística.....	171
Quadro 21 – Respostas-diálogos de A1, A9 e A10 à Q3 epilinguística.....	171
Quadro 22 – Respostas-diálogos de A2, A7, A8 e A10 à Q7 metalinguística.....	173
Quadro 23 – Respostas-diálogos de A1, A4, A6, A9 à Q7 metalinguística.....	174
Quadro 24 – Respostas-diálogos de A3 e A5 à Q7 metalinguística.....	176
Quadro 25 – Respostas-diálogos de A1, A6 e A8 à Q9 metalinguística	178
Quadro 26 – Resposta-diálogo de A2 à Q9 metalinguística.....	179
Quadro 27 – Respostas-diálogos de A3, A4, A7, A9 e A10 à Q9 metalinguística.....	179

Quadro 28 – Resposta-diálogo de A5 à Q9 metalinguística.....	180
Quadro 29 – Resposta-diálogo de A2 à Q11 metalinguística.....	181
Quadro 30 – Respostas-diálogos de A4, A5, A6, A7, A8 e A10 à Q11 metalinguística.....	182
Quadro 31 – Respostas-diálogos de A1, A3 e A9 à Q11 metalinguística.....	183
Quadro 32 - Níveis de responsividade nas respostas-diálogos dos alunos.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
AL - Análise linguística
UFPA – Universidade Federal do Pará
LP – Língua Portuguesa
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PA – Pará
AP – Amapá
UEL – Universidade Estadual de Londrina
FELIP – Formação e Ensino de Língua Portuguesa
NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira
PP – Projeto pedagógico
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras
GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso
G – Grupo
EG – Entrevistado do grupo
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa
LD – Livro didático
Q – Questão
A – Aluno
F – Frase
RACEEE – Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa
RPSE – Responsividade passiva sem expansão
RS – Responsividade silenciosa

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
RÉSUMÉ.....	10
LISTA DE QUADROS.....	11
LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	30
2.1 A LINGUAGEM SOCIOIDEOLÓGICA.....	30
2.2 A INTERAÇÃO VERBAL E ENSINO DE GRAMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO POR MEIO DE GÊNEROS DISCURSIVOS.....	38
2.3 OS ATOS DIALÓGICOS E O AGIR RESPONSIVO EM BAKHTIN	47
3 O VIÉS BAKHTINIANO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E O GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA	63
3.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	63
3.2 QUESTÃO DE ORDEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	74
3.3 O GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA: DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E ESFERA DE CIRCULAÇÃO	83
4 AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA -----	90
4.1 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO EIXO NORTEADOR DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	90
5 METODOLOGIA.....	105
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	105
5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	110
5.3 DESCRIÇÃO SUCINTA DO MÓDULO I: LEITURA PARA MOTIVAÇÃO TEMÁTICA, DE APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DO GÊNERO DISCURSIVO E ANÁLISE LINGUÍSTICA	113
5.4 DIAGNÓSTICO DA ABORDAGEM GRAMATICAL EM DOIS ITENS DO LIVRO DIDÁTICO <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS, LÍNGUA PORTUGUESA</i> , DE 9º ANO ADOTADO PELA ESCOLA.....	119
5.5 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	125
6 O MÓDULO I, LEITURA PARA MOTIVAÇÃO TEMÁTICA, DE APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DO GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA	128
7 O AGIR RESPONSIVO DISCENTE A PARTIR DA PRÁTICA DE AL	161

7.1 A MANIFESTAÇÃO RESPONSIVA DISCENTE SOBRE AS MARCAS LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVAS DE A ÚLTIMA CRÔNICA, DE FERNANDO SABINO.....	161
7.1.1. A reação-resposta discente às questões epilinguísticas.....	164
7.1.2 A reação-resposta discente às questões metalinguísticas.....	173
CONCLUSÃO.....	185
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICE 1: Descrição das aulas desenvolvidas com a turma de 9º ano	199
ANEXOS.....	213
ANEXO 1 – Texto de apoio da oficina I.....	213
ANEXO 2 – Textos de apoio da oficina II.....	219
ANEXO 3 – Textos de apoio da oficina III.....	223
ANEXO 4 – Texto de apoio da oficina IV.....	227

1 INTRODUÇÃO

Nossa história profissional, como professor de educação básica, deu-se a partir de 1994, quando fomos admitidos por meio de concurso público como professor Classe – A (de primeira a quarta série) no Estado do Amapá, em Macapá. Com a graduação em Letras, e pelo motivo de muita carência no Amapá por professores de Língua Materna, passamos a atuar de 5^a a 8^a séries, assim como muitos professores na época, para suprir a demanda de carência apresentada pela Secretaria de Educação do Estado. Concluímos a graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa, em 2000, na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

Há mais de duas décadas, atuamos nesse seguimento de ensino. Nossa trajetória profissional enfrenta, diariamente, em sala de aula, todos esses anos, o como ensinar gramática de uma forma reflexiva e contextualizada, uma vez que nossa atuação, no contexto escolar, resumiu-se, na maioria das vezes, no trabalho da regra pela regra, da estrutura pela estrutura, do decorar mecânico de uma infinidade de terminologias que as gramáticas tradicionais contemplam. O nosso não saber o que fazer com o ensino da gramática refletiu-se em aulas tradicionais, nas quais os alunos foram levados a decorar muitos aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos e até mesmo semânticos, para serem apenas cobrados em uma avaliação.

Ao concluir a graduação, passamos também a atuar em escolas da rede privada, tanto no ensino fundamental II, quanto no ensino médio, também como professor de Língua Portuguesa, mas, focando, especificamente, o ensino de gramática. Ensino este calcado em livros didáticos tradicionais adotados pelas escolas nas quais trabalhamos, que apresentavam uma abordagem da gramática em frases soltas, isoladas, fragmentadas, sempre retiradas de escritores clássicos de nossa literatura, como exemplos da “boa linguagem”, ou ensinada em textos, tendo-os como pretextos para um ensino também amorfo, sem vida, dos quais estruturas são retiradas de seu contexto de uso e trabalhadas limitadas, sem reflexão.

Assim, passamos a ser o professor de gramática tanto no âmbito público quanto no privado, o professor que sabia as regras para serem “ensinadas” de

maneira mecanizada aos alunos, visto que o currículo, no Amapá, era fragmentado em Língua, Literatura e Redação, como muitos o são ainda hoje.

Nossa vontade sempre foi fazer um ensino de gramática diferenciado, desvinculado dessa prática redutora, feita somente com o ensino metalinguístico (a regra pela regra), porém todos esses anos, até mesmo pelo comodismo, o ensino tradicional vigorou em nossa atuação como professor. Entretanto, sempre pensamos em mudar esse contexto de ensino, sempre foi a nossa angústia, como docente, querer mudar, porém sem sabermos como.

Uma prática docente com a qual fizéssemos um ensino com relevância dos conteúdos, que focalizasse a língua a partir do processo interativo, nos quais as abordagens em sala de aula estivessem integradas, e não estanques, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos – DCN - (BRASIL, 2010), como também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN - (BRASIL, 1998), ao argumentarem que o ensino de Língua Materna deve estar apoiado no uso, reflexão e uso, em um processo de interação verbal. Sobre isso, Neves (2006, p. 13) assinala que:

A interação verbal é uma atividade estruturada (com regras, normas e convenções, mas também é uma atividade cooperativa, e, desse modo, ativam-se na linguagem (que é sempre uma interação), dois sistemas de regras: as que regem a constituição das expressões linguísticas (regras sintáticas, semânticas, morfológicas e pragmáticas) e as que regem o modelo de interação verbal no qual as expressões são usadas (regras pragmáticas)

Com o início das aulas no mestrado, a disciplina *Texto e Ensino*, ministrada pela Professora Doutora Márcia Cristina Greco Ohuschi, chamou-nos a atenção ao contemplar, em suas unidades, propostas de ensino para que trabalhássemos com os gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin (2003). No decorrer das aulas, fomos amadurecendo o olhar sobre como trabalhar a língua de forma contextualizada com os mais diversos gêneros, sobretudo como trabalhar a gramática como uso, reflexão e uso, por meio da análise linguística, doravante AL, contemplando as escolhas linguístico-discursivas nos gêneros, por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

A partir disso, delimitamos como tema do trabalho realizar um estudo teórico-prático sobre o processo de compreensão responsiva discente com atividades de análise linguística (AL), a partir do trabalho com o gênero discursivo crônica em uma

turma de 9º ano do ensino fundamental, ao considerarmos o gênero como eixo de progressão e articulação curricular. Ao recorrermos à professora da disciplina, fomos aceitos como orientando e incluídos no Projeto de Pesquisa *Práticas de Linguagem e Formação Docente* (2015 – em andamento), da Universidade Federal do Pará – UFPA (Centro Universitário de Castanhal - Faculdade de Letras), coordenado pela referida professora, em parceria com a Professora Doutora Zilda Laura Ramalho Paiva. O projeto tem como objetivo geral refletir sobre as práticas de linguagem, no contexto do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para a formação (inicial e continuada) do professor. Ao sermos apresentados ao projeto, o desafio de um ensino reflexivo e contextualizado de gramática alicerçou-se ainda mais, pois o projeto partiu das dificuldades que os professores de LP de Castanhal e região encontram para desenvolver, em sala de aula, um ensino de gramática reflexivo e contextualizado, considerando as diferentes variedades da língua e abordagem de gêneros discursivos, desafio que atingimos como meta na pesquisa e intervenção que desenvolvemos na turma selecionada. Essas dificuldades foram levantadas por meio dos seguintes Projetos de Pesquisa e Extensão, desde 2010, direcionados ao ensino e aprendizagem de LP e à formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, conforme apontam Ohuschi e Paiva (2013, p.5-6):

- 1) Projeto de pesquisa *Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola* (2010-2012), sob a coordenação da Profª. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi, que teve como objetivo compreender como ocorre o trabalho com os gêneros discursivos na educação básica, em uma escola pública do município de Castanhal, com o intuito de contribuir para a formação do professor de língua portuguesa;
- 2) Projeto de extensão *O Ensino e a Aprendizagem de Língua Portuguesa e a Formação do Professor* também coordenado pela Profª. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi – (2011), teve como objetivo conduzir estudo teórico-prático para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir da concepção interacionista da linguagem, a fim de contribuir para o processo de formação (inicial e continuada) do professor. Este projeto ofereceu subsídios teórico-práticos aos professores da escola em que foram realizados os diagnósticos, por meio de cinco oficinas e um seminário, organizados por graduandos do curso de Letras, para que pudessem aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula;
- 3) Projeto de pesquisa *Diversidade e Consciência Linguísticas na Amazônia Paraense* (UFPA-CNPq), coordenado pela Profª. Dra. Zilda Paiva (2010-2012), teve como objetivo analisar o impacto do trabalho com a variação linguística na formação da Consciência Linguística (CL) dos alunos;
- 4) Projeto de extensão *Os Recursos Tecnológicos como Ferramenta Auxiliar no Processo de Ensino e Aprendizagem do Português*, também

coordenado pela Prof^a. Dra. Zilda Paiva (2011), objetivou possibilitar aos discentes dos cursos de Letras e de Sistemas de Informação a experiencição, na teoria e na prática, da utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa incentivando a sua aplicabilidade junto ao trabalho de professores do ensino fundamental de escolas rurais do município de Castanhal.

5) Programa de extensão *FORMAÇÃO DOCENTE: integrando saberes teórico-práticos na melhoria da qualificação continuada e inicial de professores no Município de Castanhal*, coordenado pela Prof^a Dra. Zilda Laura Ramalho Paiva (2011), teve como objetivo contribuir para a melhoria do ensino nas escolas públicas do município de Castanhal, por meio da qualificação na formação continuada e inicial dos professores. Esta proposta, de caráter interdisciplinar, envolveu as Faculdades de Letras, Matemática, Pedagogia e Educação Física da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Castanhal.

6) Projeto de extensão *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: uma abordagem a partir dos gêneros discursivos*, coordenado pelas Professoras Dras. Márcia Cristina Greco Ohuschi e Zilda Laura Ramalho Paiva (2012-2013), objetivou contribuir para a formação de docentes de escolas públicas e para a melhoria da leitura e da escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Para isso, foram realizadas atividades de formação e de acompanhamento pedagógico direcionadas a docentes de escolas públicas do município de Castanhal e de outros municípios abrangidos pela 8ª Unidade Regional de Educação do Pará.

Ademais, analisamos dois itens pertencentes ao capítulo 2, do livro didático *Português Linguagens*, Língua Portuguesa, 9º ano, de Cereja e Magalhães (2012), adotado na escola em que realizamos a pesquisa e utilizado, frequentemente, na turma, pela professora. O primeiro item analisado, *plural dos adjetivos compostos*, está inserido na seção *De olho na escrita*, do capítulo 1 – Os valores do outro, da unidade I do manual; já o segundo item, *adjetivos pátrios e adjetivos pátrios compostos*, está contido também na seção *De olho na escrita*, do capítulo 2 – *O selo do amor*, da unidade 2 do livro. Após os itens analisados, o diagnóstico demonstra que a abordagem do ensino de gramática é feita de maneira descontextualizada, pois, nos itens analisados, o objetivo dos autores do livro é apenas desenvolver a teoria sobre a classe gramatical adjetivo: plural dos adjetivos compostos, adjetivos pátrios e adjetivos pátrios compostos, classe abordada, no material didático, desvinculada de situações concretas de uso da língua, não propiciando um ensino de gramática reflexivo e contextualizado como também não contribuindo para a construção de sentidos do texto.

Além disso, o que nos motivou ainda mais para desenvolvermos o trabalho com a AL, foi a proposta elaborada por Ohuschi e Paiva (2014), vinculada ao Projeto de Pesquisa *Língua Portuguesa: Formação Docente e Ensino-Aprendizagem* (2013-2015), a fim de que os docentes, em formação inicial e continuada, pudessem

construir questões de AL com foco em atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Para tanto, as pesquisadoras propõem uma sequência de encaminhamentos para a construção de atividades de AL com um gênero discursivo específico por meio de um roteiro que se pauta na visão sócio-histórica da linguagem de Bakhtin/Volochinov (1992), na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003) e da variação e consciência linguísticas de Bagno (2007) e Duarte (2011).

O projeto *Práticas de Linguagem e Formação Docente* também nos fez entrar em contato com teóricos que defendem a AL em sala de aula, desde a prática defendida por Geraldi (1984), que, de início, propôs o trabalho a partir da produção de textos dos alunos no processo da reescrita textual, para, em seguida, apresentá-la no interior das atividades de leitura e de produção textual por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 1997). Outros teóricos e pesquisadores que discutem a AL, no projeto, são Bezerra e Reinaldo (2013), Perfeito (2005), Ritter (2010) e Duarte (2011).

Outra disciplina do programa do mestrado que nos incentivou a fazermos uma abordagem de ensino de gramática contextualizada, durante a intervenção em campo, foi *Gramática, Variação e Ensino*, ministrada pela Professora Doutora Iaci de Nazaré Silva Abdon, que durante suas aulas, mostrou-nos como trabalhar com os recursos gramaticais da língua em função dos efeitos de sentido pretendidos nos mais diferentes gêneros de textos. No decorrer da disciplina, uma de nossas atividades foi a elaboração de uma proposta de intervenção para que abordássemos, com as questões construídas, os efeitos de sentido de determinados aspectos gramaticais, pretendidos pelos locutores dos mais diversos gêneros de textos.

E, para que atingíssemos o objetivo da proposta de intervenção da referida disciplina, selecionamos o gênero resenha crítica de filme e explicitamos por meio das orações relativas os efeitos de sentido pretendidos pelos locutores das resenhas selecionadas, assim como também em outros gêneros discursivos que escolhemos para tal objetivo. A elaboração das atividades foi um grande desafio, visto que nossa prática pedagógica é caracterizada por um ensino metalinguístico da palavra e da frase isoladas. Portanto, as considerações feitas pela professora, no desenvolvimento das aulas, incentivou-nos ainda mais em fazermos um ensino de gramática com a turma de 9º ano em função da discursividade textual.

Assim, o projeto de pesquisa já citado, como também as aulas das disciplinas *Texto e Ensino* e *Gramática, Variação e Ensino*, mostraram-nos a direção de como nós, professores tradicionais, podemos eliminar de nossas salas de aula o grande “fosso”, implantado pelo ensino de gramática tradicional, que separa os alunos da língua viva, que ocorre nos mais diversos gêneros discursivos. Por isso, não tivemos dúvidas de que a prática de AL, durante as atividades de leitura - no interior de um projeto pedagógico de leitura, escrita e análise linguística, por meio do gênero discursivo crônica - como proposta de intervenção durante a aplicação, na turma de 9º ano, contribuiria para um novo fazer da nossa prática docente em sala de aula. Prática esta, como posto, ao longo de todos esses anos, alicerçada em um ensino de gramática, descontextualizado, de palavras e frases soltas, desvinculado de uma situação concreta de comunicação.

A partir desse contexto, escolhemos, para focarmos nesta pesquisa, o estudo do gênero discursivo crônica, cuja organização estrutural dos enunciados e a construção da significação, com a abordagem da AL na leitura, foram levadas em consideração, a fim de proporcionar aos alunos a proximidade ao gênero com o intuito de melhor conhecê-lo e apreciá-lo. Nossa finalidade foi fazê-los, em seguida, compreender os efeitos de sentido das expressões linguísticas, por meio de atividades epilinguísticas, assim como compreender a estrutura e o funcionamento da língua, a partir de atividades metalinguísticas.

Concordamos com Ritter (2012), quando também consideramos que a pesquisa não está pautada somente em justificativas de nosso fazer profissional e acadêmico, mas também se volta para questões vinculadas ao social. A primeira questão é fazer um ensino de língua produtivo, o qual permita que os alunos se comuniquem, tenham acesso à informação, expressem e defendam pontos de vista, partilhem e construam visões de mundo e produzam conhecimento. Essa abordagem de ensino de língua está de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), ao afirmarem que o ensino de língua materna vai muito além do que aprender gramática, é muito mais do que ensinar apenas regras e listas de palavras. O documento postula que a língua a ser ensinada deve ser viva, língua que nos condiciona como seres sociais em uma comunidade, língua significativa, que é muito mais do que um ensino de regras defendido pela gramática tradicional.

As DCN (BRASIL, 2010), com suas orientações para a integralização dos conteúdos, também estão inseridas nesta primeira razão social da pesquisa, visto

que, ao defenderem um ensino de forma interdisciplinar, negam o isolamento de conteúdos, portanto, o ensino de gramática isolado não estaria contemplado no documento, ao afirmarem que:

A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolverem propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. (DCN, BRASIL, 2010, p.7)

Contudo, em muitas escolas brasileiras, como na que atuamos em Macapá/AP, e na qual aplicamos a intervenção, em Castanhal/PA, nós, professores, não propiciamos o avanço desse ensino de língua reflexivo e contextualizado. Dessa forma, o ensino de gramática não é desenvolvido na sala de aula, nos mais diversos contextos de uso, apesar de os documentos oficiais citados acima orientarem para que a abordagem gramatical se efetive com a língua em ação nos mais diversos contextos enunciativos. Como defende Neves (2012, p 191), “o ensino de uma gramática do uso, que só pode partir da noção de uma linguagem a ser descrita na enunciação e pela enunciação” e uma abordagem com o uso e reflexão não se faz por meio de regras estanques ditadas pela gramática tradicional.

Também fazemos menção a Ritter (2012), em relação à segunda razão social, em que se apoia a pesquisa, visto que muitos de nós, professores das escolas brasileiras, não sabemos como abordar, em sala de aula, a AL. Trabalhamos somente a metalinguagem mecanicamente, e mesmo que trabalhemos somente a metalinguagem, temos dificuldades em levar o aluno a refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua, porque não sabemos como fazer. Não percebemos que a AL não é prescrever, identificar e classificar aspectos normativos da língua, mas, conforme Ritter (2012, p. 15), “refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, como foco nos usos da linguagem”.

É importante ressaltarmos aqui duas pesquisas que também nos incentivaram a fazer a intervenção em sala de aula com atividades de AL com o gênero discursivo crônica: a Dissertação de Mestrado de Benassi (2008) e a Tese de Doutorado de Ritter (2012).

Benassi (2008), ao realizar uma pesquisa qualitativa de cunho analítico-descritivo, analisou e observou as marcas linguístico-enunciativas no gênero discursivo crônica jornalística, em relação ao contexto de produção, conteúdo

temático e forma composicional, ao compreender que o trabalho em sala de aula com a língua deve promover discussão, interação e, continuamente, reflexão, devido à dificuldade dos professores de língua materna em trabalhar com a gramática contextualizada, na construção de sentidos no texto. O estudo feito é parte de um projeto de caráter etnográfico na área de Linguística Aplicada, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulado *Escrita e Ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema*, que teve início no ano de 2003 e foi encerrado em outubro de 2007, coordenado pela professora Doutora Alba Maria Perfeito, ao procurar proporcionar aos professores da rede pública do Paraná outra percepção de ensino da gramática contextualizada via abordagens de gêneros discursivos.

A pesquisadora analisou cinco crônicas humorísticas e satíricas de José Simão, do jornal Folha de São Paulo, as quais, de acordo com a autora da Dissertação, levam o enunciatário a repensar questões fundamentais da nossa sociedade e sobre o discurso ideológico do poder, ao abrir espaço à reflexão e à crítica. A análise das crônicas teve o objetivo de mostrar aos professores uma forma de trabalhar a gramática em uma abordagem contextualizada, tendo o gênero discursivo como objeto de ensino. Em seguida, a autora elenca sugestões de encaminhamento pedagógico para uma possibilidade de ampliar novos horizontes na relação professor/aluno/texto por meio de sequência didática. A sugestão foi direcionada a uma 8ª série do ensino fundamental, no processo de construção de sentidos, para que o aluno tivesse condições de, além de produzir e interpretar de forma mais motivadora o gênero abordado, relacioná-lo com o seu contexto sócio-histórico de produção.

Ritter (2012), ao aplicar uma pesquisa de cunho etnográfico e de caráter colaborativo com professores de língua materna do ensino médio em curso de formação continuada, por meio de enunciados concretos do gênero discursivo crônica, partiu da hipótese de que, se os professores tivessem respaldo teórico-metodológico significativo quanto ao trabalho com um gênero discursivo específico para as práticas de leitura e AL, poderiam elaborar propostas didático-metodológicas mais consistentes e produtivas para o desenvolvimento de posturas mais reflexivas diante de textos. Por isso, buscou compreender como o processo de elaboração de proposta pedagógica de leitura e AL, com o gênero discursivo crônica, produzida

pela mediação feita com professores de língua portuguesa, conduziria à apropriação e ao desenvolvimento de conceitos dialógicos de base bakhtiniana.

A pesquisadora, após o estudo teórico realizado com os professores, verificou que a apropriação das três categorias bakhtinianas (enunciado, dialogismo e gêneros discursivos) foi caracterizada por fragmentos discursivos construídos pela mobilização de saberes advindos da teoria de referência presente nos textos lidos e discutidos e dos saberes de experiência. Na etapa seguinte, constituiu-se o desenvolvimento do estudo analítico de crônicas, que resultou na caracterização das suas dimensões social e verbal, por meio dos movimentos dialógicos com o já-dito e o pré-figurado, promovendo o levantamento das marcas linguístico-enunciativas. Assim, por meio da análise desenvolvida, Ritter (2012) elaborou a proposta de leitura/AL, a qual se caracterizou com determinados avanços na apropriação da noção de dialogismo, na medida em que os professores conceberam a crônica em suas condições concretas de produção e circulação. Também se fizeram presentes saberes advindos de práticas de leitura e de ensino gramatical cristalizado. A pesquisadora observou que os professores assimilaram de forma parcial os conceitos trabalhados e, como reflexo dessa assimilação, resultou, em sala de aula, uma prática docente persuasiva por meio de leitura e AL das crônicas, mas também ocorreu uma abordagem autoritária de língua desprovida de seu contexto de uso concreto.

Outro trabalho que nos fez refletir sobre a responsividade discente e querer analisá-la no estudo das marcas linguístico-enunciativas via gêneros discursivos, foi a Tese de Doutorado de Ohuschi (2013), que, à luz da Linguística Aplicada, desenvolveu uma pesquisa, a qual consistiu em um estudo teórico-metodológico, também em contexto de formação continuada com professores do Ensino Médio, sobre os gêneros notícia e reportagem, com enfoque na análise das marcas linguístico-enunciativas, via relações dialógicas entre vozes anteriores e posteriores presentes no enunciado. A investigação teve como objetivo geral compreender a responsividade de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio, da rede pública, para a elaboração e aplicação de um Plano de Trabalho Docente.

A pesquisa de Ohuschi (2013) foi vinculada ao Projeto de Pesquisa *Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (UEL), coordenado pela Professora Doutora Alba Maria Perfeito, o qual integra o grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (UEL-CNPq).

Os resultados da investigação e intervenção da pesquisadora demonstraram que, no processo de formação continuada, houve manifestações da responsividade ativa, em diferentes níveis (caracterizados pela pesquisadora), mas também houve grande recorrência da responsividade silenciosa de dúvida e compreensão, ou seja, momentos de internalização do conhecimento, assim como a existência da responsividade ativa sem expansão, e da responsividade passiva sem expansão. Os níveis de responsividade docente delineados por Ohuschi (2013), a partir das categorias bakhtinianas ampliadas por Menegassi (2008) também nos instigaram a verificar como ocorre a responsividade discente nas atividades de AL.

O direcionamento dado pelas três pesquisadoras, em capacitar professores de educação básica para um ensino de gramática contextualizado, vivo, dinâmico, com atividades de AL, por meio de crônicas, notícias e reportagens, com sugestões de propostas pedagógicas para intervenção em sala de aula, também nos incentivou a mudarmos o olhar em relação ao ensino de gramática, de meros reprodutores de regras, para um olhar mais crítico e reflexivo sobre a abordagem da gramática em sala de aula, ao concebermos a linguagem como interação social, contextualizada em situações concretas de uso.

O diferencial de nossa pesquisa, também pautada nas reflexões de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003; 2010), sobre dialogismo, gêneros discursivos, com enfoque nas marcas linguístico-enunciativas no gênero discursivo crônica, conforme Benassi (2008) e Ritter (2012), e na responsividade, como em Ohuschi (2013), ao investigar a compreensão responsiva docente, está na análise da manifestação da responsividade nas respostas dos alunos em relação às atividades de AL desenvolvidas durante a intervenção.

Logo, não somente propomos um ensino de gramática no eixo uso, reflexão e uso, mas levamos em consideração se os alunos conseguiriam resolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas, durante a prática de AL, no interior do trabalho com o gênero crônica, o que pôde contribuir para a construção de sentidos do texto. É válido ressaltar, ainda, que não encontramos, no estado de arte, pesquisas que se voltem para a responsividade discente no trabalho com a AL, como desenvolvemos em nossa investigação.

Por tudo que foi exposto acima, defendemos que um ensino de gramática contextualizado deve ser apoiado na concepção sócio-histórica da língua com um enfoque linguístico-enunciativo, ancorado no dialogismo em situações concretas de

comunicação, e que traz como base a teoria dos gêneros discursivos segundo Bakhtin (2003), a qual enfatiza o caráter social dos fatos de linguagem, ao considerar o enunciado como produto da interação social. Buscamos uma abordagem da gramática que propicie aos alunos uma exposição sistemática a diferentes enunciados por meio de gêneros discursivos socialmente constituídos com o propósito de estimular a postura crítica dos aprendizes, ao apresentarem uma compreensão responsiva, de acordo com Bakhtin (2003; 2010), ao construírem sentidos por meio de escolhas linguístico-enunciativas empregadas pelo narrador-locutor nos textos.

Dessa maneira, a partir de nossa atuação profissional, como professor de LP e das justificativas explicitadas, delimitamos a pesquisa, a fim de que respondêssemos à seguinte questão norteadora: Os alunos de 9º ano conseguem manifestar-se com compreensão responsiva ao resolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas, durante a prática de AL, no interior de um trabalho com o gênero discursivo crônica, o que pode contribuir para a construção de sentidos do texto? A partir do problema suscitado, levantamos a hipótese deste estudo: Se os alunos de 9º ano forem instigados a refletir sobre os efeitos de sentido de determinados recursos gramaticais e sobre a estrutura e o funcionamento da língua durante as atividades de leitura e AL, inseridas em um projeto de leitura, escrita, e análise linguística, conseguirão manifestar-se com compreensão responsiva ao resolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas, o que pode contribuir para a construção de sentidos do texto.

Com base nesse questionamento e na hipótese levantada, delineamos o objetivo geral da pesquisa, a saber:

- ✓ Compreender a responsividade discente, a partir da prática de AL, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

E, como objetivos específicos, visamos a:

- ✓ Caracterizar a manifestação de responsividade discente nas atividades epilinguísticas elaboradas no interior de um projeto pedagógico com o gênero crônica, desenvolvidas em sala de aula com alunos de 9º ano;
- ✓ Caracterizar a manifestação de responsividade discente nas atividades metalinguísticas elaboradas no interior de um projeto pedagógico com o gênero crônica, desenvolvidas em sala de aula com alunos de 9º ano.

A pesquisa, que se caracteriza como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada, está alicerçada na concepção dialógica da linguagem e na perspectiva dos gêneros discursivos, com base nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. No que tange especificamente à responsividade, pautamo-nos em Bakhtin (2003; 2010), nos estudos de Menegassi (2008; 2009) e na categorização feita por Ohuschi (2013). Dentre as diversas possibilidades existentes para a elaboração didática, conforme a necessidade e o contexto de intervenção, optamos pela proposta de projetos pedagógicos de leitura e produção de gêneros discursivos, de Lopes-Rossi (2008), com adaptações, a partir de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010) e Ohuschi e Paiva (2014).

Para que pesquisa se efetivasse, fomos motivados a partir dos resultados apresentados pelos Projetos de Pesquisa *Língua Portuguesa: Formação Docente e Ensino-Aprendizagem* (OHUSCHI; PAIVA, 2013), e *Práticas de Linguagem e Formação Docente* (OHUSCHI; PAIVA, 2015), ao diagnosticarem as dificuldades dos professores de LP de Castanhal e região, em relação ao ensino de gramática reflexivo e contextualizado. Ademais, analisamos dois itens, do LD de LP de 9º ano, adotado pela escola, nos quais a abordagem da classe de palavra (adjetivo) selecionada para a prática de AL, não propicia a construção de sentidos do texto. Diante disso, elaboramos o projeto de leitura, escrita e análise linguística para ser aplicado no 9º ano sob o viés dos gêneros discursivos. Posteriormente, aplicamos apenas o módulo de leitura e prática de AL, foco da nossa pesquisa.

A Dissertação está organizada em oito capítulos, incluindo esta introdução, além da conclusão. Os capítulos dois, três e quatro apresentam a fundamentação teórica da pesquisa; o quinto, a metodologia; o sexto, a proposta pedagógica elaborada para intervenção; e o sétimo capítulo, a apresentação e a análise dos resultados, conforme sintetizamos a seguir.

No capítulo 2, **A linguagem socioideológica**, apresentamos a base teórica norteadora de toda a pesquisa, tendo por pressupostos o dialogismo, na perspectiva sócio-histórico-ideológica da linguagem, a partir de Bakhtin/Volochinov(1992), Bakhtin (2003; 2010), reportando-nos também a teóricos e pesquisadores que seguem esta vertente. Versamos sobre a linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin, ao focarmos os seguintes aspectos: a linguagem socioideológica, a

interação verbal e o ensino de gramática na construção de sentidos do texto por meio de gêneros discursivos, os atos dialógicos e o agir responsivo em Bakhtin.

O capítulo 3, **O viés bakhtiniano dos gêneros discursivos e o gênero discursivo crônica**, aborda os gêneros discursivos sobre a égide bakhtiniana, ao percorrer sobre os seguintes pontos: a definição dos gêneros discursivos, os elementos constitutivos dos gêneros (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo), as implicações pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem dos gêneros na escola. Na sequência, apresenta, especificamente, o gênero discursivo crônica, em relação aos seguintes aspectos: definição, características e condições de produção.

O capítulo 4, **As implicações pedagógicas do ensino de língua materna**, discute o ensino de língua materna na perspectiva interacionista, no eixo uso, reflexão e uso, assim como discorre sobre teóricos que defendem um ensino de gramática reflexivo e contextualizado por meio da prática de análise linguística.

No capítulo 5, **Metodologia**, detalhamos o percurso metodológico da pesquisa, em primeiro lugar, apresentamos o tipo de investigação, ou seja, explicitamos os pressupostos que caracterizam a investigação, para delimitarmos sua abordagem metodológica. Posteriormente, delineamos o contexto em que foi realizada a pesquisa, ao apresentarmos a escola, os sujeitos envolvidos, o quadro-síntese das aulas ministradas, o quadro-síntese da proposta pedagógica, o diagnóstico da abordagem gramatical em dois itens do livro didático *Português Linguagens*, Língua Portuguesa, de 9º ano, adotado pela escola, como também descrevemos a metodologia de coleta de dados, o corpus, além das categorias de análise do corpus.

O capítulo 6, **o módulo I, Leitura para motivação temática, de apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e análise linguística**, apresenta apenas esse módulo didático da proposta pedagógica na íntegra, foco de nossa pesquisa, constituído de suas oficinas, etapas, atividades, objetivos, além da descrição detalhada de sua aplicação na turma de 9º ano. Mostra ainda a divisão do módulo em quatro oficinas: *Refletir sobre acontecimentos cotidianos*; *Reconhecimento do gênero discursivo crônica*; *Leitura global do gênero discursivo crônica* e *Leitura aprofundada de um texto do gênero crônica – o trabalho com A última crônica, de Fernando Sabino*, por meio de estratégias de leitura (antes, durante e depois do ato de ler o texto) e da prática de AL (com questões epilinguísticas e metalinguísticas).

O sétimo capítulo, **O agir responsivo discente a partir da prática de AL**, mostra a manifestação responsiva dos alunos sobre as escolhas linguístico-discursivas de A última crônica, de Fernando Sabino, a partir das reações-respostas dos discentes às questões epilinguísticas e metalinguísticas da prática de AL.

Por fim, no último capítulo, tecemos as nossas considerações finais, ao retomarmos os objetivos propostos e sintetizarmos os resultados alcançados.

2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Neste capítulo, apresentamos a base teórica norteadora de toda a pesquisa, tendo por pressupostos o dialogismo, na perspectiva sócio-histórico-ideológica da linguagem, a partir de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003; 2010), reportando-nos também a teóricos e pesquisadores que seguem esta vertente. Versamos sobre a linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin¹, ao focarmos os seguintes aspectos: a linguagem socioideológica, a interação verbal e o ensino de gramática na construção de sentidos do texto por meio de gêneros discursivos, os atos dialógicos e o agir responsivo em Bakhtin.

2.1 A LINGUAGEM SOCIOIDEOLÓGICA

Em Bakhtin /Volochinov (1992), a linguagem como proposta de interação verbal não é concebida somente no viés da reflexão filosófica. É, pois, discutida sob um olhar científico em relação à constituição da própria linguagem por meio de atos enunciativos, situados e concretos por dois ou mais locutores organizados socialmente. De acordo com os autores, esta organização social está presente em todas as esferas e manifestações da atividade humana em relação ao outro, com o uso efetivo da língua, no processo de responsividade e dos atos dialógicos que envolvem a língua, enquanto entidade concreta, em plena realização enunciativa.

Faraco (2009, p. 120) afirma que “o Círculo parte da asserção de que a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal (*Marxismo e Filosofia da Linguagem*, p. 94)”. O autor brasileiro postula que a linguagem verbal não é vista pelos estudiosos do Círculo como um sistema estrutural, formal e abstrato; mas, como uso, em ação, como “práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais)” (FARACO, 2009, p. 120).

¹ “Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado)” (FARACO, 2009, p. 13).

Assim, por meio dessa relação entre linguagem e sociedade, destacada por Faraco (2009), como a base da interação verbal, ocorrem as mais diversas particularidades enunciativas de cada situação dialógica, situadas em contexto bem mais amplo, com os elos que antecedem a situação imediata (com os elos anteriores) ou com uma projeção para tempo futuro (com os elos posteriores). Logo, de acordo com Bessa (2014), o pensamento do Círculo com a força e a atualidade que o caracterizam, delega contribuições importantíssimas para o estudo da linguagem, sob várias perspectivas, por meio de sua concepção dialógica.

Uma dessas contribuições é a teoria do enunciado concreto, que, alicerçada nas relações dialógicas, destaca a ideia de que um enunciado é sempre resposta a outros enunciados, pois, para Bakhtin (2003, p.297):

Os enunciados não são diferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra resposta no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subverte-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (grifo do autor)

De acordo com o filósofo, em uma interação discursiva situada em dada esfera da atividade humana, o sujeito, com frequência, estará recuperando o enunciado de outrem para confirmá-lo, completá-lo ou discordá-lo etc. Em todos os momentos de situações comunicativas, o sujeito deve tomar consciência do fato de que todo texto traz um emaranhado de diálogos e que a construção de sentido não se limita a um único texto, lido isoladamente, pois, ao retirá-lo do vínculo essencial da cadeia da comunicação discursiva e colocá-lo em outra cadeia, sem considerar os elementos anteriores da situação, perdemos, conforme o Círculo, a possibilidade de enriquecimento da compreensão do sentido, que ocorre quando o leitor se dispõe a recuperar outros textos e outros contextos

Por meio dessa relação entre linguagem e sociedade, dialoga-se com o outro, há um ato atuante sobre ele, direciona-o a aceitar o dito e a realizar o que se propõe. Esta dimensão que constitui a língua está presente na construção e nos efeitos de sentido do discurso, na compreensão ativa e responsiva, como em uma réplica, sempre pedindo uma resposta, uma reação do interlocutor. Essa relação

intermitente leva em consideração como se assimilam as palavras alheias, como se constituem as respostas contextuais e como o estar situado em uma sociedade influencia o processo de interação do qual fazemos parte.

Ohuschi (2013, p. 27) também explica que “o Círculo de Bakhtin constrói a sua filosofia da linguagem, em especial na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), sob o viés de que a linguagem forma a sociedade e, ao mesmo tempo, é formada por ela”. Ohuschi (2013, p. 27) esclarece ainda que os autores discutem, na obra citada, “sobre as relações entre linguagem e sociedade, a partir de uma visão dialética do signo, que define as estruturas sociais, perpassadas, por sua vez, por ideologias”. Percebemos isso em Bakhtin/Volochinov (1992), quando postulam que as ideologias dominantes e cotidianas são manifestadas na sociedade por meio de signos linguísticos, ou melhor, por signos ideológicos.

Para os estudiosos do Círculo, nossa vida é perpassada pelos mais diferentes signos ideológicos, que refletem as manifestações verbais da ideologia oficial e da ideologia cotidiana, que disputam frequentemente a sua força no signo. Assim, com o signo, travamos uma luta, estabelecemos um conflito de vozes.

Esse ir e vir do sujeito, na cadeia da enunciação, dá-se pela relação de alteridade entre o eu e o tu, pois o sujeito não pode se construir isoladamente, visto que não há luta e conflito em sujeito isolado, mas somente no sujeito situado na cadeia discursiva de embate ideológico. Logo, se o signo é ideológico, temos que entender que o conflito instaurado por ele não está unicamente no interior do sujeito, mas na relação entre sujeito e sociedade. Para Bakhtin/Volochinov (1992, p. 57):

Todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior.

Sobre a natureza do signo ideológico, Ponzio (2008, p 84) elucida que “Todo discurso é expressão, não de um interior que se exterioriza, e sim de um exterior que se interioriza de forma especial”, uma vez que, para o Círculo, as vozes não ocorrem sozinhas, o sujeito só se vê completamente sob o olhar do outro, a palavra do locutor está diretamente influenciada pelo interlocutor, a natureza da linguagem é

via de mão dupla. Essa relação de alteridade é constituída pela esfera do já-dito, que pode determinar imediatamente uma resposta, aquilo que ainda não-foi-dito.

Em relação à construção do sujeito, Sobral (2009) também explica que a filosofia da linguagem do Círculo é considerada como humana no processo, ao conceber que todo sujeito se constitui por uma sucessão de atos concretos, singulares, irrepitíveis, que possuem características comuns a outros atos e não deixam de ser únicos, ou diferentes dos outros. São dessas relações sociais das quais participa, que o sujeito constrói a sua subjetividade, essas interações constroem as concepções de percepção individual e a historicidade do sujeito.

Bakhtin/Volochinov (1992) mostram que a ideologia ocupa um lugar indispensável, em suas discussões sobre a linguagem, ao indicar as mais diversas formas de cultura, os chamados sistemas superestruturais (a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico), que perfazem a chamada ideologia oficial, relativamente estabilizada na sociedade. Mas não só isso, para os autores, ideologia também está relacionada aos mais diversificados substratos da consciência individual, relacionados com a ideologia dita como não oficial, ideologia do dia a dia, ligada aos processos de produção do cotidiano, interligados às esferas da atividade humana especializadas e formalizadas.

Faraco (2009) esclarece que o Círculo define Ideologia como o universo no que se localizam todas as manifestações superestruturais como a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política. O autor postula que a palavra ideologia também é concebida no plural, ao designar as esferas de produção imaterial, assim, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política são as ideologias. Conforme o autor, os termos ideologia, ideologias, ideológico não possuem classificação pejorativa, restrita, de acordo com o Círculo de Bakhtin, portanto seria inadequado concebermos esses termos como “mascaramento do real”, compreensão comum em algumas correntes marxistas.

Além disso, Faraco (2009) discute que o adjetivo ideológico, algumas vezes, aparece como se fosse equivalente a axiológico, visto que, na visão do Círculo, o enunciado tem sempre um valor, sempre será ideológico em dois sentidos: os enunciados ocorrem na esfera de uma das ideologias e expressa sempre uma postura de avaliação, uma vez que não há enunciação neutra; o próprio enunciado neutro é também axiológico. Afinal, nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1992, p.10): “O domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos. Eles são mutuamente

correspondentes. Ali onde um signo se encontra, encontra-se também ideologia. Tudo que é ideológico possui valor semiótico”.

Ponzio (2008) afirma que todo signo possui um conteúdo de cunho ideológico consigo, visto que o ato enunciativo do locutor apresentará segundas intenções, a palavra surge constituída de ideias, pensamentos e emoções do locutor, mesmo que de forma imparcial. A ideologia, seja oficial ou não, aparece no discurso do silêncio, nas entrelinhas, já que as palavras expressam muito mais que o seu conteúdo singular. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como prática social, realizada por meio de práticas discursivas situadas, a realidade é construída coletivamente e os signos, antes considerados coisas do mundo, passam a ser concebidos como objetos do discurso.

Tal abordagem não nega de forma nenhuma o mundo extralinguístico, porém rejeita a concepção de correspondência entre as palavras e as coisas, ao assumir um caráter sociointerativo da referência. Assim, a realidade que se apresenta na enunciação não é dada, mas construída no discurso e alimentada pelo próprio discurso em um processo de construção e reconstrução interativa da realidade, o que é destacado por Faraco (2009. p. 50), ao afirmar que:

É nesse sentido que os textos do Círculo vão dizer recorrentemente que os signos não apenas **refletem** o mundo (não são apenas um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) **refratam** o mundo. Em outras palavras, o Círculo assume que o processo de transmutação do mundo em matéria de significante se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos. (grifos do autor)

Sobre esse poder do signo ideológico, Miotello e Moura (2014. p. 161) afirmam que:

Signo me rompe; signo rasga meus sentidos; signo força entrada sobre mim; signo significa comigo e para mim; signo-me-faz-ver-o-que-vou-sendo; signo me prende e me solta; signo me conserva e me muda; signo me destrói e me reconstrói. Signo é uma balança onde peso o mundo, atribuo valor, defino, valoro; signo é uma fita de medir com a qual digo o tamanho, a importância, o quanto aposto naquele pedaço de mundo. Todos os fios de todas as coisas de todos os acontecimentos de todos os dias de todos os valores de tudo bate em mim, no esforço humano da humanidade de me humanizar. Escolho fios; faço apostas; seleciono, corro riscos nessas opções (...).

Faraco (2009) enfatiza que o dinamismo histórico, por ser complexo e dinâmico, é o responsável pelos grupos humanos pensarem o mundo por meio dos mais distintos vieses axiológicos, visto que as experiências vividas na História são as mais diferentes possíveis. Logo, esses distintos feixes axiológicos possuem participação ativa na construção dos processos significativos, isso traz como efeito as mais diferentes semânticas, verdades, línguas, vozes sociais, como também os inúmeros discursos, responsáveis pela atribuição de sentido ao mundo.

O autor argumenta que essa pluralidade dos signos situados socialmente é o que permite a não cristalização deles, tornando-os sempre dinâmicos, relacionados às mais diferentes interpretações de acordo com os mais diversificados grupos sociais. Afirma ainda que, nesse ir e vir, na existência do processo de construção e desconstrução, o outro assume um papel de extrema importância, já que é sempre ao outro que respondemos e que nos compõe direta ou indiretamente, isto é, sem o outro não nos constituímos sujeitos psíquica, cultural e socialmente.

Miotello e Moura (2014) também discutem a existência como processo de construção e desconstrução, ao defenderem que o ponto de partida na construção do sujeito é sempre o outro, pois um eu só é pensado se tiver sua existência concedida pelo outro. Dessa forma, como explicam os teóricos, não é mais a questão da identidade do sujeito que está em foco, mas a questão da alteridade, pois conforme Miotello e Moura (2014, p. 154):

A constituição do Eu é sempre concessão do outro. A iniciativa do diálogo é sempre do outro. E vou me construindo no meu ato responsivo, fora de mim mesmo, mesmo que ao meu alcance, vou me constituindo nos limites entre o eu e o outro, vou existindo pelas ofertas do Outro. Nesse jogo minha identidade é uma atividade coletiva cujo ponto de partida é sempre o outro.

Miotello e Moura (2014) ainda elucidam que, por Bakhtin conceber o Outro como uma contraface, amplia as relações humanizadoras, uma vez que o Outro é visto também como pessoa, e também mais que uma pessoa, e que as coisas do mundo se movimentam na direção do Outro para Eu, isto é, tudo o que não é Eu é Outro, mas sempre relacionado ao Eu. Os autores afirmam que, na teoria bakhtiniana, a construção da Identidade se dá por meio da Alteridade, essa construção chamada de inversão do eixo da constituição da Identidade ocorre porque o Eu só existe a partir do Outro.

Nesse sentido, Ponzio (2013, p. 175) enfatiza que o signo enquanto signo sempre terá um viés ideológico na teoria do Círculo, pois em todo e qualquer lugar em que um signo esteja, estará sempre a ideologia e vice-versa, por ser propriamente humano e histórico-social, ou seja, é socialmente determinado pela ideologia que coincide com ele.

Assim, em um contexto de ensino de língua materna, temos que fazer com que os alunos compreendam que o signo, por ser ideológico, apresenta sempre uma posição valorativa, que não é simplesmente a expressão de uma ideia, mas expressão de uma tomada de posição prática, pelos mais diferentes interesses sociais. Tal ideia é defendida por Ponzio (2013, p. 190), ao argumentar que:

O processo de compreensão de um signo não é mero processo de identificação, que somente trata de reconhecer elementos constantes, que se repetem idênticos a si mesmos em relação a um código dado. Nem o processo de formulação sónica se reduz à utilização, à expressão de significados estabelecidos e definidos, pré-constituídos uma vez por todas e fixados no código utilizado. Produzir e compreender signos significa participar de processos comunicativos que se realizam dentro de condições sociais continuamente diversas em relações diversamente hierarquizadas, em registros diversos, segundo diversas ideologias, segundo perspectivas individuais, de ambiente, de grupo, de classes diversas.

Dessa forma, se concebermos a sala de aula como um organismo vivo de acordo com a perspectiva teórica do Círculo, com a qual os alunos devem ser vistos como seres pensantes, críticos e reflexivos, inseridos em um processo interativo constante (professor/aluno, aluno/professor), o objeto do ensino de língua materna não pode ser visto em nossas aulas como pronto, em um campo linguístico arbitrário e limitado, ao considerar-se a frase como a unidade linguística mais complexa a ser analisada, ao limitar-se o estudo da língua somente à gramática. Destarte, as aulas não podem ser centradas no método formal, com o qual a língua é vista apenas em sentido restritivo, como forma do material, que organiza o material verbal.

Tomando como referência a teoria do Círculo, entendemos que a abordagem da língua materna, em classe, deve sempre levar em consideração o método sociológico² (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), cuja orientação é mudar o foco de interesse da frase para o texto/enunciado, do discurso monológico ao discurso

² Versaremos sobre o método sociológico na seção 2.2 deste capítulo.

dialógico, que é a base na filosofia da linguagem do Círculo, uma concepção que, de acordo com Ponzio (2013, p. 16):

(...), não se ocupa da relação entre a língua, enquanto código e o texto, nem das relações linguísticas entre elementos do sistema da língua ou entre elementos de um enunciado singular, mas nas relações dialógicas dos atos de palavra, dos textos, dos gêneros do discurso.

Em relação ao ensino de gramática, nós, docentes, de acordo com a filosofia da linguagem defendida pelos teóricos do Círculo, temos que entendê-la, como afirma Geraldi (2015, p. 184), “como uma teoria, com suas falhas e suas vantagens, o ensino da gramática teria o mesmo sentido que tem o ensino da teoria física, ou das teorias sociológicas que tentam descrever/explicar o funcionamento da sociedade”, isto é, um ensino alicerçado no uso, reflexão e uso, no qual levemos os alunos a refletirem sobre os possíveis efeitos de sentido que recursos gramaticais provocam em um determinado gênero discursivo; abordagem reflexiva e contextualizada, na qual os enunciados são olhados em situações concretas de uso, a partir das condições de produção do gênero e de seus elementos constitutivos.

Diante do exposto, propomos a orientação de um ensino e aprendizagem, no qual o aluno perceba que o signo reflete e refrata o viés sócio-histórico da língua, sua propriedade interativa e ideológica, e não um ensino estanque, desarticulado, em que a metalinguagem prevaleça, com o ensino da estrutura pela estrutura, pois como ressalta Ritter (2012, p. 16):

Não é mais viável um ensino desarticulado; pelo contrário, as práticas de leitura, de produção de texto e de AL devem ser articuladas, reconhecendo-se que os textos são organizados e produzidos de acordo com os gêneros discursivos a que pertencem, e visam a situações de enunciações específicas.

Finalizada nossa discussão sobre o caráter socioideológico da linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin, é pertinente abordarmos, em seguida, o processo de interação verbal e o ensino de gramática para a construção de sentidos do texto por meio de gêneros discursivos.

2.2 A INTERAÇÃO VERBAL E O ENSINO DE GRAMÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO POR MEIO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Com a nova concepção de signo, como discutido anteriormente, Bakhtin/Volochinov (1992) inauguram a visão enunciativa da linguagem alicerçada nas relações dialógicas, no sentido mais amplo do que aquele dado às trocas verbais realizadas face a face. A construção do significado compreende, portanto, toda a comunicação verbal, sempre realizada de forma imperativa nos atos de interação social, dialogicamente. O poder ideológico do signo permite que os sujeitos se envolvam em situações de trocas enunciativas e, assim, projetam-se num movimento dialógico.

Para que possamos discutir sobre a interação verbal, de acordo com as ideias dos autores, faz-se necessário fazermos uma reflexão sobre as duas correntes do pensamento filosófico-linguístico: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, sobre as quais os teóricos russos citados teceram críticas, uma vez que, no interior de tais pensamentos, foram deixados de lado alguns aspectos essenciais da linguagem humana, o que resultou em uma compreensão do fato linguístico limitado.

A primeira concepção de pensamento linguístico-filosófico, o subjetivismo individualista (ou idealista), fez uma abordagem dos estudos da linguagem do ponto de vista da pessoa que fala, ao considerar apenas a expressão individual. Nessa corrente, a intencionalidade do locutor é base constitutiva da língua, já que os atos de fala são constituídos pelas manifestações mentais do locutor. O subjetivismo individualista centrou-se, em um estudo meramente monológico da língua, visto que a base desta concepção considerava o enunciado, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p. 110), como “um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores”.

O objeto de estudo para os teóricos dessa concepção na época era a expressão interior, considerada por eles como constituidora da subjetividade, sendo o indivíduo classificado como ser criativo. Essa teoria concebe a expressividade em um nível superior que engloba tanto o ato de fala quanto o enunciado. Assim, a expressão compreende duas dimensões o conteúdo (interior) e a sua objetivação (exterior), sendo que o primeiro predomina sobre o segundo.

O subjetivismo individualista concebe os atos enunciativos como uma simples projeção do pensamento e separa interior e exterior. Dessa forma, a expressão é vista como resultado da própria ação mental do sujeito; logo, o exterior expressa simplesmente uma representação do interior. O exterior é visto como passivo, ao estar a serviço do interior. Entretanto, para os teóricos do Círculo, o percurso se desenvolve inversamente, pois,

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 115).

Percebemos, portanto, que esse primeiro pensamento filosófico-linguístico, criticado pelos estudiosos russos, alicerça-se em um idealismo aos extremos, ao acreditar que o interior é a base para todas e quaisquer estruturas comunicativas se efetivarem na sociedade. Porém, a linguagem, considerada nesse viés, exclui sua natureza social e, como consequência disso, nega também a materialidade, característica inerente à própria linguagem. Ponzio (2013), ao discutir a teoria dos pensadores russos, esclarece que o subjetivismo individualista nega a materialidade concreta da linguagem por estar centrado nos seguintes princípios:

1. A linguagem é atividade, é um processo contínuo de criação realizada em atos de palavra individuais;
2. As leis da criatividade linguística são leis de psicologia individual;
3. A criatividade da linguagem é uma criatividade significativa, análoga à criatividade artística;
4. A língua como produto realizado, pronto, como sistema estável (léxico, gramática, fonética etc.) é, por assim dizer, a crosta inerte, a lava endurecida da criatividade linguística, e é uma construção abstrata da linguística, útil ao ensinamento prático da língua, vista justamente como instrumento pronto (PONZIO, 2013, p. 208).

Esses princípios discutidos por Ponzio (2013), de acordo com o Círculo, limitam a linguagem a um simples reflexo do pensamento, pois uma teoria que concebe qualquer ato enunciativo como imagem ideal (considerando o interior a base do processo linguístico), isola a língua do seu contexto real de uso, das suas condições de produções previstas pelos mais diversos contextos situados concreta e socialmente. Para os teóricos, não há possibilidade de pensar a linguagem fora

dessa relação sócio-histórica, já que, mesmo a situação imediata mais comum, é mediada, não há como não o ser, visto que quaisquer eventos enunciativos, quaisquer que sejam, resultam do processo de interação verbal, que se desenvolve com a relação dialógica e interativa na cadeia de comunicação, tanto no meio social estrito quanto no mais amplo.

Já em relação à segunda concepção do pensamento filosófico-linguístico, o “objetivismo abstrato”, os pensadores russos argumentam que, durante muitos anos, a língua foi vista como um sistema fechado e imutável, vazia, estudada fora de sua esfera de comunicação real, concebida como um todo, isolado e acabado, desconsiderando-se os aspectos ideológicos como constitutivos da língua. Como postula Sacoman (2011. p. 186), “a tarefa executada pela linguística moderna consistia em cotejar enunciações, como inscrições em monumentos, com outros monólogos designados como mortos”. Focava-se na decodificação de uma forma de língua utilizada. Assim, o pensamento linguístico, da época, apresentou, como ponto comum, as regras normativas das línguas analisadas, já que para a linguística da época as ordens gramaticais nessas línguas se repetiam. Essa orientação objetivista compreende a língua como um ato passivo. Acerca dessa orientação, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 99) postulam que: “A compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal”.

Ohuschi (2013), baseada nos teóricos do Círculo, explica que, na concepção defendida pelo “objetivismo abstrato”, as leis da língua não podem estar meramente vinculadas à consciência do sujeito. A teoria concebe o indivíduo como passivo diante das regras impostas, respaldadas pelo binômio certo ou errado, isto é, as regras são concebidas como exteriores à consciência do homem e este é levado a interiorizá-las sem nenhuma reflexão sobre a língua.

Nesse sentido, o “objetivismo abstrato” excluiu o caráter social da linguagem escrita, os atos linguísticos não são vistos como enunciados concretos, como textos voltados a um interlocutor em permanente processo de interação, vivos, em um ir e vir sem interrupção, na enunciação da língua; essa forma de conceber a língua propiciou o monologismo como reflexão linguística. Essa reflexão monológica da língua, base do “objetivismo abstrato”, conforme Ponzio (2013, p. 210), pode ser sintetizada com os seguintes aspectos:

1. A língua é um sistema fixo, imutável, de formas linguísticas normativamente idênticas, que a consciência individual encontra já pronta e que não pode contestar;
2. As leis da língua são leis especificamente linguísticas que regulam a ligação entre signos linguísticos no interior de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas para qualquer consciência subjetiva;
3. As conexões linguísticas específicas não têm nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos etc.). Nenhum motivo ideológico está na base de fenômenos da língua;
4. Os atos individuais de fala são, para a língua, somente refrações e variações individuais casuais, ou simplesmente alterações de formas normativamente idênticas: justamente esses atos individuais de fala explicam a variação histórica das formas linguísticas que, enquanto tal, para o sistema da língua, é irracional e privada de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nenhuma ligação sem nenhuma motivação em comum. Esses são estranhos entre si.

Bakhtin/Volochinov (1992) criticam essa segunda concepção do pensamento linguístico, visto que ela defende a língua como constituída por um sistema de códigos, um modelo de percepção e transmissão, com o qual o emissor envia uma determinada mensagem ao receptor, que a compreende como sujeito passivo do processo comunicativo. Essa concepção também se contrapõe com que os estudiosos da linguagem postulam, pois concebem a linguagem em uma compreensão responsiva, não com um caráter meramente transmissível, mas no intermitente processo de interação verbal. O que se veicula, nesse processo interativo, não é uma mensagem que ocorre em um determinado código ou sistema, mas enunciados concretos.

De acordo com a interação verbal, os estudiosos da linguagem defendem que qualquer ato enunciativo se configura como uma postura ativa. É inconcebível, portanto, deslocar o enunciado do contexto situado em que ocorre, ou melhor, da relação com o outro e do meio social, uma vez que isso traz como consequência uma dificuldade na compreensão do sentido.

Assim, se desenvolvermos um ensino de gramática, em sala de aula, por meio de uma frase isolada, até mesmo, inventada, durante a aula, para analisarmos as diferentes funções sintáticas existentes na língua portuguesa, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), estaremos desenvolvendo um ensino de língua que não pede uma compreensão responsiva ativa de nossos alunos. Ensino que não considera o ato enunciativo vivo da língua, que não instiga os alunos a chegarem à resposta, à palavra outra, mas instaura o silêncio em nossas salas; como afirma Ponzio (2011), a frase precisa se desvincular do seu status de objeto da linguística tradicional para ser concebida como enunciado.

Diante do exposto, percebemos que as duas concepções, discutidas acima, não levam em consideração o processo interativo com o outro na arquitetura da enunciação, somente o emissor caracterizado pelo monólogo foi focalizado. Bakhtin/Volochinov (1992), ao terem consciência da ausência do processo dinâmico, vivo e situado concretamente da língua, por esses dois pensamentos, constroem uma nova forma de estudar a linguagem, a interação verbal. Conforme os teóricos, a língua não é realizada:

(...) por um sistema abstrato de formas linguísticas nem na enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações (BAKHTIN;VOLOCHINOV,1992, p.123).

Tudo isso só reforça ainda mais a ideia, segundo Bakhtin/Volochinov (1992, p.127), de que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Assim, ao estudarmos a língua, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992, p.124), devemos levar em consideração os seguintes aspectos metodológicos:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua representação linguística habitual;
- É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem em função das infra-estruturas, depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

O método sociológico, na teoria do Círculo, ancora-se em estudar a língua na compreensão do enunciado, considerando o contexto mais amplo e mais imediato. Esse novo viés para o estudo da língua, de acordo com os teóricos, é o mais viável por estar interligado com a materialidade, com a concretude dos mais distintos discursos; assim, exclui-se a visão de sujeito estável e determinado, ao conceber os signos em um mundo de possibilidades diversas de compreensão por meio dos

gêneros do discurso³. Dessa forma, entendemos que a linguagem perpassa todas as atividades humanas, em contextos imediatos atrelados sempre à enunciação de um determinado gênero, em contextos mais amplos interligados às outras enunciações mais imediatas, que ocorrem na infinidade de discursos, expressos por meio de diferentes gêneros discursivos. Nessa relação intensa e intermitente, as atividades humanas, assim como os gêneros, interagem entre si, por meio das diversas esferas sociais. Nesse sentido, para Bakhtin (2003, p. 282-283):

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas.

Sobre essa concepção, Ohuschi (2013) explica que, em contexto de ensino e aprendizagem da língua materna, a partir dos gêneros discursivos, a materialidade linguística, ou seja, a situação social mais imediata, o estudo dos atos enunciativos concretos de um gênero discursivo, desenvolve-se a partir das suas condições de produção. Os PCN (BRASIL, 1998) compartilham desse pressuposto, uma vez que orientam as práticas de ensino e aprendizagem de língua para que tomem como conteúdos ou objetos de ensino⁴ os gêneros do discurso e como unidade básica do ensino, o texto.

Rodrigues (2007), no que diz respeito à utilização dos gêneros discursivos na escola, defende que eles podem funcionar como elementos integradores em relação às práticas de leitura/escuta, produção textual e AL. Essa integração só é possível

³ Discorremos sobre os gêneros do discurso no Capítulo 3 na seção 3.1.

⁴ Ressaltamos que, neste trabalho, concebemos os gêneros como eixo de progressão e de articulação curricular e o texto-enunciado como objeto de ensino, em consonância com Perfeito (2012). A ideia de compreender os gêneros como objetos de ensino, como preconizam os PCN (BRASIL, 1998), de acordo com Ohuschi (2013, p. 75), “vem sendo rediscutida no âmbito da LA. Rojo (2008) elucida que a tendência, ao conceber o gênero como objeto de ensino, é reduzi-lo a um estudo de forma estanque e propõe abordá-lo de maneira transdisciplinar, priorizando “os discursos em sociedade como práticas letradas em sua relação com as identidades dos jovens e com as culturas juvenis, numa abordagem curricular pós-crítica (Silva, 1999) e culturalmente sensível”. (ROJO, 2008, p. 100)”.

devido às relativas regularidades apresentadas pelos gêneros, ora no contexto da dimensão social, ora no contexto da dimensão verbal como pontos de aprendizagem do tripé leitura, produção textual e AL.

Essa nova abordagem da AL traz uma leitura com objetivos diversos daquela focada somente na finalidade de cada gênero discursivo, porém, de acordo com Rodrigues (2007), é eficaz nas aulas de língua materna, se o professor tiver como meta a prática de leitura dos textos dos diferentes gêneros como eixo de progressão e de articulação curricular. Dessa maneira, nós, docentes, não estaríamos tomando o texto como pretexto para as aulas de gramática tradicional, estanque, imóvel e isolada dos contextos efetivos de uso, mas concebendo-o como o lugar da reflexão epilinguística, para que os alunos viessem a se apropriar dos gestos de leitura dos diversificados gêneros discursivos. Vale ainda ressaltarmos que, nessa perspectiva integradora dos gêneros discursivos, a AL efetuada na prática de leitura/escuta está intimamente interligada com a prática de produção textual, ao garantir aos estudantes a apropriação de conhecimentos necessários para a produção escrita dos mais diversos gêneros discursivos.

Dessa forma, se concebermos um ensino de língua materna como apresentado acima, nesse viés social e dinâmico mediado, conforme Bakhtin/Volochinov (1992), e via gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003), a interação verbal se constituirá, em nossas salas de aula, como a realidade fundamental da língua, ao ser mostrada aos alunos, como um diálogo ininterrupto, dinâmico que resulta do entrelaçamento de vozes, em uma constante relação dialógica, em que as posições axiológicas estão em jogo, por meio de confrontos e valores sociais. Com isso, os alunos perceberão que viver é tomar posições continuamente, é enquadrar-se em um sistema de valores e, do interior deles, responder axiologicamente.

Nesse viés, a linguagem, na interação verbal, é concebida como atividade e não como um sistema abstrato, interação ligada à vida, por isso, concreta, possuidora de expressividade, isto é, carrega a atitude de valor dos sujeitos em relação ao objeto discursivo. Essa nova perspectiva, sobre a linguagem humana, na visão de Bakhtin/Volochinov (1992, p.127), apresenta as seguintes características:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e

práticos particulares. Essa abstração não conta de maneira adequada a realidade da língua;

2. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores, isto é, possui um caráter sócio-histórico-ideológico;

3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas;

4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam (...);

5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo "individual") é uma *contradictio in adjecto*, não existe, já que é determinado pelo exterior. O ato de fala é sempre dialógico, pois o falante é seu próprio ouvinte (é o outro de si próprio).

Em nosso país, na década de 1980, Geraldi (1984) ao questionar o ensino tradicional de língua portuguesa centrado na gramática tradicional, em voga nos anos de 1970, traz à baila a discussão de repensar o ensino de língua portuguesa, fundamentado em concepções linguísticas de base interacionista, ao propor o trabalho com o texto, como unidade de ensino. Para o professor, a prática anterior do ensino de língua portuguesa, que privilegiava o ensino tradicional de gramática, não permitia que o aluno se constituísse como sujeito e dono do seu pensar, portanto o ensino se apresentava em contraposição ao que propõem Bakhtin/Volochinov (1992), ao defenderem a concepção de língua como ato dialógico. Assim, a partir da iniciativa de Geraldi (1984), outros pesquisadores e linguistas brasileiros também passaram a defender um ensino de língua materna de cunho interacionista.

Antunes (2003), por exemplo, postula que o ensino de língua materna deve ser feito "enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização" (ANTUNES, 2003, p. 41, grifo da autora), uma vez que tal concepção oferece uma abordagem muito mais abrangente da linguagem, a fim de que ocorra em sala de aula um ensino muito mais produtivo e de relevância à vida do aluno como cidadão. No processo de interação verbal, a língua está a serviço dos atos interativos entre os sujeitos da cadeia de comunicação. A pesquisadora ainda argumenta que o ensino de língua produtivo, por meio do viés interacionista, só se concretizará se o estudo das

regularidades textuais e discursivas contemplarem o texto como objeto de estudo, visto que, para Antunes (2003, p. 92):

Toda atuação verbal se dá através de textos, independentemente de sua função e de sua extensão. Ou seja, o óbvio (mas nem sempre levado em conta) é que *ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos*, tenham eles esta ou aquela função, sejam eles curtos ou longos. Fazer e entender textos não é, assim, uma atividade eventual, alguma coisa que as pessoas fazem uma vez ou outra, em circunstâncias muito especiais (em dias de prova, por exemplo). É coisa que se faz todo dia, sempre que se fala ou sempre que se escreve. (grifos da autora)

Travaglia (2003) comunga dessa mesma abordagem de ensino de língua, ao argumentar que uma proposta voltada para abordagem da gramática na escola, só seria eficaz se preparasse os alunos para a vida em sociedade, em uma perspectiva que considera a língua como atuação no meio social, como exercício de cidadania. Nesse sentido, o trabalho propicia aos alunos perceber, durante as aulas, que a linguagem forma o mundo e a nossa vida sociocultural e, simultaneamente, reflete como os sujeitos envolvidos cultural e, socialmente, em um ato dialógico se relacionam e veem o mundo. Para Travaglia (2003, p.16), isso quer dizer que:

Aquilo em que acreditamos, o que recusamos, nossos preconceitos, nossos sonhos, ideais e ideias, nossas relações, o que vemos ou deixamos de ver em nosso mundo empírico e social etc. é tudo formado pela linguagem, sobretudo pela língua, ao mesmo tempo que tudo isso também dá forma à língua, atuando na constituição de suas regularidades que permitem a comunicação.

Percebemos, assim, que tanto Antunes (2003) quanto Travaglia (2003) defendem o ensino de língua sob o viés da abordagem interacionista, uma vez que postulam, assim como Geraldi (1984), um ensino de língua interativo, dialógico, por meio do qual dois ou mais interlocutores situados em contexto social e num momento histórico específicos constroem sentidos, isto é, comunicam-se entre si. Assim, julgamos necessário discorrer na seção seguinte sobre os atos dialógicos e o agir responsivo em Bakhtin.

2.3 OS ATOS DIALÓGICOS E O AGIR RESPONSIVO EM BAKHTIN

A interação verbal proposta pelo Círculo, como posto, descarta a análise da frase solta, descontextualizada, desprovida de uma situação concreta de comunicação, sem o viés interativo da cadeia de comunicação verbal, visto que a unidade de base da linguagem, no plano do sentido, para os teóricos russos, é a enunciação. Isso porque somente o ato enunciativo, enquanto situação concreta comunicativa, ou enquanto ação de outrem dirigida a outrem, enquanto caracterizada por subentendidos, entoada, destinada a expressar algo, é que constrói os significados. A esse respeito, Ponzio (2011, p. 7) esclarece que:

Pode seguir ao ato enunciativo uma compreensão responsiva, diferentemente da frase, que sem tudo isso, pode ser entendida no seu significado ou nos seus possíveis significados apenas imaginando-o como uma possível enunciação, com todas as características da enunciação mencionadas acima, ou seja, conferindo-lhe um sentido possível.

Para Bakhtin (2010), a palavra é o nascedouro da escuta, a palavra enquanto enunciação, complexo de enunciação, de discurso, de texto. A palavra, que sempre quer ser escutada, busca sempre uma compreensão ativa e não se detém na primeira compreensão ou na compreensão mais próxima, imediata. Isso pode ser reafirmado por Ponzio (2011, p. 8), ao postular que “A possibilidade de escuta como tal representa já uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, quer receber uma resposta e responder por sua vez à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo”. Sobre essa escuta, Ponzio (2011) esclarece que não se situa fora da palavra, é concessão, iniciativa de quem a recebe, escolha, ato de respeito, ou seja, a escuta constitui a palavra, a escuta é:

A arte da palavra, o seu fazer, o seu ofício, a sua atitude, a sua prerrogativa, o seu modo peculiar de ser. O pior mal que pode acontecer à palavra é a ausência de escuta, a ausência de interlocutor – não o calar, que, ao contrário, é justamente a condição da escuta, mas o silêncio (PONZIO, 2011, p.8).

Por isso, no viés da interação verbal do Círculo, a língua não pode ser desvinculada de seu contexto de uso (analisada de forma monológica) porque, para Bakhtin/Volochinov (1992), a linguagem é dialógica, no aspecto mais amplo do

termo. Não é o diálogo limitado a uma simples conversa, na qual ocorre apenas uma simples troca de informações, mas, como já dito, o diálogo amplo e ininterrupto alicerçado pelo processo de interação verbal entre locutor e interlocutor. Ele também permite notar a pluralidade de pontos de vista e perspectivas de mundo. Diálogo é perceber o outro.

Faraco (2009) também discute o olhar crítico bakhtiniano sobre a ideia de um dialogismo estreito, isto é, o diálogo, conforme as ideias do Círculo, não se esgota em si mesmo, mas com aquilo que se desenvolve nele, o conjunto de forças que nele atuam e que condiciona a forma do que é dito na relação dialógica, isto é, diálogo como uma arena em que as vozes sociais interagem dinamicamente. A esse respeito, Faraco (2009, p. 62) afirma:

O evento do diálogo face a face só interessa como um dos eventos em que se manifestam as relações dialógicas – que são mais amplas, mas variadas e mais complexas do que a relação existente entre as réplicas de uma conversa face a face. O objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas **relações dialógicas** nesse sentido lato ('mais amplas, mais variadas e mais complexas') (grifo do autor).

Faraco (2009) ainda esclarece que, sob a perspectiva da interação verbal do Círculo, o diálogo face a face só é levado em consideração, se construído como lugar de encontro das mais diversas vozes sociais, com suas verdades e ideologias; lugar de luta incessante, em que o embate processa-se no confronto das mais diferentes refrações sociais, que constituem os atos concretos e enunciativos da linguagem humana, caracterizados por uma intensa relação de troca entre a palavra outra e a palavra própria. Sobre essa troca recíproca, Ponzio (2013, p. 229) afirma que, na relação dialógica do Círculo:

Um papel fundamental é atribuído à palavra *outra*, que é também a palavra a qual é originalmente, antes de ser palavra própria. Justamente porque é do outro antes de ser minha, a palavra não é nunca palavra neutra, palavra ideologicamente vazia, mas possui já desde sempre uma orientação avaliativa, um sentido, uma ideologia (grifo do autor).

O dialogismo, na concepção bakhtiniana, traz relações de sentido que se processam entre enunciados ou até mesmo no interior de enunciados, quando transmissores de uma bivocalidade, pois, como postula Bakhtin (2003, p. 133), “o

enunciado em sua plenitude é enformado como tal elemento extralinguístico [dialógico], está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos [dialógicos] penetram o enunciado também por dentro”. Bakhtin (2003, p. 308-309) ainda reforça essa característica essencial das relações dialógicas, sob o viés da interação verbal, ao esclarecer que:

As inter-relações desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto. [...] O texto como enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado tempo. O texto como mônada original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido. A concatenação de todos os sentidos (uma vez que se realizam nos enunciados). As relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto. Sua índole específica (não linguística). Dialógica e dialética.

Sobral (2009) argumenta que o conceito de dialogismo, implementado pelo Círculo, é indissolivelmente interligado ao conceito de interação. Essa inter-relação constitui a base dos sujeitos ao produzirem os discursos, porém esses sujeitos (locutor/interlocutor), não possuem superioridade de um sobre o outro na cadeia de comunicação discursiva.

Os dois têm a mesma importância, já que, para os teóricos russos, o processo enunciativo sempre será uma “resposta”, uma réplica a discursos do passado (elos anteriores), com possibilidade de novas enunciações, ou seja, enunciações futuras (elos posteriores). Assim, o processo dialógico centra-se em uma “pergunta”, “uma interpelação” a outros atos enunciativos, como explicita Sobral (2009, p. 33), “o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo”.

Dessa forma, de acordo o pensamento do pesquisador, na concepção do Círculo, os atos discursivos dos sujeitos em interação são colocados face a face em constante tensão com atos do passado e do futuro, isto é, para Bakhtin/Volochinov (1992), o dialogismo está alicerçado na diferença, de onde se constrói o sentido, sem excluir, logicamente, a semelhança, porque sem ela não haverá diferença. Essa concepção dos estudiosos russos trata a diferença não situada em um sistema linguístico estrutural e fechado em si mesmo, mas sim, como a mola que impulsiona as relações concretas entre sujeitos sócio-históricos, constituídas por elementos estáveis (que se repetem) e instáveis (que não se repetem). Os elementos instáveis, em um ato de interação verbal, alteram os elementos estáveis de forma intermitente;

essa alteração transforma o estado do sistema de estático para dinâmico, e é esse dinamismo que caracteriza o dialogismo do Círculo.

Sob essa perspectiva, Sobral (2009, p. 36 -37) sintetiza o dialogismo do Círculo em três planos distintos:

1. Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com os outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos nunca em abstração desses sujeitos e desses atos.
2. Dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos do sentido, portanto. Segundo o Círculo, adquirimos a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações a que somos expostos (não nos dicionários ou nas gramáticas). Isso implica que o sentido nasce de “diálogos” (no sentido amplo) entre formas de enunciados/discursos passados, que já foram produzidos, e formas de enunciados /discursos futuros, que podem vir ser produzidos – independentemente do “texto” desses discursos, mas claro que levando em conta formas textuais tipicamente presentes em discursos.
3. Dialogismo, é por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo. O dialogismo não se restringe às réplicas “mostradas” de uma interação na superfície do textual, que é a função da forma do diálogo. Além disso, o fato de não se separarem “falas” num texto não implica a inexistência de um diálogo. Do mesmo, “diálogo” não tem aqui o sentido do senso comum.

Como argumenta Faraco (2009), a palavra diálogo, no viés do Círculo, não é concebida como já cristalizada pelo uso corrente, isto é, vista somente de forma positiva como solucionadora de conflitos, entendimento e consenso entre os sujeitos do ato dialógico. No entanto, a construção de sentidos não só se efetiva pelas consonâncias, mas nas multissonâncias e dissonâncias também, ou seja, no dinamismo das relações dialógicas em uma relação de interação verbal, assim como pode ocorrer afirma Faraco (2009, p. 68) “a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão”, mas também ocorre “divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa”, ou seja, como esclarece Faraco (2009, p. 69):

Um espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerras dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e as forças centrífugas (aquelas que corrompem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.).

Portanto, nessa luta de vozes, a palavra encontra a sua contrapalavra e é neste encontro de vozes que se dá a compreensão do conteúdo temático dos

gêneros discursivos, essa compreensão se processa em forma de diálogo entre interlocutores num processo ativo e responsivo. Logo, quando falamos ou escutamos, sempre produzimos atos enunciativos em resposta ao interlocutor; ao escutarmos o outro, também falamos, isto é, o falar e o escutar fazem parte de uma mesma atividade no decorrer da relação dialógica. Assim, as respostas dadas ao interlocutor são sempre elaboradas em relação de alteridade com o outro, ou melhor, são contrapalavras às palavras do outro. Há uma constante troca entre os signos ideológicos próprios pelos signos ideológicos do interlocutor, somente dessa forma, somos capazes de construir a compreensão ativa e responsiva, como argumenta Bakhtin (2003, p. 271):

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Como vimos, o dialogismo em Bakhtin está ligado de maneira intrínseca ao processo de compreensão responsiva. No processo de responsividade, o interlocutor aciona o conjunto (o repertório) de experiências acumuladas, construídas dentro de um viés histórico e social, acionadas para emitir uma resposta a um determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor do locutor, em uma esfera da comunicação social determinada, para o qual prevê uma resposta ou uma compreensão ativa do interlocutor de um auditório social. Isso quer dizer que qualquer ato enunciativo leva sempre em consideração discursos já existentes (o regaste dos chamados elos anteriores) em inter-relação com outros enunciados a serem produzidos posteriormente durante a interação verbal (a construção dos chamados elos posteriores).

Tais elos, de acordo com Ritter (2012), desenvolvem-se em uma enunciação singular, uma vez que o discurso ocorre em um determinado contexto de comunicação que se estabelece de forma dialógica e interacionista, já que qualquer ato enunciativo é uma resposta calcada nos elos anteriores, na espera da resposta construída por meio de novos elos posteriores. Sobre esse estatuto do enunciado, Bakhtin (2003, p. 300-301) considera que:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (grifo do autor)

Menegassi (2008) explica que uma das peculiaridades, que faz parte da construção do dialogismo do Círculo, é, justamente, a capacidade dos atores da interação verbal de darem uma resposta aos discursos que se manifestam no processo dialógico. O estudioso ainda afirma que a enunciação só decorre se esses discursos forem compreendidos por seus interlocutores para que possam enunciar uma resposta, assim terão uma compreensão ativa no processo de interação.

Como postulam Miotello e Moura (2012), cabe sempre ao interlocutor nos manter vivos, fazer-nos existir como locutores, mesmo que para isso tenha que nos construir incompletos. O outro precisa nos dar uma resposta, direcionar-nos como produtores de respostas sempre, pois a principal tarefa do interlocutor na relação dialógica defendida pelo Círculo é a resposta. O outro precisa nos invadir com o objetivo de quebrar o nosso limite interior, ou melhor, identitário fechado, acabado e estabelecido por nós. Essa invasão amplia o ser interior de cada um de nós por meio do outro ser (interlocutor), que também se amplia nessa troca dinâmica por um eu ativo e respondente, conforme elucidam Miotello e Moura (2012, p. 13):

É a interação da consciência do devir, em um processo de alargamento, de invasão mútua. [...] um movimento invasivo, dialógico que vem do exterior. Sempre o movimento que rompe, que destrói, é um movimento do outro. Meu movimento é de fechamento, de monologização, de *estabilização*. O outro é quem me busca para me incompletar, para *instabilizar*, e desse modo garantir a minha existência [...] (grifo dos autores)

Ohuschi (2013) enfatiza que o interlocutor, na relação dialógica, não ocupa uma posição de simples ouvinte, mas interage ativamente no diálogo, já que o outro, na perspectiva bakhtiniana, também constrói a enunciação, uma vez que toda palavra do locutor é dirigida a ele, em processo de interação mútua, visto que, para Bakhtin (2003, p. 271):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte falante.

Para os teóricos do Círculo, o sujeito é responsável e respondente, porque, ao responder, assume a responsabilidade sobre a resposta dada, essa responsabilidade não é uma característica do sujeito por ser uno e racional, todavia por ser um sujeito dialógico por essência, ao estar sempre em diálogo, está sempre em construção do próprio ser. O sujeito, por ser consciente, busca suas respostas na própria materialidade dos signos ideológicos, oriundos do processo de interação. Dessa forma, a consciência não é ponto de partida, mas pontos de estada momentâneos, incessante e ativamente instabilizados pela ação responsável, já que de acordo com Covre (2015, p.13), o “sujeito é incompleto, inconcluso e insolúvel”.

Assim, como esclarece Ohuschi (2013, p. 44), a compreensão é o diálogo em si, já que, para o Círculo, “a compreensão está para a enunciação assim como a réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Esse movimento ininterrupto entre a palavra e a contrapalavra, de acordo com Miotello e Moura (2014 p. 169):

É um movimento contínuo de alargamento, de reavaliação da palavra do outro. Nada pode permanecer estável nesse processo. A palavra enunciada é uma palavra libertadora. Enunciar. Falar. Libertar a palavra. Liberdade que a palavra comporta por estar entre um homem que fala a outro homem que fala. Nenhum deles é seu dono. Ambos são seus constituidores. Ambos são constituidores. Ambos são constituídos por ela. O movimento dialógico. Onde a entonação, os desejos, as relações vivas, os projetos de dizer e os meus sonhos se fazem presentes. **Meu ato responsável**. Do qual não posso fugir. Que apenas eu devo enunciar, assinar embaixo, responder por ele. Essa é a única estrada que leva homens e palavras ao mundo novo, da metamorfose. (grifo nosso)

Nessa perspectiva, o discurso não é concebido como um bloco uniforme, mas como o lugar caracterizado pela heterogeneidade de várias vozes sociais, oriundas de outros discursos, o discurso de um outro colocado em cena pelo enunciador ou o discurso do enunciador colocado em cena pelo outro. Dessa forma, o sujeito traz consigo todas as vozes que o antecederam. A linguagem estará sempre em transformação, em um dinamismo ininterrupto, incompleta, passível de renovação pela interação viva, que ocorre durante o diálogo, no qual se efetiva também a singularidade, já que a intersubjetividade é anterior à subjetividade e de a relação

entre os sujeitos do discurso ser responsável pela construção de sujeitos produtores de sentido.

Dessa maneira, conforme Bakhtin (2003; 2010), o ato responsável, ou seja, a compreensão responsiva manifesta-se durante o diálogo de três formas: como compreensão responsiva ativa, passiva ou silenciosa (de efeito retardado).

A compreensão responsiva ativa ocorre quando o interlocutor, ao entrar em contato com o enunciado, constrói o sentido e dá uma resposta imediata, fazendo-se valer, colocando em cheque sua opinião, seu juízo de valor, posicionando-se a favor ou contra às ideias defendidas pelo locutor, ratificando, desdizendo, construindo, reconstruindo os fios ideológicos presentes na situação de interação. Desta feita, para Ohuschi (2013), o falante sempre estará de prontidão à espera de uma resposta, não querendo que haja apenas uma simples repetição de seu próprio discurso, assim, a compreensão responsiva ativa se efetivará se o ouvinte não se limitar em apenas ser ouvinte, mas colocar-se ativamente na troca de papéis com o outro, instaurando uma relação compreensiva, trazendo para a compreensão do “meu viver-agir” em sociedade.

Já a compreensão responsiva passiva, como explica Ohuschi (2013, p. 44), “é um elemento abstrato do fato real (compreensão responsiva ativa), que se materializa no ato real da resposta, considerando-se o cumprimento de prazo a que somos submetidos na situação de interação”. A passividade do sujeito, conforme Menegassi (2009), é caracterizada pelo fato de que a reação ao enunciado é desencadeada pelo teor de ordem, pedido ou solicitação, isto é, não há uma relação dialógica baseada na alteridade entre os parceiros, mas uma relação de poder assimétrica, autoritária sobre o interlocutor.

Com a compreensão responsiva silenciosa ou de efeito retardado, um dos sujeitos da interação não responde de forma imediata, mas retarda a resposta, o que pode ocasionar a reelaboração da resposta ou do discurso. Com esse tipo de compreensão responsiva não se efetiva de imediato a resposta ao enunciado logo após verbalizado, porém não podemos descartar a probabilidade de que ocorra uma compreensão responsiva ativa do enunciado, já que o silêncio, sob o viés bakhtiniano, constitui-se em uma resposta; como esclarece Ohuschi (2013, p.45), “o interlocutor apresenta uma resposta, porém, em outro momento, podendo ser em outro contexto, com outros interlocutores”.

Entendemos, portanto, que a compreensão responsiva, de qualquer tipo que seja, tanto ativa, quanto passiva ou de efeito retardado, exige do sujeito uma postura responsiva diante de enunciados, visto que o locutor sempre espera pela reação do interlocutor, já que, consoante Miotello e Moura (2014, p. 156), “ele precisa me responder, se dirigir a mim como respondente sempre”.

Assim, a compreensão responsiva pode ser exemplificada em nossas salas de aula, em uma situação de ensino e aprendizagem de língua materna, especificamente com o ensino de gramática. Em sua essência tradicional, o ensino de gramática assumiu no contexto escolar, como postula Antunes (2012, p. 13), “um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um lugar de quase monopólio, deixando fora da análise os outros componentes que tornam possível a atividade da comunicação verbal”. Dessa maneira, o estudo da gramática fica reduzido a uma frase, com a qual se faz, unicamente, uma análise estrutural, negando aos discentes, a palavra como signo ideológico vinculada às demandas culturais de cada lugar e época, não instigando os alunos perceberem os recursos gramaticais implicados nesses processos.

Como argumenta Antunes (2012, p. 21), “estudar a língua é estudar gramática, saber uma língua é saber gramática, analisar um texto é dar conta de sua gramática, aula de português tem que ser aula de gramática etc.”. Como ainda explana Antunes (2012, p. 22), “as palavras – que são o meio verbal de exteriorização dos sentidos – parecem sair de cena a favor da gramática, como se alguma cena comunicativa fosse possível apenas com a gramática [...]”.

Sob o viés desse ensino de gramática alicerçado no tradicionalismo, que domina o nosso fazer como docente no contexto escolar no dia a dia, os estudantes só decoram mecanicamente os aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua. Há também a resolução de muitos exercícios isolados ou para somente responderem a questões de provas. Além disso, os textos, quando trabalhados, em nossas salas de aula, são meros pretextos a fim de que, também, analisemos a língua desvinculada dos mais diversos gêneros discursivos, nos quais está viva. Logo, como os alunos só repetem o que conseguem decorar das regras, há nas respostas deles, uma compreensão responsiva passiva, visto que somente respondem atividades de gramática, sem nenhuma reflexão, questões que desvinculam a língua da enunciação concreta. Dessa forma, os discentes não são instigados por nós, professores de língua materna, a construir sentidos a partir

dos efeitos que os recursos gramaticais produzem nos textos/enunciados e nem refletirem sobre a estrutura e o funcionamento da língua nos textos.

Porém, é preciso desenvolvermos, em nossas aulas, uma reflexão efetiva sobre a língua, pois, como defende Geraldi (2015, p. 183), “sabemos que a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão – na leitura, na escuta, na produção – do que do conhecimento de normas”, visto que a reflexão linguística “vale tanto para os recursos morfológicos, sintáticos e semânticos, quanto às configurações genéricas do discurso” (GERALDI, 2015, p. 168).

Dessa maneira, a relação palavra *versus* contrapalavra, na visão dialógica bakhtiniana, efetivar-se-á, em nossas aulas de língua materna, já que os discentes serão levados a compreender a intencionalidade do locutor, ao fazer determinadas escolhas linguísticas como inerentes às condições de produção, ao tema, ao estilo e à composição estrutural do gênero discursivo, e conseqüentemente, terão um agir responsivo ativo, de acordo com que explicita Ohuschi (2013, p. 46), “em que eles demonstrem sua compreensão ativa, acrescentando informações novas, expondo seu posicionamento, realizando avaliações, ponderações, estabelecendo um verdadeiro diálogo com seu interlocutor”.

Assim como é esperado que muitos de nossos alunos possam apresentar essa compreensão responsiva em outras aulas ou em outros momentos da vida em sociedade, em um processo de assimilação interna gradual, essa mudez momentânea implica um maior espaço de tempo para a internalização do conhecimento, apresentando, portanto, uma compreensão responsiva silenciosa, que virá à tona mais tarde, por isso também conhecida como compreensão de efeito retardado.

Portanto, essa situação de ensino e aprendizagem de língua materna, em sala de aula, deixa claro que a compreensão responsiva (ativa, passiva e silenciosa), processa-se na relação dialógica ampla, conforme a teoria bakhtiniana, já que somente nesse aspecto maior do diálogo, as palavras alheias e as palavras próprias estão em relação dinâmica e ininterrupta. Assim, a responsividade só se efetiva na relação dialógica, quando, conforme Ohuschi (2013, p. 46), “as palavras alheias se tornam palavras próprias”, visto que, para Bakhtin (2003, p. 290), “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”.

O fato de que o interlocutor (o outro) modifica o locutor não quer dizer que o locutor tenha a mesma ideia e defenda a mesma opinião do outro, mas que o que é dito pelo interlocutor atinge de forma direta o locutor, penetra, invade-o e, quando responde, sua subjetividade já foi alterada pelo outro, e essa alteração se dá em via de mão dupla, como postula Bakhtin (2010, p. 63):

[...] uma empatia pura não é possível. Se eu me perdesse verdadeiramente no outro (neste caso, no lugar de dois participantes, haveria um só – com o consequente empobrecimento do existir), ou seja, se eu cessasse de existir na minha singularidade, então este momento do meu não existir não pode voltar a entrar no existir da minha consciência como seu momento de existência – [...] o existir não se realizaria através de mim.

Assim, não haveria um ato responsável, pois o locutor se deixaria dominar pelo interlocutor, apenas iria reproduzir as ideias do outro, anularia a sua atitude como ação singular diante do existir. As palavras alheias não se tornariam palavras próprias e, para que não ocorra essa anulação, Ponzio (2012, p.11) argumenta que, em uma relação dialógica, “nossa relação com a vida é um ato responsável/responsivo em que uma compreensão responsiva que salienta a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e pensamento”. Como ainda elucida Bakhtin, (2010, p.44), até mesmo os pensamentos são um “ato singular responsável meu”.

Portanto, para que ato responsável se efetive no ensino e aprendizagem da língua materna, principalmente no que diz respeito ao ensino de gramática; é imprescindível que os discentes sejam levados a agir na construção de sentidos por meio das escolhas linguístico-enunciativas de gêneros discursivos, ou seja, o ensino da gramática deve ser direcionado em busca da reflexão linguística em sala de aula. Mas, para que essa prática ocorra no contexto escolar, nós, docentes, temos que olhar a língua em uso no discurso, a língua prática, ou melhor, em situações concretas comunicativas, funcionando verdadeiramente. Assim não limitaremos nossos estudantes com aulas, nas quais as frases e/ou orações mostram a língua unicamente como sistema de formas linguísticas, abstrato, neutro e impessoal, visto que, conforme Bakhtin (2003, p. 379), “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la”.

Essa tarefa em compreender a palavra do outro para o agir responsivo, como defende Menegassi (2009, p.152):

Não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender o que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade (...).

Sob essa compreensão de responsividade, Menegassi (2009) defende que as diversas posturas de responsividade são construtoras dos elos que constituem a corrente dinâmica e ininterrupta da interação verbal, na qual os enunciados concretos são respostas a elos anteriores das esferas da atividade humana e que em contato com os elos posteriores, trazem à tona atitudes responsivas sucessivas. Menegassi (2009, p.168-169) faz uma síntese dos principais aspectos da responsividade, que caracterizam o dialogismo bakhtiniano:

- A responsividade é uma exigência das práticas sociais de interação ;
- A responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator ativo e imprescindível para que elas aconteçam;
- Os sujeitos organizados em sociedade são reciprocamente falantes e respondentes das palavras e atitudes coletivamente produzidos;
- A formulação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade;
- A responsividade constitui-se como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz aos eventos futuros;
- O outro sempre oferece, embora sob várias formas, uma resposta à palavra da qual se apropria, que gera, necessariamente, um novo dizer, marcado pelas características de seu novo locutor;
- A resposta à palavra do outro produz a minha palavra;
- O falante aguarda a resposta do interlocutor, espera uma ativa compreensão responsiva;
- Elos vão se constituindo, alimentados pela perene movência da palavra continuamente assumida e delegada;
- Por parte do locutor, a resposta nem sempre poderá ser sensivelmente notada;
- Três modalidades de manifestação da responsividade que, segundo a sua natureza, podem ser propostas como: imediata, passiva ou silenciosa;
- Na atitude responsiva passiva, não se envolve necessariamente a verbalização da resposta. Sua passividade reside justamente no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem;
- A atitude responsiva silenciosa difere das anteriores por ser uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado;

- A percepção da intenção e da possível totalidade do conteúdo que se está sendo dito/escrito são fundamentais para a construção da atitude responsiva, reorganizando o futuro dizer;
- O silêncio, com sentido de indignação ou desprezo à arbitrariedade daquele que fala, pode ser entendido como uma ativa posição responsiva

Nesse sentido, por meio da compreensão responsiva, o sujeito é aquele que tanto influencia quanto é influenciado pelo contexto social em que vive, é singular, possui um lugar único no mundo, é insubstituível, é aquele que responde ativamente aos outros discursos, ou seja, possui uma atitude responsiva ativa e uma atitude valorativa, já que a linguagem é sócio-histórico-ideológica, em relação ao discurso do outro.

Sob essa perspectiva, Menegassi (2008), ao analisar a responsividade na produção escrita, por meio dos gêneros discursivos e-mail e entrevista escrita, elenca três possibilidades para sua caracterização: a) responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa; b) responsividade passiva sem expansão; c) responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa. Além disso, é de suma importância mostrar aqui o quadro proposto por Ohuschi (2013, p. 48), com o objetivo de facilitar e sistematizar as três características da responsividade, propostas por Menegassi (2008):

Quadro 1: Sistematização das características de responsividade

Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Responsividade passiva sem expansão	Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa
Passa, primeiramente, pela compreensão silenciosa, em seguida pela compreensão de efeito retardado, por fim, manifesta-se ativa e reflexivamente.	Ocorre responsividade ativa direta, sem deslocamento temporal.	Ocorre uma atitude responsiva objetiva.
A manifestação ocorre em discurso posterior, havendo deslocamento temporal.	Não permite a continuação do diálogo.	As reflexões do produtor não são pessoais, mas próprias ao que lhe fora solicitado.
Ocorrem reflexões pessoais Permite a continuação do diálogo.		Permite a continuação do diálogo, porém, de forma conduzida.

Fonte: (OHUSCHI, 2013, p.48)

Todos os aspectos sistematizados por Ohuschi (2013), a partir das três características da responsividade propostas por Menegassi (2008), podem ser analisados, de acordo com o pesquisador, por meio do trabalho com outros gêneros discursivos, não só com os gêneros e-mail e entrevista escrita com os quais tais

características foram apontadas. Além das três categorias apontadas por Menegassi (2008), ainda podemos destacar a ampliação feita por Ohuschi (2013, p. 161-162), acerca da compreensão responsiva docente em contexto de formação continuada. Em sua tese de doutorado, a professora e pesquisadora desenvolve, além das categorias já vistas, mais onze níveis de responsividade interligados às três categorias de Menegassi (2008), conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Níveis de responsividade

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Crítica	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação.
	Opinião	Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal.
	Comentário e exemplificação	Resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; b) a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de aula – saber experiencial – (TARDIF, 2002); c) pelas experiências da graduação – saber profissional – (TARDIF, 2002).
	Explicação	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa.
	Discordância	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, discordando daquilo que está sendo discutido.
	Sugestão	Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento.
	Questionamento	Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo.
Responsividade ativa sem expansão explicativa exemplificativa	Concordância	Resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.
Responsividade passiva sem expansão	Desconsideração	O parceiro não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a instauração do diálogo.
Responsividade silenciosa	Dúvida	O parceiro demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento.
	Compreensão	O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOSTSKY, 1988).

Fonte: (OHUSCHI, 2013, p. 161-162)

A partir do levantamento feito por Ohuschi (2013), percebemos que existem as mais variadas formas de resposta que podem ser obtidas diante um enunciado.

Diante do exposto, compreendemos que a responsividade só se efetiva porque cada palavra própria se realiza no diálogo recuperando os sentidos da palavra alheia, ou seja, como explica Ponzio (2010, p. 37), “é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz”. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia, vozes sociais que coexistem em um gênero discursivo, vozes que se entrelaçam como atração e rejeição, resgate e repetência de outras vozes.

Dessa forma, encerramos este capítulo teórico, em que discorreremos sobre a linguagem sócio-ideológica na perspectiva do Círculo de Bakhtin, caracterizada pela interação verbal, como constituição da própria linguagem por meio de atos enunciativos, situados e concretos por dois ou mais locutores organizados socialmente. Além disso, discutimos sobre a concepção dialógica da linguagem, alicerçada na teoria do enunciado concreto, como resposta a outros enunciados na relação linguagem e sociedade, em uma visão dialética do signo, atravessado por ideologias. Em seguida, explicitamos a constituição do sujeito pela relação de alteridade entre o eu e o tu, já que o sujeito, na concepção do Círculo, não se constrói isoladamente, mas na cadeia discursiva, no combate ideológico. Mostramos também a crítica feita pelos teóricos russos sobre as duas correntes do pensamento filosófico-linguístico – o subjetivismo individualista (centrado em um estudo monológico da língua), e o objetivismo abstrato (a língua como sistema fechado e imutável, vazia, fora de sua esfera de comunicação real, desprovida dos aspectos ideológicos que a constituem). Em seguida, discutimos o método sociológico postulado pelo Círculo, que se ancora no estudo da língua na compreensão do enunciado, considerando o contexto mais amplo e imediato, ao conceber os signos em um mundo de possibilidades diversas de compreensão por meio dos gêneros do discurso. Posteriormente, destacamos a compreensão responsiva sobre o viés bakhtiniano (ativa, passiva e silenciosa), que só se processa na relação dialógica ampla, visto que somente nesse aspecto maior do diálogo, as palavras alheias e as palavras próprias estão em relação dinâmica e ininterrupta, como também explicitamos a síntese dos principais aspectos de responsividade que caracterizam o dialogismo de Bakhtin (2003; 2010), Menegassi (2009), as três características de

responsividade propostas por Menegassi (2008), além dos níveis de responsividade categorizados por Ohuschi (2013).

No próximo capítulo, também teórico, discorreremos sobre a abordagem dos gêneros do discurso, sob o viés bakhtiniano, e discutimos a respeito do gênero discursivo crônica, em particular.

3. O VIÉS BAKHTINIANO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E O GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA

Neste capítulo, abordamos os gêneros discursivos sobre a égide bakhtiniana, percorrendo sobre os seguintes pontos: a definição dos gêneros discursivos, os elementos constitutivos dos gêneros (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo), as implicações pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem dos gêneros na escola. Na sequência, versamos, especificamente, sobre o gênero discursivo crônica, em relação aos seguintes aspectos: definição, características e esfera de circulação.

3.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Como discutido na seção anterior, nós, professores de língua portuguesa, ao concebermos o texto, em nossas aulas, como sistema fechado, somente o aproveitando como pretexto para o trabalho com estruturas estanques da língua, excluímos dele a situação social de interação, dos sujeitos ativos dessa interação, das relações dialógicas que o interligam e das avaliações socioideológicas que perpassam, condição primordial da existência concreta do texto como enunciado, isto é, como unidade de interação. Considerando-se a perspectiva bakhtiniana, o ensino da língua, de natureza operacional e reflexivo, só se processa concebendo o texto na condição de texto/enunciado.

Porém, a noção de enunciado, como evento único e irrepetível, não pode ser compreendida como produzida livre sem princípios que norteiam o processo dialógico e dos usos da linguagem que perfazem o texto/enunciado. Bakhtin (2003) elucida que qualquer construção de um texto/enunciado, apesar de alicerçado na intencionalidade discursiva do falante, não pode ser visto como uso e combinação absolutamente livres. Não pode ser concebido sem vínculo com os recursos linguísticos, que a língua fornece para a produção de um enunciado.

Da mesma forma, também não podemos concebê-lo como um ato particularizante do sujeito, como negação ao social, já que, segundo o filósofo russo, os processos de compreensão só se dão no âmbito social, já que a construção dos enunciados e sua compreensão são produzidos de acordo com certas condições sociais, certos modos sociais de dizer e agir. Assim sendo, a filosofia bakhtiniana

defende que os enunciados possuem formas típicas para a sua constituição, denominadas por Bakhtin (2003), como os gêneros do discurso.

Filho (2011, p. 17) explicita que “Há muito tempo que se fala de gêneros. Na Grécia Antiga, Aristóteles, em *A poética* já teorizava sobre os gêneros retóricos vistos por ele como as formas de organização dos discursos...”. Como esclarece o professor e pesquisador, gêneros retóricos são concebidos como formas de organizar o discurso com a intencionalidade discursiva de convencer as pessoas em atos públicos, característica típica da sociedade grega antiga. Esses estudos do filósofo grego foram ressignificados pelo Círculo de Bakhtin, que expandiu a noção de gênero discursivo, ao elucidar que todos os enunciados são construídos a partir de gêneros do discurso, não somente enunciados do âmbito da literatura e da retórica.

Assim, o Círculo buscou compreender os gêneros discursivos não em seus aspectos formais comuns fixos e imutáveis dos textos, como produto abstrato e retirado de sua situação de interação, mas como processos enunciativos das interações humanas nas diversas esferas sociais. Logo, na visão do Círculo, os gêneros não são apenas a forma (estrutura textual), mas uma mesclagem entre a maneira como se fala um determinado conteúdo (a forma – o gênero discursivo em si), e a significação do discurso como consequência das experiências compartilhadas pelas pessoas (o conteúdo).

Filho (2011) argumenta ainda que a classificação dos gêneros sob o olhar de Aristóteles obteve grande aceitação pelos estudiosos da literatura e da retórica no decorrer de muitos séculos, classificação esta, dita por um longo tempo, apenas parafraseada no mundo ocidental, porém, no estudo dos gêneros literários e retóricos, “(...) se prestou pouca atenção à fusão entre forma e conteúdo e se passou a pensar apenas na forma” (FILHO, 2011, p. 17). Dessa maneira, como esclarece o pesquisador, a noção de gênero assumiu um modelo restritivo e formal, uma vez que passaram a olhar o gênero como um molde para a classificação dos textos conforme sua estrutura de composição.

Como pudemos perceber, na perspectiva do Círculo, os gêneros não se resumem a essa classificação taxionômica da estrutura textual em si, com a qual os gêneros são interpretados muito mais na perspectiva de produtos que de processos enunciativos vivos. Desta feita, a teoria dos estudiosos russos não toma as propriedades formais dos gêneros em si, ou seja, o produto desvinculado de suas

condições de produção, mas o processo com o qual os gêneros são produzidos nas esferas das atividades humanas por meio da linguagem.

Logo, consoante a perspectiva de Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são construídos por meio dos usos da linguagem e dos atos humanos, uma vez que, para o teórico, todas as diversas esferas da atividade humana, sem exceção, estão estritamente ligadas à linguagem, não há como conceber interação sem linguagem, que se concretizam nos atos enunciativos construídos durante uma relação dialógica. Esses atos concretos comunicativos trazem em si as condições de produção particulares e as intencionalidades dessas diversas esferas sociais, isto é, o conteúdo temático, o estilo e a composição dos textos/enunciados, estão diretamente interligados às condições específicas e aos objetivos dessas esferas, como explana Rodrigues (2005, p. 164):

Os gêneros correlacionam-se às esferas da atividade e comunicação humanas, mais especificamente à situação de interação dentro de determinada esfera social [...] É somente nessa situação de interação que se podem apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros. O que constitui um gênero é sua ligação com a situação social de interação, e não as suas propriedades formais.

Para Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros discursivos são classificados como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, que se constituem historicamente a partir das situações da vida social, também caracterizadas como não totalmente estáveis, isto é, por meio das mais diversas relações comunicativas concretas, em sociedade, construídas nas diferentes esferas sociais (cotidiana, religiosa, artística, escolar, jornalística, científica, política etc.). Dessa forma, essas esferas sociais, como muitas outras, possuem funções socioideológicas e discursivas inerentes a cada uma delas, assim como possuem condições de produção específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os interagentes da relação dialógica, desenvolvimento tecnológico etc.), além de formularem, sob o viés histórico, na/para a interação verbal (ou outra materialidade semiótica) determinados gêneros discursivos, que lhe são específicos.

Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) explicam que, quanto mais as esferas se ampliam e assumem um viés mais complexo, novas relações dialógicas surgem, novos gêneros nascem, como também outros desaparecem. De acordo com as pesquisadoras, devido à ressignificação da noção bakhtiniana de gêneros, a

variedade e riqueza dos gêneros é consideravelmente ampla, uma vez que as possibilidades da atividade humana não se esgotam, estão em constante transformação, ampliando o repertório de gêneros particulares em cada esfera social, à proporção que a esfera se desenvolve e torna-se muito mais complexa. Essa grande variedade de gêneros, diversos entre si, provenientes dos diferentes intercâmbios comunicativos sociais, são exemplificados por Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 108-109) com as seguintes esferas da atividade humana abaixo:

- a) na esfera do trabalho: a ordem, padronizada e normativa;
- b) na esfera íntima: o diálogo, marcado pela relação simétrica (ou não) entre interlocutores;
- c) na esfera literária: o romance, em que um estilo individual faz parte do seu objetivo;
- d) na esfera jornalística: a carta do leitor, curta, orientada para a editoria e os leitores;
- e) na esfera escolar: o livro didático, gênero que, intercalado ao gênero aula, interpõe-se como produtor dos processos de elaboração didática dos conteúdos escolares.

Devido a essa grande variedade de gêneros discursivos diversos entre si, Bakhtin (2003) não elabora uma tipologia para os gêneros, já que são, como postula o autor, tipos relativamente estáveis na cadeia discursiva da interação verbal, somente estabelece a diferença entre gêneros primários e secundários. Conforme o filósofo, os gêneros primários se constituem nas relações discursivas do dia a dia, centrados nas ideologias do cotidiano, ou seja, ideologias não formalizadas e sistematizadas pelas instituições sociais. Como esclarece Ohuschi (2013, p. 64), “(...) constituem-se nas interações diárias, naturais, em circunstância de comunicação verbal espontânea, especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais”. Já os gêneros secundários originam-se das condições culturais e sociais mais complexas, calcados nas ideologias dominantes institucionalizadas, que, uma vez constituídas, balizam as relações dialógicas (nas esferas artística, religiosa, jurídica, política, jornalística etc.).

Além do mais, na perspectiva bakhtiniana, os gêneros secundários surgem a partir do contato com os gêneros primários, também denominados de simples, que constituem as situações comunicativas imediatas. Os gêneros simples ao se integrarem aos secundários, ou ditos complexos, reelaboram-se e perdem o vínculo com as situações sociais do dia a dia, ou seja, como postula Bakhtin (2003, p. 263),

“perdem o vínculo imediato com a realidade concreta”. Sobre a inter-relação entre gêneros simples e complexos, Ponzio (2013, p. 80) enfatiza que:

O diálogo dos gêneros primários, na sua qualidade de componente dos gêneros secundários, torna-se *diálogo representado*, e perde assim a sua ligação direta com o contexto real e com os objetivos da sua vida cotidiana e, conseqüentemente, perde o seu caráter instrumental, funcional. A palavra sai do *contexto monológico*, no qual essa se determina em relação às outras palavras do mesmo contexto. Essa entra no contexto da palavra que a representa, na complexa interação verbal com o autor que a objetiva, a representa, na forma do discurso indireto, direto, indireto livre e suas variações. (grifos do autor)

Desse modo, como defendem Pajeú e Mussarelli (2012), os gêneros do discurso jamais podem ser compreendidos exteriores à disposição múltipla e diversa dos atos humanos, que se concretizam, de maneira provisória, nas mais diferentes esferas sociais em que os arranjos linguísticos se dão por meio de enunciados concretos e únicos. Como ainda explicam os pesquisadores, os gêneros se edificam por relações interativas que só existem no discurso e que se desenvolvem por meio das experiências de vida dos sujeitos envolvidos no processo dialógico. Por isso que não podem ser enquadrados em classes de textos, visto que uma definição como essa, não seria capaz de abranger a diversidade discursiva que os gêneros mobilizam e os fazem existir.

Mas, como explicita Ohuschi (2013, p. 61), “isso não impede o reconhecimento de regularidades no interior de cada campo da atividade humana e, conseqüentemente em cada gênero do discurso”. Sobre as regularidades no interior das esferas sociais da interação humana, explicitadas pela pesquisadora, Sobral (2009, p. 117) apresenta uma síntese dos principais pontos da instabilidade e dinamicidade, que caracterizam os gêneros discursivos:

1. o gênero é dotado de uma lógica orgânica, isto é, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma ação generificante, criadora de suas características como gênero.
2. Protótipos e fragmentos do gênero permitem ‘dominá-lo’, ou seja, o gênero tem um certo ‘tom’, certa ‘linguagem’, que não devem contudo ser confundidos com fórmulas fixas (embora alguns gêneros possam ser ‘formulaicos’).
3. Sua lógica não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto.
4. O gênero traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração

normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez.

Em suma, os gêneros são dinâmicos e estáveis porque os discursos se constroem em função das finalidades a serem atingidas conforme à situação de produção dos gêneros discursivos. Cada fala é erigida conforme os interesses do falante, já que todo fato levantado tem a versão particular daquele que fala.

Faraco (2009, p. 126) também esclarece que a base do pensamento bakhtiniano “é que o agir humano não se dá independente da interação; nem o dizer fora do agir”. O linguista argumenta que, quando falamos, só o fazemos a partir de gêneros discursivos, internos às esferas sociais humanas, ou seja, ao falarmos, não apenas atualizamos categorias gramaticais isoladas, todavia adequamos a nossa fala às características peculiares de um determinado gênero do discurso no interior de uma atividade. Ao tratar dessa questão, Faraco (2009, p. 127) assinala que:

É com esse postulado de relação intrínseca entre esferas de atividade e formas de dizer que Bakhtin abre certa perspectiva para estudos do dizer e do agir, do discurso e da atividade, que permite o refinamento de nossa percepção da heterogeneidade e complexidade das práticas de linguagem e atividades humanas.

Compreendemos, assim, que, sob o ponto de vista bakhtiniano, os gêneros discursivos só se efetivam no interior dos atos concretos enunciativos. Atos que se produzem a cada novo acontecimento das situações interativas, ao interagirem com enunciados de outros gêneros próximos àquela situação comunicativa. E que, progressivamente, ao mesclarem-se com a relativa estabilização dos enunciados concretos em contato durante a relação dialógica, estabilizam-se também na maneira de enunciarem, no uso dos recursos linguísticos, na composição enunciativa dos participantes da relação dialógica, constituindo-se, dessa maneira, em um novo gênero discursivo.

Em relação à constituição dos gêneros, Bakhtin (2003) postula que há três dimensões, dependendo da esfera social em que estão inseridos, visto que, como explicita Ohuschi (2013, p. 66), “(...) os gêneros refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo (esfera) da comunicação”. Esses elementos são: o conteúdo temático (em relação a objetos e sentidos), o estilo (seleção dos recursos linguísticos: aspectos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua para a

construção dos enunciados verbais), e a construção composicional (seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva).

Além disso, os interagentes da situação comunicativa não podem, em hipótese nenhuma, consoante à visão bakhtiniana, ser compreendidos de forma estanque e desvinculados da constituição dos gêneros. Para Bakhtin (2003), esses três elementos dos gêneros compõem uma unidade, ao postular que “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas - o que é de especial importância – e de determinadas unidades composicionais” (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Ohuschi (2013, p. 66-67) ainda enfatiza que “os três elementos estão aliados ao contexto de produção do gênero”, visto que a construção de sentidos de um gênero discursivo só se efetiva se entendermos, segundo Ohuschi e al. (2010, p. 2), “quem são os interlocutores, em que situação real se encontram, qual o papel que ocupam na sociedade, em que época histórica se deu a enunciação”. Ou seja, devemos compreender, ao tomarmos o gênero como eixo de progressão e articulação curricular, a sua situação social imediata.

Em relação à primeira dimensão, o conteúdo temático, percebemos que cada esfera social possui sua vinculação particular com a realidade, com os objetos de discurso específicos, como sua função sócio-histórico-ideológica inerente. Como sabemos que os objetos do mundo são inesgotáveis, quando se transformam em tema de um gênero discursivo, passam a ter um sentido particular, específico, um caráter relativamente concluído, dependendo das condições de produção determinantes, em uma certa abordagem do problema, em um material dado, nos limites da intenção, da intencionalidade discursiva do locutor (autor/produtor) do discurso.

Desse modo, todos os gêneros discursivos não são indiferentes às características inerentes à sua esfera. Logo, todo gênero tem um conteúdo temático específico, ou seja, um domínio de sentido de que se ocupa o gênero, ou melhor, seu objeto discursivo, sua orientação de sentido para com ele. Assim, o tema, por ser de natureza semântica, concretiza a relação do enunciado e do seu gênero com os objetos do discurso e seus sentidos.

O conteúdo temático está relacionado diretamente aos sujeitos que constroem a enunciação, com suas vontades, gostos, desejos, empatias, antipatias, ideologias etc., e com o léxico construído conjuntamente nas relações sociais.

Porém, a individualidade do sujeito, relacionada ao conteúdo temático, não se impõe aos parâmetros que regulam o gênero selecionado produzido ou a ser produzido, assim como as características particulares do gênero não condicionam totalmente as escolhas individuais do locutor. O que existe é a inter-relação das duas esferas, a individual e a do gênero, que constituirá a enunciação e seus efeitos de sentido pretendidos. Dessa forma, o conteúdo temático detém a função essencial de orientar a formação discursiva, ou seja, é o elemento que desencadeia os conhecimentos sociais construídos compartilhados. Como postula Ohuschi (2013, p. 67), “(...) o tema é formado pelas várias significações que construímos – à medida que compreendemos as palavras alheias e que elas se tornam palavras nossas, definimos o tema”.

Desse modo, o tema de um gênero atrela-se, de forma concomitante, ao contexto mais imediato da situação comunicativa concreta, assim como ao mais amplo, ou seja, às situações sócio-histórico-ideológicas das relações sociais, com as quais as significações se constituem. Por isso, ao analisarmos o conteúdo temático, não podemos dissociar os elementos linguísticos (escolhas de palavras, morfológicas, sintáticas etc.), dos aspectos enunciativos e discursivos dos gêneros, como enfatiza Rojo (2015, p.87):

Para o Círculo de Bakhtin, ele é mais que meramente o conteúdo, o assunto ou tópico principal de um texto (ou **conteúdo temático**), o tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar o tema. (grifos da autora)

Em relação ao elemento estilo, Bakhtin (2003) explicita que as escolhas estilísticas dizem respeito ao uso peculiar dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua, na interação verbal, que, segundo o filósofo russo, é indispensável nas atividades de linguagem, visto que toda e qualquer escolha linguística é adequada ao enunciado. Como postula Bakhtin (2003, p. 265), “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, ao gênero discursivo”. Rojo (2015, p. 92) vem reforçar o viés bakhtiniano ao elucidar que:

O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser do léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos.

Na perspectiva bakhtiniana, onde há estilo, há gênero, já que o estilo de um ato enunciativo é o do gênero, em que o enunciado é constituído. Bakhtin (2003) argumenta também que o estilo deve ser compreendido como elemento do gênero e que somente sob os parâmetros do gênero, o estilo deve ser estudado e, não o contrário, como o faz a estilística, a qual de acordo com o teórico, não leva em consideração o discurso como a base de suas análises, deslocando os recursos linguísticos de seus contextos vivos enunciativos, da relação eu/Outro para o campo da individualidade. A estilística, vinculada ao campo da individualidade, apaga a relação de alteridade entre os sujeitos do discurso, a interdependência da palavra alheia para a construção da palavra própria, como ressalta Faraco (2009, p. 134):

A estilística – ao se definir como o estudo do estilo e ao entender, em boa parte de suas formulações, o estilo como o espaço do uso individual da língua (na esteira do pensamento saussuriano); ou como o espaço da expressão subjetiva criativa (na perspectiva do idealismo linguístico) – só poderia ficar mesmo à margem da trilha hegemônica da linguística oficial e, por consequência, receber até a pecha de estudo sem efetiva dimensão científica. Restou-lhe, de certo modo, contentar-se em ser colocada como a herdeira da velha retórica e em se ocupar com aspectos linguísticos de textos literários em que, por suposição, está mais visível a individualização da língua.

Bakhtin (2003) concebe o estilo sob dois enfoques: estilo individual e estilos de gênero. O estilo individual é o resultado das escolhas linguísticas particulares daquele que enuncia; já os estilos de gênero são frutos dos usos das marcas linguístico-enunciativas, textuais e discursivas em um determinado contexto enunciativo. Essa tensão entre o estilo individual e o coletivo, traz como efeito a constituição da enunciação, com a qual se opera a interação verbal, como esclarece Ritter (2012, p.38):

Recorrendo mais à crônica, pensamos no seguinte exemplo: podemos observar que o cronista reconhece a linguagem informal como uma característica de estilo do gênero, mas dependendo da seleção feita dos recursos linguísticos como marcas de linguagem informal, são criados estilos pessoais, que passam a caracterizar determinados autores. Podemos ampliar essa ideia com a afirmação de que o estilo individual só

pode ser compreendido como tal, se considerarmos sua natureza genérica determinada pelas esferas da comunicação humana (...)

Logo, se o estilo resulta do processo das escolhas individuais em contato com as escolhas modeladas pelas relações sociais mais amplas, o sujeito na teoria bakhtiniana não é um ser assujeitado pelo contexto social em que está inserido, assim como também não age soberano em sociedade, sem qualquer influência desse meio.

Quanto à última dimensão, a construção composicional do gênero discursivo, está diretamente relacionada aos aspectos que compõem o gênero, aspectos estes organizadores do texto. Aspectos que dispõem e combinam os procedimentos composicionais para o acabamento da totalidade discursiva, ao levarem sempre em consideração o locutor e os interlocutores da relação dialógica. Na produção do gênero discursivo, a construção composicional, é a forma do enunciado em sua totalidade, isto é, de um gênero discursivo específico, que adequa o discurso a determinadas formas composicionais e estilísticas.

De acordo com Bakhtin (2003), a causa maior de analisarem os gêneros discursivos como estruturas de textos é a heterogeneidade de sua dimensão discursiva e de sua composição. Sobre essa postulação bakhtiniana, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 112), explicitam que:

Alguns pesquisadores que tomam o gênero como objeto de pesquisa releem a noção de composição do Círculo de Bakhtin como estrutura de texto, associando a ela a noção de sequências textuais (ou tipos textuais em outras teorias), propostas por Jean-Michel Adam, tais como sequência narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, dialogal. Nessa associação, buscam observar se os gêneros apresentam certa regularidade de predominância dessas sequências.

Em se tratando do contexto de sala de aula, Ritter (2012) argumenta que a grande tendência de nós, professores de língua materna, ao entrarmos em contato com vários textos de um mesmo gênero discursivo, é darmos ênfase à estrutura textual do gênero, como se fossem entidades fixas e imutáveis, na ilusão de que tais aspectos abrangem o propósito do ato enunciativo do locutor e de suas situações concretas de produção.

Como elucidada Faraco (2009), não há como fixar o gênero discursivo, já que este se movimenta em uma corrente contínua; não podemos estancar o discurso

que flui de forma intermitente, não há como impor limites para a enunciação, que é de natureza social imprecisa. Essa “imprecisão dos limites e fronteiras se reforça ainda mais, no texto de Bakhtin, pelo destaque que ele dá, por exemplo, ao fato de que os diferentes gêneros se hibridizam continuamente” (FARACO, 2009, p. 129).

A forma composicional do gênero também possui a função de manter a integração, a sustentação e o ordenamento das propriedades do gênero; ela é apropriada pela forma arquitetônica, que está intimamente ligada com o ato do dizer do locutor, e constitui o dizer técnico da realização do gênero, para que possamos identificar e diferenciar um determinado gênero no meio dos demais. É importante enfatizarmos, de acordo com Bakhtin (2003), a distinção entre forma arquitetônica e forma composicional.

A forma arquitetônica, segundo o teórico, é constituída pelas formas dos valores morais do homem, em seu ambiente natural, vida particular, social, histórica, cultural, política, religiosa etc., em que existem os aspectos singulares da existência humana, que, em interação com os atos das formas composicionais, realizam-se. A forma composicional assume um caráter técnico, utilitário, levada a uma análise puramente técnica para que percebamos se está adequada à realização da tarefa arquitetônica. Sobral (2009, p. 113), faz uma síntese dessas duas formas ao afirmar que elas “se vinculam constitutivamente, integrando a si, ao mesmo tempo, as especificidades do material: se a forma arquitetônica (parte do objeto estético) determina a forma composicional (parte da obra externa), só graças a ela vem aquela existir”.

Portanto, as três dimensões dos gêneros discursivos, sob a visão bakhtiniana, interligam-se formando uma única unidade que propiciam as interações sociais. Sendo assim, ao levarmos os gêneros discursivos para serem trabalhados em sala de aula, não devemos nos esquecer desses elementos essenciais que constituem o gênero para que o estudo feito se torne satisfatório.

Ao finalizarmos a explanação sobre a definição e classificação dos gêneros discursivos, na visão bakhtiniana, e sobre a discussão das três dimensões constitutivas dos gêneros discursivos (conteúdo temático, construção composicional e estilo), faz-se necessário que discorramos sobre a questão de ordem teórico-metodológica para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula na seção seguinte.

3.2 QUESTÃO DE ORDEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Ao tomarmos os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular nas aulas de língua materna, não podemos apenas rotulá-los em grupos de textos. Prática recorrente, em muitas de nossas aulas, pois, ao nos apropriarmos de determinado gênero discursivo para ensinarmos aos estudantes apenas as qualidades formais e organizacionais do texto, objetivamos somente fazê-los reconhecer tais características estruturais no gênero lido. Além disso, apropriarmos do gênero discursivo para transformá-lo em simples pretexto para o ensino de estruturas gramaticais, divorciadas do contexto de produção e dos elementos constitutivos do gênero estudado em sala, ao invés de abordar o texto em seu contexto situacional, em seus propósitos comunicativos, nas funções do gênero, nas atitudes, crenças, valores, ideologias que constituem as esferas sociais da atividade humana.

Como percebemos, são dois propósitos distintos no ensino de língua materna. Porém, esses dois aspectos são importantes na abordagem de um gênero discursivo em sala de aula, ou seja, nós, como professores de língua portuguesa, não podemos escolher um em detrimento do outro, se consideramos a perspectiva do Círculo sobre a interação verbal. Mas, devemos analisar o gênero com a interrelação entre essas duas abordagens pedagógicas, já que para compreenderem um gênero discursivo, os alunos precisam recorrer tanto às escolhas linguísticas quanto às condições de produção do gênero, como também aos elementos que o constituem (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo). Essa integração sobre a abordagem dos gêneros é defendida por Filho (2011, p. 68) ao afirmar que:

Os gêneros são um lugar de fusão, e não de separação, entre elementos formais e funcionais. Por isso, parece-nos muito mais apropriado trabalhar o ensino de gêneros de modo que os alunos consigam compreender as relações entre os aspectos linguísticos e a dimensão contextual dos gêneros.

Como esclarece Faraco (2009), o Círculo de Bakhtin não concebe os gêneros em si mesmos, no entanto, essa é a perspectiva dominante na abordagem pedagógica dos gêneros discursivos, como artefatos que possuem entre si

propriedades estruturais e formais. Na perspectiva do Círculo, os gêneros não são vistos, unicamente, somente sob o viés formal, mas acima de tudo pelo dinamismo da produção do gênero. Essa perspectiva do Círculo é reforçada por Faraco (2009, p. 126), ao esclarecer que:

Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal: entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social.

Ohuschi (2013), com base em Rodrigues (2004), elucida que, nas décadas de 1980 e 1990, houve um grande avanço das pesquisas no que diz respeito aos gêneros do discurso, principalmente, no campo da Linguística Aplicada, em consequência da mudança do foco em relação ao ensino de língua materna e estrangeira. A pesquisadora esclarece que, de acordo com Rodrigues (2004), as perspectivas bakhtinianas foram retomadas e citadas por muitos estudiosos, porém, com sentidos diversos da proposta do filósofo da linguagem e seu Círculo.

Rojo (2005) comprova esse fato com as pesquisas realizadas no Brasil com base em teorias de gêneros francófonos, ao explicitar que o trabalho em função dos gêneros é visto sobre duas vertentes, com propostas distintas para a abordagem dos textos, mas que oriundas de diferentes releituras da teoria do filósofo russo. Segundo Rojo (2005), a primeira vertente aborda a teoria de gêneros do discurso ou discursivos, na perspectiva bakhtiniana e de seu Círculo, e a segunda traz como autores de base Bronckart e Adam, e está centrada na teoria de gêneros de textos ou textuais.

Na primeira vertente, os teóricos abordam os gêneros discursivos, com prioridade, na significação dos enunciados, na acentuação valorativa e no tema, materializados pelas marcas linguístico-enunciativas, pelo estilo e pela estrutura composicional do gênero, ou seja, conforme essa vertente os textos devem ser analisados historicamente, uma vez que não são considerados simples estruturas textuais convencionais, mas como enunciados concretos sociais, discursivos, históricos, culturais e dialógicos. Rojo (2015, p.199) esclarece esse tipo de abordagem do texto como gênero discursivo, ao explicitar que:

[...], aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos – e a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas de texto/enunciado/língua- composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Essa primeira perspectiva coloca, em pauta, sempre o processo de interação verbal entre sujeitos, já que sob a ótica interacionista, os interlocutores não dialogam via enunciados por meio de estruturas linguísticas abstratas e isoladas de suas ocorrências sociais de uso, centradas em um subjetivismo monológico, mas como defende o Círculo, no processo de interação verbal:

Língua é a materialização da linguagem humana. É fruto do trabalho humano, o que implica dizer que é ideológica, ou seja, é mais do que um sistema unireferencial, pois além de referenciar o mundo imediato, ela também representa um outro mundo para além da imediatez interacional. Portanto, língua é um sistema linguístico ideológico (pois se constitui de *signos* linguístico-ideológicos) através do qual a linguagem humana verbal se materializa para referenciar o mundo, representá-lo e constituir outro mundo para além do imediato (GEGE, 2014, p. 65, grifo dos autores).

Já a segunda vertente, consoante Dias et al. (2011), considera a perspectiva bronckartiniana, que ao retomar as teorias de Vygotsky e de Bakhtin, propõe um novo enfoque para o ensino do gênero, o interacionismo sócio-discursivo. Vertente em que a linguagem é proveniente da diversidade e complexidade das mais diversas práticas linguísticas, gerando, dessa forma, os mais diferentes gêneros. Todavia, devido a essa gama variável de gêneros, Bronckart (2003) mostra a necessidade de delimitar as práticas de linguagem na coletividade, ao considerar que toda ação linguística mobiliza gêneros de textos e, em consequência disso, o autor não considera os gêneros como objeto de análise, mas a estrutura interna dos textos.

Ainda em se tratando da segunda vertente, há também a perspectiva de Adam (1992), alicerçada na proposta de uma análise textual, com base na noção de sequência textual. Anteriormente à ênfase na sequência do texto, o teórico também analisou o texto e o discurso sobre o viés sócio-discursivo, ancorado na visão bakhtiniana de enunciado e discurso, mas também devido à diversidade de gêneros, posterga o discurso, posteriormente, como objeto de análise e escolhe a dimensão textual, pois para o autor, é de prioridade estudar as sequências caracterizadoras de

uma determinada tipologia textual: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva.

Assim, diante dessa diversidade frente à denominação de gênero, nesta pesquisa, optamos pela perspectiva dos gêneros do discurso ou discursivos de Bakhtin (2003), corroborando com Cecílio, Ritter e Perfeito (2010), que assumem esse posicionamento, já que o conceito de gêneros relaciona-se a de objeto discursivo, por envolver aspectos sócio-históricos da situação comunicativa (ROJO, 2005), privilegiando a pretensão enunciativa de quem produz o discurso. Além disso, assim como Ohuschi (2013), acreditamos que essa vertente, no âmbito de sala de aula, possibilita um trabalho mais significativo com as práticas languageiras, permitindo a participação discente nas diferentes práticas sociais. Ademais, em nossa proposta de intervenção, a crônica é analisada em sala de aula, pautada na construção histórico-cultural e social dos alunos, os quais interagem com o locutor-narrador por meio do texto-enunciado em estudo, de acordo com as condições de produção e com os elementos constitutivos do gênero crônica.

Dessa forma, nós, docentes, no trabalho com o gênero discursivo, como eixo de progressão e articulação curricular, podemos propiciar espaços nas aulas de língua materna, nos quais os discursos circulem e os pontos de vista possam ser colocados em pauta por meio de um debate para que os alunos tenham voz, posicionamento crítico sobre os textos/enunciados abordados em sala de aula. Essa abordagem, para ser efetiva, como já discutido anteriormente, deve ser feita relacionada às três dimensões que constituem todo e qualquer gênero do discurso (o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo), assim como às suas condições de produção.

Dessa forma, para a intervenção com o gênero discursivo crônica, em sala de aula, ancoramos a elaboração da nossa proposta pedagógica, com as adaptações que se fizeram necessárias, nos trabalhos de Lopes-Rossi (2008), de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010) e Ohuschi e Paiva (2014), sugestões didáticas de abordagem de ensino e aprendizagem de gêneros, consideradas adequadas para a realização do trabalho com a leitura e a prática de AL na turma selecionada para aplicação. Neste capítulo, abordamos, inicialmente, as duas primeiras propostas e discutimos a terceira sugestão no próximo capítulo. Passamos, assim, a explicitar as duas primeiras sugestões didáticas, respectivamente.

O modelo do projeto pedagógico de leitura e escrita para a abordagem dos gêneros do discurso na escola, em sala de aula, desenvolvido por Lopes-Rossi (2008), centra-se no caráter histórico-cultural dos gêneros discursivos, dividido em três etapas, chamadas de módulos didáticos, que como propõem os PCN (BRASIL, 1998), são constituídos por atividades de leitura, escrita e divulgação ao público do gênero produzido pelo aluno em sala de aula.

O módulo I, denominado *Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo que será produzido*, posteriormente, com os alunos em classe, deve ser ancorado em atividades de leitura orais e escritas por meio de vários exemplares do gênero discursivo a ser escrito pelo discente, para que possam tecer comentários e discussões sobre os textos selecionados para o trabalho na escola, a partir de:

- a) Conhecimentos de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais); b) conhecimento das condições de produção e circulação do gênero, com identificação da função comunicativa do gênero, da temática possível, de características discursivas; c) conhecimento das características e elementos composicionais do gênero, identificáveis com uma leitura global dos exemplos; d) conhecimento das características da organização do texto verbal e não verbal do gênero, identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos, observação de como as informações se posicionam no texto verbal e como os elementos não verbais se posicionam no suporte; e) conhecimento das características linguísticas e de estilo do texto e, ainda, de suas marcas enunciativas, identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos (LOPES-ROSSI, 2008, p. 6).

Além de todos esses aspectos, conforme Lopes-Rossi (2008), o professor pode prosseguir a abordagem com o gênero discursivo em sala com a exploração do conteúdo específico dos textos selecionados. Segundo a pesquisadora, todos esses aspectos a serem abordados durante as atividades de leitura são de extrema importância, visto que muitas vezes a leitura de um determinado gênero discursivo é feita somente como entretenimento, sem que sejam levados em consideração aspectos da composição do gênero pelo leitor, e isso será útil aos alunos para a produção escrita do gênero. Assim, para que esse conhecimento seja ativado durante a produção textual, é imprescindível, segundo Lopes-Rossi (2008), que seja feito um trabalho efetivo de leitura voltado para o reconhecimento das características constitutivas do gênero escolhido para o trabalho com os estudantes.

No segundo módulo didático, *Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas*, a pesquisadora sugere que o professor planeje a produção do texto a partir da definição do tema e do esboço geral feito pelos alunos, ao levarem em conta a função comunicativa, o conteúdo temático, as condições de circulação e o público-alvo que a produção textual do gênero visa atingir conforme o objetivo final do projeto de escrita. Dessa forma, o docente deve instigar os discentes a ativar conhecimentos adquiridos, anteriormente, durante o desenvolvimento do módulo de leitura uma vez que para a pesquisadora:

A forma de obtenção de informações para o texto é definida com base no conhecimento das condições de produção do gênero, bem como a coleta de informações. O aluno buscará informações necessárias do mesmo modo que o faz quem produz normalmente o gênero (gravando, entrevistando, pesquisando, observando, ou outra forma, dependendo do caso. Considerando também as características composicionais do gênero saberá se há necessidade de obter fotos, ilustrações, mapas e outros elementos gráficos.

A produção da primeira versão do texto mobiliza conhecimentos sobre o padrão geral de distribuição dos elementos daquele gênero, sobre como o texto verbal se organiza, e, ainda, sobre estilo, características linguísticas e marcas enunciativas convenientes à função comunicativa que aquele gênero exerce em nossa sociedade.

Revisão colaborativa do texto, na qual colegas e professor atuam como leitores e sugerem correções ou melhorias para o texto, produção da segunda versão e de outras, se necessário, e produção da versão final, incluindo o suporte de circulação do texto, com todas as suas características típicas, completam a sequência de atividades de produção do gênero discursivo na aula de Língua Portuguesa (LOPES-ROSSI, 2008, p.7-8).

Em relação ao terceiro módulo didático, *Divulgação ao público de acordo com a forma típica de circulação do gênero* dos textos produzidos pelos alunos, Lopes-Rossi (2008) argumenta que, neste último módulo didático, há uma série de providências a serem tomadas para que a circulação das produções textuais discentes sejam efetivadas fora da sala de aula e até mesmo da escola, de acordo com o contexto de cada evento de divulgação.

Em síntese, a sugestão didática da pesquisadora apresenta a seguinte estrutura:

Quadro 3: Estrutura do projeto pedagógico de leitura e produção escrita de Lopes-Rossi (2008)

Início do projeto: Explicitação do objetivo final do projeto quanto à divulgação ao público dos textos a serem produzidos	
Módulos didáticos	Sequências didáticas elaboradas visando a
Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), de sua organização retórica e de seu estilo.
Módulo 2 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Atividades seguindo o modo de produção do gênero nas situações reais: <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários); • Coleta de informações; • Produção da primeira versão de acordo com movimentos retóricos típicos do gênero ou possíveis, caso não haja um padrão; • Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados; • Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção; • Revisão do texto; • Diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação.
Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Fonte: (LOPES-ROSSI, 2008, p. 17)

Optamos pela proposta pedagógica de Lopes-Rossi (2008), visto que, de acordo com a pesquisadora, a sugestão didática não é vista como definitivamente pronta, mas que pode ser adequada para o trabalho com os mais diversos gêneros discursivos na escola. Além disso, para a autora da proposta pedagógica, a leitura de textos no ambiente escolar nem sempre exigirá a produção escrita, porém, qualquer produção de texto exigirá sempre que os professores desenvolvam atividades de leitura para que os alunos possam adquirir os conhecimentos necessários a fim de que se apropriem das características típicas do gênero discursivo que produzirão. Desta maneira, dependendo do objetivo, o docente pode desenvolver em sala de aula somente o módulo de leitura com os alunos, como optamos, nesta pesquisa, em aplicar somente o módulo I, *Leitura para Motivação Temática, de Apropriação das Características Típicas do Gênero Discursivo Crônica e Análise Linguística*, já que nossa investigação sobre a prática de AL, em sala de aula, está interligada, especificamente às atividades de leitura e não às etapas da produção textual do gênero.

O modelo da proposta de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010, p. 56-57), para a análise dos diferentes gêneros discursivos em contexto escolar, foi reformulada a partir de Perfeito (2005), com base em Barbosa (2003) e Rojo (2005) e sugere observar aspectos relacionados:

- ao contexto de produção – autor/enunciador [físico e social], destinatário/interlocutor [físico e social], finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- ao conteúdo temático – ideologicamente conformado – temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- à construção composicional – elementos da estrutura comunicativa e de significação e
- às marcas linguístico - enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor.

Selecionamos a proposta das pesquisadoras, uma vez que, com ela, conforme ressalta Ohuschi (2013), ao trabalharmos os gêneros em sala de aula, podemos realizar atividades que contemplem a leitura, a escrita e a AL. Além do mais, como postula a professora, permite-nos um trabalho aprofundado com os gêneros, a fim de que desenvolvamos, no contexto escolar, as capacidades próprias de cada gênero discursivo. Ohuschi (2013) ainda argumenta que o ensino dos gêneros, ancorado nessa nova proposta, poderá propiciar aos alunos o domínio do gênero abordado durante as aulas, a fim de que obtenham um melhor desempenho nas situações de comunicação em que se envolverem.

Ademais, o trabalho propicia uma melhor reflexão sobre as formas da língua, já que a abordagem do gênero se dará com o laço indissolúvel entre contexto de produção e as dimensões constitutivas do gênero estudado, de forma muito mais ampla, em que esses elementos fundamentais, em toda formação discursiva, não podem ser analisados de forma isolada, conforme Bakhtin (2003). Essa abordagem mais completa e situada sócio-historicamente da linguagem como defendem Perfeito Ohuschi e Borges (2010), por meio dos mais diferentes gêneros discursivos, sob o viés bakhtiniano, vai ao encontro do que propõem os PCN (BRASIL, 1998), que concebem a língua como objeto social, ao defenderem que, em uma abordagem de ensino e aprendizagem com a língua portuguesa, as relações, que as práticas sociais que a língua institui além dos muros da escola devem ser levadas em consideração.

De acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 77), “no que diz respeito especificamente à Língua Portuguesa como disciplina, o documento estrutura-se a partir da vertente teórico-epistemológica sócio-histórica, ainda que não contenha remissões explícitas a teóricos em particular”, visto que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico usado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p.19). Compreendemos, portanto, que a proposta ampliada das pesquisadoras ao ser aplicada em sala de aula contemplará o processo de interação verbal de Bakhtin/Volochinov (1992), pois como explica Geraldi (2015, p. 80), os processos de interação sob o viés dos teóricos russos

Tomam como fenômeno de partida a existência de um processo de relação entre sujeitos (...). Nesta relação, os sujeitos operam com recursos expressivos da língua segundo um conjunto de constrações que não são apenas de ordem gramatical. Nesta atividade, que não se realiza fora da esfera da comunicação e, portanto, fora de uma determinada formação social, os discursos também são constraídos pelo já-dito, pelo pertencimento dos sujeitos a determinadas posições sociais e são marcados pelas instituições em que ocorrem. É por isso que podemos falar em discurso jornalístico, discurso religioso, discurso científico, etc.

Assim, como nossa proposta foi fazer um trabalho com a prática de AL em sala de aula por meio do gênero discursivo crônica, não podíamos conceber o texto como uma sequência formal a ser seguida. Tendo em vista a perspectiva interacionista do Círculo, entendemos que não foi somente a dimensão formal que deu a habilidade da construção de sentidos aos estudantes ao serem postos em contato com uma crônica, mas por que foram mergulhados no processo amplo, na construção de sentidos dos recursos linguísticos ancorados nas condições de produção do gênero, ao relacioná-los com seu tema e sua estrutura composicional. Dessa maneira, os alunos se constituíram locutores e assumiram seu papel de sujeito discursivo. Essa postura ativa exigiu deles a alteridade com o outro, o locutor-narrador de *A última crônica*, de Fernando Sabino, na busca da compreensão do já dito no texto, a fim de que construíssem na relação com o locutor da crônica a compreensão responsiva de forma participativa, crítica e reflexiva.

Ao concluirmos a discussão sobre a abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula, é importante passarmos a discorrer sobre o gênero discursivo crônica: definição e características e esfera de circulação na seção seguinte.

3.3 O GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA: DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E ESFERA DE CIRCULAÇÃO

Optamos, nesta pesquisa, pelo gênero discursivo crônica, como já citado no texto, por apresentar propriedades informativas e literárias, duas propriedades que dão vida a esse tipo de texto no processo de criação, que envolve, de um lado, o jornalista e o fato e, do outro, o escritor e a linguagem (FERRAZ, 2007). Além disso, por ser um gênero ao mesmo tempo jornalístico e literário, por se basear na subjetividade e na visão própria de mundo, por isso o autor-cronista tem a liberdade de olhar os acontecimentos cotidianos em um processo de criação e recriação dos fatos cotidianos de acordo com seus desejos e vontades (FERRAZ, 2007).

Sobre essa zona fronteiriça instável, Tristão (2013), em sua Dissertação de Mestrado em Estudos Literários, afirma que há um bom tempo o gênero crônica já circula entre nós, quer no seu suporte original, isto é, nas páginas de um jornal, quer publicada em livros. Tristão (2013) esclarece que, devido à crônica ser considerada um gênero híbrido, ainda hoje não encontramos uma única definição para o gênero, mas divergências quanto a isso.

Passemos, assim, primeiramente, às divergências quanto às definições do gênero discursivo em questão. De acordo com Moisés (1985), esse hibridismo é proveniente em parte do conteúdo da crônica, que está ligado a uma situação mais imediata veiculada pelo jornal, em que o cronista não se configura como repórter, mas como um poeta ou um ficcionista. Sobre o autor supracitado, Gottardi (2007, p.15), esclarece que:

A crônica oscila entre a matéria jornalística, que faz do cotidiano sua fonte de vida, e a matéria literária, que transcende o dia-a-dia pela universalização de suas virtualidades latentes. Quando de cunho literário, a crônica ora resvala pela poesia, explorando a temática do eu, permeando-se de lirismo, ora pelo conto, dando ênfase ao acontecimento, deixando entrever um enredo ou uma narrativa. Na verdade, a ambiguidade da crônica é mais radical, não reside apenas na matéria, mas é marca do gênero em si mesmo: o enfoque pessoal, o desapego da verossimilhança, o manuseio do material metafórico, o uso do humor, da ironia e da sátira desestruturam a realidade e multiplicam as leituras, distanciando-a da veracidade jornalística ou científica. Realmente, a crônica sustenta-se pelo estilo, desenvolve-se em torno de muito pouco ou, até mesmo, em torno de nada.

Por isso, a crônica e o conto, apesar de serem textos narrativos curtos e assemelharem-se devido ao ficcional, distinguem-se pela posição do narrador no texto, pois, nas crônicas, o narrador, geralmente, é de primeira pessoa do singular, com uma maior liberdade para explorar os recursos linguísticos que a língua lhe oferece. Outro fator primordial importantíssimo nas crônicas é o ponto de vista do narrador sobre os fatos, os mais próximos possíveis da realidade circundante do leitor, os mais verossímeis possíveis, além da efemeridade no nascedouro de cada crônica. Além dessas características, Moisés (1985, p. 255) elenca outras peculiaridades do gênero:

A primeira delas diz respeito à brevidade: no geral, a crônica é um texto curto, de meia coluna de jornal ou de página de revista. (...).

A subjetividade é a mais relevante de todas. Na crônica, o foco narrativo situa-se invariavelmente na primeira pessoa do singular; mesmo quando o não-eu avulta por encerrar um acontecimento de monta, o eu está presente de forma direta ou na transmissão do acontecimento segundo sua visão pessoal. A impessoalidade é não só desconhecida como rejeitada pelos cronistas: é a sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor; a veracidade positiva dos acontecimentos cede lugar à veracidade emotiva com que os cronistas divisam o mundo. (...).

A subjetividade da crônica, (...) explica que o diálogo com o leitor seja o seu processo natural. Fletido ao mesmo tempo para o cotidiano e para suas ressonâncias nas arcas do eu, o cronista está em diálogo virtual com um interlocutor mudo, mas sem o qual sua (ex) incursão se torna impossível. Na verdade, trata-se de um procedimento dicotômico, uma vez que o diálogo somente o é pelo leitor implícito: monólogo enquanto autorreflexão, diálogo enquanto projeção, a crônica seria, (...) um monodialogo.

Candido (1992, p. 13) afirma que a crônica é vista como um gênero inferior, pois “por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade do dia”. Ratifica ainda que esse gênero denota o efêmero, ou seja, à fugacidade, mas ao mesmo tempo, reflete uma humanização, proveniente da linguagem “que fala de perto ao nosso modo mais natural possível”. Para Arrigucci (1987), é um gênero literário ligado ao jornalismo, que é próxima da conversa e da vida cotidiana, que acompanha o leitor brasileiro diariamente. Para o autor, está bem próxima do chão, do dia a dia da vida moderna e traz uma linguagem simples e comunicativa, aquele tom menor do bate-papo entre amigos para discutir as pequenas coisas que constituem a vida diária, em que na maioria das vezes, encontra o mais alto tom poético.

Já Coutinho (1971) afirma que a crônica, quando não é noticiosa, apresenta-se como uma reportagem disfarçada, isto é, uma reportagem subjetiva, muitas vezes de cunho lírico, na qual o fato do cotidiano é olhado por meio de um prisma transfigurador. Benassi (2008) explana que é um gênero jornalístico dos dias atuais, cujas raízes se localizam na história e na literatura, constituindo suas primeiras expressões escritas. Sobre esse aspecto histórico e literário da crônica, Benassi (2008, p. 49) elucida que:

Na literatura, a crônica afigura-se como texto primário, produzido por espectadores privilegiados. A crônica histórica assume, portanto, o caráter de relato circunstanciado sobre feitos cenários e personagens, a partir da observação do próprio narrador ou tomando como fonte de referências as informações reunidas junto a protagonistas ou testemunhas oculares. A intenção é resgatar os episódios da vida social para o uso da posteridade (...)

Para Arrigucci (1987, p. 51), a crônica pode ser considerada antecedente da historiografia contemporânea por possuir um passado longínquo e por relatar cronologicamente os acontecimentos históricos, pois “a crônica sempre tece a continuidade do gesto humano na tela do tempo”. De acordo com Benassi (2008), sob esse viés, o gênero crônica está estritamente ligado à palavra grega *chronos* (tempo), como explicita a pesquisadora, ancorada em Bender e Laurito (1993):

Na mitologia clássica, o deus Cronos é a personificação do tempo. A palavra crônica não deixa de radicar-se no sentido original de *chronos* (tempo). Porém, este termo mudou de sentido em sua evolução, mas não perdeu o vínculo com o sentido etimológico de sua formação.

Como ainda argumenta a pesquisadora, em sua significação atual, a palavra crônica significa o enfoque dos fatos cotidianos, pois significa tanto o mundo noticiado com seus eventos culturais, informações sobre saúde ou da própria língua, diálogo com o público leitor para que se esclareçam dúvidas ou problemas, além de narrativas de cunho histórico, notícias e/ou comentários sobre esportes e notícias sociais. A pesquisadora enfatiza também que dessa lista levantada por ela, há a exclusão da tessitura textual do cronista literário e conclui que, em uma diversificada bibliografia, encontramos as mais variadas definições para crônica, principalmente, aquelas que seu suporte são jornais ou revistas.

Há teóricos que a consideram literatura menor (subliteratura), outros, como já explicitamos, anteriormente, a mesclagem entre jornalismo e literatura. Dessa maneira, Benassi (2008) conclui que a crônica, realmente, é um gênero que não se define de forma satisfatória, mas como um gênero híbrido porque na fronteira entre História e Literatura, transfere-se ao jornalismo como um gênero produzido pelos cronistas das colunas da imprensa diária e periódica com o intuito de relatar acontecimentos pessoais.

Em relação ao que foi discutido anteriormente, notamos que o gênero crônica não pode ser definido com precisão, devido ser um texto ambíguo em sua construção, ambiguidade que não se reflete em outros gêneros, uma vez que o cronista jornalístico possui certa liberdade de criação, que faz que ele represente a realidade subjetiva e retrate-a por meio da linguagem. Essa ambiguidade é refletida, na crônica, de acordo com Benassi (2008), apoiada em Bender e Laurito (1993), pela mesclagem entre o épico e o lírico, pois fala de façanhas de heróis ou reflete a felicidade e a sensibilidade de pessoas bastante comuns, ao poder apresentar também um caráter jornalístico.

Assim, concordamos com Benassi (2008) que, mesmo a crônica sendo híbrida, o que está em jogo não é o fato tratado nela (social, político, esportivo etc.), mas aquilo que o cronista extrai do cotidiano, de um breve instante, dos mais simples e pequenos momentos que constituem a condição do homem; não copiados imediatamente do real, porém com um olhar de recriação do cronista e que levam o leitor a refletir com a narrativa inventada ou recriada a sua própria história, do sócio-histórico de que o leitor faz parte.

De acordo com Bender e Laurito (1993), existe uma crença de que a crônica seja um gênero fácil de escrever, ou, até mesmo, esta é considerada como gênero menor de ficção, sem que haja compromisso maior do autor com o texto que produz. Contudo, esse pretensão não-compromisso do cronista não faz dele um escritor sem compromisso com o seu ofício - isso não caracteriza as crônicas como textos medíocres, mas sim uma estratégia para atrair e seduzir o interlocutor ao ler uma crônica.

Benassi (2008) argumenta que ainda hoje há a relação da crônica e do jornalismo, isto é, todos nós sabemos que os jornais ainda publicam crônicas todos os dias e que o aspecto literário de uma crônica já é indiscutível, visto que a própria

efemeridade da crônica é uma válvula para uma comunicação reveladora, sensível, insinuante e despretensiosa como só a literatura pode ser.

Segundo Benassi (2008), no contexto brasileiro, a crônica se efetivou nos anos 1930 e adquiriu uma grande importância em nossa literatura, pela existência de grandes escritores contemporâneos que decidiram se dedicar à produção de crônicas: Rubem Braga, Luís Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, assim como grandes autores de nossa literatura: Machado de Assis, José de Alencar, Carlos Drummond de Andrade, os quais também escreveram muitas crônicas. Isso fez com que a crônica tivesse, no Brasil, um solo propício para o seu desenvolvimento.

Conforme a pesquisadora, atualmente, é um gênero bem diferente da crônica de viés histórico de início, uma vez que, nos dias atuais, traz, como conteúdo temático, relatos dos fatos corriqueiros do dia a dia, fatos contemporâneos que alimentam as notícias dos jornais a partir do momento que se transformaram em instrumentos de comunicação de massa de grande tiragem de exemplares no século. Benassi (2008) explicita ainda que transformou-se em uma seção de jornal ou revista e a fim de que se pudesse compreendê-la adequadamente, em sua forma de ser e sua significação, sempre pensada, sem dúvida nenhuma, em relação à imprensa, a que sempre esteve vinculada sua produção.

Sob essa ótica, observamos que a crônica objetiva instigar o leitor a refletir sobre os mais diferentes temas corriqueiros, que, na maioria das vezes, fogem dos olhos do leitor comum. A subjetividade do autor é uma característica marcante do gênero e a sua criatividade, ao escrever, é que vai aproximar o público-leitor do cronista. Na crônica, o acontecimento é tido como válido, quando utilizado como meio ou pretexto, do qual o cronista retira o máximo partido, com as peculiaridades de seu estilo, seu espírito, de sua graça, de suas faculdades criativas, ou seja, é um gênero altamente pessoal, uma reação individual, íntima, ante o espetáculo da vida, dos seres.

Assim, por mais que tenhamos observado durante a discussão o caráter híbrido das crônicas, já que o gênero localiza-se entre a fronteira do jornalismo e da literatura, concordamos com Ritter (2012), em também acharmos necessário discorrermos, especificamente, sobre a esfera jornalística, já que antes do gênero figurar em uma coletânea de crônicas, ou em livros de língua portuguesa e literatura, passando a fazer parte das esferas didática e literária, como esclarece a

pesquisadora, “na maioria das vezes, ele nasce no jornalismo” (RITTER, 2012, p. 60).

Barbosa (2000) argumenta que a esfera jornalística traz uma grande variedade de gêneros interligados pelos lides da primeira página, que funciona como um norte do leitor para definir o movimento de sua leitura no jornal, que não se liga a uma linearidade durante a leitura.

Como explica a estudiosa, na esfera jornalística, há o trânsito contínuo de vozes e discursos, que estabelece uma relação dialógica entre autor-texto-leitor. Essa não-linearidade, de acordo, com a pesquisadora, característica da esfera jornalística materializa-se por meio de uma organização textual constituída por muitos gêneros (o informativo, o opinativo, as cartas do leitor, o jornal, o editorial, a crônica etc.), ainda, conforme a autora, os diversos gêneros citados, que compõem o jornal, abordam conteúdos temáticos diferentes, porém atrelados à trama do cotidiano.

Esse transitar de muitas vozes e discursos como característica principal da esfera jornalística, em que a função principal é a instauração do diálogo entre autor-texto-leitor, condiz com a proposta de trabalho com o gênero discursivo crônica nesta pesquisa, já que os alunos foram levados a refletir sobre esse processo interativo ancorado nas vozes sociais que perpassam o discurso do narrador, para que pudessem adquirir uma postura ativa, crítica e reflexiva diante do texto a fim de que se manifestassem de forma responsiva, conforme Bakhtin (2003; 2010), na resolução das atividades de AL, por meio das marcas linguístico-enunciativas utilizadas como estilo do locutor-narrador, já que para o teórico russo, todos nós somos seres de respostas e não temos alibi para não nos posicionarmos ativamente frente aos enunciados. Sobre essa relação dialógica da esfera jornalística, Benassi (2008, p. 59) afirma que:

Os gêneros veiculados pela esfera jornalística são essencialmente interativos. O jornal é um agente provocador e circulador de significados, com grande potencial. Do ponto da especificidade da mídia contemporânea, podem-se enumerar os seguintes requisitos exigidos pelo texto jornalístico: popular, polissêmico, social, persuasivo, convencional, realista e intertextual.

Portanto, a esfera jornalística, sendo caracterizada por esse contexto, reforça o viés da teoria bakhtiniana, ou seja, o ponto de vista de que os textos não são

enunciados independentes, mas uma cadeia de enunciados interligados entre si no processo de interação verbal, isto é, um encontro de vozes sociais. Assim, nesta pesquisa, defendemos que o gênero discursivo crônica deve ser trabalhado na escola sob uma perspectiva engajada, questionadora e responsiva, o que caracteriza uma leitura crítica dos enunciados concretos, ou seja, da língua viva.

Ao concluirmos o terceiro capítulo, retomamos que, em primeiro lugar, discorreremos sobre a concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos, não centrada na análise dos aspectos formais, fixos e imutáveis do texto, como produtos retirados da situação de interação, mas como processos enunciativos da interação humana nas diversas esferas sociais. Em seguida, apresentamos a classificação dos gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), não como tipologias de gêneros, porém somente classificados em primários (relações discursivas do dia a dia) e secundários (relações discursivas mais complexas das instituições sociais), além de explicitarmos as três dimensões constitutivas dos gêneros discursivos: o conteúdo temático (objetos e sentidos), o estilo (seleção de recursos linguísticos) e a estrutura composicional (seleção dos procedimentos composicionais para a organização e acabamento da totalidade discursiva), que interligados formam uma única unidade que propicia a interação social. Estabelecemos, posteriormente, a distinção entre as duas perspectivas de abordagem dos gêneros: a discursiva (BAKHTIN, 2003), com prioridade na significação dos enunciados, na acentuação valorativa e no tema, materializados pelas marcas linguístico-enunciativas, pelo estilo e pela estrutura composicional; a textual, que analisa a estrutura interna dos textos (BRONCKART, 2003), além das sequências caracterizadoras de uma determinada tipologia textual: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva (ADAM, 1992). Após, citamos os trabalhos de Lopes-Rossi (2008), de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010), como sugestões didáticas para a abordagem dos gêneros discursivos na escola. Finalmente, versamos, especificamente, sobre o gênero discursivo crônica: definição, características e esfera de circulação.

Desta forma, passamos, ao quarto capítulo, no qual discutimos sobre as implicações pedagógicas do ensino de língua materna: a prática de AL como eixo norteador do ensino de LP.

4 AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, trazemos a discussão sobre a prática de AL como eixo norteador e suas implicações pedagógicas nas aulas de língua portuguesa de acordo com a visão bakhtiniana, que concebe o processo de interação como espaço de construção concomitante entre o sujeito e a própria linguagem, consoante os PCN (BRASIL, 1998), assim como teóricos que defendem o ensino de língua em sala de aula conforme a concepção interacionista para um ensino de gramática reflexivo e contextualizado: Antunes (2009), Geraldi (1984), Britto (1997), Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011), Kuhn e Flores (2008), Angelo e Loregian-Penkal (2010), Rodrigues (2007), Ritter (2012), Reinaldo e Bezerra (2013) e Mendonça (2016). Além disso, descrevemos o roteiro para elaboração das atividades de AL e o quadro de possibilidades de trabalho com o elemento gramatical, de Ohuschi e Paiva (2014).

4.1 A PRÁTICA DE AL COMO EIXO NORTEADOR DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Para iniciarmos a discussão sobre a prática de AL nas aulas de língua portuguesa, convém ratificarmos que elegemos a concepção bakhtiniana, que concebe o processo de interação como espaço de construção concomitante do sujeito e da própria linguagem. Sob esse ângulo, é muito mais significativa, em sala de aula, uma abordagem da língua, com a qual se analisem as relações que se constituem entre sujeitos no momento em que interagem, pois, conforme Antunes (2009, p. 38), um ensino de línguas que prioriza a formação do aluno como cidadão “tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e frases soltas”.

Nesse sentido, Antunes (2009) argumenta que essa concepção de língua como um sistema abstrato, que se satisfaz com o estudo de nomenclaturas e classificações, centrado em dogmatismos infundados das abordagens simplistas, colabora para “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções” (ANTUNES, 2009, p. 34).

Dessa forma, a mudança de um ensino de língua focado na gramática tradicional para uma abordagem ancorada na concepção interacionista de linguagem exige uma mudança metodológica e até mesmo por novos conteúdos de ensino. Assim, o contexto educacional, atualmente, instiga-nos a enfrentar desafios e usos da língua em sala de aula que nem sempre estamos preparados para resolvê-los, exige que saibamos preparar os alunos para interagir nas diversas situações de uso da língua, com as quais convivem diariamente, e essa mudança de foco no ensino de língua materna apontou para a necessidade de desenvolvermos a prática de AL no ensino fundamental por meio do gênero discursivo crônica.

Porém, como enfatizam Bezerra e Reinaldo (2013), ao propormos o trabalho com a AL, convém esclarecermos, de antemão, sobre a própria expressão “análise linguística”. A prática de análise dos recursos da língua, em que nos baseamos para elaborar as questões com o gênero crônica, centra-se, na visão das pesquisadoras, ao postularem que não é “o ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem”, (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 34), mas sim o estudo do componente linguístico relacionado ao plano textual/enunciativo, ou seja, materializado no funcionamento do gênero e no discurso.

Abordagem textual/enunciativa que vai ao encontro do processo de interação verbal proposto pelo Círculo de Bakhtin, visto que, para aqueles teóricos, o processo da construção de sentido e significação da realidade dá-se por intermédio da linguagem em funcionamento como objeto de uma cultura, cujo sentido depende do contexto sócio-histórico-ideológico dos sujeitos que se encontram em uma relação dialógica. Novas perspectivas teóricas que exigem uma abordagem com os elementos linguisticamente situados em contextos de uso concretos, ou seja, esses novos paradigmas negam a linguagem unívoca, em potencial, na defesa de um trabalho com a língua contextualizado.

Franchi (1997 apud BEZERRA; REINALDO, 2013) explicita que há três tipos de ações que se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos no trabalho do sujeito mediado pela linguagem – ações que os sujeitos fazem com a linguagem, ações que fazem sobre a linguagem e ações da linguagem – refletidas nos textos pelos recursos expressivos selecionados e sistemas de referência pelos sujeitos. O teórico, também postula que existem três diferentes tipos de atividades vinculadas às ações praticadas pelo sujeito ao agir sobre a língua:

- a) atividades linguísticas – ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta (...);
- b) atividades epilinguísticas – também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando (...);
- c) atividades metalinguísticas – em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática por meio de conceitos, classificações, entre outras operações (...) (FRANCHI (1997 apud BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 36).

Nessa perspectiva de mudança, Geraldi (1984) sugere o equilíbrio entre as práticas dessas atividades constitutivas da linguagem. O teórico argumenta que o ensino de língua materna deve ser baseado em três pilares: leitura, produção textual e AL, uma abordagem da linguagem sob o viés sócio-histórico, uma vez que sua proposta traz claramente o desenvolvimento no sujeito das competências de leitura e escrita, além de conceber a AL como um campo de reflexão sobre a língua em funcionamento nos textos e nos discursos. Essa nova abordagem da língua materna tem como bases epistemológicas a capacidade humana de refletir, analisar e pensar sobre fatos e fenômenos da linguagem, ou seja, a capacidade que possui a linguagem de referir-se a si mesma por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Dessa maneira, Geraldi (1997) propõe que, concomitante com as práticas de leitura e produção de texto, realize-se a prática de AL, com o objetivo de deslocar o papel do sujeito como apenas usuário da língua para que se torne um analista dos recursos da língua e da linguagem, ao ser colocado com dois tipos de reflexão interligados na análise da língua: a reflexão epilinguística, “centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades do falante/escritor”, assim como a metalinguística, “centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos” (BEZERRA; REINADO, 2013, p. 37).

Como postula Britto (1997), essa nova proposta de ensino da linguagem, de natureza operacional e reflexiva, traz uma nova concepção de linguagem e de sujeito, uma nova abordagem da língua que passa a considerar o aluno como um sujeito sócio-histórico, ou seja, no contexto de sua realidade social, nas especificidades microestruturais e em suas práticas de letramento. Apontava-se, assim, como ressalta o pesquisador, para que o estudante fosse colocado em

contato com os usos efetivos e sociais da linguagem e com práticas de letramento para o exercício pleno da cidadania, pois de acordo com Britto (1997, p. 154):

A força do pensamento de Franchi e Geraldi está no fato de eles não se limitarem a propor um novo método ou novos procedimentos. Ao contrário, elaboraram suas propostas para o ensino de português a partir de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito e da linguagem.

Britto (1997) ainda enfatiza que essa forma de abordagem possui como foco pedagógico o ensino de aprendizagem da linguagem em uso efetivo, uma vez que, de acordo com a nova proposta, a língua é aprendida, na medida em que, atuando com ela, fazem-se comparações de expressões, ao transformá-las por meio de novas maneiras de construção. Assim, tal concepção, de acordo com o autor, está alicerçada em três aspectos fundamentais: a) a relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e criatividade; b) o funcionamento da linguagem e as ações linguísticas; c) as práticas pedagógicas em uma perspectiva interacionista.

Portanto, como observamos na argumentação de Britto (1997), novas perspectivas de ensino pedem a construção de novos objetos de ensino e aprendizagem, uma vez que na visão de Franchi (1997 apud BEZERRA; REINALDO, 2013) e Geraldi (1984), um ensino de língua focado na tradição de conteúdos gramaticais, pautado na palavra e na frase soltas, não contempla a historicidade do sujeito e da linguagem, visto que a língua, na visão tradicional de ensino, é desfocada de seu contexto sócio-histórico. Nessa nova abordagem, os alunos deixam de ser passivos ao decorarem somente, de forma mecânica, as regras da gramática tradicional repassadas pelos professores durante as aulas, ou seja, professores e alunos passam a ser interlocutores do processo de ensino e aprendizagem por meio de enunciados, portanto, sujeitos igualmente ativos, conforme concebe a teoria da interação verbal do Círculo de Bakhtin, na qual o texto/enunciado é concebido como unidade de interação.

Ao levar em consideração essa perspectiva interacionista, Geraldi (1984) desloca o ensino de língua da palavra e da frase soltas para o texto, visto que, para o linguista, é no texto que a língua se realiza em sua totalidade, enquanto discurso, marcada pela relação intersubjetiva, construída pela própria enunciação, situada

social e historicamente. Com foco no texto, o ensino de língua, na visão do autor, está ancorado em dois grandes eixos basilares – o uso da linguagem (práticas de escuta, leitura e produção textual), a reflexão sobre a linguagem (prática de AL).

Para Geraldi (1984), a partir das práticas de uso é que levamos os alunos a refletir sobre a linguagem para que consigamos desenvolver nos discentes a fluência sobre tais práticas. Para o autor, a produção textual oral e escrita dos educandos deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua em sala de aula como devolutiva da palavra ao aluno pelo professor. Dessa forma, é somente na interlocução entre professor e aluno que ocorre a reflexão sobre a linguagem, o que resultará de forma positiva na reescrita dos textos. Além disso, a prática de leitura em sala de aula tem como finalidade a refação textual (centrada nos dois polos – ter o que dizer e como dizer), na busca que o aluno/sujeito perceba o mundo e a linguagem na construção de seu conhecimento. Compreendemos, portanto, que, para o teórico, o ensino e a aprendizagem dos usos e da reflexão sobre a linguagem são agrupados em três grandes unidades básicas: a prática de leitura, a prática de produção textual e a prática de AL.

Por mais que, nesta pesquisa, não abordemos o trabalho com a AL na produção textual escrita de crônicas, uma vez que o foco é a prática de reflexão sobre a língua durante as atividades de leitura com o gênero em questão, entendemos que é importante enfocarmos as orientações que inauguram o trabalho de reflexão linguística nas aulas de língua materna, conforme Geraldi (1984, p.72-73), a partir das produções textuais dos alunos:

- a análise lingüística que se pretende partirá não do texto bem 'escritinho' do bom autor selecionado pelo fazedor de 'livros didáticos'. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido pelo aluno;
- fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;

- em geral, atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
Fundamenta essa prática o princípio: 'partir do erro para a autocorreção'.

Essa nova abordagem de língua e de ensino foi sendo reelaborada pelo próprio pesquisador e por muitos outros estudiosos da língua, principalmente, no campo da Linguística Aplicada, que se debruçaram no movimento de revisão crítica do ensino de língua, ao questionarem a eficácia de uma abordagem de língua centrada na gramática e pela gramática. Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) afirmam que, a partir da metade dos anos 1990, com a inclusão das teorias do letramento e gêneros discursivos, novas questões foram se delineando, como por exemplo: "(...), a inclusão dos gêneros dos discursos como objetos de ensino e a ressignificação do lugar da análise linguística no âmbito das práticas de leitura/escuta e produção textual" (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 75).

Para Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 75-76), com a inclusão dos gêneros do discurso como objeto de ensino (em nossa concepção, como eixo de progressão e de articulação curricular) e o novo significado da AL, os dois eixos basilares dos conteúdos passam a ser:

- 1) a linguagem em uso na leitura e na escuta e as implicações da análise linguística para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso da linguagem nessas duas modalidades em diferentes gêneros do discurso;
- 2) a linguagem em uso na produção textual oral e escrita e as implicações da análise linguística para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso da linguagem nessas duas modalidades em diferentes gêneros.

Assim, ao procurar elaborar diretrizes sobre esse novo paradigma para o ensino de língua materna, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam um viés ancorado em concepção de linguagem representativa, dialógica, social e interativa da linguagem. Visão que concebe os textos e os gêneros discursivos como objetos principais do ensino de língua, em contraposição ao modelo estrutural, normativo, estanque do ensino de língua, que representava a estagnação em relação às novas abordagens linguísticas surgidas na época. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 19):

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico usado por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem

visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania.

Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) afirmam que, ao defenderem essa concepção de linguagem representativa, dialógica, social e interativa, por mais que não citem os teóricos do Círculo de Bakhtin, os parâmetros citados “estruturam-se a partir da vertente teórico-epistemológica sócio-histórica” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 77). Isso porque o documento concebe a linguagem como uma ação interindividual com um propósito específico, um processo interativo, que só se realiza nas práticas sociais que se constroem nos diversos grupos sociais, nos mais diferentes momentos de sua história, isto é, “ a língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (BRASIL, 1998, p.20).

Logo, a partir dessa perspectiva de linguagem como objeto social, em explícita consonância com a visão bakhtiniana, o documento postula que a linguagem deve ser ensinada como prática de uma atividade discursiva. A linguagem deve ser usada para dizer algo ao interlocutor de uma determinada maneira, em um determinado contexto sócio-histórico e em determinadas circunstâncias de interação, uma vez que “o que orienta o gênero no qual o discurso se concretiza são as escolhas dos procedimentos de estruturação e a seleção dos recursos lingüísticos (RODRIGUES; CERUTI-RIZZATTI, 2011). Dessa forma, a linguagem se concretiza por meio de gêneros, em função de sua intencionalidade comunicativa de acordo com as condições de produção dos discursos, os quais são determinados pelos usos sociais da língua que constroem tais discursos.

Com a incorporação dessas novas abordagens lingüísticas, em que a língua em uso é o ponto de partida e de chegada para o ensino, o documento também defende que “(...) as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos comunicativos” (BRASIL, 1998, p. 19). Para isso, de acordo com o documento, é imprescindível fazer um trabalho em sala de aula com gêneros os mais possíveis diversos, não somente na perspectiva da função social dos textos, mas fazer o aluno perceber que textos de diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998).

Assim, de acordo com o documento, os aspectos gramaticais ganham essa nova forma de abordagem, isto é, levar os alunos a refletir sobre a linguagem para que a compreenda e a utilize nos mais diferentes contextos de interação, visto que o objetivo é promover a competência comunicativa do aluno em leitura e produção escrita. Nesse caso, não são aulas de gramática tradicional o foco do ensino, mas o tripé uso-reflexão-uso por meio da prática de AL, isto é, o ensino de gramática deve ser abordado com vista à compreensão, à interpretação e à produção de textos e precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos em sala de aula; um ensino de gramática de acordo com as condições de produção dos discursos, portanto, ensinar a língua significa promover a formação discursiva e linguística dos alunos. É importante ressaltarmos que a prática de AL é um redimensionamento das categorias gramaticais estudadas de forma descontextualizada para a construção do conhecimento sobre a linguagem por meio da reflexão.

Kuhn e Flores (2008), ao levarem em consideração essas orientações dos PCN (BRASIL,1998) defendem que o professor de língua materna alicerce sua prática de sala de aula, com uma abordagem das categorias gramaticais de forma enunciativa sob o viés bakhtiniano para que os alunos possam desenvolver suas capacidades discursivas por meio dos mais diversos gêneros de textos. Angelo e Loregian-Penkal (2010, p. 143-144), ao proporem também um ensino contextualizado de gramática, defendem uma proposta para a prática de AL por meio de atividades epilinguísticas com o intuito de fazer o estudante refletir sobre o funcionamento da língua e o domínio das escolhas linguísticas em sua produção textual a partir dos seguintes aspectos:

O estudo das condições de produção do texto e das características dos gêneros textuais (...); A reflexão sobre o motivo da escolha de uma forma linguística por outra (...); A discussão sobre o emprego de relatores (...); O uso dos verbos (...); A formulação de regras ortográficas (...); A ampliação do léxico (...).

Rodrigues (2007), ao repensar o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula no ensino das práticas de leitura/escuta, produção textual e AL, defende que os gêneros podem funcionar como elementos integradores dessas três práticas. Essa proposta, de acordo com a pesquisadora, leva em consideração as relativas regularidades dos gêneros, tanto no âmbito da dimensão social, quanto no âmbito

da dimensão verbal. A professora desloca a prática de análise linguística a partir da produção do texto do aluno, proposta defendida por Geraldi (1984), ao articular a prática de AL não apenas à produção escrita e reescrita, em que o aluno reflete sobre as adequações e as inadequações dos textos produzidos, mas articulada também às atividades reflexivas de leitura por meio do funcionamento dos gêneros nos textos/enunciados tomados como objetos de leitura.

Ritter (2012), outra pesquisadora que defende o ensino de gramática reflexivo e contextualizado, argumenta que a prática de AL é imprescindível em sala de aula, uma vez que a partir do gênero discursivo e de sua estrutura composicional, do léxico, das opções morfossintáticas, ou seja, da seleção dos recursos linguístico-enunciativos materializados é que se produzem ou se coproduzem os efeitos de sentido. Conforme a professora, é por meio dos recursos linguísticos escolhidos pelo locutor/autor do texto que podemos analisar tanto os aspectos da situação enunciativa, quanto os aspectos da individualidade (subjetividade) do locutor/autor que revela e se mostra no texto como sujeito.

Reinaldo e Bezerra (2013) também postulam que AL seja vinculada ao estudo do funcionamento linguístico-textual e enunciativo do gênero, por meio dos seguintes níveis: semântico (análise das representações discursivas e conexões que remetem ao conteúdo do texto); sequencial-composicional (linearidade da estrutura do texto, constituída pelas sequências que constituem o plano do texto); enunciativo (enunciação que corresponde às vozes presentes no texto); e argumentativo (atos de discurso para a orientação argumentativa do texto). Também propõem outras duas situações de prática de AL para o trabalho com os elementos gramaticais em sala de aula – partem das condições de produção do texto, responsáveis pela materialização do gênero para que focalizem o funcionamento no texto da unidade linguística. Nessa primeira situação de análise, as autoras recorrem à nomenclatura proposta pela gramática tradicional, porém não se restringem à mera apropriação dos termos, muito menos a seu reconhecimento.

As pesquisadoras destacam que esse primeiro passo da AL traz como pré-requisito o reconhecimento de forma sistemática da categoria gramatical pelos alunos. Já a segunda parte que pressupõe a análise linguística mostra que os estudantes não têm o domínio desse conhecimento e devem ser levados a dominá-lo, por meio da observação do fato linguístico, para que possam descrevê-lo em um quadro nocional, o que se constitui em atividade metalinguística em sala de aula.

Dessa maneira, conforme as estudiosas, “a análise linguística se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional e como reflexão relacionada aos eixos de leitura e de escrita” (BEZERRA, REINALDO, 2013, p. 84).

Mendonça (2006) esclarece que a AL é uma reflexão crítica do ensino tradicional da gramática normativa e da produção no que diz respeito à coesão e coerência textuais, adequação do texto à finalidade pretendida, bem como sua organização e inclusão de informações, a pesquisadora explica que a AL engloba os estudos gramaticais, porém sob um novo paradigma, visto que os objetivos que se pretendem alcançar nas aulas estão ligados a outros aspectos que não condizem com o ensino de gramática descontextualizado. Essa nova abordagem do ensino de gramática, de acordo com Mendonça (2006), a prática de AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, interligada à leitura e à produção textual.

Assim, a abordagem que o professor de português faz em sala não pode se resumir nas regras e nos exercícios de memorização, já que a reflexão sobre os usos da língua exige uma prática pautada na interação entre os sujeitos. Como afirma Mendonça (2006), não podemos fazer a análise pela análise, já que não faz sentido abordarmos, em sala de aula, por exemplo, uma locução adjetiva somente para falar ao aluno em uma frase sem contexto que ela pode ser trocada por adjetivo correspondente, pois, para a pesquisadora, o papel da escola com a prática de AL, não é formar gramáticos ou linguistas descritivos, mas sim alunos que sejam capazes de agir de forma autônoma, de acordo com as finalidades das inúmeras situações de interação em que estejam inseridos.

Dessa forma, para que os alunos construam sentidos no texto durante as atividades de leitura e AL de uma crônica, não podemos, como professores de LP, ignorar o quadro-síntese, proposto por Mendonça (2006), no qual estabelece a distinção de aula de gramática e prática de AL, a fim de que façamos um ensino e aprendizagem de língua eficaz, produtivo, com o qual os alunos venham a ser leitores ativos e críticos por meio das escolhas linguístico-discursivas existentes no gênero discursivo. Eis o quadro síntese da pesquisadora:

Quadro 4: Distinção entre aula de gramática e prática de análise linguística

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

Fonte: (MENDONÇA, 2006, p. 207)

Aula de gramática, como propõe a pesquisadora em seu quadro- síntese, está no nível da frase, ou conjunto de frases, ou melhor, no mundo das entidades abstratas da língua. Já a prática de análise linguística está no nível do enunciado, no qual se expressa o sentido especial da enunciação na concretude expressiva, de acordo com o viés bakhtiniano, já que a enunciação, para o teórico, é socialmente determinada e a frase isolada não.

Portanto, ao concordamos com concepção de língua interlocutiva, conforme defende Mendonça (2006), a proposta pedagógica que elaboramos com o gênero discursivo crônica, para a intervenção, visou à escolha de uma abordagem dos recursos da língua de forma contextualizada, na qual a reflexão sobre os efeitos de sentido e a estrutura e o funcionamento da língua no texto, objetivou levar em consideração o uso de adjetivos, locuções adjetivas, assim como outros recursos

gramaticais utilizados com função adjetiva pelo locutor-narrador de *A última crônica*, de Fernando Sabino, nas atividades da prática de AL construídas para o trabalho com o 9º ano, por meio de questões epilinguísticas e metalinguísticas sob o viés da perspectiva dialógica da linguagem. Pautamo-nos, assim, em uma abordagem interativa de língua, na qual o fazer metalinguístico não foi desvinculado do epilinguístico, uma vez que os aspectos estruturais da língua não foram vistos estanques e isolados, mas abordados em função do estilo do locutor-narrador do enunciado, vinculado ao contexto de produção, conteúdo temático e estrutura composicional da crônica estudada em sala de aula, aspectos estes considerados essenciais por Bakhtin (2003), na concepção dos gêneros do discurso.

Ao finalizarmos as considerações sobre a prática de AL segundo os estudiosos acima, acreditamos na necessidade de a AL ser desenvolvida em sala de aula não somente calcada em atividades epilinguísticas durante a prática de leitura/escuta e produção escrita, mas na abordagem também do aspecto metalinguístico dos recursos gramaticais que materializam a formação discursiva do locutor/autor de um determinado gênero discursivo. Assim, para desenvolvermos o trabalho com o gênero crônica na turma de 9º ano, optamos pela sequência de encaminhamentos para a elaboração de atividades de AL de Ohuschi e Paiva (2014), que, por questões didáticas, denominaram roteiro, uma vez que as professoras e pesquisadoras propõem a prática de AL com a interligação dos dois tipos de atividades (epilinguísticas e metalinguísticas) em função das condições de produção de um gênero discursivo com o intuito de trabalhar, de forma reflexiva, atividades que envolvam a metalinguagem.

O roteiro das professoras foi desenvolvido no âmbito do Projeto de Pesquisa *Língua Portuguesa: formação docente e ensino-aprendizagem*, da Universidade Federal do Pará – campus Castanhal, como posto na Introdução deste trabalho. De acordo com as pesquisadoras, o roteiro não é uma fórmula fechada, pode sofrer alterações de acordo com o que venha a ser abordado durante a prática de AL. Além disso, o roteiro possibilita o trabalho com os recursos linguísticos em um gênero específico durante a prática de leitura, levando “o aluno a compreender não apenas o enunciado concreto em foco, mas a utilização desses elementos em outros gêneros, assim como a percepção da dinamicidade da LP” (OHUSCHI; PAIVA, 2014, s/p.) Expomos o referido roteiro no Quadro 5, conforme abaixo:

Quadro 5: Roteiro para elaboração de atividades de AL

- Partir do texto que está sendo trabalhado;
- Inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado;
- Propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto;
- Propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical.

Fonte: (OHUSCHI; PAIVA, 2014, s/p.)

Ohuschi e Paiva (2014), para exemplificarem o trabalho com o roteiro, destacam algumas atividades elaboradas com o gênero discursivo conto de fadas, especificamente, com o texto-enunciado “O gnomo e o sapateiro”, dos irmãos Grimm. Primeiramente, elaboraram atividades para instigar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao binômio língua e sociedade por meio de reflexão com estruturas morfológicas da língua portuguesa ao apresentarem na atividade de pré-leitura as palavras “sapato” e sapateiro”, acompanhadas da figura de um sapato e de um sapateiro. Em seguida, sugerem que os alunos sejam colocados em contato com o texto para verificarem com a ajuda do professor as hipóteses levantadas durante a atividade de leitura prévia em relação à discussão sobre as palavras “sapato” e “sapateiro”. Após a verificação das hipóteses, deve ser feita, com o auxílio do professor, a leitura do texto propriamente dita com os discentes, contemplando suas diferentes estratégias, assim como a compreensão e a interpretação textual.

As pesquisadoras defendem que o trabalho com a AL seja feito somente depois das etapas concluídas de exploração da leitura do texto. As professoras também postulam que as atividades elaboradas a partir do roteiro podem contemplar também exemplos que não estejam no texto/enunciado base, já que assim podem ser explorados outros aspectos da categoria gramatical em análise. Além disso, Ohuschi e Paiva (2014) explicitam que o trabalho com a AL deve seguir uma sequência gradativa: 1º passo – os alunos refletem sobre o elemento gramatical no próprio texto; 2º passo: os estudantes refletem sobre o elemento gramatical em outros contextos; 3º passo: os discentes devem demonstrar na prática o conhecimento aprendido. Assim, as professoras produzem atividades, de acordo com o roteiro já citado, centradas na reflexão sobre o processo de formação de palavras em Português, de forma específica, com o elemento gramatical sufixo – inho (a).

As atividades propostas pelas professoras abordam o efeito de sentido do sufixo em questão. De acordo com o roteiro sugerido, a primeira questão parte do texto para inserir o elemento gramatical em estudo e propicia a reflexão desse elemento no contexto em que está inserido, ao trazer uma breve explicação do elemento gramatical a ser posteriormente aprofundado considerando a gramática da língua. A segunda questão também parte do texto e ao abordar o efeito de sentido, propõe a expansão com exemplos de outros contextos, e, em seguida, propõe a demonstração prática do conhecimento por parte dos alunos. Já as demais questões contemplam aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento do elemento gramatical. Mostram as mudanças que podem ocorrer na estrutura morfológica tanto no elemento gramatical quanto nas palavras a que eles se agregam.

As autoras ainda esclarecem que, com a elaboração dessas atividades de AL, observaram que há diversas possibilidades de trabalho com uma dada categoria gramatical e resumem, portanto, em um quadro, as probabilidades que vislumbraram no trabalho com o diminutivo estudado, o que pode ser adequado para trabalhar qualquer outro componente gramatical de um texto/enunciado por meio do trabalho com a AL.

Quadro 6: Possibilidades de trabalho com um elemento gramatical

ELEMENTO GRAMATICAL	Para compreensão do próprio texto
	Relação língua e sociedade
	Efeito de sentido
	Estrutura do elemento gramatical
	Reflexão sobre dúvidas ortográficas
	Relação teoria e prática
	Possibilidade de trabalho com a língua em uso
	Possibilidade de aumentar o capital lexical
	Utilização no momento da produção textual

Fonte: (OHUSCHI; PAIVA, 2014, p. 10)

Portanto, o diferencial do roteiro das pesquisadoras e das atividades exemplificadas com o gênero conto de fadas é que elas não propõem o trabalho com a AL apenas ancorado em atividades epilinguísticas, com as quais os alunos refletem sobre os possíveis efeitos de sentido que os elementos gramaticais (recursos expressivos) trazem ao texto de acordo suas condições de produção. As estudiosas vão além, propiciam, também com o roteiro, a reflexão metalinguística por meio da estrutura e do funcionamento da língua no texto/enunciado em estudo e

o extrapolam, para que o aluno compreenda a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical que está sendo trabalhado também em outros contextos.

Assim, finalizamos o quarto capítulo, no qual, primeiramente discorremos sobre a prática de AL como eixo norteador e suas implicações pedagógicas nas aulas de LP, alicerçada no dialogismo, que ocorre entre sujeitos nas situações comunicativas concretas e situadas, por meio de um ensino de língua de base interacionista. Nessa visão, a gramática é trabalhada de maneira reflexiva e contextualizada, sob o viés discursivo do método sociológico de Bakhtin/Volochinov (1992), abordagem defendida por linguistas e pesquisadores atuais, como por exemplo, Antunes (2009), assim como também preconizam os PCN (BRASIL, 1998). Em seguida, focamos a discussão em teóricos que concebem a AL como um estudo do componente linguístico relacionado ao plano textual/enunciativo, ou seja, concretizado no funcionamento do gênero e do discurso, com base nas teorias de Geraldi (1984), além de pesquisadores que seguem essa vertente dialógica de ensino: Britto (1997), Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011), Kuhn e Flores (2008), Angelo e Lorean-Penkal (2010), Rodrigues (2007), Ritter (2012) e Mendonça (2006). Finalmente, ilustramos o como elaborar questões epilinguísticas e metalinguísticas, por meio do roteiro para elaboração de atividade de AL, de Ohuschi e Paiva (2014), além de descrevermos o quadro com as possibilidades de trabalho do elemento gramatical, também das professoras e pesquisadoras. Feito isso, passamos a discorrer sobre o detalhamento do percurso metodológico da pesquisa.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, detalhamos o percurso metodológico da pesquisa. Em primeiro lugar, apresentamos o tipo de investigação, ou seja, explicitamos os pressupostos que caracterizam a pesquisa, para delimitarmos sua abordagem metodológica. Posteriormente, delineamos o contexto em que foi realizada, apresentamos os sujeitos envolvidos, a escola em que a pesquisa se efetivou, a carga horária das aulas desenvolvidas, a descrição sucinta do módulo I, da proposta pedagógica, a descrição das aulas desenvolvidas, a constituição do corpus e as categorias de análise.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico e de natureza aplicada, aspectos sobre os quais discorreremos a seguir.

A pesquisa-ação, no contexto educacional, é, sobretudo, uma estratégia para o aperfeiçoamento da prática do professor, a fim de que possa usar suas pesquisas em função do aprimoramento do ensino e, como consequência, do aprendizado de seus alunos. Este tipo de pesquisa está de acordo com a nossa proposta de intervenção aplicada na turma, visto que, ao optarmos por trabalhar o ensino de língua por meio de atividades de AL, saímos da nossa zona de conforto do ensino de gramática descontextualizado e partimos para um novo fazer pedagógico, em que nós e os alunos fomos interlocutores ativos da relação dialógica instaurada em sala de aula. Dessa forma, ao mesmo tempo que aprimoramos nosso fazer pedagógico, contribuímos para uma melhor abordagem do ensino de língua materna em sala de aula em favor dos discentes, e isso é reforçado por Tripp (2005, p. 445), ao afirmar que:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Trip (2005, p. 446) apresenta quatro fases essenciais do ciclo básico da investigação-ação: “agir para implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação, avaliar os resultados da ação e planejar uma melhora da prática”.

Dentre as formas da pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação possui grandes possibilidades de aplicação, ao contribuir em diversas áreas, como, por exemplo, a escolar. Thiollent (2008) afirma que a pesquisa-ação é um método ou uma estratégia de pesquisa que agrega várias técnicas da pesquisa social, com as quais é estabelecida uma estrutura coletiva, participativa e ativa no nível da captação da informação.

Conforme o autor, é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes e pesquisadores representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Ademais, pela pesquisa-ação, segundo Thiollent (2008), é possível estudar de forma dinâmica os problemas, propor decisões, ações, negociações, enfrentar conflitos e levar a tomadas de consciência que ocorrem entre os participantes durante o processo de transformação social.

Barbier (2007) esclarece que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade e que possui dois objetivos: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Segundo o autor, na pesquisa-ação, não se trabalha sobre os outros, mas sim com os outros.

Gil (2010) argumenta que a pesquisa-ação possui características situacionais, uma vez que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a querer chegar a um resultado prático. Esse tipo de pesquisa, segundo o autor, é diferente da pesquisa tradicional, visto que não objetiva alcançar enunciados científicos generalizáveis, “embora a obtenção de resultados semelhantes em estudo diferentes possa contribuir para algum tipo de generalização” (GIL, 2010, p.43).

Consideramos, na pesquisa, as respostas dos alunos no que diz respeito às atividades de AL durante a prática de leitura, dados que foram obtidos em contato direto entre pesquisador e pesquisados. E, ao levarmos em consideração mais o processo do que o produto, nosso objetivo foi retratar a perspectiva dos participantes

em interação conosco. Entendemos, assim, que a pesquisa também possui um viés qualitativo, já que, segundo Minayo (2005, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Godoy (1995) explicita que, na pesquisa qualitativa, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Para Liebscher (1998 apud FREITAS; JABBOUR, 2010, p. 3), os métodos qualitativos são apropriados “quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação”. Geralmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos, é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas.

Erickson (1988 apud OHUSCHI, 2013) denomina esse tipo de pesquisa de interpretativa, pois, além de o teórico não considerar que as pesquisas qualitativas possuam maior qualidade que os outros tipos, concebe-a como mais ampla, mais geral, ancorada na significação humana e destaca o aspecto central entre abordagens diferentes, por isso nesta pesquisa, adotamos como Ohuschi (2013), “o termo qualitativo-interpretativa”.

Dessa forma, ao interpretarmos os dados coletados (as respostas dos alunos ao resolverem as atividades de AL) durante a pesquisa em relação à responsividade, com suporte teórico em Bakhtin (2003; 2010), ancorados em Menegassi (2008) e nas categorias de Ohuschi (2013), a pesquisa também se desenvolveu por meio do caráter interpretativo, que, conforme Gubrium e Holstein (2000 apud SANTANA e SOBRINHO, 2007, p. 2), é o tipo de pesquisa que “estuda o modo como as pessoas vivenciam diretamente o cotidiano e imbuem de significação suas práticas”. O interpretativismo, de acordo com os teóricos, descarta a ideia de que as ações são

governadas externamente por regras ou internamente motivadas, com o propósito de observar como os próprios membros estabelecem e sustentam a regularidade social, isto é, analisa a ocorrência da vida diária no nível interacional, localizados histórica e culturalmente.

Dessa forma, podemos depreender que, sob o ponto de vista do caráter interpretativo da pesquisa, a manifestação de responsividade analisada nas respostas dos alunos é o resultado da significação que nós, pesquisadores, atribuímos ao fenômeno, por meio da forma como ambas as partes interagem. Em nosso caso (professor e alunos como interlocutores ativos do processo), fomos influenciados pela estrutura macro, como também situados no lugar onde pesquisador e pesquisados e o fenômeno estão inseridos e em qual período de tempo os dados foram sendo analisados.

Em relação ao cunho etnográfico, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que, quando os etnógrafos se propõem a interpretar as ações que ocorrem no contexto escolar ou uma sala de aula específica, ou seja, quando se voltam para o fazer pedagógico, esses pesquisadores vão em busca mais do processo do que do produto. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), os etnógrafos em contexto educacional:

Também não estão à busca de fenômenos que tenham *status* de uma variável explicação, mas sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão à busca das perspectivas significativas desses atores. (grifo da autora)

Esse tipo de investigação foi ao encontro de nosso fazer pedagógico durante a intervenção em campo, no sentido de atenuar o problema existente na escola e turma escolhidas para a aplicação da pesquisa. Problema instaurado por um ensino de gramática tradicional no qual os recursos da língua são retirados de seus contextos de uso para serem trabalhados isolados. Essa forma de ensinar a língua impede que os discentes sejam construtores de sentido via aspectos gramaticais. Portanto, ao abordarmos o ensino de língua com foco no interacionismo, em sala de aula, sob o ângulo bakhtiniano dos gêneros do discurso, refletimos sobre nossa prática a fim de compreendermos como essa nova abordagem contribuiu para o aprimoramento de nosso fazer pedagógico e como os alunos passaram a compreender os recursos gramaticais como enunciados para a efetiva construção de

sentidos do texto e o que essas ações significam para o professor e os alunos no contexto escolar.

Segundo Braga (1988), é estudo significativo sobre a vida cotidiana que se coloca em oposição aos modelos tradicionais de manipulação dos problemas de ordem social (o problema é olhado fora do contexto em que ocorre). A investigação etnográfica se efetua na própria interação, ou seja, baseia-se em uma nova forma de olhar a realidade, mesmo que seja impossível apreendê-la na sua totalidade. Segundo a autora, durante a pesquisa de campo, não devemos levar em conta apenas aquilo que é visto e experimentado, mas também o que não foi explicitado, isto é, aquilo que ainda é uma suposição, de uma afirmação geral, supostamente entendida, vamos extraindo questionamentos até que se alcance a explicitação.

Para Gil (2010, p. 40), “a pesquisa etnográfica tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante”. Segundo o autor, nos dias atuais, a pesquisa de cunho etnográfico não se volta como um todo e nem é desenvolvida por pesquisadores estranhos à comunidade em que o estudo é realizado, pois “embora algumas pesquisas possam ser caracterizadas como estudos de comunidade, a maioria se realiza no âmbito de unidades menores, como: empresas, escolas, hospitais, clubes e parques” (GIL, 2010, p. 41) também postula que:

A pesquisa etnográfica apresenta uma série de vantagens em relação a outros delineamentos. Como ela é realizada no próprio local em que ocorre o fenômeno, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser mais econômica. Como o pesquisador apresenta maior nível de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis.

A respeito da natureza da pesquisa, convém destacarmos a distinção entre pesquisa teórica e aplicada. Em termos gerais, são vistas como teóricas, conforme Barros e Lehfeld (2000, p.78), “aquelas que objetivam conhecer ou aprofundar conhecimentos e discussões”. Tipo de pesquisa que não requer coleta de dados ou pesquisa em campo, que busca, segundo Tachizawa e Mendes (2006), em geral, compreender ou proporcionar um espaço para a discussão de um tema ou questão intrigante da realidade. Já a pesquisa aplicada, consoante Barros e Lehfeld (2000, p.

78), tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados com o objetivo de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Assim, entendemos que a nossa pesquisa é de natureza aplicada, visto que não fizemos o levantamento do referencial apenas para discussão e aprofundamento, como o faz uma pesquisa de base teórica, mas com o objetivo de fundamentarmos nossa proposta de intervenção sob o viés da interação verbal de Bakhtin/Volochinov (1992), da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003), da teoria da *Filosofia do Ato Responsável*, de Bakhtin (2003; 2010), para fazermos uma abordagem aplicada de língua vinculada à prática de AL. Ou seja, por meio de nossa prática, contribuimos para a nosso próprio fazer docente e para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ao partirmos das reflexões do trabalho com a AL no ano e turma investigados, analisamos se o ensino e aprendizagem de língua centrado em um saber contextualizado na crônica selecionada para este estudo, possibilitou a compreensão de sentido ativa, crítica e reflexiva do texto, como também da própria língua, por meio de adjetivos, locuções adjetivas e de outros recursos gramaticais com função adjetiva.

5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola que pertence à rede pública estadual de ensino, na qual as aulas foram desenvolvidas, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, com a aplicação somente do módulo I, *Leitura para Motivação Temática, de Apropriação das Características Típicas do Gênero Discursivo Crônica e Prática de Análise Linguística*, base de nossa pesquisa. O 9º ano escolhido para a aplicação da proposta de intervenção é composto por 37 alunos, 18 meninas e 19 meninos, com faixa etária entre 14 a 17 anos, que segundo a professora da turma, são estudantes que apresentam baixo nível de leitura, dificuldades durante as aulas de gramática e dificuldades em produzir textos. A seleção da escola deu-se pelo fato de participar como escola de aplicação do Projeto *Práticas de Linguagem e Formação Docente*, da Universidade Federal do Pará –UFPA- campus Castanhal, ao qual estamos vinculados.

A instituição localiza-se em um bairro próximo à área central da cidade de Castanhal, no Estado do Pará. A escola é considerada de pequeno porte, pois só

possui o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atende cerca de 552 alunos, nos três turnos (manhã, tarde e noite), provenientes de bairros distintos do município e caracteriza-se como uma escola de classe média-baixa. Possui uma estrutura organizacional no que diz respeito aos aspectos administrativos e pedagógicos com coordenadores pedagógicos distribuídos nos três turnos em que a instituição funciona, com a participação da comunidade em suas decisões. As reuniões pedagógicas e de conselho de classe ocorrem semestralmente. Há, na escola, somente dois professores de língua portuguesa, ambos com titulação de especialistas. Nossa atuação na turma totalizou 58 horas/aula, que se encontram descritas no apêndice 1 desta dissertação e distribuídas conforme o Quadro 7:

Quadro 7: Quadro-síntese da carga horária das aulas desenvolvidas no 9º ano

Data	Módulo I: <i>Leitura para motivação temática, de apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e reflexão sobre a língua – oficinas, etapas e atividades</i>	Carga-horária
20/04/16	Início da oficina I: <i>Refletir sobre acontecimentos cotidianos:</i> 1ª etapa: Tomando conhecimento de como as atividades seriam desenvolvidas; 2ª etapa: Iniciando a reflexão sobre acontecimentos diários veiculados nos textos – leitura do primeiro texto (Leitura da reportagem <i>Racismo e Justiça</i> , de Larissa Roso); Atividade: Leitura da manchete da reportagem.	3h/a
27/04/16 e 28/04/16	3ª etapa: Leitura do texto <i>Racismo e Justiça</i> , de Larissa Roso; Atividade: Compreendendo o conteúdo temático do texto.	5h/a
04/05 e 05/05/16	4ª etapa: Refletindo sobre o sentido que as palavras expressam em contextos de uso; Atividade: Percebendo a intencionalidade discursiva.	5h/a
11/05/16	5ª etapa: Refletindo sobre a intolerância; Atividade: Mas o que é mesmo intolerância social e racial?	3h/a
12/05, 19/05 e 24/05/16	6ª etapa: As intolerâncias social e racial, que trazem como consequência os crimes de injúria e racismo, estão presentes no bairro onde mora? Atividade: Adquirindo autonomia	7h/a
25/05/16	7ª etapa: Há ocasião em que o preconceito racial é compreensível e justificável? Atividade: O momento faz o preconceito? (Leitura da crônica <i>Preto e Branco</i> , de Fernando Sabino)	2h/a
01/06/16	Início da Oficina II: <i>Reconhecimento do gênero discursivo:</i> 1ª etapa: Iniciando a navegação pelas águas reflexivas da crônica Atividade: Leitura da notícia <i>Legado Histórico</i> , do Jornal Zero Hora; da crônica <i>Avec Élégance</i> , de Martha Medeiros e do conto <i>Um ser delicado</i> , de Laura de Lemos; 2ª etapa: Estabelecendo a distinção entre notícia, crônica e conto; Atividade 1: Analisando aspectos inerentes aos gêneros;	3h/a
02/06/16	Continuação da atividade 1: Analisando aspectos	2h/a

	inerentes ao gênero.	
08/06/16	Atividade 2: Identificando as características gerais dos gêneros nos textos em análise; Atividade 3: Identificando as semelhanças e diferenças entre os gêneros estudados	3h/a
09/06/16	Início da Oficina III: <i>Leitura global do gênero discursivo crônica</i> (Leitura das crônicas <i>Pais</i> , de Luís Fernando Veríssimo; <i>A primeira passeata de um filho</i> , de Lourenço Diaféria; <i>Preto e Branco</i> , de Fernando Sabino: 1ª etapa: Explorando as particularidades do gênero crônica: Atividade 1: Explorando o título; Atividade 2: Buscando sentido;	2h/a
15/06/16	Atividade 3: Entendendo as condições de produção; Atividade 4: Entendendo o conteúdo temático; Atividade 5: Entendendo a linguagem; Atividade 6: Entendendo a estrutura composicional	3h/a
22/06/16	Início da Oficina IV: Leitura aprofundada de um texto do gênero (o trabalho com <i>A última crônica</i> , de Fernando Sabino) 1ª etapa: Momento antes da leitura: Atividade: Diálogo prévio sobre o conteúdo temático da crônica. 2ª etapa: Momento durante a leitura: Atividade 1: Lendo o título do enunciado; Atividade 2: Lendo os parágrafos que compõem o texto: diálogo prévio sobre o primeiro parágrafo.	3h/a
23/06/16	Continuação da atividade 2: Lendo os parágrafos que compõem o texto: diálogo prévio sobre o segundo, o terceiro, o quarto, o quinto e sexto parágrafos do texto.	2h/a
24/06/16	3ª etapa: Momento após a leitura: Atividade 1: Questões que contemplam as condições de produção; Atividade 2: Questões que contemplam o conteúdo temático; Atividade 3: Questões contemplam a compreensão e a interpretação do texto; Atividade 4: Questões que contemplam a estrutura composicional do enunciado;	3h/a
24/08/16	Retomada do estudo de <i>A última crônica</i> , de Fernando Sabino, por meio de uma correção geral das respostas das questões do antes, durante e depois da leitura do enunciado; Leitura comparativa individual e silenciosa da reportagem <i>Racismo e Justiça</i> , de Larissa Roso, e de <i>A última crônica</i> , de Fernando Sabino	3h/a
25/08/16	4ª etapa: Questões que contemplam o estilo do locutor-narrador de <i>A última crônica</i> , de Fernando Sabino (Prática de AL) Atividade 1: Aplicação das questões epilinguísticas	2h/a
26/08/16	Continuação da atividade 1: Aplicação das questões epilinguísticas	2h/a
31/08/16	Atividade 2: Aplicação das questões metalinguísticas	3h/a
01/09/16	Continuação da atividade 2: Aplicação das questões metalinguísticas	2h/a

Ao concluirmos o quadro-síntese da carga horária desenvolvida durante a nossa atuação na turma, passamos a descrever, de forma sucinta, o módulo I, *Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e reflexão sobre a Língua do PP elaborado para a intervenção.*

5.3 DESCRIÇÃO SUCINTA DO MÓDULO I: LEITURA PARA MOTIVAÇÃO TEMÁTICA, DE APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DO GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

O módulo I, *Leitura para Motivação Temática, de Apropriação das Características Típicas do Gênero Discursivo Crônica e Análise Linguística*, está inserido na Projeto Pedagógico de Leitura, Escrita e Análise Linguística a partir do gênero discursivo crônica, elaborado para a intervenção na escola e turma escolhidas, cuja produção foi iniciada durante a disciplina *Texto e Ensino*, ofertada pelo PROFLETRAS na Universidade Federal do Pará (UFPA), no primeiro semestre de 2015. A proposta, além de ser requisito avaliativo da disciplina, teve como finalidade a publicação, como um capítulo de livro, de uma obra que está sendo organizada pela Professora Doutora Márcia Cristina Greco Ohuschi (responsável pela disciplina e orientadora desta investigação). Ademais, o PP foi aprimorado durante a disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos do Ensino da Leitura e da Escrita*, ofertada no segundo semestre de 2015, ministrada pela mesma docente, a qual constituiu um artigo científico, que se intitula *As estratégias de leitura a partir do gênero discursivo crônica: uma proposta para o agir responsivo sobre o texto*, enviado a uma revista especializada da área.

O PP foi elaborado em três módulos: a) Módulo I: *Leitura para Motivação Temática, de Apropriação das Características Típicas do Gênero Discursivo Crônica e Análise Linguística*; b) Módulo II: *Produção Escrita do Gênero Discursivo Crônica de acordo com Suas Condições de Produção Típicas e Características Gerais*; c) Módulo III: *Circulação do Gênero Discursivo Crônica conforme A Forma Típica de Circulação do Gênero ao Público*. Porém, passamos a descrever e sistematizar, em seguida, somente o Módulo I, no Quadro 8, visto que, durante a intervenção na escola, devido ao tempo de que dispúnhamos e às diversas intercorrências, como greves e paralisações dos professores do Estado, além das semanas destinadas às avaliações bimestrais aplicadas à turma, optamos por desenvolver, com os alunos,

apenas o Módulo I, já que o foco desta investigação é a AL no interior da prática de leitura. O Módulo foi adaptado de acordo com a necessidade da professora e alunos da turma, como passamos a descrever na sequência

O primeiro módulo didático, *Leitura para motivação temática, de apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e análise linguística* tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da leitura e da reflexão linguística dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Para tanto, o módulo está dividido em quatro oficinas.

A Oficina I, intitulada *Refletir sobre acontecimentos cotidianos*, está organizada pelas seguintes etapas:

1ª etapa - Tomando conhecimento das atividades que serão desenvolvidas;

2ª etapa - Iniciando a reflexão sobre os acontecimentos diários veiculados nos textos: leitura somente da manchete da reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso;

3ª etapa – Compreendendo o conteúdo temático da reportagem: leitura, na íntegra, da reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso;

4ª etapa – Refletindo sobre o sentido que as palavras expressam em contexto de uso: percebendo a intencionalidade discursiva na reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso;

O nosso grande propósito em selecionar a reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso, para desenvolver com os alunos em sala a segunda, a terceira e a quarta etapas da oficina I, uma vez que o PP foi elaborado com o gênero discursivo crônica, foi fazer com que os alunos passassem a refletir criticamente sobre o preconceito racial, apesar do PP ter sido elaborado com o gênero crônica. Dessa forma, intentamos que os estudantes passassem a perceber o teor da agressão verbal cometida pelos criminosos e analisassem o sentido pejorativo, depreciativo, existente nas palavras dos agressores contra os famosos citados na reportagem. Com isso, visamos contribuir para o trabalho com o enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, texto-base de nossa pesquisa, para que pudessem perceber - por meio de uma leitura comparativa - a diferença de sentido entre o discurso dos agressores do texto de Larissa Roso e o discurso do locutor- narrador do enunciado de Fernando Sabino.

5ª etapa – Refletindo sobre a intolerância: Mas o que é mesmo intolerância social e racial?

6ª etapa – As intolerâncias social e racial, que trazem como consequências os crimes de racismo, estão presentes no bairro onde moram? Adquirindo autonomia: entrevista com moradores negros da comunidade em que vivem;

7ª etapa – Há ocasião em que o preconceito racial é compreensível e justificável? O momento faz o preconceito? Leitura da crônica *Preto e Branco*, de Fernando Sabino;

Oficina 2, denominada *Reconhecimento do Gênero Discursivo Crônica*, é estruturada pelas seguintes etapas:

1ª etapa – Iniciando a navegação pelas águas reflexivas da crônica (leitura de uma notícia, de uma crônica e de um conto) para que se estabeleça o reconhecimento do gênero discursivo crônica;

2ª etapa – Estabelecendo a distinção entre notícia, crônica e conto por meio das características gerais desses três gêneros, explicitando semelhanças e diferenças entre eles.

Oficina 3, chamada *Leitura Global do Gênero Discursivo Crônica*, composta de uma única etapa de exploração das particularidades do gênero crônica por meio de três crônicas de autores diferentes no que diz respeito às condições de produção, ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo.

A oficina 4 traz como título *Leitura Aprofundada de Um Texto do Gênero Crônica – o trabalho com o enunciado A última crônica, de Fernando Sabino*, formada pelas seguintes etapas:

1ª etapa – momento antes da leitura (instigação oral para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo temático do enunciado);

2ª etapa - Momento durante a leitura (leitura oral compartilhada do texto também para instigar conhecimentos prévios dos estudantes sobre o título e sobre os parágrafos do texto);

3ª etapa – Momento após a leitura (com questões relacionadas às condições de produção, ao conteúdo temático – compreensão e interpretação -, à estrutura composicional e ao estilo da crônica);

4ª etapa – Questões que contemplam o estilo do locutor-narrador de *A última crônica*, de Fernando Sabino: a prática de AL por meio de questões epilinguísticas e metalinguísticas.

No Quadro 8, expomos uma síntese das oficinas presentes do Módulo I, bem como cada etapa que as constituem.

Quadro 8: Quadro-síntese do Módulo I do PP elaborado para a intervenção

Módulo I: <i>Leitura para motivação temática, de apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e análise linguística</i> - Este primeiro módulo visa desenvolver práticas de leitura para motivação temática, apropriação das características do gênero discursivo crônica e a prática de AL, contemplando aspectos epilinguísticos e metalinguísticos no processo de compreensão textual.		
Oficina I: <i>Refletir sobre acontecimentos cotidianos</i>	<p>1ª etapa: Tomando conhecimento das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula.</p> <p>2ª etapa: Leitura da reportagem <i>Racismo e Justiça</i>, de Larissa Roso - iniciando a reflexão sobre os acontecimentos diários veiculados nos textos.</p> <p>Atividade: Leitura da manchete da reportagem para instigar os conhecimentos prévios dos alunos.</p> <p>3ª etapa: Leitura da reportagem na íntegra.</p> <p>Atividade: Compreendendo o conteúdo temático da reportagem.</p> <p>4ª etapa: Refletindo sobre o sentido que as palavras expressam em contextos de uso.</p> <p>Atividade: Percebendo a intencionalidade discursiva</p> <p>5ª etapa: Refletindo sobre a intolerância</p> <p>Atividade: Mas o que é mesmo intolerância social e racial?</p> <p>6ª etapa: As intolerâncias social e racial, que trazem como consequência os crimes de injúria e racismo, estão presentes no bairro onde vivo?</p> <p>Atividade: Adquirindo autonomia.</p> <p>7ª etapa: Há ocasião em que o preconceito racial é compreensível e justificável?</p> <p>Atividade: O momento faz o preconceito? Leitura da crônica Preto e Branco, de Fernando Sabino</p>	<p>a) Conhecer a proposta de intervenção a ser desenvolvida;</p> <p>b) Tomar contato com uma reportagem;</p> <p>c) Perceber que o gênero reportagem tem função informativa de fatos do dia a dia;</p> <p>d) Refletir e posicionar-se criticamente sobre os acontecimentos ocorridos na reportagem.</p>
Oficina II: <i>Reconhecimento do gênero discursivo</i>	<p>1ª etapa: Iniciando a navegação pelas águas reflexivas da crônica</p> <p>Atividade: Leitura da notícia <i>Legado histórico</i>, do jornal Zero Hora; da crônica <i>Avec Élégance</i>, de Martha Medeiros e do conto <i>Um ser delicado</i>, de Lara de Lemos</p> <p>2ª etapa: Estabelecendo a distinção entre notícia, crônica e conto:</p> <p>Atividade 1: Analisando aspectos inerentes aos gêneros;</p> <p>Atividade 2: Identificando as características gerais do gênero nos textos em análise;</p>	<p>a) Relacionar e diferenciar o gênero discursivo crônica dos gêneros discursivos notícia e conto;</p> <p>b) Identificar, por meio de seus conhecimentos prévios, o gênero discursivo crônica;</p> <p>c) Analisar e identificar as características gerais dos gêneros crônica, notícia e conto por meio de quadros-comparativos;</p> <p>d) Socializar e debater as primeiras impressões colhidas sobre o gênero discursivo crônica</p>

	<p>Atividade 3: Identificando as semelhanças e diferenças entre gêneros estudados.</p>	<p>para comprovação ou refutação das hipóteses levantadas; e) Socializar e debater o quadro comparativo entre os três gêneros para comprovação ou refutação das hipóteses levantadas por ocasião da leitura dos textos.</p>
<p>Oficina III: <i>Leitura global do gênero discursivo crônica</i></p>	<p>1ª etapa: Explorando as particularidades do gênero crônica leitura e análise das crônicas <i>Pais</i>, de Luís Fernando Veríssimo, <i>A primeira passeata de um filho</i>, de Lourenço Diaféria e <i>Preto e Branco</i>, de Fernando Sabino. Atividade 1: Explorando o título; Atividade 2: Buscando sentido; Atividade 3: Entendendo as condições de produção; Atividade 4: Entendendo o conteúdo temático; Atividade 5: Entendendo a linguagem; Atividade 6: Entendendo a estrutura composicional.</p>	<p>a) Ler e comparar crônicas de três autores diferentes; b) Analisar as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo de cada uma das crônicas escolhidas para esta etapa; c) Perceber semelhanças e diferenças da abordagem temática, da estrutura composicional e do estilo nas três crônicas selecionadas para este momento.</p>
<p>Oficina IV: Leitura aprofundada de um texto do gênero</p>	<p>O trabalho com <i>A última crônica</i>, de Fernando Sabino 1ª etapa: Momento antes da leitura: instigação oral para ativação de conhecimentos prévios; Atividade: Diálogo prévio sobre o conteúdo temático da crônica. 2ª etapa: Momento durante a leitura: leitura oral compartilhada da crônica Atividade 1: Diálogo prévio sobre o título; Atividade 2: Lendo os parágrafos que compõem o texto; 3ª etapa: Momento após a leitura: Atividade 1: Questões que contemplam as condições de produção do texto; Atividade 2: Questões que contemplam o conteúdo temático; Atividade 3: Questões que contemplam a compreensão e a interpretação do texto; Atividade 4: Questões que contemplam a estrutura composicional do enunciado ; 4ª etapa: Questões que contemplam o estilo do locutor-narrador de <i>A última crônica</i>, de Fernando Sabino (prática de AL) Atividade 1: Questões epilinguísticas ; Atividade 2: Questões metalinguísticas.</p>	<p>a) Incentivar os estudantes por meio de atividades aplicadas antes, durante e depois da leitura para que desenvolvam uma leitura eficiente do texto; b) Resgatar os conhecimentos prévios dos discentes antes da leitura do texto; c) Ativar nos alunos suas previsões e perguntas sobre o texto; d) Desenvolver uma leitura oral compartilhada do texto com interrupções em alguns momentos, com questões que verificam ou auxiliam a compreensão do texto; e) Levar os alunos a confirmar, rejeitar ou retificar o que forem antecipando sobre o texto; f) Levantar com os estudantes aspectos relevantes durante a leitura para que venham a compreender o conteúdo temático do texto; g) Instigar as possibilidades dos alunos, como leitores, em ativar os conhecimentos prévios necessários que lhes permitam a atribuição de significados ao tema do texto; h) Buscar dos estudantes respostas satisfatórias para que consigam identificar características típicas do contexto de produção do gênero;</p>

		<p>i) Buscar dos estudantes respostas satisfatórias para que consigam identificar características típicas da estrutura composicional do gênero;</p> <p>j) Fazer leitura e análise comparativa da intencionalidade discursiva dos agressores citados na reportagem <i>Racismo e Justiça</i>, de Larissa Roso, e no discurso do narrador-locutor de <i>A última crônica</i>, de Fernando Sabino;</p> <p>k) Levar os alunos a perceber os efeitos de sentido pretendidos no texto a partir da linguagem empregada pelo narrador, especificamente, no que diz respeito ao uso de adjetivos e de outros recursos gramaticais utilizados também com função caracterizadora por meio de questões epilinguísticas (levar os alunos refletir sobre os efeitos de sentidos pretendidos pelo narrador na crônica com o uso adjetivos, assim como outras categorias gramaticais com função caracterizadora) e metalinguísticas (levar os discentes a refletir sobre a estrutura e o funcionamento do adjetivo no texto).</p>
--	--	--

Após mostrarmos o quadro-síntese na íntegra do módulo I, apresentamos, a seguir, um breve diagnóstico, a partir da análise de dois itens do livro didático adotado pela escola e utilizado pelos professores de LP em sala de aula, sobre a abordagem do adjetivo, classe gramatical selecionada para o trabalho de gramática reflexivo e contextualizado na turma por ocasião da intervenção com o gênero crônica.

Dessa maneira, primeiramente, fazemos uma breve apresentação do livro didático, *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do 9º ano, adotado na escola e utilizado, frequentemente na turma pela professora. Em seguida, descrevemos e analisamos, o item da seção *De olho na escrita* (plural dos adjetivos compostos), do capítulo II – *Os valores do outro*, da unidade I, como também o item da seção *De olho na escrita* (adjetivos pátrios, adjetivos pátrios compostos), do capítulo II – *O selo do amor*, da unidade II, do

material. Na sequência, apresentamos a análise das respostas dos alunos nas questões de AL.

5.4 DIAGNÓSTICO DA ABORDAGEM GRAMATICAL EM DOIS ITENS DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS LINGUAGENS, LÍNGUA PORTUGUESA*, DE 9º ANO ADOTADO PELA ESCOLA

O livro didático *Português Linguagens*, de 9º ano, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 7ª edição reformulada e publicada em 2012 pela editora Saraiva, da coleção *Português Linguagens*, que compreende os livros de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Está inserido entre as obras indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2014, 2015 e 2016), adquiridas e distribuídas para todo o país por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, após criteriosa avaliação feita pela Secretaria de Educação Básica para que professores e alunos tenham em mãos materiais didáticos com qualidade física e pedagógica. O livro está organizado em quatro unidades, divididas em três capítulos, que são constituídos pelas seguintes seções: *Estudo dos textos*; *Produção de texto*; *Para escrever com expressividade*; *A língua em foco*; *De olho na escrita*; *Divirta-se* e *Intervalo*. O capítulo I, da unidade I, e o capítulo II, da unidade II são os que contemplam o adjetivo.

O capítulo I, intitulado, *Os valores do outro*, possui como texto base *O casal de Arnolfini*, de Jan van Eyck, organizado, como já mencionados acima pelos seguintes pontos: *Produção de texto*; *A língua em foco* (o pronome relativo – como analisar sintaticamente o pronome relativo, o pronome relativo cujo, o pronome relativo onde, o pronome relativo na construção do texto, semântica e discurso); *De olho na escrita* (plural dos adjetivos compostos) e encerra com a seção *Divirta-se*. O segundo capítulo, da unidade II *O selo do amor* tem como base um painel de esculturas e pinturas, constituídos pelas pinturas *O beijo* (1892), de Edvard Munch e *O beijo* (1907-8), de Gustav Klint; e pelas esculturas *Eros e Psiquê*, de Antonio Canova, concluída por Adamo Tadolini em 1824 e *O beijo* (1888-9), de Auguste Rodin. Também está dividido com os mesmos pontos do capítulo anterior: *Produção de texto*; *A língua em foco* (o período composto por coordenação: as orações coordenadas, classificação das orações coordenadas sindéticas, as orações coordenadas na construção do texto, semântica e discurso); *De olho na escrita*

(adjetivos pátrios, adjetivos pátrios compostos) e finaliza de forma semelhante ao capítulo anterior com a seção *Divirta-se*.

Na apresentação do manual, os autores dialogam com o estudante, ao esclarecê-lo que o livro é destinado a ele, que possui curiosidade, de querer aprender, de interagir sobre os mais diversos temas, alguém que não tem vergonha de opinar, que sabe estudar sozinho ou com os amigos, colocando os estudos em primeiro plano, mas que também gosta de se divertir; é direcionado também ao aluno conectado a tudo, um discente que navega pelas mais diferentes leituras, pelo som, ao escutar diferentes músicas e instrumentos, pela leitura de imagens, assistindo à televisão, vídeos ou por ser um pesquisador via Internet, explorando novos saberes e conhecendo pessoas de outras culturas para interagir; como reafirmam os autores, “(...) este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.3). Após essa rápida apresentação do manual didático, passamos a descrever e analisar somente as questões que envolvem a classe gramatical adjetivo dos dois itens das seções presentes nos capítulos e unidades descritos anteriormente.

No item *plural dos adjetivos compostos*, Cereja e Magalhães (2012), inserido na seção *De olho na escrita* do capítulo I – *Os valores do outro*, da unidade I, utilizam o poema *Bem-querer benquerendo*, de Felipe Stucchi de Souza (aluno da 3ª série do ensino médio), a fim de que os estudantes façam uma revisão sobre o plural dos adjetivos compostos. Pedem, simplesmente, para que os discentes identifiquem, no texto, uma série de palavras em cuja composição entra a palavra “pé”, classifiquem de acordo com a classe de palavra a que pertencem e deem os seus respectivos plurais:

1. No poema há uma série de palavras em cuja composição entra a palavra **pé**. Observe-as e responda:
 - a) Como essas palavras se classificam?
 - b) Como se faz o plural dessas palavras? (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 46, grifo dos autores).

Em seguida, pedem para os discentes identificarem no poema dois adjetivos compostos a fim de que passem para o plural com seu substantivo correspondente: “Há no poema dois adjetivos compostos. a) Identifique-os. b) Como eles ficariam se o substantivo que eles acompanham estivesse no plural?” (CEREJA; MAGALHÃES,

2012, p. 46). Posteriormente, transmitem, sinteticamente, as regras de plural dos adjetivos compostos, ao mostrarem que somente o último elemento é que vai para plural:

Para empregar adequadamente os adjetivos compostos no plural, observe as regras seguintes.

- Nos adjetivos compostos, apenas o último elemento vai para o plural: sapatinhos **verde-escuros** acordos **luso-brasileiros** (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 47, grifo dos autores).

Os autores do livro também mostram a exceção da regra com o adjetivo composto “azul-marinho” e com a regra do adjetivo composto de cor, no qual o último elemento do composto é um substantivo:

Exceção:

- **azul - marinho**, que é invariável: calças **azul-marinho**.
- Os adjetivos compostos que se referem a cores são invariáveis quando um dos elementos é um substantivo: camisetas **amarelo-canário** bolsas **verde-água** (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 47, grifo dos autores).

Após explicitarem a exceção, os autores do manual, trazem exercícios de fixação da teoria trabalhada, elaborados com duas questões: na 1ª, pedem para os alunos passarem as frases das alternativas para a norma-padrão, colocando, quando possível, no plural, os adjetivos compostos; na 2ª, pedem que os alunos reescrevam as frases presentes em cada uma das alternativas para que as completem com adjetivos compostos, indicados entre parênteses e flexionados no plural:

1. Para deixar as frases seguintes de acordo com a norma-padrão, coloque no plural, quando possível, os adjetivos compostos destacados:

- a) O garotinho tem cabelos **castanho-escuro** e olhos **verde-claro**.
- b) Você fica sério com essas roupas **verde-oliva**.
- c) Os alunos decidiram que usarão como uniforme calças **azul-marinho** e camisetas **branco-gelo**.
- d) Entrem, por favor. Vocês são sempre **bem-vindo** em minha casa.

2. Reescreva as frases a seguir, completando-as com os adjetivos compostos indicados, flexionados no plural.

- a) O inglês e o alemão são línguas ... (anglo-germânico)
- b) Os políticos precisam buscar soluções para os problemas ... do país. (econômico-financeiro)
- c) Obras literárias e técnicas ... são de fácil importação. (ibero-americano)
- d) O hospital municipal atende à população com equipamentos ... e instrumentos ... de primeira. (médico-hospitalar, médico-cirúrgico) (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 47, grifos dos autores).

Após a descrição do primeiro item selecionado do manual, percebemos que, por mais que, na apresentação da obra, exista a afirmação dos autores, que: “(...) este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 3), como ainda a afirmação contida no Guia de Livros Didáticos de LP de que o ensino voltado para a reflexão sobre a língua é uma característica peculiar do livro em análise, a forma de abordagem da classe gramatical no item analisado do LD não propicia um ensino de língua reflexivo e contextualizado, para a construção de sentidos do texto. O desenvolvimento da teoria sobre adjetivo tem apenas como foco o ensino de gramática normativa e não a prática de AL.

Os discentes são apenas levados a identificar, classificar, flexionar e reescrever no plural os adjetivos compostos, com o uso do poema *Bem-querer benquerendo*, de Felipe Stucchi de Souza, somente como pretexto. Assim, eles localizam os adjetivos e resolvem as atividades propostas de forma mecânica, já que, com atividades desenvolvidas no item do livro neste formato, Cereja e Magalhães (2012) concebem gramática de forma particularizada, que não abarca os usos contextualizados da língua, pois “contempla apenas aqueles usos considerados aceitáveis na ótica da língua socialmente prestigiada” (ANTUNES, 2007, p. 30), ou seja, a língua foi esvaziada de sua realização em textos, das condições de produção e circulação dos gêneros discursivos em que ocorrem.

O segundo item, adjetivos pátrios e adjetivos pátrios compostos, inserido também na seção De olho na escrita, do capítulo II – O selo do amor, da unidade II os elaboradores do manual didático utilizam uma piada, de Donald Buchweltz (org.), do livro *Piadas para você morrer de rir*, para a abordagem de adjetivos pátrios. A segunda questão traz o trabalho com a origem dos adjetivos “francês” e “inglês”, com o objetivo que os alunos indiquem os países de onde se originam e o que eles indicam: “2. No início da anedota, a palavra idioma vem acompanhada de dois adjetivos: francês e inglês. a) De que substantivos esses adjetivos se originam? b) Portanto, o que esses adjetivos indicam?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 103, grifos dos autores). A terceira questão direciona o aluno a dizer qual a sua nacionalidade, cidade onde nasceu e que adjetivo indica a cidade em que nasceu: “3. Agora, responda: a) Qual sua nacionalidade? b) Em que cidade você nasceu? c) Que adjetivo indica a cidade onde você nasceu?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 103). Em seguida, os autores conceituam os adjetivos pátrios:

Os adjetivos que indicam o país, o estado e a cidade em que a pessoa nasce são chamados adjetivos pátrios.

Os adjetivos pátrios derivam de substantivos e indicam a nacionalidade, a pátria, o lugar, a origem de alguém ou de alguma coisa. Formam-se, normalmente, por meio de acréscimo de **-ês**, **-ense**, **-eiro**, **-ão**, e **-ano** ao substantivo (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 103, grifos dos autores).

Os autores dão prosseguimento com a exposição da teoria sobre os adjetivos pátrios compostos, por meio dos exemplos: “antiguidade **grega** / antiguidade **greco-latina** – conflito **chinês** / conflito **sino-japonês**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 103, grifo dos autores):

Vocês devem ter observado que os adjetivos **grega** e **chinês**, ao participarem como primeiro elemento dos adjetivos pátrios compostos **greco-latina** e **sino-japonês**, respectivamente, assumem uma forma alatinada (do latim) e reduzida” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 103, grifo dos autores).

Depois de concluírem a teoria dos adjetivos compostos, mostram as formas alatinadas e reduzidas mais frequentes na formação de adjetivos pátrios:

euro – (= europeu)
 anglo – (= inglês)
 franco – (= francês)
 hispano – (= hispânico, espanhol)
 greco – (= grego)
 luso – (= português)
 austro – (= austríaco)
 nipo – (= nipônico, japonês)
 ítalo – (= italiano)
 sino – (= chinês)
 teuto – (= teutônico, alemão)
 indo – (= indiano) (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 103).

Encerram o estudo com exercícios, com os quais pedem para que os alunos escrevam adjetivos pátrios de determinadas cidades (Curitiba, Belém etc.), pedem também que os alunos indiquem os estados de alguns adjetivos pátrios (capixaba, potiguar etc.), além de levarem os estudantes a identificarem os países de alguns adjetivos pátrios compostos (ítalo-brasileiro, hispano-lusitana etc.):

1. Escreva o adjetivo pátrio correspondente a estes lugares:

a) Curitiba	d) Piauí
b) Belém	e) Aracaju
c) Florianópolis	f) Palmas

2. Muitos adjetivos pátrios, por razões históricas, têm formas que não correspondem à formação usual desse tipo de palavra. É o caso, por exemplo, de **gaúcho**, adjetivo pátrio referente a Rio Grande do Sul, que equivale a **rio-grandense-do-sul** e a **sul-rio-grandense**. E os seguintes adjetivos pátrios, a que lugares se referem?

- a) capixaba
- b) potiguar
- c) carioca
- d) fluminense
- e) paulista
- f) paulistano
- g) soteropolitano

3. A que países se referem os adjetivos pátrios compostos destacados nas frases?

- a) O jantar foi promovido pelo Círculo **Ítalo- Brasileiro**.
- b) Aprecio a literatura **hispano-lusitana**.
- c) Os filhos de meus amigos estudam em um colégio **teuto-brasileiro**.
- d) Este é um produto **sino-coreano** (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 104, grifos dos autores).

Ao finalizarmos a descrição do segundo item analisado, notamos que também a abordagem gramatical é feita de forma reduzida, descontextualizada, visto que Cereja e Magalhães (2012) utilizam novamente o texto, a anedota, de Donald Buchweitz, como simples pretexto para a abordagem teórica dos adjetivos pátrios e pátrios compostos, no que diz respeito à definição, regras de flexão de número e formação. Ainda assim, percebemos que os autores do manual no item analisado, além de focarem o estudo da classe gramatical em um ensino normativo, consideram a gramática como “uma disciplina de estudo” (ANTUNES, 2007, p. 32), como se o ensino da regra pela regra tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação. Os equívocos sobre o ensino da gramática nas salas de aula são inúmeros, mas destacamos um deles, que está claro no item analisado do LD, “explorar nomenclaturas e classificações é estudar gramática” (ANTUNES, 2007, p. 38), consolidando-se “a crença de que o estudo de uma língua é o estudo de sua gramática” (ANTUNES, 2007, p. 39).

Dessa forma, geralmente, nós, docentes de LP, de posse do livro, somente reproduzimos o que já está delineado no manual para ser desenvolvido em sala de aula com os alunos, como se a escola de educação básica fosse um ambiente propício para a formação de gramáticos ou de linguistas, aptos a descreverem a estrutura da língua de forma isolada. A esse respeito, Mendonça (2006, p. 204) argumenta que:

A escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista o propósito das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas.

Portanto, o ensino de gramática, nos itens analisados do livro didático, é desenvolvido com a única e exclusiva finalidade de os alunos terem contato com a teoria e as regras de plural dos tipos de adjetivos abordados, um ensino de língua fragmentado, que não está interligado à leitura do texto para que o aluno se torne construtor de sentidos com a classe gramatical em situações concretas discursivas. Além disso, a teoria é tratada em partes: conceito dos tipos de adjetivos, regras de plural e exceções que constituem os itens analisados, como se não fosse possível ser feita por meio de um texto e na construção sentidos que os tipos de adjetivos abordados possam trazer à construção textual. Esse tipo de ensino de gramática é visto por Mendonça (2006), como, especificamente, transmissivo, já que as explicações dadas por Cereja e Magalhães (2012), partem de atividades, nas quais os tópicos gramaticais são retirados da interação verbal e tomados como exemplos para o desenvolvimento de regras. O ensino, dessa forma, dá-se prescritivo, ao conceber a língua sob o ponto de vista tradicional e estrutural.

Dessa maneira, após análise e diagnóstico dos itens do livro didático, passamos a descrever a constituição do corpus e categorias de análise da pesquisa.

5.5 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* da pesquisa constitui-se por seis respostas escritas de dez alunos, sendo três questões epilinguísticas (Q1, Q2 e Q3) e três metalinguísticas (Q7, Q9 e (Q11)), como mostra representativa das doze questões elaboradas para a aplicação da prática de AL no 9º ano, resolvidas, individualmente, e com a nossa presença na turma durante todas as etapas da produção, pelos trinta e sete estudantes que compõem a turma. Pautamo-nos na escolha das questões-enunciados acima identificadas pelos seguintes aspectos: a Q1 porque introduzimos os alunos na compreensão dos efeitos de sentido dos adjetivos “curtas” e “grandes” usados pelo narrador, na caracterização da menina, para que começassem a delinear a partir dessas duas palavras qualificativas, a intencionalidade discursiva do narrador-locutor do texto, compreensão necessária à resolução da Q2 e Q3; a Q2 porque tivemos o propósito de instigar os alunos, novamente, a refletirem sobre o efeito de sentido na compreensão do texto, ancorados na finalidade do discurso do narrado-locutor, por meio agora de uma característica atribuída à família, porém a partir de uma expressão da língua, da locução adjetiva “de pretos”, a fim de que

percebessem que as locuções adjetivas também qualificam da mesma maneira como os adjetivos; a Q3 porque a prática de leitura do efeito de sentido do adjetivo “esquivos”, esteve voltada às características psicológicas da família, ancorada ainda à intenção do narrador-locutor; já que na Q1 e Q2 os adjetivos e a locução adjetiva foram empregados como características físicas das personagens, dessa maneira nosso objetivo foi também fazer os estudantes perceberem que os adjetivos têm a função de atribuir tanto qualidades físicas quanto psicológicas aos substantivos; selecionamos a Q7 porque tivemos a finalidade de fazer os discentes refletirem sobre a posição que o adjetivo ocupa na língua por meio das cinco frases-enunciados presentes na questão, como o uso do adjetivo “pobre”, palavra qualificativa selecionada para a elaboração das frases por estar vinculada à classe social da família de *A última crônica*, de Fernando Sabino, e que esse lugar selecionado pelo narrador-locutor na elaboração de enunciados acarretou diferentes efeitos de sentido; escolhemos a Q9 porque permitimos que os estudantes refletissem sobre a flexão de gênero do adjetivo com o uso de “simples” no enunciado a fim de que percebessem de forma contextualizada que há adjetivos na língua que apresentam duas formas, uma para cada gênero e outros somente uma; a Q11 porque na Q7 e Q9 a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua foi feita por meio de adjetivos, e na questão o trabalho de compreensão foi desenvolvido via locução adjetiva, “de pretos”, com a finalidade dos discentes analisarem que o adjetivo “preto”, núcleo da locução adjetiva, não poderia ser passado para o singular e muito menos sem o uso da preposição que o antecede, visto que mudaria o efeito de sentido pretendido pelo narrador-locutor, além de fazê-los refletir sobre a flexão de número do adjetivo, quando locuções adjetivas são empregadas com substantivos coletivos. Dessa forma, tivemos a intenção de analisar a manifestação discente nas respostas-diálogos dos estudantes.

Como material para análise, selecionamos as respostas de dez alunos presentes durante a realização de todas as etapas do módulo I, *Leitura para Motivação Temática, de Apropriação das Características Típicas do gênero discursivo crônica e Análise Linguística*, sobretudo em todas as aulas de aplicação da prática de AL, escolhidos de forma aleatória entre os não faltosos da turma. Os alunos foram identificados com a letra A e em número (de 1 a 10).

Durante toda a análise, buscamos evidenciar e caracterizar a manifestação de responsividade discente ativa, passiva e silenciosa (BAKHTIN, 2003; 2010) nas

respostas escritas referentes às questões–enunciados epiliguísticas e metalinguísticas da prática de AL, ancorados nas categorias expandidas por Menegassi (2008) – (Quadro 1), e nas categorias ampliadas por Ohuschi (2013) a partir de Menegassi (2008) – (Quadro 2), ambos expostos no Capítulo 2. Por questões didáticas, as categorias bakhtinianas e de Menegassi (2008), encontradas, nas respostas discentes, foram abreviadas nesta pesquisa, durante a análise dos resultados obtidos, da seguinte maneira: RACEEE, RPSE e RS. Foram mantidos, por extenso, os níveis ampliados por Ohuschi (2013), que são explicitados também nas respostas dos estudantes, além de três novos níveis de responsividade identificados nos diálogos-escritos dos alunos, a partir de Ohuschi (2013), em função do contexto e dos dados por ocasião desta investigação. Além disso, optamos em organizar as análises por grupos de alunos que apresentam o mesmo nível de responsividade em suas respectivas respostas.

Todas as atividades pertencentes às etapas das oficinas do módulo I, assim como as aulas desenvolvidas durante a intervenção serviram como suporte para chegarmos à análise da manifestação de responsividade discente nas respostas das questões de AL.

Ao finalizarmos o capítulo metodológico, no qual especificamos a caracterização do tipo de pesquisa, o tipo de investigação, o contexto da pesquisa, a descrição sucinta do módulo I do PP, o diagnóstico dos dois itens sobre a classe gramatical adjetivo do livro didático adotado pela escola, a constituição do corpus e categorias de análise, descrevemos, no próximo capítulo, o módulo I, *Leitura para Motivação Temática, de Apropriação das Características Típicas do Gênero Discursivo Crônica e Análise Linguística* na íntegra.

6 MÓDULO DIDÁTICO I: LEITURA PARA MOTIVAÇÃO TEMÁTICA, DE APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DO GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Neste capítulo, apresentamos, na íntegra, o Módulo I, foco da nossa investigação, do PP elaborado e adaptado de acordo com a necessidade da turma, dividido em quatro oficinas, com suas respectivas etapas e atividades, aplicadas na turma de 9º ano.

OFICINA 1: REFLETIR SOBRE ACONTECIMENTOS COTIDIANOS

1ª etapa: Tomando conhecimento das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula

Objetivo:

- ❖ Conhecer as etapas e atividades do módulo didático I, *Leitura para motivação temática, de apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e análise linguística* a ser desenvolvido com a turma de 9º ano.

Nesta etapa, informaremos⁵ os alunos que, por meio de oficinas que contemplam a prática leitora, serão instigados a ler, debater, posicionarem-se criticamente e pesquisarem sobre os temas que serão trabalhados nos textos selecionados por nós e por textos pesquisados por eles, com o propósito de fazê-los desenvolver a leitura e a reflexão sobre a língua.

⁵ Os verbos, no módulo *Leitura para motivação temática, de apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e análise linguística*, aparecem no futuro do presente porque a proposta pedagógica foi elaborada antes da escrita da Dissertação.

2ª etapa: Leitura de uma reportagem - iniciando a reflexão sobre os acontecimentos diários veiculados nos textos

Objetivos:

- ❖ Tomar contato com uma reportagem;
- ❖ Perceber que o gênero reportagem tem função informativa de fatos do dia a dia;
- ❖ Refletir sobre os acontecimentos ocorridos na reportagem;
- ❖ Discutir de forma crítica e reflexiva sobre o preconceito racial.

Atividade 1: Leitura da manchete da reportagem para instigar os conhecimentos prévios dos alunos

Os trinta e sete alunos, que compõem a turma, serão divididos em oito grupos, cinco equipes com cinco componentes, e três grupos com quatro estudantes e serão informados que entrarão em contato com o primeiro texto para a resolução das primeiras atividades. Primeiramente, será distribuída, para cada grupo, somente a manchete da reportagem *No dia da Consciência Negra, ZH retoma três casos famosos de injúria racial*. A manchete será lida para eles e, após a leitura, serão instigados fim de que ativem seus conhecimentos prévios por meio das questões abaixo, discutam entre si sobre os primeiros pontos levantados na manchete e anotem as respostas do grupo no caderno.

- 1) O que são esses três casos de injúria racial?
- 2) Vocês sabem o que é injúria racial?
- 3) Vocês sabem o que é crime de racismo?
- 4) Vocês sabem o que representa, no Brasil, o dia da Consciência Negra citado na manchete?
- 5) Há relação entre a expressão “No dia da consciência negra” com a expressão “injúria racial”? Por quê?
- 6) Observem que os casos de injúria racial envolvem três famosos. Se fossem pessoas desconhecidas o acontecimento viraria manchete? Comentem.
- 7) Qual a finalidade do Jornal Zero Hora retomar os três casos de injúria racial no dia da Consciência Negra? Justifiquem.

- 8) O que fatos como esses tem a ver com o título desta primeira oficina *Refletir sobre acontecimentos cotidianos*?

Após essa primeira instigação oral sobre a manchete da reportagem, como posto, cada equipe anotará suas respostas para que socializem com a turma após a 3ª etapa da oficina, na qual será feita a leitura da reportagem na íntegra.

3ª etapa: Leitura da reportagem Racismo e justiça, de Larissa Roso

Objetivo:

- ❖ Compreender o conteúdo temático da reportagem.

Primeiramente, cada aluno fará a leitura silenciosa do texto, para, em seguida, ser feita a leitura oral compartilhada. Posteriormente, será feita uma discussão oral sobre o que eles entenderam do texto. Após, cada grupo socializará as respostas da atividade prévia à leitura do texto (solicitada a partir da leitura da manchete), momento em que conduziremos a discussão para que os alunos percebam se as hipóteses e/ou respostas apresentadas naquele momento são confirmadas ou não com a leitura da reportagem.

Atividade 1: Compreendendo o conteúdo temático da reportagem

Na sequência, cada grupo responderá, nos cadernos, às questões propostas abaixo, que serão socializadas para a turma no final da atividade.

- 1) De acordo com as informações fornecidas pela reportagem, qual é o motivo das agressões sofridas pelos três famosos?
- 2) Que tipo de agressão cada um sofreu? Como cada um deles reagiu ao ataque verbal?
- 3) Além dos três, uma outra pessoa famosa foi agredida em outro momento. Quem? De que forma ela foi agredida?
- 4) Vocês concordam com agressões como essas? Justifiquem.

- 5) Qual a importância desses três casos serem veiculados no Dia da Consciência Negra? Justifiquem.
- 6) Na reportagem, fica claro que muitas pessoas que sofrem esse tipo de agressão não procuram as instâncias judiciais e civis competentes para denunciarem os agressores. Por que as pessoas citadas na reportagem tiveram coragem de denunciar?
- 7) Por que, de acordo com a reportagem, esses casos tomaram repercussão?
- 8) Segundo a reportagem, esse tipo de crime não é tratado com a devida atenção pelas variadas instâncias judiciais. Por quê?
- 9) Em quais instâncias correm os processos das denúncias feitas pelos famosos? A punição para esses crimes foi dada rapidamente em alguma delas? Em qual?
- 10) Em quais instâncias citadas na reportagem os processos tramitam lentamente? Por quê?
- 11) Na reportagem, citam-se possíveis punições para esse tipo de crime? Quais? Essas punições são a solução? Comentem.
- 12) De acordo com a reportagem, por que as pessoas que são comuns e que sofrem esse tipo de agressão não denunciam?
- 13) A reportagem trata de dois crimes raciais. Quais são eles? São diferentes? Por quê?
- 14) Que outros casos de racismo são citados na reportagem?
- 15) De que forma se dá o racismo indireto citado de acordo com a reportagem?
- 16) De acordo com os casos ocorridos, a leitura da reportagem nos convida a refletir sobre o quê? Comentem.

4ª etapa: Refletindo sobre o sentido que as palavras expressam em contextos de uso

Objetivo:

- ❖ Perceber a intencionalidade discursiva nas agressões verbais dos criminosos citadas na reportagem pela jornalista.

Nesta etapa, acerca da reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso, serão levados a refletir sobre os efeitos de sentido intencionais construídos pelos agressores com as palavras “macaco”, “escória”, “lixo” e “preto” no contexto em que ocorreram.

Atividade 1: Percebendo a intencionalidade discursiva

- 1) Qual a intenção presente nas palavras dos agressores ao gritarem nos estádios (os casos Márcio Chagas e Aranha) ou escrevê-las em redes sociais (o caso Maju)? Justifiquem e analisem a finalidade em cada caso.
- 2) Que tipo de sentimento dos criminosos as palavras em destaque **macaco**, **escória**, **lixo** (dirigidas ao árbitro Márcio Chagas), no nono parágrafo do texto; “Não bebo café para não ter intimidade com **preto**”, “Quando **preto** vai à escola?” “Quanto ela está em construção” (dirigidas a Maria Julia Coutinho, a Maju), no décimo quarto parágrafo do texto; e **macaco** (dirigida ao goleiro Mário Lúcio Duarte Costa, o Aranha), no décimo sétimo parágrafo, expressam? Por quê?
- 3) Essas palavras expressam uma atitude intolerante dos agressores em relação aos três famosos? Comentem.
- 4) O que agressões iguais a essas, em público (nos estádios de futebol) e em redes sociais (na página do *Facebook* do Jornal Nacional), fazem-nos refletir sobre o estado atual de nossa sociedade? Justifiquem.

Após cada grupo ter respondido às questões, será instaurada uma discussão sobre o preconceito racial e suas consequências na sociedade, com o auxílio da socialização das respostas das equipes.

5ª etapa: Refletindo sobre a intolerância

Objetivos:

- ❖ Distinguir intolerância social de racial;
- ❖ Discutir sobre a intolerância social e racial.

Atividade 1: Mas o que é mesmo intolerância social e racial?

Os alunos farão uma pesquisa sobre a diferença entre os dois tipos de intolerância, assim como também selecionarão vídeos ou imagens nas redes sociais que retratem agressões com pessoas afrodescendentes para que possam identificar se os atos praticados são de intolerância social ou racial. Em seguida, cada equipe socializará com a turma.

6ª etapa⁶: As intolerâncias social e racial, que trazem como consequência os crimes de injúria e racismo, estão presentes no bairro onde moro?

Objetivos:

- ❖ Pesquisar sobre o bairro em que moram;
- ❖ Entrevistar pessoas afrodescendentes do bairro;
- ❖ Promover a interação, em sala de aula, por meio de fatos de agressão sofridos, presenciados ou sabidos com e por pessoas afrodescendentes ocorridos no bairro, levantados por meio de entrevista;
- ❖ Questionar e debater fatos de agressão sofridos por pessoas afrodescendentes no bairro;

⁶ Esta etapa foi inserida no módulo *Leitura para reconhecimento das características típicas do gênero discursivo crônica e análise linguística* a pedido da professora da turma por participar com os alunos da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, cujo tema é o *Lugar onde vivo*, já que o gênero selecionado pela OLP para que o 9º ano de todas as escolas públicas brasileiras concorra com produções textuais é a crônica, gênero base da nossa proposta de intervenção elaborada.

- ❖ Desestimular a violência física e/ou psicológica contra negros da comunidade para que o bairro, onde moram, torne-se menos intolerante.

Atividade 1: Adquirindo autonomia

Os alunos, em equipes, selecionarão um dos bairros onde moram, farão pesquisa sobre a história do lugar onde vivem (informações gerais sobre o bairro), farão também uma entrevista sobre o preconceito racial com pessoas afrodescendentes da comunidade. Atividades estas “que incitam um novo olhar acerca da realidade e abrem perspectivas de transformação” (CADERNO A OCASIÃO FAZ O ESCRITOR, 2010, p. 2). A entrevista será feita por meio das seguintes perguntas norteadoras abaixo:

- a) Como você vê o preconceito racial?
- b) Por que o preconceito racial ocorre mais com o negro?
- c) Você se acha inferior ao homem branco?
- d) Você já sofreu, no bairro, alguma situação de preconceito racial? Como se deu a agressão? Quem o agrediu? Qual o motivo da agressão? Como você reagiu?
- e) Você tomou alguma atitude? Denunciou o agressor? Onde você fez a denúncia? O agressor foi penalizado?
- f) Já presenciou, no bairro, atitudes preconceituosas com outras pessoas afrodescendentes? Como foram as agressões? Onde ocorreram? Por que as pessoas foram agredidas? O que você sentiu ao presenciar a agressão?
- g) Você tem conhecimento de algum caso de violência extrema contra uma pessoa afrodescendente aqui no bairro? Como esse tipo de violência extrema ocorreu?
- h) Sabe de algum caso, no bairro, que uma pessoa negra foi acusada de roubo, simplesmente, por ser negra?
- i) Qual sua opinião sobre esses casos de extrema violência e sobre essas acusações?
- j) Essas agressões são crimes?
- k) No geral, você percebe que as pessoas do seu bairro são preconceituosas?
- l) O que deveria ser feito no bairro para que o preconceito racial diminuísse?

m) Que mensagem você mandaria a essas pessoas que tiveram atitudes preconceituosas em seu bairro?

Em seguida, as equipes socializarão e discutirão na sala sobre o preconceito racial presente no bairro onde moram apoiados nas entrevistas cedidas pelos moradores de suas comunidades.

7ª etapa: Há ocasião em que o preconceito racial é compreensível e justificável?

Objetivos:

- ❖ Tomar contato com o gênero crônica;
- ❖ Perceber a subjetividade reflexiva do cronista na abordagem de fatos cotidianos;
- ❖ Perceber se o cronista se mostra preconceituoso ao narrar o fato ocorrido entre as personagens ou se apenas quer nos fazer refletir sobre o preconceito racial tão presente em nossa sociedade;
- ❖ Tomar posição se o preconceito racial dependendo da ocasião pode ser compreensível e justificável.

Os alunos, em equipes, farão, primeiramente, a leitura silenciosa da crônica *Preto e Branco*, de Fernando Sabino, em seguida, será feita a leitura oral compartilhada do texto. O propósito não é inseri-los, ainda, no estudo das características gerais do gênero discursivo em questão, mas com base no acontecimento narrado no texto discutirem se discordam ou concordam com a atitude da personagem em relação ao “sambista de cor, seu mais velho companheiro de noitadas”, assim como perceberem a posição valorativa tomada pelo cronista.

Ao final da discussão, responderão às seguintes perguntas no caderno, mas não as entregarão ao professor-pesquisador, somente servirão como norteadoras para socializarem com toda a turma posteriormente:

Atividade 1: O momento faz o preconceito? Leitura da crônica Preto e Branco, de Fernando Sabino (Anexo 1).

- 1) Vocês concordam que, dependendo da ocasião, o preconceito racial pode ser compreensível e justificável? Comentem.
- 2) Que atitude tomariam se a sua situação fosse a mesma do desempregado? Justifiquem.
- 3) O narrador ao retratar o acontecimento no texto se mostra preconceituoso? Comentem.
- 4) Qual é a finalidade do narrador ao abordar esse acontecimento no texto? Justifiquem.

OFICINA 2: RECONHECIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA

1ª etapa: Iniciando a navegação pelas águas reflexivas da crônica

Objetivos:

- ❖ Relacionar e diferenciar o gênero discursivo crônica dos gêneros discursivos notícia e conto;
- ❖ Identificar, por meio de seus conhecimentos prévios, o gênero discursivo crônica entre os textos lidos.

Atividade 1: Leitura da notícia *Legado histórico*, do jornal Zero Hora; da crônica *Avec Élégance*, de Martha Medeiros e do conto *Um ser delicado*, de Lara de Lemos (Anexo 2)

Para o reconhecimento do gênero, serão distribuídos os três textos acima para todas as equipes e, após os alunos terem refletido sobre a temática dos três gêneros selecionados para esta segunda oficina, discutirão, primeiramente, entre si, para tentarem perceber, por meio de seus conhecimentos prévios, se o texto lido e analisado pela equipe pertence ou não ao gênero discursivo crônica. Em seguida, farão a socialização das opiniões entre os grupos. Os alunos serão instigados a falar sobre o gênero crônica com o auxílio das seguintes questões:

- 1) Entre os três textos lidos pelo grupo, qual deles vocês classificariam como uma crônica? Por quê?
- 2) Cite pelo menos três características que fazem do texto classificado por vocês uma crônica.
- 3) Como vocês chegaram a essa conclusão?

2ª etapa: Estabelecendo a distinção entre notícia, crônica e conto

Objetivos:

- ❖ Analisar e identificar as características gerais dos gêneros crônica, notícia e conto, por meio de quadros-comparativos;
- ❖ Socializar e debater as primeiras impressões colhidas sobre o gênero discursivo crônica para comprovação ou refutação das hipóteses levantadas;
- ❖ Socializar e debater o quadro comparativo entre os três gêneros para comprovação ou refutação das hipóteses levantadas por ocasião da leitura dos textos.

Após essa primeira instigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos e socialização de suas primeiras hipóteses do reconhecimento do gênero crônica, os estudantes passarão a analisar as particularidades inerentes dos textos em estudo. Para isso, terão três quadros, com características específicas de cada um dos gêneros para que analisem e assinalem em qual dos textos lidos elas estão presentes por meio dos quadros abaixo pertencentes à atividade 1 da etapa em questão.

Atividade 1: Analisando aspectos inerentes aos gêneros

Quadro 9: Texto I – gênero notícia

Texto I ()	Texto II ()	Texto III ()	Notícia ()	Crônica ()	Conto ()
Relata fatos atuais e relevantes;					
Seleciona, ordena e nomeia os eventos;					
Estrutura-se em título, subtítulo ou título auxiliar, lead e corpo da matéria;					
Responde às questões Quem?, O quê?, Quando?. Onde?, Como? Por quê?;					
Pode ser acompanhada de imagens e informações adicionais;					
Emprega verbos de ação no pretérito perfeito e futuro do presente;					
Utiliza a terceira pessoa do discurso para expor os fatos;					

Pertence a ordem do relatar;
Possui tipologia textual de base narrativa;
Vale-se da linguagem comum;
Usa períodos curtos e de ordem direta.

Quadro 10: Texto II – gênero crônica

Texto I ()	Texto II ()	Texto III ()	Notícia ()	Crônica ()	Conto ()
Consiste numa produção breve sobre um fato cotidiano;					
Envolve dados da realidade;					
Pretende refletir e/ou divertir;					
Capta aspectos singulares do fato e mostra ângulos não percebidos;					
É um texto leve, escrito de forma pessoal;					
Possui estrutura livre;					
Emprega linguagem comum ou familiar;					
Utiliza narrador em primeira ou terceira pessoa do discurso;					
Pode ser literária ou não literária.					

Quadro 11: Texto III – gênero conto

Texto I ()	Texto II ()	Texto III ()	Notícia ()	Crônica ()	Conto ()
É um gênero da esfera literária, narrativo, curto;					
Apresenta um só conflito;					
Enfatiza apenas o essencial;					
Consiste em uma amostragem, um flagrante, um instante da vida das personagens;					
Contém um número limitado de personagens;					
Faz uso de tempo e espaço limitados;					
Tem um desfecho inesperado, que se determina desde o início;					
Utiliza a primeira ou a terceira pessoa do discurso para narrar os fatos;					
Emprega os discursos diretos, indireto, indireto livre e monólogo;					
Constitui-se, comumente, de apresentação, complicação, clímax e desfecho.					

Dessa maneira, os alunos marcarão com um (x) em qual dos textos tais particularidades se encontram. Em seguida, farão a socialização para as outras equipes sobre as hipóteses levantadas.

Ao final dessa etapa, faremos uma abordagem geral sobre os três gêneros discursivos em questão, mostrando concretamente nos textos as características inerentes a cada um deles a fim de que os estudantes esclareçam as suas dúvidas e confirmem se estavam certos ou equivocados sobre as hipóteses levantadas.

Atividade 2: Identificando as características gerais dos gêneros nos textos em análise

Após ter sido feita a socialização das hipóteses levantadas pelos alunos a partir dos quadros acima, faremos uma correção geral por meio de aula expositivo-dialogada com auxílio de *data-show*, momento em que instigaremos os estudantes a

perceberem tais características nos próprios textos para que confirmem as hipóteses levantadas, corrijam possíveis equívocos ocorridos durante a análise dos textos e esclareçam as dúvidas que surgiram durante a leitura, por meio das seguintes características de cada um dos textos, selecionadas por Köche, Marinello e Boff (2015), ao elaborarem atividades com os gêneros notícia, crônica e conto.

Texto I - gênero notícia:

- a) Relata fatos atuais e relevantes;
- b) Seleciona, ordena e nomeia os eventos;
- c) Estrutura-se em título, subtítulo ou título auxiliar, lead e corpo da matéria:
- d) Título: indica de forma resumida o conteúdo da notícia;
- e) Subtítulo: faz esclarecimentos sobre o assunto que será noticiado;
- f) Lead: expõe de forma sintética as respostas às questões imprescindíveis da notícia (Quem?, O quê?, Quando?, Onde? e Por quê?);
- g) Corpo da matéria: detalha as informações do lead;
- h) Responde às questões Quem?, O quê?, Quando?, Onde?, e Por quê?;
- i) Boxe: editado junto à notícia, contém informações adicionais por meio de imagens e textos;
- j) Emprega, sobretudo, verbos de ação no pretérito perfeito e futuro do presente;
- k) Utiliza a terceira pessoa do discurso para expor os fatos;
- l) Pertence o ardem do relatar;
- m) Vale-se da linguagem comum;
- n) Usa geralmente períodos curtos e na ordem direta.

(KÖCHE, MARINELLO E BOFF, 2015, p. 50-51)

Texto II: gênero crônica⁷

- a) Pertence à ordem do narrar;
- b) Texto curto e rápido que aborda fatos do dia a dia de reflexão pessoal sobre um fato cotidiano;
- c) Envolve dados da realidade;
- d) Pretende refletir e/ou divertir;
- e) Capta aspectos singulares do fato e mostra ângulos não percebidos;
- f) É um texto leve, escrito de forma pessoal;
- g) Possui estrutura livre;
- h) Emprega linguagem comum ou familiar;
- i) Utiliza narrador em primeira pessoa ou terceira pessoa do discurso;
- j) Pode ser literária ou não literária.

(KÖCHE, MARINELLO E BOFF, 2015, p. 72)

Texto III: gênero conto

- a) É um gênero literário narrativo curto;
- b) Apresenta um só conflito;
- c) Enfatiza apenas o essencial;
- d) Consiste em uma amostragem, um flagrante, um instante da vida das personagens;
- e) Contém um número limitado de personagens;
- f) Faz uso de tempo e espaços limitados;
- g) Tem um desfecho inesperado que se determina desde o início;
- h) Utiliza a primeira ou a terceira pessoa do discurso para narrar os fatos;

⁷ Optamos pela síntese das características gerais sobre o gênero discursivo crônica apontada por Köche, Marinello e Boff (2015) por afirmarem que as crônicas pertencem à ordem do narrar, uma vez que todas as crônicas selecionadas para a intervenção na turma de 9º ano pertencem a esta ordem, apesar de existirem crônicas que pertencem à ordem do dissertar, entre outras, dependendo da intenção do locutor. Além de enfatizarmos por ocasião do desenvolvimento das aulas na turma que, como também, citam as autoras que as crônicas possuem estrutura livre, “podendo-se valer-se do diálogo, do monólogo, da entrevista, da resenha e de personagens reais ou fictícios” (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2015, p. 6), mas que os textos escolhidos para estudo, na turma, apresentam uma estrutura composicional, organizada pelos seguintes elementos: situação inicial, início do conflito, clímax do conflito, resolução do conflito e volta à situação inicial.

- i) Emprega os discursos direto, indireto, indireto livre e monólogo;
- j) Constitui-se, comumente, de apresentação, complicação, clímax e desfecho.

(KÖCHE, MARINELLO E BOFF, 2015, p. 86)

Atividade 3: Identificando as semelhanças e diferenças entre gêneros estudados

Depois que desenvolvermos a aula expositivo-dialogada sobre as características dos três gêneros arroladas acima, explicitando para eles essas particularidades nos próprios textos, os alunos, em equipes, farão uma síntese sobre aspectos semelhantes e distintos dos gêneros em análise a partir dos quadros comparativos abaixo para que finalizemos a segunda oficina com a socialização entre as equipes dos dados levantados.

Quadro 12: Crônica versus Notícia

Semelhanças	Diferenças

Quadro 13: Crônica versus Conto

Semelhanças	Diferenças

OFICINA 3: LEITURA GLOBAL DO GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA

Para a leitura global do gênero discursivo crônica, levaremos para a sala de aula três crônicas de diferentes autores e estilos, a fim de que os alunos percebam, de maneira geral, as principais características das crônicas escolhidas para esta

etapa (o que os textos apresentam em comum e no que divergem), o suporte em que foram divulgados (jornal, revista, livros, sites, blogs etc.), o contexto de produção (autor, interlocutor, finalidade etc.), tema, estrutura composicional e estilo.

Primeiramente, distribuiremos somente os títulos das crônicas aos alunos, para que, em seus respectivos grupos, levantem hipóteses entre si sobre qual conteúdo temático é tratado em cada crônica e respondam, no caderno, as quatro questões exploratórias sobre os títulos dos textos (expostas abaixo). Após socialização e discussão das hipóteses levantadas sobre os títulos, sem a nossa mediação, porque o intuito aqui é deixar que eles mesmos construam sentidos e comprovem após a leitura integral dos textos as deduções levantadas por eles, entregaremos as três crônicas completas e pediremos que façam a leitura silenciosa dos textos e orientaremos que, depois da leitura feita, confrontem as hipóteses levantadas sobre os títulos, além de serem instigados a discutir entre si os temas de cada texto para que assim passemos aplicar as demais questões elaboradas para a leitura global do gênero discursivo crônica.

Única etapa: Explorando as particularidades do gênero crônica

Objetivos:

- ❖ Ler e comparar crônicas de três autores diferentes;
- ❖ Analisar as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo de cada uma das crônicas escolhidas para esta etapa;
- ❖ Perceber as semelhanças e diferenças da abordagem temática, da estrutura composicional e do estilo nas três crônicas selecionadas para este momento.

Selecionamos, para a leitura global do gênero, as crônicas *Pais*, de Luís Fernando Veríssimo e *A primeira passeata de um filho*, de Lourenço Diaféria; além da crônica já lida, anteriormente, nesta proposta, *Preto e Branco*, de Fernando Sabino (Anexo 3).

Atividade 1: Explorando o título:

- 1) Os títulos das crônicas a serem lidas chamam a atenção de vocês? Por quê?
- 2) O que eles sugerem? Comentem.
- 3) Pelos títulos, vocês conseguem imaginar o assunto das crônicas? Quais seriam?
- 4) Que situação vocês acham que as crônicas a serem lidas vão retratar? Por quê?

Atividade 2: Buscando sentido

- 1) O que vocês acharam das crônicas? Comentem.
- 2) Vocês já viveram uma situação parecida como a descrita nas crônicas? Ou conhecem alguém que tenha vivenciado algo parecido? Relatem-nos a situação e digam-nos se vocês concordam ou discordam com o que é contado pelos narradores.
- 3) Nas crônicas lidas por vocês, há algo que vocês não conseguiram compreender? O que dificultou a compreensão? Comentem.
- 4) Que sentimentos ou emoções as crônicas lidas despertaram em vocês? Comentem.
- 5) Que sentimentos ou emoções o narrador demonstra nas crônicas? Comentem.

Atividade 3: Entendendo as condições de produção

- 1) Quem escreveu as crônicas lidas por vocês? Qual seu papel social? Justifiquem.
- 2) Para quem as crônicas que vocês leram foram escritas? Qual o papel social do leitor de uma crônica? Comente.
- 3) Em quais veículos de comunicação elas foram escritas? Em quais aspectos esses meios de circulação podem caracterizar o gênero discursivo crônica? Comentem.
- 4) Qual o objetivo das crônicas lidas por vocês? Justifiquem.

Atividade 4: Entendendo o conteúdo temático

- 1) Qual o assunto das crônicas lidas pelo grupo? Vocês conseguem perceber de onde esse assunto foi extraído pelo cronista para ser desenvolvido em seu texto? Justifiquem.
- 2) Vocês conseguem perceber o ponto de vista do narrador em relação ao tema que é discutido nas crônicas? Qual seria? Comentem.

Atividade 5: Entendendo o estilo

- 1) A linguagem empregada nas crônicas lidas é atual ou antiga? Comentem.
- 2) A linguagem das crônicas é formal ou informal? Justifiquem.
- 3) A linguagem das crônicas lidas reflete um tom bem-humorado, poético, irônico, reflexivo ou sério? Justifiquem.
- 4) O narrador escreve na primeira pessoa do singular (eu sonhei, eu vivi etc.), transformando-se em parte da narrativa (narrador-personagem) ou fica de fora e escreve na terceira pessoa (ele saiu, ele escreveu etc.), colocando-se no texto como narrador-observador? Justifiquem com passagens da crônica lida.
- 5) O locutor-narrador faz uso de adjetivos para a caracterização das personagens nas crônicas lidas? De que forma ele os qualifica? Justifiquem.
- 6) O locutor-narrador também caracteriza o cenário por meio de adjetivos? Se sim, de que forma o qualifica? Comentem.

Atividade 6: Entendendo a estrutura composicional

- 1) As crônicas lidas possuem quantos parágrafos? Que acontecimentos ocorrem em cada um deles?
- 2) Estabeleça para cada parágrafo do texto a relação com os elementos estruturais das crônicas lidas (situação inicial, início do conflito, clímax do conflito, resolução do conflito e volta à situação inicial).
- 3) Os fatos narrados possuem uma ordem quando vão sendo expostos nas crônicas? Qual o primeiro fato que é mostrado?
- 4) Existe (m) personagem (ens)? Possuem nomes próprios? Descreva-os.

- 5) Onde se passa o fato narrado? Qual o cenário? Descreva-o.
- 6) Como se dá o final do fato contado nas crônicas lidas? Era o que vocês esperavam? Comentem.

Pretendemos, inicialmente, que os estudantes discutam o que entenderam dos textos, e, em seguida, analisem as peculiaridades dos textos lidos, por meio das questões elaboradas para este momento a fim de que percebam, no momento da socialização, entre as três crônicas, o que elas têm em comum, em que se diferenciam entre outras características que forem sendo levantadas por eles.

As questões relacionadas às atividades **Buscando sentido, Entendendo as condições de produção, Entendendo o conteúdo temático, Entendendo o estilo e Entendendo a estrutura composicional** serão divididas entre os grupos de estudo para que as respondam, em seus respectivos cadernos, a fim de que, em seguida, socializem e discutam entre si com a nossa mediação. Assim, cada grupo ficará responsável em responder às questões destinadas à equipe, socializar com os demais colegas para, só assim, por meio de aula-expositiva dialogada abordamos todos os aspectos do contexto de produção, conteúdo temático, composição e estilo por meio das três crônicas em análise.

Assim, **sobre as condições de produção**, abordaremos: locutor (iremos fazer uma breve contextualização dos aspectos biográficos de cada cronista) e papel social, interlocutor e papel social, suporte, esfera de circulação, momento em que o texto foi publicado e finalidade.

Sobre o conteúdo temático, mostraremos aos alunos o tema de cada crônica, a situação cotidiana de onde foram extraídos, o ponto de vista reflexivo do narrador de cada texto.

Sobre a estrutura composicional, explicitaremos se são organizadas em parágrafos e que acontecimentos ocorrem em cada um deles, e como se estruturam (situação inicial, início do conflito, clímax do conflito, resolução do conflito e retorno à situação inicial), a ordem dos fatos narrados, a construção das personagens, os cenários, o tempo, o desfecho.

Sobre o estilo, enfatizaremos se a linguagem empregada é formal ou informal, se há a utilização da 1ª pessoa ou 3ª pessoa do discurso, se reflete um tom bem-humorado, poético, irônico, reflexivo ou sério, focaremos nos efeitos de sentido provocados pelo uso de adjetivos, locuções adjetivas, assim como de outros

recursos gramaticais que apresentam função qualificativa em relação às personagens, aos cenários e aos objetos descritos pelos narradores das crônicas em estudo.

OFICINA 4: LEITURA APROFUNDADA DE UM TEXTO DO GÊNERO: O TRABALHO COM O ENUNCIADO A ÚLTIMA CRÔNICA, DE FERNANDO SABINO, POR MEIO DE ATIVIDADES APLICADAS ANTES, DURANTE E DEPOIS DO ATO DE LER O TEXTO

Objetivo:

- ❖ Incentivar os estudantes por meio de atividades aplicadas antes, durante e depois da leitura para que desenvolvam uma leitura eficiente do texto.

1ª etapa: Momento antes da leitura: instigação oral para ativação de conhecimentos prévios

Objetivo:

- ❖ Instigar as possibilidades dos alunos, como leitores, em ativar os conhecimentos prévios necessários, antes da leitura do texto, que lhes permitam a atribuição de significados ao conteúdo temático do texto.

O momento antes da leitura do texto será feito com os alunos divididos em seus grupos de estudo para que possamos, por meio de instigação oral, ativar seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo temático do texto. Assim, para a instigação oral sobre o conteúdo temático foram elaboradas 17 questões e como a turma, desde o primeiro dia da intervenção, foi dividida em oito grupos, distribuiremos as dezesseis primeiras questões, duas para cada grupo e a última será discutida por todas as equipes, e para que possamos fazer a instigação oral de cada equipe, as alternativas serão distribuídas entre eles da seguinte forma: grupo I (**a** e **b**), grupo II (**c** e **d**), grupo III (**e** e **f**), grupo IV (**g** e **h**), grupo V (**i** e **j**), grupo VI (**k** e **l**), grupo VII (**m** e **n**), grupo VIII (**o** e **p**), a alternativa **q** (todos os grupos). A intenção é fazer os alunos discutirem livremente, além de responderem sobre as alternativas destinadas

a cada equipe, manifestem-se, ativamente, sobre as respostas dos colegas dos demais grupos a fim de que proporcionemos a eles um momento de troca de ideias, de pontos de vista, de valores, que os constituem como sujeitos.

O resgate dos conhecimentos prévios dos alunos, que ativaremos antes da leitura do texto, é para despertamos a vontade, a curiosidade para que se interessem em ler o enunciado. Esse primeiro momento, a ser desenvolvido com os alunos, por ocasião da intervenção, é considerado como muito importante durante as etapas de leitura porque é o despertar das expectativas dos alunos sobre o que vai ser lido, pois, por meio de atividades aplicadas antes da leitura, nós, professores, podemos incentivar os estudantes, ao traçarmos finalidades para a prática leitora, além de ativar seus conhecimentos prévios, suas previsões e perguntas sobre o conteúdo, o gênero, o autor e sobre as marcas próprias do texto, estratégias fundamentais para a prática leitora de um gênero discursivo.

Atividade 1: Diálogo prévio sobre o conteúdo temático da crônica

- a) Vocês conhecem pessoas próximas de sua casa: amigos, parentes, vizinhos, que gostariam de festejar seus aniversários, porém nunca festejam? Se sim, por que não festejam?
- b) Vocês alguma vez já conversaram com essas pessoas e perguntaram como elas se sentem por não conseguirem festejar seus próprios aniversários ou até mesmo dos próprios filhos? Comentem.
- c) Dentre essas pessoas, houve alguma que não dá importância em não poder comemorar o seu próprio aniversário e de seus próprios filhos? Por quê?
- d) Vocês têm uma família que consegue sempre festejar os aniversários de todos seus membros? Comentem.
- e) Vocês gostam de que seus aniversários sejam comemorados? Comentem.
- f) Seus aniversários são comemorados sempre em casa? Quem de costume é convidado?
- g) Seus pais já fizeram uma comemoração surpresa para vocês? Como foi?
- h) Qual seria o presente dos seus sonhos? Por quê?
- i) Vocês já viram na televisão ou na internet comemorações de aniversários de pessoas ricas ou famosas? Que impressão vocês tiveram? Fariam o mesmo?

- j) Vocês já foram a um aniversário de uma pessoa de família bem humilde? Como foi?
- k) Vocês conhecem alguma família afrodescendente? Já conversaram com algum membro dela? Esse membro relatou a vocês que já sofreu preconceito? Se sim, como foi?
- l) Vocês têm amigos afrodescendentes? Relacionam-se bem com eles? Saem para passear?
- m) Vocês se acham pessoas preconceituosas? Já cometeram algum tipo de preconceito? Com quem? Por quê?
- n) Vocês conhecem pessoas preconceituosas? O que acham dessa atitude delas?
- o) Em suas famílias existem pessoas preconceituosas? Vocês estão de acordo com essa postura delas?
- p) O preconceito racial é um grande mal na sociedade? Comentem.
- q) Na crônica a ser lida por vocês, os pais comemoram o aniversário da filha. Levantem hipóteses de como seria a comemoração e como seria a família.

2ª etapa: Momento durante a leitura: leitura oral compartilhada da crônica

Objetivos:

- ❖ Instigar os alunos a construir sentidos com o título do texto;
- ❖ Desenvolver uma leitura oral compartilhada dos parágrafos do texto com interrupções em alguns momentos, com questões que verificam ou auxiliam a compreensão do texto;
- ❖ Ativar nos alunos suas previsões e perguntas sobre o texto;
- ❖ Levar os alunos a confirmar, rejeitar ou retificar o que forem antecipando sobre o texto.

Para o momento durante a leitura, em que exploraremos com os alunos por meio de questões elaboradas para esta etapa sobre o título e sobre todos os parágrafos que constituem a crônica, também pediremos que os alunos trabalhem em seus respectivos grupos de estudo, a fim de que respondam via instigação oral, primeiramente sobre o título do enunciado, sem que tenham contato com a crônica

em si, pois somente após finalizado o trabalho com o título é que os alunos passarão a ler a crônica completa.

Dessa forma, após as hipóteses levantadas pelas questões anteriores (momento antes da leitura) e sobre o título, os alunos passarão a fazer a leitura, na íntegra, do texto *A última crônica*, de Fernando Sabino e, em seguida, responderão oralmente, às questões que forem sendo direcionadas a cada grupo durante a nossa intervenção. Antes porém de terem contato com o texto e com as questões sobre os parágrafos do enunciado, farão, em primeiro lugar, uma leitura individual e silenciosa para se familiarizarem com o texto, em seguida, escutarão um áudio acrescido de recursos sonoros que consta no *Caderno Virtual (Crônicas) – A ocasião faz o leitor*, da Olimpíada de Língua Portuguesa, disponível no site: www.escrevendoofuturo.org.br.

Na sequência, os alunos farão uma leitura oral compartilhada do texto parágrafo por parágrafo, interrompendo-a, em alguns momentos, com questões elaboradas para o momento durante a leitura, que verificarão ou auxiliarão a compreensão deles, visto que, é nesta etapa do ato de ler, que os alunos serão levados a confirmar, rejeitar ou retificar o que forem antecipando sobre o texto, além de expectativas que criarem antes mesmo de lerem o texto, por meio de localizações ou construções do tema e ideias núcleos do texto.

Para a leitura do primeiro parágrafo, vamos interagir com os grupos I, II; do segundo com os grupos III e IV; do terceiro com os grupos V e VI, do quarto com os grupos VII e VIII, do quinto e sexto parágrafos com todos os grupos, porém daremos voz ativa aos alunos dos grupos quando as perguntas se direcionarem aos grupos que não fazem parte a fim de que se manifestem, ativamente, sobre as respostas dos demais colegas. Dessa maneira, as questões elaboradas dos parágrafos, que constituem a crônica em estudo, têm a finalidade de levantar aspectos relevantes para a compreensão do conteúdo do texto, ou seja, instigar as possibilidades do leitor em ativar os conhecimentos prévios necessários que vão lhe permitir a atribuição de significados ao tema do texto.

Atividade 1: Diálogo prévio sobre o título

a) Por que o título do texto é a última crônica? Explique.

Atividade 2: Lendo os parágrafos que compõem o texto

2.1 Diálogo prévio sobre o primeiro parágrafo

Em seguida, após a leitura do primeiro parágrafo, sugerimos as seguintes perguntas:

- a) Por que o narrador afirma estar adiando o momento de escrever? O que ele quer dizer com “Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um”?
- b) A que se relacionam as demais informações oferecidas pelo locutor-narrador no início do texto? Qual a relação disso com o título do texto?
- c) Você já ouviu falar sobre o Rio de Janeiro? Já viajou para lá? Ou o conhece pelos meios de comunicação?
- d) Você saberia dizer se a Gávea seria um bairro nobre ou de periferia do Rio de Janeiro?
- e) Você sabe o que é um botequim? Se sim, descreva-o.

2.2 Diálogo prévio sobre o segundo parágrafo

Dando prosseguimento à leitura oral compartilhada do segundo parágrafo do texto, sugerimos os questionamentos abaixo:

- a) O segundo parágrafo inicia com uma nova informação, há uma família que adentra o botequim. Descreva essa família.
- b) Como o cronista se refere aos pais da menina?
- c) Por que os pais da menina procuram um lugar no fundo do botequim para sentar-se?
- d) Por que o narrador afirma que a menina mal ousa balançar as pernas?
- e) Por que o narrador afirma que o pai, a mãe e a menina estão ali para algo mais do que simplesmente matar a fome?

2.3 Diálogo prévio sobre o terceiro parágrafo

Após a finalização da leitura do terceiro parágrafo, sugerimos o trabalho com as seguintes questões instigativas:

- a) Por que o pai tem necessidade de contar o dinheiro antes de fazer o pedido ao garçom?
- b) Por que a mãe está ansiosa antes que o pai faça o pedido?
- c) A mãe está à vontade no botequim?
- d) Qual a postura do funcionário do botequim ao apanhar a fatia de bolo?
- e) Por que o funcionário do botequim age dessa maneira?
- f) Você acha normal esse tipo de atitude?

2.4 Diálogo prévio sobre o quarto parágrafo

Depois de lido o quarto parágrafo, sugerimos os seguintes questionamentos:

- a) Como a menina se comporta diante da garrafa de Coca-Cola e do pratinho deixado pelo pai sobre a mesa?
- b) Por que a menina está ansiosa?
- c) Que ritual é feito pela família no botequim?
- d) Alguém observa a família no botequim no momento do ritual? Quem?

2.5 Diálogo prévio sobre o quinto e o sexto parágrafos

Após a leitura do quinto parágrafo, os alunos serão instigados com os seguintes questionamentos:

- a) Como você percebeu, é uma festa de aniversário, porém a família comporta-se como se não estivesse em uma comemoração. Qual a razão dessa atitude da família?
- b) Por que a mãe guarda as velinhas?
- c) Por que os pais não comem a fatia de bolo com a filha aniversariante?

- d) O pai olha ao seu redor no botequim satisfeito com o sucesso da comemoração do aniversário da filha. Você acha que foi um sucesso a celebração? Por quê?
- e) Para o cronista o sorriso do pai é puro. Você percebe essa pureza na família?

3ª etapa: Momento após a leitura

Objetivos:

- ❖ Buscar respostas satisfatórias dos estudantes para que consigam identificar características típicas das condições de produção do gênero;
- ❖ Levantar com os estudantes aspectos relevantes durante a leitura para que venham a compreender o conteúdo temático do texto;
- ❖ Levar os alunos a compreenderem e a interpretar o texto;
- ❖ Buscar respostas satisfatórias dos estudantes para que consigam identificar características típicas da estrutura composicional do texto em estudo.

Para que desenvolvamos o momento após a leitura em sala de aula, elaboramos questões sobre o contexto de produção, sobre o conteúdo temático (compreensão e interpretação), sobre a estrutura composicional e o estilo (especificamente a utilização de adjetivos, locuções adjetivas e outros recursos com função caracterizadora pelo locutor- narrador na crônica), e para que esta etapa seja aplicada, orientaremos, novamente, os alunos, que trabalhem em grupos para que possam responder às questões escritas em seus cadernos, e, em seguida, socializarem as respostas obtidas com os demais alunos da turma e instaurarem na sala uma discussão entre si com nossa mediação por meio das respostas que virão a obter.

As questões das atividades serão divididas entre os grupos e serão distribuídas entre eles da seguinte maneira: as questões que contemplam o contexto de produção serão destinadas aos grupos I e II; as questões de contemplam o conteúdo temático ficarão sob a responsabilidade do grupo III; as questões de compreensão e interpretação todos os grupos responderão para que analisem e explorem o texto de uma maneira geral e possam esclarecer por ocasião da socialização e discussão todas as dúvidas que forem surgindo durante a leitura sobre os aspectos abordados nas questões elaboradas para a etapa.

A cada etapa que será concluída pelos grupos com a socialização e discussão das respostas, faremos automaticamente a nossa intervenção para que todas as dúvidas ocorridas por ocasião da leitura e produção das respostas sejam esclarecidas aos alunos sobre as condições de produção do texto, pontos essenciais do texto para que possam compreender e, por consequência da compreensão, cheguem à interpretação do enunciado.

As questões referentes à estrutura composicional serão abordadas por meio de instigação oral, ocasião em que todos os grupos participarão, pois direcionaremos as perguntas às equipes durante o desenvolvimento da aula e por meio das respostas dos alunos, revisaremos a partir da estrutura do próprio enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, número de parágrafos, a ocorrência dos elementos estruturais da crônica (situação inicial, início do conflito, clímax do conflito, resolução do conflito e retorno à situação inicial) em cada parágrafo do texto, além da ordem que os fatos vão sendo narrados na crônica.

Assim, ao escolhermos o gênero discursivo crônica como instrumento que orienta o ensino e aprendizagem da leitura e da prática de AL, oferecemos aos alunos uma oportunidade de extrapolar os limites da sala de aula. Dessa forma, o texto utilizado por meio da prática leitora, é visto sobre o viés social dos fatos da linguagem, ao considerarmos o enunciado, isto é, o texto como produto da interação social.

Atividade 1: Questões que contemplam as condições de produção do texto

- 1) Toda crônica traz uma reflexão sobre um acontecimento do cotidiano, esta, em particular, traz a comemoração do aniversário de uma criança. Qual é a intenção do narrador ao abordar no texto esse acontecimento? Justifiquem.
- 2) Qual a função social do locutor- narrador desta crônica?
- 3) Qual a função social dos possíveis leitores de *A última crônica*, de Fernando Sabino? Comentem.
- 4) *A última crônica*, de Fernando Sabino, é um texto jornalístico ou literário? Justifiquem.
- 5) Como já perceberam, o autor da crônica que vocês leram é Fernando Sabino, um dos grandes cronistas do Brasil. Vocês já leram algo sobre ele em

livros, em algum site ou já assistiram a alguma matéria sobre o cronista em algum canal televisivo?

Supondo que eles não conheçam Fernando Sabino, nós desenvolveremos, por meio de aula expositivo-dialogada, com auxílio de data-show, os dados biográficos do autor.

Atividade 2: Questões que contemplam o conteúdo temático

- 1) Sobre o que é tratado no texto A última crônica?
- 2) A temática está explícita ou implícita? Justifiquem e comprovem a resposta do grupo com trechos retirados do texto.

Atividade 3: Questões que contemplam a compreensão e a interpretação do texto

- 1) O que, nesta crônica, seduz vocês? Comentem.
- 2) Da forma como o narrador vai contando os fatos, atrai a atenção de vocês como leitores? Por quê?
- 3) Vocês percebem alguma atitude preconceituosa dos funcionários do botequim em relação à família? Comprovem com passagens da crônica.
- 4) O locutor-narrador se mostra preconceituoso ao desenvolver a história? Justifiquem e exemplifiquem com passagens da crônica.
- 5) Vocês percebem em algum membro da família preconceito contra si mesmo? Comentem e comprovem com passagens do texto a resposta da equipe.
- 6) Por que o locutor-narrador, apesar de não ser nenhum dos membros da família, é a personagem central da crônica?
- 7) A que conclusões poderíamos chegar quando “a negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo”? Comentem.
- 8) Como o casal se porta no botequim? Por que têm essa atitude? Justifiquem.
- 9) A cena da comemoração do aniversário que se desenvolve no texto tocou vocês? Por quê?
- 10) A família mostra-se no texto desumanizada? Comentem.

- 11) A partir de indícios do texto, pode-se dizer que a família está à vontade no botequim? Por quê? Comentem e ilustrem com passagens do texto as respostas do grupo.
- 12) O locutor-narrador se mostra preconceituoso ao desenvolver a história? Justifiquem e exemplifiquem com passagens do texto.
- 13) Por que a família procurou uma mesa no fundo do botequim para comemorar o aniversário da filha. Comentem.
- 14) Por que o casal entra no botequim com uma “compostura da humildade” e com “contenção de gestos e palavras”? Justifiquem.
- 15) Como você percebeu durante a leitura do texto, o locutor-narrador aborda a temática preconceito racial de forma reflexiva, sem, no entanto, mostrar-se preconceituoso. Por que uma abordagem como essa é de extrema importância para o momento atual em que vivemos?

Atividade 4: Questões que contemplam a estrutura composicional do enunciado

- 1) A crônica lida possui quantos parágrafos? Que acontecimentos ocorrem em cada um deles?
- 2) Estabeleçam para cada parágrafo do texto a relação com os elementos estruturais da crônica (situação inicial, início do conflito, clímax do conflito, resolução do conflito e volta à situação inicial).
- 3) Os fatos narrados possuem uma ordem quando vão sendo expostos na crônica? Qual o primeiro fato que é mostrado?

4ª etapa: Questões que contemplam o estilo do locutor- narrador da crônica: a prática de análise linguística

Objetivos:

- ❖ Fazer leitura e análise comparativa da intencionalidade discursiva presente no discurso dos agressores citados na reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso, e no discurso do narrador-locutor de *A última crônica*, de Fernando Sabino;

- ❖ Levar os alunos a perceber os efeitos de sentido pretendidos no texto a partir do estilo empregado pelo narrador-locutor, especificamente, no que diz respeito ao uso adjetivos, de locuções adjetivas e de outros recursos gramaticais utilizados também com função adjetiva por meio de questões epilinguísticas e metalinguísticas.

As questões elaboradas para esta etapa das atividades do momento após a leitura, contemplam questões vinculadas **ao estilo** de *A última crônica*, de Fernando Sabino e estão focadas nas escolhas linguístico-discursivas do enunciado. Os alunos serão instigados a construir sentidos por meio de adjetivos, locuções adjetivas assim como outros recursos gramaticais utilizados como função adjetiva pelo narrador da crônica por meio da prática leitora em sala de aula.

Para que a prática de AL seja instalada em sala de aula, primeiramente, os alunos farão novamente a leitura da reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso, para que resgatem a intencionalidade discursiva presente nas agressões verbais proferidas aos famosos citados na reportagem (“lixo”, “escória”, “preto”, “macaco”, “Não bebo café para não ter intimidade com preto” e “Quando preto vai à escola? Quando ela está em construção”) para que comparem com a intencionalidade discursiva do narrador de *A última crônica*, de Fernando Sabino, se o teor das palavras empregadas pelos criminosos e pelo locutor- narrador é o mesmo ou se diferem em cada contexto de uso nos enunciados lidos.

Essa leitura comparativa não será discutida em sala, visto que durante a resolução das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, os estudantes serão desmembrados de seus respectivos grupos de estudo, a fim de que, individualmente, passem a construir sentidos com a prática de AL (foco de nossa pesquisa) e possam agir de forma responsiva durante a resolução das questões. Assim, a leitura dar-se-á silenciosa e individual para, a partir de então explicitem por meio das respostas a compreensão dos efeitos de sentido dos recursos gramaticais empregados na crônica.

Primeiramente, aplicaremos, em sala as seis questões epilinguísticas (reflexão sobre os efeitos de sentido da língua) e orientaremos os alunos que resolvam uma a uma das questões elaboradas, isto é, que só passarão a resolver a questão posterior, após terem finalizado definitivamente a questão anterior. Orientaremos também que os alunos retornem ao enunciado quantas vezes forem

necessárias a fim de perceberem a intencionalidade discursiva do narrador com as escolhas linguístico-discursivas citadas no comando das questões, ou seja, que analisassem o sentido existente nos adjetivos, locuções adjetivas e outros recursos gramaticais utilizados no texto com função adjetiva.

Pediremos também que atentem ao início de cada questão, pois lá estão a definição de adjetivo, de locução adjetiva, à menção às qualificações positivas ou negativas trazidas pelo emprego dos adjetivos e locuções adjetivas ao enunciado, à ênfase dada sobre os recursos gramaticais com função caracterizadora (-inha) e à expressão adjetiva “toda arrumadinha no seu vestido pobre”, que funcionam na crônica com a função de caracterizar os substantivos com os quais estavam interligados. Orientaremos ainda que analisem em cada contexto e que levem sempre em consideração o texto como um todo sobre o tipo de caracterização atribuída pelo narrador em relação à família (o pai, a mãe, a menina), à bolsa da mãe da menina, às palavras “arrumadinha”, “menininha” e “fitinha”, se é positiva ou negativa (pejorativa, depreciativa, preconceituosa).

Após a finalização da resolução das questões epilinguísticas, passaremos aplicar as seis questões metalinguísticas (reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua). As questões serão resolvidas pelos alunos com base nas orientações anteriores para a resolução das questões epilinguísticas, exceto, sobre os aspectos metalinguísticos presentes no comando das questões, visto que orientaremos os discentes que atentem para a teoria norteadora no início de cada questão, sobre as posições que o adjetivo ocupa na língua portuguesa para a resolução da primeira questão metalinguística, a fim de que venham a compreender o efeito de sentido de cada frase selecionada para a questão ; sobre a posição dos adjetivos utilizada pelo narrador na crônica lida; sobre a flexão de gênero e número com as frases selecionadas para cada questão, assim como nas estruturas do enunciado em destaque no comando das questões e sobre a explicação ampliada com função adjetiva existente na crônica “toda arrumadinha no seu vestido pobre”, a fim de que percebam se a retirada dessa expressão do texto, o efeito de sentido pelo narrador mudará.

Atividade 1: Questões epilinguísticas

1) Adjetivo é a palavra que caracteriza o substantivo. Ele pode caracterizar de forma positiva (com qualificações boas) ou negativa (de forma pejorativa ou depreciativa). No trecho “mal ousa balançar as perninhas **curtas** ou correr os olhos **grandes** de curiosidade ao redor”, observamos os adjetivos (**curtas** e **grandes**). Explique a intenção do narrador ao caracterizar a menina dessa forma. (O que ele quis enfatizar? Ele usou esses adjetivos para caracterizar a menina de forma pejorativa ou depreciativa? Comente.

2) O adjetivo também pode ser formado por mais de uma palavra. Nesse caso, temos uma locução adjetiva. Ao usar a locução adjetiva **de pretos**, em “Ao fundo do botequim um casal **de pretos** acaba de sentar-se (...)”; o narrador caracteriza os pais da menina de forma pejorativa (preconceituosa)? Comente, levando em consideração o contexto social em que o texto foi produzido.

3) Na caracterização psicológica da família (como se comportam no botequim), o narrador utiliza algumas descrições, como: os pais possuem “a compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras”, são “três seres **esquivos**”. Por que o narrador selecionou o adjetivo **esquivos** para qualificar a família?

4) O narrador também enfatiza a caracterização psicológica da mãe na seguinte passagem da crônica: “A mãe limita-se a ficar olhando **imóvel**, vagamente **ansiosa** como se aguardasse a aprovação do garçom”. Por que o narrador selecionou os adjetivos em destaque para caracterizar a mãe da menina? Comente.

5) Na passagem do texto “A mãe remexe ansiosa na bolsa **de plástico preto** e **brilhante**, retira qualquer coisa”, o narrador selecionou a locução adjetiva **de plástico** e os adjetivos **preto** e **brilhante** para descrever a bolsa da mãe da menina. A utilização dessa locução adjetiva e desses adjetivos tem uma finalidade no texto? Comente.

6) Que sentimento o narrador expressa, no texto, em relação à menina, por meio das palavras **arrumadinha**, **menininha** e **fitinha**? Essas palavras, nesse contexto, também caracterizam a personagem, assim como os adjetivos? Que efeito de sentido elas trazem ao contexto em que estão empregadas? Comente.

Atividade 2: Questões metalinguísticas

7) Na língua portuguesa, os adjetivos podem ocupar posições diferentes em uma determinada frase. Podem aparecer depois do substantivo (O rapaz **pobre** não conseguiu se dar bem na vida por não ter tido oportunidades de estudar em boas escolas), antes do substantivo, (Aquele **pobre** rapaz não tem sorte no amor.), ou ainda ser empregado após um verbo (O rapaz é **pobre**. / O rapaz está **pobre**. / O rapaz virou **pobre**.) Com esses diferentes lugares ocupados pelo adjetivo **pobre** nessas frases, o sentido é o mesmo? Explique o sentido do adjetivo **pobre** em cada uma delas⁸.

8) Em *A última crônica*, o cronista utiliza, em algumas passagens, adjetivos após os substantivos, como em: “arrumadinha no vestido **pobre**”, “as perninhas **curtas**”, os olhos **grandes**”. Reescreva o período em que essas expressões ocorrem, mudando a posição dos adjetivos **pobre**, **curtas** e **grandes** para antes do substantivo e explique se o efeito de sentido pretendido pelo narrador seria o mesmo.

9) Os adjetivos, na língua portuguesa, geralmente, sofrem flexão de gênero: masculino e feminino, concordando com o gênero do substantivo que qualificam. No exemplo: A flor **murcha** e **amarela** que está sobre a mesinha de centro da sala deve ser jogada fora, os adjetivos **murcha** e **amarela** concordam em gênero (feminino) com o substantivo flor. Porém, na passagem do texto lido: “Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me **simples** espectador e perco a noção do essencial”, o narrador empregou o adjetivo **simples**. Esse adjetivo sofre flexão de gênero? Por quê?

10) Os adjetivos também sofrem flexão de número (singular e plural), de acordo com os substantivos que os acompanham. No exemplo: Eles compraram dois carros **vermelhos**, o adjetivo **vermelhos** concorda em número (plural) com o substantivo carros. Entretanto, no período “Ao fundo do botequim um casal **de pretos** acaba de sentar-se numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos”, o narrador emprega a locução adjetiva **de pretos** no plural sem concordar em número com o substantivo **casal**, que está no singular. Por que isso ocorre?

⁸ O roteiro para elaboração de atividades de AL, (OHUSCHI; PAIVA, 2014), contempla também exemplos que não estejam no texto-enunciado base, já que assim podem ser explorados outros aspectos do recurso gramatical em análise, como proposto nesta pesquisa.

11) Se o narrador tivesse preferido usar, no período acima, o adjetivo **preto** no singular (Ao fundo do botequim um casal **preto** acaba de sentar-se numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos.), em vez de “um casal **de pretos**”, o efeito de sentido seria o mesmo?

12) Observe o seguinte trecho da crônica: “(...). A compostura da humildade, na construção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, **toda arrumadinha no seu vestido pobre**, que se instalou também à mesa (...)”. O que está em destaque possui uma explicação ampliada com função adjetiva do substantivo negrinha. Essa expressão pode ser retirada do texto sem prejuízo do efeito de sentido pretendido pelo narrador? Justifique sua resposta.

Após expormos essas questões (que serão analisadas no capítulo 7), finalizamos o sexto capítulo, no qual descrevemos, integralmente, o módulo didático I, *Leitura para motivação temática, de apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e análise linguística*, constituído por quatro oficinas: Oficina I *Refletindo sobre acontecimentos cotidianos*, Oficina II *Reconhecimento do gênero discursivo crônica*, Oficina III *Leitura global do gênero discursivo crônica* e Oficina IV *Leitura aprofundada de um texto do gênero*: o trabalho com o enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, com suas respectivas etapas e atividades. No capítulo seguinte, caracterizamos a manifestação de responsividade discente nas respostas-enunciados das questões epilinguísticas e metalinguísticas da prática de AL aplicada na turma de 9º ano.

7 O AGIR RESPONSIVO DISCENTE A PARTIR DA PRÁTICA DE AL

Como já explicitamos na introdução desta Dissertação, três problemas nos motivaram a desenvolver um ensino de gramática reflexivo e contextualizado em sala com a turma selecionada: a) a nossa prática docente, alicerçada em um ensino tradicional de gramática, monológico e abstrato, que não leva em consideração a interação verbal sobre o viés do Círculo de Bakhtin; b) os resultados dos projetos de pesquisa de Ohuschi e Paiva (2013) e Ohuschi e Paiva (2015), cujos diagnósticos mostram que docentes, que atuam nas escolas do município de Castanhal (onde nossa pesquisa foi desenvolvida) e região, apresentam dificuldades na elaboração de atividades de gramática reflexiva sobre a língua, visto que também ancoram suas práticas em um ensino de gramática, com o qual priorizam a metalinguagem isolada do viés dialógico bakhtiniano; c) o diagnóstico que realizamos, por meio da análise de dois itens do livro didático adotado pela escola, no qual detectamos que a abordagem feita com classe gramatical adjetivo, nos itens do manual, não contribui para a construção de sentidos do texto.

Dessa forma, passamos a discorrer sobre os resultados da manifestação de responsividade discente nas respostas-diálogos da prática de AL, por meio das atividades epilinguísticas e metalinguísticas aplicadas na turma de 9º ano.

7.1 A MANIFESTAÇÃO RESPONSIVA DISCENTE NAS RESPOSTAS - DIÁLOGOS SOBRE AS MARCAS LINGUÍSTICO - ENUNCIATIVAS DE A ÚLTIMA CRÔNICA, DE FERNANDO SABINO

De acordo com o que explicitamos na metodologia, as aulas desenvolvidas durante a intervenção ocorreram de vinte de abril a um de setembro de 2016, totalizando 58h/a (cinquenta e oito horas/aulas ministradas no 9º ano). Durante a aplicação da pesquisa, ao desenvolvermos o Módulo I, *Leitura para motivação temática, de apropriação das características típicas do gênero discursivo crônica e análise linguística*, como também já delineado no capítulo que aborda a metodologia. Aplicamos quatro oficinas, constituídas de etapas e atividades, que, a nosso ver, foram essenciais para que a maior parte dos alunos apresentasse atitude ativa às respostas das questões epilinguísticas e metalinguísticas. Esse propósito de colaborarmos para que os estudantes se posicionassem ativamente em relação às

questões-enunciados, foi pensado desde o momento em que delineamos o tema desta pesquisa, uma vez que objetivamos, nas oficinas do módulo, com a prática de leitura, no decorrer de todo o processo, instrumentalizarmos os alunos para a construção de sentidos do texto, com o desenvolvimento da prática de AL em sala, visto que concebemos, nesta investigação, o ensino e aprendizagem de língua sob o viés do método sociológico bakhtiniano, que concebe a abordagem da língua como processo e não, unicamente como produto, ou seja, como resultado imediato.

Além disso, também acreditamos que, como docentes de LP, e oriundos de uma prática tradicional de ensino de gramática, passamos por um processo de ressignificação do fazer pedagógico em sala de aula. Logo, por meio da intervenção, pudemos mudar o foco de uma abordagem de gramática metalinguística estrutural para o ensino de gramática reflexivo e contextualizado via gênero discursivo. Destarte, passar por todas as etapas de aplicação foi essencial para que internalizássemos, no decorrer da pesquisa, um novo fazer de sala de aula, além de também propiciarmos aos alunos passos necessários para a prática de compreensão textual imprescindível para construção de sentidos com as atividades de prática de AL.

Assim, para que efetivássemos a análise nas respostas discentes, ancoramo-nos nas categorias de responsividade de Bakhtin (2003, 2010), ampliadas por Menegassi (2008); também expandidas por Ohuschi (2013) por meio de onze subcategorias, como já explicitado no capítulo metodológico.

E, ao propormo-nos analisar o agir responsivo discente durante a prática de AL, resgatamos palavras de Gomes (2014), ao afirmar que a vida é construída por uma relação ininterrupta de interação, em que ocorrem concordância, discordância, diálogos em confronto, ou seja, o viver dá-se em um intenso processo de construção e reconstrução de valores ideológicos presentes nas mais diferentes esferas das relações humanas. Assim, o sujeito, na visão do Círculo de Bakhtin, não pode ser construído fora dessas relações, já que o dialogismo resulta do conflito, do confronto, da interação verbal viva, que constitui a natureza da linguagem humana.

Dessa maneira, como locutores, construímos doze questões-enunciados para dialogarmos com os alunos durante a intervenção por meio das respostas escritas discentes, ao levarmos em consideração o estilo do locutor- narrador do enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, por meio de adjetivos, locuções adjetivas e outras categorias gramaticais com função adjetiva, sob a perspectiva do método

sociológico proposto pelo Círculo. A classe e os recursos gramaticais, com os quais são elaboradas as questões-enunciados, estão interligados ao estilo do locutor-narrador da crônica, já que, de acordo com Bakhtin (2003), o estilo perfaz o acabamento estético do gênero e está intimamente relacionado ao conteúdo temático e à estrutura composicional do texto, como também às condições sociais de sua produção, em uma relação dialógica com o interlocutor, ou seja, “o estilo traz consigo a avaliação do autor e uma possibilidade de comunhão com o interlocutor” (GEGE, 2013, p. 40).

Dessa forma, concebemos o ensino de língua portuguesa, ao desenvolvermos as quatro oficinas de *Leitura para Motivação Temática, de Apropriação das Características Típicas do Gênero Discursivo Crônica e Análise Linguística*, em sala de aula com a turma de 9º ano, ancoradas em um ensino que se configurou focado à aprendizagem do aluno, desenvolvido progressivamente em todas as etapas e atividades aplicadas em sala, em um processo de ensino e aprendizagem dialógico, de trocas recíprocas, em que professor e alunos se viram refletidos durante toda a intervenção. Instauramos, na turma, um processo de interação verbal, em que fizemos os alunos se sentirem importantes, ao instigarmos que se posicionassem ativamente durante todo o processo por meio de seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos temáticos dos textos selecionados para leitura e reflexão sobre a língua, estabelecemos, assim, uma relação professor-alunos muito mais próxima, para que o ensino e aprendizagem de língua se efetivasse produtivo.

Convém lembrarmos que o *corpus* da pesquisa apresenta-se com um recorte, como mostra representativa, em que apresentamos a análise das respostas de três questões – enunciados epilinguísticas (Q1, Q2 e Q3), e de três metalinguísticas (Q7, Q9 e Q11), das doze questões – enunciados (seis epilinguísticas e seis metalinguísticas) elaboradas para o trabalho com a prática de AL, de dez alunos, selecionados de forma aleatória, entre os 37 estudantes da turma, que participaram, assiduamente, de todas as etapas de aplicação da pesquisa, identificados com a letra A e em número (de 1 a 10). Além disso, optamos em organizar as análises por grupos de alunos que apresentam o mesmo nível de responsividade em suas respostas.

Vejamos, portanto, como o aluno se constitui sujeito diante dos enunciados das questões, ou seja, capaz de se posicionar de forma respondente, já que a

compreensão dos enunciados exige dele manifestação responsiva. Passamos, portanto, à análise das respostas dos discentes.

Para fins de organização textual, analisamos, primeiramente, os diálogos discentes das respostas das questões epilinguísticas, e, posteriormente, das questões metalinguísticas.

7.1.1 A reação-resposta discente às questões epilinguísticas

Ao retomarmos os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003; 2010), entendemos que a leitura de qualquer enunciado, como *A última crônica*, de Fernando Sabino, deve propiciar compreensão responsiva ativa, que é o início e a preparação para que uma resposta seja proferida, tanto oral ou escrita. Perante o texto, ao compreendê-lo, o leitor constrói-se como sujeito ativo, falante, apto a responder, visto que toda compreensão de enunciados exige uma resposta, um ponto de vista, um juízo de valor. Ao nos ancorarmos nessa perspectiva teórica do ato responsável bakhtiniano, passamos a análise da atitude dos alunos diante das questões de prática de AL elaboradas com base em *A última crônica*, de Fernando Sabino, por meio de suas respostas-diálogos das questões selecionadas como mostra representativa da pesquisa. É importante ressaltarmos que, primeiramente, analisamos as respostas das três questões epilinguísticas para, em seguida, centrarmos as análises nas três questões metalinguísticas. Além de termos organizado as análises das respostas por grupos de alunos, que apresentam a mesma modalidade de compreensão responsiva.

A primeira questão epilinguística tinha como propósito fazer os alunos refletirem sobre o efeito de sentido em relação ao uso dos adjetivos “curtas e grandes” pelo narrador do enunciado, a fim de que percebessem que a classe gramatical utilizada na descrição da menina não expressava conotação depreciativa ou pejorativa, mas somente foi utilizada de acordo com a intencionalidade discursiva do locutor de descrever o que via e instigar o leitor a refletir sobre o preconceito racial:

Q1 - “Adjetivo é a palavra que qualifica o substantivo. Ele pode caracterizar de forma positiva (com qualificações boas) ou negativa (de forma pejorativa ou depreciativa). No trecho “mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor”, observamos o emprego dos adjetivos (curtas e grandes). Explique a intenção

do narrador ao utilizar, na crônica, os dois adjetivos (O que ele quis enfatizar?). Ele usou esses adjetivos para caracterizar a menina de forma negativa? Comente”.

Nas respostas-diálogos, cinco alunos apresentam RACEEE de explicação em relação aos dois enunciados da Q1; três alunos manifestam RPSE de desconsideração ao primeiro enunciado e RACEEE de explicação ao segundo; um aluno demonstra RACEEE de explicação ao primeiro enunciado e RPSE de desconsideração ao segundo e um aluno explicita RS de dúvida no que diz respeito aos dois enunciados da questão.

Passamos, portanto, à análise por grupos de alunos que apresentam nas respostas o mesmo nível de compreensão responsiva.

A2, A3, A4, A5 e A8 apresentam, em suas respostas-diálogos, RACEEE de explicação em relação aos dois enunciados da questão:

Quadro 14: Respostas-diálogos de A2, A3, A4, A5 e A8 à Q1 epilinguística.

Alunos	Respostas
A2	<i>“Não, de forma positiva, pois ele só está a descrever o comportamento da garotinha no local, e ele só usa esses tipos de palavras pra fazer com que o leitor reflita sobre o preconceito, não que esteja sendo preconceituoso com a menina”</i>
A3	<i>“O narrador disse perninhas curtas para dizer que ela é pequena e os olhos grandes para dizer que ela é curiosa. ele caracterizou a menina de forma positiva, não de forma negativa porque ele não tem preconceito com a família”.</i>
A4	<i>“O narrador não descreve a menina de forma negativa porque as perninhas curtas e os olhos grandes é apenas a descrição de como a menina está no local, então ele não vê a menina com preconceito só porque ela é negra”.</i>
A5	<i>“O narrador não descreve a menina de forma negativa mais de forma positiva, os adjetivos curtas e grandes são empregados sem preconceito porque o narrador só observa o comportamento da família”.</i>
A8	<i>“O narrador quis somente descrever como a família está se comportando no botequim de forma apreensiva e muito humilde e como a menina se comporta olhando o lugar quieta e curiosa, então o narrador não faz uma descrição com preconceito da família, apenas descreve as personagens”.</i>

Os alunos trazem a palavra viva ao conceder a permanência do diálogo com o interlocutor, visto que apresentam atitude responsiva ativa, ao explicarem, com reflexão pessoal, sobre a intenção do narrador do texto em não descrever a família de forma preconceituosa, mas com o intuito de apenas descrever o comportamento da família no local. Os estudantes ativam os efeitos de sentido do adjetivo “curtas” e “grandes”, como um recurso do narrador em descrever, no enunciado, a família apreensiva, por ser humilde, além de enfatizarem o comportamento da menina, que apesar de estar quieta à mesa, mantém-se curiosa no local. Portanto, os discentes retratam em seu diálogo-ativo RACEEE de explicação. Os estudantes, ao

responderem à Q1, consideram que o processo da constituição da linguagem se dá a partir da interação entre sujeitos, ao negociarem os sentidos em seus dizeres (BEZERRA; REINALDO, 2013). “Ou seja, os sujeitos, com suas formações discursivas construídas ao longo de suas histórias, imprimem sentidos na linguagem na busca de intercompreensão” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.35).

A1, A9 e A10 apresentam, em suas respostas, RPSE de desconsideração em relação a primeiro enunciado da questão e RACEEE de explicação ao segundo enunciado da Q1:

Quadro 15: Respostas-diálogos de A1, A9 e A10 à Q1 epilinguística.

Alunos	Respostas
A1	<i>“Não usou de forma negativa, mas apenas de descrever a menina da forma que acontecia a cena, ou seja, descreve a menina de forma positiva sem preconceito pelo simples fato de somente descrever o que via, a cena que a menina estava quieta e curiosa no botequim”</i>
A9	<i>“O cronista não descreve a menina de forma negativa, descreve de forma positiva, ele não olha com mal olhar para a menina, ele conta um fato real, ele conta gestos de humildade para com a menina, sem agredir com maldade com as palavras. ele só estar descrevendo um momento, sem preconceito”</i>
A10	<i>“O narrador não descreve a menina de forma negativa, com preconceito porque esta apenas querendo descrever a menina como se comporta no estabelecimento curiosa e quietinha para não chamar atenção”.</i>

A1, A9 e A10 não permitem a instauração do diálogo com o interlocutor em relação ao primeiro enunciado da questão, sobre a intenção e ênfase do narrador no uso dos adjetivos “curtas” e “grandes”, por desconsiderarem o primeiro processo interativo presente no comando da questão, por isso há a ocorrência de RPSE de desconsideração. Provavelmente, não conseguiram descodificar os signos verbais, sociais e ideológicos, (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), “curtas” e “grandes” para mostrar compreensão no exercício da leitura sobre , a apreciação valorativa do narrador da crônica na caracterização da personagem, cuja intenção é a reflexão sobre o preconceito de cor. Ao segundo enunciado, o estudantes se posicionam como sujeitos participantes do diálogo, ao apresentarem RACEEE de explicação, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, sobre a intenção do narrador em não descrever a menina de forma preconceituosa, mas apenas mostrar o comportamento da garotinha no botequim, de explicitar apenas a descrição psicológica da personagem. Os discentes, ao agirem ativamente, sobre o segundo enunciado, percebem que a linguagem é dialógica por natureza, cuja ativação de seus efeitos de sentido por meio dos signos ideológicos “curtas e

grandes”, durante a leitura, faz parte do processo constitutivo de sua subjetividade como sujeito responsivo nas relações sociais e humanas (GEGe, 2011).

Somente A6 manifesta, em sua resposta, RACEEE de explicação no que diz respeito ao primeiro enunciado da questão, e RPSE de desconsideração em relação ao segundo:

Quadro 16: Resposta-diálogo de A6 à Q1 epilinguística.

Aluno	Resposta
A6	<i>“O narrador disse perninhas curtas para dizer que ela é pequena e os olhos grandes para dizer que é curiosa”.</i>

A6, em relação ao primeiro enunciado da questão posiciona-se, imediatamente na cadeia dialógica, explicitando com sua resposta-atitude RACEEE de explicação, com marcas de reflexão pessoal, com compreensão responsiva ativa, ao afirmar que a intencionalidade discursiva do narrador é de mostrar que a menina é pequena e curiosa. Logo, o discente, ao responder, considerou o enunciado, “como ato, como evento” (MENDONÇA, 2012, p. 111), ou melhor, foi capaz de compreender os efeitos de sentido a “enunciação-ação” (MENDONÇA, 2012, p. 111), por meio dos adjetivos “curtas” e “grandes” do narrador, o que reflete a resposta ativa do aluno ao interlocutor.

Porém, não responde ao segundo questionamento da questão, se com os adjetivos “curtas” e “grandes”, o narrador caracteriza a menina de forma pejorativa, desconsiderando com isso a instauração de uma relação dialógica com o interlocutor, apresentando, assim, RPSE de desconsideração. Portanto, o estudante, ao ignorar o enunciado, não toma “a linguagem como ação sobre o mundo e sobre a própria linguagem” (MENDONÇA, 2012, p. 111), ou seja, não reflete nem muito menos refrata a realidade material do enunciado a partir dos adjetivos empregados pelo narrador na crônica.

A7, por sua vez, mostra em sua resposta RS de dúvida:

Quadro 17: Resposta-diálogo de A7 à Q1 epilinguística.

Aluno	Resposta
A7	<i>“A família se comporta insegura no botequim, a menina tem medo de balançar a perna”.</i>

O estudante apresenta dificuldade em compreender a questão-enunciado, não conseguindo responder ao que foi lhe solicitado. Não consegue construir

sentidos no texto voltados para a intencionalidade do narrador na descrição da personagem e para o uso dos adjetivos, se expressam características positivas ou negativas em relação à menina, por ainda encontrar-se em processo de sedimentação do conhecimento (OHUSCHI, 2013). Portanto, o aluno não consegue adentrar no dizer do narrador, no projeto de dizer do locutor da crônica, isto é, a atividade de leitura não foi tomada como espaço de construção de sentido pelo estudante, não levou em consideração que “O enunciado, ao se produzir no diálogo com outros enunciados possíveis do interlocutor, projeta-se para o futuro; e o sujeito não pode eximir-se da responsabilidade desse dizer” (MENDONÇA, 2012, p. 112).

Ao finalizarmos a análise das respostas discentes da Q1, passamos à questão-diálogo seguinte. A segunda questão epilinguística tinha como objetivo fazer os alunos perceberem que a palavra “pretos”, núcleo da locução adjetiva “de pretos” não trazia um ponto de vista preconceituoso sobre a cor do casal, mas como um recurso utilizado pelo narrador na descrição da cena, com o intuito de levar o leitor a refletir sobre o preconceito racial na sociedade:

Q2 - O adjetivo também pode ser formado por mais de uma palavra. Nesse caso, temos uma locução adjetiva. Ao usar a locução adjetiva de pretos, em “Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se (...)”; o narrador caracteriza os pais da menina de forma pejorativa? Comente, levando em consideração o contexto social em que o texto foi produzido.

Nos diálogos instaurados, oito alunos demonstram RACEEE de explicação ao enunciado da Q2 e dois alunos refletem em suas respostas RACEEE de explicação e de opinião. Passamos, assim, a análise do nível de responsividade por grupos de alunos.

A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8 e A10 manifestam, em suas respostas-enunciados, RACEEE de explicação no que diz respeito ao diálogo iniciado por meio do comando da questão:

Quadro 18: Respostas-diálogos de A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8 e A10 à Q2 epilinguística.

Alunos	Respostas
A1	<i>“Não. Somente descreveu os pais da menina pelo simples sentido de serem negros e humildes, só descrever a cena que estava acontecendo”.</i>
A2	<i>“Não, ele quer só fazer com que as pessoas reflitam sobre esse tipo de preconceito, o preconceito racial, para isso ele descreve e se refere dessa forma aquela família tão humilde e de pessoas negras”.</i>
A3	<i>“Não, porque ele não se refere de forma preconceituosa sobre a família, ele apenas descreve a cor do casal sem agredir o pai e a mãe da menina, quer apenas mostrar o que está acontecendo no local”.</i>

A4	<i>“Não. por que ele fala pretos mais não é de forma preconceituosa, ele não olha pra família com um olhar de preconceito mais com um olhar de carinho”.</i>
A6	<i>“Não. ele só quer fazer uma reflexão sobre o preconceito racial na sociedade”.</i>
A7	<i>“Não. ele fala de um jeito que não a preconceito ele fala de uma forma com carinho.”</i>
A8	<i>“Não, ele quer fazer uma reflexão sobre preconceito, ele tem um olhar de afeto sobre a família e quando ele fala “casal de pretos” ele quer chamar apenas a nossa atenção sobre o preconceito sem ser preconceituoso.”</i>
A10	<i>“Não, o narrador quer somente fazer uma reflexão na sociedade, mostrando a forma como as pessoas negras e pobres são tratadas com preconceito social pois somente ele olha para a família no estabelecimento e mais ninguém”.</i>

Esses alunos mantêm a cadeia interativa com o interlocutor, pois apresentam compreensão responsiva ativa, com RACEE de explicação, ao posicionarem-se no diálogo com índices de reflexão pessoal, ao demonstrarem em seu discurso que o narrador com a locução adjetiva “de pretos” não discrimina o casal, mas apenas descreve os pais da menina para instigar o leitor a fazer uma reflexão sobre o preconceito racial existente na sociedade. Percebemos, assim, ao consideramos a teoria bakhtiniana, que os estudantes, ao responderem, têm “a necessidade do outro”, como “requisito indispensável” para que ocorra a manifestação de responsividade (GEGe, 2011, p. 21). Conseguem compreender que os adjetivos em uso pelo narrador, são enunciados concretos, são respostas a elos anteriores das esferas da atividade humana e que em contato com os elos posteriores, trazem à tona atitudes responsivas sucessivas (MENEGASSI, 2008).

A5 e A9 agem ativamente sobre a questão-enunciado, ao apresentarem duas modalidades de compreensão responsiva interligadas entre si, RACEEE de explicação e de opinião:

Quadro 19: Respostas-diálogos de A5 e A9 à Q2.

Alunos	Respostas
A5	<i>“O narrador não descreve a família de forma preconceituosa porque são seres humanos iguais os brancos, ele não tem um olhar preconceituoso sobre a família mais sim de carinho e afeto”.</i>
A9	<i>“Não. o cronista não olha com olhar de nojo, mais sim de afeto para com a família, não estar sendo preconceituoso, quer chamar atenção para esse mau que existe na sociedade”.</i>

A5 explicita, em sua resposta, dois níveis de compreensão responsiva, ou seja, interage de forma imediata com RACEEE de explicação e de opinião, pois o aluno posiciona-se, de forma crítica, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, sua justificativa também apresenta teor opinativo, ao

afirmar que os negros são seres humanos como quaisquer outras pessoas brancas, visto que para o discente o narrador não possui um olhar preconceituoso em relação à família, mas apresenta na crônica um olhar carinhoso, afetivo.

Assim como A5, A9 reage de forma imediata, pois passa a palavra ao interlocutor e retrata em sua resposta-interação RACEEE de explicação e opinião, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, ao posicionar-se, criticamente, contra o preconceito racial, por meio dos enunciados “olhar de nojo” e “quer chamar atenção para esse mau que existe na sociedade”, amparado pelo olhar de afeto e não de preconceito, que segundo o aluno, o narrador nutre pela família ao descrevê-la na crônica. A9, ao responder à questão-enunciado, além de mostrar no diálogo a expansão explicativa e exemplificativa de Menegassi (2008) e a categoria explicativa de Ohuschi (2013), também adiciona à justificativa palavras que denotam opinião por meio dos enunciados já explicitados anteriormente. Ao explicitar, com isso, um novo nível de responsividade, de explicação e de opinião, vinculadas em uma mesma resposta, visto que em Ohuschi (2013), esses níveis aparecem isolados em respostas diferentes.

Ao finalizarmos as análises das respostas-discentes da Q2, passamos a análise da questão seguinte. A terceira questão epilinguística tinha a finalidade de instigar os alunos a perceberem que o uso do adjetivo “esquivos” de acordo com a intencionalidade discursiva do narrador estava voltado para classe social e a cor da pele da família por se encontrar em um ambiente frequentado não por pessoas pobres e negras como as personagens da crônica:

Q3 - Na caracterização psicológica da família (como se comportam no botequim), o narrador utiliza algumas descrições, como: “os pais possuem a compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras”, “são três seres esquivos”. Por que o narrador selecionou o adjetivo esquivos para qualificar a família?

Ao analisarmos as respostas à Q3, observamos que sete alunos apresentam RACEEE de explicação em relação ao questionamento existente no comando da questão e dois alunos reagem com RACEEE de explicação e opinião ao enunciando da Q3. Passamos, dessa forma, à análise das respostas discentes, organizadas em grupos que apresentam o mesmo nível de compreensão responsiva.

A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8 mostram, em seus diálogos, RACEEE de explicação ao elaborarem uma resposta imediata à questão:

Quadro 20: Respostas-diálogos de A2, A3, A5, A6, A7 e A8 à Q3.

Alunos	Respostas
A2	“Porque eles entraram naquele local sem que fossem notados, sem fazer barulho, são pessoas tímidas, se sentem inferiores, tem medo ou vergonha que as pessoas fiquem olhando com preconceito e comentando sobre eles por ser negros.”
A3	RA3: “O narrador usou o adjetivo esquivos porque a família age com muita simplicidade, medo, insegurança e parecem estar assustados no botequim porque são pobres e negros”.
A4	“Porque eles ficam ali na mesa calados sem olhar para ninguém, conversando só entre eles. Eles são esquivos por se sentirem inferiores por serem pobres e negros”.
A5	RA5: “O narrador usou o adjetivo esquivos porque o pai, a mãe e a filha estão desconfiados, inseguros e com medo de serem tratados mal pelas pessoas do botequim porque são negros”.
A6	“Porque a família está assustada e com vergonha de está no lugar, eles nunca tinham entrado no lugar daquele”.
A7	“O narrador fala que eles são esquivos por que eles se comporta de um jeito de medo arisco de lado desconfiado.”
A8	“porque eles se sentem inferiores a outras pessoas, e estão com medo de serem expulsos do local porque são pobres e negros”.

A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8 não interrompem o percurso dialógico com o interlocutor ao devolverem-lhe uma pronta resposta com RACEEE de explicação, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, sobre como a família se comporta no botequim, com base em uma relação de causa/consequência (Por se sentirem pobres e serem negros, são esquivos). Os estudantes agem sobre a posição valorativa do locutor do texto em relação à descrição psicológica da família, ponto de vista refletido de forma concreta no adjetivo “esquivos” resgatado pelos discentes em seu contexto de uso na cadeia discursiva do texto. O agir responsivo dos alunos também está vinculado à expansão explicativa e exemplificativa, de Menegassi (2008), uma vez que constroem eles responsivos com narrador de forma ativa e reflexiva por meio de explicações, nível categorizado por Ohuschi (2013).

A1, A9 e A10 apresentam, nas respostas-diálogos, duas manifestações responsivas interligadas, RACEEE de explicação e de opinião:

Quadro 21: Respostas-diálogos de A1, A9 e A10 à Q3.

Alunos	Respostas
A1	<i>“Por serem humildes e apresentarem essa compostura de estarem num lugar que é muito frequentado pela alta sociedade, e por isso se retraíam por se sentirem inferiores aos outros.”</i>
A9	<i>“Porque eles estão inseguros, não se sentem bem por ser um lugar de pessoas bem arrumadas, brancas, com dinheiro, por eles serem negros e ainda pobres”.</i>
A10	<i>“Porque estão com medo de não ser atendidos e de chamar atenção das pessoas ao seu redor, pois uma família de pretos num estabelecimento tradicional nem sempre é bem recebida”.</i>

A1 manifesta-se com RACEEE de explicação e de opinião, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, sobre o comportamento da família no botequim. O aluno toma como base para a resposta a relação de causa /consequência existente na sociedade em relação a como muitas pessoas negras se sentem em determinados ambientes (Os membros da família são humildes, sentem-se inferiores e, em consequência, dessa causa, comportam-se no local de forma retraída). Além de mostrar um posicionamento pessoal que esse tipo de ambiente é frequentado por pessoas da alta sociedade.

A9 mantém a palavra viva, concreta com o interlocutor ao responder ao enunciado da questão com RACEEE de explicação e de opinião. O discente apresenta marcas de reflexão pessoal e explicita compreensão responsiva ativa, sobre o comportamento da família, com base em uma relação de causa/consequência (Por serem negros e pobres, sentem-se inseguros, como também não se sentem bem por estarem em lugar frequentado por pessoas bem arrumadas e que têm dinheiro). Mostra, ainda, na resposta, um posicionamento pessoal de que um botequim como esse é frequentado por pessoas brancas, ricas e bem vestidas. A9 consegue expandir-se, na cadeia discursiva, provavelmente, porque percebe a maleabilidade da língua no enunciado, viva em contexto de uso, que evoca a posição valorativa do narrador sobre o preconceito racial, e, ao considerar a linguagem como um construto sócio-histórico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992), projeta-se em um movimento dialógico com o interlocutor.

A10 não interrompe o fio dialógico com o outro ao reagir também com RACEEE de explicação e de opinião, ao demonstrar marcas de reflexão pessoal, ao explicitar compreensão responsiva ativa sobre a postura da família no botequim, uma vez que se mostram com medo de não serem atendidos pelos funcionários do local, além de não quererem incomodar as pessoas que ali se encontram, ou seja, não queriam chamar a atenção dos clientes, já que, segundo a opinião do discente, em um ambiente tradicional como esse, uma família de pretos nem sempre é bem recebida.

Após a finalização da análise das respostas referentes à Q3, epilinguística, passamos a discorrer sobre os níveis de compreensão responsiva obtidos nas respostas às questões metalinguísticas (Q7, Q9 e Q11) selecionadas como corpus deste estudo.

7.1.2 A reação-resposta discente às questões metalinguísticas

A sétima questão metalinguística trazia como propósito instigar os alunos a perceberem o efeito de sentido provocado pela posição do adjetivo “pobre”, antes e após o substantivo “rapaz”, como também após os verbos de ligação “ser”, “estar” “virar”, em cada uma das cinco frases-enunciados selecionadas, para que, por meio de uma leitura comparativa, refletissem sobre o funcionamento da língua:

Q7 - Na língua portuguesa, os adjetivos podem ocupar posições diferentes em uma determinada frase. Podem aparecer depois do substantivo (Frases 1: O rapaz pobre não conseguiu se dar bem na vida por não ter tido oportunidades de estudar em boas escolas), antes do substantivo, (Frases 2: Aquele pobre rapaz não tem sorte no amor.), ou ainda ser empregado após um verbo (Frases 3: O rapaz é pobre. / Frases 4: O rapaz está pobre. / Frases 5: O rapaz virou pobre.) Com esses diferentes lugares ocupados pelo adjetivo pobre nessas frases, o sentido é o mesmo? Explique o efeito de sentido do adjetivo pobre em cada uma delas.

Visualizamos, nas respostas discentes, os seguintes resultados: quatro alunos apresentam RACEEE de explicação a todas as frases do comando da questão, quatro alunos demonstram RACEEE de explicação em relação às F1, F3, F4, F5 e RS de dúvida à F2, dois alunos manifestam RACEEE de explicação à F1, RS de dúvida à F2 e RPSE de desconsideração às F3, F4 e F5. Passamos, assim, as análises das respostas por grupos de alunos que apresentam a mesma modalidade de manifestação responsiva.

A2, A7, A8 e A10 apresentam atitude ativa ao construírem os sentidos de todas as frases-enunciados presentes na questão com RACEEE de explicação:

Quadro 22: Respostas diálogos de A2, A7, A8 e A10 à Q7.

Alunos	Respostas
A2	<i>“Não são os mesmos sentidos”: F1: “Por não ter condições financeiras não pode estudar em boas escolas, está relacionado a classes sociais”. F2: “Não está relacionado a classes sociais, tem um sentido totalmente diferente, o adjetivo pobre está relacionado com a falta de sorte, o rapaz é um pobre coitado”. F3: “Que ele continua sendo pobre, e provavelmente já era pobre a algum tempo, ou já nasceu pobre”. F4: “Que ele naquele exato momento está pobre”. F5: “Que ele não era pobre, mais por algum motivo ele se transformou em pobre, ele passou a ser pobre”.</i>
A7	<i>“As frases não tem o mesmo sentido”: F1: “O rapaz não tem nada, é pobre, não tem condição financeira para pagar seus estudos” F2: “Ele é um pobre coitado que não tem sorte no amor”. F3: “Ele é pobre de verdade, sempre pobre”. F4: “Ele está pobre no momento”. F5: “Ele não era pobre, mas ficou”.</i>
A8	<i>“Não”: F1: “O sentido da primeira frase está relacionado com a classe social, o rapaz é pobre e não pode pagar para estudar em boas escolas”. F2: “A segunda traz pobre com um sentido de pena porque ele não tem sorte no amor”. F3: “Na terceira pobre tem sentido que ele é sempre pobre, sempre foi pobre e continua sendo pobre”. F4: “A quarta o sentido é que ele não era pobre mas se encontra pobre no momento”. F5: “A</i>

	<i>quinta frase traz o sentido que ele era rico mas perdeu tudo o que tinha e virou pobre”.</i>
A10	<i>“Não”: F1: “A palavra pobre está relacionada com a classe social do rapaz”. F2: “A palavra pobre está relacionada com pena, dó, por que o rapaz não tem sorte no amor”. F3: “O rapaz nasceu pobre”. F4: “O rapaz no momento não tem dinheiro”. F5: “Ele tinha dinheiro, era rico, agora não tem mais, ficou pobre”.</i>

Esses alunos manifestam-se, nas respostas das cinco frases-enunciados com RACEEE de explicação, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, por meio das inferências necessárias para a compreensão dos enunciados da Q7, visto que conseguiram compreender os efeitos de sentido do adjetivo “pobre”, ou seja, o funcionamento da classe de palavra conforme a posição ocupada na estrutura da língua. Portanto, vemos retratado, em seus diálogos, que o adjetivo “pobre” não apresenta o mesmo sentido, já que em F1, está vinculado às condições financeiras, classe social do rapaz; em F2, o sentido é de pena, de dó, de pobre coitado; em F3, pobre é uma característica constante do rapaz; em F4, pobre está relacionado a um estado momentâneo em que o rapaz se encontra e, em F5, pobre expressa uma mudança de estado. Dessa maneira, os alunos tomam uma atitude responsiva diante das frases-enunciados porque se colocam, como argumenta Sobral (2009), em uma posição de interação indissolúvel com o interlocutor, pois essa inter-relação é que constitui a base dos sujeitos para produzirem seus discursos, visto que “o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo” (SOBRAL, 2009, p. 33).

A1, A4, A6 e A9 mostram, em suas respostas, RACEEE de explicação em relação às F1, F3, F4, F5, e RS de dúvida no que diz respeito à F2:

Quadro 23: Respostas-diálogos de A1, A4, A6 e A9 à Q7.

Alunos	Respostas
A1	<i>“Não, os sentidos são diferentes”: F1: “Sentido de não obter condições financeiras suficiente para estudar em escolas boas”. F2: “Sentido de não se dar bem com as mulheres no amor” F3: “Sentido de o rapaz não ter dinheiro sempre, é pobre de verdade”. F4: “Sentido de que o rapaz no momento se encontra pobre, mas não era, agora está sem dinheiro”. F5: “O rapaz acabou de perder tudo o que tinha, era rico, mas agora é pobre, virou pobre”.</i>
A4	<i>“O sentido não é o mesmo”: F1: “Pobre na primeira frase quer dizer que o rapaz e pobre não tem condições pra estudar em boas escolas”. F2: “É um modo de dizer que o rapaz não nasceu com sorte para o amor”. F3: “Que ele é pobre sempre foi pobre”. F4: “Que hoje ele está pobre”. F5: “O rapaz tinha dinheiro era rico mas agora ficou pobre”.</i>
A6	<i>“As frases tem sentido diferente”: F1: “Que ele não tem dinheiro para envterir no estudo”. F2: “Que enfelizmente que ele não tem sorte no amor”. F3: “Que ele sempre não tinha condição financeira”. F4: “Que no momento ele não tem dinheiro”. F5: “Que ele tinha dinheiro e perdeu tudo”.</i>

A9	<p><i>“Não!” F1: “A palavra pobre significa que ele não tem condições financeiras, é pobre e não pode pagar seus estudos”. F2: “Pobre significa que o rapaz não tem sorte nos relacionamentos amorosos”. F3: “A palavra pobre significa que o rapaz é pobre mesmo”. F4: “Que no momento o rapaz está sem dinheiro mas já teve”. F5: “Ele tinha condições financeiras mas agora ele perdeu tudo”.</i></p>
----	--

A1, A4, A6 e A9 apresentam, nas respostas-enunciados relacionadas à F1, F3, F4 e F5, RACEEE de explicação, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, por meio de inferências necessárias à compreensão das frases, ao permitir que a corrente intermitente dialógica não cesse com seu interlocutor. Os alunos conseguiram perceber os efeitos de sentido, isto é, a função do adjetivo “pobre” por meio de cada posição ocupada na estrutura das frases, antes e depois do substantivo “rapaz” e depois dos verbos copulativos “ser”, “estar” e “virar. Refletem, em suas repostas, que, em F1, “pobre” relaciona-se com não ter dinheiro, com condições financeiras, com a classe social; em F3, “pobre”, expressa característica constante do “rapaz”; F4, “pobre”, denota um estado momentâneo do “rapaz” e em F5, “pobre” está vinculado a uma mudança de estado do “rapaz”. Assim, A1, A4, A6 e A9 colheram os efeitos de sentido do adjetivo “pobre” na enunciação e não na frase isolada porque, ao compararem a significação da classe de palavra entre as frases, a interação verbal se constitui nas respostas-diálogos discentes como a realidade fundamental da língua, como um diálogo ininterrupto, dinâmico, resultante do entrelaçamento de vozes dos estudantes com o interlocutor das frases, em que as posições axiológicas refletem os valores sociais (BAKHTIN, 2003) embutidos no adjetivo “pobre”.

Porém ao responderem à F2, manifestam-se com RS de dúvida porque demonstram em sua resposta dúvida/dificuldade para inferir o sentido da frase, por apresentarem-se em processo de sedimentação da compreensão. Desse modo, não desenvolvem as respostas por meio da inferência necessária à compreensão do enunciado, visto que fazem rodeios com o que está explícito na frase, ao tentarem dialogar com o interlocutor, explicitando nas respostas que “o rapaz é pobre por não se dar bem com as mulheres no amor”, “o rapaz não nasceu com sorte no amor”, “o rapaz infelizmente não tem sorte no amor”, “o rapaz não tem sorte nos relacionamentos amorosos. Os alunos não consideram ainda o adjetivo “pobre” como uma unidade da comunicação discursiva por não devolverem a réplica ao diálogo principiado pelo interlocutor, uma vez que não conseguiram avaliar as marcas ideológicas deixadas em cada uma das frases pelo parceiro de interação;

como enfatiza Bakhtin (2003, p. 378), “É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão de avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato integral”.

A3 e A5 explicitam, em suas respostas, RACEEE de explicação em relação à F1, RS de dúvida à F2 e RPSE de desconsideração referentes às F3, F4 e F5:

Quadro 24: Respostas-diálogos de A3 e A5 à Q7.

Alunos	Respostas
A3	<i>“Não”: F1: “O sentido da palavra pobre quer dizer que ele não tem dinheiro”. F2: “O sentido de que ele não tem chance no amor”. F3: “Não respondeu” F4: “Não respondeu”. F5: “Não respondeu”.</i>
A5	<i>“Não tem o mesmo sentido”: F1: “O rapaz é pobre e não tem dinheiro para pagar uma boa escola”. F2: “O amor não é para ele, ele não tem sorte no amor”. F3: Não respondeu. F4: Não respondeu. F5: Não respondeu.</i>

Os alunos manifestam-se com três diferentes atitudes, com a resposta da F1, mantêm um diálogo ativo com o interlocutor, ao responderem imediatamente com RACEEE de explicação, pois demonstram marcas de reflexão pessoal por meio compreensão responsiva ativa a partir das inferências que os fizeram construir o sentido do enunciado. Portanto, os estudantes apresentam atitude responsiva ativa em relação à frase-enunciado. É válido ressaltar que, ao aplicarmos a atividade em sala, não nos preocupamos em fazer os alunos classificarem o adjetivo “pobre” como simples adjuntos adnominais ou predicativos de sujeito, em uma aula de análise sintática tradicional. Logo, não analisamos a língua com os estudantes com base no objetivismo abstrato (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992), com exclusão do caráter social da linguagem e dos atos linguísticos concretos, mas como elos comparativos, que exigem uma posição responsiva dos alunos, em uma cadeia discursiva, sobre a posição do adjetivo na estrutura e funcionamento da língua. Fato este que, acreditamos, ter contribuído para o resultado alcançado.

Entretanto, apesar de estabelecerem a interação com o outro, na resposta da F2, explicitam RS de dúvida, ao deixarem claro, em suas devolutivas, que apresentam dúvida/dificuldade para inferir o sentido da frase, por não terem, no momento, a leitura necessária por meio da inferência exigida pelo contexto. Segundo Ohuschi (2013, p. 162), na RS de dúvida, “O parceiro demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento”. Nesse sentido, os discentes não tiveram “o olhar posicionado”, sobre o efeito de sentido do adjetivo, “um olhar movido por valores,

nos termos bakhtinianos, responsável” (GOMES, 2012, p. 40), provavelmente por se encontrarem em fase de internalização desse conhecimento.

Com as respostas das F3, F4 e F5, os discentes cortam a corrente do diálogo com o interlocutor por desconsiderarem as três últimas frases, não se dispõem a retorná-las, ao deixarem os espaços destinados à resolução em branco, por isso manifestam-se com RPSE de desconsideração. Assim, optam por não manter a palavra viva presente no dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin, porque cessam as relações interindividuais, não tomam conhecimento de si pelo outro, há o estancamento da relação de alteridade. Dessa maneira, em relação aos enunciados não respondidos, os alunos não conseguem construir “os elos da corrente contínua da interação verbal” (MENEGASSI, 2009, p. 168).

Ao concluirmos as análises das respostas-discentes da Q7, passamos à questão seguinte. A nona questão, metalingüística, tinha o objetivo de fazer que os estudantes conseguissem refletir sobre a estrutura e o funcionamento da língua a partir da flexão de gênero do adjetivo por meio do emprego do adjetivo “simples” pelo narrador do enunciado, a fim de que percebessem que existem adjetivos na língua que passam por um processo de flexão (masculino/feminino) e que outros são empregados, indiferentemente, aos dois gêneros:

Q9 - Os adjetivos na língua portuguesa, geralmente, sofrem flexão de gênero: masculino e feminino, concordando com o gênero do substantivo que qualificam. No exemplo: A flor murcha e amarela que está sobre a mesinha de centro da sala deve ser jogada fora, os adjetivos murcha e amarela concordam em gênero (feminino) com o substantivo flor. Porém, na passagem do texto lido: “Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial”, o narrador empregou o adjetivo simples. Esse adjetivo sofre flexão de gênero? Por quê?

Tivemos com as respostas os seguintes resultados: três alunos manifestam RACEEE de explicação e de exemplificação, um aluno apresenta RACEEE de explicação e de comentário, cinco alunos demonstram RACEEE de explicação e um aluno explicita RS de compreensão. Passamos, dessa maneira, a análise das respostas por grupos de alunos que explicitam o mesmo nível de compreensão responsiva.

A1, A6 e A8 manifestam, ao mesmo tempo, em suas respostas, duas modalidades de compreensão responsiva, RACEEE de explicação e de exemplificação:

Quadro 25: Respostas-diálogos de A1, A6 e A8 à Q9.

Alunos	Respostas
A1	<i>“Não. Porque pode ser usado tanto para o masculino quanto para o feminino, só tem essa forma para os dois gêneros: homem simples e mulher simples”.</i>
A6	<i>“Não, não há alteração por ser um adjetivo normal para o masculino e o feminino. ex. uma carro simples uma flor simples”</i>
A8	<i>“Não. Por que o ‘simples’ não tem gênero e por isso ele serve tanto para o masculino, quanto para o feminino Exemplo: Ele é um ‘simples’ rapaz, Ela comprou uma ‘simples’ flor.”</i>

A1 manifesta-se com RACEEE de explicação e de exemplificação, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, sobre a forma não flexional do adjetivo em contexto de uso, vinculada à exemplificação com sintagmas nominais resgatados de suas vivências cotidianas estudantis ou de conhecimento adquirido do uso da língua em sociedade.

A6 conversa prontamente com o interlocutor por meio de RACEEE de explicação e de exemplificação, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, sobre a forma do adjetivo como única a ser empregada aos dois gêneros, além de reforçar a explicação por meio de exemplos com sintagmas nominais resgatados de suas vivências cotidianas estudantis ou de conhecimento adquirido do uso da língua em sociedade. Desta feita, o aluno, como explicita Faraco (2009), sob a perspectiva da interação verbal, coloca-se em uma relação de troca entre a palavra outra e a palavra própria, como defendem os teóricos do Círculo de Bakhtin, em um processo dialógico com foco em relações de caráter intrinsecamente social. Faz reflexões pessoais sobre a flexão do adjetivo “simples”, com função caracterizadora do narrador da crônica, e, como resultado, trava um diálogo ativo com o interlocutor (BAKHTIN, 2003; 2010), com a ocorrência de um novo nível responsivo delineado pelo contexto da pesquisa: de explicação e de opinião, interligados em uma mesma resposta. Consideramos novo nível já que, em Ohuschi (2013), esses dois níveis foram categorizados separados nas respostas docentes analisadas pela pesquisadora.

A8 mostra-se com um processo dialógico também desenvolvido com o interlocutor ao trazer em sua resposta RACEEE de explicação e de exemplificação, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva, sobre a forma do adjetivo como única para ser empregada para os dois gêneros, além de reforçar a explicação por meio de exemplos com frases resgatados de suas

vivências cotidianas estudantis ou de conhecimento adquirido do uso da língua em sociedade.

A2 dialoga com o interlocutor com dois níveis de responsividade interligados entre si, ao apresentar em sua resposta RACEEE de explicação e de comentário:

Quadro 26: Resposta-diálogo de A2 à Q9.

Alunos	Respostas
A2	<i>“Não, por que tanto para o masculino quanto para o feminino se usa o mesmo adjetivo, do mesmo jeito, a forma não vai se modificar, é a mesma para os dois gêneros. Ele é um adjetivo uniforme”.</i>

A2, instaura o diálogo com o interlocutor ancorado em dois níveis de responsividade, pois manifesta-se com RACEEE de explicação e de comentário, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, sobre o uso da mesma forma do adjetivo para o emprego dos dois gêneros, além de ilustrar a explicação com um comentário de sua vivência estudantil, ao resgatar um conhecimento prévio de aulas de gramática ministradas anteriormente em séries anteriores. O aluno retrata, em sua resposta-ativa (BAKHTIN, 2003; 2010), a expansão explicativa e exemplificativa, de Menegassi (2008), vinculada a um novo nível de responsividade, de explicação e de comentário, interligados entre si na mesma resposta, já que esses dois níveis, em Ohuschi (2013), ocorrem isolados em respostas diferentes.

A3, A4, A7, A9 e A10 reagem aos enunciados da Q9, visto que manifestam, em suas respostas, RACEEE de explicação:

Quadro 27: Respostas-diálogos de A3, A4, A7, A9 e A10 à Q9.

Alunos	Respostas
A3	<i>“Não, por que esse adjetivo só tem essa forma para o masculino e para o feminino”.</i>
A4	<i>“Não porque essa palavra é a mesma para masculino e o feminino por isso não sofre flexão de gênero não tem como flexionar em duas palavras diferentes, é sempre simples para os dois”.</i>
A7	<i>“Não porque a forma desse adjetivo é única para os dois gêneros por isso não pode ocorrer flexão de gênero”</i>
A9	<i>“Não, por que pode ser usado da mesma forma tanto para o homem quanto para a mulher”.</i>
A10	<i>“Não, porque esse adjetivo é empregado do mesmo jeito sem mudança nenhuma para homem e mulher”.</i>

A3, A4, A7, A9 e A10 dialogam ativamente com o interlocutor, ao demonstrarem, em sua resposta, RACEEE de explicação, com marcas de reflexão pessoal, com explicitação de compreensão responsiva ativa, sobre o emprego da

mesma forma do adjetivo “simples” para os dois gêneros, pois mostram em suas respostas que o “adjetivo só tem uma forma para o masculino e o feminino”, “ não tem como flexionar em duas palavras diferentes, é sempre simples para os dois”, “ a forma desse adjetivo é única para os dois gêneros por isso não pode ocorrer flexão de gênero”, assim como as demais devolutivas com justificações semelhantes. Ao dialogarem com o interlocutor, os alunos não levam em consideração a linguagem do ponto de vista monológico, como “um ato puramente individual, como expressão de uma consciência individual de seus desejos, de suas intenções de seus impulsos criadores” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 110). Mas, do ponto de vista da interação verbal, realizada na enunciação de *A última crônica*, de Fernando Sabino.

A5 não consegue construir os sentidos necessários para que devolva o diálogo iniciado pelo comando da questão com compreensão responsiva ativa, já que manifesta em sua resposta RS de compreensão:

Quadro 28: Resposta-diálogo de A5 à Q9.

Aluno	Resposta
A5	“Não porque estão empregados para os dois sentidos”

A5, ao dialogar com o interlocutor, demonstra em sua resposta RS de compreensão, visto que o discente revela, na resposta, tentativas de compreensão (OHUSCHI, 2013), encontrando-se em processo de internalização da teoria sobre a flexão de gênero explicitada no comando da questão para que faça a relação com o uso do adjetivo simples no enunciado lido. A5, apesar da abordagem do adjetivo “simples” ser feita de forma reflexiva e contextualizada na Q9, não ativa seu conhecimento intuitivo, implícito, como falante, da estrutura e do funcionamento da língua. Não foi capaz de compreender pelo contexto de uso que o adjetivo não se flexiona no gênero feminino, com isso, não trava um diálogo com compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003; 2010). Em outras palavras, como postula Antunes (2012), o aluno não se convoca a entender a flexão do adjetivo em uso, não procura, para o entendimento, o apoio do sentido expresso na classe gramatical, na caracterização do narrador, gênero masculino, e construir um exemplo com o emprego do adjetivo com substantivo feminino para perceber a ocorrência da não flexão.

Ao terminarmos as análises das respostas-diálogos referentes à Q9, passamos à questão seguinte. A décima primeira questão, metalinguística, tinha o

propósito de instigar os alunos a refletirem sobre a flexão de número do adjetivo “preto” na estrutura e funcionamento da língua. Dessa forma, a questão tem a intenção de fazê-los perceber, no contexto de *A última crônica*, de Sabino, se o efeito de sentido seria o mesmo se o narrador tivesse optado pelo uso do adjetivo “preto”, no singular, “casal preto”, sem a utilização da preposição que o antecede na locução adjetiva, em vez de “casal de pretos”:

Q11 - Se o narrador tivesse preferido usar, no período acima, o adjetivo preto no singular “um casal preto” (ao fundo do botequim um casal preto acaba de sentar-se numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos), em vez de no plural, “um casal de pretos”, o efeito de sentido seria o mesmo?

Temos como resultados, nas seguintes respostas-concretas: um aluno manifesta RACEEE de explicação e exemplificação ao comando-enunciado da Q11, seis alunos expressam RACEEE de explicação e três alunos trazem em suas respostas RS de dúvida. Passamos, assim, as análises das respostas por grupos discentes que mostram os mesmos níveis de responsividade.

A2 apresenta, no processo de interação verbal com o interlocutor, dois níveis de manifestação responsiva, ao explicitar em sua resposta RACEEE de explicação e de exemplificação:

Quadro 29: Resposta-diálogo de A2 à Q11.

Aluno	Resposta
A2	<i>“Não, porque quando ele fala “casal preto” já fica um ar preconceituoso. E na regra do português, um casal é mais de uma pessoa por isso “de pretos” tem que ficar no plural.</i>

A2 apresenta uma atitude com RACEEE de explicação e de exemplificação, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva, sobre o efeito de sentido de preconceito que o narrador expressaria na crônica, se utilizasse a locução adjetiva no singular, além de reforçar a explicação, exemplificando com a ideia de plural contida no substantivo coletivo “casal” e que por isso a locução adjetiva não pode, como regra de flexão de número da língua, ser usada no singular. O estudante, ao posicionar-se, com dois diferentes níveis, de explicação e de exemplificação, mantém o diálogo incessante com o interlocutor, inerente à constituição da linguagem humana, como defendem, Bakhtin/Volochinov (1992). Há, assim, na resposta do aluno a inter-relação com a palavras do narrador da crônica lida, de modo que ele se colocou na relação de interação como sujeito social,

histórico e cultural, ao manter a inter-relação com as palavras do outro, constituindo-se em sujeito dialógico.

A4, A5, A6, A7, A8 e A10 manifestam, em suas respostas, RACEEE de explicação, ao dialogarem com o enunciador da questão, conforme especificado abaixo:

Quadro 30: Respostas-diálogos de A4, A5, A6, A7, A8 e A10 à Q11.

Alunos	Respostas
A4	<i>“Não. Porque (um casal preto) fica uma expressão mais forte de preconceito e um casal de pretos ele o narrado so ta dissendo que vê o casal no botequim que acaba de sentar”.</i>
A5	<i>“Não, por que soaria até com preconceito e ele não iria somente esta descrevendo o casal no local”.</i>
A6	<i>“Não, mudaria o sentido porque ele está fazendo uma reflexão sobre o preconceito e usando casal preto ele estaria falando com preconceito”.</i>
A7	<i>“Não. Por que preto e uma forma preconceituosa de falar e deselegante. E é um casal, ou seja, 2 pessoas que são da cor preta então são pretos. A descrição dele é sem preconceito. O casal preto é uma expressão que ofende”.</i>
A8	<i>“Não, por que ia descrever a família com preconceito, muda a forma que o narrador descreve a família, e o certo que de pretos fique no plural para concordar com casal, que é mais de uma pessoa”.</i>
A10	<i>“Não porque mudaria o contexto, o leitor poderia pensar que o cronista é racista”.</i>

A4, A5, A6, A7, A8 e a10 colocam-se em posição dialógica com o interlocutor, ao demonstrarem, em sua resposta, RACEEE de explicação, com marcas de reflexão pessoal, explicitando compreensão responsiva ativa, ao mostrarem que a locução adjetiva de pretos não pode ser empregada no singular porque trará ao texto um cunho preconceituoso, desfazendo, dessa maneira, a intencionalidade discursiva do narrador, de, simplesmente descrever o casal que acaba de sentar-se em uma das mesas do botequim. Ao posicionar-se, ativamente, os discentes consideram a locução adjetiva “de pretos”, como um signo ideológico socialmente construído e não como uma simples estrutura da língua desprovida de sentido, ou seja, o recurso gramatical é concebido em seu caráter de interação social e significativa da língua. Como argumenta Trevizan (2012, p. 118), “Não se trata de um código neutro que conduz uma mensagem a um destinatário independentemente do contexto, mas de uma relação falante-falante (...)”, em que os interlocutores, como sujeitos ativos, transformam-se com os enunciados alheios. Os alunos, assim, colocam-se em posição de caráter apreciativo sobre o discurso do narrador-locutor da crônica por meio da expansão explicativa e exemplificativa de Menegassi (2008) e do nível de explicação categorizado por Ohuschi (2013).

A1, A3 e A9 não dialogam, em relação aos enunciados da Q11, com compreensão responsiva ativa porque suas respostas trazem RS de dúvida, conforme especificado abaixo:

Quadro 31: Respostas-diálogos de A1, A3 e A9 à Q11.

Alunos	Respostas
A1	<i>“Não. Por estaria se referindo a só uma pessoa e perderia o sentido de estar no singular a palavra preto”.</i>
A3	<i>“Não, por que já não ia se referir mas as pessoas negras”.</i>
A9	<i>“Não porque ficaria melhor no plural e não no singular”.</i>

A1, A3 e A9 manifestam -se com RS de dúvida, visto que demonstram, em suas respostas, ainda terem dúvida/dificuldade para responder sobre o adjetivo “preto” pertencente à locução adjetiva “de pretos” não poder ser empregado no singular, além de não conseguirem inferir o efeito de sentido pretendido pelo narrador na crônica, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento necessário para a resolução da questão. Além do mais, percebemos que os alunos não levaram em consideração as informações sobre a flexão do adjetivo contidas nos enunciados da Q10, com os quais se contextualiza esse aspecto da teoria sobre a classe gramatical, a fim de que pudessem mostrar-se ativos frente ao interlocutor. Assim, os discentes não consideram a locução adjetiva “de pretos” como um signo ideológico indissolúvelmente ligado às condições de produção da crônica. Neste sentido, os alunos preterem a função social da língua presente no enunciado e escrita dentro de um contexto cultural e histórico, ou seja, a inscrição não foi considerada como um enunciado, como um texto escrito a alguém, que está em constante diálogo, participando do movimento ininterrupto da cadeia da comunicação verbal (SACOMAN, 2012), uma vez que, como parceiros da interação, demonstram dúvida/dificuldade (OHUSCHI, 2013) sobre o efeito de sentido pretendido pelo narrador na crônica lida e analisada.

Assim, durante as análises das repostas dos discentes das três questões epilinguísticas e três metalinguísticas da prática de AL, categorizamos novos níveis de responsividade, a partir de Ohuschi (2013), especificados no Quadro 32:

Quadro 32: Níveis de responsividade nas respostas-diálogos dos alunos

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Explicação e opinião	Resposta imediata discente às questões-enunciados da prática de AL, por meio de reflexão pessoal, com explicitação de compreensão responsiva ativa, relacionada à apreciação crítica.
	Explicação e exemplificação	Resposta imediata discente às questões-enunciados de prática de AL, por meio de reflexão pessoal, com explicitação de compreensão responsiva ativa, respaldada por exemplificação.
	Explicação e comentário	Resposta imediata discente às questões-enunciados de prática de AL, por meio de reflexão pessoal, com explicitação de compreensão responsiva ativa, com base em comentário de vivência pessoal e cotidiana de conteúdos gramaticais desenvolvidos durante os anos escolares do aluno.

Neste capítulo, descrevemos a análise dos resultados da pesquisa, norteando os métodos de análise. Detivemo-nos na análise da manifestação de responsividade nas respostas dos discentes a partir das três questões-enunciados epilinguísticas e das três metalinguísticas da prática de AL, selecionadas como mostra representativa deste estudo e elaboradas a partir do enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, no interior do trabalho com a leitura. No próximo capítulo, apresentamos a conclusão de toda a pesquisa desenvolvida, bem como sua contribuição para o ensino e aprendizagem de recursos gramaticais da língua de forma reflexiva e contextualizada via gêneros discursivos.

8 CONCLUSÃO

Ao concebermos a linguagem em sua concepção dialógica, cuja natureza é sócio-histórico-ideológica, ou seja, como proposta de interação verbal por meio de atos enunciativos, situados e concretos por dois ou mais interlocutores organizados socialmente, nesta investigação, partimos da hipótese de que, se os alunos de 9º ano forem instigados a refletir sobre os efeitos de sentido de recursos gramaticais e sobre a estrutura e o funcionamento da língua durante as atividades de leitura e AL, inseridas em um projeto de leitura, escrita e análise linguística, conseguirão manifestar-se com compreensão responsiva, ao resolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas, de forma a contribuir para a construção de sentidos do texto. Dessa forma, delimitamos como tema da pesquisa, um estudo teórico-prático sobre o processo de compreensão responsiva discente com atividades de análise linguística (AL), a partir do trabalho com o gênero discursivo crônica em uma turma de 9º ano, ao considerarmos o gênero como eixo de progressão e articulação curricular.

Portanto, acreditamos que a pesquisa ancorada na perspectiva dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), abordados, não como objetos de ensino, mas como eixo de progressão e de articulação curricular, abrange, de forma mais eficiente, o processo de compreensão de texto, visto que o trabalho desenvolvido com o enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, foi centrado “no dialogismo da ação comunicativa e a linguagem como manifestação intensa das relações socioculturais” (PAJEÚ; MUSSARELLI, 2012, p. 98). Além disso, consideramos ainda que a abordagem gramatical reflexiva e contextualizada a partir do exercício da leitura e da prática de AL propicia o ensino da língua no processo de interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992), pois “a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso que se dá na enunciação” (MIOTELLO, 2012, p. 151), já que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (MIOTELLO, 2012, p. 151), ou seja, produzir sentidos em contato com o outro.

Nessa concepção, reavemos o primeiro objetivo específico elaborado na pesquisa, “caracterizar a manifestação de responsividade discente nas atividades epilinguísticas elaboradas no interior de um projeto pedagógico com o gênero crônica, desenvolvidas em sala de aula com alunos de 9º. A partir da análise das respostas-diálogos dos discentes, no Capítulo 7, observamos que a construção do

efeito de sentido dos adjetivos utilizados pelo narrador de *A última crônica*, de Fernando Sabino, contribuiu para a efetivação predominante de atitudes responsivas ativas dos estudantes, ao levarem em consideração as condições de produção do enunciado, no que diz respeito à finalidade discursiva do narrador do texto. Por isso, consideramos que esse primeiro objetivo foi alcançado.

Percebemos que os alunos que apresentaram atitudes responsivas de dúvida e de compreensão não conseguiram ativar os sentidos previstos com a intenção do narrador para emitirem uma resposta ativa. Também houve discentes, que, simplesmente, não se mostraram ativos em resolver a atividade proposta, desconsiderando a tarefa. Porém, os alunos que conseguiram se posicionar ativamente, em relação aos enunciados, a nosso ver, porque foram construindo sentidos nas etapas e atividades anteriores à aplicação da prática de AL, em sala, nos grupos formados para socialização, debates e discussão, o que vai ao encontro das palavras de Menegassi (2009, p. 168-169), ao afirmar que “ A responsividade constitui-se como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz em eventos futuros”. Como também, percebemos esse resgate nas respostas dos grupos de alunos, socializadas e discutidas, em sala entre eles e com eles, sobre a intenção dos narradores das crônicas, em fazer o leitor refletir sobre fatos cotidianos, e que essa reflexão estava ligada sempre a uma posição tomada pelo produtor do texto em relação a um determinado conteúdo temático.

Ainda assim, ativaram elos dialógicos anteriores a partir da discussão propiciada pela leitura da crônica *Preto e Branco*, também de Fernando Sabino, com a qual discutiram se havia ocasião em que o preconceito racial seria compreensível e justificável. O resgate dos elos foi feito ancorado à cena narrada no texto, momento em que também debateram a intenção do narrador na crônica em abordar o preconceito de cor como tema de forma reflexiva.

Resgataram, inclusive, seus conhecimentos prévios por meio das questões elaboradas para os momentos antes, durante e depois da leitura de *A última crônica*, ocasião em que os alunos, ainda divididos em seus grupos de estudo, discutiram sobre a função social do cronista, o conteúdo temático do texto, se o narrador trazia um tom preconceituoso ao narrar o fato. Na ocasião, também demos voz ativa a todos os grupos, ao se posicionarem sobre a última questão de interpretação, inserida no momento após a leitura do texto, em que enfatizamos no comando-

enunciado que o narrador abordava a temática preconceito racial de forma reflexiva, sem, no entanto, mostrar-se preconceituoso, a fim de que socializassem em suas respostas o porquê de uma abordagem igual a essa, ser de extrema importância para o momento atual em que vivemos.

É importante ressaltarmos que os alunos foram desmembrados de seus respectivos grupos de estudo somente durante a resolução das questões da prática de AL. Portanto, consideramos que todas as etapas anteriores, nas quais construíram sentidos de forma coletiva, foram essenciais para que os estudantes se manifestassem com compreensão responsiva ativa.

O segundo objetivo específico, “caracterizar a manifestação de responsividade discente nas atividades metalinguísticas elaboradas no interior de um projeto pedagógico com o gênero crônica, desenvolvidas em sala de aula com alunos de 9º ano”, observamos que também foi atingido, no Capítulo 7, a partir da análise das respostas-enunciados dos alunos. Há, nas respostas das três questões metalinguísticas (Q7, Q9 e Q11), a recorrência de atitudes responsivas ativas, centradas na construção dos efeitos de sentido sobre a posição do adjetivo “pobre” na estrutura das frases-enunciados presentes no comando da Q7 (que trabalha com o funcionamento da língua), da não-flexão de gênero do adjetivo “simples” e da flexão de número do adjetivo “pretos” (que contemplam a questão da estrutura da língua), como recursos descritivos empregados pelo narrador na crônica lida e analisada com a turma de 9º ano. Contudo, notamos que um número menor de alunos se posicionou silencioso por apresentar dúvidas/dificuldades ou por não ter compreendido o funcionamento dos adjetivos na estrutura da língua. Ainda assim, uns poucos discentes mostraram-se passivos e sem expansão nenhuma em suas respostas por desconsiderarem os comandos das questões-enunciados e não se dispuseram em respondê-las porque, provavelmente, não tenham ativado as inferências necessárias para que se posicionassem ativamente.

Assim, os discentes que se manifestaram com agir responsivo refletiram adequadamente sobre as posições do adjetivo “pobre” antes e após o substantivo “rapaz”, e após os verbos “ser”, “estar” e “virar”, sobre a não-flexão de gênero do adjetivo uniforme “simples”, como também sobre a flexão de número do adjetivo “preto”. Os alunos extraíram, adequadamente, os efeitos de sentidos pretendidos pelo locutor das frases, por meio da compreensão necessária para que demonstrassem falas ativas sobre os enunciados das questões. Acreditamos que os

discentes foram capazes de construir os sentidos porque orientamos, durante a resolução da atividade, que atentassem para a explicação da teoria sobre a posição que os adjetivos ocupam na língua portuguesa (antes e após substantivos e após verbos) e da informação sobre as flexões de gênero e número do adjetivo, presentes no comando das questões. Desse modo, corroboramos com Ritter (2016, p. 58), ao postular que “Na concepção de linguagem e de ensino de língua como interação entre os sujeitos, o principal objetivo da AL é refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem”. Portanto, não fixamos o ensino da gramática na análise da função sintática do adjetivo em questão (adjunto adnominal ou predicativo do sujeito), mas nos efeitos discursivos das escolhas dos locutores na utilização desses recursos da língua por meio da leitura comparativa das frases da Q7 e na crônica. Portanto, somente dessa maneira os alunos manifestariam em suas respostas “a linguagem responsiva” (ANTUNES, 2014, p. 19), ou melhor, os estudantes tiveram a oportunidade de acionar o repertório social, suas experiências acumuladas, construídas sob um viés histórico e social, e acionadas para emitir as respostas às frases-enunciados.

Dessa maneira, retornamos ao objetivo geral da pesquisa “compreender a responsividade discente, a partir da prática de AL, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Consideramos que todo o processo desenvolvido a partir das etapas e das atividades das oficinas anteriores à resolução das questões da prática de AL contribuíram, de forma significativa, para o resultado alcançado, em que caracterizamos os níveis de responsividade nas respostas-diálogos dos discentes.

Dentre eles, destacaram-se, 24 ocorrências de RACEEE de explicação, cinco ocorrências de RACEEE de explicação e de opinião, uma ocorrência de RS de dúvida e quatro ocorrências de RPSE de desconsideração, em relação às Q1, Q2 e Q3 epilinguísticas aplicadas na turma. No que diz respeito às Q7, Q9 e Q11, metalinguísticas, houve 21 ocorrências de RACEEE de explicação, quatro ocorrências de RACEEE de explicação e de exemplificação, uma ocorrência de RACEEE de explicação e comentário, cinco ocorrências de RS de dúvida e uma de RS de compreensão; perfazendo um total de 55 manifestações de responsividade ativa dos alunos da turma, em oposição a 11 atitudes discentes não-ativas.

Os resultados explicitam que o estudo da perspectiva dialógica e dos gêneros discursivos, sob o viés bakhtiniano, por meio de enunciados concretos,

contribuiu, efetivamente, para que os alunos, em sua maioria, apresentassem atitudes responsivas ativas nas respostas-diálogos analisadas, frente aos recursos gramaticais (adjetivos e locuções adjetivas, assim como outros recursos gramaticais com função adjetiva), usados pelo locutor- narrador na crônica.

De tal modo, confirmamos a hipótese levantada, inicialmente, considerando que a compreensão responsiva evidenciada nas respostas dos alunos é decorrente de fazê-los refletir sobre os efeitos de sentido e sobre a estrutura e o funcionamento da língua a partir dos adjetivos, locuções adjetivas e outros recursos gramaticais com função caracterizadora na crônica, de Sabino durante as atividades de leitura e a prática de AL. Desta feita, o módulo de leitura e reflexão sobre a língua, desenvolvido durante a pesquisa na escola, com todas as etapas e atividades, contribuiu, eficientemente, para que os alunos pudessem construir sentidos com o texto a partir das atividades epilinguísticas e metalinguísticas em sala de aula.

Como enfatizamos na introdução desta Dissertação, sempre desenvolvíamos, no decorrer de nossa atuação em sala de aula, um ensino de gramática tradicional, centrado em regras, por meio de muita nomenclatura e classificações, abordagem, que não se fez eficaz para a reflexão sobre a língua de nossos alunos em decorrência dos efeitos de sentidos pretendidos. Portanto, no que concerne à contribuição para o meio acadêmico, mesmo conscientes, que a pesquisa ainda mostra-se com limitações, acreditamos que ela contribuiu para uma abordagem gramatical reflexiva e contextualizada por meio das escolhas linguístico-discursivas do gênero discursivo crônica visando à construção de sentidos do texto durante a prática de AL, como postula Ohuschi (2013, p. 229), já que “não há quantidade expressiva de pesquisa em LA envolvendo a prática de AL” no ensino fundamental.

Há uma carência expressiva de propostas pedagógicas que foquem o trabalho com a língua por meio de atividades reflexivas. Portanto, a Dissertação oferece aporte aos professores de LP que atuam no ensino fundamental, procurando atenuar as dificuldades dos docentes em trabalhar a gramática de forma reflexiva e contextualizada. Uma cópia digital do projeto de leitura, escrita e análise linguística, na íntegra, foi disponibilizada à professora da turma em que a pesquisa foi aplicada, possibilitando que ela utilize o material em outras turmas e, até mesmo, possa pautar-se nele para desenvolver outros trabalhos. Isso porque a docente acompanhou todas as nossas aulas desenvolvidas durante a intervenção, que segundo ela seriam momentos de aprendizagem profícuos, visto que também

apresentava dificuldade em trabalhar a gramática na perspectiva dialógica via gêneros discursivos. Dessa forma, pretendemos retornar à escola em que a intervenção foi desenvolvida com os resultados deste estudo, para que sejam divulgados na comunidade escolar, assim como doarmos uma cópia digitalizada do trabalho e do projeto de leitura, escrita e análise linguística, elaborada para a aplicação da pesquisa com a turma de 9º ano, aos professores de LP e à coordenação pedagógica. Além disso, temos o objetivo de socializarmos a investigação produzida em congressos, simpósios, entre outros eventos científicos e publicarmos os resultados em revistas especializadas.

A pesquisa também estabeleceu mudanças significativas para a nossa prática pedagógica, como professor de educação básica, uma vez que ressignificamos o nosso saber docente, ao aceitarmos o desafio de, pela primeira vez, intervimos com uma proposta em sala de aula, via gêneros discursivos, com foco na prática de AL durante as atividades de leitura. Pudemos perceber que é possível desenvolvermos, em classe, um ensino de gramática produtivo, com o qual o aluno construa sentidos em suas respostas tanto orais quanto escritas, por meio dos mais diversos recursos gramaticais da língua. A elaboração e aplicação do módulo I, *Leitura para motivação temática, de apropriação das características do gênero discursivo crônica e análise linguística* na turma de 9º ano, trouxe-nos subsídios teórico-metodológicos para futuras atuações na escola e turmas com as quais trabalhamos.

Portanto, aconselhamos, para futuras pesquisas, a caracterização da responsividade discente em atividades reflexivas e contextualizadas de gramática nos mais diversos enunciados concretos à disposição nas esferas sociais e humanas a partir um trabalho com a formação de professores da escola básica com a elaboração de novas propostas pedagógicas de leitura, escrita e análise linguística, para serem aplicadas nos anos finais do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio a fim de que o agir responsivo ativo se instale durante as aulas de LP. É válido ressaltar, ainda, que não encontramos, no estado de arte, pesquisas que se voltem para a responsividade discente no trabalho com a AL, como desenvolvemos em nossa investigação.

Para concluirmos, recordamos as palavras do GEGe (2011, p. 38), ao postular que “A linguagem é dialógica por natureza e os efeitos do processo constitutivo da subjetividade aparecem encarnados nas mais variadas atividades discursivas e nos atos responsivos (...)”. Sobre esse ponto de vista, esperamos que

esta Dissertação, incentive todos nós, professores de LP, que desenvolvem um ensino de língua focado na tradição de conteúdo gramaticais, ensinar a língua como ação interindividual com um propósito específico, um processo interativo, que só se realiza nas práticas sociais que se constroem nos diversos grupos sociais, situados sócio-historicamente.

Esperamos também, com o estudo, que nós, docentes de LP, possamos refletir que a linguagem, em nossas aulas, deve ser usada para dizer algo ao interlocutor de uma determinada maneira, em um determinado contexto sócio-histórico e em determinadas circunstâncias de interação, uma vez que “o que orienta o gênero no qual o discurso se concretiza são as escolhas dos procedimentos de estruturação e a seleção dos recursos linguísticos (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

REFERÊNCIAS

ADAM, J.M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 1992.

ANGELO, C.M.P. & L. Loregian-Penkall (2010). Perspectivas para o trabalho com a análise linguística. In: MENEGASSI, José, Renilson (Org.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental*. Maringá, EDUEM, p. 141- 162.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. ARRIGUCCI, Davi. Fragmentos sobre a crônica. In: *Enigma e comentário – Ensaios sobre literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2000. p. 149-182.

BARROS, A.J.S; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de metodologia**: um guia para iniciação científica. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BENASSI, Maria Virgínia Brevilheri. **Crônicas humorísticas- opinativas de José Simão**: a análise linguística na leitura. 2008. 138 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

BENDER, Flora Christina; LAURITO, Ilka Brunhilde. **Crônica** – História, teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1993.

BENDER, Flora Christina. **Fernando Sabino**: literatura comentada - seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Flora Christina Bender. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1981.

BESSA, José Cezinaldo Rocha Bessa. Pensando o sujeito na contemporaneidade. In: **Palavras e contrapalavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

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

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2003 [1999].

BRAGA.C.M.L. **A etnologia como recurso metodológico na análise sociológica**. Ci. Cult. , v.40, n. 10, p. 957-966, Out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais: diretrizes nacionais curriculares gerais para a educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4. – Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

CADERNOS VIRTUAIS – **a cultura digital presente na sala de aula**. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html. Acesso em 07 de julho de 2015.

CANDIDO, Antonio. A Vida ao rés-do-chão. In: **A Crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CECÍLIO, S.R; RITTER, L.C.B; PERFEITO, A.M. **Gêneros discursivos e gêneros textuais**: opção terminológica e metodológica. In: CIELLI – Colóquio Internacional de estudos linguísticos e literários, 1, 2010, Maringá. Anais...Maringá. UEM – PLE. Disponível em: < [http:// www. ple. uem.br](http://www.ple.uem.br) >. Acesso em: 03 fev. 2015.

CEREJA, William, Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens, 9º ano**: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: COUTINHO, Afrânio (dir.) **A literatura no Brasil**. Vol. 6. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana S.A., 1971.

COVRE, André. Mensagem aos leitores do Geraldi que vão nascer. In: GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

DIAFÉRIA, Lourenço. **O imitador de gatos e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 2001, p. 33-34.

DIAS, Eliana et ali. **Gêneros textuais e (ou) discursivos: uma questão de nomenclatura**. Interacções, n.19.p. 142-155. 2011.

_____. **Linguagem & Diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, Geraldo. **A escrita de uma crônica**. Revista Língua Portuguesa, n.20, São Paulo. 2007.

FREITAS, W. R. DE.S; JABBOUR, C. J. C. **O estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: fundamentos, roteiro de aplicação e pressupostos de excelência**. In: XXX Encontro de Engenharia de Produção – Maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente. Enegep 2010. São Carlos, SP, Brasil, 12 a 15 de outubro de 2010.

FILHO, C.B. Um novo jeito de conversar. In: **Diálogos: conversando é que a gente voa junto**. Revista Tam Nas Nuvens. Edição: abril, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Revista de Administração e Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, Mai/Jun/.1995.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. **A aula como acontecimento**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. 1984.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Alessandra. A arte do encontro nos cineclubes universitários. In: **A escuta como lugar no diálogo**: alargando os limites da identidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GOTTARDI, Ana Maria. **A crônica na mídia impressa**. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: procurando outras leituras com Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. (Caderno de Estudos III Para Iniciantes)

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Maria Benetti. **Estudo de produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KUHN, T. Z.; FLORES, V. do N. **Enunciação e ensino**: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, Jan./Mar.2008.

LOPPES-ROSSI, M.A. G. Gêneros discursivos no ensino da leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, K.S.B (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino.3. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2008, p. 61-72.

MENEGASSI, R.J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In. NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Clara Luz, 2008, p. 135-148.

MENEGASSI, R.J. **Aspectos da responsividade na interação verbal**. Revista Língua & Letras, Cascavel, v.10, n.18, p. 147 – 170, 1º semestre. 2009.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENDONÇA, Marina Célia. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: enfrentado questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. (Caderno de Estudos IV Para Iniciantes)

MINAYO, M. C. de S.; (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOISES, Massaud. VI – A Crônica. In: **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 1985.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. Deslocando a identidade do sujeito, um novo jeito de pensar a respeito de si mesmo. In: MOURA, Maria Isabel de; MOTELLO, Valdemir. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. (Caderno de Estudos IV Para Iniciantes)

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. R. A construção de atividades de análise linguística na formação continuada de professores de língua portuguesa. In: **Anais do III Seminário Interação e Subjetividade no ensino de línguas: faz diferença ser autor da aula que ministro?** Castanhal, PA: UFPA/Faculdade de Letras, 2014 (no prelo).

_____. Atividades de Análise Linguística: questões de metalinguagem no processo de produção textual In: III CIELLI Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014, Maringá. **Anais do III CIELLI Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014. p.1 – 12

_____. Projeto de Pesquisa **Língua Portuguesa e Formação Docente e Ensino - Aprendizagem**. Universidade Federal do Pará. Centro Universitário de Castanhal. Faculdade de Letras do Centro Universitário de Castanhal. Castanhal, 2013/2015

_____. Projeto de Pesquisa **Práticas de Linguagem e Formação Docente**. Universidade Federal do Pará. Centro Universitário de Castanhal. Faculdade de Letras. Castanhal, 2015 (em andamento).

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2013.

OLIVEIRA, Gisele de Freitas Paula. A função de orientador argumentativo dos rótulos em artigo de opinião: uma questão de entonação de valores sociais. In: **Em (n) torno de Bakhtin: questões e análises**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PAJEÚ, Hélio; MUSSARELLI, Felipe. Feitios metodológicos d'Os Gêneros do Discurso. In: **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PERFEITO, A. M; OHUSCHI, M. C. G; BORGES, C.A G. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. In: OSORIO, E.M.R. **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**: São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 51-79.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino da língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005.

PERFEITO, Alba Maria; RITTER, Lilian Cristina Buzatto; KRAEMER, Márcia Adriana (Org.). **Gêneros discursivos**: possibilidades e reflexos de abordagens pedagógicas em práticas languageiras. Pedro & João Editores, 2016.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação, a palavra na vida e na poesia**: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **No círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: Bakhtin, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RITTER, L. C. B. Análise linguística no ensino fundamental. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B.; MENEGASSI, R.J. (Orgs.). **Escrita e ensino**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 87-112 (Coleção Formação de Professores EAD, n. 42).

RITTER, L.C.B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio**: proposta de elaboração didática, 2012.240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2012.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v.1, n. 1, p. 415-440, jan./jun.2004.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Os gêneros do discurso como elementos integradores das práticas de leitura /escuta, produção textual e análise linguística**. Florianópolis: [s.n], 2007. Não publicado.

RODRIGUES, Rosangela Hammes; CERUTTI – RIZZATTI, Mary Elisabeth. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER. J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. ROJO, R; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SABINO, Fernando. **A companheira de viagem**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1977.

_____. **A mulher do vizinho**. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 1962. p. 163-164.

SACOMAN, Kelly Cristina Bogner. A propósito da visão enunciativa de linguagem e seu papel fundante na consolidação do sujeito. In: **A escuta como diálogo: alegando os limites da identidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

SANTANA, Élcio Eduardo de Paula; SOBRINHO, Zaki Akel. **O Interpretativismo, Seus Pressupostos e Sua Aplicação Recente na Pesquisa do Comportamento do Consumidor**. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. EnEPP 2007. Recife/PE – 21 a 23 de novembro de 2007.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TACHIZAWA, T. e MENDES, G. **Como fazer monografia na prática**. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

THIOLLENT, R. **Metodologia das pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TREVIZAN, Michele Viana. Perspectivas metodológicas em Marxismo e Filosofia da Linguagem. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. (Caderno de Estudos IV Para Iniciantes)

TRIPP, David. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, Set./Dez., 2005.

TRISTÃO, Talita Carlos. **As crônicas de Fernando Sabino: poesia de observação**, 2013. Dissertação de mestrado em Estudos Literários. Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Zoeira**. Porto Alegre: L & PM, 1996, p. 16-17.

<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/11/no-dia-da-consciencia-negra-zh-retoma-tres-casos-famosos-de-injuria-racial-4910888.html>. Acesso em 02 de dezembro de 2015.

APÊNDICE 1: Descrição das aulas desenvolvidas na turma de 9º ano

No dia 20/04/16, ocorreu nosso primeiro contato com a turma, ao darmos início ao desenvolvimento da Oficina I: *Iniciando a reflexão sobre acontecimentos cotidianos*, com a 1ª etapa: *Tomando conhecimento de como as atividades da primeira oficina seriam desenvolvidas*. Dessa forma, apresentamos aos alunos, detalhadamente, as oficinas que compõem o módulo I. A turma, composta por 37 alunos, foi dividida em 8 grupos de estudo (que passaram a ser classificados de Grupos I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII), para que a intervenção passasse a ser aplicada em sala. Orientamos os discentes que não trocassem de grupo no decorrer do desenvolvimento das aulas a fim de que pudéssemos perceber o desenvolvimento dos alunos de cada grupo em particular.

Nesse mesmo dia, ainda, passamos a desenvolver a leitura da reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso, ao iniciarmos a segunda etapa da Oficina I: *Iniciando a reflexão sobre acontecimentos cotidianos*, com a leitura somente da manchete do texto *No dia da consciência negra, ZH retoma três casos de injúria racial* por meio de oito questões exploratórias. Como a turma foi dividida em oito equipes, cada uma delas ficou responsável em responder e discutir uma das questões sobre os pontos citados, na manchete da reportagem, a partir da ativação de seus conhecimentos prévios. No final da aula desse dia, as respostas foram entregues para que fossem discutidas, após a leitura na íntegra do texto. A título de exemplificação, mostramos, apenas, as respostas dos Grupos I e II sobre a primeira e segunda questões, escritas, primeiramente nos cadernos entregues no final da resolução das atividades, e discutidas, em sala, com os demais colegas:

- 1) *O que são esses três casos de injúria racial*
- 2) *Vocês sabem o que é injúria racial?*

G1: “Nós achamos que essas injúrias raciais deve ser relacionados a cor da pessoa ou o modo do cabelo da pessoa ser cacheado porque já vimos muitos casos relacionados a isso”.

G2: “Para nós vem de injustiça e racismo. Ex.: Uma pessoa é racista com a outra por sua cor, religião e ela está sendo injusta com a outra por não conhecer a pessoa por dentro que muitas vezes não importa sua aparência e sim por dentro o que a pessoa sente, seus sentimentos etc.”.

Dessa maneira, todos os grupos responderam às questões elaboradas, não fugindo do que a locutora da reportagem se propôs a discutir. Portanto, a nosso ver,

as respostas foram satisfatórias, pois ainda não tinham tido contato com o texto na íntegra, visto que nenhuma das equipes teve dificuldade em ativar seus conhecimentos prévios.

Nos dias 27/04/16 e 28/08/16, iniciamos e desenvolvemos a 3ª etapa da Oficina 1: Leitura do texto *Racismo e Justiça*, Larissa Roso, por meio de dezesseis questões sobre o conteúdo temático do texto para que cada grupo respondesse e socializasse duas questões. Pedimos, primeiramente, que fizessem a leitura silenciosa do texto para, em seguida, acompanharem a leitura oral compartilhada. Após isso, os grupos discutiram entre si sobre o conteúdo temático do texto e passaram a comparar as respostas que produziram com a manchete da reportagem a fim de que constatassem ou refutassem as respostas produzidas.

Ao finalizarem a primeira discussão sobre as questões da manchete da reportagem, todos os grupos socializaram as respostas das duas questões destinadas a cada um deles, momento em que foi instalada uma discussão com a nossa mediação das impressões que eles construíram do texto. Exemplificamos a resolução da atividade com as respostas das questões 1 e 4, dos grupos VII e III, respectivamente:

- 1) *De acordo com as informações fornecidas pela reportagem, qual é o motivo das agressões sofridas pelos três famosos?*
- 4) *Vocês concordam com agressões como essas? Justifique.*

G7: *“O motivo das agressões feitas contra as pessoas da reportagem foi porque eram negras.”*
G3: *“Não por que os negros merecem respeito e tem os mesmos direitos das pessoas brancas.”*

Ao concluírem a atividade proposta desse momento, todos os grupos manifestaram-se participantes ativos do processo, novamente, na resolução das respostas das questões destinadas a cada equipe. Talvez pela extensão o texto ou até mesmo pela falta de mais atenção por ocasião da leitura silenciosa, algumas respostas não foram satisfatórias, o que foi esclarecido com nossa mediação no decorrer da discussão em sala entre as equipes.

Nos dias 04/05/16 e 05/05/16, desenvolvemos a 4ª etapa da Oficina I: *Refletindo sobre o sentido que as palavras expressam em contextos de uso*, ou seja, passamos a refletir com os alunos sobre a intencionalidade discursiva que as palavras trazem ao texto de acordo com o contexto de uso. Novamente os grupos

foram orientados a fazer a leitura silenciosa da reportagem, a fim de que sublinhassem no texto as palavras dirigidas pelos agressores aos famosos e analisassem o que elas expressavam para que, em seguida, refletissem, discutissem e socializassem com os demais alunos da turma sobre os motivos intencionais construídos pelos criminosos com as palavras “macaco”, “escória”, “lixo” e “preto”.

Elaboramos, para este momento, quatro questões e orientamos que todos os grupos as respondessem em seus respectivos cadernos a fim de que, em seguida, socializassem em classe. Ilustramos este momento com as respostas das questões 1 e 2 dos grupos VI e V, respectivamente:

1) *Qual a intenção presente nas palavras dos agressores ao gritarem nos estádios (os casos Márcio Chagas e Aranha) ou escrevê-las em redes sociais (o caso Maju)? Justifiquem. Analisem e justifiquem cada caso.*

2) *Que tipo de sentimento dos criminosos as palavras em destaque **macaco**, **escória**, **lixo** (dirigidas ao árbitro Márcio Chagas), no nono parágrafo do texto: “Não bebo café para não ter intimidade com **preto**”, “Quando **preto** vai à escola?” “Quanto está em construção” (dirigidas a Maria Julia Coutinho, a Maju), no décimo quarto parágrafo do texto; e **macaco** (dirigida ao goleiro Mário Lúcio Duarte Costa, o Aranha), no décimo sétimo parágrafo, expressam? Por quê?*

G6: *“A intenção dessas pessoas nós achamos que é desmoralizar as outras, fazer com que elas se sintam inferiores com as outras”.*

G5: *“Um sentimento de crueldade, de maldade, porque essa pessoa é ignorante”.*

Ao término da atividade, percebemos que as respostas produzidas foram satisfatórias com o objetivo que traçamos para o momento, pois os alunos conseguiram analisar, de forma crítica e reflexiva, a intencionalidade discursiva dos agressores por meio das palavras utilizadas por eles.

No dia 11/05/16, iniciamos a 5ª etapa da Oficina I: *Refletir sobre a intolerância racial*, e, para que a atividade se efetivasse, pedimos ao final das aulas anteriores que pesquisassem, em seus respectivos grupos de estudo, sobre os tipos de intolerância social e racial, além de selecionarem imagens ou vídeos, que expressassem esses dois tipos de intolerância e percebessem a distinção entre ambas, para que discutíssemos no nosso próximo encontro.

Sete grupos optaram por fazer uma pesquisa em textos veiculados na Internet e apenas um grupo selecionou um vídeo para ilustrar a distinção entre as intolerâncias social e racial: *O xadrez das cores – o preconceito e desafio da acolhida da diversidade*, baixado pelos componentes da equipe no canal Youtube. A discussão entre os grupos foi instaurada em classe com a nossa mediação, assim

todos os grupos discutiram o que haviam compreendido durante a pesquisa, como também se mostraram revoltados pelo tratamento dado pela personagem branca à personagem negra no vídeo, como podemos exemplificar com a verbalização dos componentes do próprio grupo VIII, que escolheu o vídeo:

G8: “Esses comentários são maldosos, cruéis, essa mulher branca não tem o direito de agredir a sua empregada doméstica negra, deveria ser presa, tudo isso é muito revoltante, ela está cometendo um crime de injúria racial”.

Após a discussão entre as equipes, por percebemos que, para alguns alunos, a distinção entre crime de racismo, de injúria racial, intolerância social e racial, ainda não se concretizava de forma clara, por meio de aula expositivo-dialogada revisamos e exploramos esses conceitos com os discentes.

Nos dias 12/05/16, 19/05/16 e 24/05/16, iniciamos a 6ª etapa da Oficina I: *As intolerâncias social e racial, que trazem como consequência os crimes de injúria e racismo, estão presentes no bairro onde moram?* Etapa incluída a pedido da professora da turma, já que a docente, por participar com a turma da *Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro* (OLP)⁹ com as produções textuais de crônicas dos alunos sendo o tema *O lugar onde vivo*, solicitou que elaborássemos uma etapa que contemplasse esse aspecto do concurso, o que produzimos e passamos a orientar os alunos nas aulas destinadas ao dia 12/05/16.

Nesse dia, os alunos, em suas respectivas equipes, foram orientados a pesquisar sobre o bairro onde vivem, além de serem orientados, por meio de questões norteadoras por nós elaboradas, a fazerem entrevistas com moradores antigos e negros de seus bairros para que, a partir das respostas dos entrevistados, pudéssemos discutir o preconceito racial existente em seus bairros, nas aulas posteriores, que ocorreriam nos dias 19/05/16 e 24/05/16. Dos oito grupos de alunos da turma, somente cinco fizeram as atividades pedidas, três equipes alegaram não ter tido tempo para executar, pois estavam envolvidos em outra atividade da disciplina Matemática. Colocamos abaixo, a título de ilustração, as respostas de dois

⁹ A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é um Programa do Ministério da Educação em parceria com a Fundação Itaú Social, que realiza um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas brasileiras, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, cujo objetivo é contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas de todo o país. Maiores informações constam no site www.escrevendoofuturo.org.

entrevistados pelos grupos II e IV sobre as perguntas das alternativas a e b elaboradas para as entrevistas, respectivamente:

- a) *Como você vê o preconceito racial?*
- b) *Por que o preconceito racial ocorre mais com o negro?*

EG2: “Algo comum que acontece frequentemente, não só pela cor mas também pela religião ou opção sexual, e que a mudança depende de nós”.

EG4: “Porque para mim deve ser por causa do tom da pele. Exemplo: Algumas pessoas na maioria branca vê os negros como pessoas diferentes sem valor por conta da cor da pele”.

Como posto, três grupos não priorizaram a atividade em detrimento de dedicarem o tempo para os estudos de uma avaliação de Matemática, porém os instigamos a participar das discussões a partir das entrevistas dos grupos que produziram a atividade. Percebemos que os resultados da atividade foram positivos porque os alunos, com as entrevistas colhidas, tiveram uma visão de como o preconceito racial se configura em seus bairros e posicionaram-se criticamente contra qualquer tipo de preconceito existente em suas comunidades.

No dia 27/05/16, iniciamos o trabalho com a 7ª e última etapa da Oficina I: *Há ocasião em que o preconceito é compreensível e justificável?* Passamos a desenvolver com os grupos a compreensão da crônica *Preto e Branco*, de Fernando Sabino, por meio dos seguintes passos: leitura silenciosa e leitura oral compartilhada. O propósito da atividade foi fazer os alunos entrarem em contato com um texto do gênero crônica para que percebessem o teor subjetivo e reflexivo do narrador-locutor ao abordar o conteúdo temático do texto. O propósito também foi instigar os alunos a analisarem se o narrador-locutor descrevia a cena no texto de forma preconceituosa ou não, a fim de que discutissem, de forma crítica e reflexiva, a intenção do narrador-locutor em mostrar a atitude racista da personagem amiga do sambista.

Foram elaboradas quatro questões para esse momento, para que todos os grupos as respondessem no caderno e, em seguida, socializassem com a turma. Mostramos como as respostas das questões 1 e 2 dos grupos I e VI foram coletadas e produzidas durante a socialização:

- 1) *Vocês concordam que dependendo da ocasião o preconceito racial pode ser compreensível e justificável?*
- 2) *Que atitude tomaria se a sua situação fosse a mesma do desempregado?*

G1: *“Em nenhum momento o preconceito racial deve ser uma desculpa para que seja compreendido e justificado na sociedade, ainda mais se tratando de um amigo”.*

G6: *“Não teríamos coragem de fazer uma “sacanagem” dessas com um amigo mesmo que corresse o risco de perder o emprego, que se acontecesse com a gente, nunca mais íamos olhar na cara do dele”.*

Ao final da atividade, após a socialização e discussão das respostas, analisadas de forma satisfatória por nós, uma vez que todos os grupos se envolveram na resolução das questões, os alunos passaram a polemizar entre si. Algumas equipes, ao responderem e discutirem a primeira questão exemplificada acima, disseram que agiriam da mesma forma porque não gostariam de ficar desempregados e passar fome novamente, enquanto outras rebatiam dizendo que não, que nada justificativa a ação da personagem em relação ao sambista de cor.

Nos dias 01/06/16, 02/06/16 e 08/06/16, desenvolvemos a Oficina II: *Reconhecimento do gênero discursivo crônica*, por meio da leitura da notícia *Legado histórico*, do jornal Zero Hora; da crônica *Avec Élégance*, de Martha Medeiros e do conto *Um ser delicado*, de Laura de Lemos. Na primeira etapa desta oficina: *Iniciando a navegação pelas águas reflexivas da crônica*, distribuímos os textos selecionados para que os discentes fizessem a leitura silenciosa e acompanhassem, em seguida, a nossa leitura oral de cada texto, a fim de que discutissem, posteriormente, com os colegas sobre o conteúdo temático dos três textos, com nossa mediação. Mostramos esse momento com os pontos levantados e discutidos pelos grupos III, VII e VIII:

G3: *“O texto I fala sobre o homem neandertal que existe em cada um de nós”.*

G7: *“O texto II trata do comportamento das pessoas na sociedade, se são educadas ou não”.*

G8: *“O texto III conta a história de um homem que sente nojo de como as pessoas comem”.*

Percebemos, assim, que a maioria dos grupos conseguiu levantar aspectos de forma coerente, pois estavam relacionados com o conteúdo temático dos três textos lidos e analisados, portando a atividade foi desenvolvida, a nosso ver, de forma positiva, visto que as equipes leram os textos para que pudessem apontar pontos concernentes ao tema de cada um deles.

Em seguida, os alunos dos grupos foram instigados a identificar entre os três textos, a crônica. Exemplificamos este momento somente com as respostas dos grupos VI e VIII:

G6: “O texto (3) porque e o que acontece no nosso cotidiano”.

G8: “O primeiro texto por que tem os elementos”.

Notamos, por ocasião das respostas dos grupos às questões, a grande dificuldade da maioria dos alunos em não conseguir identificar o gênero discursivo crônica entre os textos. Somente o grupo 4 classificou o texto corretamente, mas não sabia mostrar quando questionados quais passagens poderiam respaldar a escolha do texto como uma crônica.

Ainda no dia 01/06/16, iniciamos a 2ª etapa da Oficina II: *Estabelecendo a distinção entre notícia, crônica e conto*, e, para que isso ocorresse, tiveram três quadros, com as características específicas de cada gênero (notícia, crônica e conto) lidos, anteriormente, para que analisassem e marcassem com um (X) qual quadro corresponderia ao texto I (notícia), ao texto II (crônica) e ao texto III (conto) a fim de que estabelecemos a partir da identificação do grupos uma discussão em sala com os aspectos inerentes de cada um dos gêneros selecionados para o momento. Apenas o grupo VIII não entregou o quadro-resposta.

No dia 02/06/16, iniciamos a intervenção com a socialização dos quadros-respostas dos sete grupos que participaram da atividade, para que discutissem com os componentes das outras equipes os quadros-resposta a que haviam chegado a fim de que tivéssemos a impressão geral do conhecimento dos alunos sobre os três gêneros lidos e analisados. Tanto com esta atividade quanto com a anterior, somente ouvimos as socializações e discussões deles em sala, e, a partir do diagnóstico levantado de que a maioria dos estudantes não sabia definir crônica, assim como não sabia fazer a distinção entre os três gêneros notícia, crônica e conto, desenvolvemos, a partir do dia 08/06/16, aulas expositivo-dialogadas com o auxílio dos três textos sobre as características gerais inerentes aos três gêneros lidos e analisados nas duas etapas anteriores pelos discentes.

No final das aulas deste dia e, com a nossa mediação, todos os grupos preencheram dois quadros-comparativos, o primeiro (crônica versus notícia), o segundo (crônica versus conto), enfatizando as semelhanças e diferenças entre os três gêneros. Nossa intenção com esta última atividade foi em colaborar para que as

dificuldades apresentadas na identificação dos gêneros, como ainda de suas particularidades específicas, sobretudo do gênero crônica, fossem esclarecidas aos grupos para que obtivessem melhores resultados em atividades posteriores durante a intervenção.

Nos dias 09/06/16 e 15/06/16, demos início à Oficina III: *Leitura global do gênero discursivo crônica*, por meio das crônicas *Pais*, de Luís Fernando Veríssimo; *A primeira passeata de um filho*, de Lourenço Diaféria e *Preto e Branco*, de Fernando Sabino. Passamos, assim, a aplicar a primeira atividade desta oficina: *Explorando o título*, ao distribuímos entre os grupos os títulos dos textos a serem lidos e analisados por meio de quatro questões exploratórias para socialização posterior. Ilustramos esse momento com a resposta do grupo III sobre a quarta questão:

4) *Que situação, de acordo com os títulos analisados, as crônicas a serem lidas vão retratar?*

G3: *“Achamos que o texto Pais vai tratar de uma relação entre pais e filhos, o texto A primeira passeata de um filho vai tratar da primeira vez que um filho vai na passeata e o texto Preto e Branco sabemos que trata de preconceito racial por que já lemos ele antes na suas aulas”.*

Todos os grupos também se envolveram na resolução da atividade, uma vez que levantaram hipóteses a partir dos títulos sobre que temas as crônicas tratariam, respostas comprovadas com a leitura dos textos na íntegra logo após o término da resolução das questões exploratórias dos títulos por meio de socialização e discussão em sala entre os grupos com a nossa mediação.

Ainda no dia 09/06/16, passamos a desenvolver a segunda atividade da Oficina III: *Buscando sentido*, ao iniciarmos o trabalho com a instigação dos alunos com as cinco questões elaboradas sobre as três crônicas em análise por meio de um questionamento oral. Os grupos não responderam às questões por escrito, mas somente verbalizaram as respostas oralmente. Exemplificamos a resolução da atividade com a resposta do grupo VI da segunda questão, em relação à crônica *Pais*, de Luís Fernando Veríssimo:

2) *Vocês já viveram uma situação parecida como a descrita nas crônicas? Ou conhecem alguém que tenha vivenciado algo parecido? Relatem-nos a situação e digam-nos se concordam ou discordam com o ponto de vista do locutor-narrador.*

G2: *“Sim nas nossas famílias por que nossos pais, tios, tias querem que nossa irmã e nossas primas casem na igreja igual no texto. Concordamos com o narrador por que ele mostra outras formas de casar que não existe só essa que os pais do texto gostam”.*

Todos os grupos também se envolveram ativamente na resolução das atividades, pois todos se empenharam em responder às cinco questões elaboradas a partir das três crônicas lidas, assim como participaram de forma satisfatória quando questionados, por ocasião da nossa mediação, sobre as respostas dadas às questões exploratórias sobre os três textos.

Nos dias 15/06/16 e 16/06/16, continuamos com a aplicação da Oficina III em sala, ao desenvolvermos as atividades referentes às condições de produção, ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo das três crônicas selecionadas para a intervenção com as atividades da oficina na turma de 9º ano. Todas as atividades foram desenvolvidas como a atividade anterior, apenas por meio da instigação oral dos componentes dos grupos. Primeiramente, os alunos fizeram a leitura silenciosa de cada crônica, para que passassem a responder às atividades propostas direcionadas a cada um dos textos, abordados, um de cada vez em sala. Primeiramente foi feito o trabalho com a crônica *Pais*, de Veríssimo; em seguida, com *A primeira passeata de um filho*, de Diaféria; e finalizamos com *Preto e Branco*, de Sabino.

Assim, passamos a exemplificar a resolução das atividades com respostas dos grupos VII, I, IV e V da primeira questão sobre as condições de produção dos textos; da primeira questão sobre o conteúdo temático da crônica, *Pais* de Veríssimo; da segunda questão sobre a linguagem dos três textos e da segunda questão sobre a estrutura composicional da crônica *A primeira passeata de um filho* de Diaféria, respectivamente:

1) *Quem escreveu as crônicas lidas por vocês? Qual seu papel social? Justifiquem.*

1) *Qual o tema das crônicas lidas por vocês? Vocês conseguem perceber de onde os temas foram retirados para ser desenvolvidos nos textos? Justifiquem.*

2) *A linguagem das crônicas é formal ou informal? Justifiquem.*

2) *Estabeleça para cada parágrafo dos textos a relação com os elementos estruturais da crônica lidas: situação inicial, início do conflito, clímax do conflito, resolução do conflito e retorno à situação inicial.*

G7: *“Foram os cronistas, na sociedade eles são escritores”.*

G1: *“Se refere aos sonhos fantasiados dos pais sobre suas filhas em relação ao seu casório. Consegue se perceber que o texto foi retirado de um acontecimento que ocorreu em um casamento”.*

G4: *“É normal, igual como falamos diariamente”.*

G5: *“A situação esta no premeiro parágrafo quando o menino acorda cedo para ir para a passeata”.*

Durante o desenvolvimento das atividades, fomos discutindo com os alunos os aspectos biográficos do autor, locutor e papel social, interlocutor e papel social, suporte de circulação, esfera social, finalidade, conteúdo temático, ponto de vista reflexivo do narrador, estilo (linguagem), tom, estrutura composicional (situação inicial, início do conflito, clímax do conflito, resolução do conflito e retorno à situação inicial), de cada texto em análise. Também mostramos de que forma os narradores dos textos fizeram uso dos adjetivos para caracterizem as personagens, objetos e cenários com o intuito de fazer os alunos refletirem sobre o efeito de sentido provocado pelos adjetivos nos textos e prepará-los para a análise da utilização de adjetivos, de locuções adjetivas e outros recursos gramaticais com função adjetiva em *A última crônica*, de Fernando Sabino, na construção de sentidos do texto.

Nos dias 22/06/16, 23/06/16 e 24/06/16, passamos a desenvolver a Oficina IV: *Leitura aprofundada de um texto do gênero crônica – o trabalho com o enunciado A última crônica, de Fernando Sabino*. Os alunos foram orientados em participar das atividades em seus respectivos grupos de estudo. Assim, passamos aplicar o momento antes da leitura por meio de um diálogo prévio sobre o conteúdo temático da crônica a ser lida. Foram elaboradas dezesseis questões para a atividade e divididas igualmente entre os oito grupos de estudo da turma. Ilustramos a etapa com as respostas dos grupos VI e VIII, das alternativas L e O, respectivamente:

l) *Vocês têm amigos negros? Relacionam-se bem com eles? Saem para passear?*

o) *Em suas famílias existem pessoas preconceituosas? Vocês são de acordo com essa postura?*

G6: *“Sim, temos amigos negros na própria sala de aula, na escola, amigos de outras turmas, na vizinhança, na igreja e saímos com eles para passear”.*

G8: *“Sim, temos parentes que são racistas, têm preconceito de cor. Não achamos essa atitude certa porque os negros merecem respeito”.*

Todos os grupos também se envolveram ativamente na resolução das questões sobre o primeiro momento da oficina, visto que contribuíram durante a socialização e discussão das respostas dadas às questões destinadas a cada equipe.

Ainda no dia 22/06/16, desenvolvemos o momento durante a leitura com questões exploratórias sobre título e sobre todos os parágrafos que compõem o enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino. Iniciamos com a instigação oral sobre o título, sem que os alunos tivessem contato com o texto na íntegra. A título de exemplificação, mostramos a resposta do grupo III, em relação à seguinte questão:

a) *Por que o título do texto é a última crônica?*

G3: *“Quem escreveu a crônica acabou a sua carreira de escritor depois de escrever ela, por isso o título”.*

Em seguida, passamos a desenvolver a leitura oral e compartilhada de cada parágrafo a fim de que instigássemos os alunos, oralmente, para que respondessem às questões elaboradas dos parágrafos do texto. Assim, passamos a ilustrar essa etapa com as respostas dos grupos IV, V e II das seguintes questões, respectivamente:

a) *O segundo parágrafo inicia com uma nova informação, há uma família que adentra o botequim. Descreva essa família.*

c) *Por que os pais da menina procuram um lugar no fundo do botequim para sentar-se?*

d) *Alguém observa a família no botequim no momento do ritual? Quem?*

G7: *“Uma família de pretos e pobre que com sua filha também negrinha que vestia um vestido pobre e estava de laço de fita no cabelo, tem as pernas curtas e olhos grandes”.*

G5: *“Porque são negros e estão com vergonha das pessoas do botequim”.*

G2: *“Não, ninguém, só o narrador, talvez por que a família é pobre e negra e ninguém da importância”.*

Os alunos, em seus respectivos grupos, interagiram conosco e entre eles, por ocasião das hipóteses levantadas e discutidas sobre o título e sobre cada parágrafo da crônica, ato dialógico relevante para que o desenvolvimento da atividade se efetivasse em sala de aula. O trabalho com as questões sobre os parágrafos finalizou dia 23/06/16, atividade que permitiu aos estudantes compararem as hipóteses levantadas desde a análise do título e da compreensão do texto no geral, além de proporcionar os esclarecimentos necessários das dúvidas dos discentes sobre o vocabulário empregado no texto.

No dia 24/06/16, iniciamos o momento após a leitura com questões exploratórias sobre contexto de produção, sobre o conteúdo temático, de compreensão e interpretação e sobre a estrutura composicional do enunciado *A*

última crônica, de Fernando Sabino. Também desenvolvemos o momento em grupos e por meio da instigação oral e obtivemos a participação de todas as equipes.

Para exemplificarmos a etapa, disponibilizamos as respostas dos grupos I e II sobre as seguintes questões, respectivamente, (Toda crônica traz uma reflexão sobre um acontecimento do cotidiano, esta, em particular, traz a comemoração do aniversário de uma criança. Qual é a intenção do locutor-narrador ao abordar no texto esse acontecimento? Justifique. / Qual seria a função social do autor desta crônica? Comente.

G1: "Ele quer mostrar que devemos tirar esse pensamento preconceituoso"

G2: "A função dele seria fazer crônicas para reflexão".

Durante o desenvolvimento da atividade, fizemos uma correção oral de todas as questões de forma dialogada com os alunos para que percebessem quais equívocos cometeram durante a resolução, confirmassem o que haviam respondido corretamente e travassem uma discussão com os demais colegas sobre todos os pontos levantados nas respostas. Dessa forma, finalizamos as atividades da intervenção referentes ao primeiro semestre, uma vez que a escola aplicaria a avaliação final de todos os alunos nos dias 25, 28, 29 e 30/06/16.

A escola retornou suas atividades normais a partir do dia 01/08/16, porém os dias 01 e 02/08/16 foram destinados a uma breve formação dos docentes da escola. Nos dias 03, 04 e 05/08/15, não houve intervenção, uma vez que a professora da turma ainda estava com aulas no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), já que cursa outra graduação, e a classe tinha sido cedida a outros professores para reposição de aulas

Na segunda e na terceira semanas de agosto (10,11,12,17,18 e 19/08/16), também não houve possibilidade de continuarmos a intervenção porque a professora da turma retornava à escola, por ter concluído o módulo do PARFOR e precisava finalizar com os alunos as produções textuais de crônicas para inscrevê-los na OLP, visto que as inscrições iriam até o dia 19/08/16. Por isso, acordamos com a docente de aplicarmos as últimas atividades (prática de análise linguística – atividades epilinguísticas e metalinguísticas) nos dias 24, 25, 26 e 31/08/16 e 01/09/16.

No dia 24/08/16, dois meses após termos encerrado as atividades de intervenção no primeiro semestre, reiniciamos a aplicação das atividades na turma e

para que resgatássemos a leitura integral do enunciado *A última crônica*, de Fernando Sabino, utilizamos as três aulas do dia 24/08/16 para revisarmos todas as respostas dos discentes dadas às questões dos momentos antes, durante e depois da leitura, desenvolvidas anteriormente com eles. Para isso, devolvemos o material com as respostas de cada grupo e fizemos uma correção oral. O objetivo da atividade foi ativar novamente a construção de sentidos da crônica lida para que passassem resolver as questões da prática de AL. Além do mais, também resgatamos a leitura da reportagem *Racismo e Justiça*, de Larissa Roso, a fim de que fizessem uma leitura comparativa entre a intencionalidade discursiva presente nas palavras dos agressores às pessoas famosas negras citadas no texto da jornalista e no discurso do locutor-narrador de *A última crônica*, de Fernando Sabino, para que analisassem se a finalidade dos agressores da reportagem e do locutor-narrador da crônica eram idênticas. Além disso, orientamos os alunos que não socializem as conclusões chegadas por meio da comparação textual e guardassem seus pontos de vista para a resolução das atividades de AL, visto que a leitura comparativa dos dois textos se deu individual e silenciosa.

Assim, nos dias 25, 26 e 31/08 /16 e 01/09/16, aplicamos as atividades referentes à prática de AL. A partir desse momento, os grupos foram desmembrados para que a AL se efetivasse em sala, visto que a pesquisa se centra nas respostas individuais das questões-enunciados de AL produzidas pelos alunos. Primeiramente, orientamos a resolução das seis questões-enunciados epilinguísticas e, em seguida, das seis questões-enunciados metalinguísticas, a fim de que os alunos viessem a refletir sobre os efeitos de sentidos, como também sobre a estrutura e o funcionamento da língua por meio de adjetivos, locuções adjetivas, ou por outros recursos gramaticais com função adjetiva empregados pelo narrador na crônica.

Orientamos que os alunos lessem silenciosamente cada uma das questões-enunciados de AL, em seguida, fizemos a leitura oral de questão-enunciado por questão-enunciado e pedimos que, a partir da questão lida, a resolução passasse a efetivar-se, uma a uma, na sequência lida, visto que foram informados que só passariam para a resolução da questão-enunciado posterior após a resolução da anterior, e dessa forma, as questões-enunciados foram resolvidas. Orientamos também que as dificuldades sobre a construção de sentidos que fossem se materializando durante a realização das questões-enunciados, poderiam ser

solucionadas ao retornarem ao texto, quantas vezes fossem necessárias, para perceberem a intencionalidade discursiva do locutor- narrador.

Quando também surgiram dúvidas sobre os recursos gramaticais citados nas questões-enunciados epilinguísticas, pedimos que atentassem ao início de cada comando, pois lá estavam a definição dos adjetivos, de locução adjetiva, a ênfase dada sobre os outros recursos gramaticais com função adjetiva (palavras terminadas com -inha) e da expressão adjetiva “toda arrumadinha no seu vestido pobre”. Fizemos com que percebessem que esses recursos linguísticos funcionavam na crônica como características dos substantivos com os quais estavam interligados. Chamamos atenção, ainda, para que analisassem, em cada contexto, e levando sempre em consideração o texto como um todo, sobre o tipo de caracterização atribuída pelo locutor-narrador (positiva ou negativa) em relação à família, à bolsa da mãe da menina e às palavras arrumadinha, menininha e fitinha.

Em relação às questões-enunciados metalinguísticas, pedimos que atentassem para as diferentes posições que os adjetivos ocupam na língua portuguesa por meio das frases selecionadas para a resolução da primeira questão-enunciado, assim como analisassem a posição dos adjetivos empregada pelo locutor-narrador na crônica lida. Também solicitamos que observassem as flexões de gênero e de número nas frases selecionadas para cada questão-enunciado, como também nas estruturas de *A última crônica* em destaque no comando das questões-enunciados. Alertamos os discentes sobre a explicação ampliada “toda arrumadinha no seu vestido pobre” existente no enunciado, a fim de que percebessem se com a retirada dessa expressão do texto, o efeito de sentido pretendido pelo locutor- narrador mudaria ou se seria o mesmo. Dessa maneira, concluímos nossa intervenção na turma de 9º ano, com a aplicação de todas as questões da prática de AL, cujas respostas escritas dos alunos foram analisadas à luz da responsividade no Capítulo 7 desta Dissertação.

ANEXOS

ANEXO 1 - Textos de apoio da Oficina I

Texto I: **Racismo e Justiça**

Larissa Roso

No dia da Consciência Negra, ZH retoma três casos famosos de injúria racial

Os casos envolvendo o goleiro Aranha, o árbitro Márcio Chagas da Silva e a jornalista Maria Júlia Coutinho, a Maju, convidam a refletir sobre a atenção que esse tipo de crime recebe nos tribunais

Por: Larissa Roso

20/11/2015 - 05h04min

Não é preciso aguardar muito até que desponte um novo caso. São tristemente frequentes os episódios de racismo e injúria racial que provocam rumorosa repercussão no país, principalmente quando envolvem profissionais de destaque em seus campos. Um dos últimos casos teve como vítima a atriz Taís Araújo, que, no fim de outubro, foi alvo de comentários raivosos no Facebook. “Entrou na Globo pelas cotas”, “escuridão”, “me empresta seu cabelo aí pra eu lavar louça”, dispararam os agressores diante de uma foto da artista.

Por que a intolerância cresce no Rio Grande?

Neste 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, Zero Hora selecionou três casos recentes para marcar a data: em que ponto estão as investigações dos crimes contra a jornalista Maria Júlia Coutinho, o comentarista de arbitragem Márcio Chagas da Silva e o goleiro Aranha? Os torcedores identificados no ataque ao então atleta do Santos, no ano passado, já receberam uma penalização, e as demais ações seguem tramitando.

Professor e coordenador do curso de Direito da Unisinos em Porto Alegre, Guilherme de Azevedo destaca que é baixo o percentual de condenação nas ocorrências de injúria racial e racismo, que diferem basicamente quanto ao alcance. Para Azevedo, também membro da Comissão para Década Internacional de Afrodescendentes (2015/2024) da universidade, esse tipo de crime não é tratado com a devida atenção em variadas instâncias.

– Isso a gente chama de racismo estrutural. A atenção policial e do Judiciário é baixa. O número de denúncias também é baixíssimo. Há vergonha. Quem leva isso adiante percebe que não é tratado da mesma forma pelas autoridades. Temos um país com mais de 50% da população negra, e a visibilidade do negro é pouquíssima – avalia o professor.

DOIS CRIMES RACIAIS

Entenda os diferentes conceitos jurídicos

INJÚRIA RACIAL

Consiste em ofender a honra ou a dignidade de alguém, em geral com o uso de palavras depreciativas, valendo-se de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem.

Está prevista no artigo 140 do Código Penal, que estabelece pena de reclusão de um a três anos e multa, além da pena correspondente à violência, para quem cometê-la.

RACISMO

Previsto na Lei n. 7.716/1989, caracteriza-se por atingir um coletivo de indivíduos, configurando discriminação de toda uma raça.

São enquadradas em crime de racismo, por exemplo, situações em que há recusa ou impedimento de acesso a um estabelecimento comercial ou a elevadores sociais em edifícios.

Ao contrário da injúria racial, é inafiançável e imprescritível.

Acesso difícil à justiça, mas mais espaço à discussão

Azevedo sugere que se aproveite o dia de hoje e a visibilidade das situações envolvendo famosos para que se discuta o racismo indireto, mais difícil de ser identificado e combatido do que o ato abertamente racista, com pena prevista em lei.

– Há discriminação no mercado de trabalho, remuneração diferente, diferenciação na contratação – diz Azevedo. – Antes de discutir o racismo, temos de compreender por que somos racistas. Todo mundo diz que não é racista, mas todo mundo conhece algum racista. O Brasil não se descobriu racista ainda. Se o paciente não aceita que está doente, como ele vai aceitar o remédio?

Marcha Zumbi dos Palmares será realizada nesta sexta em Porto Alegre

Em 2014, a Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou relatório concluindo que o racismo no Brasil era “institucionalizado”, o que dificulta o acesso à Justiça pela população negra. Denúncias de pessoas comuns às vezes nem chegam ao

Judiciário, conforme a presidente do Conselho Estadual de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra (Codene) e presidente estadual da União de Negros pela Igualdade (Unegro), Elis Regina Gomes de Vargas:

– Há um entrave já no registro da ocorrência: casos de racismo são registrados como injúria racial, uma diminuição da gravidade logo de início. O problema depois é que a Justiça é branca, não consegue sentir na pele o racismo. Os juízes costumam entender que as pessoas não quiseram cometer o crime, e aí não dão a punição prevista na lei.

A antropóloga Margarete Fagundes Nunes, que se dedica ao estudo de relações étnico-raciais e direitos humanos, tem uma visão mais otimista.

– Conseguimos, aos poucos, desconstruir o mito da democracia racial. Antes havia muito mais dificuldade de as pessoas se darem conta disso, havia uma negação maior. As pessoas hoje tendem a abrir espaços para a discussão – diz Margarete. – A luta do povo negro é algo a celebrar, mas também é uma data de denúncia – completa.

MARCIO CHAGAS

Em uma partida entre Esportivo e Veranópolis realizada em Bento Gonçalves, no ano passado, pelo Campeonato Gaúcho, o árbitro Márcio Chagas foi recepcionado pela torcida aos gritos de “macaco”, “escória”, “lixo”. Não era a primeira vez que o juiz sofria aquele tipo de insulto, mas o dia 5 de março de 2014 ficaria marcado também por outro ataque: ao deixar o campo, Chagas encontrou o carro amassado e arranhado, com bananas sobre a lataria e no cano de descarga.

– O que aconteceu comigo não é um fato isolado. As pessoas que são xingadas têm que denunciar. A denúncia gera desconforto, exposição, e a pessoa pode acabar perdendo o emprego. Como a Justiça é omissa nessa questão no Brasil, e não tem punição, as pessoas ficam com receio de se expor, acham que não vai levar a nada – desabafa Chagas, passados 20 meses do episódio.

A punição no âmbito da justiça desportiva foi célere: o Esportivo perdeu pontos na competição, sendo rebaixado à segunda divisão. Há dois processos em andamento atualmente. Na esfera criminal, tramita a ação por injúria racial. Busca-se identificar os responsáveis pelas ofensas em campo e pelos danos ao automóvel. Na 15ª Vara Cível de Porto Alegre, corre a ação de reparação cível, contra o clube de futebol, pelos danos morais sofridos. O Esportivo ainda não se manifestou no processo.

– Espero uma condenação exemplar – diz Antonio Bianchi, um dos advogados da vítima.

Chagas, 39 anos, mostra-se magoado ao lembrar os comentários de quem sugeriu que, apesar do abalo emocional, as agressões teriam deixado um saldo positivo – em referência ao cargo de comentarista da RBS TV que ele assumiu no mês seguinte àquela partida na Serra.

– Sugeriram que teria valido a pena – lamenta. – Não passou pela cabeça deles a possibilidade de eu na verdade ter sido prejudicado, já que eu estava num momento bom da minha carreira?

MAJU

Na noite de 2 de julho, a página do Jornal Nacional no Facebook recebeu inúmeras ofensas a Maria Julia Coutinho, apresentadora da previsão do tempo no telejornal da TV Globo. “Não bebo café para não ter intimidade com preto” e “Quando preto vai à escola? Quando ela está em construção” estavam entre as agressões proferidas por participantes de um ataque coordenado à postagem que exibia uma imagem da jornalista.

No programa seguinte, Maju, como é carinhosamente chamada pelos colegas de bancada, manifestou-se sobre o episódio, ao vivo, a partir de um questionamento de William Bonner:

– Muita gente imaginou que eu estaria chorando pelos corredores, mas na verdade é o seguinte, gente: eu já lido com essa questão do preconceito desde que me entendo por gente. Claro que fico muito indignada, fico triste com isso, mas não esmoreço, não perco o ânimo.

Manifestações solidárias tomaram as redes sociais, com a hashtag “SomosTodosMaju”. A apresentadora disse estar feliz com o carinho do público e os milhares de e-mails recebidos.

– Os preconceituosos ladram, mas a Majuzinha passa – finalizou ela.

A Polícia Civil de São Paulo identificou pelo menos três envolvidos no crime de injúria racial, e o inquérito segue em andamento no Departamento de Polícia Judiciária. O Ministério Público está acompanhando os desdobramentos do caso. Segundo o promotor Cristiano Jorge Santos, não há NOVIDADES no momento.

ARANHA

As cenas dos torcedores aos gritos de “macaco” ganharam o Brasil. Mario Lúcio Duarte Costa, o Aranha, então goleiro do Santos, foi hostilizado durante um jogo

contra o Grêmio na Arena, em Porto Alegre, em agosto de 2014. Estava visivelmente aturdido dentro do campo, e a partida chegou a ser interrompida. Aranha sinalizou para o árbitro que torcedores imitavam gestos de macaco.

– Fiquei bem nervoso. Com o perdão da palavra, fiquei p...Isso dói. Não é possível – falou Aranha.

Mais de um ano depois, aquela noite ainda é vívida para o jogador de 35 anos, hoje no Palmeiras.

– A lembrança que tenho é do som, principalmente quando eu virava para pegar a bola e bater o tiro de meta – contou o goleiro ao programa Fantástico, no dia 8.

O mineiro se entristece com o potencial destrutivo de ataques sofridos por pessoas públicas:

– Quando praticam aquele tipo de ato não é só contra mim.

O processo corre em segredo de Justiça. Segundo o juiz Marco Aurélio Martins Xavier, do Juizado do Torcedor e Grandes Eventos, trata-se de uma “consequência do exagero verificado na veiculação da identidade dos réus, o que lhes impôs uma série de prejuízos”. A partir de um acordo, houve uma suspensão condicional do processo criminal – trata-se de um mecanismo que beneficia os cinco envolvidos (uma mulher e quatro homens), mas com caráter punitivo.

A suspensão está atrelada ao cumprimento de algumas condições: proibição de comparecimento aos estádios e obrigação de se apresentar em delegacias, no horário dos jogos, durante 10 meses; apresentações trimestrais no Juizado do Torcedor; e proibição de se ausentar do município de domicílio, por mais de 30 dias, sem autorização judicial. O período de aplicação dessas medidas se encerra ao longo de 2016. De acordo com o juiz Xavier, os processados têm sido fiscalizados. Se ao final eles tiverem cumprido todas as prerrogativas – além de não responder a novos processos –, o processo será arquivado.

Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/ultimas-noticias/tag/preconceito/>

(Colaboraram Fernanda da Costa e Guilherme Justino)

Texto II: Preto e Branco**Fernando Sabino**

Perdera emprego, chegara a passar fome, sem que ninguém soubesse: por constrangimento afastara-se da roda boêmia que antes costumava frequentar - escritores, jornalistas, um sambista de cor que vinha a ser seu mais velho companheiro de noitadas.

De repente, a salvação lhe apareceu na forma de um americano, que lhe oferecia emprego numa agência. Agarrou-se com unhas e dentes à oportunidade, vale dizer, ao americano, para garantir na sua nova função uma relativa estabilidade. E um belo dia vai seguindo com o chefe pela Rua México, já distraídos de seus passados tropeços, mas, tropeçando obstinadamente no inglês com quem se entendiam - quando vê do outro lado da rua um preto agitar a mão para ele.

Era o sambista seu amigo.

Ocorreu-lhe desde logo que ao americano poderia parecer estranha tal amizade, e mais tarde: incompatível com a ética ianque a ser mantida nas funções que passara a exercer. Lembrou-se num átimo que o americano em geral tem uma coisa muito séria chamada preconceito racial e seu critério de julgamento da capacidade funcional dos subordinados talvez se deixasse influir por essa odiosa deformação. Por via das dúvidas, correspondeu ao cumprimento de seu amigo da maneira mais discreta que lhe foi possível, mas viu em pânico que ele atravessa a rua e vinha em sua direção, sorriso aberto e braços prontos para um abraço.

Pensou rapidamente em se esquivar - não dava tempo: o americano também se detivera, vendo o preto aproximar-se. Era seu amigo, velho companheiro, um bom sujeito, dos melhores mesmo que já conhecera - acaso jamais chegara sequer a se lembrar de que se tratava de um preto? Agora, com o gringo ali ao seu lado, todo branco e sardento, é que percebia pela primeira vez: não podia ser mais preto.

Sendo assim, tivesse paciência: mais tarde lhe explicava tudo, haveria de compreender. Passar fome era muito bonito nos romances de Knut Hamsun, lidos depois do jantar, e sem credores à porta. Não teve mais dúvidas: virou a cara quando o outro se aproximou e fingiu que não o via, que não era com ele.

E não era mesmo com ele.

Porque antes de cumprimentá-lo, talvez ainda sem tê-lo visto, o sambista abriu os braços para acolher o americano - também seu amigo.

SABINO, Fernando. **A Mulher do vizinho**. 7. ed. Rio de Janeiro, Record, 1962.p.163-164.

ANEXO 2 – Textos de apoio da Oficina II

Texto I: **Legado Histórico**

Neandertais no DNA dos humanos

Decodificação do genoma do chamado homem das cavernas indica que teria havido cruzamento com homem contemporâneo

Os neandertais ainda vivem. De certa forma.

Estudo publicado na revista científica Science concluiu que populações de fora da África, de origem europeia e asiática, têm de 1% a 4% de DNA herdado dessa espécie extinta há cerca de 30 mil anos.

Depois de quatro anos, uma equipe internacional de pesquisadores lideradas pelo Instituto Max Planck, na Alemanha, fez o sequenciamento genético do homem de Neandertal e o comparou com cinco humanos contemporâneos da África Meridional e Ocidental, França, China e Papua Nova Guiné. Esse sequenciamento é baseado na análise de cerca de 1 bilhão de fragmentos de DNA extraídos de diversos ossos fossilizados de neandertal encontrados na Croácia, Espanha, Rússia e Alemanha.

- Podemos dizer que provavelmente ocorreu transferência de genes (acasalamento) entre o homem de Neandertal e os humanos modernos – diz Richard Green, professor de Engenharia Biomolecular da Universidade da Califórnia e um dos autores do estudo.

Segundo os pesquisadores, esse cruzamento deve ter ocorrido entre 60 mil e 80 mil anos atrás, depois que os primeiros *Homo sapiens* saíram da África, berço da humanidade, e encontraram neandertais no Oriente Médio. O fato de os genes do neandertal aparecerem no genoma de indivíduos de origem europeia e asiática, mas não entre os africanos, sustenta essa hipótese. Além disso, não foi encontrado nenhum gene do *Homo Sapiens* no genoma de neandertal sequenciado a partir do DNA extraído de três ossos fossilizados provenientes da caverna Vindija, na Croácia, e que datam de 38 mil anos. O neandertal é considerado o primeiro mais próximo dos humanos, com um genoma idêntico em 99,7%.

- Aqueles que vivem fora da África carregam um pouco do DNA do neandertal – diz Svante Pääbo, diretor do Departamento de Genética Evolutiva do Instituto Max Planck.

A meta científica principal é estudar as diferenças entre as duas espécies. E, com isso, obter pistas sobre o que permitiu ao *Homo Sapiens* se tornar a espécie dominante do planeta.

NEANDERTAIS no DNA dos humanos. Zero Hora, Porto Alegre, 07 maio 2010, Geral, p. 52

– Fragmento. In: KOCHÉ, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiani Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos:** gêneros textuais do relatar, narrar e descrever.

2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 51-52.

Texto II: **Avec Élégance**

Martha Medeiros

1 Hoje a maioria das pessoas que têm acesso à informação sabe que é peruíce usar blusa de paetês às duas da tarde e que é deselegante comparecer a um casamento sem gravata. Costanza Pascolato, Gloria Kalil e Claudia Matarazzo são alguns dos jornalistas especializados em ajudar os outros a não cometerem gafes na hora de se vestir ou de se portar à mesa. Mas existe uma coisa difícil de ser ensinada e que, talvez por isso, esteja cada vez mais rara: a elegância do comportamento.

2 É um dom que vai muito além do uso correto dos talheres e que abrange bem mais do que dizer um simples obrigado diante de uma gentileza. É a elegância que nos acompanha da primeira hora da manhã até a hora de dormir e que se manifesta nas situações mais prosaicas, quando não há festa alguma nem fotógrafos por perto. É uma elegância desobrigada.

3 É possível detectá-la nas pessoas que elogiam mais do que criticam. Nas pessoas que escutam mais do que falam. E quando falam, passam longe da fofoca, das pequenas maldades ampliadas no boca a boca.

4 É possível detectá-la nas pessoas que não usam um tom superior de voz ao se dirigir a empregadas domésticas, garçons ou frentistas. Nas pessoas que evitam assuntos constrangedores porque sentem prazer em humilhar os outros. É possível detectá-las em pessoas pontuais.

5 Elegante é quem demonstra interesse por assuntos que desconhece, é quem dá um presente sem data de aniversário por perto, é quem cumpre o que promete e, ao

receber uma ligação, não recomenda à secretária que pergunte quem está falando é só depois manda dizer se está ou não está.

6 Oferecer flores é sempre elegante. É elegante não ficar espaçoso demais. É elegante não mudar seu estilo apenas para se adaptar ao outro. É muito elegante não falar de dinheiro em bate-papos informais. É elegante retribuir carinho e solidariedade.

7 Sobrenome, joias e nariz empinado não substituem a elegância do gesto. Não há livro que ensine alguém a ter uma visão generosa do mundo, a estar nele de uma forma não arrogante. Pode-se tentar capturar esta delicadeza natural através da observação, mas tentar imitá-la é improdutivo. A saída é desenvolver em si mesmo a arte de conviver, que independe de status social: é só pedir licencinha para o nosso lado brucutu, que acha que “com amigo não tem que ter frescuras”. Se os amigos não merecem uma certa cordialidade, os inimigos é que não irão um dia desfrutá-la. Educação enferruja por fala de uso. E, detalhe, não é frescura.

MEDEIROS, Martha. Avec Éléance. In: KOICHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiani Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 75-76.

Texto III: **Um ser delicado**

Laura de Lemos

1 Bebericava tranquilo e silencioso na mesinha do canto, quando surgiram os quatro.

2 Dois homens e duas mulheres. Vitais. O pedido foi feio em voz alta:

3 – Sala

da de cebola. Sem passar na água. E três chuletas. Malpassadas, ouviu?

4 A mais bonita reclamou: Cebola sem passar na água é horrível!

5 – Deixa disso. Cebola aferventada perde o gosto.

6 O diálogo chegava-lhe aos ouvidos, duro, e ele começou a sentir-se levemente assustado. “Cebola crua, que horror”, pensou, olhando de relance o grupo e piscando os olhos com jeito de culpa. Depois voltou a cabeça discretamente para o outro lado.

7 Os quatro contavam anedotas sujas e riam alto.

8 – Esta é enorme!

9 – E aquela do “eu te furo os olhinhos”, vocês sabem? ...

10 Com a vinda da salada e dos espetos, cessaram as anedotas. Os homens agora se atiravam à carne sangrenta com voracidade de bichos. As facas cortavam e o sangue, como ser vivo, salpicava toda a mesa.

11 Ele continuou olhando, sentindo nascer-lhe uma ligeira dor de cabeça de nojo. Era horrível. Era horrível. Devoravam tudo.

12 O mais velho, com um enorme pedaço de pão na boca, comentou mastigando que a carne estava ótima, ao mesmo tempo em que uma das mulheres, ao alcançar o copo de cerveja, derrubou-o, provocando um banho inesperado. Os homens se levantaram num salto e, com furor incontido, limpavam a roupa gritando pelo garçom:

13 – Ei, venha cá depressa!

14 No canto, isolado, ele piscava ainda e se encolhia cada vez mais. Um calor lhe subia pelo rosto, como se fosse ele o autor do desastre. Que grosseiros!

15 – Outra chuleta malpassada!

16 Os homens suavam. Por cima dos lábios um bigode de cerveja dava-lhes um ar cômico de autômatos: “Não é um jantar, é uma luta”, pensou contrafeito. A mesa tornou-se aos poucos, campo de batalha, com sangue, ossos e garrafas vazias. A faca rangia outra vez no espeto sacudindo tudo. Os pratos dançavam. De repente, um passou do ponto de equilíbrio e pariu-se ao chão (com enorme ruído).

17 – Outro prato aqui, gritou, rindo, uma das mulheres.

18 O tímido sofria. Já sentia o estômago embrulhado, mas a cena o fascinava. Tem gente que abusa do direito de ser animal, sentenciou para si mesmo. Percebeu que a mulher do copo segredava para um dos homens:

19 – Repara que o sujeito engraçado ali naquela mesa.

20 – Então você não está vendo logo o que ele é?

21 – Mesmo?

22 – Não. Sou eu que sou.

23 – Fingiu não ouvir. Continuou a beber nervosamente, em pequenos goles rápidos, limpando os lábios com seu impecável lenço branco. Por dentro fervia. Baixeza, baixezinha, baixezinha...repetia maquinalmente. Cavalões são eles. No fundo também tinham medo, estava certo. Mas a pergunta sorrateira se impunha: como ele? Talvez. Quem poderia assegurar que tudo aquilo não passasse de um grande medo revelado às avessas? Na guerra não se fazia o mesmo, os soldados não eram

incitados à violência por meio de gritos, hinos, nomes feios? Não era assim que os homens se defendiam de seres esmagados? ...

24 O enjoo foi aumentando. Adivinhava-se de cara esverdeada e olheiras roxas. Quando se tornou insuportável, levantou-se e, sempre discretamente e num passinho apertado, corrido, foi até o banheiro e vomitou. Vomitou o cheiro de cebola crua, o sangue, os ossos, o suor, os gritos, a ofensa.

25 Voltou mais aliviado. Sentou-se de costas para os quatro. Fixou-se num ponto abstrato, e, murado em sua delicadeza, prosseguiu.

LEMOS, Lara de. In: KOCHÉ, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiani Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 86-88.

ANEXO 3 – Textos de apoio da Oficina III

Crônica I: **Pais**

Luís Fernando Veríssimo

Por causalidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

- É – disse um deles -, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

- A minha se juntou.

- A minha já declarou textualmente, que casamento não tá com nada.

- Pior é a minha.

- Ah, é?

- Casou com um ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. ‘ Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

- Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela diz?

- Sei.
- “Burguesão.”
- É. A minha disse que talvez até se case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Que dizer, ainda nos gozam.
- Querem nos matar. Querem nos matar.
- E eu que sonhava com essa cena?
- Nem me fala.
- Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar música, botara uma fatiota e desfilarmos sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.
- Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Zoeira**. Porto Alegre: L&PM, 1996, p. 16-17).

Crônica II: **A primeira passeata de um filho**

Lourenço Diaféria

O frangote despertou mais cedo que o relógio. Mal lavou o rosto. Engoliu o café queimando a língua. Enfiou no bolso uma nota de dez paus, a carteirinha de estudante, e não deu a menor bola para a mochila dos livros e apostilas. Não estava com cara de quem ia assistir às aulas de química, português e geografia.

O pai ficou na marcação. Esses filhos de hoje... – ele pensou, lembrando-se do tempo em que também era filho e cabulava a escola para ver filmes do Cinemundi e os jogos de futebol da Várzea do Glicério.

- Que folga é essa? – perguntou sorrindo.

O garoto, da turma de Humanas, deu resposta exata:

- Vou à passeata.

- Homessa! (Mesmo os pais modernos têm interjeições antigas.) Que besteira, menino. É assim que tudo começa. De repente uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo. Que que eu fui culpado. Você não sabe o estrago que faz um cassetete. Já vi esse filme. É melhor ficar em casa bem quietinho, lendo um livro,

jogando um game, a passeata vai passar pela TV. Ou então, se não tiver nada que fazer, coce o saco. Pelo menos, não tem perigo.

Mas o pai (sujeito vivido) não falou nada. Apenas ficou com o coração aflito. Essas coisas boas de pai. O que tem de acontecer sempre acontece. Como a primeira vez que saltou do bonde e se esborrachou na calçada. Como a primeira vez que tragou um cigarrinho, bituca de Aspásia*, e ficou com gosto de cabo de guarda-chuva uma semana na garganta. Como o primeiro gole de cachaça, num domingo, num piquenique no Pico do Jaraguá, e soltou o mico, vomitou até as tripas.

Mas aquela era a primeira passeata do menino.

- Mania que o senhor tem de me chamar de menino!

A primeira passeata não é uma coisa à toa. Daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido. Contará aos filhos e aos netos. Roncará papo, como fazem todos os velhinhos depois dos 30. Mas agora ele não passa de um garoto franzino, camiseta de algodão, nem se agasalha o porcaria do filho, uns tênis fedidos, e metido a querer traçar seu próprio destino. É muita presunção! Até outro dia, a única vez que desfilou com o povo foi atrás da bateria da torcida do Corinthians.

- Cuidado, filho. A rua tem perigos.

Mas o pai nada falou. Apenas seu coração batia. Não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino). Deixá-lo ir, embandeirado, unir sua voz desafinada de roqueiro fracassado às vozes da cidade enfeitada, a qual sorri, embevecida, ao ver que ainda existe mocidade.

No alto da passeata, o sol fulgia.

DIAFÉRIA, Lourenço. **O imitador de gato e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 2001, p. 33-34)

Crônica III: **Preto e Branco**

Fernando Sabino

Perdera emprego, chegara a passar fome, sem que ninguém soubesse: por constrangimento afastara-se da roda boêmia que antes costumava frequentar - escritores, jornalistas, um sambista de cor que vinha a ser seu mais velho companheiro de noitadas.

De repente, a salvação lhe apareceu na forma de um americano, que lhe oferecia emprego numa agência. Agarrou-se com unhas e dentes à oportunidade, vale dizer, ao americano, para garantir na sua nova função uma relativa estabilidade.

E um belo dia vai seguindo com o chefe pela Rua México, já distraídos de seus passados tropeços, mas, tropeçando obstinadamente no inglês com quem se entendiam - quando vê do outro lado da rua um preto agitar a mão para ele.

Era o sambista seu amigo.

Ocorreu-lhe desde logo que ao americano poderia parecer estranha tal amizade, e mais tarde: incompatível com a ética ianque a ser mantida nas funções que passara a exercer. Lembrou-se num átimo que o americano em geral tem uma coisa muito séria chamada preconceito racial e seu critério de julgamento da capacidade funcional dos subordinados talvez se deixasse influir por essa odiosa deformação. Por via das dúvidas, correspondeu ao cumprimento de seu amigo da maneira mais discreta que lhe foi possível, mas viu em pânico que ele atravessa a rua e vinha em sua direção, sorriso aberto e braços prontos para um abraço.

Pensou rapidamente em se esquivar - não dava tempo: o americano também se detivera, vendo o preto aproximar-se. Era seu amigo, velho companheiro, um bom sujeito, dos melhores mesmo que já conhecera – acaso jamais chegara sequer a se lembrar de que se tratava de um preto? Agora, com o gringo ali ao seu lado, todo branco e sardento, é que percebia pela primeira vez: não podia ser mais preto. Sendo assim, tivesse paciência: mais tarde lhe explicava tudo, haveria de compreender. Passar fome era muito bonito nos romances de Knut Hamsun, lidos depois do jantar, e sem credores à porta. Não teve mais dúvidas: virou a cara quando o outro se aproximou e fingiu que não o via, que não era com ele.

E não era mesmo com ele.

Porque antes de cumprimentá-lo, talvez ainda sem tê-lo visto, o sambista abriu os braços para acolher o americano - também seu amigo.

SABINO, Fernando. **A Mulher do vizinho**. 7. ed. Rio de Janeiro, Record, 1962.p.163-164.

ANEXO 4 – Texto de apoio da Oficina IV

Texto: **A última crônica****Fernando Sabino**

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço do bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado, o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão, apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida em sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer! Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura - ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido - vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

"Assim eu quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso."

SABINO, Fernando. **A Companhia de Viagem**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965, p. 174.